

CARMELA METELLI DI LALLO

14 novembre 1914

9 agosto 1976

“Leggere e rileggere le opere di un autore è, in fin dei conti, un'in-discrezione; si definisce col volerne scrutare le intenzioni, colmarne le lacune, correggerne le conclusioni. Nello stesso tempo, il lettore si viene modificando e delucidando a se stesso”. Questo riferimento a una “transazio-ne” tra autore e lettore, con cui Carmela Metelli Di Lallo iniziava un sag-gio su un pensatore a Lei particolarmente congeniale, il Dewey, suona og-gi quasi come un avvertimento per chi si accinge a ricordarla, a più di un anno dalla Sua scomparsa. Quando l'autore è stato il maestro e il let-tore l'allievo, e la comunicazione è avvenuta non soltanto attraverso la lettura ma anche e soprattutto attraverso un rapporto educativo, la tran-sazione è ancora, meno evitabile, e in una commemorazione, rischia di di-ventare fastidiosa: per un allievo è difficile scindere, nel ricordo, lo studio-so dal maestro, il contenuto di un insegnamento dal modo e dal contesto in cui gli è stato trasmesso. E il ricordo, si sa, è selettivo: privilegia certi episodi o momenti a svantaggio di una più obiettiva visione analitica e di insieme: si impone, o sovrappone, con una colorazione affettiva che Essa stessa avrebbe respinto come supporto labile e poco attendibile - o addirit-tura mistificante - di qualsiasi discorso critico.

E tuttavia, commemorare uno studioso non vuol dire solo porre in evidenza, anche criticamente, gli aspetti più rilevanti della sua opera: posi-zioni teoretiche e contributi scientifici si impongono da soli, per validità e fecondità, senza bisogno di testimonianza che non sia quella, oggetti-va e inesorabile, del testo scritto. Ma tale oggettività è, per certi aspetti, riduttiva: mentre fissa e conserva fedelmente il risultato del lavoro di uno studioso, lo separa, per le esigenze stesse della produzione scientifica, dalla ricerca e dalla tensione intellettuale che lo hanno prodotto, spezzan-do o irrigidendo così la dinamica di un processo che pure ha trovato, nell'insegnamento e nei contatti personali, altre modalità di espressione e comunicazione.

Se questa considerazione può valere per tutti gli studiosi dal momen-to in cui la testimonianza della loro opera rimane necessariamente affida-

Commemorazione tenuta l'11 maggio 1978 nell'aula E del Palazzo universitario centrale dal Prof. Pietro Boscolo, straordinario di Psicopedagogia.



ta solo all'ufficialità del testo scritto, essa vale in particolare per Carmela Metelli Di Lallo. E commemorarla, oggi, vuol dire anche cercare di rintracciare il profondo legame che ha unito la Sua posizione teoretica al Suo stile di studio e di insegnamento: perché nelle lezioni universitarie, nella guida del lavoro di tesi e dell'attività scientifica degli allievi, nelle discussioni in piccoli e grandi gruppi, le idee, gli interessi culturali e scientifici, la metodologia di ricerca e di critica di Carmela Metelli Di Lallo si esprimevano e si verificavano nel loro modificarsi e arricchirsi.

In questo senso, il ricordo non può né cerca di sostituirsi a una lettura critica, l'unico modo di leggere, del resto, di cui Essa ha dato esempio nel Suo approccio ai vari autori, e l'unico che il Suo stesso modo di scrivere consenta. E', più semplicemente, un tentativo di integrare tale lettura, a testimonianza di ciò che non rimane nei libri e che pure è un aspetto non marginale del significato della Sua presenza nella pedagogia italiana.

Preliminarmente, alcuni elementi utili a chiarire la posizione di Carmela Metelli Di Lallo nel panorama della pedagogia italiana dell'ultimo ventennio si ricavano dal curriculum di studi e di attività antecedente al Suo ingresso ufficiale nel mondo accademico, avvenuto alla fine degli anni '50 col conseguimento della libera docenza in pedagogia e il primo incarico di insegnamento. Tale ingresso rappresenta infatti lo sbocco elettivo di interessi molteplici maturati già da tempo in diversi campi di studio e non, come di consueto avviene, la fine di un apprendistato compiuto nell'ambito universitario.

Dopo la laurea in filosofia conseguita presso l'Università di Firenze nel 1936, Essa aveva lavorato presso il Centro di Psicologia del Consiglio Nazionale delle Ricerche, dedicandosi al settore psicopedagogico delle differenze attitudinali. Successivamente aveva insegnato filosofia e storia nel liceo e, durante la guerra, aveva intrapreso gli studi di medicina per familiarizzarsi direttamente - sono parole Sue - con le discipline scientifiche. Poi l'esperienza di direzione del Centro di Orientamento di Padova, che comportò il contatto diretto coi problemi di diversi tipi e livelli di scuole; infine, a partire dal 1955, un rapporto più sistematico con l'Istituto di Pedagogia dell'Università di Padova, e l'inizio di un'attività intensa di ricerca sperimentale sull'influenza educativa e didattica dello strumento filmico, mentre, sul piano teoretico, la Sua formazione filosofica si arricchiva degli apporti del pensiero anglo-americano contemporaneo.

Sembra opportuno richiamare questi dati biografici perché non solo rendono conto, sia pure in modo incompleto, della molteplicità di interessi culturali che Essa portò, conservò e potenziò nell'attività universitaria, ma anche e soprattutto consentono di cogliere l'evoluzione delle linee fondamentali della Sua formazione pedagogica. La prima componente è

quella teoretica, attestata in quegli anni dai primi saggi su Dewey, in cui la cultura filosofica tradizionale è integrata e approfondita a livello epistemologico dalla lettura dei testi di scienze umane e di metodologia della scienza. Una seconda componente è rappresentata dalla sperimentazione pedagogica e quindi da un approccio ai problemi educativi non esclusivamente teorico, e produttivo di una riflessione "dal di dentro" sulle scienze dell'educazione. Una terza componente, infine, è data dall'esperienza concreta dei problemi dell'educazione e della scuola, vissuta e meditata attraverso il lavoro di insegnante e di psicologia scolastica.

L'individuazione di queste componenti non ha, ovviamente, alcuna pretesa classificatoria o di schematizzazione: esse sono infatti compresenti, in diversa misura, in tutta la Sua opera. Piuttosto, vanno considerate proprio nella loro compresenza e nel loro intreccio, in cui la riflessione teorica trova occasione e materia di verifica così nell'esperienza di ricerca come in quella più ampia dell'impegno educativo e sociale.

Se la Sua formazione culturale e scientifica era stata in buona parte autonoma rispetto al consueto itinerario accademico, allo stesso modo, fin dall'inizio, Essa occupò nella cultura pedagogica italiana un posto a sé, sia per la presenza nei Suoi interessi e nella Sua produzione di ricerche sperimentali - in quell'epoca ancora abbastanza estranee alla professione del pedagogista - sia, soprattutto, per il suo preciso porsi di fronte al problema epistemologico: il rapporto tra pedagogia e filosofia da un lato, e tra pedagogia e scienze del comportamento, dall'altro.

E' noto che in Italia - e a Lei dobbiamo, in particolare, questa consapevolezza - il "difficile cammino della scienza dell'educazione" è stato reso, appunto, difficile dall'accentuazione della matrice filosofico-speculativa della pedagogia, cui veniva attribuita una funzione critica, di coordinamento e supervisione, nei confronti di altre discipline "ancelle" di formazione o di sviluppo più recente: la psicologia, la sociologia, l'antropologia culturale, etc.. Questa pretesa superiorità critica - dove l'aggettivo 'critico' assumeva assai spesso, di fatto, il significato di 'diffidente' - era la conseguenza, come Lei stessa osservò, di un "pensare per classi", di una entificazione delle discipline in base a proprietà e settori - o domini - di competenza ben distinti. In questo caso, alla pedagogia spettava il discorso sui fini dell'educazione, ad altre discipline quello sui mezzi e strumenti: il secondo ovviamente subordinato al primo. Questa impostazione dicotomica, improduttiva per lo stesso sviluppo della pedagogia e in ritardo rispetto alla sistemazione logica e epistemologica raggiunta in altri campi del sapere, appariva dominante, anche se proprio in quegli anni alcuni contributi di studiosi italiani all'analisi del linguaggio normativo nell'ambito del discorso politico, giuridico e anche educativo mostravano nuove possibilità per un diverso approccio al discorso pedagogico.

Contro la tradizione imperante e il conseguente atteggiamento riduttivo Carmela Metelli Di Lallo prese subito posizione, rifiutando sempre e decisamente l'arroccarsi della pedagogia in una cittadella filosofica, impenetrabile all'analisi logica e semantica dei costrutti e alla verifica empirica, come alle interazioni con altre discipline.

E' abbastanza indicativo il fatto che Essa non abbia mai scritto un vero e proprio trattato sull'educazione, completo di discorsi su fini, mezzi, rapporto insegnante-allievo e così via, distaccandosi anche in questo da un passaggio quasi obbligato per i pedagogisti della Sua generazione. Non si trovano, invero, nelle Sue pagine, i "fondamenti" della pedagogia e con essi quel tipo di argomentazione che spesso li accompagna, la cui facilità ad essere appresa e assimilata dal lettore trova corrispondenza nella labilità semantica delle parole che si fanno *slogans*. Essa non amava, evidentemente, quel tipo di argomentazione, filosoficamente ornata e scientificamente sprovveduta, in cui si identificano tanti "libri di pedagogia" di una tradizione più o meno recente. Il che risultava per gli allievi, almeno inizialmente, sconcertante: sembrava che Essa cercasse la pedagogia fuori del suo ambito riconosciuto, nella psicologia, nella logica, nell'epistemologia. Uno dei primi testi che Essa suggerì a chi scrive, molti anni fa, per la preparazione della tesi di laurea - sull'uso della definizione nella preadolescenza - era l'*Introduzione alla filosofia matematica* di Russell. Lo studente lesse, con comprensibile difficoltà, e tornò poi da Lei ammirato per la cristallina, illuminante chiarezza di quell'opera; e il commento di Carmela Metelli Di Lallo fu: "Se agli studenti si facessero studiare per gli esami alcune pagine di questo libro, invece di tanti libri che non servono a niente..."

Al di fuori dell'aneddoto, conviene precisare che la Sua sfiducia per un certo tipo di pedagogia non va intesa come preclusiva o limitativa nei confronti della filosofia, a vantaggio di una caratterizzazione scientifica del discorso sull'educazione svincolata da presupposti teoretici. Il preteso riduzionismo della scienza nella sua speciosa contrapposizione alla filosofia nel discorso pedagogico era, ed è, una facile accusa - o difesa? - conseguente a un condizionamento culturale che rifiuta, in nome della seconda, l'atteggiamento di verifica logica ed empirica caratteristico della prima. Se c'è una cosa che Essa rifiutava, era l'identificazione di 'teoretico' con 'metafisico' e con 'speculativo', identificazione ormai messa in discussione nella stessa filosofia e tanto più grave in pedagogia, quando serve a mascherare il prevalere dell'ideologia nel discorso sull'educazione, tradendone l'impegno etico e sociale di discorso per tutti gli uomini. Rifiutava il procedimento speculativo in quanto costruzione di enti non verificabili, "gratificati di una validità in proprio" che sfugge al controllo degli strumenti concettuali della scienza, formale o empirica, in nome di una supe-

riore razionalità che la scienza, fatta coincidere per esigenze di argomentazione con la pura fattualità, non potrebbe raggiungere né tanto meno convalidare.

Di fatto, l'interesse per la filosofia - in senso antimetafisico e anti-speculativo, nella connotazione logica e linguistica che ne caratterizza gli sviluppi più recenti - fu sempre dominante in Carmela Metelli Di Lallo. La Sua stessa lettura dei "classici" dell'educazione è, da questo punto di vista, filosofica prima ancora che pedagogica. Essa affronta i grandi temi e le grandi idee con la disciplina di un corredo metodologico-critico che ricerca e verifica negli autori i fondamenti logici e semantici del discorso, ne analizza contestualmente i termini-chiave (si pensi al costrutto 'esperienza' in Dewey, o a 'natura' in Rousseau e in Pestalozzi), scrostandone le componenti emozionali e valutative e individuando le lacune nel procedimento di generalizzazione che inficiano la portata teorica del discorso. Sulla Sua lettura dei classici torneremo più avanti: qui è opportuno ora soffermarsi sull'altro versante del problema epistemologico della pedagogia, quello del rapporto con le scienze umane.

La connessione interdisciplinare assume nel Suo discorso non il carattere di una dichiarazione di principio, ma quello di una diversa concezione del sapere pedagogico. La costruzione - o ricostruzione - di tale sapere non può non passare attraverso i contributi delle varie scienze, che sono scienze dell'educazione non solo in quanto affrontano, come per esempio la psicologia, problemi di comportamento direttamente attinenti all'educazione e possono assolvere quindi una funzione strumentale, ma proprio in quanto contribuiscono a una chiarificazione e ristrutturazione più proficua del discorso sull'educazione.

Tale connessione opera a diversi livelli. A livello di fondamenti del discorso sull'educazione, dove l'ausilio degli strumenti della metodologia della scienza, come consente di riscattare tale discorso dalle componenti preteoriche e speculative, così offre la possibilità di superare le difficoltà connesse alla tradizionale separazione tra componenti prescrittive e descrittive del linguaggio. A livello di obiettivi pedagogici a breve e lungo raggio, dove il discorso sui fini non può più essere considerato privilegio della pedagogia, ma va rimesso in discussione in base a quanto lo sviluppo della ricerca scientifica fa emergere sulla condotta umana, individuale e di gruppo. A livello di ricerca, dove logica, linguistica, informatica e così via suggeriscono nuove modalità di approccio allo studio del pensiero e del linguaggio in età evolutiva, attraverso gli strumenti dell'indagine psicologica, e quindi nuove possibilità di impostare la didattica e l'educazione dell'intelligenza.

Se poi, allo stato attuale delle scienze dell'educazione, si possa parlare di reale interdisciplinarità, o non piuttosto di multidisciplinarità, è que-

stione che non tocca il punto centrale del discorso: la necessità di superare l'isolamento della pedagogia, anacronistico e improduttivo nella sua difesa di un'autonomia ormai messa in crisi dallo sviluppo di altre scienze, più giovani ma già epistemologicamente più mature e più rapidamente emancipate dal dominio filosofico. Non è, in fondo, la pedagogia che si fa scienza, ma sono le scienze umane che contribuiscono a fare una nuova pedagogia, mostrando attraverso i risultati conseguiti con strumenti di ricerca sempre più raffinati e organizzati in strutture teoriche di grande valore euristico, ciò che si è scoperto e si viene scoprendo sul condizionamento, sugli effetti delle situazioni punitive, sulla privazione culturale, sul linguaggio, sull'educazione in altre culture, e così via. Soprattutto, conviene ribadire per evitare una possibile accusa di riduttivismo a tale posizione, il contributo delle scienze sta, prima che nei risultati, proprio nel metodo scientifico, cioè nel porsi di fronte ai problemi in atteggiamento intellettualmente libero, alieno da remore speculative o sentimentali.

Il riferimento al metodo scientifico richiede a questo punto un necessario chiarimento sulla posizione di Carmela Metelli Di Lallo nei confronti della scienza.

Nel Suo discorso il termine 'scienza' e l'aggettivo che ne deriva stanno a indicare sia quell'atteggiamento di libertà intellettuale, storicamente rappresentato in forma paradigmatica dai grandi scienziati che hanno aperto nuove vie al pensiero, scontando anche in prima persona il peso dei condizionamenti culturali e sociali che infrangevano; sia la consapevolezza metodologica, che non vuol dire cieca fiducia in un metodo, cioè un dogmatismo che sarebbe di per sé antitetico alla scienza. Se scienza vuol dire, essenzialmente, atteggiamento di indagine, vuol dire libertà da condizionamenti ideologici e culturali: in questo senso, scienza si contrappone sia al conformismo del comportamento di *routine*, sia a ideologia.

Le Sue "bibbie", come scherzosamente le chiamava, erano le opere in cui il pensiero produttivo si manifesta nella sua creatività e, insieme, nel suo rigore metodologico: tra queste Wertheimer, naturalmente, e Einstein e Russell. Ora, l'aspetto profondamente pedagogico del Suo interesse per la scienza sta nella funzione liberatrice che Essa le attribuiva: scienza come liberazione dell'uomo, non come causa di disumanizzazione o come degenerazione tecnologica o tecnocratica. Essa sottolineò sempre il carattere profondamente antiautoritario della ricerca scientifica, il significato politico che assume l'atteggiamento di indagine nei confronti del dogmatismo e del sapere che, storicamente, si fa struttura chiusa a sostegno del potere. Sul rapporto scienza-potere, mediato attraverso lo sviluppo tecnologico, Essa prese posizione estremamente decisa in un articolo sul movi-

mento studentesco del 1968, "Crisi dell'immaginazione", dove, proprio in riferimento alle tesi di Marcuse, allora ideologo della contestazione, il discorso anti-scienza viene prospettato come fallace e riduttivo: il rifiuto globale della scienza, confusa col suo prodotto tecnologico e col suo uso, "si fa boomerang contro l'esercizio dell'intelligenza, contro la padronanza di strumenti mentali adatti a contestare anche sul piano comportamentale la pressione delle forze agenti a condizionare l'umanità". Poteva sembrare una dichiarazione di neutralità della scienza: ma la scienza — Essa sottolineava — non è neutrale proprio in quanto non sono neutrali, ai fini della condizione umana, le rivoluzioni scientifiche che essa ha prodotto, a distruzione di quei condizionamenti mentali e operativi che consentono e favoriscono l'asservimento materiale e intellettuale.

Questo atteggiamento vale a spiegare altri aspetti della Sua ricerca pedagogica. Prima di tutto, il rispetto per le discipline connesse, per via più o meno diretta, alla pedagogia. Se a molti pedagogisti si può rimproverare di aver avuto una visione riduttiva della psicologia nel senso di una strumentalizzazione che ha colto in tale disciplina il contributo tecnico rifiutandone tuttavia la complessiva potenzialità pedagogica, Carmela Mettelli Di Lallo è immune da questa critica. Essa non indulgeva a quelle critiche, ricorrenti nel passato come in tempi attuali, al tecnicismo, all'eccesso di quantificazione, e così via. Era, da parte Sua, rispetto per il lavoro degli psicologi, il cui contributo appariva determinante per lo sviluppo di una scienza dell'educazione, ma era anche il rifiuto degli "ismi", delle etichette improduttive e restrittive, in questo come in altri campi, per la possibilità di indagare sulla condotta umana e di trarre da tale indagine gli strumenti per migliorare l'educazione. Tale atteggiamento, svincolato da pregiudizi di "scuole" e insofferente di vecchi schemi epistemologici, spiega anche il Suo eclettismo nei confronti della psicologia: sono frequenti, nelle Sue pagine, i riferimenti al comportamentismo, al gestaltismo, al cognitivismo. Di fatto, anche tale impostazione che, a parte la sempre puntuale adeguatezza dei riferimenti nel contesto, potrebbe sembrare poco "critica" o addirittura strumentalizzatrice proprio nel senso di una certa pedagogia, risponde all'esigenza di un approccio non preclusivo nei confronti di quanto si stava facendo, nel mondo, per l'educazione. Se una caratteristica del metodo scientifico è la verificabilità di quanto si viene scoprendo e concettualizzando in un determinato settore, tale verificabilità vale anche per la validità di costrutti e modelli che possono trovare proficue applicazioni — e occasioni, appunto, di verifica e di integrazione — in altri settori: e la preclusione a priori, in nome di divisioni settarie di discipline, è, oltre che improduttiva, antiscientifica. E' significativa, a questo proposito, la Sua posizione nei riguardi della critica mossa da Dewey al modello dell'"arco riflesso": in opposizione alle generali valu-

tazioni positive che l'articolo deweyano del 1896 ha suscitato e suscita in clima antiassociazionista, Essa evidenziò proprio la fondamentale rigidità e, insieme, debolezza di quella critica nei confronti di "quei tali dell'arco riflesso" che "stavano sperimentando" e la cui ricerca, pur suscettibile di revisioni sul piano metodologico e concettuale, non poteva comunque essere giudicata sulla base di una "disquisizione speculativa".

Del resto, il Suo interesse per la ricerca scientifica non fu - come non fu l'interdisciplinarietà - una dichiarazione di principio. Le Sue ricerche sul film didattico e sul linguaggio nella preadolescenza, le ricerche che stimolò e guidò in allievi e laureandi, stanno a dimostrare che lo "sperimentarle" non era per Lei una categoria da aggiungere al discorso sull'educazione per dargli maggiore credibilità, ma rispondeva a un preciso atteggiamento mentale e operativo. In particolare, le ricerche sul linguaggio contenute nel volume *Problemi psicopedagogici* (1964) sono rappresentative di un approccio al problema del linguaggio visto nella sua interdisciplinarietà, feconda di suggerimenti e di ipotesi di ricerca ricavabili non solo dalla tradizione psicologica, anche recente, in quel settore - per esempio, l'analisi degli stereotipi etnici e regionali condotta con la tecnica del differenziale semantico - ma anche dallo sviluppo degli studi in campo propriamente logico e linguistico. Lo spunto poteva essere offerto dalla trasponibilità dell'imperativo in proposizione condizionale o dal problema della definizione; di questi temi - e di altri da Lei suggeriti per ricerche di laureandi e allievi - Essa seppe vedere la rilevanza pedagogica, attraverso una verifica empirica in cui alcuni schemi concettuali della logica sono utilizzati per l'analisi del materiale linguistico, e mostrano anche in questo tipo di ricerca la loro potenzialità euristica per lo studio e il rilevamento di modalità logico-linguistiche nell'età evolutiva nella loro relazione col congegno del discorso educativo e didattico. Per questa pregnanza pedagogica le sue ricerche non ebbero la settorialità che caratterizza una certa parte della ricerca psicopedagogica attuale, in cui il rilievo dato agli aspetti metodologici e statistici finisce col diventare predominante sul significato dell'ipotesi di partenza e della sua conferma o smentita. In questo senso, per Carmela Metelli Di Lallo si dovrebbe forse parlare, più che di psicopedagogia nell'accezione comunemente attribuita al settore dell'*educational Psychology*, di un modo diverso di fare pedagogia. La ricerca sperimentale non era un'attività, per così dire, autonoma, ma partecipava di quella tensione teoretica da cui traeva, in fondo, la ragion d'essere. Anche il Suo interesse per la psicologia, come, in generale, per altre scienze del comportamento, assume un carattere eminentemente teoretico, privilegia la costruzione dei modelli e delle teorie e la riqualificazione dei costrutti teorici sottratti alla speculazione filosofica, più che l'uso o l'applicazione dei metodi e delle tecniche. Ma in questo interesse per la psicolo-

gia non c'era soltanto l'adesione intellettuale e culturale a una fase paradigmatica della storia della scienza: c'era anche, in particolare per l'apprendimento, tema centrale della psicologia, la ricerca di un fondamento scientifico del discorso sull'educazione, la possibilità di una risposta attendibile all'interrogativo basilare della riflessione pedagogica: l'educabilità dell'uomo. Il grande capitolo degli studi sull'apprendimento, dal condizionamento al *rote learning* alla soluzione di problemi, anche nella prospettiva interculturale, offriva non soltanto evidenti implicazioni psicopedagogiche per migliorare l'insegnamento ed evitarne la riduzione a condizionamento, ma anche una profonda giustificazione, scientificamente fondata e non solo affermata come atto di fede, dell'apprendere come proprietà intrinseca all'uomo e quindi da stimolare e potenziare attraverso l'educazione.

Se l'atteggiamento scientifico è, per sua stessa natura, antidogmatico e innovatore, Carmela Metelli Di Lallo ce ne ha dato un esempio proprio nel settore più tradizionale degli studi pedagogici, dove schemi interpretativi ormai consolidati rendevano arduo qualsiasi tentativo di un'analisi critica che fosse metodologicamente corretta e, insieme, produttiva di una impostazione nuova: i "grandi autori".

E' stato scritto che era maestra nel ridare parola a persone passate e lontane. La Sua era, in effetti, un'operazione di rinnovamento cui si disponeva col sostegno di una vasta conoscenza degli autori, oltre che con una eccezionale capacità di cogliere e distinguere nel loro pensiero la coerenza della logica dalla caduta del linguaggio emozionale o persuasivo, l'intuizione creativa dal discorso di *routine*, l'idea che rimane una tappa nella riflessione sull'educazione da quella che viene sorpassata dagli sviluppi successivi.

Operazione di rinnovamento, si diceva: e ne usciva come rinnovato Rousseau, riscattato dalle incrostazioni sentimentali e irrazionali che, soprattutto in una certa tradizione storica, hanno posto in secondo piano la lucida coerenza teorica del suo discorso. Un Rousseau straordinariamente attuale nella sua condanna dell'*opinion* come nella progettazione del disegno educativo e politico, e riproposto nella sua modernità attraverso il rilevamento di temi - il potere, la democrazia, i condizionamenti educativi e sociali - che rimangono cruciali nel discorso pedagogico e politico di oggi.

Altre volte, invece, la lettura "invecchiava" inesorabilmente l'autore, esplicitando i limiti teorici del discorso inficiato dal *pattern* culturale, limitativo nei confronti di una educazione per tutti gli uomini. E' il caso di Pestalozzi, l'impianto paternalistico del cui discorso viene messo in evidenza provocatoria, e provocatoria non tanto nei riguardi del pedagogo svizzero, di cui non si potrebbe non riconoscere l'impegno educativo e

sociale, quanto piuttosto di quelle imprese e progetti educativi che ripropongono la struttura autoritaria e classista della società, senza riuscire a superarne, per difetto teorico, l'azione condizionante. Una critica analoga, con la dovuta considerazione di condizioni storiche e sociali profondamente diverse, riguarda l'esperimento pedagogico di Dewey, il cui pensiero pure ebbe nella formazione di Carmela Metelli Di Lallo un'influenza determinante. Diversa era la valutazione del lavoro e della sua potenzialità educativa nelle poco fortunate scuole pestalozziane e in quella sperimentale di Chicago; ma non diversa, in entrambi i casi, la valutazione dei limiti sul piano teorico e operativo conseguenti al peso della matrice culturale.

Ora, l'ironia che colpisce, per esempio, i personaggi "buoni" pestalozziani o le occupazioni di lavoro-gioco dei ragazzi americani nelle scuole "attive", non è una semplice forma letteraria, che sarebbe comunque, nella seriosità di tanta produzione pedagogica, un merito da attribuire a Carmela Metelli Di Lallo; né si tratta di facile ironia, ingenerosa nei confronti del tempo passato e sostanzialmente antistorica.

Il fatto è che il tempo passato esercita, in pedagogia assai più che in altre discipline, un'azione frenante nel rinnovo dei costrutti e delle idee. Il riferimento ai grandi autori serve spesso ad avallare il permanere di categorie pedagogiche ormai obsolete, rese inutili dallo sviluppo storico e culturale. Non si tratta di rifiutare la tradizione, quanto piuttosto di non rifiutare, in nome di questa, l'innovazione. Con la Sua analisi di alcuni momenti della storia della pedagogia Essa ha mostrato, tra le altre cose, lo stereotipo di una scuola per "bambini", dove i bambini sembrano condannati a un'immagine altrettanto stereotipica, e la generale impostazione paternalistica dell'educazione, anche al di fuori di epoche in cui già il paternalismo era in crisi. L'ironia e il paradosso, allora, colpiscono assai più il presente che si aggrappa al passato che non il passato stesso. Del passato, del resto, Carmela Metelli Di Lallo era troppo edotta per non dare alle idee, e ai modi per valutarle, la giusta dimensione: e basterebbe a dimostrarlo la puntuale, addirittura puntigliosa collocazione storica, sociale e culturale degli autori. Proprio da tale collocazione emerge il significato pedagogico e sociale dell'opera di alcuni di essi, educatori in tempi di crisi impegnati in esperienze educative contrastate per la loro portata rivoluzionaria, vera o presunta tale, o comunque dissidente nei confronti dell'*establishment*.

Dire che un'analisi storica della pedagogia, sia pure condotta in forma non sistematica, implica una "filosofia dell'educazione" è, tutto sommato, quasi una banalità: anche se, come in questo caso, l'analisi si serve di strumenti epistemologici inconsueti per quel tipo di discorso, resta il fat-

to che la scelta degli autori e dei temi, il rilievo dato all'uso dei costrutti o al procedimento di generalizzazione presuppongono una concezione dell'educazione.

Per la stessa natura della Sua produzione scientifica Carmela Metelli Di Lallo sfugge, in un certo senso, a quei tentativi di classificazione con cui si cerca di inquadrare, più o meno legittimamente, il pensiero dei pedagogisti passati e presenti e che molto spesso si esprimono in quegli "ismi" la cui inefficienza esplicativa e interpretativa e la cui forza mistificatrice Essa ha del resto ampiamente contribuito a dimostrare. D'altra parte, il Suo porsi in una dimensione metalinguistica nei confronti della pedagogia non esaurisce certo il Suo impegno pedagogico. Si è già detto che non ha scritto un vero e proprio libro sull'educazione: ma la Sua concezione pedagogica emerge da tutto ciò che ha scritto. Se non temessimo di cadere in uno schematismo interpretativo, fatalmente riduttivo e deformante, oltre che a Lei probabilmente poco gradito, potremmo usare l'espressione 'pedagogia dell'intelligenza', nel senso che l'educazione dell'intelligenza rappresenta incontestabilmente nel pensiero e nell'opera di Carmela Metelli Di Lallo l'obiettivo primario per il miglioramento non solo della condotta, ma della stessa condizione umana.

Come la scienza, anche l'intelligenza assume, nel Suo discorso, una evidente connotazione eulogistica: è il pensiero che "capisce", che scopre, che inventa, è la ricerca del nuovo nei confronti della *routine*, è la capacità - ma anche la volontà - di ristrutturazione dell'esperienza come superamento dei condizionamenti che frenano e impediscono il libero esercizio delle capacità umane costringendole nell'alveo dei percorsi ripetuti e delle soluzioni ormai improduttive. E' ancora, per usare una Sua espressione, la sfida dell'immaginazione ai comportamenti individuali e sociali, consacrati dal buon senso e dal conformismo e destinati a una più o meno consapevole conservazione delle condizioni educative e sociali che dal freno dell'intelligenza hanno tratto e traggono vantaggio e sopravvivenza. Come nella condizione umana il comportamento intelligente si distingue dall'esperienza cieca e ripetitiva, così nell'educazione l'apprendimento intelligente si contrappone, gestaltisticamente, al condizionamento e alla memorizzazione meccanica, e la riorganizzazione dei dati consente di superare la "barriera" - secondo l'immagine di Bruner - tra apprendimento e pensiero.

In questa prospettiva va visto il Suo interesse, non solo culturale ma anche e soprattutto pedagogico per la creatività e il Suo privilegiare, tra le diverse manifestazioni di questa, quella scientifica: le opere dei grandi scienziati diventavano il necessario punto di riferimento per ricostruire dal punto di vista educativo le tappe di un procedimento euristico che, nella sua eccezionalità, esemplifica paradigmaticamente la capacità di porsi davanti al problema e di risolverlo.

Questa concezione dell'intelligenza potrebbe sembrare fortemente limitativa sul piano pedagogico, proprio per la sua esemplarità che, se può essere illuminante per la valutazione della storia della scienza, è tuttavia lontana dalla realtà educativa in cui differenze individuali e condizioni socioambientali richiedono altri criteri interpretativi, più adatti al recupero di potenzialità umane in senso lato e non solo alla stimolazione del "talento". Un pericolo di tale concezione, il più evidente, è cioè quello di privilegiare la componente cognitiva dell'uomo, a svantaggio di altri aspetti, relativi alla personalità e alla formazione sociale.

Ora, se è indubbiamente vero che la formazione intellettuale assume nel discorso di Carmela Metelli Di Lallo un rilievo preminente, è altrettanto vero che la fiducia nell'intelligenza non la portò mai ad assolutizzare tale concetto, a farne un'entità a se stante, svincolata dalla personalità individuale come dal rapporto degli individui nel gruppo e con la società. Non era, cioè, il ritorno a un razionalismo incentrato sulla dicotomia *body-mind*, e in questo è evidente ancora l'influenza di Dewey come, per altro verso, quella delle letture psicanalitiche e, più in generale, della Sua formazione psicologica. E' invece, l'intelligenza come forza e possibilità dell'uomo, di tutti gli uomini, che condizioni ambientali e culturali possono inibire e che l'educazione deve potenziare, senza dicotomie ma proprio individuando in tali condizioni gli stereotipi, le cause di frustrazione e di insicurezza, la povertà materiale e l'ignoranza che ostacolano il libero esercizio dell'intelligenza e la possibilità di riscatto, per l'uomo, della propria umanità. In questo senso la pedagogia assumeva una funzione precisa. Nella prolusione all'insegnamento di Pedagogia presso l'Università di Trieste scrisse, a proposito dei contributi che le scienze umane offrono per un'azione educativa di decondizionamento: "Compito della pedagogia è di contribuire ad estendere tali conoscenze, rendendole concretamente operanti nell'azione educativa". L'educazione dell'intelligenza non si esaurisce in un "insegnare a pensare", ma implica necessariamente la considerazione di quelle variabili che, incidendo negativamente sulla personalità, sulle motivazioni e sugli atteggiamenti degli individui, compromettono in partenza l'intervento educativo.

Un secondo pericolo può essere rappresentato dalla connotazione elitaria che il costrutto 'intelligenza' ha assunto nella nostra cultura, e quindi dagli esiti meritocratici che la comune valutazione scolastica e sociale di tale capacità comporta e avalla. Tale problema, com'è noto, è attualmente oggetto di accesi dibattiti, in relazione alla polemica sui test mentali e sulla loro utilizzazione discriminatrice a sostegno di tesi ereditariste e di ideologie classiste.

Va precisato, a questo proposito, che nel discorso di Carmela Metelli Di Lallo l'intelligenza non si riduce mai a "intelligenza accademica", per

usare l'espressione con cui U. Neisser ha recentemente designato quel complesso di abilità la cui presenza nell'individuo, come accertata dai test, garantisce il successo scolastico che ne rappresenta al tempo stesso il criterio di validità. Essa rispettava tale intelligenza, ma non ne accettava né eventuali presupposti innatisti o ereditaristi - pur riconoscendo l'esistenza e l'importanza dei fattori genetici - né l'ineluttabilità della sua distribuzione ineguale dovuta ai difetti del sistema scolastico, né, ancora, le inevitabili implicazioni sociali di tale distribuzione, in virtù della quale l'intelligenza, accademica o meno, si fa privilegio di pochi e diventa a sua volta mezzo per l'acquisizione di altri privilegi.

L'uomo costruisce la propria intelligenza attraverso la capacità di apprendere, di quell'apprendere che è "il prezioso mediatore nella contrapposizione natura-cultura", perché è capacità "naturale" che mette l'uomo in grado di partecipare alla propria cultura e di modificarla. E l'uomo "conquista" la propria intelligenza attraverso un'educazione che renda la sua esperienza sempre più consapevole e svincolata dal dato empirico immediato, che gli consenta di prendere coscienza della sua condizione - umana, prima che sociale e razziale - in vista di una nuova società, di una "comunità interumana articolata in modo da non appiattire le caratteristiche culturali differenziate tra i vari gruppi e, nello stesso tempo, da non permettere che alcune culture, provviste di mezzi tecnici più efficienti, prevarichino le altre, ostacolandone l'autonoma e originale evoluzione nella complessiva comunità degli uomini".

Quale scuola per il raggiungimento di questo obiettivo?

Se c'è una dicotomia difficile a superare nella storia della cultura, è quella tra l'insegnare e l'apprendere, tra scuola e istituzioni destinate all'educazione e l'insieme di coloro che a tali istituzioni si rivolgono per ricavarne gli abiti e gli strumenti di formazione intellettuale e sociale. Eppure, l'esperienza dell'insegnare e dell'apprendere è di ogni uomo, proprio in quanto è dell'uomo acquisire gli elementi della sua cultura e trasmetterli. In questo senso, allora, la scuola, come comunemente attuata, è in se stessa "anticulturale", oltre che di comprovata inefficienza. L'uguaglianza delle opportunità educative che è l'obiettivo di un'educazione di tutti non è, in fondo, che un aspetto di una uguaglianza assai più vasta e profonda, quella per cui ciascuno si fa, nella società, allievo e insegnante, e dove la trasmissione del sapere e delle abilità è compito di tutti perché ciascuno ha il compito di educarsi e di educare. Non, quindi, una scuola che cerca di superare i propri limiti trasformandosi in piccola società, come negli "esperimenti" dell'attivismo pedagogico, col risultato di impoverire e deproblematizzare il rapporto con la società senza riuscire sostanzialmente ad ampliare i propri orizzonti; ma una società che si fa scuola, rompendo la "struttura forte" rappresentata da una istituzione per sua stessa natura

destinata a perdere il passo nei confronti della società stessa.

Nel Suo ultimo scritto, un breve intervento in tema di filosofia dell'educazione, Essa colse provocatoriamente l'occasione offerta da un accademicissimo argomento per recuperare la stessa filosofia all'esperienza umana: filosofia come "insieme dei problemi della gente di cui la gente si rende consapevole". E' una sostanziale identificazione di pedagogia e filosofia, che non ha ovviamente niente da spartire con l'idealismo: se la filosofia è la consapevolezza da parte degli uomini dei loro problemi, vecchi e nuovi, la pedagogia è la riflessione sull'evolversi di questa consapevolezza. Come la prima non può essere delegata alle cittadelle universitarie, così la seconda deve superare il suo carattere di discorso tradizionalmente incentrato sulla scuola e la fanciullezza, per il rivolgersi a tutta la società, "chiamata a educare se stessa". Filosofia dell'educazione, quindi, non tanto come fondamento di un discorso sull'educazione dell'uomo, ma come momento ineliminabile dell'educazione, laica e razionale, dell'uomo, e pervasiva, nel suo profondo significato educativo, di tutta l'esperienza umana.

Una società di liberi ed eguali, secondo la visione degli anarchici, in cui l'eguaglianza non si ottenga con l'annullamento autoritario delle differenze individuali; una educazione dell'uomo e per l'uomo, in cui le differenze culturali siano rispettate senza tuttavia che il *pattern* socioculturale condizioni il progetto educativo, rendendolo limitativo o costrittivo; lo sviluppo di un'intelligenza dinamica e aperta, come libertà dal condizionamento e capacità di organizzare l'esperienza in un rapporto educativo in cui ciascuno è allievo e maestro. Questi gli obiettivi di un'educazione per tutti e di tutti, e questi i termini di paragone per un'analisi da cui emergono, per il passato come per il presente, i limiti teorici e le degenerazioni storiche di tanti disegni politici e realizzazioni scolastiche e educative. Questi, in altre parole, i termini di un problema la cui soluzione non può far perno sulle condizioni esistenti, ma deve necessariamente superarne i limiti in una ristrutturazione in cui gli obiettivi da raggiungere non vanifichino nel limbo delle buone intenzioni, ma siano i principi informativi di un progetto educativo, costruito e articolato secondo una logica interna congruente con essi e svincolata dalle limitazioni fattuali che ne inficierebbero preliminarmente la portata teorica e la validità pedagogica. E', questo, il discorso di utopia, l'"esperimento mentale" con cui la creatività umana ha proposto in epoche diverse una nuova soluzione per i problemi dell'uomo e che attualmente trae dallo sviluppo delle scienze nuove, stimolanti possibilità. Utopia come liberazione nei confronti del condizionamento dell'ideologia, secondo l'accezione di K.Mannheim; e utopia come scienza, nel senso, comune ad entrambe, di "sfida al mondo come fenomenicamente avvertito".

Illustrando il valore euristico di questi “esperimenti mentali” e mettendo in evidenza, per contrasto, i limiti della prassi educativa come comunemente realizzata nelle istituzioni, Carmela Metelli Di Lallo ha in fondo riproposto il problema pedagogico nelle sue antinomie, con un’analisi lucida e disincantata in cui la tensione teoretica non perde mai il contatto con una concretezza che non indulge a valutazioni negative delle situazioni di fatto. Perché quella tensione teoretica, spinta fino al limite dell’utopia, non ha mai rappresentato per Lei un’alternativa all’impegno che le condizioni attuali della scuola e dell’educazione richiedono in chi affronta tali problemi: ed è proprio da questo impegno, che non perde di vista la situazione concreta in cui si realizza l’insegnare-apprendere e il senso di ciò che si può e si deve comunque fare per la scuola, che il Suo rivolgersi al mondo di utopia trova la più profonda credibilità.

Si è accennato, all’inizio, alla difficoltà connessa a ogni tentativo di scindere, in una commemorazione, il significato dell’opera di uno studioso da quello del suo insegnamento. La tradizionale separazione accademica tra attività scientifica e attività didattica finisce spesso col mostrare proprio nella professione del pedagogo il suo limite: la prima riflette sulla seconda l’impegno teorico che la anima, non sempre quella motivazione educativa che pure è della ricerca pedagogica una componente essenziale. Tale separazione, conviene sottolineare, non tocca ovviamente la validità di una teoria o di una ricerca: modificando un’osservazione della stessa Carmela Metelli Di Lallo si può dire che l’insegnare bene non è condizione sufficiente, e neppure necessaria, per un serio discorso sull’educazione. Ma quando, come nel Suo caso, l’insegnamento non ha carattere di *routine* ma diventa per docente e allievi occasione di dibattito e di verifica, ricordarne alcuni aspetti serve a mettere in luce la profonda congruenza tra la studiosa e l’insegnante.

A chi non l’ha conosciuta personalmente il Suo stile di insegnamento non può che essere raccontato, con tutti i limiti quantitativi e qualitativi che tale trasmissione comporta. E’ difficile a dirsi, per esempio, come con Lei gli allievi riscoprissero, in un certo senso, gli strumenti della cultura, il leggere e lo scrivere, nella loro autentica potenzialità di formazione intellettuale e culturale.

Era una civiltà della lettura in cui il gusto del nuovo e il rifiuto della banalità si univano felicemente al rispetto della tradizione e all’amore per i “grandi libri”, a cominciare dall’*Origine delle specie* di Darwin che aveva “scoperto” giovanissima e che considerava la Sua prima lettura importante. A prescindere dai grandi testi, il Suo atteggiamento nei confronti dei libri mostrava non di rado il gusto del paradosso, con una valutazione che era talvolta, almeno dopo una prima lettura, drastica. Ma questo giudizio

che poteva risultare, a seconda di chi l'ascoltava, gratificante per la sua sicurezza o per la stessa ragione irritante, veniva poi ammorbidito e attenuato, nel senso che Essa recuperava quanto di buono - fosse impegno, ricchezza di documentazione, taglio originale di qualche capitolo - il libro poteva offrire. Ora, ciascuno ha un proprio modo di leggere e di porsi davanti ai libri, congruente con la sua cultura personale, e il parlarne può essere, in generale, irrilevante. Il fatto è che Carmela Metelli Di Lallo riusciva a comunicare quell'esperienza personalissima che è la lettura di un libro. Direi che, al di là del giudizio su singole opere e autori, il valore educativo della Sua lettura, era, per chi La ascoltava, nel saper cogliere il meglio di un libro, nella critica sempre vivace e mai asservita a prese di posizione preconcepite, era nelle note con cui lo postillava; era, anche, nel Suo suggerire letture senza averne l'aria, e neppure forse l'intenzione, mostrando quasi *en passant* il significato di un'opera, di un pensiero, correggendo giudizi affrettati o superficiali, con un ineguagliabile rispetto per il lavoro altrui. Queste sollecitazioni costituivano una sorta di "educazione indiretta", tanto più preziosa in quanto scaturiva dalla conversazione, tanto più formativa in quanto dava il gusto dell'apprendere.

Del resto, questo Suo modo di leggere non è affidato solo ai ricordi personali: è attestato dalle recensioni, quegli scritti generalmente così poco significativi dal punto di vista accademico e pure così importanti - quando sono importanti - da quello culturale. Essa ne fece molte, nei primi anni del lavoro universitario.

Come per il leggere, così per lo scrivere. Originalità, eleganza formale, gusto del paradosso, la capacità di un'argomentazione insieme dotta e stringata, agile e incisiva, non si trasmettono, purtroppo, attraverso l'insegnamento. Ma altre cose si possono insegnare: il rispetto per l'intelligenza di chi legge, l'esigenza della documentazione e della chiarezza, la consequenzialità del discorso, il rifiuto della banalità. Questi requisiti dello scrivere Carmela Metelli Di Lallo li insegnò tutti, con un'intransigenza nei confronti di "come" si scriveva pari alla disponibilità con cui Essa accettava e discuteva, sul piano verbale, idee e punti di vista anche malamente espressi. Non si trattava, neppure qui, di accademicità: era, invece, il senso del preciso impegno culturale di chi scrive per gli altri.

Ancora, ci ha insegnato il gusto della curiosità intellettuale che, se dovrebbe motivare e pervadere la ricerca, rischia spesso di vanificare nella caratterizzazione specialistica intrinseca a quella ricerca.

Era una curiosità intellettuale che nasceva dal bisogno di mettere in discussione le certezze per cercare altre certezze, secondo la dinamica che sottende il cammino della scienza. Tale curiosità, come spiega la Sua vasta base culturale, così animava gli interessi in campi diversi e tradizionalmente abbastanza lontani dalle discipline pedagogiche: era la ricerca dei campi del

sapere nuovi oppure non nuovi - come la logica - ma ancora poco noti, ricerca che se rispondeva da un lato a un'esigenza personale e mai venuta meno di apprendere, dava d'altro lato sostanza alla Sua impostazione interdisciplinare. Era, soprattutto, una curiosità che non si fermava mai al livello di diletterantismo, una ricerca di competenza oltre che di conoscenze, che Essa comunicava agli allievi con l'indicare nuovi indirizzi di studio e di ricerca. Il luogo elettivo per tale comunicazione erano gli incontri con i laureandi e allievi per la preparazione della tesi di laurea e per la guida dell'attività dei collaboratori, quando Essa metteva in crisi certe convinzioni dei giovani, i termini e le categorie che sapevano di "vecchia filosofia", le certezze acquisite senza dubbio e senza verifica. Il rapporto, almeno inizialmente, poteva riservare agli allievi qualche frustrazione, che Essa stessa tuttavia aiutava a superare con la Sua disponibilità intellettuale e umana, con la Sua capacità di far sentire l'altro al meglio di se stesso e di correggere, insieme, errate o eccessive valutazioni di sé, con una capacità quasi infallibile di indicare, insieme agli errori, le soluzioni per correggerli.

Questo atteggiamento educativo, che non pretendeva mai di essere tale e in cui si manifestava la Sua conoscenza umana e culturale degli individui e delle loro motivazioni, è purtroppo affidato solo al ricordo. Forse Essa non gradirebbe questa testimonianza, pur magari apprezzandone la motivazione affettiva. Chi, come Lei, ha sostenuto l'approccio scientifico ai problemi dell'educazione e, soprattutto, un rapporto educativo che perda la sua polarità nell'esperienza di ciascuno e di tutti, non potrebbe non rifiutare, in via preliminare, il concetto dell'educazione come arte, per quel tanto di emozione non riscattata dalla razionalità e di carenza di generalizzabilità che esso comporta.

Ma di questo atteggiamento, peraltro condivisibile in linea generale e comunque sempre rispettoso del significato umano e sociale di tante esperienze educative, Carmela Metelli Di Lallo stessa rappresenta la smentita: forse tutti possono insegnare a tutti, ma è certo che non tutti sanno insegnare allo stesso modo. Molti di noi Le sono debitori di una ricerca della chiarezza, sul piano concettuale e su quello operativo, di cui ci ha dato esempio in tutta la Sua opera. Ma ancor di più Le siamo grati di quella chiarezza con cui ha saputo vivere e comunicare, attraverso l'insegnamento, il significato stesso della Sua formazione teoretica.