

L'INNOVAZIONE PEDAGOGICA E DIDATTICA NEL SISTEMA FORMATIVO ITALIANO DALL'UNITÀ AL SECONDO DOPOGUERRA

A cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani



CULTURA
Studium
283.



Scienze dell'educazione, Pedagogia e Storia della pedagogia

L'INNOVAZIONE PEDAGOGICA E DIDATTICA NEL SISTEMA FORMATIVO ITALIANO DALL'UNITÀ AL SECONDO DOPOGUERRA

A cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani


Studium
edizioni

Tutti i volumi pubblicati nelle collane dell'editrice Studium "Cultura" ed "Universale" sono sottoposti a doppio referaggio cieco. La documentazione resta agli atti. Per consulenze specifiche, ci si avvale anche di professori esterni al Comitato scientifico, consultabile all'indirizzo web <http://www.edizionistudium.it/content/comitato-scientifico-0>.

L'iniziativa della IV Settimana di Eccellenza si inserisce all'interno delle attività didattiche di alta qualificazione promosse dal Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni culturali e del Turismo dell'Università degli Studi di Macerata nel quinquennio 2018-2022 nell'ambito del Progetto "3i4U - innovazione, internazionalizzazione, inclusione per l'Università", finanziato nell'ambito del programma per i dipartimenti universitari di eccellenza (Legge n.232/2016, art. 1, commi 314-338).

Copyright © 2022 by Edizioni Studium - Roma

ISSN della collana Cultura 2612-2774

ISBN 978-88-382-5201-3 *edizione cartacea*

ISBN 978-88-382-5268-6 *free edition*

www.edizionistudium.it

Presentazione, <i>Roberto Sani</i>	9
Saluto del Presidente del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa (C.I.R.S.E.) <i>Fulvio De Giorgi</i> (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia)	11

PRIMA SESSIONE
DALL'UNITÀ A FINE SECOLO

I. La vita scolastica in Italia tra l'Unità e la riforma Gentile <i>Giorgio Chiosso</i> (Università degli Studi di Torino)	19
II. Metodi e pratiche d'insegnamento della lettura e della scrittura in Italia tra Otto e Novecento <i>Maria Cristina Morandini</i> (Università degli Studi di Torino)	41
III. L'insegnamento dei «Diritti e doveri dell'uomo e del cittadino» nelle scuole secondarie dell'Italia unita: dall'unità alla fine dell'Ottocento <i>Roberto Sani</i> (Università degli Studi di Macerata)	58
IV. Innovazione didattica e promozione dell'identità nazionale nelle scuole italiane del Rio Grande do Sul/Brasile negli anni della grande colonizzazione (1875-1901) <i>Alberto Barausse</i> (Università degli Studi del Molise)	79

SECONDA SESSIONE
L'ETA' GIOLITTIANA E IL VENTENNIO FASCISTA

- V. Il dibattito sul rinnovamento della pedagogia e della didattica in Italia dal positivismo del tardo Ottocento a Giovanni Gentile
Hervé A. Cavallera (Università degli Studi del Salento) 139
- VI. Maria Montessori e il rinnovamento della scuola per l'infanzia al principio del XX secolo
Tiziana Pironi (Università degli Studi di Bologna) 161
- VII. L'influenza dell'Attivismo pedagogico e delle scuole nuove nel rinnovamento didattico delle scuole italiane dai primi del Novecento all'avvento del fascismo
Maria Tomarchio (Università degli Studi di Catania) 179
- VIII. Un esperimento didattico di alternativa ai libri di testo nella scuola fascista: il «Manifesto scolastico settimanale» (1934-1937)
Juri Meda (Università degli Studi di Macerata) 195
- IX. Giuseppe Lombardo Radice tra didattica e pedagogia
Lorenzo Cantatore (Università degli Studi di Roma Tre) 227
- X. «Scuola Italiana Moderna» e il rinnovamento pedagogico-didattico della scuola elementare fra le due guerre
Carla Ghizzoni (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) 245
- XI. La rivoluzione delle immagini: quadri murali e proiezioni luminose tra '800 e '900
Fabio Targhetta (Università degli Studi di Macerata) 266
- XII. Pro Infantia e il rinnovamento delle scuole materne tra didattica e pedagogia infantile
Renata Bressanelli (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) 279
- XIII. Rinnovamento scolastico e rivoluzione intellettuale nella riflessione di Antonio Gramsci
Chiara Meta (Università degli Studi di Roma Tre) 298

- XIV. L'innovazione pedagogica e didattica delle scuole all'aperto:
da scuole speciali a scuole per tutti
Mirella D'Ascenzo (Università degli Studi di Bologna) 315

TERZA SESSIONE
IL SECONDO DOPOGUERRA

- XV. Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale
nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra: l'area
laica
Carmen Betti (Università degli Studi di Firenze) 335
- XVI. Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale
nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra: l'area
marxista
Carmela Covato (Università degli Studi di Roma Tre) 355
- XVII. Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale
nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra: l'area
cattolica
Giuseppe Zago (Università degli Studi di Padova) 372
- XVIII. L'occasione mancata: il dibattito sull'insegnamento della
storia e sull'educazione civile e democratica nell'Italia re-
pubblicana
Anna Ascenzi (Università degli Studi di Macerata) 401
- XIX. Democrazia, crescita popolare e rinnovamento didattico in
«Scuola Italiana Moderna»
Paolo Alfieri (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano) 424
- XX. La critica pedagogica e didattica di Dina Bertoni Jovine
Edoardo Puglielli (Università degli Studi di Roma Tre) 443
- XXI. La riforma della scuola media unica (1962) tra didattica e
politica
Francesca Borruso (Università degli Studi di Roma Tre) 461

- XXII. Oltre la scuola: carità ed educazione in Don Carlo Gnocchi
Edoardo Bressan (Università degli Studi di Macerata) 479

QUARTA SESSIONE
DAGLI ANNI SESSANTA AI TEMPI NOSTRI

- XXIII. Il dibattito sulla valutazione nella scuola italiana nel secondo dopoguerra: le questioni aperte dallo sperimentalismo
Cristiano Corsini (Università degli Studi di Roma Tre) 497
- XXIV. Il '68 e il rinnovamento dell'insegnamento nella scuola media superiore
Monica Galfrè (Università degli Studi di Firenze) 510
- XXV. L'Università italiana dalle liberalizzazioni del 1969 al riordino della docenza del 1980
Luigiaurelio Pomante (Università degli Studi di Macerata) 524
- Conclusioni
Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata) 557
- Indice dei Nomi 562

PRESENTAZIONE

ROBERTO SANI
(Università degli Studi di Macerata)

Il presente volume raccoglie gli atti del convegno di studi storici sul tema «L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra», tenutosi a Macerata nei giorni 11-12 maggio 2021. Esso faceva seguito e si poneva in diretta continuità con quello dedicato precedentemente al tema «Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi», celebratosi sempre a Macerata nell'aprile del 2019¹.

Entrambi tali convegni si collocano tra le iniziative avviate nell'ambito del *Progetto di sviluppo dipartimentale* dal titolo: «Innovazione, internazionalizzazione, inclusione per l'Università», promosso dal Dipartimento di Scienze della Formazione dei Beni culturali e del Turismo del nostro Ateneo e cofinanziato dal MIUR nel quadro del programma di finanziamento dei cosiddetti 'Dipartimenti di Eccellenza' approvato con la Legge n. 232 del 2016.

Nell'ambito di tale *Progetto di sviluppo dipartimentale* dell'Ateneo maceratese, ai colleghi afferenti alla sezione di Storia dell'Educazione, della Scuola e della Letteratura per l'infanzia è stato chiesto di approfondire, sul piano cronologico e con un approccio sistematico che tenesse necessariamente assieme le scuole di diverso ordine e grado e l'università, il modo in cui, nelle istituzioni formative del nostro Paese, e con specifico riferimento allo Stato unitario, aspetti e dimensioni quali quelli dell'*inclusione*, dell'*innovazione* e dell'*internazionalizzazione* si sono gradualmente affermati.

¹ Gli atti di questo primo incontro di studio sono stati pubblicati in A. ASCENZI-R. SANI (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Franco Angeli, Milano 2020.

Di qui la decisione di dare corso ad una serie di convegni di studio nell'arco di un triennio (poi divenuto un quadriennio, a seguito delle difficoltà e degli impedimenti creati dalla pandemia da Covid 19), coinvolgendo i maggiori studiosi italiani e stranieri delle nostre discipline, e di dedicare il secondo di questi incontri, quello del quale sono qui riprodotti gli atti, al delicato e complesso tema dell'*innovazione didattica e pedagogica* nella storia della scuola e dell'università dell'Italia unita, di cui al titolo del convegno, e ora del volume che ne raccoglie gli atti: *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*.

Il tentativo è quello di approfondire i tempi e i modi attraverso i quali, storicamente, nell'arco dei circa 160 anni della nostra storia unitaria, l'*innovazione pedagogica e didattica* si è affermata – talvolta solo parzialmente o con notevole ritardo o in modo contraddittorio e dagli esiti tutt'altro che lineari e scontati – nel sistema formativo del nostro Paese, ovvero nelle scuole di diverso ordine e grado e nello stesso ordinamento universitario.

Nel corso di un successivo incontro di studio, già programmato per il maggio del 2022, sarà approfondita, infine, sempre in chiave storica, e anche in questo caso attraverso l'apporto e il contributo di specialisti di diverse università italiane e straniere, la terza e ultima tematica (oltre all'*inclusione* e all'*innovazione*) oggetto del *Progetto di sviluppo dipartimentale*, ovvero quella *internazionalizzazione* della scuola e dell'università nel nostro Paese che, come si vedrà, riletta alla luce della storia post unitaria del nostro sistema formativo, presenta forme e caratteristiche peculiari e di indubbio interesse.

Macerata, 11 dicembre 2021

SALUTO DEL PRESIDENTE DEL CENTRO ITALIANO
PER LA RICERCA STORICO-EDUCATIVA (CIRSE)

FULVIO DE GIORGI

Con vivo piacere porto il saluto del Cirse al Convegno di studi storico educativi *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, promosso dall'Università di Macerata. In particolare, ringrazio e saluto i principali ideatori e animatori dell'incontro, il prof. Roberto Sani e la prof. Anna Ascenzi, ai quali va la riconoscenza della nostra Società e mia personale, per il loro importante impegno nel nostro campo di studi. Saluto altresì le colleghe e i colleghi soci Cirse dell'Università di Macerata che hanno collaborato all'organizzazione del Convegno, come pure le relatrici e i relatori, tra i quali sono numerosi i membri dell'attuale e del precedente Direttivo del Cirse, oltre che tanti amici. Posso dire, semplicemente e senza enfasi, che mi sento a casa mia.

In questo saluto, quasi come "prologo" e come augurio di buon lavoro, vorrei svolgere qualche breve considerazione non sul merito storico del tema del Convegno e cioè la storia dell'innovazione pedagogica e didattica nell'Italia unita, quanto piuttosto sul piano della questione storiografica e cioè dell'innovazione storiografica, nell'ambito degli studi storico-educativi, ma ovviamente nel più generale quadro degli studi storici. Se infatti la storia dell'educazione ha un soggetto, la storiografia, e un oggetto, l'educazione, così come ci può essere innovazione nell'oggetto, innovazione dell'educazione, ci può essere innovazione nel soggetto, cioè innovazione della storiografia. Su questo secondo aspetto vorrei richiamare la vostra attenzione.

Naturalmente l'innovazione può dipendere anche dal contesto in cui il soggetto o l'oggetto sono inseriti. Per quanto riguarda l'oggetto, cioè l'educazione, la sua innovazione può dipendere da dinamiche endogene interne, date dalla creatività pedagogica e didattica, ma può anche essere indotta dall'esterno, per esempio dai grandi mutamenti di istituzioni politiche e di civiltà politiche: dal liberalismo, al totalitarismo, alla democrazia.

Per quanto riguarda il soggetto, cioè la storiografia, l'innovazione indotta dal contesto può dipendere dall'emergere di nuove filosofie che siano anche canoni di interpretazione storica, come è stato con il marxismo, lo storicismo (tanto tedesco quanto italiano), il razionalismo sociologico. Ma può dipendere anche dalla larga egemonia che più generali approcci filosofico-gnoseologici possono guadagnare o perdere nei diversi periodi storici: si pensi, in Italia, al passaggio dall'egemonia positivista a quella neoidealista e, dunque, dalla storiografia economico-giuridica alla storiografia etico-politica.

Ma non voglio indugiare oltre su queste dinamiche indotte dal contesto, pur tenendole sempre presenti sullo sfondo, come si vedrà. Mi vorrei invece soffermare brevemente sulle dinamiche innovative interne alla stessa conoscenza storica.

Per sgombrare il campo da equivoci, distinguerei, innanzi tutto, tra sviluppo e innovazione.

Dire innovazione significa dire novità: ma non tutte le novità sono necessariamente innovative. Nelle istituzioni scolastiche e universitarie si avvicendano generazioni di docenti, nuovi insegnanti sostituiscono i vecchi, si ha un rinnovamento del personale, ma questo non implica automaticamente innovazione pedagogica e didattica.

Così pure, ogni ricerca storiografica originale, condotta con rigore di metodo storico, apporta nuove conoscenze e costituisce uno sviluppo negli studi storici: campi ignoti vengono dissodati e cominciano a diventare noti. Pensiamo solo agli studi che riguardano il tempo presente e che, ovviamente, per definizione, rappresentano una novità, un inizio. I primi a dare l'interpretazione storica di un'età sono i suoi contemporanei. I primi a interpretare il fascismo sono stati Gioacchino Volpe e Angelo Tasca, Benedetto Croce e Luigi Salvatorelli. Insomma, lo sviluppo storiografico è sempre una crescita in nuove conoscenze. Ma non è automaticamente innovazione storiografica. Il che non è necessariamente un demerito. Demerito sarebbe fare cattiva storiografia, tirare conclusioni da fonti limitate, non conoscere la bibliografia, essere incerti o maldestri nella critica delle fonti, commettere errori di metodo storico. L'importante, allora, è fare buona storiografia, anche se non sempre innovativa.

Ma cos'è, dunque, l'innovazione storiografica? Potrei dire, in prima approssimazione, che è un cambiamento complessivo di modi di leggere la realtà storica. Allora l'innovazione storiografica si può avere o sul piano dell'epistemologia, cioè come innovazione epistemologica della conoscen-

za storica, o sul piano della metodologia, come innovazione metodologica della ricerca storiografica.

Sul piano epistemologico, la storiografia come ricerca e come comunicazione dei risultati presenta i due ambiti: dell'orizzonte di senso nel quale si stagliano i problemi che guidano la ricerca e delle forme possibili della comunicazione dei risultati ottenuti. Su entrambi i piani ci può essere innovazione. Un nuovo orizzonte di senso porta all'emersione di problemi storici nuovi, risolvendo i quali, attraverso la ricerca, si giunge a significativi cambiamenti dei modi di leggere la realtà storica. Ma pure la comunicazione dei risultati può portare innovazione. Il mezzo comunicativo normale, ancor oggi prevalente, è la narrazione scritta, nella forma del saggio o del libro. Ma oltre alla narrazione ci può essere l'esposizione di serie quantitative di dati, di tabelle, di grafici e di diagrammi. Oppure – ed ecco l'innovazione che da un po' di tempo osserviamo – possiamo avere comunicazioni visuali-elettroniche, combinazioni di ipertesti e *visual history*. Se il medium è il messaggio, l'innovazione del medium porta ad un'innovazione del messaggio storiografico, con un notevole cambiamento del modo di leggere la realtà storica.

Sul piano metodologico della ricerca storica, l'innovazione storiografica può riguardare sia le fonti sia il modo di esercitare la critica delle fonti. Si può scoprire un fondo documentario ignorato, che cambia in modo significativo la visione di un personaggio o di un'esperienza del passato. Oppure, ancor meglio, si possono individuare nuove tipologie di fonti, prima non considerate, pur essendo note e disponibili. Quest'ultima, come sappiamo, è la via vittoriosamente percorsa dalla *Kulturgeschichte* o dalla scuola delle «Annales». E proprio in virtù di queste esperienze è una via oggi più facile, perché ormai è generalmente acquisito un concetto “globale” di fonte. Peraltro, i metodi di leggere e interpretare le fonti, sul piano eristico ed ermeneutico, si possono raffinare: si pensi, per esempio, alle ricerche di *digital humanities* sui *corpora* testuali.

Ma quali sfide deve oggi fronteggiare l'innovazione storiografica? Una ricognizione esaustiva richiederebbe naturalmente molto tempo. Mi limito ad alcune suggestioni, sempre distinguendo il piano epistemologico e il piano metodologico.

Il piano epistemologico storiografico, dagli ultimi decenni del Novecento, è stato pienamente investito dall'avvento del post-moderno, con la sua azione de-costruttrice che demistificava corrosivamente le “grandi narrazioni”, le quali avevano avuto una parte non piccola anche nella storiografia del «seco-

lo breve». Ecco allora gli studi storiografici de-costruttivi sull'invenzione delle tradizioni, sulle comunità immaginate, per non parlare delle ricerche sugli stereotipi di genere o etnocentrici. Gli orizzonti di senso si sono modificati e così si è avuta innovazione storiografica, anche nell'ambito della storiografia educativa. Poi però, nei suoi ultimi esiti, il nichilismo post-moderno ha corroso la stessa conoscenza storica e ogni possibile orizzonte di senso. Ciò ha portato al rischio della fine di ogni gerarchia di importanza e rilevanza dei temi di studio, non essendo riconosciuto più un criterio per considerare un tema più rilevante di un altro. Il rischio, che ancora corriamo, è quello di una sorta di populismo storiografico, in cui uno vale uno.

La fuoriuscita dalla condizione post-moderna, dalla fine del Novecento e fino ai nostri giorni, è stata tentata in vari modi. C'è stata la via conservatrice "retorica" che ha fatto della narrazione stessa l'orizzonte di senso: per cui, nell'assenza di una verità storica, ciò che conta è l'organamento narrativo storiografico con il suo dispositivo retorico-persuasivo. Opposta a questa, c'è stata la via realistica neo-moderna, con Habermas in ambito sociologico-istituzionale e con Carlo Ginzburg, in ambito storiografico. Ginzburg, in particolare, ha ribadito la possibilità della ragione storica, cioè della conoscenza storica, sulla base di prove documentali reali e "vere". Sul piano teorico, interpretando il post-moderno come neo-scetticismo, sono fiorite filosofie morali dell'individuo: neostoiche, neopicuree, neociniche. E questo, sul piano storiografico, ha riportato l'attenzione sulla biografia, in cui unità e continuità storiografiche, nonché orizzonte di senso, sono assicurati a priori. Si è così ricercato, in qualche caso, un approccio biografico, non di mera e tradizionale ricostruzione di vicende individuali *iuxta propria principia*, ma di strutturazione storica "complessa" di vite personali nelle loro reti relazionali, sugli assi della dimensione culturale, della dimensione pedagogico-educativa e della dimensione interiore (la dimensione cioè degli stati d'animo, della vita morale, della spiritualità).

Sul piano metodologico, invece, penso che le nuove generazioni di storici si troveranno presto davanti alla possibilità di una grande svolta, una vera *Big Innovation*. Pensate alla questione dei Big Data, in prospettiva, come futuri giacimenti immani di fonti. Allora si potrà sviluppare una cliometria non solo nell'ambito della storiografia economica, ma anche nell'ambito della storiografia sociale, culturale e, certamente, anche educativa. Non più solo accresciuta disponibilità di serie statistiche, ma possibilità di prosopografie di massa, sociogrammi di Moreno collettivi per studiare la struttura psicosociale di gruppi estesi, con capacità di ricostruzione di

vaste reti in senso sincronico e di osservazione delle relative dinamiche diacroniche. Lo storico diventerà un elaboratore di algoritmi storiografici e lì si giocherà la sua capacità di innovazione.

Mi fermo: perché questo sguardo prospettico sta assumendo inquietanti contorni da utopia storiografica ma con retrogusto distopico. E del resto se, parafrasando Marx, si può dire che non è compito dello storico occuparsi delle ricette della cucina del futuro, a maggior ragione si può aggiungere che gli è pure interdetto prospettarsi la storiografia del futuro.

Concludo, quindi, e vi auguro di cuore buon lavoro.

PRIMA SESSIONE
DALL'UNITA' A FINE SECOLO

I.

LA VITA SCOLASTICA IN ITALIA TRA L'UNITÀ E LA RIFORMA GENTILE

GIORGIO CHIOSSO
(Università degli Studi di Torino)

1. *Premessa*

Desidero in via preliminare precisare i confini del mio intervento* che si concentrerà sulla scuola degli italiani indagata attraverso le pratiche scolastiche e cioè le metodologie e le consuetudini seguite dagli insegnanti con particolare riguardo a quelle della scuola elementare. Non sarà inutile ricordare che, almeno fino a metà del secolo scorso, era questa l'unica scuola frequentata da tutti (o quasi) gli italiani. Darò per scontati i passaggi istituzionali e i dibattiti – talora aspri – attraverso cui essa si costituì come scuola nazionale, diffusa sul territorio in modo abbastanza uniforme anche se le aule si riempirono lentamente. Alla fine del XIX secolo, ad esempio, circa 1/3 degli iscritti alle leve scolastiche ancora sfuggiva all'obbligo e bisognerà attendere gli anni '60 del Novecento per veder debellato l'analfabetismo strumentale (altro discorso va fatto per l'analfabetismo funzionale e per il neo analfabetismo, tematiche che tuttavia richiamo solo incidentalmente).

La battaglia contro l'ignoranza fu lunga e difficile. Fu necessario mezzo secolo perché gli analfabeti (che nel 1861 ammontavano al 78% della popolazione e cioè i $\frac{3}{4}$ della popolazione del neonato Regno) scendessero nel 1911 sotto la soglia del 50%. Forti squilibri persistevano tra le diverse regioni del paese: nel 1901, ad esempio, a fronte del 32% di analfabeti residenti nel nord, stava il 52% del centro e addirittura il 70% del sud. L'analisi incrociata dei dati documenta il concentrarsi dell'analfabetismo in alcune categorie di

* Conservo anche nel testo scritto l'andamento colloquiale nel quale l'intervento è stato presentato. Ho aggiunto qualche nota: molte più sarebbero state senza i condizionamenti legati alla chiusura parziale o totale delle biblioteche.

persone e in aree territoriali particolarmente deboli della società italiana: la classi più anziane di età, le donne, le zone rurali, le regioni meridionali.

Per dare un'idea dell'arretratezza dell'Italia può valere il confronto, relativo allo stesso periodo, con il 3% degli analfabeti inglesi, il 5% dei cittadini francesi e il 12% di quelli belgi. A Vienna e a Parigi coloro che non sapevano né leggere né scrivere rappresentavano una irrisoria minoranza, mentre a Roma erano il 22% e a Napoli il 43%¹.

L'analfabetismo fu tuttavia soltanto uno dei fattori che rese assai complessa la trasformazione di popolazioni con tradizioni locali in uno Stato nazionale: gli strati sociali popolari percepivano come estranee ed oppressive le strutture politiche e burocratiche del nuovo Stato che si presentava con il volto di un fiscalismo oneroso, con la leva militare e la frequenza scolastica obbligatorie e in contrasto con i sentimenti religiosi prevalenti nelle masse contadine. Non è perciò un caso che la celebre affermazione di Massimo D'Azeglio secondo cui «fatta l'Italia» occorre «fare gli Italiani» abbia avuto tanta fortuna e sia stata continuamente rilanciata nei decenni a venire.

Nell'espressione dell'autore de *I miei ricordi* si poteva cogliere anche un'altra indicazione e cioè che gli italiani «andavano fatti»: in mancanza di spontanei sentimenti di appartenenza alla Nazione, toccava agli esigui strati sociali già italianizzati il compito di integrare gli altri cittadini nella nuova realtà dell'Italia unita. Il ceto liberal-borghese agì di conseguenza mediante una vera e propria pianificazione pedagogica ispirata al modello sociologico organico che si tradusse nel ricorso sistematico all'imposizione del proprio potere identificato con l'autorità dello Stato² (Durkheim avrebbe individuato nel doppio processo di integrazione e di riproduzione la soluzione per assicurare la stabilità della società liberal borghese).

Se non si hanno ben chiari i due dati che ho appena richiamato (l'arretratezza dell'Italia rispetto alla padronanza degli strumenti essenziali per partecipare ai processi di modernizzazione in corso in Europa e la regolazione dall'alto dei comportamenti e delle abitudini degli strati popolari) non si comprende l'importanza assegnata all'istruzione elementare. Nel corso dei pochi anni trascorsi sui banchi andavano impresse nelle giovani

¹ C.M. CIPOLLA, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, il Mulino, Bologna 2002, tabelle statistiche in appendice.

² F. TRANIELLO, *Nascita e storia nelle proposte educative degli ambienti laici*, in L. PAZZAGLIA (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, La Scuola, Brescia 1999, pp. 69-70.

menti degli allievi sia le nozioni essenziali che sarebbero state loro utili nel corso della vita sia le regole di comportamento indispensabili per creare una convivenza socialmente ordinata, laboriosamente produttiva e igienicamente sana.

Circoscriverò, come già anticipato, l'analisi alle prassi pedagogiche e metodologiche messe in atto per vincere la sfida dell'alfabetizzazione/scolarizzazione e migliorare la qualità dell'insegnamento, ponendole in relazione, di volta in volta, con gli obiettivi della politica scolastica finalizzata alla costruzione dell'unità nazionale che fino all'avvento del fascismo costituì il motivo centrale della funzione sociale della scuola (in seguito il fascismo introdusse l'obiettivo dell'«italiano nuovo», ma di questo si farà un breve cenno più avanti). Lascierò da parte le altre vie che percorse la lotta contro l'analfabetismo a fianco della scolarizzazione: l'istruzione adulta nelle sue varie forme serali, domenicali e le scuole presso i reggimenti, la diffusione della stampa, la militanza politica e altro ancora.

Ma soprattutto il mio intervento lascia sullo sfondo la sfera socio politica (in prevalenza oggetto di numerosi e apprezzabili studi nella produzione storiografica degli ultimi decenni) per addentrarsi più a fondo sulla vita nelle aule scolastiche. Mi muoverò, dunque, soprattutto entro il territorio pedagogico scolastico con la conseguenza di perdere qualcosa sul piano della ricostruzione storico politica in senso stretto, ma con la speranza di guadagnare qualche riflessione utile – almeno così mi auguro – sul piano del rapporto tra prassi pedagogiche e sviluppo scolastico, lotta all'ignoranza e all'analfabetismo.

2. La fortuna del metodismo

Quanto l'Italia nel 1861 si costituì come Stato indipendente la consapevolezza di essere una nazione era patrimonio di una ristretta élite di intellettuali, di patrioti liberali, di ricchi borghesi a cui apparteneva anche quell'embrionale analisi pedagogica che era migrata nei decenni a cavallo tra Sette e Ottocento dai paesi del nord Europa verso l'Italia. Ad essa corrispondeva una realtà dell'istruzione che era appannaggio di ristretti gruppi sociali. Mentre i figli dei ceti benestanti s'impraticavano del latino – condizione necessaria per proseguire negli studi – soltanto una minima parte dei figli dei ceti popolari andava a scuola: questo accadeva là dove funzionavano le scuole di carità istituite da filantropi, solerti sacerdoti e

da sodalizi di pie persone o, nelle realtà più avanzate, dove erano arrivati i Fratelli delle Scuole Cristiane (dopo il 1830) con le loro scuole dette «degli Ignorantelli»³. Insomma, all'estraneità al processo che aveva portato all'unificazione corrispondeva una scolarizzazione molto parziale e assai disomogenea.

Per avere un'idea del guazzabuglio, poi, in cui si dibatteva quella che oggi definiamo «scuola elementare» occorre rivolgersi alla memorialistica⁴ più che alle poche norme che regolavano la materia, peraltro, assai diverse negli Stati della penisola. Dai testi autobiografici emerge l'improvvisazione della professione docente e più in generale l'organizzazione disorganica della vita scolastica segnata da molteplici varianti. In alcune zone (per esempio del sud Italia) era assai praticato l'insegnamento privato, altrove i Comuni pagavano i maestri ma talora così poco da costringerli a più lavori, a volte i genitori univano le forze e provvedevano di loro iniziativa, nel Lombardo Veneto esisteva già all'inizio del XIX secolo un buon sistema d'istruzione pubblica.

Per comprendere questa estrema varietà di situazioni che includeva inoltre svariate forme di insegnamento (in latino e in lingua nazionale), l'impiego di testi che risalivano indietro nel tempo e modalità di frequenza assai differenziate (condizionate per esempio dal calendario agrario) occorre tenere presente che andare a scuola non era obbligatorio e che la maggioranza delle famiglie contadine la reputava un «lusso» e non una necessità. Più interessate a un minimo di scuola erano le famiglie che aspiravano per i figli un'occupazione nel commercio, nell'amministrazione pubblica e in quelle attività che richiedevano familiarità con il leggere e lo scrivere.

Non va infine sotto considerato che soltanto una ridotta parte degli italiani (nelle regioni del centro Italia) parlava la lingua nazionale (circa il 10%, pari a 2 milioni circa) e in grande maggioranza la comunicazione avveniva mediante le parlate dialettali. Pesi e misure restarono a lungo quelli tradizionali e ancora a fine Ottocento/inizio Novecento molte transazioni avvenivano sulla base delle consuetudini locali. È opinione ormai generalmente condivisa che si debba giungere alla Prima guerra mondiale per

³ Tale definizione (in francese *les écoles des Frères Ignorantins*) derivava dal fatto che le scuole popolari dei discepoli di Jean Baptiste de La Salle moltiplicatesi in Francia nel XVIII secolo si svolgevano in lingua nazionale, prevedevano un nutrito programma di aritmetica e disegno, ma non l'insegnamento del latino che era la base della prosecuzione degli studi.

⁴ G. GENOVESI (a cura di), *Formazione nell'Italia unita: strumenti, propaganda e miti*, Franco Angeli, Milano 2002, vol. III, pp. 13-37 e 2003, vol. IV, pp. 13-34.

poter parlare di una italianità diffusa, duramente conquistata nelle trincee e con il sacrificio di circa 600 mila morti.

All'indomani dell'Unità la classe dirigente liberale avvertì subito l'esigenza di portare un po' d'ordine. Tra i tanti problemi che essa dovette affrontare il tema della scuola fu considerato di primaria importanza in quanto potenziale fattore di unità nazionale, insieme al riconoscimento della Monarchia sabauda, alla formazione di un unico esercito e alla predisposizione di un sistema fiscale unitario. Bisognava creare nel più breve tempo possibile una coscienza nazionale – da qui la capitale importanza attribuita alla conoscenza e all'uso della lingua italiana – e tenere unito il giovane Regno, superando le differenze regionali e le tradizioni scolastiche locali.

A tal fine le élites politiche liberali, fortemente condizionate dalla cultura scolastica del Piemonte e del Lombardo Veneto, ritennero, come è ben noto, che il metodo più efficace per creare un sistema educativo nazionale fosse non solo quello di estendere il principio organizzativo centralistico guidato dallo Stato sperimentato in queste regioni (vedi, la legge Casati del 1859), ma di esportare anche i metodi di insegnamento già collaudati. Un minimo di attenzione alle realtà locali era riservata alla scuola elementare affidata alla gestione dei Comuni, che, tuttavia, dovevano seguire alla lettera le disposizioni statali, i programmi di insegnamento e essere sottoposti alla sorveglianza degli ispettori scolastici quasi tutti di origine settentrionale o che avevano trascorso un lungo periodo come esuli in Piemonte.

A fronte di questi intenti si alzarono autorevoli voci di dissenso come nel caso del lombardo Carlo Cattaneo e del napoletano Luigi Settembrini che, partendo da punti di vista diversi, denunciavano la difficoltà – o forse l'impossibilità – di creare subito la scuola nazionale e auspicavano, invano, il rispetto delle prassi e delle tradizioni locali. C'era una parte dell'Italia ove era più diffusa l'idea della scuola come servizio pubblico tendenzialmente obbligatorio legata alla convinzione che il bene della nazione dipendesse anche dal livello di alfabetizzazione dei ceti popolari. Ma ciò non significava pensare, osservava Cattaneo, ad una scuola rigidamente unitaria, sacrificando le tradizioni regionali⁵. E c'era un'altra

⁵ Sulla rivista di Carlo Cattaneo, «Il Politecnico», apparvero numerosi interventi critici sulla politica scolastica del giovane Stato in favore di una soluzione federalista. Il federalismo per Cattaneo non era la semplice proposta di coordinamento politico di comunità o di stati, ma un'opzione di significato culturale in quanto rispetto e riconoscimento della propria identità e rispetto di quella altrui, e quindi comprensione razionale, tolleranza.

parte dell'Italia dove la sconfitta dell'ignoranza procedeva con altri ritmi, scandita da tempi e pratiche che era difficile ricondurre entro le modalità che erano percepite da piemontesi e lombardi come le più efficaci per saper leggere e scrivere. Con qualche ironia Settembrini osservava che non si poteva trasferire pari pari la «Società del pallottolliere» da Torino a Napoli e cioè impiegare gli stessi metodi di insegnamento in realtà culturali e ambientali così diverse tra loro⁶.

Le élites culturali e professionali soprattutto piemontesi e quelle lombarde filo piemontesi (come, ad esempio, Ferrante Aporti e Luigi Alessandro Parravicini) erano invece fermamente convinte – perché questo procedimento aveva già dato buoni risultati nelle loro terre dove non si parlava correntemente l'italiano – che la pratica del metodismo fosse la più efficace per alfabetizzare le giovani generazioni. Il metodismo aveva antiche origini francesi che si intrecciarono con consuetudini austro-prussiane divulgate in Italia nell'ultima parte del Settecento dietro la spinta delle riforme teresiane da un gruppo di intellettuali sensibili al problema scolastico, come Pier Domenico Soresi, Giuseppe Parini e il padre Francesco Soave⁷.

Attraverso la preparazione di una nutrita serie di libri scolastici quest'ultimo, in particolare, promosse anche nel nostro paese i processi di razionalizzazione dell'apprendimento già sperimentati nei paesi di lingua tedesca nel passaggio dalla scuola basata sull'insegnamento individuale a quella sull'insegnamento simultaneo. Non sorprende perciò che alla cultura pedagogica lombarda appartenne anche il prototipo del libro per l'insegnamento elementare: il *Giannetto* pubblicato nel 1837 da Luigi Alessandro Parravicini. Mediante la metodica e talora precettistica narrazione delle vicende scolastiche e familiari di questo immaginario bambino il libro forniva un quadro generale delle conoscenze necessarie all'uomo,

⁶ L. SETTEMBRINI, *La società del pallottolliere*, in *Scritti vari di letteratura, politica ed arte*, Morano, Napoli 1889, vol. I, pp. 39-43. Secondo l'intellettuale napoletano l'istruzione non doveva essere gestita dallo Stato che non «deve insegnare, come non deve vendere, comprare, trafficare... Lasciate che i municipi, che le provincie, che i privati facciano da sé e sarà così possibile abolire quel ministro di pubblica istruzione che, a parere mio, è il primo nemico dell'istruzione» (p. 15). Sulla realtà scolastica del Mezzogiorno si vedano A. BROCCOLI, *Educazione e politica nel Mezzogiorno d'Italia (1767-1860)*, La Nuova Italia, Firenze 1968; A. SEMERARO, *Cattedra, altare, foro: educare e istruire in Terra d'Otranto tra Otto e Novecento*, Milella, Lecce 1984; S.A. COSTA, *La scuola e la grande scala. Vita e costume nella scuola siciliana dal 1860 agli inizi del Novecento*, Sellerio, Palermo 1990.

⁷ C. PANCERA, *Sul rinnovamento dei libri di testo nel secondo Settecento lombardo: Soresi, Parini e Soave*, in *Leggere e scrivere tra '700 e '800*, in quaderno di «Ricerche Pedagogiche», 2000, pp. 7-22.

dalle caratteristiche dell'essere umano ai doveri dell'uomo morale, dalla vita della natura alle regole della civile convivenza⁸.

Nella versione del metodismo piemontese di metà Ottocento (che traeva ispirazione dall'insegnamento del padre francescano Grégoire Girard divulgato da Domenico Berti e dal giornale per maestri «L'Educatore primario», pubblicato a Torino, che aveva a faro orientante Ferrante Aporti), lo scopo principale era quello di familiarizzare gli scolari con la lingua italiana. Saper usare «la favella italiana» significava infondere «l'amor del suolo patrio, delle leggi patrie, dei patrii costumi, delle patrie mura», identificando l'amore patriottico nell'amore per «la lingua che ci affratella»⁹. A tal fine si trattava di memorizzare gran numero di parole, impadronirsi delle strutture grammaticali essenziali e in tal modo scavalcare – dico scavalcare non italianizzare – le parlate dialettali a favore dell'italiano. Bisognava perciò fornire ai maestri poche ed essenziali conoscenze metodologiche più che pedagogiche (che Giovanni Antonio Rayneri spiegava sobriamente nel manuale più usato per oltre un quarto di secolo nelle scuole per i maestri, *Primi principii di metodica*)¹⁰ perché gli scolari apprendessero mnemonicamente e macchinosamente una lingua che alle loro orecchie suonava in pratica come straniera. Tanto meglio se questo, prima che nella scuola, avveniva già in famiglia (quando ciò era possibile), come suggeriva un altro dei protagonisti delle vicende scolastiche di quegli anni, Vincenzo Troya.

Analogamente l'insegnamento dell'aritmetica si limitava alle conoscenze essenziali (le quattro operazioni ben memorizzate e le frazioni) come suggerivano i programmi di insegnamento del 1867 i quali attribuivano particolare importanza, anche in questo caso, agli esercizi di memoria. Questi – «se bene ordinati» – avrebbero dovuto consolidare stabilmente nella mente degli scolari le conoscenze apprese a scuola e, salvo il caso dei pochissimi destinati agli studi successivi, non più ulteriormente esercitate.

Il metodismo non era soltanto una metodologia didattica, rifletteva anche una precisa concezione dell'infanzia che bisognava educare secondo

⁸ M. BERENGO, *Appunti su L.A.P.: la metodica austriaca della Restaurazione*, in *Omaggio a Piero Treves*, a cura di A. MASTROCINQUE, Antenore, Padova 1983, pp. 1-17.

⁹ Citato in M.C. MORANDINI, *Scuola e Nazione, Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 165.

¹⁰ Sulla fortuna del testo di Rayneri rinvio a C. BETTI, *Arte educativa e scienza pedagogica nella manualistica magistrale*, in G. CHIOSSO (dir.), *TESEO. Tipografi ed editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Editrice Bibliografica, Milano 2003, pp. CXXX-CXXXII.

un principio di disciplina rigorosa, evitando la precocità dell'immoralità, il vagabondaggio, la mendicizia, il disinteresse delle famiglie. Non fu un caso che le scuole per la formazione degli insegnanti venissero chiamate scuole di metodo e cioè deputate a preparare i maestri a usare in modo appropriato una regola comune e generale, per l'appunto, definita norma o metodo e che Metodica fosse definita la disciplina che insegnava il metodo (oggi diremmo Didattica, intesa tuttavia non solo come disciplina metodologica, ma anche intrisa di insegnamenti morali).

Nulla era più pericoloso dei cedimenti al libertarismo rousseauiano. Il principio ispiratore era che ciascuno era destinato ad essere utile a sé stesso (in vista della necessità di sapersi mantenere da adulto mediante un lavoro onesto) e alla società, ma sapendo restare al proprio posto, senza aspirare a ricoprire ruoli sociali per cui non era destinato dalle sue origini familiari. Questa visione statica della società non escludeva che in casi eccezionali fosse possibile anche a un allievo di modesta origine proseguire negli studi e migliorare il proprio destino, ma si trattava, per l'appunto, di considerare queste situazioni come eccezione. Il Giannetto narrato dal Parravicini era, per l'appunto, un esempio di virtuosa capacità di migliorare le proprie condizioni.

Pur condividendo le ragioni del rigore scolastico, le pratiche del metodismo erano vivacemente criticate nelle aree del paese dove le parlate quotidiane coincidevano con la lingua italiana: le lunghe liste di nomi da apprendere a memoria – ad esempio – erano considerate, non a torto, una specie di vera e propria tortura per quanti stavano avvicinandosi alla conoscenza della lingua e spesso già la conoscevano per diretta esperienza. Lambruschini – che lamentava che i piemontesi avessero irrigidito la proposta originaria del padre Girard – tentò di invertire la rotta scrivendo una grammatica d'impostazione più spontanea ed immediata¹¹, ma il tentativo incontrò successo soltanto nella sua Toscana. Altrove furoreggiavano i libri di testo piemontesi dei fratelli Antonino e Giovanni Parato, Giuseppe Borgogno, Giovanni Scavia e di altri maestri (a Torino sorsero le prime case editrici specializzate nella produzione di testi scolastici, in particolare la casa editrice G.B. Paravia). Di fronte a una scuola centrata sulla memoria e sulla ripetizione e non di rado lontana dalla vita non fu casuale che proprio in Toscana nascesse una letteratura fortemente critica (da Pinocchio in poi) verso la scuola e le sue pratiche meccaniche e disciplinate a danno della originalità e fantasia dei ragazzi.

¹¹ R. LAMBRUSCHINI, *Principi di grammatica cavati dall'esame della lingua nativa: ad uso delle scuole popolane e delle famiglie*, M. Cellini, Firenze 1861.

Ma il metodismo aveva dura fatica a penetrare anche nelle regioni del sud nonostante il potente sostegno delle stampa magistrale del nord, la circolazione dei libri scolastici scritti e stampati per lo più a Torino e Milano e la presenza di un gran numero di ispettori che ne raccomandavano l'impiego per facilitare l'approccio alla lingua nazionale. In questi casi si scontavano il numero ridotto di maestri, la loro qualità piuttosto mediocre, lo scarso interesse dei governanti municipali a provvedere alla scuola e là dove essa funzionava – come ad esempio a Napoli e nelle principali città – era spesso per iniziativa di privati e le prassi più consuete erano quelle del metodo individuale, del maestro privato e del libero insegnamento.

Non c'era niente di più lontano ed estraneo dall'esperienza del libero insegnamento che il metodismo lombardo piemontese. Il libero insegnamento si basava su un rapporto molto personale tra maestro e scolaro, lo scolaro quasi entrava a far parte della famiglia del maestro, e non aveva bisogno di libri perché il sapere discendeva direttamente dal maestro senza altre mediazioni. Da qui la consuetudine della dettatura degli appunti che fu pratica tanto avversata quanto duratura nel tempo se ancora negli anni '30 del secolo scorso, in pieno regime fascista, una delle ragioni della resistenza al libro di stato era proprio quella che si manifestava nella dettatura degli appunti.

3. *Lo sguardo verso la Germania*

Nel frattempo si andava meglio precisando sul piano pedagogico e organizzativo la figura del maestro che, come si può facilmente intuire, è – ieri come oggi – la prima e vera condizione necessaria per dar vita a una scuola di buona qualità. Tra gli anni '70 e gli anni '80 si verificarono tre eventi assai importanti che documentano come l'attività dell'insegnamento stesse transitando da un generico mestiere spesso improvvisato o affiancato ad altre attività (come, ad esempio, il servizio religioso) ad una professione vera e propria fornita di una propria precisa identità.

Il primo fu la graduale, ma irreversibile, sostituzione di maestri laici ai maestri sacerdoti che al momento dell'unificazione del Regno erano molto numerosi (nell'anno scolastico 1863-1864 rappresentavano un terzo circa dell'intera popolazione docente, poco più di 10 mila su 34 mila)¹². Il secon-

¹² Citato in E. DE FORT, *Storia della scuola elementare in Italia. Dall'unità all'età giolittiana*, Feltrinelli, Milano 1979, p. 192.

do fu l'immissione in servizio di insegnanti che avevano seguito un regolare corso di studio (la scuola normale) anche se continuarono per molto tempo sanatorie per sopperire alla carenza di docenti. Si moltiplicarono inoltre le conferenze magistrali o pedagogiche predisposte dal Ministro attraverso gli ispettori scolastici per assicurare una preparazione più solida e orientarla verso soluzioni metodologiche più avanzate rispetto a quelle tradizionali. Il terzo punto riguardò il processo di femminilizzazione della scuola: nel 1875-1876 per la prima volta il numero delle maestre superò quello dei maestri (23.818 vs 23.267)¹³ e da quel momento in poi si verificò una rapida crescita delle insegnanti donne preferite dai Comuni perché la loro retribuzione era inferiore a quella dei maestri uomini, erano meno esposte alla propaganda politica e sembravano più adatte a occuparsi degli allievi più piccoli (molta fortuna ebbe la celebrazione della maestra dai sentimenti materni).

Nel mondo della politica scolastica lo sguardo dei responsabili più sensibili cominciò a oltrepassare le Alpi in direzione della Germania e dei paesi del nord – dove i processi di scolarizzazione era progrediti molto più che in Italia – per trarre qualche insegnamento non solo allo scopo di innovare le metodologie scolastiche, ma anche per ampliare gli scopi dell'istruzione elementare. A tal scopo furono inviate apposite missioni esplorative i cui resoconti furono scrupolosamente pubblicati sul «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione». La più celebre fu la visita nell'estate del 1887 alla scuola del lavoro di Otto Salomon a Nääs (Svezia) voluta da Pasquale Villari, alto funzionario ministeriale, nella speranza che il metodo dello *slöjd* (in scandinavo: lavoro fatto a mano) potesse rappresentare un'occasione per sottrarre la scuola al nozionismo verbalistico.

Lo scopo di questi innovatori era quello di pensare alla scuola non limitata al solo apprendimento della triade leggere-scrivere e far di conto, ristretta agli aspetti più semplici, ma di estenderne le finalità a quanto poi era necessario per orientarsi nella società ove ormai tutto o quasi era all'insegna dell'alfabetismo. Al tempo stesso continuava ad essere bene evidente la frantumazione del paese in tante realtà municipali mentre si avvertiva l'esigenza di formare la «tempra» del cittadino italiano (anche in funzione militare) su cui con tanta insistenza fin dai primi anni '60 aveva insistito Francesco De Sanctis (artefice dell'introduzione della ginnastica nei programmi scolastici, 1878) cui si dovevano le prime serie disposizioni (ma poco seguite) per creare una scuola elementare d'impianto nazionale.

¹³ *Ibid.*, p. 195.

Oltre a De Sanctis, gli sforzi per superare l'orizzonte del metodismo ebbero come attori altri due protagonisti di primo piano nel Ministero della Pubblica Istruzione: Pasquale Villari e Aristide Gabelli, personalità fornite di senso della realtà, poco inclini alla retorica pedagogica, espressione di quel positivismo più positivo che ideologico, con i piedi ben posati per terra che sognavano un maestro meglio preparato, una scuola sistemata in un edificio non di fortuna e scalcinato, un'editoria meno affamata di lucrare sui libri e impegnata a fornire prodotti più validi e accattivanti, per esempio con ricorso ad opportune illustrazioni¹⁴.

Villari e Gabelli tentarono di imprimere un nuovo corso alla scuola elementare, privilegiando il rapporto con la realtà quotidiana e combattendo il nozionismo e il mnemonismo, convinti che, con l'entrata in servizio degli insegnanti più giovani, fossero già mature le condizioni per raggiungere tale obiettivo. In questa direzione andavano i nuovi programmi scolastici stilati nel 1888 da Aristide Gabelli (che superavano gli striminziti programmi del 1867) che scommettevano sulla possibilità di rinnovare in modo significativo le pratiche scolastiche.

Con i programmi del 1888 Gabelli si propose di sconfiggere – o, per lo meno, ridimensionare – il metodismo e le sue semplificazioni, ponendo porre alcuni tasselli pedagogici in controtendenza con le prassi correnti. In particolare, richiamò i maestri a tenere conto della realtà nella quale vivevano gli scolari e ad introdurli alla conoscenza quella che definiva la «lezione di cose». Nel suo celebre saggio sul metodo di insegnamento nella scuola elementare così spiegava come essa si sarebbe dovuta svolgere: «Il maestro non deve mai nominare egli, o lasciar nominare agli alunni cosa alcuna, di cui non dia loro subito l'idea più netta, più determinata e precisa che per lui sia possibile. Siccome poi l'idea più chiara si acquista per messo dei sensi non si descrive soltanto ciò che si può far vedere e toccare, ma si presenta agli scolari o in natura, se è fattibile, se no in plastica o in disegno, l'oggetto stesso su cui è caduto il discorso»¹⁵. Se scopo della scuola elementare era quello di «somministrare un certo numero di nozioni, tuttavia la mira ultima di tutto l'insegnamento non è riposta nelle cognizioni stesse, quanto nelle abitudini che il pensiero acquista dal modo in cui vengono

¹⁴ Cfr. C. GHIZZONI, *Il Maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra*, in R. SANI-A. TEDDE (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 39-62.

¹⁵ A. GABELLI, *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, in *Positivismo pedagogico italiano*, a cura di D. BERTONI JOVINE-R. TISATO, Utet, Torino 1973, pp. 639-640.

somministrate». La scuola non doveva «sviare dalla vita con un formalismo ambizioso... al contrario deve prepararvi col porre nelle mani dell'alunno, per mezzo delle cognizioni stesse, lo strumento con il quale egli possa coll'esperienza giornaliera acquistarne via via delle altre e diventare il maestro di sé medesimo»¹⁶.

Gli sforzi di Villari e soprattutto di Gabelli (sostenuti dai giornali scolastici più aperti alle innovazioni come, ad esempio, «Il Risveglio Educativo» di Milano) per sostituire al metodismo forme di insegnamento intuitive e oggettive non incontrarono l'atteso e auspicato consenso dei maestri. Il mondo magistrale insorse a gran voce contro i nuovi programmi giudicati troppo difficili e costrinse poco tempo dopo, già nel 1896, il ministro Baccelli a ridimensionarne notevolmente le aspettative secondo la formula «istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può», il che limitava e non di poco la lungimiranza di Gabelli¹⁷.

La «lezione di cose» riuscì solo in parte a svecchiare le pratiche metodiche che restarono in sostanza le prassi più consuete anche se riverniciate di parole positiviste. Se le proposte di Gabelli non incontrarono infatti l'immediato favore dei maestri, esse tuttavia aprirono la strada su un altro versante. La prospettiva della «lezione di cose» sollecitò gli editori ad ampliare i loro cataloghi con una serie di sussidi didattici: dai mappamondi alle raccolte di animali imbalsamati, dai grandi cartelloni naturalistici illustrati ai materiali necessari per realizzare piccoli esperimenti di chimica e fisica, fino al corpo umano smontabile mediante il quale si poteva avere una precisa visione degli organi interni. Questi oggetti entrarono lentamente nelle classi, prima nelle scuole delle grandi città e, poi, anche nelle realtà più piccole, ponendo le premesse per una scuola elementare meno concentrata sulla lingua e sull'esercizio della memoria (studiare a memoria costituì ad ogni modo una pratica che resistette almeno fino agli anni '50 del secolo scorso)¹⁸.

¹⁶ *Istruzioni e programmi per le scuole elementari del Regno*, R.D. 25 settembre 1888, in I. ZAMBALDI, *Storia della scuola elementare in Italia*, Las, Roma 1975, pp. 618-619.

¹⁷ E. DE FORT, *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*, il Mulino, Bologna 1996, pp. 152-159.

¹⁸ Negli ultimi anni si sono infoltite le ricerche sul materiale scolastico sulla scia della riscoperta dei libri di testo, dei quaderni e dei diari come oggetto di studio pedagogico. Un primo tentativo di sintesi nel mio saggio *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*, Franco Angeli, Milano 2013, pp. 135-156. La recente costituzione della Società Italia per lo studio del Patrimonio storico educativo, presieduta da Anna Ascenzi (Università di Macerata) ha incentivato le ricerche in tal senso, una sintesi

Nonostante l'infortunio toccato ai programmi di Gabelli – tanto celebrati, ma restati in vigore solo 6 anni, un vero record negativo – e la ritrosia dei maestri a metodi di insegnamento più stimolanti, nel passaggio tra i due secoli la scuola elementare aveva fatto grandi progressi. Sul piano della frequenza, ad esempio, le scuole primarie femminili salirono dal 42% del 1863 al 50% del 1901 rispetto al totale delle scuole funzionanti e progressi si registrarono anche tra i maschi¹⁹. Gli insegnanti erano molto più preparati rispetto a 40 anni prima e avevano maturato una maggior coscienza professionale che, come è noto, li portò nel 1901 ad associarsi in un unico sodalizio, l'Unione Magistrale Nazionale. Dal maestro del villaggio si passava al maestro nazionale.

Se a fine Ottocento lo sguardo si posava sulla vita scolastica si trovava di fronte a una grande varietà di comportamenti. Il maestro di De Amicis è molto diverso dalle maestre di Matilde Serao e il metodismo, mescolandosi con la «lezione di cose» un po' banalizzata, aveva un po' scompigliato le rigidità dell'originaria impostazione piemontese-lombardo. Ma mnemonismo e nozionismo restavano in ogni caso le consuetudini didattiche più diffuse nelle aule italiane. Le riviste magistrali, sorte numerose dopo l'Unità per aiutare i maestri a preparare le lezioni, sfornavano numero dopo numero una grande quantità di esercizi, di problemi, di letture che aiutano a cogliere «dal di dentro» la vita scolastica dell'ultimo Ottocento. L'immagine di scuola che ne esce fuori è quella di un insegnamento ripetitivo, adultistico, mnemonico, spesso accompagnato da umilianti punizioni fisiche (anche se erano tassativamente proibite) nella quale il maestro era concepito, quando andava bene, come un buon alfabetizzatore a cui si chiedeva di applicare in forma metodica i contenuti preordinati da trasmettere agli allievi²⁰.

Una decisiva evoluzione del metodismo fino a presentarlo in modo più sofisticato e complesso, si manifestò in Italia con l'avvio del XX secolo dietro l'impulso di Luigi Credaro, ministro dell'Istruzione tra il 1910 e il 1914,

delle quali (proiettata in un orizzonte internazionale) è consultabile in A. BARAUSSE *et alii* (a cura di), *Prospettive incrociate sul Patrimonio storico educativo*, PensaMultimedia, Lecce-Rovato 2020.

¹⁹ D. MARCHESINI, *L'analfabetismo femminile nell'Italia dell'Ottocento: caratteristiche e dinamiche*, in S. SOLDANI (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Franco Angeli, Milano 1989, pp. 39-41.

²⁰ G. CHIOSSO (a cura di), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, La Scuola, Brescia 1993.

grande amico dei maestri. Nei suoi soggiorni in Germania aveva potuto apprezzare l'efficienza della scuola tedesca ispirata alla pedagogia di Johann Friedrich Herbart (morto nel 1841) e rivisitata da alcuni suoi allievi sia sul versante della conoscenza psicologica degli alunni sia rilanciando la visione kantiana dell'educazione e diventata una specie di pedagogia nazionale.

Secondo Credaro era urgente procedere alla modernizzazione del sistema scolastico per renderlo coerente con il progresso in corso nel campo produttivo, economico e sociale che stava modificando almeno in parte dell'Italia gli stili di vita. L'idea di progresso, basata su una visione della scienza vista quasi come una fede indiscussa e perciò da considerare come principio regolatore della vita nazionale, andava posta alla base anche della vita scolastica. Occorreva conseguentemente allineare la scuola all'esigenza di maggiore concretezza ed efficienza negli apprendimenti, A tal fine era necessario fornire al maestro un metodo semplice, chiaro, scandito secondo un ordine sistematico – proprio come suggeriva il metodo scientifico – che egli doveva attuare in aula. Per Credaro non c'era altro metodo più funzionale di quello basato sul principio dell'istruzione educativa di matrice herbartiana collaudato nelle scuole tedesche.

Secondo tale modello scolastico si doveva, prima di tutto avere una buona conoscenza della psicologia infantile e, sulla base di questa, procedere sequenzialmente negli apprendimenti collegandoli gli uni con gli altri, veicolando al tempo stesso i principi etici su cui si doveva basare la vita sociale. Si trattava indubbiamente di un progresso rispetto al metodismo applicato alla buona o quello – già un poco più elaborato – impregnato di determinismo biologico positivista. Lo schematicismo su cui s'impan-tanò ben presto l'herbartismo italiano fornì ai suoi avversari e, in specie, a Giovanni Gentile e a Lombardo Radice molte occasioni di critica fino a giungere, poco prima della guerra, a uno scontro totale tra filo herbartiani e neoidealisti, profondamente divisi fisionomia educativa da attribuire alle finalità della scuola elementare e al ruolo del maestro.

4. *Verso un'altra infanzia*

Giunti a questo punto occorre compiere un passo indietro e tornare agli anni di passaggio tra Otto e Novecento che, nell'economia del nostro discorso, rivestono particolare importanza. Negli ambienti alto borghesi nutriti di sentimenti progressisti, spesso di cultura evangelica, specialmente

in Inghilterra, negli Stati Uniti e nei paesi francofoni (in specie in Svizzera e in Belgio) dell'Europa si cominciò infatti a ripensare alla natura dell'infanzia riconoscendole un diritto di espressione e di originalità negato fino a qualche decennio prima. In ambito letterario si giunse addirittura a teorizzare l'irripetibile esperienza dell'infanzia come momento unico nel quale era possibile cogliere l'essenza e la ragione profonda della dimensione umana (Pascoli, Proust).

Prima che nella vita della scuola queste istanze innovative trovarono accoglienza nei rapporti familiari improntati più allo scambio affettivo che alla severità, nella letteratura per l'infanzia, nella produzione dei giocattoli, in alcune attività del tempo libero, come – ad esempio – le esperienze dello scoutismo. Rousseau, che era stato un autore avversato per gran parte dell'Ottocento, cominciò a essere riscoperto e ammirato. Furono tuttavia le indagini medico-psicologiche a rafforzare un'immagine dell'infanzia non solo da disciplinare, ma da far crescere e meglio conoscere nelle sue potenzialità e da valorizzare sul piano cognitivo, compresi quei soggetti – novità assoluta – affetti da disabilità psichiche.

Cominciò insomma a farsi strada, inizialmente in forme minoritarie e a livello di élites educative, una visione più complessa e dinamica dell'infanzia. Ne derivava l'esigenza di mettere in campo nuove modalità educative che rivedessero e aggiornassero le pratiche scolastiche correnti. Anche nelle sue forme più avanzate e moderne il metodismo herbartiano sembrò una pedagogia non in grado di rispondere alle nuove aspettative che si stavano aprendo. Fu in questo contesto che alcuni educatori e pedagogisti come, per esempio, Maria Montessori, le sorelle Rosa e Carolina Agazzi, Giuseppina Pizzigoni e Maurilio Salvoni per citare qualche esempio restando in Italia, intrapresero nuove ed originali esperienze, antefatto di quella che, a partire dagli anni '20, sarebbe poi stata conosciuta come la «scuola attiva».

Questi fermenti innovativi sarebbero restati probabilmente esperienze circoscritte nel tempo e nello spazio – con l'eccezione delle scuole montessoriane che conobbero subito grande fortuna – se non avessero trovato in Giuseppe Lombardo Radice (uno stretto collaboratore di Giovanni Gentile, ministro dell'Istruzione dal 1922 al 1924) un originale interprete e un intelligente promotore di iniziative d'avanguardia. Fin dal suo volume del 1913, *Lezioni di didattica*²¹, aveva delineato un modello scolastico alternativo a

²¹ G. LOMBARDO RADICE, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Sandron, Palermo 1913 (ora una nuova edizione a cura di M. VOLPICELLI, Anicia, Roma 2020).

quello herbartiano centrato su due principi fondamentali: lo scolaro non è un vaso da riempire, ma un'anima da far crescere²², valorizzandone le capacità potenziali, comprese quelle espressive e artistiche solitamente non considerate dalla scuola del tempo; il maestro non poteva essere considerato solo un tecnico dell'insegnamento che sa applicare alla lettera modelli didattici precostituiti, ma andava concepito come un uomo autentico, ricco di sapere e capace di emozioni, un po' poeta e un po' complice dei suoi allievi che dirigeva la vita della classe non attraverso una disciplina autoritaria, ma creando – oggi diremmo – una «mentalità di squadra».

Anche Gentile aveva severamente criticato le pedagogie herbartiana e tardo positivista in vari scritti e soprattutto nei due volumi del *Sommario di Pedagogia* (1913-1914), con una impostazione tuttavia più filosofica che pedagogica e perciò meno spendibile nella scuola elementare. Nell'uno e nell'altro caso si trattava di posizioni contro corrente che prendevano le distanze dalla tradizione tardo-metodista innervata di un blando positivismo e da quella – ben più robusta – metodista-herbartiana. Alla centralità delle nozioni da apprendere era opposta la centralità dello sviluppo mentale degli allievi, non in senso psicologico, ma in senso filosofico come conquista progressiva della propria umanità.

Da Gentile Lombardo Radice fu incaricato di realizzare la revisione della scuola elementare nell'ambito della grande riforma scolastica del 1923, facilitata dal clima degli anni successivi alla Grande Guerra che aveva rimescolato le carte. Anche sulla scuola il grande conflitto aveva infatti avuto notevoli conseguenze. Una parte dell'opinione pubblica era convinta, per esempio, che la disfatta di Caporetto e, più in generale, la fatica a disciplinare, se non con misure molto severe, l'esercito fosse anche conseguenza della debolezza della scuola elementare nella formazione della coscienza patriottica. La scuola era stata finalizzata a fornire eccessi di nozioni e poca «educazione». Il successo di Vittorio Veneto, a parere di molti, era da ascrivere proprio alla riscossa di sentimento nazionale che nel Paese si era verificata nella strenua difesa sul fiume Piave.

Furono anche questi dibattiti a spostare il discorso scolastico dalle tesi funzional-economiche di Credaro a quelle patriottico nazionali di Gentile e dei suoi più stretti amici e collaboratori tra cui, per l'istruzione elementare e la formazione dei maestri svolsero un ruolo di primo piano, oltre a Giuseppe

²² G. LOMBARDO RADICE, *Come si uccidono le anime*, edizione critica a cura di L. CANTATORE, Edizioni ETS, Pisa 2020.

Lombardo Radice anche altri protagonisti come, ad esempio, Ernesto Codignola, Giovanni Modugno, Francesco Bettini, Angelo Colombo.

La riforma scolastica di Giovanni Gentile si basava, come è ben noto, su una energica visione filosofica antipositivista. Secondo il filosofo non poteva concepirsi la costruzione dell'autocoscienza personale (il momento più alto della realizzazione dell'uomo) senza porla in relazione agli obblighi verso lo svolgersi dello Spirito nella storia che, detto il modo più semplice, significativa collocare gli obiettivi dell'educazione pubblica non a servizio dell'individualismo liberal borghese, ma in coerenza con il principio nazionale e il riconoscimento della superiorità dello Stato sulla società, proprio come aveva insegnato il Risorgimento nazionale²³.

Il che comportava assegnare alla scuola rilevanti compiti educativi (e non solo d'istruzione) volti a fare sentire gli allievi parti di un tutto vitale (la Nazione) che Gentile associava alla rigida selezione dei migliori così da assicurare all'Italia quel rinnovamento morale che, a suo giudizio, era mancato in precedenza e, in specie, nella vita politica dell'anteguerra. Il segnava che indicava come procedere sul piano dell'insegnamento era orientato verso la preminenza delle discipline classiche viste come l'eredità di una tradizione da riprendere e rinnovare. Soltanto attraverso la riflessione sulla tradizione poteva portare alla costruzione di una diffusa coscienza nazionale.

Entro questo impegnativo impianto generale erano disposte le finalità assegnate all'istruzione elementare. Nonostante il forte intento conservatore del progetto di Gentile, il suo svolgimento nell'ambito primario si avvale di una pedagogia liberale alternativa al dirigismo delle metodiche tardo positiviste ed herbartiane così a lungo criticate già prima del 1915. L'irriducibile lotta al positivismo e alle scienze umane (in particolare psicologia e sociologia) si portò dietro anche la liquidazione delle varie forme di metodismo che dall'unità in poi si era tramandate nelle scuole.

Molteplici furono le conseguenze di questo snodo scolastico che, anche in Italia, risentiva della nuova visione dell'infanzia che stava prendendo piede – non senza contraddizioni e resistenze²⁴ – nelle élites europee e

²³ Testi gentiliani precorritori dello spirito della riforma scolastica (oltre ai due volumi del *Sommario di pedagogia*) sono *Guerra e fede. Frammenti politici*, Ricciardi, Napoli 1919; *Il problema scolastico del dopoguerra*, Ricciardi, Napoli 1919; *Discorsi di religione*, Vallecchi, Firenze 1920; *La riforma dell'educazione. Discorsi ai maestri di Trieste*, Laterza, Bari 1920; *Educazione e scuola laica*, Vallecchi, Firenze 1921.

²⁴ M. GECHELE *et alii* (a cura di), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Edizioni Junior, Parma 2017.

che Lombardo Radice indicò con l'espressione «scuola serena». La prima consisteva nel fatto che anziché puntare su un metodo precostituito e scandito secondo regole rigide e prefissate come, per l'appunto, era previsto dall'impianto herbartiano previsto dai programmi per la scuola elementare del 1905, i programmi del 1923 stesi da Lombardo Radice indicavano che la formazione degli alunni doveva avvenire mediante la valorizzazione delle buone disposizioni degli allievi, i loro interessi e i loro bisogni. Non bisognava «uccidere le anime infantili» e cioè renderle «vittime innocenti» (come scriveva Lombardo Radice) di regole rigidamente prefissate dagli adulti. Lombardo Radice non era certo un libertario, aveva ben presente che gli scolari andavano ordinati e la loro libertà guidata dall'adulto esperto, ma da buon e saggio educatore anziché reprimere preferiva far crescere. La disciplina sociale andava preparata attraverso regole intimamente vissute dagli alunni insieme ai loro insegnanti mediante la libera circolazione della loro spontaneità e fantasia creativa non distante da quella cultura puerocentrica che alimentava le prime scuole attive.

La seconda novità era l'estensione del concetto di alfabetizzazione: non solo leggere, scrivere e far di conto, ma anche disegnare, cantare, coltivare le tradizioni locali, conoscere i cicli della vita naturale, in modo da formare una persona non solo abile sul piano della razionalità strumentale ma anche sotto il profilo della sensibilità personale e del gusto artistico. Si trattava di una geniale interpretazione dell'idealismo filosofico trasferito in campo pedagogico dove il manifestarsi della vitalità spirituale si traduceva, specialmente nella scuola elementare nella capacità degli scolari di inventare e reinventare quotidianamente la scuola attraverso le piccole scoperte che toccava al maestro approntare.

La terza conseguenza era strettamente legata alla nuova fisionomia della scuola elementare disegnata dalla riforma. Essa richiedeva un maestro/una maestra visti non un tecnici dell'insegnamento soprattutto abili a comunicare e trasferire nozioni, ma figure adulte, preparate più culturalmente che sul piano professionale in un nuovo istituto di tipo liceale (l'istituto magistrale) da proporre come esempio agli alunni, capaci di organizzare la vita scolastica in modo non standardizzato, ma seguendo di volta in volta gli interessi degli scolari, animati da forti idealità tra cui primeggiavano quelle patriottiche come la guerra aveva insegnato.

5. *Lombardo Radice dopo Lombardo Radice*

L'impianto scolastico lombardiano segnò a fondo la scuola elementare italiana. Negli anni '50 esso fu rivitalizzato dai programmi del 1955 alla cui stesura parteciparono ancora alcuni dei protagonisti, come Francesco Bettini, Riccardo Dal Piaz e Giorgio Gabrielli, che avevano affiancato Lombardo Radice nella promozione della sua pedagogia tra i maestri degli anni '20 e '30. L'espressione che si trova nelle prime righe del documento che invita a «muovere dal mondo concreto del fanciullo, tutto intuizione, fantasia, sentimento; la sollecitudine di fare scaturire dall'alunno stesso l'interesse all'apprendere, la costante preoccupazione di aiutare in tutti i modi il processo formativo dell'alunno senza interventi che ne soffochino o ne forzino la spontanea fioritura e maturazione» rivela una diretta discendenza dalla pedagogia scolastica di Lombardo Radice, ormai fuori dalla scena in seguito alla precoce scomparsa (1938) da diversi anni.

I programmi del 1955 si nutrono anche di altre radici come la psicologia evolutiva di Piaget e la metodologia dei centri d'interesse di Decroly. Il tono di fondo conserva in ogni caso la visione poetica dell'infanzia, la concezione della scuola come piccola comunità, la professionalità magistrale intesa non solo come padronanza della tecnica didattica, ma accompagnata dal maestro visto come guida esperta, sensibile e capace di autentici scambi emotivi. Chi, come me, ha frequentato la scuola elementare negli anni '50 e ripercorre la semplicità della vita scolastica di quegli anni – le esercitazioni proposte dal maestro distinte tra quelle destinate al quaderno di «bella copia» e quelle che finivano sul quaderno «di casa», i legami che gli insegnanti sapevano stringere con i loro allievi, il rispetto con cui i genitori consideravano la scuola – vi ritrova l'impronta inconfondibile di Lombardo Radice.

Queste annotazioni vanno accostate con prudente senso critico. Non tutto si svolgeva come avrebbe desiderato il pedagogista siciliano: molta retorica era sparsa a pieni mani sull'importanza degli interessi infantili, i libri di testo erano pieni di poesie sdolcinate, l'idea del maestro un po' poeta e un po' artista non di rado si traduceva in un certo disordine didattico peraltro contenuto dal severo cipiglio dei direttori scolastici che nei confronti degli insegnanti esercitavano un'autorità indiscussa, l'affidamento ad un solo maestro di tutto il sapere da trasmettere agli allievi rischiava di trasformarlo in un tuttologo.

Il limite più evidente era una certa idealizzazione dell'infanzia secondo la quale bambini e bambine crescevano felici in un mondo agreste domina-

to dalle leggi della natura e guidati da adulti sensibili ai loro bisogni. Questa descrizione era tanto suggestiva quanto lontana dalla realtà, specialmente nelle aree più povere dell'Italia. Lo sfondo ruralista contraddiceva, inoltre, le aspettative di quegli scolari che vivevano in città e avevano nel loro futuro non un destino contadino, ma il piccolo commercio, l'artigianato o servizi domestici ecc. che spesso della vita in campagna avevano un'idea alquanto approssimativa. Ma, nonostante questi limiti, non c'era aspirante ad un posto da maestro che in preparazione del concorso magistrale non leggesse almeno un libro del pedagogista siciliano.

Questa idea di scuola resisterà fino alla metà-fine anni '60 e sarà sconfitta dalla concomitante affermazione in Italia della psico-pedagogia americana – nella duplice versione del cognitivismo di Bruner e del neocomportamentismo di Skinner con il seguito delle teorie della programmazione – e il furoreggiare delle impietose critiche dei maestri del Sessantotto²⁵. Da quel momento in poi Lombardo Radice scompare dalla scena scolastica italiana e resisterà solo in qualche nicchia abitata da maestri che non si piegarono ai cambiamenti in corso e conservarono nel loro modo di fare scuola, sia pure indirettamente, tracce della scuola serena lombardiana. A questo punto si apre un'altra pagina di storia scolastica che oltrepassa i limiti del mio intervento e che davvero meriterebbe adeguati approfondimenti per scoprire quanto di Lombardo Radice rimane dopo Lombardo Radice²⁶.

Resta da esaminare un'ultima questione: vorrei avanzare qualche ipotesi sulle ragioni della resistente fortuna della riforma del 1923 capace di oltrepassare quasi indenne il ventennio fascista e pronta a riproporsi con piena vitalità sulla scena del secondo dopoguerra, tenuto conto che Lombardo Radice non fu fascista e prese netta posizione verso il regime già nel 1924, una posizione critica che non abbandonò fino alla morte. Questa scelta comportò conseguenze non lievi: Mussolini lo definì un «traditore», si raffreddarono i rapporti con gli amici Gentile e Codignola, una pesante campagna di stampa lo accusò di essersi arricchito con l'incarico ministeriale, dal 1927 è sorvegliato dalla polizia, e nel 1933 la sua rivista

²⁵ Per una lettura storico-critica di quegli anni: C. BETTI-F. CAMBI, *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Unicopli, Milano 2011; M. BACIGALUPI *et alii* (a cura di), *Il Sessantotto della scuola elementare*, Unicopli, Milano 2018; C. XODO-M. BENETTON (a cura di), *Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni*, Studium, Roma 2020.

²⁶ Alcuni cenni in tal senso nella densa introduzione di Lorenzo Cantatore alla nuova edizione di *Come si uccidono le anime*, *op. cit.*, pp. 31-33.

«L'Educazione Nazionale» viene chiusa d'autorità. Persino alla sua morte i necrologi preferiscono ricordarne la partecipazione alla guerra che la riforma della scuola elementare.

Perché la sua riforma e il suo modello di scuola resistono? Le ragioni sono diverse e dobbiamo distinguere sul breve e sul lungo periodo. Per quanto riguarda gli anni del regime bisognava fare i conti con la stretta sorveglianza esercitata da Gentile e dai suoi per scongiurare qualsiasi modifica dei provvedimenti del 1923. La riforma era ritenuta intangibile. Non si poteva tornare indietro e dare ragione a quanti, sia pure disposti su sponde opposte, come Luigi Credaro o i fascisti anti gentiliani, speravano in un ripensamento. Occorreva inoltre misurarsi con la popolarità del pedagogo catanese, molto amato dai maestri. Ma soprattutto, almeno per il momento, non c'era alcuna concreta alternativa alla scuola elementare di Lombardo Radice e nessuna visione dell'infanzia in grado di scalzare quella poetico-romantica che animava i programmi del 1923. La prospettiva dell'infanzia militaresca – coltivata dal fascismo movimentista degli anni '30 che ispirava l'Opera Nazionale Balilla – non avrà facile cittadinanza e sarà spazzata dalla caduta del regime.

Sul lungo periodo la pedagogia di Lombardo Radice restò viva perché corrispondeva in larga parte – se pur con i limiti rilevati in precedenza – ancora alla realtà dell'Italia post bellica e alle semplici aspettative delle famiglie, sostenuta con grande energia dagli agguerriti allievi e sodali del pedagogo ormai scomparso dislocati in posti chiave del Ministero e nelle redazioni delle case editrici, guardata con simpatia e assimilata per molti aspetti dai pedagogisti cattolici che presero il posto dei neoidealisti nel governo scolastico. Ma oltre a questi elementi occorre affermare che i traghettatori della scuola di Lombardo Radice nel dopoguerra furono soprattutto i maestri e le maestre.

Non sappiamo quanti furono i maestri che per sopravvivere nella scuola del fascismo senza rinunciare alla libertà della loro coscienza si trasformarono in abili e onesti dissimulatori, ma sappiamo che l'infanzia di Lombardo Radice tra loro restò molto popolare, riuscì a contenere efficacemente i tentativi di piegarla in senso adultistico e militaresco e a influenzare le pratiche quotidiana degli insegnanti elementari.

Il puerocentrismo lombardiano si prese una grande rivincita subito dopo la guerra. Liquidate dal disgraziato conflitto 1940-1945 le concezioni militar-autoritarie dell'infanzia, al ritorno della pace e della democrazia la pedagogia di Lombardo Radice (aiutata anche dal profilo anti fascista del

suo autore) tornò centrale nella vita scolastica italiana, nella battaglia contro l'ignoranza e l'analfabetismo, irrorando con spruzzi di acqua fresca la scuola dell'Italia democratica fino a influenzare ancora i programmi scolastici del 1955.

II.

METODI E PRATICHE D'INSEGNAMENTO DELLA LETTURA E DELLA SCRITTURA IN ITALIA TRA OTTO E NOVECENTO

MARIA CRISTINA MORANDINI
(Università degli Studi di Torino)

1. *Premessa*

Nell'Italia unita non esisteva, sotto il profilo scolastico, una situazione omogenea: gli stessi programmi della scuola elementare, redatti tra Otto e Novecento dai ministri della pubblica istruzione, erano differenziati in base alla dislocazione sul territorio (scuole urbane, scuole rurali), al genere (scuole maschili, scuole femminili), alla durata (ciclo elementare completo o limitato al grado inferiore) e alla struttura del percorso di studi (suddivisione in classi o sezione unica avviata nei villaggi e nei paesi a vocazione agricola)¹. Il processo di alfabetizzazione si estendeva alla popolazione adulta per cui venivano istituite, nel mondo dell'associazionismo laico e in ambito cattolico, scuole serali e festive² a cui si affiancarono quelle reggimentali organizzate presso le caserme³.

¹ Per la storia dei programmi della scuola elementare cfr. F.V. LOMBARDI, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1955*, La Scuola, Brescia 1975 ed E. CATARSI, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Nuova Italia, Scandicci 1990. Sulle scuole nelle realtà agricole si vedano L. MONTECCHI, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, eum, Macerata 2016; F. PRUNERI, *Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948*, in «Diacronie. Studi di Storia Contemporanea», vol. 34, n. 2, 2018, pp. 1-24.

² Sul versante laico si segnala l'impegno profuso dalle Società operaie di mutuo soccorso e dalle Leghe per l'istruzione del popolo, sostenute dalle logge massoniche. Cfr. G. VERUCCI, *L'Italia laica prima e dopo l'unità (1848-1876)*, Laterza, Roma-Bari 1981, pp. 81-116. Per la realtà bolognese si veda M. D'ASCENZO, *Col libro in mano. Maestri, editoria e vita scolastica tra Otto e Novecento*, SEI, Torino 2013, pp. 149-160. Negli ambienti cattolici meritano una citazione le esperienze di istruzione professionale ad opera di religiosi (Giovanni Bosco, Leonardo Murialdo, Luigi Orione) e di religiose (Maria Mazzarello, Francesca Cabrini) in risposta alle nuove povertà e ai bisogni di una società caratterizzata dallo sviluppo industriale. Cfr. G. CHIOSSO, *Alfabeti d'Italia*, SEI, Torino 2011, pp. 37-39.

³ Per ulteriori approfondimenti cfr. G. MASTRANGELO, *Le «scuole reggimentali», 1848-1913: cronaca di una formazione degli adulti nell'Italia liberale*, Ediesse, Roma 2008; G.

L'insegnamento della lettura e della scrittura era, inoltre, strettamente connesso a quello della lingua italiana, una lingua "artificiale" perché, di fatto, inutilizzata: la chiesa officiava in latino, nella corte e negli ambienti aristocratici si privilegiava l'utilizzo del francese, il popolo si esprimeva in dialetto. Sul piano didattico, la scelta di insegnare prima a leggere e a poi a scrivere era all'origine del semianalfabetismo, un fenomeno che, circoscritto al possesso della sola abilità della lettura, era abbastanza diffuso, nel XIX secolo⁴, tra i fanciulli e le fanciulle delle classi povere: se i primi, infatti, abbandonavano la scuola in primavera, perché impegnati nei lavori agricoli, le seconde spesso imparavano a conoscere le lettere dell'alfabeto attraverso percorsi informali in cui il raggiungimento di un livello minimo d'istruzione non rappresentava il fine prioritario (si pensi, ad esempio, ai corsi di ricamo e di cucito frequentati negli istituti delle congregazioni religiose femminili).

Nel presente contributo l'attenzione sarà focalizzata sui programmi di lingua italiana e sulle relative Istruzioni – generali e speciali in quanto riferite alle singole discipline – documenti che, come si evince dalla denominazione, contenevano una serie di indicazioni volte a rendere efficace l'attività didattica. L'arco temporale è quello compreso tra il 1860, data dei primi programmi applicati alle scuole dell'Italia unita, e il 1905, anno dell'ultima revisione prima dell'epoca fascista.

2. Dalla grammatica alla lingua: un rovesciamento di prospettiva

Il primo testo di riferimento è rappresentato dai programmi annessi al regolamento Mamiani per le scuole elementari del 15 settembre 1860, fina-

DELLA TORRE, *Le scuole reggimentali di scrittura e lettura tra il Regno di Sardegna e il Regno d'Italia (1847-1883)*, in «Le carte e la storia», n. 2, 2011, pp. 84-97. Non va dimenticato, infine, l'interesse indiretto manifestato nei confronti dell'alfabeto da parte di coloro che proponevano iniziative finalizzate ad innovare le tecniche di coltivazione (comizi agrari, cattedre ambulanti di agricoltura).

⁴ Dai dati del censimento del 1861 risultano in possesso della sola abilità strumentale della lettura 41 abitanti su 1000 per un totale di 885.662 unità. Nel 1881 il numero degli italiani semianalfabeti è ancora superiore al mezzo milione. In entrambi i casi si registra una prevalenza di donne con un divario in progressiva crescita. Cfr. DIREZIONE DELLA STATISTICA GENERALE DEL REGNO, *Statistica d'Italia. Popolazione*, Parte I, *Censimento generale* (31 dicembre 1861), Tipografia di G. Barbera, Firenze 1867, p. 70 e *Censimento della popolazione del Regno d'Italia*, Vol. II, *Popolazione classificata per età, sesso, stato civile e istruzione elementare*, Bondoniana, Roma 1883, p. 584.

lizzato a rendere attuativo il titolo V della legge Casati, emanata, in regime di pieni poteri, il 13 novembre 1859 e successivamente estesa ai territori annessi al Regno d'Italia⁵. Ciascuna delle materie, inserite nel piano di studi, era presente nell'intero ciclo elementare, costituito da un biennio inferiore, che coincideva con il grado di istruzione obbligatoria, ed uno superiore, previsto nelle località con oltre quattromila abitanti. In questa sede, si è ritenuto opportuno circoscrivere l'analisi al livello d'istruzione richiesto a tutti i cittadini del regno.

Nella prima classe, suddivisa in due sezioni se particolarmente numerosa, l'insegnamento di tale disciplina consisteva in «esercizi graduati di sillabazione» e «nella formazione di lettere, di sillabe e di parole per imitazione», funzionali a favorire l'acquisizione dell'abilità strumentale della lettura, potenziata l'anno successivo: al termine della seconda, infatti, l'allievo doveva saper leggere in maniera «spedita» e «a senso» il libro di testo e dimostrare di averne compreso il contenuto. Il dettato, con il ricorso a brani sempre più difficili, era lo strumento per eccellenza nell'avvio alla scrittura: grazie anche allo studio di poche regole ortografiche e grammaticali, illustrate attraverso pratici esercizi, l'allievo era messo nelle condizioni, alla fine del biennio, di redigere «brevi e facili componimenti per imitazione»⁶. Non mancava, infine, un accenno ai primi elementi di calligrafia⁷.

Sostanzialmente identico era il programma della disciplina nella scuola unica, istituita nei villaggi e nei contesti rurali: in questo caso al maestro era riconosciuta piena autonomia nel valutare il grado di approfondimento dei contenuti sulla base delle esigenze locali e del livello di preparazione della

⁵ Sulla Casati si veda, oltre al pionieristico studio di G. TALAMO, *La scuola dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, Giuffrè, Milano 1960, il contributo di M.C. MORANDINI, *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale (1848-1861)*, in L. PAZZAGLIA-R. SANI (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 28-35. La legge fu applicata in maniera disomogenea nelle diverse province del Regno. Cfr. A. ROMIZI, *Storia del ministero della pubblica istruzione*, Albrighi Segati F.C. Editori, Milano 1902, parte seconda, pp. 7 ss.

⁶ *Programmi per le scuole elementari annessi al Regolamento 15 settembre 1860*, in *Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle leggi, regolamenti, istruzioni ed altri provvedimenti emanati in base alla legge 13 novembre 1859*, Tip. Franco, Torino 1861, pp. 401-402.

⁷ Per uno studio sulla calligrafia all'interno dei programmi delle scuole elementari cfr. F. ASCOLI, *The role of calligraphy in the Italian schools of modern times*, in «History of Education & Children's Literature», vol. V, n. 1, 2010, pp. 193-218 e L. PAINI, *L'insegnamento e l'apprendimento della scrittura in Italia dall'Unità ad oggi*, in «Atti dell'Accademia udinese di scienze, lettere e arti», CV, 2012, pp. 59-85.

scolaresca. Nelle scuole femminili l'insegnamento dell'italiano era concepito in funzione del ruolo della donna, circoscritto alla vita domestica nella duplice accezione di buon governo della casa e di cura dei figli. In tale prospettiva la scelta dei temi non doveva discostarsi dagli «argomenti troppo lontani dalla vita femminile»: si spaziava, quindi, dai «modelli di religiosa e filiale pietà»⁸ alle opere di beneficenza nello spirito di rassegnazione alla propria condizione e di obbedienza cieca nei confronti del mondo maschile.

Il maestro era accompagnato, passo dopo passo, nell'attività didattica, come si evince dalla scelta di fornire specifiche indicazioni per lo svolgimento del programma di ciascuna classe del ciclo elementare. Nelle istruzioni l'accento era posto sulla metodologia, sull'utilizzo degli strumenti e del materiale didattico, sulla correzione dei difetti più comuni. Costante era il richiamo all'applicazione del principio di gradualità: se nella lettura si consigliava di presentare, nell'ordine, vocali e consonanti per la formazione di sillabe sempre più complesse, nel caso della scrittura si suggeriva all'insegnante di cominciare dalle «aste» e dalle «curve» per la riproduzione, in carattere prima minuscolo, poi maiuscolo, delle diverse lettere, secondo un progressivo ordine di difficoltà. Simile era il criterio adottato per lo studio della grammatica: dall'analisi da parte del maestro di proposizioni semplici contenute nel libro di lettura, attraverso l'individuazione delle principali parti del discorso (soggetto, attributo, verbo), alla formulazione di frasi analoghe ad opera degli allievi.

Altrettanto significativa è la presentazione dell'insegnante come «modello» a cui gli allievi erano invitati ad ispirarsi nel percorso di acquisizione dell'alfabeto e di un'adeguata modalità espressiva, verbale e scritta: pronunciava per primo le parole distinte in sillabe, imitato dagli alunni individualmente e simultaneamente; trascriveva poi sulla lavagna le lettere che la scolaresca, in maniera diligente, copiava sul quaderno. Non mancava un accenno all'uso del sillabario e dei cartelloni murali che, appesi alle pareti dell'aula, rappresentavano un ausilio per la memoria. Occorrevano pazien-

⁸ *Istruzione ai Maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i Programmi approvati col R. Decreto 15 settembre 1860*, in *Codice dell'istruzione*, cit., p. 431. Per un'analisi del documento cfr. A. ASCENZI, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Vita e Pensiero, Milano 2004, pp. 24-26. Il testo era stato redatto dall'allora ispettore generale delle scuole primarie, magistrali e tecniche, Angelo Fava, figura di rilievo nell'ambito dell'amministrazione dell'istruzione pubblica nel Regno di Sardegna e poi in quello d'Italia. Su di lui si veda la corrispondente voce nel *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, curato da Giorgio Chiosso e Roberto Sani (2 voll., Editrice Bibliografica, Milano 2013, Vol. 1, pp. 529-530).

za ed attenzione per evitare che il momento della lettura si trasformasse in «una sterile azione meccanica» o fosse viziato dalla tendenza alla cantilena.

Se l'esatta pronuncia rendeva meno frequenti gli errori di ortografia, la «conveniente postura della persona» e la corretta posizione della penna tra le dita rappresentavano la *conditio sine qua non* per garantire la regolarità nella scrittura. La produzione di un breve testo presupponeva però, nell'allievo, la capacità di esprimere a voce, in maniera ordinata, i propri pensieri: ecco perché l'avvio alla composizione si basava su un dialogo, in lingua italiana, in cui gli alunni erano sollecitati a ripetere «fatti di storia sacra mandati a mente» o «raccontini morali» narrati dal maestro e a dettare «descrizioni di oggetti» familiari⁹. L'estensore dei programmi sottolineava, inoltre, l'importanza di promuovere negli alunni l'abitudine a individuare e, quindi, a correggere da soli, quando possibile, gli errori commessi. L'assenza, nelle disposizioni normative del 1860, di qualsiasi indicazione relativa all'adozione dei testi nel ciclo elementare, era un chiaro indice della volontà del Governo di concedere, in tale materia, una pressoché totale autonomia alle autorità scolastiche locali a cui si richiedeva soltanto il rispetto del criterio di conformità ai programmi redatti dal ministero.

Nel corso dell'insegnamento, il maestro incontrava una serie di difficoltà, non connesse ai contenuti della singola disciplina, ma esito indiretto del modello di organizzazione scolastica. Alcune norme del Regolamento, volte a garantire un ampio accesso all'istruzione, erano, infatti, destinate ad incidere negativamente sul profitto e sulla qualità della didattica. Si pensi, ad esempio, alla numerosità delle classi¹⁰ e alla loro composizione eterogenea: se al biennio inferiore potevano essere accolti allievi tra i sei e i dodici anni¹¹, in quello superiore il limite massimo di età era fissato a sedici. Nelle scuole dei comuni con una popolazione inferiore ai cinquecento abitanti e in quelle delle borgate, distanti almeno tre chilometri dal centro, la durata

⁹ *Istruzione ai Maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i Programmi approvati col R. Decreto 15 settembre 1860*, cit., pp. 416 e 422.

¹⁰ Si legge all'articolo 4: «La divisione della prima classe in due sezioni non è obbligatoria, salvo quando il numero degli alunni sia maggiore di settanta, ovvero la scuola sia unica, e ne abbia più di cento» (*Regolamento per l'istruzione elementare del 15 settembre 1860*, in *Codice dell'istruzione*, cit., p. 373).

¹¹ Nelle scuole rurali l'età per l'ammissione al biennio inferiore poteva essere estesa ai quindici anni, previo parere favorevole del consiglio comunale. Era una scelta dettata, presumibilmente, dalla consapevolezza che l'impiego dei ragazzi nei campi rendeva problematico l'accesso alla scuola. Non va inoltre dimenticato che, in tali contesti, non era prevista l'istituzione del ciclo elementare completo.

minima dell'anno scolastico era di quattro mesi, un periodo insufficiente per imparare a leggere e a scrivere in una lingua estranea ai contesti di vita quotidiana¹². Non molto diversa era la situazione nelle località in cui le lezioni cominciavano il 15 ottobre per concludersi il 15 di agosto: la frequenza discontinua, dovuta, come ricordato, al lavoro minorile, rendeva difficile l'acquisizione di una familiarità con l'alfabeto da parte di ragazzi che vivevano in ambienti in cui la trasmissione del codice etico e del sapere pratico avveniva all'insegna dell'oralità.

Un ulteriore ostacolo era rappresentato dal corpo docente che, oltre a non avere una sufficiente preparazione sotto il profilo metodologico (un'esigua percentuale era in possesso del titolo richiesto per l'insegnamento)¹³, denotava, in molti casi, una scarsa e approssimativa conoscenza dell'italiano. L'uso della lingua patria, da parte del maestro, doveva rispondere, nelle intenzioni di Mamiani, ad una duplice finalità: da un lato mettere a disposizione degli alunni una ricchezza di vocaboli ed espressioni, funzionale ad una corretta ed ampia stesura di testi scritti; dall'altro sradicare, nelle giovani generazioni, l'abitudine all'utilizzo di quelli «frasi triviali» che, spesso, «deturpavano» il gergo locale. La tendenza del corpo docente a ricorrere al dialetto era destinata, tuttavia, a protrarsi nel tempo. Ancora nel 1905 scriveva Vittorio Emanuele Orlando, ministro della pubblica istruzione: «Il maestro che [...] adopera abitualmente espressioni dialettali e permette che anche gli alunni ne usino, coltiva difetti, i quali, passando dal linguaggio parlato allo scritto, diventano errori ortografici e grammaticali che egli più tardi solo con grandissimo stento riuscirà, se pure, a sradicare»¹⁴.

Sulla base di tali presupposti non sorprende il ruolo centrale riconosciuto, nei programmi e nelle istruzioni del 1867, all'apprendimento della lingua italiana, obiettivo a cui era finalizzato ogni sforzo dell'insegnante¹⁵.

¹² Il calendario scolastico era stabilito dal Consiglio provinciale delle scuole in base «alle speciali condizioni dei luoghi» (art. 10).

¹³ Nel 1862-63 ben il 44,6% dei 31.421 maestri in servizio era privo dello specifico diploma richiesto, percentuale che, a dieci anni di distanza, si attestava ancora sul 21%. Cfr. A. ASCENZI, *Da plebe a popolo: l'insegnamento della storia nazionale nella scuola elementare dalla legge Casati alla fine del secolo XIX*, in R. SANI-A. TEDDE (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 127.

¹⁴ *Istruzioni intorno ai programmi delle scuole elementari* (29 gennaio 1905), in «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», supplemento n. 9, 2 marzo 1905, p. 490.

¹⁵ Cfr. E. CATARSI, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, cit., pp. 19-23.

Nel testo il ministro Michele Coppino auspicava, infatti, che fin dal primo giorno di scuola gli alunni si esprimessero esclusivamente nell'idioma nazionale: potevano utilizzare le voci dialettali solo nel caso in cui non fosse loro noto il corrispettivo in italiano. In questo quadro si colloca anche l'inserimento, nel biennio inferiore, di esercizi di nomenclatura relativi a «cose domestiche e d'arti e mestieri».

Esplicita nel testo è la volontà di semplificare i contenuti delle discipline nell'intento di promuovere l'acquisizione di un sapere rispondente alle reali esigenze del singolo e della comunità locale di appartenenza. Se, infatti, l'insegnamento della grammatica doveva essere condotto «in modo possibilmente pratico», attraverso un'esposizione semplice delle regole fondamentali desunte dalle letture svolte in classe, l'esercizio di bella scrittura trovava la sua giustificazione nell'utilità di possedere una chiara calligrafia in relazione ai diversi contesti professionali e di vita quotidiana. Nell'avvio alla composizione si sconsigliava un eccessivo uso delle «tracce», sostituite da osservazioni e suggerimenti esposti a voce allo scopo di indurre i ragazzi «a scrivere con naturale spontaneità quello che pensano e vogliono dire»¹⁶. La consapevolezza delle lacune dei maestri sotto il profilo linguistico si traduceva nella scelta di introdurre, nel testo, una serie di esemplificazioni. Nell'insistenza sull'esatta pronuncia delle lettere come necessaria premessa della correttezza ortografica, non mancavano, infatti, puntuali riferimenti agli errori più comuni che differivano a seconda del dialetto parlato nelle province: dal suono francese della *u* allo scambio delle consonanti *p* e *b*, *t* e *d*, *c* e *g*; dai suoni aperti o chiusi delle vocali alle consonanti raddoppiate. Il «savio insegnante» era sollecitato ad affiancare alla competenza didattica un approccio con gli allievi caratterizzato da «amorevole pazienza», «molta cura», «assidua diligenza»: la «fatica grave» e, in talune circostanze, anche «noiosa» non doveva costituire un ostacolo, ma rappresentare «uno dei massimi pregi di un maestro che abbia sacro il profitto dei giovinetti che gli sono affidati»¹⁷. Nelle istruzioni del 1867 non era fatto esplicito riferimento a titoli di libri di lettura: figurava solo una generica raccomandazione alla proposta di contenuti che, adatti al livello di intelligenza e all'età degli

¹⁶ *Istruzioni e programmi per l'insegnamento della lingua italiana e dell'aritmetica approvati con R. Decreto 10 ottobre 1867*, Stamperia Reale, Firenze 1867, p. 8. Questo aspetto è sottolineato anche da F. TARGHETTA, «Signor Maestro *Onorandissimo*». Imparare a scrivere lettere nella scuola italiana tra Otto e Novecento, SEI, Torino 2013, p. 15.

¹⁷ *Istruzioni e programmi per l'insegnamento della lingua italiana e dell'aritmetica approvati con R. Decreto 10 ottobre 1867*, cit., p. 9.

alunni, somministrassero, «per via facile e pratica, alimento all'intelletto e al cuore» in linea con il dichiarato intento, del ministro Coppino, di coniugare istruzione ed educazione.

Rispetto alle istruzioni del 1860, appare evidente il tentativo di operare un rovesciamento di prospettiva con la decisione di anteporre la conoscenza e, quindi, l'uso della lingua allo studio della grammatica: basti pensare alla priorità accordata alla presentazione del nome degli oggetti più comuni nei luoghi abitualmente frequentati dal fanciullo (famiglia, scuola, paese) o degli attrezzi agricoli e degli strumenti in uso nelle diverse botteghe. Era un processo destinato a giungere a compimento con i programmi del 1888 comunemente noti come programmi Gabelli, dal nome del pedagogista e uomo di scuola, autore delle celebri Istruzioni generali che precedevano il testo¹⁸.

La logica di continuità, esplicitata nel documento stesso, si evince fin dalle prime righe della parte relativa alla lingua italiana: l'obiettivo principale dell'insegnamento di tale disciplina risiedeva, infatti, nel «condurre gli alunni a parlare e a scrivere correttamente». L'acquisizione della padronanza linguistica, di fatto, implicava già l'utilizzo, seppur non ancora consapevole, delle più elementari regole grammaticali: «Quando il maestro – si legge nel testo – parli la lingua, e non il dialetto, come è suo dovere, e la parli correttamente, senza pensarvi insegna la grammatica, come senza pensarvi il bambino l'impara»¹⁹.

Lo studio della grammatica era comunque contemplato in seconda e in terza, seppur limitatamente all'individuazione del genere e del numero dei sostantivi, dei principali tempi dei verbi, dei gradi dell'aggettivo e dei pronomi personali. Bisogna precisare che, nel frattempo, l'entrata in vigore della legge Coppino, il 15 luglio del 1877, aveva esteso di un anno la durata del ciclo elementare inferiore, circoscritto, nella Casati, ad un biennio²⁰.

¹⁸ I programmi, firmati dall'allora ministro della pubblica istruzione Paolo Boselli, furono, in realtà, opera di una commissione composta da uomini di scuola e studiosi di diverso orientamento culturale e pedagogico: Giuseppe Allievo, Andrea Angiulli, Nicola Fornelli, Aristide Gabelli, Carlo Tegen e Pasquale Villari. Sul ruolo svolto da Gabelli nella redazione dei programmi cfr. E. CATARSI, *I programmi del 1888 di Aristide Gabelli*, in G. BONETTA (a cura di), *Aristide Gabelli e il metodo critico in educazione*, Japadre Editore, L'Aquila 1994, pp. 73-95.

¹⁹ *Istruzioni speciali. Lingua italiana* (25 settembre 1888), in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 253, 26 ottobre 1888, p. 5194.

²⁰ Per ulteriori approfondimenti sulla legge Coppino si veda G. TALAMO, *Istruzione obbligatoria ed estensione del suffragio*, in L. PAZZAGLIA-R. SANI (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita*, cit., pp. 47-74.

Nelle istruzioni speciali del 1888 si proponeva un modello di linguaggio che, privo di «eleganze», «fioriture» e perifrasi, favorisse, attraverso la proprietà della parola, la chiarezza del pensiero e l'apprendimento di nozioni utili, espressione di un sapere pratico. D'altra parte è sufficiente leggere quanto indicato nel programma della prima e della seconda classe in merito alla nomenclatura: si spazia dagli utensili della casa alla suppellettile scolastica; dalle parti del corpo umano agli animali domestici; dalla suddivisione del tempo alle arti e mestieri; dalle piante agli indumenti²¹. Occorreva, però, promuovere una forma di conoscenza non circoscritta alla dimensione verbale, ma finalizzata a cogliere, in linea con i principi dell'insegnamento oggettivo basato sull'osservazione e sul metodo sperimentale, le caratteristiche o «qualità» di tutto ciò che rappresentava la vita reale dei soggetti in età dell'obbligo²². In tale prospettiva il maestro era sollecitato ad utilizzare la «collezione di oggetti» presente nella scuola o a provvedere, in caso di assenza, alla raccolta di materiale vario legato alle situazioni e ai contesti di vita quotidiana senza però offrire all'alunno una visione «parcellizzata» del sapere:

Trattandosi di porre l'alunno, per così dire, a contatto col mondo delle cose, i mezzi non possono mancargli, dacché questo mondo – si precisava nelle istruzioni generali – c'è da per tutto e in esso viviamo. Oltreché egli può portare in classe, e gioverà che lo faccia, insetti, pianticelle, fiori, frutta, prodotti industriali di poco o nessuno costo [...]; i banchi, le invetrate, la bottiglia dell'acqua, l'inchiostro, la lavagna su cui scrive, il gesso, la matita, la spugna, la carta che tiene in mano gli offrono il modo di dare una dilettevole varietà al suo insegnamento, somministrando a' suoi alunni varie ed utili cognizioni. Forse anzi, poiché il mondo reale è, per così dire, infinito [...], può non essere sempre di grandissima opportunità il far parere, che esso si trovi rannicchiato in tre o quattro cassetine, le quali poi col tempo vengono a perdere di novità e di freschezza per gli alunni e possono diventare strumento di pedanteria per il maestro²³.

²¹ Cfr. *Programmi didattici per le scuole elementari* (25 settembre 1888), in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 253, 26 ottobre 1888, p. 5196.

²² Sull'argomento si vedano G. GABELLI, *Le scuole elementari in Italia e il metodo d'insegnamento*, in «Nuova antologia», 1880, pp. 513-548; P. VECCHIA, *La nuova scienza dell'educazione applicata all'insegnamento primario*, Paravia, Torino 1882; L. BETTINI, *L'insegnamento oggettivo: manuale per uso dei maestri elementari e degli allievi delle scuole normali*, R. Bemporad e figlio, Firenze 1901.

²³ *Istruzioni generali* (25 settembre 1888), in «Gazzetta ufficiale del Regno d'Italia», n. 252, 25 ottobre 1888, p. 5182.

L'esperienza era destinata a costituire il fulcro anche delle pratiche didattiche relative all'acquisizione della scrittura: se, infatti, la formazione di parole o semplici frasi doveva trarre spunto dalle considerazioni che riflettevano la dimensione concreta dell'esistenza («l'inchiostro è nero»; «la neve è bianca»), l'avvio alla composizione andava disgiunto dal ricorso alla consueta «traccia» a beneficio di uno scambio di opinioni in classe, in una sorta di gara collettiva «di pensiero e di invenzione». Il maestro era sollecitato a tenere conto dei vissuti dei propri allievi nella scelta stessa dell'argomento su cui verteva l'elaborato: «Nulla è più ripugnante – si legge nelle istruzioni speciali sulla lingua italiana – di una descrizione del mare fatta da chi è vissuto sempre sulle montagne, o di una delle montagne da chi crebbe sulla spiaggia del mare»²⁴.

Alla luce di questi presupposti non sorprende la decisione di limitare gli esercizi di memoria a brevi poesie, a brani di prosa e a una serie di massime e sentenze, non solo di facile comprensione, ma attinenti al mondo della fanciullezza.

Al maestro venivano fornite poche, ma interessanti indicazioni per la scelta del testo di lingua italiana. Si consigliava l'adozione di una raccolta di nozioni semplici e varie in grado di favorire negli alunni l'abitudine all'osservazione in linea con i presupposti del già richiamato metodo oggettivo. Non poteva mancare, però, il richiamo alla presenza di racconti morali, volti a promuovere la «rettitudine dell'animo»: la dimensione etica, infatti, rappresentava, insieme all'irrobustimento del corpo e allo sviluppo dell'intelligenza, una delle tre finalità riconosciute alla scuola.

3. *Tra conservatorismo e innovazione*

A distanza di pochi anni il ministro Guido Baccelli riscrisse i programmi della scuola elementare²⁵. La sua riforma, datata 29 novembre 1894, si pose in termini ambivalenti rispetto all'operato dei predecessori: alla continuità sotto il profilo metodologico (non a caso venne riproposto integralmente il testo delle istruzioni generali del 1888) corrispondeva, infatti, una netta

²⁴ *Istruzioni speciali. Lingua italiana* (25 settembre 1888), cit., p. 5194.

²⁵ Il testo dei programmi, redatto da una commissione ministeriale insediata dall'on. Baccelli nella primavera del 1894, fu accolto favorevolmente come testimoniano gli articoli apparsi sulle riviste magistrali e scolastiche dell'epoca («L'unione», «Il nuovo educatore», «Il rinnovamento scolastico», «La scuola nazionale»).

discontinuità sul piano dei contenuti, considerati eccessivamente ampi per un ciclo d'istruzione concepito a sé stante e non come propedeutico alla prosecuzione degli studi²⁶. L'insegnamento dell'italiano è paradigmatico al riguardo. Nelle indicazioni relative a tale disciplina veniva ribadita, anche attraverso la riproduzione di significativi stralci, la necessità di promuovere una didattica, incentrata sull'acquisizione corretta della lingua con una particolare attenzione ai difetti di pronuncia fin dai primi esercizi di sillabazione. Non sorprende, pertanto, la decisione di posticipare alla classe terza lo studio della grammatica.

Si riaffermava, inoltre, l'idea che l'avvio alla composizione presupponesse la capacità e la consuetudine nell'allievo ad esprimere, su argomenti familiari, i propri pensieri in maniera ordinata e «con purezza e precisione di linguaggio»: d'altra parte non bisognava dimenticare che, nella vita quotidiana, poche erano, per la maggior parte dei cittadini, le occasioni di redigere un testo scritto per risolvere questioni di privata o pubblica utilità. Il maestro veniva, pertanto, sollecitato a favorire, negli alunni, l'abitudine a «brevi e facili componimenti orali» e il successivo passaggio a quelli scritti nella consapevolezza della reciproca influenza e della complementarietà esistente tra le due tipologie di esercizi.

Non mancavano, tuttavia, alcune precisazioni volte ad evitare interpretazioni fuorvianti e l'utilizzo di pratiche didattiche inefficaci: infatti, se da un lato si denunciava il caso di insegnanti che, nel fraintendere l'invito a limitarsi ad un insegnamento pratico della grammatica, ne avevano di fatto bandito lo studio dalle scuole elementari, dall'altro si criticavano «il vezzo» della lettura collettiva, che poteva indurre negli allievi il vizio della cantilena, e il ricorso alla composizione per imitazione, destinata a «rendere pigre le facoltà inventive e a indebolire la volontà».

Nello spirito della riforma, espresso dal motto «Istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può», si colloca il riferimento agli importanti risvolti educativi di alcune delle strategie in uso nell'insegnamento della lingua: si pensi, ad esempio, alla valorizzazione dell'apprendimento mne-

²⁶ «Ho creduto necessario – scriveva infatti il ministro – restringere le materie dei programmi e le prove d'esame a quel minimo di cognizioni utili e di attitudini sicure, che ogni fanciullo deve gradualmente acquistare nella scuola elementare. Leggere, scrivere, far di conto, diventare un galantuomo operoso, fu ed è ancora il programma vivo del buon senso italiano; tornare ad esso animosamente è [...] un progredire spedito e infallibile» (*Riforma dei programmi per le scuole elementari* – R.D. 29 novembre 1894, n. 525, in «Gazzetta Ufficiale», n. 287, 7 dicembre 1894, p. 5960).

monico di poesie e prose che, capaci di parlare al «cuore» e alla «coscienza», erano in grado di elevare l'alunno «verso il cielo sereno delle virtù domestiche e civili»²⁷; oppure al richiamo alla cura nel mantenere i quaderni «puliti e senza sgorbi» nella convinzione che nella pagina scritta con nitidezza si palesassero le «doti migliori dell'animo»²⁸.

Il contenuto di questa disciplina, così come quello delle altre, risultava, invece, circoscritto e semplificato: un insieme di poche e brevi frasi che ponevano l'accento sull'essenziale come si evince anche dalla volontà di imporre negli esercizi calligrafici l'utilizzo del solo carattere corsivo. Al maestro era concessa la facoltà di ampliare i contenuti secondo i bisogni della scuola, previa presentazione, all'inizio dell'anno, di un programma didattico particolareggiato, sottoposto all'approvazione dell'ispettore di circondario, una misura cautelativa volta «ad assicurarne», si legge nel testo, «la serietà e l'efficacia»: si trattava, quindi, di una libertà limitata, soggetta ad una forma di controllo da parte delle autorità scolastiche competenti. Innovativa e, al tempo stesso, vincolante appariva anche la scelta di prescrivere, per ciascuna classe, le modalità e le tipologie dell'esame finale attraverso una serie di indicazioni inserite direttamente nei programmi. Per l'italiano erano previste una prova orale ed una scritta che, caratterizzate da un progressivo grado di difficoltà, corrispondevano al livello minimo di conoscenze richieste: nel primo caso si passava dalla risposta a qualche domanda alla spiegazione e poi alla sintesi del brano letto; nel secondo dalla scrittura, sotto dettatura, di semplici proposizioni alla composizione di un saggio su oggetti o fatti noti all'allievo per giungere, infine, alla stesura di un facile tema²⁹.

In modo altrettanto preciso e puntuale era stabilita la durata delle singole prove che, in base alla classe frequentata, potevano avere luogo in uno o più giorni: se erano sufficienti quindici minuti per il colloquio orale, occorrevano tre ore per il componimento; se, in prima, per gli scritti d'italiano, bastava una sola mattinata, negli anni successivi ne erano necessarie due. Il ministro entrava nel merito perfino della quantità e della natura dei compiti che l'alunno era tenuto a svolgere a casa. Nell'intento di non costringerlo a rimanere seduto allo scrittoio nei momenti in cui poteva re-

²⁷ *Ibid.*, p. 5966.

²⁸ Il riferimento è contenuto nell'istruzione speciale dedicata alla calligrafia, materia per cui era previsto un programma unico, non differenziato in ordine alle singole classi.

²⁹ Per ulteriori approfondimenti cfr. *Programmi. Lingua italiana* (29 novembre 1894), in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 287, 7 dicembre 1894, p. 5970.

cuperare le forze fisiche e morali, consigliava al maestro di assegnare, durante la settimana, semplici letture, utili e dilettevoli al tempo stesso, e di prescrivere temi solo in occasione delle vacanze³⁰.

Da queste disposizioni appare evidente la volontà di esercitare una stretta e costante vigilanza nei confronti dell'operato del maestro, spiegabile, forse alla luce del clima di conflitto e di tensione sociale che caratterizzava l'Italia di fine Ottocento, segnata dalla nascita del partito socialista, destinato a farsi interprete delle esigenze e dei bisogni della classe operaia nelle grandi città del Nord³¹, e dalla protesta, conclusasi nel sangue, dei contadini e dei piccoli proprietari del Mezzogiorno contro un sistema economico di impronta feudale³². Se si considera, inoltre, la forte influenza esercitata negli ambienti rurali dalla Chiesa, ancora fortemente critica nei confronti dello Stato liberale, si comprende il timore del ceto dirigente per l'accentuazione della frattura tra «paese legale» e «paese reale»³³. Non sorprende, pertanto, la scelta di individuare nella scuola «il luogo e lo strumento privilegiato – anche se non esclusivo – per un'educazione civile e nazionale volta essenzialmente a rafforzare la coesione sociale e la piena identificazione delle popolazioni con gli ordinamenti e le istituzioni»³⁴ politico-amministrative del Regno.

Nel 1905, a seguito dell'entrata in vigore della legge Orlando, furono introdotte significative modifiche nelle istruzioni e nei programmi della scuola elementare. Il nuovo provvedimento, infatti, nell'attribuire a questo grado d'istruzione una doppia finalità – ciclo completo per le classi popolari, canale propedeutico all'insegnamento secondario per i ceti più elevati

³⁰ Nelle istruzioni è contenuto un semplice cenno alla responsabilità del maestro nella selezione dei libri di testo. La scarsa attenzione riservata all'argomento si spiega forse con il giudizio decisamente negativo espresso nei confronti della manualistica in circolazione nelle scuole elementari e all'interno delle famiglie: nel documento si parla, infatti, di «libri mal pensati e peggio scritti» perché concepiti secondo le indicazioni di programmi farraginosi ed enciclopedici.

³¹ Per ulteriori approfondimenti si vedano G. SABBATUCCI (a cura di), *Storia del socialismo italiano*. Vol. I, *Dalle origini alla svolta di fine secolo*, Il Poligono, Roma 1980; L. BRIGUGLIO, *Turati 1892: origini e caratteri del PSI*, Franco Angeli, Milano 1992.

³² Sugli scioperi promossi tra il 1893 e il 1894 cfr. F. RENDA, *I fasci siciliani (1892-1894)*, Einaudi, Torino 1977; G. SCOLARO, *Il movimento antimafia siciliano: dai fasci dei lavoratori all'omicidio di Carmelo Battaglia*, terrelibere.org [distributore], s.l. 2007, pp. 12-129.

³³ G. CHIOSSO, *Nazionalità ed educazione degli italiani nel secondo Ottocento*, in «Pedagogia e vita», n. 4, 1987, p. 422.

³⁴ A. ASCENZI, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale*, cit., p. 106.

– prevedeva un quadriennio comune, completato dalle classi quinta e sesta, frequentate dagli alunni che non proseguivano negli studi³⁵. Non bisogna, inoltre, dimenticare che non in tutti i comuni del Regno era stata possibile l'attivazione dell'intero ciclo primario, motivo per cui la legge consentiva, in via transitoria, alle amministrazioni municipali di limitare, sulla base delle esigenze del luogo, l'istruzione alla terza, alla quarta o alla quinta classe. Si era determinata, pertanto, una situazione eterogenea all'origine di un'inevitabile e altrettanto difforme versione dei programmi senza contare quelli per le scuole serali o festive incentivate dal ministro attraverso lo stanziamento di appositi fondi³⁶.

Un ulteriore elemento destinato a diversificare, almeno nelle prime classi, i contenuti dell'attività didattica era costituito dalla manifestata consapevolezza della relazione, nel processo di conoscenza, tra lo sviluppo intellettuale e quello sensoriale, esercitata attraverso l'osservazione diretta della realtà circostante, mutevole da luogo a luogo: ciò implicava il ricorso al «criterio di relatività» fino a quando l'allievo non era in grado di elevarsi dal piano empirico a quello astratto. L'intento di riprodurre nell'ambiente scolastico la vita, «nella varietà dei suoi rapporti» e nella «sua naturale molteplicità di aspetti», era evidente anche nel riferimento alla necessità di assicurare una «continua connessione» tra le diverse materie in linea con una prospettiva interdisciplinare *ante litteram*: si pensi all'invito a favorire un uso corretto della lingua non solo nelle ore specificatamente dedicate a tale oggetto; oppure al consiglio di utilizzare il dettato come strumento per «integrare le nozioni di storia locale» o di animali e piante che, tipiche di uno dato territorio, erano difficilmente reperibili all'interno dei libri di testo³⁷.

³⁵ Sulla legge Orlando cfr. E. DE FORT, *La scuola elementare dall'unità alla caduta del fascismo*, il Mulino, Bologna 1996, pp. 215-228; L. PAZZAGLIA, *La scuola fra Stato e società negli anni dell'età giolittiana*, in L. PAZZAGLIA-R. SANI (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita*, cit., 182-185.

³⁶ La legge prevedeva, infatti, «lo stanziamento di 500 mila lire a sussidio delle poche esistenti, avviate in prevalenza nei grandi comuni e presso le società operaie di mutuo soccorso, e come incentivo all'apertura di almeno altre 3000 nelle località in cui più elevata era la percentuale di abitanti che non sapevano né leggere né scrivere» (M.C. MORANDINI-M.M. AUDISIO, *Istruzione ed educazione popolare in Italia tra Otto e Novecento: dalla legge Casati (1859) all'istituzione della scuola media unica (1962)*, in P. DEL VECCHIO-D. VOTA (a cura di), *Storia delle Valli di Susa. Dall'Unità agli anni Settanta del Novecento*, Edizioni del Graffio, Borgone Susa 2020, p. 191).

³⁷ Il maestro era invitato ad anteporre la spiegazione alla dettatura del brano prescelto, soffermandosi, in particolare, sulle parole di cui gli alunni non conoscevano il significato. Non era infatti infrequente, nell'attività didattica, la tendenza a invertire le due fasi.

Duplici era il fine attribuito all'insegnamento dell'italiano: promuovere la capacità di esprimere, in maniera adeguata, idee e sentimenti; consentire l'acquisizione delle più comuni modalità di comunicazione scritta in uso nell'esperienza quotidiana (ad esempio la stesura di una lettera) e nel contesto professionale (ordinazioni, fatture, quietanze, telegrammi, relazioni di lavori eseguiti). A livello metodologico, non mancavano elementi di continuità con le già richiamate Istruzioni di fine Ottocento: la richiesta di far precedere a qualunque tipo di attività (lettura, scrittura, conversazione) od esercizio (copiatura, dettatura, memorizzazione) la spiegazione delle parole e delle frasi proposte; lo studio della grammatica, basato sulla scelta di anteporre l'esempio alla regola; l'avvio alla composizione intesa come trascrizione di una serie ordinata di pensieri, formulati, precedentemente, attraverso una discussione e un confronto all'interno della classe. Si rilevano, tuttavia, alcune novità, esito di un'evoluzione delle pratiche didattiche: il passaggio dal metodo alfabetico a quello sillabico con la definitiva esclusione dell'attività del «compitare» e la conseguente adozione, come primo libro di lettura, del sillabario al posto del tradizionale abbecedario; la proposta di ricorrere, nella fase iniziale della scrittura, a lavagnette di ardesie e ad apposite matite, né troppo dure né troppo molli, in sostituzione del «complicato meccanismo del quaderno, dell'inchiostro e della penna che impaccia il fanciullo»; il richiamo ad evitare «inutili anticipazioni» che potevano indurre all'errore nell'intento di fornire solide base alle conoscenze acquisite e di adeguare l'insegnamento al livello di intelligenza degli allievi.

È interessante notare come tali indicazioni riflettessero da un lato la sensibilità maturata nei confronti dell'infanzia, grazie anche alla diffusione della psicologia (si pensi agli studi di Piaget e di Freud), dall'altro il clima politico italiano, pervaso da un crescente nazionalismo, destinato a sfociare, a pochi anni di distanza, nella guerra di Libia³⁸. Accanto all'accento posto sulla preferenza per i racconti, che «italianamente pensati e italianamente scritti», dovevano destare negli alunni «entusiasmo pei ricordi nazionali, le glorie paesane, le memorie dell'arte e dei nostri grandi»³⁹, figuravano, infatti, alcune avvertenze, indice di una particolare attenzione rivolta alle caratteristiche, anche individuali, degli alunni. Non sorpren-

³⁸ Sulla guerra di Libia, combattuta dall'Italia contro l'impero ottomano tra il 1911 e il 1912, si vedano i testi di S. ROMANO, *La quarta sponda: la guerra di Libia, 1911-1912*, [Longanesi], Milano 2005 e A. CAMINITI, *La guerra italo-turca: 1911-1912, guerra di Libia*, Liberodiscrivere, Genova 2011.

³⁹ *Istruzioni intorno ai programmi delle scuole elementari* (29 gennaio 1905), cit., 492.

dono, pertanto, l'inconsueto accenno alla fantasia, l'invito a coltivare la passione per la narrazione, manifestata dal fanciullo fin dalla più tenera età, e il suggerimento di utilizzare, nei primi mesi di scuola, la modalità dell'insegnamento a gruppi nella consapevolezza che i fanciulli di sei anni «non sono tutti egualmente analfabeti»⁴⁰. Colpisce, inoltre, l'idea di un possibile coinvolgimento degli allievi nella rilettura e revisione dei compiti assegnati ai compagni nella convinzione che il rapporto tra pari, basato sull'imitazione, sulla comunicazione empatica e sul ricorso a strumenti proporzionati all'età, rappresentasse la strategia più efficace per favorire, nei discenti, l'individuazione e la correzione degli errori.

Non mancavano riferimenti alla manualistica: se da un lato si criticava l'uso frequente da parte del maestro di libri imprecisi e vaghi, dall'altro si sollecitavano gli autori dei testi per la scuola ad offrire un prodotto che, commisurato all'intelligenza dei fruitori, fosse in grado di rappresentare un effettivo ausilio per l'attività didattica. Il libro di lettura, nello specifico, doveva prediligere uno stile narrativo «agile», «dilettevole», capace di far «vibrare la nota del dovere umano e degli affetti gentili»⁴¹. Si consigliava, inoltre, l'istituzione di una bibliotechina di classe per incentivare la passione e l'abitudine a leggere anche tra le mura domestiche: si potevano limitare i costi dell'iniziativa con la richiesta ai ragazzi delle famiglie agiate di lasciare i propri volumi in eredità alla scuola⁴². Era prevista, per la prima volta, la presenza del vocabolario di lingua italiana di cui si auspicava l'utilizzo, anche nel triennio inferiore, sia negli esercizi di lettura sia in quelli di composizione: era considerato, infatti, un importante strumento finalizzato

⁴⁰ Si poneva, infatti, l'accento sul rischio che l'utilizzo di un metodo uniforme, applicato a soggetti con un diverso grado di conoscenze («c'è l'ignorante assoluto in lettura; c'è quello che in famiglia o nell'asilo d'infanzia ha appreso i primi rudimenti, siano pure limitati alla sola conoscenza delle vocali»), generasse una prima schiera di ripetenti («quelli ignari di tutto sono sforzati a correre e spesso rimangono per via») oltre a tradursi in una perdita di tempo per il maestro.

⁴¹ *Istruzioni intorno ai programmi delle scuole elementari* (29 gennaio 1905), cit., 492.

⁴² Il ministro, intenzionato a sussidiare le bibliotechine di classe compatibilmente con le disponibilità finanziarie del bilancio, non mancava di fornire agli insegnanti preziosi suggerimenti per la selezione dei testi: era opportuno prediligere libri popolari ed educativi, immuni da «goffaggini accademiche» nello stile e nei contenuti, in grado di «ingentilire l'animo» e di stimolare la «naturale curiosità del sapere». Sull'argomento cfr. M. FIORE, *La storia delle biblioteche scolastiche in Italia: dall'Unità ai nostri giorni. Analisi storico-normativa delle leggi e delle iniziative sulle biblioteche scolastiche italiane*, Zetadue, Verona 2005 e D. LOMBELLO, *Dalle «Bibliotechine di classe» alla biblioteca scolastica nella rete nazionale*, in «History of Education & Children's Literature», vol. I, n. 2, 2006, pp. 249-281.

a favorire l'arricchimento delle conoscenze e a promuovere, nell'alunno, le capacità di ricerca e di scoperta.

Nel corso del tempo, è evidente un'evoluzione dell'insegnamento della lingua italiana nei contenuti e nelle pratiche didattiche, esito da un lato del progressivo ampliamento dell'istruzione di base, dall'altro delle innovazioni introdotte sul versante metodologico. Permangono, tuttavia, alcune criticità: prima fra tutte la resistenza da parte dei maestri e delle maestre, soprattutto nei piccoli centri rurali, ad abbandonare, definitivamente, l'uso del dialetto. Non bisogna d'altra parte dimenticare che fino alla Riforma Gentile del 1923 la formazione degli insegnanti elementari era circoscritta ad un percorso di studi della durata massima di tre anni: le cosiddette scuole normali, introdotte nel 1858 dal ministro Lanza e successivamente estese ai territori del Regno d'Italia⁴³.

⁴³ Sull'istituzione delle scuole di normali in Piemonte e la loro successiva estensione al Regno d'Italia cfr. M.C. MORANDINI, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 292-310 e C. COVATO-A.M. SORGE (a cura di), *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Ministero per i beni culturali ed ambientali, Roma 1994. Per l'istituto magistrale introdotto dalla Riforma Gentile si veda J. CHARNITZKY, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime*, La Nuova Italia, Scandicci 1966, pp. 117-119.

III. L'INSEGNAMENTO DEI «DIRITTI E DOVERI
DELL'UOMO E DEL CITTADINO» NELLE SCUOLE
SECONDARIE DELL'ITALIA UNITA:
DALL'UNITÀ ALLA FINE DELL'OTTOCENTO

ROBERTO SANI
(Università degli Studi di Macerata)

Introduzione

L'approfondimento delle caratteristiche e del ruolo esercitato dall'insegnamento dei *Diritti e Doveri* nelle scuole dell'Italia unita implica un approccio necessariamente articolato e declinato su più livelli di analisi¹. Un primo livello, innanzi tutto, è quello che considera l'insegnamento dei *Diritti e Doveri* alla stregua delle altre discipline scolastiche e, come tale, lo studia nelle sue caratteristiche dimensioni culturali e didattiche: *spazio e obiettivi curricolari* (distribuzione della materia nei piani di studio delle scuole di diverso ordine e grado, monte ore, caratteristiche del corpo docente, modalità della valutazione), *contenuti* (i programmi didattici), *metodi e strumenti* (manuali disciplinari).

Un ulteriore livello è quello che indaga i *Diritti e Doveri* come un ambito di studio dalle caratteristiche peculiari, in quanto collocato al crocevia di molteplici problematiche – quella *didattica* ed *educativa*, certamente, ma anche quella relativa ai *principi costituzionali* ecc. – ed esposto ai condizionamenti ideologici e politici, che nel nostro caso attengono alla struttura oligarchica del nuovo Stato unitario.

C'è, infine, un terzo livello di analisi che necessita di essere approfondito nel caso di una disciplina scolastica come *Diritti e Doveri*: intendiamo

¹ Si vedano al riguardo A. ASCENZI-R. SANI, *The teaching of Rights and Duties in the schools of united Italy: between ideological control, social discipline and citizenship education (1861-1900)*, in «History of Education & Children's Literature», vol. X, n. 1, 2015, pp. 279-298 e n. 2, 2015, pp. 241-275; e A. ASCENZI-R. SANI, *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L'insegnamento dei Diritti e Doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861-1900)*, eum, Macerata 2016.

riferirci non solamente alla verifica del divario esistente tra ciò che è prescritto nei programmi didattici e ciò che è realmente insegnato nelle aule scolastiche, divario riscontrabile in ogni disciplina, ma anche, e soprattutto, al vero e proprio scarto – specifico di un ambito di studio come quello relativo ai *Diritti e Doveri* – esistente tra il riconoscimento formale dei diritti e le condizioni sostanziali per il loro effettivo esercizio. Una questione, quest'ultima, destinata a rivestire una notevole importanza nell'Italia postunitaria, come si cercherà di chiarire di seguito.

1. *Agli albori dell'Italia unita: i Diritti e doveri dell'uomo e del cittadino nell'ordinamento scolastico casatiano*

Ai sensi della legge Casati e della legislazione immediatamente successiva, l'insegnamento dei *Diritti e Doveri*, variamente connotato, fu introdotto esclusivamente nei piani di studio della scuola elementare e di quelle secondarie inferiori tecnica e normale. Per quel che attiene al corso elementare, in realtà, tale insegnamento non era originariamente contemplato tra quelli obbligatori, come si evince dall'art. 315 della legge 13 novembre 1859, n. 3725².

Ad integrazione dell'ordinamento degli studi stabilito dalla legislazione casatiana, infatti, intervennero nei mesi seguenti le disposizioni relative ai *Programmi per la scuola elementare annessi al Regolamento 15 settembre 1860*, in virtù delle quali, tra gli insegnamenti impartiti obbligatoriamente nella terza e nella quarta classe, fu introdotto anche quello dei «Doveri dell'uomo e del cittadino»³. Tale insegnamento, come scriveva l'ispettore centrale del ministero della Pubblica Istruzione Angelo Fava nella *Istruzione ai Maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i Programmi approvati col R. Decreto 15 settembre 1860*, avrebbe dovuto fornire ai fanciulli della *scuola elementare* superiore una prima e sommaria conoscenza dei «doveri che ha l'uomo verso Dio, la famiglia e la società», e di quelli che

² Art. 315 della Legge 13 novembre 1859, n. 3725 – *Sul riordinamento della Pubblica Istruzione* (Legge Casati), in *Raccolta dei regi editti, manifesti ed altre providenze de' magistrati ed uffizi*, Speirani, Torino 1859, vol. 28, parte seconda, p. 88.

³ *Programmi per la scuola elementare annessi al Regolamento 15 settembre 1860*, in *Codice dell'istruzione secondaria, classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle Leggi, Regolamenti, Istruzioni ed altri provvedimenti emanati in base alla legge 13 novembre 1859*, Tipografia Scolastica di Sebastiano Franco e figli e comp., Torino 1861, pp. 401-405.

ogni cittadino era tenuto ad esercitare «verso il governo dello Stato e verso gli altri cittadini»⁴.

Per quel che riguarda la scuola normale, l'art. 358 della legge 13 novembre 1859, n. 3725 stabiliva, tra gli insegnamenti che potevano essere impartiti nei corsi maschili, anche quello di «Nozioni generali sui diritti e doveri dei cittadini in relazione allo Statuto, alla legge elettorale ed all'amministrazione pubblica», al fine non solo di preparare adeguatamente i futuri insegnanti delle scuole elementari superiori ad impartire a loro volta ai fanciulli tale insegnamento, ma anche di metterli nella condizione di esercitare nella vita quotidiana, con la parola e con l'esempio, il «fondamentale officio» di educatori civili e «politici» delle classi popolari⁵.

In realtà, nei programmi didattici per la scuola normale approvati con il R.D. 9 novembre 1861, i primi ad essere emanati dopo l'unificazione nazionale, tale insegnamento era assorbito in quello della «Religione e Morale»⁶. Solo successivamente, con il varo dei nuovi programmi didattici del 1867, esso avrebbe acquisito una specifica autonomia e una denominazione – «Diritti e Doveri del cittadino» – che richiamava molto da vicino quella a suo tempo stabilita dalla legge Casati⁷, per mutare poi nuovamente denominazione e caratteristiche a seguito dell'introduzione dei nuovi programmi didattici per la scuola normale emanati nel 1890 («Morale e diritti e doveri del cittadino»)⁸, nel 1892 («Pedagogia e Morale»)⁹ e nel 1895 («Morale»)¹⁰.

⁴ *Istruzione ai Maestri delle Scuole primarie sul modo di svolgere i Programmi approvati col R. Decreto 15 settembre 1860*, in *Codice dell'istruzione secondaria, classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle Leggi, Regolamenti, Istruzioni ed altri provvedimenti emanati in base alla legge 13 novembre 1859*, cit., pp. 415-417.

⁵ *Istruzioni e programmi per l'insegnamento sui Diritti e i Doveri del cittadino nelle scuole normali e magistrali*, in R.D. 10 ottobre 1867, n. 1942 – *Istruzioni e programmi per l'insegnamento nelle scuole normali e magistrali*, in *Collezione celerifera delle leggi, decreti, istruzioni e circolari pubblicate nell'anno 1867 ed altre anteriori*, Tipografia Editrice di Enrico Dalmazzo, Torino 1867, p. 611.

⁶ R.D. 9 novembre 1861, n. 315 – *Programmi e regolamento per le scuole normali e magistrali*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 294, 4 dicembre 1861, p. 376.

⁷ *Istruzioni e programmi per l'insegnamento sui Diritti e i Doveri del cittadino nelle scuole normali e magistrali*, R.D. 10 ottobre 1867, n. 1942 – *Istruzioni e programmi per l'insegnamento nelle scuole normali e magistrali*, in *Collezione celerifera delle leggi, decreti, istruzioni e circolari pubblicate nell'anno 1867 ed altre anteriori*, cit.

⁸ R.D. 17 settembre 1890, n. 7143 – *Istruzioni e programmi per le scuole normali*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 246, 20 ottobre 1890, p. 4214.

⁹ R.D. 11 settembre 1892, n. 689 – *Programmi per le scuole normali*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 291, 14 dicembre 1892, p. 4678.

¹⁰ R.D. 24 novembre 1895, n. 704 – *Istruzioni e programmi per i corsi complementari e per le scuole normali*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 302, 24 dicembre 1895, p. 6806.

Come si è già accennato, l'insegnamento dei *Diritti e Doveri* era anche presente nella *scuola tecnica*, ma non nel corso ginnasiale e, più complessivamente, nella scuola secondaria classica (ginnasio-liceo). Per comprendere le ragioni di siffatta situazione, si rende necessario fornire talune indispensabili precisazioni. La presenza o meno dell'insegnamento dei *Diritti e Doveri* nei diversi indirizzi della scuola secondaria inferiore e, per altri versi, la stessa differente caratterizzazione assunta da tale insegnamento nelle scuole nelle quali era presente (contenuti e finalità, metodo didattico, monte ore ecc.), riflettevano non tanto ragioni ed esigenze di carattere pedagogico e didattico, quanto piuttosto preoccupazioni di natura ideologica e politica.

A questo riguardo, sembra di poter dire che il modo di declinarsi della disciplina riproduceva la logica differenziatrice delle canne d'organo, adeguando contenuti, programmi e finalità alle differenti caratteristiche di ciascuna tipologia di scuola o, per meglio dire, alla provenienza e al destino sociale dei rispettivi alunni.

Riservato pressoché esclusivamente ai rampolli delle élites aristocratiche e borghesi, l'itinerario formativo e culturale incentrato sul ginnasio-liceo mirava a fornire ai giovani destinati a divenire la futura classe dirigente del Paese, accanto ad un solido bagaglio culturale, anche una vigorosa coscienza etico-civile e politica, per la cui acquisizione, piuttosto che su un corso pratico ed essenziale di *Diritti e Doveri*, si faceva affidamento sul complesso degli insegnamenti che costituivano il piano di studi dell'indirizzo secondario classico. In altre parole, come recitavano i programmi didattici per i ginnasi-licei emanati con il R.D. 10 ottobre 1867, n. 1942, spettava a discipline quali la letteratura, la filosofia o la storia di «educare il senso morale e civile [...] della nostra gioventù»¹¹.

Ben diverse erano le necessità formative che, sul versante squisitamente etico-civile e politico, caratterizzavano la gioventù di estrazione piccolo-borghese e le nuove leve del ceto medio urbano, ovvero la maggior parte degli alunni delle scuole tecniche. A questa generazione di giovani i quali, a differenza dei loro coetanei provenienti dagli strati più bassi della popolazione, accedevano per la prima volta alla scuola secondaria e che, in virtù

¹¹ *Istruzioni e programmi per l'insegnamento della geografia e della storia nei ginnasi e licei*, in R.D. 10 ottobre 1867, n. 1942 – *Istruzioni e programmi per l'insegnamento nei ginnasi e licei*, in *Collezione celerifera delle leggi, decreti, istruzioni e circolari pubblicate nell'anno 1867 ed altre anteriori*, cit., p. 614.

dell'istruzione tecnico-specialistica che questa forniva, si preparavano ad entrare nel mondo del lavoro per esercitarvi ruoli di maggiore responsabilità e rilevanza rispetto a quelli tradizionalmente riservati alle classi popolari, occorreva, infatti, fornire «una decente istruzione politica», capace di ispirare loro «sentimenti d'onestà, di amore alla famiglia, ai propri simili, al lavoro, alla patria, ed ossequenza alle sue leggi», ovvero di farne «cittadini probi» e di favorire in tal modo il «civile progresso» e la «vera prosperità nazionale»¹²; tanto più che, data la loro provenienza sociale, appariva poco verosimile che essi avessero potuto maturare, all'interno dei rispettivi ambienti familiari, una pur minimale coscienza civile e politica¹³.

In sostanza, quell'«educazione civile e politica» che i rampolli dei ceti superiori avrebbero maturato, oltre che nel colto e raffinato ambiente familiare, attraverso l'itinerario degli studi secondari classici (ginnasio-liceo), le nuove leve della «classe media» avrebbero potuto acquisirla nelle scuole tecniche e normali, attraverso un insegnamento dei *Diritti e Doveri* di taglio pratico, capace di fornire loro schemi ideologici e modelli di comportamento funzionali alle esigenze specifiche del loro cetto¹⁴.

Un insegnamento, dunque, quello dei *Diritti e Doveri*, la cui presenza o meno nelle scuole di diverso ordine e grado e le cui caratteristiche e finalità risultavano direttamente dipendenti dalla provenienza e dal destino sociale dei rispettivi alunni. Così, declinato nella scuola elementare nella esclusiva forma dei *doveri* e con una prevalente finalità di controllo ideologico e di

¹² *Istruzioni e programmi per l'insegnamento della Geografia e della Storia, nelle scuole tecniche*, in R.D. 10 ottobre 1867, n. 1942 – *Istruzioni e programmi per l'insegnamento nelle scuole tecniche*, in *Collezione celerifera delle leggi, decreti, istruzioni e circolari pubblicate nell'anno 1867 ed altre anteriori*, cit., pp. 602-603.

¹³ Cfr. R. SANI, «Refining the masses to build the Nation». National schooling and education in the first four decades post-unification, in «History of Education & Children's Literature», vol. VII, n. 2, 2012, pp. 79-96. L'esigenza di promuovere, attraverso la scuola tecnica e quella normale, «una decente istruzione politica» per la gioventù del cetto medio sarebbe stata riproposta con forza nei decenni seguenti, specialmente in vista dell'attuazione della riforma elettorale poi realizzata con le leggi 22 gennaio 1882, n. 593 e 7 maggio 1882, n. 752, le quali ampliarono significativamente il numero degli elettori, che passarono da 621.896 a 2.017.829, ossia dal 2,2% al 6,9% della popolazione, includendo per la prima volta i maestri elementari e altre categorie di lavoratori che, fino ad allora, erano stati esclusi per motivi di censo dalla partecipazione politica. Cfr. L. BALLINI, *Le elezioni nella storia d'Italia dall'Unità al fascismo*, il Mulino, Bologna 1988, pp. 76-84.

¹⁴ Cfr. MINISTERO DI AGRICOLTURA, INDUSTRIA E COMMERCIO, *L'istruzione tecnica in Italia. Studi di Emilio Morpurgo Segretario generale presentati a S.E. il Ministro Finali*, Barbèra, Roma 1875, pp. 25 e 71.

disciplinamento delle classi popolari¹⁵, tale insegnamento si sarebbe connotato, negli indirizzi tecnico e normale della scuola secondaria inferiore, per l'obiettivo di fornire ai giovani del ceto medio e della piccola borghesia – ovvero a coloro che per la prima volta erano chiamati ad esercitare ruoli e funzioni di responsabilità nella vita economica e sociale del nuovo Stato – una formazione civile e politica sufficiente a farne dei «veri cittadini» in grado di «adempiere ai loro doveri» e «con egual coscienza di esercitare i loro diritti», in modo tale da assicurare «il progresso ed il benessere di tutti» e di rendere possibile «il prospero andare della Società e dello Stato»¹⁶.

2. *Per preparare al loro «alto ufficio» i «generosi educatori de' figlioli del popolo»: l'insegnamento dei Diritti e doveri del cittadino nelle scuole normali e magistrali*

Con riferimento alle scuole normali, come si è già accennato, l'art. 358 della legge 13 novembre 1859, n. 3725, stabiliva, tra gli insegnamenti che potevano essere impartiti nei corsi maschili, anche quello di «Nozioni generali sui diritti e doveri dei cittadini in relazione allo Statuto, alla legge elettorale ed all'amministrazione pubblica»¹⁷, allo scopo di fornire ai futuri insegnanti primari le conoscenze atte ad impartire a loro volta tale insegnamento agli alunni delle scuole elementari superiori e, nel contempo, ad esercitare anche al di fuori dell'ambiente scolastico un'indispensabile opera di animazione culturale e civile delle classi popolari, massime nei centri rurali e nelle aree più marginali della penisola¹⁸.

¹⁵ Cfr. A. ASCENZI, R. SANI, *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L'insegnamento dei Diritti e Doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861-1900)*, eum, Macerata 2016, pp. 23-38.

¹⁶ Si veda, ad esempio, *Istruzioni e programmi per l'insegnamento sui Diritti e i Doveri del cittadino nelle scuole tecniche*, in R.D. 10 ottobre 1867, n. 1942 – *Istruzioni e programmi per l'insegnamento nelle scuole tecniche*, cit., p. 611.

¹⁷ Art. 358 della Legge 13 novembre 1859, n. 3725 – *Sul riordinamento della Pubblica Istruzione* (Legge Casati), cit., p. 93.

¹⁸ Cfr. R.D. 24 giugno 1860, n. 4151 – *Regolamento per le scuole normali e magistrali degli aspiranti Maestri e delle aspiranti Maestre*, in *Codice dell'istruzione secondaria, classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle Leggi, Regolamenti, Istruzioni ed altri provvedimenti emanati in base alla legge 13 novembre 1859*, Tipografia Scolastica di Sebastiano Franco e figli e comp., Torino 1861, pp. 472-496; e la C.M. 29 settembre 1860, n. 89 – *Variazioni da introdursi negli insegnamenti praticati nelle scuole normali*, in *Codice dell'istruzione secondaria, classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle Leggi, Regolamenti,*

Di lì a qualche mese, tuttavia, a seguito della reintroduzione dell'insegnamento della religione nelle scuole normali da parte del nuovo ministro della Pubblica Istruzione Francesco De Sanctis, il dettato casatiano era in larga misura rimesso in discussione. Con il varo, da parte del nuovo ministro, dei *Programmi per le scuole normali e magistrali* approvati con il R.D. 9 novembre 1861, infatti, «Nozioni generali sui diritti e doveri dei cittadini in relazione allo Statuto, alla legge elettorale ed all'amministrazione pubblica» scompariva come insegnamento autonomo, per essere di fatto assorbito in quello di nuova istituzione denominato «Religione e Morale».

Coerentemente con la nuova configurazione curricolare, inoltre, esso risultava profondamente modificato nell'impostazione e nei contenuti culturali e formativi: abbandonata, in sostanza, la marcata curvatura civile e politica che a tale insegnamento era stata originariamente conferita dalle disposizioni casatiane, esso si configurava ora come una sorta di introduzione teorica ai principi della morale cristiana e ai doveri dell'uomo, senza più alcun riferimento alla necessità di promuovere nei maestri una viva sensibilità per il «nobilissimo ufficio di educare i cittadini» e di favorire la crescita civile del paese¹⁹.

Con il R.D. 10 ottobre 1867, n. 1942, promulgato nel quadro dei provvedimenti di riordino del sistema scolastico italiano predisposti dal ministro della Pubblica Istruzione Michele Coppino a seguito dell'annessione del Veneto²⁰, si procedette alla modificazione del *Regolamento* e al varo di nuovi *Programmi per l'insegnamento nelle scuole normali e magistrali*²¹.

A differenza di quelli emanati nel 1861, i *Programmi per l'insegnamento sui Diritti e i Doveri del cittadino nelle scuole normali e magistrali* varati nel 1867 erano preceduti da una serie di *Istruzioni*, nell'ambito delle quali si delineavano tanto le finalità generali e gli obiettivi specifici che l'insegnamento dei «Diritti e doveri del cittadino» avrebbe dovuto perseguire, quanto l'approccio e la metodologia didattica che il titolare della disciplina avrebbe dovuto adottare allo scopo di rendere fecondo e realmente efficace, sotto il profilo formativo, un simile insegnamento:

Istruzioni ed altri provvedimenti emanati in base alla legge 13 novembre 1859, Tipografia Scolastica di Sebastiano Franco e figli e comp., Torino 1861, pp. 554-556.

¹⁹ R.D. 9 novembre 1861, n. 315 – *Programmi e regolamento per le scuole normali e magistrali*, cit., p. 366-372.

²⁰ Cfr. *Istruzioni e programmi per l'insegnamento secondario classico e tecnico, normale e magistrale, ed elementare nelle pubbliche scuole del Regno*, Tipografia Eredi Botta, Firenze 1867.

²¹ R.D. 10 ottobre 1867, n. 1942 – *Istruzioni e programmi per l'insegnamento nelle scuole normali e magistrali*, in *Collezione celerifera delle leggi, decreti, istruzioni e circolari pubblicate nell'anno 1867 ed altre anteriori*, cit., pp. 591-644.

Non v'è dubbio – si affermava nelle *Istruzioni* sopra ricordate – che in quel paese, nel quale tutti i cittadini adempissero ai loro doveri, e con egual coscienza esercitassero i loro diritti, la società e lo Stato giungerebbero con facilità e pienezza meravigliosa al loro fine, e che il progresso ed il benessere di tutti [...]. Se adunque il professore, cui venga affidato l'insegnamento dei doveri e dei diritti nelle Scuole normali o magistrali, pregi quanto è ragione un tale ufficio, sentirà come la saviezza e l'efficacia delle sue parole possa diventare sorgente benefica di coltura e di virtù cittadina per mezzo dei maestri elementari mescolati a tanta parte di popolo che non sarà per ricevere altra educazione politica; la quale se gli manchi o non gli giovi, esso rimarrà in quella funesta ignoranza che pure tra le libere istituzioni perpetua le vergogne e i mali della servitù.

Destinata ad instillare nei futuri maestri di scuola elementare e, attraverso costoro, nelle nuove generazioni il sentimento della cittadinanza, inteso come consapevolezza della necessità di adempiere «ai loro doveri» e di esercitare «i loro diritti», la disciplina ora appellata «Diritti e doveri del cittadino» si caratterizzava per lo spessore della proposta formativa, volta a fornire agli alunni delle scuole normali e magistrali una compiuta, ancorché essenziale «educazione politica»²².

Nel corso degli anni Ottanta e Novanta, com'è noto, le scuole normali maschili e femminili furono fatte oggetto di una serie di provvedimenti ministeriali volti a migliorarne il funzionamento e a riqualificarne l'offerta didattica e formativa²³.

Con il R.D. 30 settembre 1880, n. 5666, il ministro della Pubblica Istruzione Francesco De Sanctis istituiva il corso preparatorio – o «classe biennale di preparamento» – alle scuole normali femminili²⁴, fatto oggetto, tre anni più tardi, di una serie di modifiche da parte del nuovo titolare della Minerva Guido Baccelli²⁵, il quale, peraltro, non mancava di manifestare il proprio apprezzamento per i notevoli vantaggi recati alla formazione magi-

²² *Programmi per l'insegnamento sui Diritti e i Doveri del cittadino nelle scuole normali e magistrali, ibid.*, pp. 611-613.

²³ R.S. DI POL, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dalle scuole di metodo all'istituto magistrale*, Sintagma Editrice, Torino 1998, pp. 63-65.

²⁴ R.D. 30 settembre 1880, n. 5666 – *Regolamento modificativo dei regolamenti 24 giugno 1860 e 9 novembre 1861 per le scuole normali e per gli esami di patente dei maestri elementari e Programmi per le scuole normali*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 249, 18 ottobre 1880; n. 250, 19 ottobre 1880; n. 251, 20 ottobre 1880; n. 252, 21 ottobre 1880.

²⁵ R.D. 21 giugno 1883, n. 1590 – *Regolamento per l'ordinamento delle scuole normali e magistrali e per gli esami di magistero*, in *Raccolta Ufficiale delle Leggi e dei Decreti del Regno d'Italia*, Stamperia Reale, Roma 1883, vol. 57, pp. 227-231.

strale femminile con la creazione di quello che costituiva di fatto una sorta di «anello di congiunzione tra la scuola primaria e la normale»²⁶.

Il notevole successo riscosso dal corso preparatorio femminile spinse, di lì a qualche anno, il nuovo ministro della Pubblica Istruzione Paolo Boselli a trasformare tale corso da biennale a triennale e, soprattutto, ad estenderlo anche alle scuole normali maschili²⁷. Questa riforma, tuttavia, non sortì gli effetti sperati, tant'è che, nonostante il tentativo intrapreso nel 1891 da Pasquale Villari di rivitalizzare e dare nuovo impulso ai corsi preparatori maschili attraverso il potenziamento dei relativi programmi d'insegnamento²⁸, nel 1893, in ragione dello scarso numero di alunni che li frequentavano e delle critiche formulate da più parti riguardo al loro funzionamento²⁹, il nuovo ministro della Pubblica Istruzione Ferdinando Martini decideva di abolire tali corsi³⁰.

Nel quadro dei provvedimenti dell'ultimo ventennio dell'Ottocento volti a riqualificare l'offerta didattica e formativa delle scuole normali, il ministero della Pubblica Istruzione intervenne a più riprese sui programmi didattici, modificandoli varie volte, e talora a distanza assai ravvicinata, nell'arco di un quindicennio: dopo l'introduzione, nel 1880, dei nuovi programmi per le scuole normali predisposti da Francesco De Sanctis e destinati a sostituire quelli del 1867, infatti, nel 1883 fu la volta di quelli varati da Guido Baccelli, ai quali, nel 1890, si sostituirono i programmi didattici messi a punto da Paolo Boselli, e poi ancora, nel 1892 e nel 1895, quelli predisposti rispettivamente da Ferdinando Martini e dal già ricorda-

²⁶ C.M. 1° ottobre 1883, n. 722 – *Istruzioni e chiarimenti intorno al regolamento approvato con R.D. 21 giugno 1883*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», vol. II, n. 10, 25 ottobre 1883, p. 86.

²⁷ R.D. 14 settembre 1889, n. 6493 – *Regolamento per le scuole normali*, in *Raccolta Ufficiale delle Leggi e dei Decreti del Regno d'Italia*, Stamperia Reale, Roma 1889, vol. 95, pp. 114-127.

²⁸ R.D. 29 ottobre 1891, n. 671 – *Programmi per i corsi preparatori alle scuole normali*, in *Raccolta Ufficiale delle Leggi e dei Decreti del Regno d'Italia*, Stamperia Reale, Roma 1891, vol. 97, pp. 361-384.

²⁹ Cfr. R.S. DI POL, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dalle scuole di metodo all'istituto magistrale*, cit., pp. 66-67.

³⁰ R.D. 6 agosto 1893, n. 477 – *Abolizione dei corsi preparatori nelle scuole normali maschili*, in *Raccolta Ufficiale delle Leggi e dei Decreti del Regno d'Italia*, Stamperia Reale, Roma 1893, vol. 99, pp. 287-288. Tornato alla guida del ministero della Pubblica Istruzione due anni più tardi, Guido Baccelli trasformava il corso preparatorio femminile in un vero e proprio «corso complementare femminile» a carattere secondario inferiore. Cfr. R.D. 24 novembre 1895, n. 704 – *Istruzioni e programmi per i corsi complementari e per le scuole normali*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 302, 24 dicembre 1895.

to Guido Baccelli, tornato a dirigere la Minerva all'indomani della costituzione del quarto ed ultimo governo Crispi.

Nel presentare i *Programmi per le scuole normali* varati con il R.D. 30 settembre 1880, n. 5666, Francesco De Sanctis sottolineava come essi scaturissero principalmente dalla volontà di fare dei «maestri delle scuole primarie» il «principale fattore della scuola popolare veramente educativa», instillando nei giovani destinati a divenire i «generosi educatori de' figlioli del popolo» un vigoroso sentimento patriottico, primo e indispensabile «fondamento della educazione politica». Era indispensabile, a questo riguardo, formare maestri in grado di assolvere al meglio il fondamentale e delicatissimo ufficio di promuovere nelle giovani generazioni il sentimento di appartenenza alla nazione e una salda coscienza dei propri doveri civili e patriottici³¹.

Per quel che concerne l'insegnamento dei «Diritti e doveri del cittadino», i *Programmi* emanati nel 1880 propugnavano un insegnamento «essenziale» e di taglio «concreto», ristretto «alle cose fondamentali, ammesse dal comune buon senso, e d'applicazione più feconda ed immediata», il quale avrebbe dovuto necessariamente concentrarsi sullo studio dei principi sanciti dallo «Statuto del Regno d'Italia», e in particolare sui «diritti politici» e sui «doveri generali e speciali del cittadino italiano»³².

A distanza di un triennio, i nuovi *Programmi* emanati dal ministro della Pubblica Istruzione Guido Baccelli con il D.M. 1° novembre 1883 stabilivano che l'insegnamento dei *Diritti e doveri del cittadino* sarebbe stato impartito oltre che nel corso triennale tradizionale, divenuto ora scuola normale superiore (nella quale rimanevano in vigore i programmi introdotti nel 1880 da Francesco De Sanctis), anche nel corso biennale inferiore di nuova istituzione.

In forza del *Regolamento per le scuole normali* introdotto dal ministro della Pubblica Istruzione Paolo Boselli con il R.D. 14 settembre 1889, n.

³¹ *Relazione a S.M. del Ministro dell'Istruzione Pubblica fatta in udienza del 30 settembre 1880*, in R.D. 30 settembre 1880, n. 5666 – *Regolamento modificativo dei regolamenti 24 giugno 1860 e 9 novembre 1861 per le scuole normali e per gli esami di patente dei maestri elementari e Programmi per le scuole normali*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 249, 18 ottobre 1880, p. 4411.

³² *Programma dell'insegnamento sui Diritti e Doveri*, in R.D. 30 settembre 1880, n. 5666 – *Regolamento modificativo dei regolamenti 24 giugno 1860 e 9 novembre 1861 per le scuole normali e per gli esami di patente dei maestri elementari e Programmi per le scuole normali*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 252, 21 ottobre 1880, pp. 4476-4477.

6493, l'insegnamento dei «Diritti e doveri del cittadino» assumeva la nuova denominazione di «Morale e diritti e doveri del cittadino», a conferma della volontà di dare maggiore risalto alla formazione morale degli alunni e di conferire all'intero insegnamento una più accentuata curvatura teorica³³.

Non a caso, di lì a pochi mesi, con le *Istruzioni e programmi per le scuole normali* emanati con il R.D. 17 settembre 1890, n. 7143, lo stesso ministro Boselli provvedeva a modificare in modo significativo i contenuti della disciplina³⁴.

Non era trascorso neppure un biennio dall'introduzione dei *Programmi* predisposti dal ministro Paolo Boselli che il nuovo titolare della Minerva, Ferdinando Martini, decideva di vararne di nuovi con il R.D. 11 settembre 1892, n. 689, in forza del quale, fra l'altro, l'insegnamento di «Morale e diritti e doveri del cittadino» era assorbito da quello di «Pedagogia», e la disciplina assumeva la nuova denominazione di «Pedagogia e Morale».

Al pari del suo predecessore, anche il ministro Martini puntava essenzialmente ad accrescere la preparazione morale dei futuri maestri elementari, conferendo uno spazio prevalente allo studio dell'etica e all'approfondimento teorico e pratico delle problematiche ad essa connesse. La scuola normale, a questo proposito, avrebbe dovuto mirare essenzialmente ad «educare buoni maestri», e questo obiettivo sarebbe stato raggiunto, a detta di Ferdinando Martini, solo allorquando l'insegnamento della «Morale» fosse divenuto il cardine e la base stessa della formazione magistrale³⁵.

Tornato alla guida del ministero della Pubblica Istruzione nei primi anni Novanta, con il R.D. 24 novembre 1895 Guido Baccelli varava i nuovi *Programmi* per le scuole normali, nell'ambito dei quali l'insegnamento dei «Diritti e doveri del cittadino» assumeva ora la nuova denominazione di «Morale» e registrava un sensibile ridimensionamento del monte ore, finendo per essere impartito per un'ora a settimana solo nella seconda e nella terza classe del corso normale.

Più in particolare, dismessa ogni preoccupazione di fornire agli allievi un solido bagaglio di conoscenze teoriche, i *Programmi* del 1895 si limita-

³³ *Regolamento per le scuole normali e per gli esami di patente di maestro o maestra elementare, approvato col R. Decreto 14 settembre 1889, n. 6943*, Paravia, Torino 1891, pp. 3-36.

³⁴ R.D. 17 settembre 1890, n. 7143 – *Istruzioni e programmi per le scuole normali*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 24620, ottobre 1890, pp. 4214-4215.

³⁵ R.D. 11 settembre 1892, n. 689 – *Programmi per le scuole normali*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 291, 14 dicembre 1892, pp. 4678-4679 e 4685.

vano a richiamare, in forma estremamente asciutta, pochi ed essenziali temi di carattere generale relativi «ai fondamentali diritti e doveri dell'uomo e del cittadino»³⁶.

Per valutare appieno il significato del repentino e convulso mutamento dei *Programmi* registrato nel corso degli anni Ottanta e Novanta, ma anche del parallelo e altrettanto rapido cambio di denominazione subito dalla disciplina nello stesso arco di tempo, con il ridimensionamento prima, e con la vera e propria scomparsa poi, nella titolazione, del riferimento ai «Diritti e doveri del cittadino», è necessario tenere presente l'evoluzione dell'ideale di cittadinanza da promuovere attraverso la scuola nelle classi popolari registrata in epoca crispina rispetto alla fase precedente, quella, per intenderci, inaugurata dall'avvento della Sinistra di Depretis alla guida del paese (1876) e culminata, dal punto di vista scolastico, con l'emanazione dei programmi didattici per le scuole elementari del 1888³⁷.

A questo riguardo, deve essere sottolineato come l'anno prima, nel 1894, introducendo i nuovi *Programmi per la scuola elementare*, il ministro della Pubblica Istruzione Guido Baccelli aveva sottolineato come, al fine di «restaurare la scuola del popolo e renderla strumento di redenzione morale e civile», l'insegnamento dei «diritti e dei doveri del cittadino» impartito dai maestri nelle scuole elementari, specie in quelle del grado inferiore, avrebbe dovuto limitarsi a fornire «quel minimo di cognizioni utili e di attitudini sicure, che ogni fanciullo deve gradualmente acquistare» per «diventare un galantuomo operoso», operando «con accorgimento e discrezione tale, che gli alunni non siano forzati a ritenere quello che va oltre il loro intendimento ed è troppo diverso dalla nozione dei doveri propri alla loro età e condizione»³⁸. Contenuti semplici ed essenziali, dunque, quelli proposti dal ministro Baccelli, atti a formare nei fanciulli del popolo dei 'galantuomini operosi' «per i quali l'ossequio alla legge sia forte e invincibile come il sentimento di libertà, e l'amore si trasformi in atti quotidiani di onestà, di lavoro, di sacrificio», in modo tale da portare finalmente a compimento,

³⁶ R.D. 24 novembre 1895, n. 704 – *Istruzioni e programmi per i corsi complementari e per le scuole normali*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 302, 24 dicembre 1895, pp. 6798-6799, 6806 e 6812.

³⁷ Cfr. M. BENDISCIOLI, *La Sinistra storica e la scuola*, in «Studium», vol. LXXIII, 1977, pp. 447-466.

³⁸ G. BACCELLI, *Relazione a S.M. il Re*, in R.D. 29 novembre 1894, n. 525 – *Riforma dei programmi per le scuole elementari*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione», vol. II, 1894, pp. 1888-1890.

attraverso la formazione di «generazioni moralmente rinnovate», una vera e propria «redenzione morale e civile» del Paese³⁹.

Non stupisce, allora, che il R.D. 24 novembre 1895, con il quale lo stesso ministro Baccelli varava qualche mese più tardi i nuovi programmi di «Morale» per le scuole normali, pur non mancando di richiamare i «diritti e doveri del cittadino» che i maestri erano chiamati ad impartire nella «scuola del popolo», ovvero nel corso elementare, si soffermasse particolarmente sulla necessità di

Rivolgere l'animo dei giovani ad amare, volere e fare il bene, curando che essi sieno puliti, composti, garbati di modi, correggendo amorevolmente le cattive abitudini loro, usando parcamente così di incoraggiamenti e di lodi come di punizioni, giovandosi di tutte le occasioni per ispirare i sentimenti buoni, svegliare e fortificare la coscienza del dovere. [...] Le lezioni di morale dovranno essere come il riassunto e la spiegazione di abitudini e di tendenze, che la scuola ha ufficio di svolgere e di sorvegliare⁴⁰.

3. *Per fornire «una necessaria e compiuta istruzione civile e politica» alla piccola borghesia urbana e ai nuovi ceti produttivi: l'insegnamento dei Diritti e doveri del cittadino nelle scuole tecniche*

Nel 1875, licenziando una raccolta di studi su *L'istruzione tecnica in Italia*, il segretario generale del ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, Emilio Morpurgo, poneva l'accento sulla straordinaria evoluzione fatta registrare dall'insegnamento tecnico nei sistemi scolastici dei principali paesi d'Europa. Al riguardo, egli sottolineava come «l'istruzione tecnica», in passato connotata come «un insegnamento *pratico*, ispirato alle necessità *immediate* della professione», si fosse ora arricchita di nuovi e più ampi contenuti di «coltura generale», al punto da costituire ormai un percorso formativo adeguato non solo per la crescita professionale, ma anche per l'elevazione civile e politica della gioventù dei ceti medi e della piccola borghesia urbana, la quale, nella penisola italiana, con il compimento dell'esperienza unitaria, era chiamata per la prima volta a ricoprire ruoli

³⁹ R.D. 29 novembre 1894, n. 525 – *Riforma dei programmi per le scuole elementari*, cit., pp. 1906-1907.

⁴⁰ R.D. 24 novembre 1895, n. 704 – *Istruzioni e programmi per i corsi complementari e per le scuole normali*, cit., p. 6806.

di responsabilità nella realtà economica e produttiva e, più in generale, a fornire il proprio contributo all'edificazione del nuovo Stato⁴¹.

Preparare «i giovani della classe media» ad esercitare un ruolo di primo piano nella realtà economica e produttiva del paese e, al tempo stesso, a farsi carico di nuovi compiti e di nuove responsabilità nella vita civile e politica dello Stato unitario costituiva, dunque, l'obiettivo di fondo del comparto dell'«istruzione tecnica» così com'era delineato dall'ordinamento casatiano, nel cui ambito una disciplina quale i *Diritti e doveri del cittadino* era destinata a rivestire un significato e una portata tutt'altro che episodici e marginali.

Non a caso, già nei *Programmi di esame finale per le Scuole e gli Istituti tecnici*, emanati con il R.D. 24 novembre 1860, n. 4464, le «Nozioni sui doveri e diritti dei cittadini», impartite nel terzo ed ultimo anno delle scuole tecniche, costituivano un essenziale ma organico corso di studi destinato a fornire «una necessaria e compiuta istruzione civile e politica» modellata sullo *Statuto* e sui valori «della nazionale indipendenza». Un corso di studi che, prendendo le mosse dall'approfondimento dei concetti chiave di *nazione, sovranità, governo, cittadinanza* ecc., giungeva poi ad illustrare i veri e propri «Diritti» e «Doveri» del cittadino⁴².

Pochi mesi dopo la costituzione ufficiale del Regno d'Italia com'è noto, in forza del R.D. 28 novembre 1861, n. 347, la competenza sulle scuole e sugli istituti tecnici, fino a quel momento esercitata dal ministero della Pubblica Istruzione, era assegnata a quello di Agricoltura, Industria e Commercio⁴³. Più in particolare, per quel che concerneva l'ordinamento degli studi e la predisposizione dei relativi programmi didattici, il provve-

⁴¹ MINISTERO DI AGRICOLTURA, INDUSTRIA E COMMERCIO, *L'istruzione tecnica in Italia. Studi di Emilio Morpurgo Segretario generale presentati a S.E. il Ministro Finali*, Barbèra, Roma 1875, pp. 25 e 71.

⁴² R.D. 24 novembre 1860, n. 4464 – *Programmi di esame finale per le Scuole e gli Istituti tecnici*, in MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale. Raccolta delle leggi, regolamenti, istruzioni ed altri provvedimenti governativi emanati in base alla legge 13 novembre 1859 con note spiegative e raffronti colle leggi preesistenti approvata dal Ministero della Pubblica Istruzione*, Tipografia Scolastica di Seb. Franco e Figli e Comp., Torino 1861, pp. 279 e 298-299. Tali programmi sono riprodotti anche in *Programmi per le Scuole tecniche del Regno d'Italia*, Stamperia dell'Iride, Napoli 1861, pp. 28-30.

⁴³ R.D. 28 novembre 1861, n. 347 – *Attribuzioni del Ministero d'Istruzione Pubblica, e di quello dell'Agricoltura, Industria e Commercio riguardo ad alcuni Istituti e Scuole pubbliche*, in *Collezione celerifera delle leggi, decreti, istruzioni e circolari pubblicate nell'anno 1862 ed altre anteriori*, Tipografia Editrice di Enrico Dalmazzo, Torino 1862, p. 2688.

dimento ripartiva tra i due dicasteri le varie attribuzioni e responsabilità. Per vedere nuovamente attribuita al ministero della Pubblica Istruzione la competenza sulle scuole e sugli istituti tecnici si sarebbe dovuto attendere quasi un ventennio: solo con il R.D. 23 gennaio 1878, n. 4259, emanato a seguito della soppressione, il 26 dicembre 1877, di quello di Agricoltura, Industria e Commercio, infatti, sarebbe stata ripristinata la situazione in vigore precedentemente⁴⁴.

A seguito del trasferimento delle competenze da un dicastero all'altro, con il R.D. 14 agosto 1864 il ministero di Agricoltura, Industria e Commercio promulgava i nuovi *Programmi* per le scuole e per gli istituti tecnici, limitando tuttavia la propria iniziativa ai soli «insegnamenti industriali e professionali»⁴⁵, ed escludendo dunque quelli di carattere umanistico relativi alla «Lingua italiana», alla «Storia e Geografia» e alle «Nozioni sui doveri e diritti dei cittadini». Per vedere modificati anche i programmi di queste discipline si sarebbe dovuto attendere il più complessivo riordino di *Istruzioni e programmi per l'insegnamento secondario classico e tecnico, normale e magistrale, ed elementare nelle pubbliche scuole del Regno* operato dal ministro della Pubblica Istruzione Michele Coppino con il R.D. 10 ottobre 1867, n. 1942⁴⁶.

Per quel che concerne l'insegnamento ora denominato «Diritti e doveri del cittadino», a questo riguardo, i *Programmi* del 1867 per le scuole tecniche erano del tutto identici a quelli stabiliti per le scuole normali⁴⁷.

Al principio degli anni Ottanta, il ministro Francesco De Sanctis de-

⁴⁴ R.D. 23 gennaio 1878, n. 4259 – *Attribuzioni date ai Ministeri della Pubblica Istruzione, dell'Interno, e del Tesoro in seguito alla soppressione di quello di Agricoltura, Industria e Commercio*, in *Collezione celerifera delle leggi, decreti, istruzioni e circolari pubblicate nell'anno 1878 ed anteriori*, Presso gli Editori, Roma 1878, p. 333.

⁴⁵ R.D. 14 agosto 1864 – *Programmi degl'insegnamenti industriali e professionali per gl'Istituti tecnici e le Scuole speciali*, in *Collezione celerifera delle leggi, decreti, istruzioni e circolari pubblicate nell'anno 1864 ed altre anteriori*, Tipografia Editrice di Enrico Dalmazzo, Torino 1864, pp. 2337-2387; anche in MINISTERO DI AGRICOLTURA, INDUSTRIA E COMMERCIO, *Insegnamento professionale e industriale*, Tipografia Cavour, Torino 1864.

⁴⁶ R.D. 10 ottobre 1867, n. 1942 – *Istruzioni e programmi per l'insegnamento nelle scuole tecniche*, in *Collezione celerifera delle leggi, decreti, istruzioni e circolari pubblicate nell'anno 1867 ed altre anteriori*, Tipografia Editrice di Enrico Dalmazzo, Torino 1867, pp. 602-603 e 611-614; anche in *Istruzioni e programmi per l'insegnamento secondario classico e tecnico, normale e magistrale, ed elementare nelle pubbliche scuole del Regno*, Tipografia Eredi Botta, Firenze 1867, pp. 98-102 e 127-130.

⁴⁷ Cfr. *Istruzioni e programmi per l'insegnamento secondario classico e tecnico, normale e magistrale, ed elementare nelle pubbliche scuole del Regno*, Tipografia Eredi Botta, Firenze 1867, pp. 127-129.

sideva di porre mano ad una serie di innovazioni nel settore. Con il R.D. 30 settembre 1880, n. 5664, oltre a modificare i *Programmi* delle scuole tecniche⁴⁸, istituiva «una quarta classe complementare destinata a rendere compiuta l'istruzione degli alunni, i quali non intendono proseguire gli studi negli Istituti, ma vogliono dedicarsi alle industrie, ai commerci od ai più modesti impieghi amministrativi». Tale «classe complementare, destinata a giovare al maggior numero degli alunni che frequentano le Scuole tecniche», avrebbe dovuto «essere istituita [...] in ciascuna di esse, cominciando dal prossimo anno scolastico»⁴⁹.

In forza del provvedimento desanctiano, l'insegnamento dei «Diritti e doveri del cittadino», fino a quel momento unito a quelli di «Lingua italiana» e di «Storia e Geografia» e posto nella terza e ultima classe della scuola tecnica, era ora collocato tra gli «Insegnamenti speciali della Classe Complementare». Le *Istruzioni* riproducevano, sostanzialmente, quelle premesse ai *Programmi* del 1867, mentre per quel che concerne i *Programmi* veri e propri, pur conservando lo stesso impianto dei precedenti, quelli del 1880 erano di gran lunga più ampi e dettagliati, quasi a rappresentare più efficacemente la sopraggiunta maggiore complessità sociale e i più controversi scenari ideologici e politici dell'Italia dell'ultimo ventennio dell'Ottocento⁵⁰.

In realtà, il nuovo assetto dato alle scuole tecniche dal ministro della Pubblica Istruzione Francesco De Sanctis con il R.D. 30 settembre 1880, n. 5664, era destinato ad essere rimesso ben presto rimesso in discussione. Di lì a pochi mesi, infatti, il nuovo titolare della Minerva Guido Baccelli, con il R.D. 26 giugno 1881, n. 283, procedeva all'«abolizione della classe complementare delle Scuole tecniche», ripristinando di fatto la situazione pregressa e ricollocando l'insegnamento dei «Diritti e doveri del cittadino» nella terza e ultima classe⁵¹. Con il successivo R.D. 2 ottobre 1881, n. 459,

⁴⁸ R.D. 30 settembre 1880, n. 5664 – *Istruzioni, programmi e orario per l'insegnamento nelle scuole tecniche*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 253, 22 ottobre 1880, pp. 4489-4493; n. 254, 23 ottobre 1880, pp. 4506-4508; n. 255, 25 ottobre 1880, pp. 4538-4540; n. 256, 26 ottobre 1880, pp. 4555-4559.

⁴⁹ C.M. 6 ottobre 1880, n. 9290 – *Riforma delle Scuole tecniche*, in MINISTERO DELL'ISTRUZIONE PUBBLICA, *Programmi per le scuole tecniche*, Tipografia Eredi Botta, Roma 1880, p. 3.

⁵⁰ R.D. 30 settembre 1880, n. 5664 – *Istruzioni, programmi e orario per l'insegnamento nelle scuole tecniche*, cit., p. 4458.

⁵¹ R.D. 26 giugno 1881, n. 283 – *Abolizione della classe complementare delle Scuole tecniche*, in *Raccolta ufficiale delle leggi e decreti del Regno d'Italia. Anno 1881. Volume sessantatreesimo*, Tipografia Regia, Roma 1881, pp. 1697-1698.

lo stesso ministro Baccelli modificava i *Programmi* delle scuole tecniche introdotti solo un anno prima dal suo predecessore.

Per quel che concerne l'insegnamento dei «Diritti e doveri del cittadino», i *Programmi* del 1881 non registravano rilevanti modifiche rispetto a quelli introdotti l'anno precedente da Francesco De Sanctis. Essi si caratterizzavano, semmai, per una più sobria ed essenziale indicazione delle argomentazioni e dei contenuti da approfondire in aula, come pure per l'impostazione rigorosamente pratica conferita alla disciplina, la quale avrebbe dovuto fornire agli alunni non «astratte teorie», ma «una discreta istruzione politica, e più specialmente tutte quelle cognizioni che potranno essere giovevoli al loro stato futuro d'industriali [operai nell'industria], di artefici [artigiani], di commercianti, di agricoltori, ecc.»⁵².

In stretta continuità con quelli varati precedentemente si ponevano anche i *Programmi* relativi all'insegnamento ora denominato «Nozioni sui doveri e i diritti del cittadino» emanati dal nuovo ministro della Pubblica Istruzione Michele Coppino con il R.D. 21 giugno 1885, n. 3454. Quest'ultimo, infatti, mentre stabiliva che nella terza classe della scuola tecnica le «Nozioni sui doveri e i diritti del cittadino» fossero impartite assieme alla «Storia d'Italia», per quel che riguardava i *Programmi* veri e propri riproponeva nella sostanza la medesima impostazione di quelli emanati nel 1880 e nel 1881⁵³.

Una vera e propria rottura rispetto al passato si registrava invece, al principio degli anni Novanta, a seguito dell'avvento di Paolo Boselli alla guida della Pubblica Istruzione nei primi due governi presieduti da Francesco Crispi. Subentrato nel febbraio 1888 a Michele Coppino, il nuovo responsabile della Minerva si limitava in un primo tempo a confermare, con il R.D. 8 novembre 1888, n. 5826, i *Programmi* di «Nozioni sui doveri e i diritti del cittadino» emanati tre anni prima dal predecessore⁵⁴. Di lì a poco, tuttavia, con il successivo R.D. 21 novembre 1890, n. 7361, egli poneva mano ad una

⁵² R.D. 2 ottobre 1881, n. 459 – *Programmi ed orari per le Scuole tecniche*, in *Collezione celerifera delle leggi, decreti, istruzioni e circolari dell'anno 1881 ed anteriori*, Presso gli Editori, Roma 1881, p. 1317.

⁵³ R.D. 21 giugno 1885, n. 3454 – *che approva i programmi d'insegnamento e le disposizioni regolamentari didattiche per le scuole tecniche e gli istituti tecnici*, in *Raccolta ufficiale delle leggi e dei decreti del Regno d'Italia. Parte principale. Volume settantottesimo. Anno 1885*, Tipografia Regia, Roma 1885, pp. 4715-4716, 4737, 4788-4789

⁵⁴ R.D. 8 novembre 1888, n. 5826 – *Programmi ed orario per la terza classe delle Scuole tecniche*, in *Collezione celerifera delle leggi, decreti, istruzioni e circolari dell'anno 1888 ed anteriori*, Stamperia Reale, Roma 1888, pp. 1619-1621.

radicale riforma dei programmi didattici delle scuole secondarie inferiori e superiori, nel cui ambito l'insegnamento delle «Nozioni sui doveri e i diritti del cittadino», unito a quello della «Storia patria», registrava un drastico ridimensionamento, finendo di fatto per essere circoscritto ad una semplice presentazione, nel quadro della trattazione delle vicende che avevano portato alla «costituzione politica del regno d'Italia», dei «doveri e diritti» del cittadino italiano secondo «lo Statuto del Regno»⁵⁵.

Al principio degli anni Novanta, in sintonia con il conservatorismo ideologico e politico e con le istanze nazionaliste proprie dell'età crispina⁵⁶, il ministro della Pubblica Istruzione Paolo Boselli accantonava, dunque, definitivamente l'aspirazione a fare dell'insegnamento dei *Diritti e doveri del cittadino* nelle scuole tecniche il fulcro di un organico programma di educazione etico-civile e di maturazione di un vigoroso sentimento della cittadinanza per i ceti operai e artigiani e per la piccola borghesia dei commerci e del pubblico impiego⁵⁷, puntando a rileggere tale disciplina – strettamente intrecciata ad una ricostruzione dell'epopea risorgimentale e del compimento del processo unitario d'intonazione mitica e finalizzata a rafforzare la coesione sociale e a favorire la piena identificazione delle nuove generazioni con gli ordinamenti e le istituzioni dello Stato liberale – in chiave nazionalista⁵⁸.

4. *Alle origini del mancato decollo della disciplina: lo scarto tra il riconoscimento formale dei diritti e le condizioni reali per il loro effettivo esercizio*

Al di là della diversa impostazione e dei contenuti talora assai differenti che è dato di riscontare nei programmi d'insegnamento dei *Diritti e doveri del cittadino* adottati nelle scuole di diverso ordine e grado dell'Italia unita,

⁵⁵ R.D. 21 novembre 1890, n. 7361 – *Programmi d'insegnamento del Liceo, del Ginnasio e della Scuola tecnica*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», n. 17, 22 gennaio 1891, p. 296.

⁵⁶ Cfr. A.G. RICCI-L. MONTEVECCHI (a cura di), *Francesco Crispi: costruire lo Stato per dare forma alla nazione*, Ministero per i Beni e le Attività culturali, Direzione generale per gli Archivi, Roma 2009; e M. GRAZIOSETTO, *Francesco Crispi: la religione della patria nella stagione del trasformismo*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2011.

⁵⁷ Cfr. A. ASCENZI, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Vita e Pensiero, Milano 2004, pp. 104-122; e R. SANI, «Refining the masses to build the Nation». *National schooling and education in the first four decades postunification*, cit., pp. 79-96.

⁵⁸ Cfr. U. LEVRA, *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, Comitato di Torino per la Storia del Risorgimento Italiano, Torino 1992, pp. 301-386.

un motivo risulta essere comune e costituisce, anzi, il nucleo centrale, la vera e propria essenza di tale disciplina: il riferimento specifico e costante alle disposizioni contenute nello *Statuto Albertino* del 1848, divenuto con la fondazione del Regno d'Italia la carta fondamentale del nuovo Stato unitario⁵⁹, ed in particolare a quella parte di esso che concerne la trattazione «Dei Diritti e dei Doveri dei Cittadini» (artt. 24-32)⁶⁰.

Il richiamo, variamente declinato, alla necessità di illustrare nelle aule scolastiche i «Diritti e doveri del cittadino secondo lo Statuto del Regno» testimonia la vera e propria centralità attribuita alle disposizioni e ai principi sanciti in materia dallo *Statuto albertino*, considerati al contempo il fondamento e la modalità stessa dell'esercizio della cittadinanza. Dopo l'enunciazione dell'eguaglianza dei «regnicoli» (l'ambiguo neologismo adottato per scongiurare il ricorso al ben più avanzato ed impegnativo concetto di «cittadini») di fronte alla legge e del godimento dei diritti civili e politici (art. 24), a questo riguardo, lo *Statuto* garantiva la libertà personale (art. 26) e l'inviolabilità del domicilio (art. 27), la libertà di stampa (art. 28) e l'inviolabilità della proprietà privata (art. 29), la legalità del prelievo fiscale (art. 30) e il diritto di riunione (art. 32)⁶¹.

È pur vero tuttavia che, se ci fermiamo alle dichiarazioni di principio, all'enunciazione in astratto delle disposizioni statutarie, come regolarmente si riscontra non solo nei programmi della disciplina per le scuole di diverso ordine e grado, ma anche nella generalità dei libri di testo, ovvero dei manuali scolastici predisposti per tale insegnamento all'indomani dell'unificazione nazionale, rischiamo di non cogliere adeguatamente il vero e proprio sbilanciamento in chiave autoritaria e classista del rapporto tra diritti e doveri, in virtù del quale ai ceti subalterni era riconosciuta dalle classi dirigenti liberali una "cittadinanza debole", destinataria di ben pochi autentici "diritti" e, per converso, gravata da una pluralità di impegnativi "doveri" sul versante civile e sociale⁶²; e neppure di valutare appieno il no-

⁵⁹ Cfr. G.S. PENE VIDARI, *Lo Statuto albertino dalla vita costituzionale subalpina a quella italiana*, in «Studi Piemontesi», vol. XXVII, n. 2, 1998, pp. 303-314.

⁶⁰ Utilizziamo il testo riprodotto in G. NEGRI-S. SIMONI (a cura di), *Lo Statuto albertino e i lavori preparatori*, Fondazione San Paolo di Torino, Torino 1992.

⁶¹ G.S. PENE VIDARI, *I diritti fondamentali nello Statuto albertino*, in A. ROMANO (a cura di), *Enunciazione e giustiziabilità dei diritti fondamentali nelle carte costituzionali europee: profili storici e comparatistica. Atti di un convegno in onore di Francisco Tomàs y Valiente (Messina, 15-16 Marzo 1993)*, Giuffrè, Milano 1994, pp. 41-64.

⁶² Cfr. R. SANI, «Refining the masses to build the Nation». National schooling and education in the first four decades *postunification*, cit., pp. 79-96.

tevole scarto (destinato peraltro a crescere nel corso del primo quarantennio unitario) tra il riconoscimento “formale” di libertà e diritti e le effettive condizioni della loro praticabilità e fruibilità.

In altre parole, sembra di poter dire che, a differenza dei “doveri”, il cui esercizio non è sottoposto a vincoli o a limitazioni di sorta, il riconoscimento dei “diritti” – dato strumentalmente per scontato nei programmi e nei manuali scolastici – ha sovente valore solo formale, teorico, astratto, in quanto, nella gran parte dei casi, il “diritto” universalmente affermato e riconosciuto in via di principio a tutti i cittadini dallo «Statuto del Regno» è poi, di fatto, negato o sospeso o drasticamente limitato nella sua estensione ed efficacia in ragione di una legislazione ordinaria restrittiva, o dell'introduzione di veri e propri meccanismi di esclusione o di limitazione degli effetti in sede applicativa o, infine, del primato attribuito, nella prassi corrente, alla discrezionalità dei poteri pubblici, come nel caso dei regolamenti di Pubblica Sicurezza, per cui all'attribuzione formale del “diritto” corrisponde sovente l'assoluta mancanza delle condizioni necessarie per renderlo effettivo⁶³.

Di fatto, lo Stato liberale dell'ultimo quarantennio dell'Ottocento sarà caratterizzato da una profonda debolezza del quadro delle libertà e dei diritti, come pure da un'applicazione selettiva e parziale delle garanzie costituzionali sancite dallo *Statuto albertino*, di cui faranno le spese, volta per volta, le classi popolari, le donne e le realtà minoritarie o politicamente deboli del Paese⁶⁴.

A differenza dei diritti civili e politici, che sovente finiscono per essere affidati alla discrezionalità dei poteri pubblici, il diritto di proprietà e gli altri diritti che attengono alla sfera economica sono largamente tutelati e garantiti. Il diritto proprietario individuale, anzi, sarà per tutto l'Ottocento il vero e proprio «fondamento della legge civile»⁶⁵. Un elemento, questo, destinato a generare una contraddizione patente nella stessa logica liberale e un vero e proprio paradosso, per cui, «associando libertà e proprietà», si fa dipendere appunto «dalla pienezza dei diritti economici la possibilità

⁶³ Di grande interesse, al riguardo, sono le riflessioni proposte da S. RODOTÀ, *Diritti e libertà nella storia d'Italia. Conquiste e conflitti 1861-2011*, Donzelli, Roma 2011, pp. 4-6.

⁶⁴ Cfr. A. ASCENZI-R. SANI, *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L'insegnamento dei Diritti e Doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861-1900)*, cit., pp. 79-90.

⁶⁵ R. ROMANELLI, *Individuo, famiglia e collettività nel codice civile della borghesia italiana*, in R. GHERARDI-G. GOZZI (a cura di), *Saperi della borghesia e storia dei concetti fra Otto e Novecento*, il Mulino, Bologna 1995, pp. 386.

stessa di rendere effettivi i diritti fondamentali della persona», al punto che, nello Stato liberale dell'Ottocento, solo chi detiene la proprietà può realmente esercitare in pienezza i diritti civili e politici⁶⁶. Si potrebbe affermare, a questo riguardo, che non è più la cittadinanza, bensì l'appartenenza al ceto borghese, ad essere fonte di diritti⁶⁷.

Conclusioni

In conclusione, esposto inevitabilmente ai condizionamenti ideologici e politici connessi con la struttura oligarchica del nuovo Stato, l'insegnamento dei *Diritti e doveri del cittadino* offerto nelle scuole di diverso ordine e grado nel corso del primo quarantennio postunitario (1861-1900) era destinato a riproporre il profondo scarto tra la *cittadinanza ideale*, quella delineata sulla base del riferimento ai *diritti* e ai *doveri* riconosciuti in astratto negli artt. 24-32 dello *Statuto Albertino*, e la *cittadinanza reale*, espressione della più complessiva idea di società – e di Stato – che le classi dominanti intendevano realizzare.

Esso si caratterizzava, in sostanza, più che come uno strumento per la formazione di cittadini consapevoli dei loro diritti e doveri e in grado di farsi carico delle proprie responsabilità civili, come un insegnamento volto a far acquisire un *sistema di regole* e a legittimare, sotto il profilo etico e giuridico, l'ordinamento rigidamente classista della società e il sistema di valori propugnato dalle élites borghesi: un ulteriore e fondamentale tassello del più complessivo disegno perseguito dalle classi dirigenti liberali dell'Ottocento di estendere – attraverso la scuola – all'intera società italiana i valori, gli indirizzi culturali, la morale e i costumi della borghesia; ovvero, di promuovere la vera e propria *universalizzazione* dei principi e modelli borghesi⁶⁸.

⁶⁶ Cfr. S. RODOTÀ, *Diritti e libertà nella storia d'Italia. Conquiste e conflitti 1861-2011*, cit., pp. 9-11. Sull'evoluzione del concetto di «cittadinanza» nell'Ottocento italiano ed europeo si vedano P. COSTA, *Civitas. Storia della cittadinanza in Europa. 3. La civiltà liberale*, Laterza, Roma-Bari 2001, pp. 383-386; e L. MANNORI, *La crisi dell'ordine plurale. Nazione e costituzione in Italia tra Sette e Ottocento*, in *Ordo Iuris. Storia e forme dell'esperienza giuridica*, Giuffrè, Milano 2003, pp. 139-180.

⁶⁷ Cfr. E. GROSSO, *Le vie della cittadinanza. Le grandi radici, i modelli storici di riferimento*, CEDAM, Padova 1997, pp. 257-258.

⁶⁸ Cfr. G. BAGLIONI, *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale*, Einaudi, Torino 1974; S. LANARO, *Nazione e lavoro. Saggio sulla cultura borghese in Italia 1870-1925*, Marsilio, Venezia 1979; e A.M. BANTI, *Storia della borghesia italiana. L'età liberale*, Donzelli, Roma 1996.

IV.

LE SCUOLE ITALIANE NEL RIO GRANDE
DO SUL/BRASILE NEGLI ANNI DELLA GRANDE
COLONIZZAZIONE (1875-1901)

ALBERTO BARAUSSE
(Università degli Studi del Molise)

Introduzione

Il fenomeno delle migrazioni, nelle sue diverse forme, risulta tra i processi più rilevanti della recente storia contemporanea. Le dinamiche di carattere più educativo che accompagnarono tali processi costituiscono, a loro volta, un terreno di indagine molto fertile attraverso il quale verificare in che modo le strutture educative e le esperienze di scolarizzazione hanno contribuito alla costruzione delle società multiculturali¹. Tuttavia, se intorno alla storia dell'emigrazione italiana possiamo contare su un nutrito corpo di studi², il problema dell'istruzione dei migranti non ha incontrato lo stesso interesse da parte della storiografia dell'educazione e della storiografia politico sociale³. Furono le ricerche degli storici delle migrazioni che individuavano iniziative e spazi educativi destinati ai migranti italiani. Angelo Trento, nel classico *Do outro lado do Atlântico* richiamava l'attenzione delle

¹ Si vedano le osservazioni di K. MYERS, *Immigrants and ethnic minorities in the history of education*, in «Paedagogica Historica», vol. 45, n. 6, 2009, pp. 801-816.

² Sarebbe troppo ampia una rassegna bibliografica sulla storia della emigrazione italiana e in Brasile in particolare. Si rinvia a due recenti interventi che illustrano anche i cambiamenti intervenuti nell'ambito dei migration studies. E. FRANZINA, *La terra ritrovata. Storiografia e memoria della prima immigrazione in Brasile*, Stefano Termanini Editore, Genova 2014; M. SANFILIPPO, *Nuovi problemi di storia delle migrazioni italiane*, Edizioni Sette Città, Viterbo 2015; P. CORTI, *Storia e storiografia delle migrazioni: un bilancio italiano*, in «Venetica», vol. XXXIII, n. 57/2, 2019, pp. 49-62.

³ Per una riflessione storiografica più ampia si rinvia a A. ASCENZI-A. BARAUSSE-T.Â. LUCHESE-R. SANI, *History of education and migrations: crossed (or connected or entangled) histories between local and transnational perspective: a research «agenda»*, in «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 2, 2019, pp. 227-262.

scuole italiane in Brasile⁴. Furono, poi, le indagini condotte nel contesto delle iniziative di carattere transnazionale promosse da storici e antropologi italiani e brasiliani a cavallo tra gli anni Ottanta e Novanta del Novecento e sostenute dalla Fondazione Agnelli, destinate ad arricchire il quadro delle conoscenze sulla storia delle migrazioni italiane in Brasile, a tornare sul tema. Ma lo spazio dedicato al tema dei processi educativi e di scolarizzazione che coinvolsero i migranti italiani in Brasile fu piuttosto marginale: gli sporadici interventi di Pasquale Petrone e di Luíz Beatriz Moretto Ribeiro, per il Rio Grande do Sul, furono orientati a sostenere soprattutto lo scarso disinteresse dei migranti alle questioni educative e ai problemi della scolarizzazione⁵. Una prospettiva che seguiva la linea interpretativa degli storici De Boni, Costa e Manfroi affermatasi già nel corso degli anni Ottanta e Novanta secondo la quale la scuola per gli italiani emigrati nell'area coloniale del Rio Grande do Sul non costituiva un bene essenziale e una domanda sociale⁶. Nello stesso decennio, tuttavia, altro tipo di attenzioni e di sollecitazioni furono rivolte in Brasile da una studiosa come Giron Slomp⁷ e in Italia da studiosi come Luigi Ambrosoli e Gianfausto Rosoli all'analisi dei processi educativi che coinvolsero i migranti italiani destinati ad approdare nelle Americhe durante il XIX e XX secolo⁸. Tali indagini partivano da un presupposto diverso da quello degli studi brasiliani del decennio precedente, condotti su categorie interpretative fondamentalmente basate su concetti di natura antropologica: le ricerche erano volte a evidenziare il ruolo esercitato dai processi migratori nella crescita della consapevolezza, in seno ai migranti, della importanza dell'istruzione e della

⁴ A. TRENTO, *Do outro lado do Atlântico. Um século de imigração italiana no Brasil*, Nobel, São Paulo 1989.

⁵ L.B. RIBEIRO MORETTO, *Escolas italianas em zona rural do Rio Grande do Sul*, in L.A. DE BONI (org.), *A presença italiana no Brasil*, Vol. II, Fondazione Giovanni Agnelli, Escola Superior de Teologia, Torino-Porto Alegre 1990, pp. 603-626; P. PETRONE, *Italianos e descendentes do Brasil: escola e língua*, *ibid.*, p. 555-576.

⁶ O. MANFROI, *A colonização italiana no Rio Grande do Sul. Implicações econômicas, políticas e culturais*, Grafosul, Porto Alegre 1975; L.A. DE BONI-R. COSTA, *Os italianos no Rio Grande do Sul*, EST, Caxias do Sul, Educ, Porto Alegre 1979.

⁷ L.S. GIRON, *Coonia italiana e educação*, in «História da Educação (Online)», n. 4, 1998, pp. 87-106.

⁸ G. ROSOLI, *Alfabetizzazione e iniziative educative per gli emigrati tra Otto e Novecento*, in L. PAZZAGLIA (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, La Scuola, Brescia 1999, pp. 119-144; L. AMBROSOLI, *L'istruzione degli emigranti nella lotta contro l'analfabetismo*, in C. BRUSA-R. GHIRINGHELLI (a cura di), *Emigrazione e territorio tra bisogno e ideale*, Lativa, Varese 1995, pp. 63-74.

alfabetizzazione e il ruolo dei processi di scolarizzazione nella formazione della italianità, cioè l'identità etnica. Una tesi rilanciata, dalla storiografia brasiliana, attraverso gli studi di Terciane Ângela Luchese⁹.

Attraverso gli strumenti che la recente storia dell'educazione ha messo a disposizione, suffragato dall'apparato documentario conservato presso l'Archivio storico diplomatico del ministero degli Affari Esteri¹⁰, è possibile verificare come i processi educativi abbiano contribuito a perpetuare o a realizzare nuove forme identitarie nei diversi contesti storici e ad alimentare i processi di transnazionalità. In questa direzione si colloca il presente contributo, risultato parziale di un progetto di ricerca sulla storia delle scuole etniche italiane in Brasile e che ha come obiettivo quello di illustrare alcune delle molteplici forme attraverso le quali furono avviati i processi di scolarizzazione, insieme alle pratiche e ai saperi scolastici, nello specifico contesto del Rio Grande do Sul, tra la seconda metà del diciannovesimo e le prime decadi del ventesimo secolo. La comprensione dei processi di scolarizzazione e quella dei processi identitari tra gli emigrati italiani e i loro discendenti è rilevante per la comprensione della pluralità dei percorsi che contraddistinsero l'articolato quadro delle iniziative create per la scolarizzazione nella Storia dell'educazione nazionale brasiliana e, anche, di quella coloniale italiana, intorno alle quali solo recentemente la storiografia italiana e quella brasiliana, hanno iniziato ad approfondire la ricerca ancora lontana dall'essere esaurita¹¹.

⁹ T.Â. LUCHESE, *O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul*, UCS, Caxias do Sul 2015.

¹⁰ Il fondo scuole conservato presso l'Archivio storico diplomatico del ministero degli Affari Esteri è ancora in riordino. Il sistema citazionale utilizzato riprende la segnatura archivistica indicata dagli inventari dell'epoca. Colgo l'occasione per ringraziare la dott.ssa Federica Onelli per la squisita disponibilità e la rigorosa competenza con la quale mi ha introdotto alla esplorazione della parte antica del fondo scuole.

¹¹ L. KREUTZ, *A educação dos imigrantes no Brasil*, in E.M. LOPES TEIXEIRA-L.M. FARIA FILHO VEIGA-C. GREIVE, *500 anos de educação no Brasil*, Autêntica, Belo Horizonte 2003, pp. 347-370; T.Â. LUCHESE- L. KREUTZ, *Educação e etnia: as efêmeras escolas étnico-comunitárias italianas pelo olhar dos consules e agentes consulares*, in «Historia da Educação. (Online)», vol. 14, n. 30, 2010, pp. 227-258; A. BARAUSSE, *Os livros escolares como instrumento para a promoção da identidade nacional italiana no Brasil durante os primeiros anos do fascismo (1922-1925)*, Congresso Brasileiro de Educação, 8, SBHE, 2015; A. BARAUSSE, *The construction of national identity in textbooks for Italian schools abroad: the case of Brazil between the two World War*, in «History of Education & Children's Literature», vol. X, n. 2, 2015, pp. 425-461. Si vedano anche le osservazioni di A. BARAUSSE-T.Â. LUCHESE, *Apresentação do Dossiê Da Italia ao Brasil. Processos educativos e formativos, seculos XIX e XX*, in «História da Educação», vol. 21, n. 51, janeiro-abril 2017, pp. 33-40.

Il processo di mobilità di massa internazionale coinvolse numerosi gruppi di italiani a partire dalla seconda metà dell'Ottocento e, come è noto, incrociò da un lato il disegno delle classi dirigenti brasiliane teso a individuare le soluzioni alternative alla sostituzione di mano d'opera dopo la schiavitù e dall'altra quello dei ceti dirigenti italiani protesi ad assicurare opzioni alternative ai ceti popolari di fronte ai problemi legati all'arretratezza economico-sociale del paese e alle fasi specifiche di crisi. L'attenzione, come caso di studio, sarà posta sul Rio Grande do Sul, prima come provincia imperiale poi nel primo decennio come Stato che, nel quadro della federazione repubblicana degli stati brasiliani, si presenta come un caso singolare nel contesto delle comunità italiane all'estero. Lo stato meridionale del Brasile è quello che più di altri, nel corso del periodo preso in esame relativo alla seconda e terza colonizzazione, compresa tra il 1875 ed il 1900, fu caratterizzato, insieme a episodi di ribellione e di guerra civile, congiunta a repressioni militari, da un fenomeno migratorio assai intenso e dalle caratteristiche del tutto specifiche. Esso si manifestò con significativi contingenti di immigrazione nel suo territorio, di portoghesi, tedeschi, italiani, polacchi insieme a molti altri gruppi etnici¹² a seguito di alcune disposizioni assunte durante l'ultima fase del governo imperiale tra cui le leggi antischiaviste¹³.

Un processo che continuò anche dopo la proclamazione della Repubblica avvenuta a partire dalla fine del 1889 che concesse le terre demaniali ai singoli stati ai quali spettava il compito di gestire la colonizzazione, tanto quella pubblica quanto quella privata attraverso concessioni ai privati¹⁴. I dati rappresentati nella tabella sotto riprodotta aiutano, infatti,

¹² S.J. PESAVENTO, *Història do Rio Grande do Sul*, Mercado Aberto, Porto Alegre 1980; G. ROSOLI, *L'emigrazione italiana nel Rio Grande do Sul, Brasile meridionale*, in «Altreitalia», vol. 10, n. 2, 1993, pp. 105-122.

¹³ I tre momenti più significativi che si registrarono in Brasile nel periodo in esame furono la legge dell'ottobre 1885 con la quale il governo dello Stato di San Paolo assicurava ai *fazendeiros* il rimborso del prezzo del viaggio degli immigrati soli o con famiglia; l'affidamento da parte dello stesso governo di San Paolo del servizio di immigrazione alla Società promotrice di immigrazione creata nel 1886; la definitiva abolizione della schiavitù con la legge del maggio 1888. l'attribuzione alle province dell'impero, tra cui quella di Pedro II a cui apparteneva il Rio Grande do Sul, della autonoma facoltà di legiferare in materia di colonizzazione delle terre. L. DE ROSA, *L'emigrazione italiana in Brasile: un bilancio*, in G. ROSOLI (a cura di), *Emigrazioni europee e popolo brasiliano*, Centro studi emigrazione, Roma 1987, pp. 153-167.

¹⁴ L. HORN IOTTI, *Imigração e colonização: legislação de 1747-1915*, UCS, Caxias do Sul 2001.

a focalizzare meglio il flusso migratorio che si registrò nella fase compresa tra il 1875 e il 1915, anno in cui fu prodotto l'ultimo decreto relativo alla colonizzazione.

Tabella 1 - Flusso migratorio italiano tra il 1875 ed il 1915

Anni	Immigrati italiani	Immigrati totali
1875-1879	8.579	11.019
1880-1884	8.973	10.636
1885-1889	26.133	29.692
1890-1894	21.591	52.370
1895-1899	4.613	10.437
1900-1904	2.336	5.182
1905-1909	1.687	12.893
1910-1914	2.256	51.735

Fonte: D. VON DELHAES-GUENTHER, *Comportamento procreativo ed emigrazione: la crescita demografica nelle colonie del Brasile meridionale*, in G. ROSOLI (a cura di), *Emigrazioni europee e popolo brasiliano*, CSER, Roma 1985, p. 175.

Gli echi del flusso migratorio risuonarono presto anche nel parlamento italiano dove durante la presentazione della relazione sulle scuole italiane all'estero del 1880 un punto era riservato anche a Porto Alegre e alla emigrazione nel Rio Grande do Sul. In quella circostanza, accentuando il dato reale, si sottolineava la crescita della presenza degli emigrati che dai circa 5000 registrati nel settembre 1874 era passata a circa 20 mila, nonostante molti si fossero spostati o fossero deceduti, e se ne tratteggiava le caratteristiche del flusso:

Non tutti però rimasero sui luoghi; un buon numero di disillusi lasciarono il paese, molti perirono per le fatiche, i disagi, le malattie locali. La mortalità inferì specialmente sui bambini [...] Quegli italiani sono nella quasi totalità campagnoli ed hanno seco la famiglia. Molti di essi hanno però abbandonato i faticosi lavori della colonizzazione, e colla speranza di trovare meno tristi condizioni, sono venuti nella città o nelle sue adiacenze, ove, pur di campare la vita, accettano meschinissimi contratti. I loro figli crescono nell'ignoranza più crassa, nell'abbandono il più compassionevole. Molti dimenticano la propria lingua. Si danno alla mendicizia, si

occupano nei più umili servizi. L'idea di patria muore in essi. Il loro pensiero non va al di là delle preoccupazioni ed ai bisogni giornalieri della vita materiale¹⁵.

Fu in questo periodo che gli emigrati italiani diedero vita a scuole vincolate al carattere etnico nazionale, ossia le scuole chiamate prima coloniali e poi italiane all'estero. Molte di queste scuole furono sostenute finanziariamente dal governo italiano attraverso la rete consolare che fornì materiale scolastico e danaro. Questi spazi scolastici assicurarono l'avvio del processo di scolarizzazione che, insieme a una prima forma di alfabetizzazione e civilizzazione di base, si poneva come obiettivo la preservazione e la diffusione del sentimento di italianità. Questo sentimento, sarà poi rilanciato dopo la fine della I guerra mondiale e, dopo la riforma fascista, sarà accentuato tra la fine degli anni Venti e i primi anni Trenta. Nel quadro delle suggestioni offerte dalla più recente svolta storiografica nel campo dell'educazione¹⁶, il contributo intende incrociare alcune tesi avanzate dalla storia culturale, congiuntamente a quelle espresse dalla prospettiva transnazionale relativa all'immigrazione, per soffermarsi sullo sviluppo che le scuole italiane nello stato brasiliano del Rio Grande do Sul registrarono nel periodo di massima espansione dell'emigrazione nel Brasile.

L'analisi viene condotta attraverso la verifica empirica fondata sull'analisi documentaria, ancora solo parziale, della documentazione archivistica conservata presso l'archivio storico diplomatico del ministero degli Affari Esteri italiano e, in particolare, mediante l'uso specifico delle fonti consolari. Tali fonti sono state solo parzialmente utilizzate e offrono uno spaccato non solo relativo alla condizione delle scuole ma anche della mentalità e degli approcci che il ceto consolare ebbe con le problematiche più specifiche dell'istruzione nel quadro più generale di quelle dell'emigrazione delle masse contadine e urbane. Tali fonti sono state utilizzate in ambito storiografico soprattutto per mettere in luce aspetti essenziali della storia della diplomazia o della storia dell'emigrazione italiana. In questa direzione gli studi condotti qualche anno fa, hanno permesso di ricostruire le caratte-

¹⁵ MINISTERO AFFARI ESTERI, *Relazione al Parlamento sulle scuole italiane all'estero*, Roma 1880, pp. 227-228.

¹⁶ D. JULIA, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa*, in «Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 3, 1996, pp.119-147; A. VINÃO FRAGO, *Por una historia de la cultura escolar: cuestiones, enfoques, fuentes*, Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, 3, Universidad de Valladolid 1998, pp. 167-183; R. SANI, *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, eum, Macerata 2011.

ristiche di fondo del corpo diplomatico italiano durante gli anni ricompresi tra l'unità e la Prima guerra mondiale¹⁷. Va, peraltro, annotata la recente attenzione che il gruppo di ricerca che ruota intorno alle università di Caxias do Sul e di Padova ha espresso per le fonti consolari attraverso il progetto di pubblicazione delle relazioni che i consoli redassero tra il 1877 ed il 1815¹⁸. Da parte sua la storiografia brasiliana si è avvalsa di tali ricerche per approfondire l'approccio dei consoli al tema dell'emigrazione italiana nello stato brasiliano del Rio Grande do Sul, ma quando lo ha fatto, l'attenzione è stata posta più sugli aspetti di natura economica e commerciale che non su quelli di natura scolastica ed educativa¹⁹.

Le fonti consolari sono state del tutto ignorate dalla storiografia italiana – non solo dell'educazione- per rilevare la condizione dello sviluppo delle scuole nelle aree coloniali – e più in generale all'estero- in questo periodo. Anche la storiografia brasiliana ha utilizzato raramente i rapporti delle autorità consolari per incrociare i dati e le informazioni al fine di ricostruire lo sviluppo dei processi di scolarizzazione in Brasile tra la seconda metà del 19 secolo e le prime decadi del 20. Un primo approccio, condizionato tuttavia dalla difficoltà di attingere a fonti di prima mano, lo si deve agli studi di Luchese e Kreutz²⁰ per quanto riguarda il Rio Grande do Sul mentre del tutto assente è l'uso sistematico delle fonti consolari per quanto riguarda la diffusione delle scuole negli stati brasiliani.

1. *Le fonti consolari e la storia dell'educazione dei migranti italiani*

Le relazioni che sono parziale oggetto di studio in questo contributo, sono quelle redatte dai consoli che hanno svolto la funzione tra il 1875 ed

¹⁷ UNIVERSITÀ DI LECCE, *La formazione della diplomazia nazionale (1861-1915). Repertorio bio bibliografico dei funzionari del Ministero degli Affari Esteri*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1987; M. CACIOLI, *La rete consolare nel periodo crispino 1861-1891*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1988.

¹⁸ G. ROMANATO-V.B.M. HERÉDIA (a cura di), *L'emigrazione italiana nel Rio Grande do Sul brasiliano (1875-1914). Fonti diplomatiche*, Consiglio Regionale del Veneto, Longo Editore, Ravenna 2018.

¹⁹ L. HORN IOTTI, *O Olhar do poder. A Imigração italiana no Rio Grande do Sul de 1875 a 1914*, UCS, Caxias do Sul 2001.

²⁰ T. Â. LUCHESE-L. KREUTZ, *Educação e etnia: as efemeras escolas étnico; comunitarias italianas pelo olhar dos consules e agentes consulares*, in «História da Educação», vol. 14, n. 30, 2010, pp. 227-258.

il 1898 durante uno dei momenti di maggiore espansione dell'emigrazione italiana nello Stato del Rio Grande do Sul. In particolare si tratta dei rapporti inviati al ministero degli Affari Esteri da Enrico Perrod, Antonio Greppi, Pasquale Corte, Mario Compagnoni Marefoschi, Errico Acton, Edoardo Compans di Brichanteau, ai quali sarebbero seguiti negli anni immediatamente successivi quelli di Gherardo Pio di Savoia, Angelo Legrenzi, Angiolo Dall'Aste Brandolini ed Enrico Ernesto Ciapelli²¹. Si tratta di un gruppo di diplomatici contraddistinti da caratteristiche di natura sociologica abbastanza comuni ma dotati di una visione non sempre condivisa intorno al ruolo degli immigrati italiani nello Stato del Rio Grande do Sul. Quasi tutti i membri del corpo consolare presenti fino alla vigilia della prima guerra mondiale appartengono al ceto nobiliare, parlano esplicitamente di colonie italiane all'estero, hanno una visione «colonialista» e condividono da un lato l'interesse prioritario per lo sviluppo commerciale delle colonie ma, dall'altro, si differenziano per il ruolo e lo sviluppo da attribuire alle istituzioni scolastiche destinate alla crescita del sentimento nazionale. Vale la pena sottolineare che i dati e le informazioni raccolte dalle autorità consolari non sono esaustivi del quadro complessivo delle scuole italiane istituite nello Stato del Rio Grande do Sul.

A tal proposito si rende necessario richiamare le modalità attraverso le quali furono redatti i rapporti consolari. In alcuni casi, soprattutto se sostenute finanziariamente dal ministero degli Affari Esteri, le autorità consolari poterono attingere direttamente alle informazioni ricavate attraverso il compimento di specifiche missioni. Fu, questo, il caso della visita effettuata dal viceconsole di Pelotas, Acton che nell'estate del 1890 effettuò un ac-

²¹ Gustavo Errico Perrod fu reggente la funzione di console a Porto Alegre dal 29 luglio 1882 al 15 settembre 1883; per soli sei mesi, tra il giugno e il dicembre dello stesso anno fu Antonio Greppi ad assumere l'incarico che passò nelle mani di Pasquale Corte, console a Porto Alegre tra il dicembre 1883 ed il maggio 1888; Mario Compagnoni Marefoschi fu console dal 27 maggio 1888 fino al luglio 1891; Enrico Acton fu viceconsole a Pelotas dal 15 gennaio 1889 ma resse il consolato di Porto Alegre tra il 1 febbraio e il 1 novembre 1891 quando fu sostituito da Edoardo Compans di Brichanteau nominato fin dal 20 maggio 1891 e che ricoprì l'incarico fino al 13 settembre 1893. Successivamente fu Gherardo Pio di Savoia ad assumere l'incarico sino al marzo del 1894 quando fu Angelo Legrenzi ad essere assegnato alla medesima funzione a Porto Alegre dal 15 marzo 1894 al 22 aprile 1897; Angiolo Dall'Aste Brandolini ricoprì l'incarico di console dall'aprile 1897 al maggio 1898; Enrico Ernesto Ciapelli resse il consolato di Porto Alegre dal 5 dicembre 1897 al giugno 1904. Cfr. UNIVERSITÀ DI LECCE, *La formazione della diplomazia nazionale (1861-1915): repertorio bio bibliografico dei funzionari del Ministero degli Affari Esteri*, cit.; M. CACIOLI, *La rete consolare nel periodo crispiño 1861-1891*, cit.

curato sopralluogo presso le colonie istituite nella zona interna dello Stato. Tuttavia non sempre i rapporti furono predisposti a seguito di visite dirette ai nuclei coloniali, ma indirettamente sulla base delle relazioni predisposte e consegnate dagli agenti ufficiosi locali, dai rappresentanti delle società di beneficenza del distretto consolare e i maestri sussidiati²². Tale opzione fu seguita soprattutto in assenza delle risorse finanziarie necessarie per affrontare le auspiccate missioni dirette nei nuclei coloniali spesso distanti fra loro e mal collegate²³.

E non è un caso che proprio l'esigenza di rendere possibili tali missioni indusse i consoli non solo ad insistere con i vertici ministeriali per recuperare le necessarie risorse, ma anche a suggerire la strada di una riforma organizzativa dell'organico consolare come fece Legrenzi²⁴. Nonostante l'affidabilità dei dati raccolti dagli agenti consolari i consoli non negavano le difficoltà per offrire un quadro esauriente delle diverse situazioni: «qualche scuola mi è sfuggita» precisava il console Dall'Aste Brandolini nel comunicare i dati relativi alle scuole che risultavano aperte nell'anno 1897, attribuendone le ragioni non tanto alla negligenza degli agenti stessi, quanto «per la estrema difficoltà che essi devono avere avuta a scovare in qualche linea coloniale, distante dalla sede anche giornate di cammino, una modesta scoletta che un colono, improvvisatosi maestro, tenga aperta ad uso delle famiglie sue vicine»²⁵.

Al di là della attendibilità dei documenti, sui quali un console come Angelo Legrenzi non aveva molti dubbi, il rappresentante del consolato auspicava che «due o tre volte all'anno le scuole di campagna fossero regolarmente visitate da un ufficiale consolare di carriera» anche per stimolare l'attività degli insegnanti e degli alunni e la disponibilità dei genitori ad inviare i propri figli anche durante i periodi estivi, stagione nella quale gli interessi agricoli portavano i coloni a condurre i bambini nei campi piuttosto che nell'aula scolastica²⁶.

²² Rapporto del regio console A. Legrenzi del gennaio 1895, in ASMAE, AS, 1889-1910, CAT III, B, b. 339, f. Scuole al Brasile fino al 1898, sf. Contabilità pel sussidio alle scuole italiane di Porto Alegre G 183-52.

²³ Rapporto del regio console Marefoschi del 29 gennaio 1891, in ASMAE, AS, 1889-1910, CAT III, B, b. 339, f. Scuole al Brasile fino al 1898 G 183 P.G., sf. 183/55.

²⁴ Telespresso del regio console Angelo Legrenzi del 12 Novembre 1894, in ASMAE, AS, 1889-1910, CAT III, B, b. 339, f. Scuole al Brasile fino al 1898 P.G. G 183.

²⁵ Rapporto del regio console Dall'Aste Brandolini del 29 aprile 1898, in ASMAE, AS, POS III, 1889-1910, b. 343, f. Rio Grande do Sul.

²⁶ Rapporto del regio console Angelo Legrenzi del gennaio 1895, cit.

2. *Il movimento migratorio nell'America meridionale e la riforma crispina delle scuole italiane all'estero*

Nel quadro del più complessivo progetto di Crispi, volto a costruire uno stato forte e una politica estera di potenza²⁷, rientrarono anche l'inaugurazione di una nuova politica dell'emigrazione e il riordino delle scuole italiane all'estero. La modernizzazione della politica diplomatica dell'Italia sotto la guida di Francesco Crispi, allora primo ministro e ministro degli Affari Esteri, passò attraverso la legge 5866 del 30 dicembre 1888, che stabiliva nuove forme di tutela per gli emigranti. Il nazionalismo crispino guardava all'emigrazione come fattore di forza espansiva dell'Italia anche sul versante delle relazioni commerciali²⁸, mentre il riordino delle scuole si collocava nel più generale rilancio dell'educazione nazionale e civile che facesse perno sui valori patriottici e sulla costruzione di un immaginario collettivo fondato sul culto della patria. A tal fine fu approvato il decreto reale n. 6566 del 1889 che riordinò le regie scuole italiane all'estero. Gli obiettivi stabiliti dalla nuova legge di riordino, furono perseguiti attraverso un sistema che prevedeva sia la possibilità della gestione diretta delle istituzioni scolastiche da parte ministeriale, sia la gestione indiretta attraverso l'erogazione di sussidi alle scuole elementari e secondarie mantenute dalle associazioni e dai privati, erogati e gestiti attraverso le autorità consolari²⁹.

Crispi per assicurare l'ordinamento pedagogico, la direzione e la vigilanza delle scuole, istituiva la direzione generale a capo della quale nominava un ispettore generale³⁰, Girolamo Nisio³¹, profilo indicato dal ministero di competenza, cioè l'Istruzione Pubblica, e responsabilizzò i consoli per

²⁷ U. LEVRA, *Fare gli italiani. Memoria e celebrazione del Risorgimento*, Comitato di Torino dell'Istituto per la storia del Risorgimento italiano, Torino 1992; C. DUGGAN, *Creare la nazione. Vita di Francesco Crispi*, Laterza, Roma-Bari 2000; G. ROSOLI, *La politica migratoria italiana durante il periodo liberale dall'unità politica al fascismo*, in AA.VV. *Il problema dell'emigrazione italiana tra ottocento e primo novecento a partire dalle pagine della Riforma Sociale*, in «Annali della Fondazione Einaudi», vol. XII, 1998, pp. 51-69.

²⁸ P. SALVETTI, *Le scuole italiane all'estero*, in P. BEVILACQUA-A. DE CLEMENTI-E. FRANZINA (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*, Donzelli, Roma 2002, pp. 535-549.

²⁹ G. FLORIANI, *Scuole italiane all'estero: cento anni di storia*, Armando Editore, Roma 1974.

³⁰ Per agevolare il governo delle scuole erano istituite anche le deputazioni scolastiche al fine di contemperare e prevedere la possibilità di introdurre modifiche più rispondenti ai bisogni delle colonie ai piani degli studi la cui definizione spettava alle autorità centrali ministeriali.

³¹ Si veda il profilo sul funzionario curato da V. MICELI in G. CHIOSSO-R. SANI (a cura di), *Dizionario Biografico della Educazione*, Edizioni Bibliografica, Milano 2013, p. 242.

la vigilanza delle scuole, conferendo loro autorità sulle persone incaricate per l'insegnamento e l'amministrazione delle stesse. Tra le varie funzioni ai consoli sarebbe spettato il compito di mantenere «vivo l'interesse delle colonie verso le scuole» adoperandosi, in ogni modo, per accrescerne la conoscenza e la stima, «promuovendo feste di beneficenza e sottoscrizioni a favore di esse»³², di amministrare le risorse destinate per la loro gestione, di esaminare i bilanci, di occuparsi delle sedi e delle loro necessità, di proporre al ministro le variazioni nella organizzazione pedagogica delle scuole aiutando il direttore centrale.

Accanto a questi interventi, il ministero degli Affari Esteri pubblicò, nello stesso anno, anche le norme per la revisione dell'ordinamento pedagogico delle scuole elementari all'estero al fine di conformarli ai nuovi programmi didattici approvati per le scuole elementari italiane con il decreto 25 settembre 1888 e che sostituivano quelli varati nel 1867 dal ministro Coppino: ad esso seguirono anche ulteriori indicazioni da parte dell'Ispettorato centrale nel settembre del 1889 per favorire l'introduzione del metodo intuitivo anche nelle scuole italiane all'estero³³. Proprio perché lo scopo principale delle scuole all'estero era costituito dall'insegnamento della lingua italiana e per «rendere più stretti i vincoli che rannodano la colonia alla madre patria»³⁴, le scuole destinate ad essere istituite oltreoceano, dovevano attenersi ai programmi governativi, opportunamente adeguati in alcune circostanze territoriali.

3. *Le autorità consolari e l'origine delle scuole coloniali italiane nella Provincia del Rio Grande do Sul durante l'ultima fase dell'Impero brasiliano*

Le prime forme di istruzione destinate ai coloni italiani, furono promosse già nel primo quindicennio di colonizzazione, durante l'ultima fase del regime imperiale brasiliano. Sin dall'inizio degli anni '80 dell'Ottocento nel parlamento italiano in occasione della presentazione della relazione sulle scuole

³² *Regolamento delle Scuole Italiane all'estero 8 Dicembre 1889*, in *Annuario delle Scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1889-1890*, Tipografia delle Mantellate, Roma 1890, pp. 211-238.

³³ G. NISIO, *Ordinamento pedagogico delle scuole elementari all'estero*, in MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI, *Annuario delle scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1889-1890*, cit., pp. 179-183.

³⁴ *Ibid.*, p. 183.

italiane all'estero da parte di Mancini, si evidenziò la necessità di assicurare lo sviluppo delle scuole per permettere al colono «specialmente se popolano», di non perdere l'uso della lingua materna. Del resto l'emigrato in Brasile era soggetto a un processo piuttosto comune: «si confonde col popolo fra cui vive ed è da esso assorbito»³⁵. I deputati furono messi al corrente della esistenza di scuole italiane in Brasile. Un nucleo scolastico era presente anche nella città di Rio Grande, dove per 12 anni, a partire dal 1865, esistette una scuola convitto tenuta da un italiano, Giuseppe Morena, proveniente da Deura in provincia di Savona. L'insegnamento era dato sulla base dei programmi governativi brasiliani e quello della lingua italiana sembrava essere «poca cosa» tanto che nel 1877 il direttore decise di chiuderla³⁶. Luchese ha segnalato e documentato le difficoltà e i ritardi nello sviluppo dell'istruzione primaria nell'area coloniale dello stato del Rio Grande do Sul; e la complessità delle cause, legate all'assenza di personale insegnante abilitato e la impreparazione di quello esistente, la difficoltà di eseguire il servizio ispettivo, la povertà e l'ignoranza dei contadini³⁷. E questo nonostante una legislazione, quella che normava l'occupazione delle colonie, che con un Regolamento del 1867, prevedeva l'istituzione di scuole come funzione pubblica; che con la legge del 22 febbraio 1876 aveva tentato di dare un miglior ordinamento al sistema d'insegnamento pubblico. Proprio dalle amministrazioni coloniali dipesero, all'inizio dell'esperienza migratoria italiana nello stato del RS, le prime iniziative di scolarizzazione. In questo primo periodo tanto gli incarichi di insegnamento quanto quelli ispettivi furono affidati, almeno fino al 1883, agli stessi migranti più istruiti³⁸.

Tali considerazioni sono suffragate anche dai rilievi effettuati dalle autorità consolari che periodicamente informavano il ministero degli Esteri sullo sviluppo delle scuole. Già in questo periodo le fonti segnalano la scarsa diffusione delle scuole promosse dalle autorità brasiliane³⁹. Come si

³⁵ MINISTERO AFFARI ESTERI, *Relazione al Parlamento sulle scuole italiane all'estero*, Tipografia del Ministero degli Affari Esteri, Roma 1880, pp. 227-228.

³⁶ *Ibid.*, p. 229.

³⁷ T.Á. LUCHESE, *O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul*, UCS, Caxias do Sul 2015.

³⁸ EAD., *Em busca da escola pública: tensionamentos, iniciativas e processo de escolarização na região colonial italiana do Rio Grande do Sul*, in «Caderno de História da Educação», vol. 11, n. 2, pp. 667-679.

³⁹ E. PERROD, *Le colonie brasiliane Conte D'Eu e Donna Isabella. Rapporto dell'avv. Enrico Perrod*, in «Bollettino Consolare», vol. 19, marzo 1883, pp. 297-320, p. 309; P. CORTE, *Le colonie agricole italiane della provincia di Rio Grande del Sud del Brasile all'esposizione*

sottolineava anche nella relazione trasmessa al parlamento italiano, «l'istruzione nelle colonie fa veramente pietà». Inizialmente il governo imperiale brasiliano scelse i maestri tra gli stessi coloni. Era sufficiente che sapessero leggere e scrivere per poter essere assunti alla funzione di istitutore. Anche in parlamento giunsero gli echi delle condizioni problematiche vissute dai figli dei coloni richiamate dai consoli:

Esistono, a dir vero, scuole pubbliche gratuite. Ma quando i figli dei nostri emigrati vi vengono ammessi, i maestri li trascurano, i compagni indigeni li motteggiano. Non trovando appoggio, non avendo nella poca età ed esperienza di che rendersi superiori a tante piccole miserie, che talvolta esasperano anche gli adulti, non sapendo tollerare la tirannide dei loro coetanei, tirannide senza pietà come pe sempre quella dei più deboli, non tardano ad abbandonare la scuola⁴⁰.

Le relazioni prodotte dai consoli nel corso degli anni Ottanta, segnalano come molte famiglie dei nuclei coloniali preferirono organizzare in forma autonoma le scuole sia per mancanza di fiducia nei confronti dell'istruzione pubblica brasiliana sia per i numerosi problemi determinati dalla distanza di tanti nuclei coloniali dalle sedi scolastiche centrali⁴¹.

Le fonti documentarie rivelano l'indubbia presenza di una certa domanda di istruzione sia da parte dei gruppi colonici presenti nelle aree rurali sia degli immigrati dei contesti urbani. In particolare il console Enrico Perrod, nel descrivere le condizioni economiche, sociali e amministrative dell'area regionale di insediamento italiano di Conde d'Eu e Dona Isabel richiamava come tra le poche rivendicazioni espresse dai coloni presenti ci fossero proprio le scuole⁴². Analoghe erano le osservazioni elaborate dal rapporto che Pasquale Corte inviò al ministero degli Affari Esteri per presentare la situazione delle scuole nel 1884⁴³.

Le fonti consolari rivelano la strategia dei consoli volta a sollecitare l'iniziativa dell'associazionismo mutualistico per individuare forme alter-

nazionale di Torino, Stamperia a vapore della "Nacion", Montevideo 1884, *passim*; J. LORENZONI, *Memorias de um imigrante italiano*, Sulina, Porto Alegre 1975; J. SPADARI ADAMI, *História de Caxias do Sul. Educação*, EST, Caxias do Sul 1971, p. 22.

⁴⁰ MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI, *Relazione al Parlamento sulle scuole italiane all'estero*, cit., p. 228.

⁴¹ E. PERROD, *Le colonie brasiliane Conte D'Eu e Donna Isabella. Rapporto dell'avv. Enrico Perrod*, cit., pp. 297-320 e p. 316.

⁴² *Ibid.*

⁴³ P. CORTE, *Le colonie agricole italiane della provincia di Rio Grande del Sud del Brasile all'esposizione nazionale di Torino*, cit., p. 58, p. 67, p. 74 e p. 81.

native alla scarsa istruzione pubblica. Nella realtà urbana di Porto Alegre il console Pasquale Corte si mosse per assicurare il patrocinio della Società di mutuo soccorso “Vittorio Emanuele II”, istituita sin dal 1877⁴⁴, alla scuola elementare mista fondata dalla maestra Adele Lazzari Bianchi che da diversi anni insegnava privatamente lingua italiana alle ragazze della borghesia portalegrese, e che nel 1884 aveva avviato una scuola italiana mista frequentata da 26 alunni per far fronte alla domanda di istruzione a seguito della cresciuta immigrazione italiana nella capitale⁴⁵. Anche nella regione coloniale interna soggetta alla colonizzazione agricola, fu l’associazionismo ad essere mobilitato per le iniziative di scolarizzazione. Nel 1883 nel municipio di Dona Isabel fu la Società italiana di mutuo soccorso “Regina Margherita” – istituita il 20 settembre 1882⁴⁶ – ad accogliere la proposta del console per dar vita a una scuola dietro il pagamento di una tassa annua di 1000 reis per alunno. L’impegno del maestro Giulio Lorenzoni assicurava la scolarizzazione di 57 alunni, 37 maschi e 20 femmine. La scuola era collocata nello spazio maggiore dell’edificio della Società di mutuo soccorso rispondendo alle esigenze dell’igiene e l’insegnamento era impartito secondo quanto previsto dai programmi varati dal ministro Coppino nel 1867⁴⁷. L’anno seguente, nel 1884, a Conde d’Eu, una nuova Società di mutuo soccorso denominata “Stella d’Italia”, fondata nel marzo dello stesso anno, istituì una scuola nella sede centrale della colonia con 36 alunni guidata dal maestro Giovanni Puggina⁴⁸. Ma nella linea generale ne era stata istituita un’altra gestita dal maestro Emilio Barni: «entrambi i maestri sono persone molto colte e istruite e coll’ottimo insegnamento

⁴⁴ *Le Associazioni, in Cinquantenario della colonizzazione italiana nel Rio Grande del Sud*, Posenato Arte e Cultura, Porto Alegre 2000, pp. 364-397.

⁴⁵ Relazione [del Console Generale d’Italia Pasquale Corte] sulle scuole italiane esistenti nella provincia di Rio Grande del Sud del 15 luglio 1884, in ASMAE, AS Scuole 1868-1888, b. 218 P-S, f. Porto Alegre. Il suo nome era stato citato anche nella relazione del ministro proprio quando nel 1880 si propose l’istituzione di una scuola elementare maschile ed una femminile a Porto Alegre. La relazione ricordava come l’istitutrice, giunta da tre anni nel centro più importante della provincia, fosse dotata di una regolare patente e fosse molto apprezzata dalle famiglie italiane.

⁴⁶ *Le Associazioni, in Cinquantenario della colonizzazione italiana nel Rio Grande del Sud*, cit., p. 364.

⁴⁷ Relazione [del Console Generale d’Italia Pasquale Corte] sulle scuole italiane esistenti nella provincia di Rio Grande del Sud del 15 luglio 1884, in ASMAE, AS Scuole 1868-1888, b. 218 P-S, f. Porto Alegre.

⁴⁸ P. CORTE, *As colonias agricolas italianas da Provincia do Rio Grande do Sul*, cit., p. 58 e p. 67.

dagli stessi impartito ben rilevante è il profitto degli alunni»⁴⁹. Gran parte della popolazione, tuttavia, continuava a permanere in un profondo stato di ignoranza. Le strade campestri che delimitavano i lotti di terreno assegnati ai coloni e chiamate *linhas* risultavano, tuttavia, ancora largamente sprovviste di scuole⁵⁰. La condizione degli insegnanti non era, tuttavia, tra le migliori tra quelle diffuse nella colonia. Non erano infrequenti casi come quelli del maestro Barni che integrava lo stipendio con altri tipi di servizio erogati ai coloni e al pensionato offerto a due giovani⁵¹. Non era, peraltro, facile assicurare buone condizioni per la fornitura di materiale scolastico come segnalava il console per la colonia di Conde d'Eu:

Ebbi a convincermi che egli ha istruzione e intelligenza superiore a quella di qualsiasi maestro elementare nostro. Però raro essendo ancora il denaro, ed elevatissimo il prezzo dei libri: [Un] abecedario [costa] 500 reis (1,25 lire), [una] grammatichetta, 1 mil reis (2,50 lire), semplici libri di lettura, [tra] 2,50 e 5,50 liras. Lascio ai lettori il giudizio sullo spirito di coltura e di moralità che anima queste popolazioni agricole. Sulla media delle loro economie fissata in 300 fr. All'anno, secondo le mie indagini, ogni padre di famiglia preleva già 60 o 70 fr. Per l'istruzione de' suoi bimbi. Eppure che mi chiesero verbalmente? Che domandano nella supplica. Non sussidi in danaro, ma in libri scolastici⁵².

Il console Perrod proprio per rispondere alle richieste dei coloni aveva richiamato l'esigenza fondamentale di un maggior sostegno da parte delle autorità ministeriali per l'istituzione di scuole e il ritorno positivo che tale scelta avrebbe determinato in seno agli emigrati:

della più grande importanza sarebbero le impressioni che andrebbe a suscitare presso il popolo brasiliano, e ad essi stessi, un aiuto governativo, oltre ché in quel senso servirebbe di stimolo alle colonie più lontane, per avere anche una piccola scuola. Guai se si lascia spegnere in queste contrade appartate eppure si attenti agli emigranti onesti e laboriosi, i germi di un'istruzione elementare⁵³.

⁴⁹ Relazione [del Console Generale d'Italia Pasquale Corte] sulle scuole italiane esistenti nella provincia di Rio Grande del Sud del 15 luglio 1884, cit.

⁵⁰ E. PERROD, *Le colonie brasiliane Conte D'Eu e Donna Isabella. Rapporto dell'avv. Enrico Perrod*, cit., p. 320; P. CORTE, *As colonias agricolas italianas da Provincia do Rio Grande do Sul*, cit., p. 33.

⁵¹ E. PERROD, *Le colonie brasiliane Conte D'Eu e Donna Isabella. Rapporto dell'avv. Enrico Perrod*, cit., p. 310.

⁵² *Ibid.*, p. 316.

⁵³ *Ibid.*, p. 310.

Il console ravvisava, soprattutto, un pericolo che, di lì a qualche anno, si sarebbe manifestato in tutta la sua portata: quello della perdita del sentimento di nazionalità di fronte all'assenza di istituzioni e iniziative in grado di preservare le caratteristiche etniche della popolazione immigrata.

In maniera analoga Pasquale Corte, presentò suggerimenti simili a quelli del predecessore orientati a identificare iniziative volte ad assicurare il legame con la madre patria. In tal senso non avrebbe mancato di sottolineare la necessità di intervenire per riequilibrare la forte differenza tra i sussidi e le risorse destinate alle scuole dislocate nel Levante e quelle istituite in America Latina una sperequazione da correggere. L'azione dei consoli come Corte fu volta ad assicurare un orientamento laico e nazionale alle scuole sussidiate dal governo italiano e impedire il radicamento di religiosi, espressione di ordini o congregazioni non italiani o fedeli agli orientamenti intransigenti del pontefice⁵⁴. Pasquale Corte nel difendere la prospettiva laica delle scuole sussidiate dal governo italiano, richiamava l'opportunità del coinvolgimento del clero e degli ordini religiosi più vicini agli orientamenti dello stato liberale piuttosto che appartenenti a ordini più fedeli agli indirizzi intransigenti del pontefice⁵⁵.

I rapporti consolari, tuttavia, segnalano come accanto agli interventi dell'associazionismo, iniziarono a crescere anche quelli a carattere privatistico di singoli coloni che scelsero la strada dell'insegnamento come accadeva nel nucleo coloniale di Caxias situate proprio nelle *linhas* più lontane dalla sede centrale, o con più difficoltà in quello di Silveira Martins⁵⁶.

La crisi economica che investì il Brasile nella seconda metà degli anni Ottanta, dovuta ai cattivi raccolti e aggravata dalle scarse vie di comunica-

⁵⁴ Il nuovo console di Porto Alegre, in effetti, attraverso le pressioni esercitate sul presidente della Provincia di San Pedro, era riuscito ad impedire la nomina di due parroci gesuiti di nazionalità tedesca e austriaca, uno dei quali insegnante del collegio di San Leopoldo, pronti a caldeggiare l'inserimento dei bambini nell'istituto scolastico gesuita. Una eventuale ritenuta dal console molto rischiosa per la diffusione delle scuole italiane. Relazione [del Console Generale d'Italia Pasquale Corte] sulle scuole italiane esistenti nella provincia di Rio Grande del Sud del 15 luglio 1884, in ASMAE, AS Scuole 1868-1888, b. 218 P-S; P. CORTE, *As colonias agricolas italianas da Provincia do Rio Grande do Sul*, cit., pp. 25-33.

⁵⁵ *Id.*, *Voti e speranze delle colonie italiane all'estero*, Tipografia L. Roux e C., Torino 1887.

⁵⁶ Per un approfondimento della geografia scolastica nella seconda metà degli anni Ottanta dell'Ottocento nei nuclei coloniali del Rio Grande do Sul si rinvia a A. BARAUSSE, *Focolari di educazione nazionale e di sentimento patrio. As escolas italianas no Rio Grande do Sul nas decadas finais do seculo XIX (1875-1898)*, in «História da Educação», vol. 21, n. 51, 2017, pp. 41-85.

zione, accentuò le difficoltà dei coloni per assicurare in modo autonomo risorse per le scuole etniche. Per questo l'impegno delle autorità consolari e l'aumento delle risorse da destinare al mantenimento delle scuole fu visto con favore. In effetti proprio nel dicembre 1888, a seguito della riforma Crispi, furono stanziati maggiori fondi per sostenere lo sviluppo di nuove scuole. Il ministero, infatti, stabilì l'assegnazione di una quota ben più significativa (15.000 lire) rispetto a quanto fatto precedentemente come è possibile desumere da una verifica incrociata tra le note inviate dai consoli e i dati pubblicati sull'Annuario⁵⁷. L'intervento delle autorità consolari fu diretto a sostenere lo sviluppo delle scuole sia nel contesto urbano della capitale dello Stato sia in quello rurale dove maggiore fu l'insediamento dei coloni ed era legato alla esigenza di promuovere le forme più efficaci per assicurare la permanenza dei tratti identitari nazionali, a partire dalla lingua, in un momento in cui la debole struttura dell'istruzione pubblica nella provincia dell'Impero, ormai in via di dissoluzione, favoriva l'espansione delle scuole italiane. Scriveva il Console Marefoschi nel 1889:

La necessità di promuovere e incoraggiare le scuole italiane in questa parte del Brasile, si rende manifesta per il fatto che esistono qui più di 80.000 italiani, i quali senza questo mezzo perderebbero in breve ogni conoscenza pratica della lingua che è il vincolo principale di attaccamento e di relazioni col loro paese di origine. Inoltre l'istruzione, specialmente nelle Colonie, è talmente trascurata dal Governo locale che in molti centri di popolazione italiana non esistono neppure scuole brasiliane, e i figli dei nostri coloni crescerebbero in uno stato di completa ignoranza senza l'opportunità che loro offrono le nostre scuole di acquistare almeno le prime cognizioni indispensabili⁵⁸.

Così a cavallo tra la fine della fase imperiale e alla vigilia della nuova fase repubblicana della storia del Brasile, la provincia del Rio Grande do Sul poteva contare su una presenza più interessante – circa 30 – di scuole etniche (coloniali secondo la dicitura consolare) italiane rispetto a quanto registrato

⁵⁷ MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI, *Annuario delle Scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1889-1890*, Tipografia delle Mantellate, Roma 1890; MINISTERO DEGLI AFFARI ESTERI, *Annuario delle Scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1890-1891*, Tipografia delle Mantellate, Roma 1891; Telespresso del console M. Marefoschi del 7 aprile 1889 in ASMAE, AS, 1889-1910, CAT IIII, B, b. 339, f. Scuole al Brasile fino al 1898 G 183 P.G., sf. 183/55; Telespresso del console M. Marefoschi del 26 agosto 1889, cit.; Telespresso dell'ambasciatore Riva del 30 ottobre 1889, *ibid.*; Telespresso del r. vicconsole E. Acton del 4 settembre 1891, *ibid.*

⁵⁸ Rapporto del r. console M. Marefoschi del 26 luglio 1889, cit.

dai consoli quattro anni prima e rispetto alle quali il ministero degli Affari Esteri italiano chiedeva maggiori e più dettagliate informazioni⁵⁹.

I dati trasmessi dal console di Porto Alegre Marefoschi registravano i riflessi della azione condotta dalle autorità consolari lungo un duplice livello, quello associazionistico e quello privato. Così, anche nella capitale dello Stato proprio nel corso del 1889 fu rafforzata la presenza della scuola italiana che passò ad essere gestita direttamente dalla Società italiana di mutuo soccorso⁶⁰; al tempo stesso fu istituito un corso serale frequentato da 25 allievi, destinato a raggiungere soprattutto i giovani lavoratori. Nella regione coloniale di Caxias, invece, dove il console registrava la presenza di circa 20.000 presenze italiane, le scuole coloniali risultavano essere 8 – per complessivi 314 iscritti –, e godevano di uno stanziamento che ammontava a 7500 lire italiane. Nella zona coloniale di Dona Isabel, invece, le scuole risultavano essere 9. Gli iscritti risultavano essere 284 e il contributo versato dal consolato era di 2000 lire.

La provincia di Conde d'Eu, nonostante fosse meno numerosa, contava 8 scuole delle quali una nella sede posta sotto la direzione della locale Società di Beneficenza e 7 nelle *linhas* per un complessivo numero di 291 iscritti: anche queste scuole potevano contare su un sussidio di 2000 lire. Nella colonia di Silveira Martins, dopo gli interventi dei consoli Corte e Marefoschi, la situazione iniziò a mutare, tanto da risultare presenti 3 scuole sussidiate con 1500 lire per 81 iscritti. Nell'area di Rio das Antas⁶¹ esisteva una piccola scuola di 22 alunni tenuta dalla maestra Lessona, sorella – e non figlia come indicato dal console – del più insigne Michele, che riceveva un contributo di lire 1500. La scuola di Encantado contava 40 al-

⁵⁹ «Ma quante sono? Dove sono? Come sono ordinate? Quanti alunni la frequentano? Di che natura sono? Non si conosce nulla» scriveva la legazione di Rio de Janeiro per sollecitare l'invio di una relazione promessa sin dall'aprile del 1889 ma mai spedita fino a quel momento Appunto s.a. del 16 maggio 1889, in ASMAE, AS, 1889-1910, CAT III, B, b. 339, f. Scuole al Brasile fino al 1898 G 183 P.G., sf. 183/55.

⁶⁰ La scuola elementare mista di poche decine di alunni contava ora sulla partecipazione di 60 allievi sotto la guida di un maestro, Dionigi Ronchi, dotato di una regolare patente di insegnamento subentrato al posto della insegnante «poco amata» che, molto probabilmente, era la maestra Adele Lazzari Bianchi (Rapporto del r. console M. Marefoschi del 26 luglio 1889, cit.).

⁶¹ Il nucleo apparteneva topograficamente alla colonia Dona Isabel ma era collocato in un'area non ancora popolata. I soli abitanti erano costituiti da una famiglia brasiliana incaricata di traghettare il fiume che collegava le terre e la famiglia della maestra che viveva con il marito e la suocera, sorella del più noto Michele Lessona (Rapporto del regio Vice Console Acton del Maggio 1890, cit.).

lievi e godeva di una maestra patentata e di un sussidio di 500 lire. Anche le scuole di Pelotas, Rio Grande e Bagè erano dirette dalle rispettive Società di beneficenza⁶² e complessivamente contavano su una ottantina di iscritti; ognuna di esse riceveva una quota di 500 lire. Contrariamente a quanto programmato inizialmente, le 2 scuole di Alfredo Chaves e Serra dos Tapos non furono, invece, mai aperte⁶³.

Il valore delle scuole era piuttosto disomogeneo. Se positivo era il giudizio sulla scuola che continuava a svolgersi nella sede della Società di beneficenza di Dona Isabel, la valutazione sulle scuole presenti nelle *linbas*, più periferiche, era differenziato. I metodi seguiti erano condizionati anche da esigenze specifiche: spesso l'insegnamento non oltrepassava le prime due classi elementari «limitandosi a frequentare le scuole per imparare a leggere e scrivere»; mentre era prevedibile la istituzione delle classi ulteriori per completare la serie soprattutto nelle realtà urbane di Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas, in quelle rurali la situazione non si presentava «molto facile, poiché i padri di famiglia non mandano i loro figli alla scuola che per lo spazio di due o tre anni». Il console sottolineava:

non vi è dubbio che esse risentono di quella incertezza e instabilità che è speciale di istituti fondati quasi unicamente per iniziativa privata e che sono sostenuti con mezzi limitatissimi. Per dare ad essi un carattere di fermezza, che permetta agli alunni di frequentare le stesse scuole e seguire gli stessi corsi per un certo tempo, è utilissimo il sussidio governativo, il quale benchè modico assicura al maestro un assegno fisso oltre alle piccole contribuzioni corrisposte dagli allievi. Inoltre questo sussidio offre l'opportunità e l'obbligo al Consolato di sorvegliare l'andamento delle scuole stesse, sorveglianza che è la sola efficace, perché, soprattutto nelle colonie, difficilmente si incontrano persone che abbiano abbastanza istruzione per dirigere anche le prime scuole elementari⁶⁴.

⁶² A Rio Grande era presente una Società italiana di mutua cooperazione fondata nel 1884 mentre a Bagè sin dal 1871 era presente una Società italiana di mutuo soccorso e beneficenza. Cfr. A.L. SILVA DA JR, *As sociedades de socorros mutuos: estratégias privadas e publicas. Estudo centrado no Rio Grande do Sul Brasil, 1854-1940*, Tesi di dottorato in Storia, *Programa de Pos-Graduação em História*, PUCRS, Porto Alegre 2004, Vol. II, Anexo 1, p. 567-573.

⁶³ Il risparmio del sussidio previsto di 1000 lire fu dirottato per la copertura delle spese per le altre scuole; congiuntamente, la quota di sussidio recuperata a seguito della revisione dell'importo destinato alla scuola di Rio dos Antas, fu dirottata per l'apertura di una scuola femminile a Porto Alegre (Rapporto del r. console M. Marefoschi del 26 luglio 1889, cit.).

⁶⁴ Rapporto del r. console M. Marefoschi del 26 luglio 1889, cit.

4. *Il consolidamento delle scuole italiane nello Stato del RS durante i primi anni della Repubblica*

La rete delle scuole coloniali italiane concorse allo sviluppo dei processi di scolarizzazione nello stato del Rio Grande do Sul anche immediatamente dopo gli anni che seguirono la nascita della repubblica e il varo della costituzione del 1891, fino allo scoppio della prima guerra mondiale. Nel nuovo contesto, l'istruzione si configurava come uno spazio importante e le scelte politiche furono orientate ad impegnare lo stato nello sviluppo di una progressiva espansione dell'insegnamento primario, mentre l'insegnamento secondario veniva affidato soprattutto al concorso dell'iniziativa privata. La politica educativa sviluppata dai positivisti repubblicani in Brasile durante i decenni della prima Repubblica, integrò una strategia più coinvolgente l'azione dello Stato che si realizzò nella forma di un maggior interventismo nell'ambito sociale, sviluppando una serie di politiche entro le quali acquistò rilevanza quella educativa che si caratterizzò per quattro aspetti: l'intervento del parlamento nazionale, l'attuazione del governo rio grandense a livello statale, la mediazione con la Chiesa cattolica e la costruzione di un immaginario repubblicano volto a formare la coscienza nazionale⁶⁵.

La scuola diventava una nuova risorsa per preparare la ristrutturazione della società gaucha secondo la prospettiva positivista per la quale l'istruzione non doveva essere concepita solo come finalizzata all'apprendimento del leggere, scrivere e far di conto ma allo sviluppo armonico di corpo, intelligenza ed etica. L'orientamento *castilbista* positivista che alimentò la crescita del processo di scolarizzazione in Brasile si dipanò, tuttavia, molto lentamente, attraverso il processo di emancipazione, cioè la nascita di municipi autonomi nella regione coloniale italiana dello Stato del Rio Grande do Sul. Particolarmente importante fu la istituzione del municipio autonomo di Bento Gonçalves nell'ottobre del 1890 e Garibaldi dall'ottobre 1900, comuni che avrebbero riassorbito le ex Colonie di Conde d'Eu, Caxias e Dona Isabel. Queste trasformazioni di carattere istituzionale sarebbero state accompagnate dalla definizione di un ruolo più attivo dell'intendente, del sotto-intendente e degli ispettori scolastici, della istituzione del consiglio scolastico nel 1906; e soprattutto dopo la centralizzazione amministrativa dello Stato, stabilita dal decreto 874 del 28 febbraio 1906, a seguito del quale sarebbero aumentate le sollecitazioni delle autorità statali

⁶⁵ B. CORSETTI, *Controle e ufanismo: a escola publica no Rio Grande do Sul (1888-1930)*, in «História da Educação. (Online)», vol. 2, n. 4, 1998, pp. 57-75.

per una maggiore partecipazione degli intendenti municipali sia per ampliare il numero delle scuole sussidiate sia il numero delle classi. All'interno di questa nuova prospettiva, dunque, le esperienze delle scuole italiane, continuarono ad avere una significativa rilevanza anche se in forma non lineare⁶⁶.

I vertici ministeriali italiani alla luce delle nuove misure introdotte da Crispi, alla fine del 1890 decisero di mantenere le risorse finanziarie già stanziare l'anno precedente e cercarono di dare indicazioni specifiche per sostenere lo sviluppo delle scuole in America del Sud. Era il sottosegretario Damiani a rilanciare l'invito ai consoli ed agli agenti consolari – ai quali riconosceva un ruolo determinante nella crescita delle scuole – affinché individuassero tutte le forme possibili per sostenere l'incremento delle scuole definite, insieme alle associazioni mutualistiche, «focolari di educazione nazionale e di sentimento patrio». Accanto alle donazioni dei più facoltosi, alle «fruttuose lotterie» alle feste popolari organizzate per raccogliere i fondi necessari per istituire le scuole oltreoceano, il sottosegretario menzionava «gli esempi di zelo e di generosità» portati dai coloni italiani proprio nelle aree rurali del Rio Grande do Sul e sollecitava tutti i consoli a predisporre con regolarità i rapporti semestrali, a programmare in anticipo la distribuzione dei sussidi, ad inviare con più frequenza le informazioni ufficiali relative al progresso della istruzione⁶⁷.

Per favorire lo sviluppo delle scuole secondo livelli di qualità dell'insegnamento più affidabili, i vertici ministeriali invitarono le autorità consolari a prestare più attenzione ad alcuni criteri volti, a loro avviso, ad assicurare una più efficace struttura organizzativa, un migliore reclutamento e utilizzo del personale insegnante e a rendere più attrattivo il percorso scolastico. In particolare l'orientamento che doveva muovere le autorità consolari, anche nella gestione e distribuzione dei fondi, doveva continuare a favorire l'aggregazione delle scuole intorno alle società di mutuo soccorso, laddove esistevano, o di sostenere la formazione di comitati di padri di famiglia, in loro assenza; contestualmente furono rivolte sollecitazioni alle comunità rurali affinché progressivamente assicurassero l'impegno per la costruzione di specifici edifici scolastici «la casa della scuola» Così come avevano manifestato l'impegno per la costruzione delle chiese⁶⁸.

⁶⁶ T.À. LUCHESE, *O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul*, cit., pp. 108 ss.

⁶⁷ A. DAMIANI, *Le scuole italiane nelle colonie d'America*: circolare del sottosegretario agli Affari Esteri Abele Damiani, in Ministero Affari Esteri, *Annuario delle scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1890-1891*, cit., pp. 206-208.

⁶⁸ A. DAMIANI, *Notizie intorno alle scuole italiane coloniali per l'anno scolastico 1890-1891*, in *Annuario delle scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1890-1891*, Tipografia delle Mantellate, Roma 1891, pp. 5-25, cit. a p. 22.

Accanto a queste misure il sottosegretario di Stato indicava l'esigenza di istituire un numero maggiore di scuole serali le quali avrebbero potuto avere anche la funzione deterrente di «allontanare i giovani dalle osterie» molto diffuse nelle ex aree coloniali dove non sembrava esserci altro «passatempo che il giuocare e il bere». Nella distribuzione dei fondi, si suggeriva di utilizzare anche criteri capaci di offrire maggiore sostegno allo sviluppo delle scuole nelle aree dove era più difficile incontrare il sostegno delle comunità. Così, proprio facendo riferimento alle scuole dell'ex area coloniale collocate all'interno del Rio Grande do Sul, il sottosegretario invitava a finanziare maggiormente le piccole scuole sorte nelle *linhas* insieme a quelle dei centri coloniali diversi da quelli delle sedi centrali. Queste ultime già disponevano del contributo delle famiglie coloniali più facoltose e, secondo i vertici ministeriali, avvalendosi delle strutture dell'associazionismo mutualistico, potevano compiere uno sforzo maggiore di coordinamento delle scuole presenti nelle sedi centrali al fine di assicurare l'offerta di un curriculum più completo⁶⁹.

Nel triennio compreso tra il 1890 ed il 1892 il numero delle scuole private sussidiate dal governo italiano registrò un significativo incremento arrivando ad essere 54: un livello destinato ad essere mantenuto fino al 1894, per poi iniziare a scendere, come vedremo, nella seconda metà degli anni Novanta.

Tabella 2 - Prospetto delle scuole sussidiate dal regio consolato italiano nel Rio Grande do Sul 1890-1898

Prospetto delle scuole sussidiate dal regio consolato italiano				
Località	1890	1891	1894	1898
Porto Alegre	1	3	3	1
Pelotas	1	1	1	
Rio Grande	1			
Caxias	7	6	13	4
Dona Isabel	8	14		
Bento Gonçalves			7	4
Conde d'Eu	8	14	14	17
Jaguary			3	

⁶⁹ *Ibid.*, p. 20.

Encantado	1	2	2	7
Barão do Triunfo			1	
Alfredo Chaves		4	3	6
Silveira Martins	4	9	6	4
Antonio Prado		1	1	
Rio das Antas	1			
Totale	32	54	54	43

Fonte: Quadro rielaborato dall'autore sulla base dei dati riportati dai rapporti consolari prodotti tra il 1890 e il 1898.

5. *Le strategie dei consoli per lo sviluppo delle scuole*

Lo spaccato di questa crescita e le strategie per lo sviluppo delle scuole sono offerti dalle relazioni che il console Marefoschi, il viceconsole Acton e il console Brichanteau, inviarono al ministero tra il 1890 ed il 1892. Anche in questo breve periodo tanto nei contesti urbani quanto in quelli rurali, continuarono ad essere le realtà associative uno dei veicoli più importanti per favorire lo sviluppo dei processi di scolarizzazione nelle colonie. Si tratta di un fenomeno che meriterebbe ulteriori approfondimenti alla luce della documentazione inedita conservata presso l'archivio storico diplomatico del ministero degli Affari Esteri. Nel corso dei primi anni Novanta, le poche scuole italiane esistenti nella città di Porto Alegre furono oggetto di un processo di sviluppo e ristrutturazione dettato per varie ragioni non ultima, probabilmente, quella di adeguare il più possibile l'organizzazione pedagogica al modello propugnato dal ministero. Fu un percorso iniziato dal console Marefoschi, proseguito dal viceconsole Acton e condotto a termine dal suo successore, il nuovo console di Porto Alegre conte Brichanteau. Tale percorso fu accompagnato dalla costituzione a Porto Alegre della Società Protettrice delle scuole il cui ruolo fu richiamato sia dal console Marefoschi che dal vicensole Acton⁷⁰.

Nella capitale, in quel momento, esistevano infatti diverse società di beneficenza e di mutuo soccorso, ma dal 1° settembre 1890 la Società di

⁷⁰ Telespresso del r. vicensole E. Acton del 4 settembre 1891.

mutuo soccorso “Vittorio Emanuele II” cessava di svolgere la funzione di direzione delle scuole che passava alla Società Protettrice delle scuole sorta con il sostegno del console, con lo specifico scopo di promuovere e di gestire in modo unitario le scuole⁷¹:

Per procurare di rianimare nella Colonia l'interesse per la scuola veniva fondata nello scorso luglio una nuova Società col titolo di Società Protettrice delle scuole il cui scopo principale è quello di contribuire alle spese necessarie a sorvegliare l'andamento delle scuole italiane⁷².

Acton, a sua volta, in un altro dispaccio rivelava la strategia volta a favorire l'aggregazione delle diverse società esistenti nella capitale per rafforzare il compito del loro sviluppo⁷³. Brichanteau, poi, cercò di assicurare maggiore solidità allo sviluppo delle scuole tentando, al tempo stesso, di adeguare l'organizzazione pedagogica al modello propugnato dal ministero favorendo la distinzione tra quella destinata agli alunni di sesso maschile e quelle di sesso femminile. Le vicende politiche che accompagnarono il passaggio verso la nascita del Brasile repubblicano, tuttavia, si riflessero anche sullo sviluppo delle scuole e le strategie delle autorità consolari.

I consoli furono ben attenti ad impedire o a frenare spinte di radicalismo politico. Un primo esempio di tale preoccupazione è espresso in alcune scelte operate nel contesto delle scuole della capitale. La scuola elementare fondata sin dal 1887 a Porto Alegre e rilanciata da Marefoschi nel 1889 come scuola maschile, aveva successivamente assunto il carattere di scuola mista ed era stata posta sotto la guida del maestro Dionisio Ronchi che, però, alla fine del 1890, fu esonerato dall'incarico per le sue simpatie repubblicane e socialiste che lo resero in viso al console⁷⁴. Dopo essere tornata ad avere nuovamente la duplice e distinta natura di scuola maschile e femminile, mutò anche il corpo docente. La prima, infatti, frequentata da 30 alunni dai 6 ai 12 anni suddivisi in una classe inferiore e in una superiore, fu affidata a Rocco Ferraro, giudicato uno «zelante» maestro, dotato di abilitazione, di origini calabresi che ottenne l'incarico dopo il superamento di uno specifico concorso promosso dalla Società Protettrice delle scuole. La scuola femminile,

⁷¹ Telespresso del r. console M. Marefoschi del 29 ottobre 1890, in ASMAE, AS, 1889-1910, b. 339; Rapporto del r. console M. Marefoschi del 29 gennaio 1891.

⁷² *Ibid.*

⁷³ Telespresso del r. vicconsole E. Acton del 4 settembre 1891.

⁷⁴ Rapporto del r. console M. Marefoschi del 29 gennaio 1891.

invece, fu assegnata alla maestra Emilia Puggina che insegnava a 30 alunne⁷⁵. Entrambe le scuole erano materialmente collocate nello spazio offerto dalla Società di Mutuo Soccorso “Vittorio Emanuele II”.

Una ulteriore scuola, dal carattere misto, era sorta, nel febbraio 1891, nella zona più periferica della città, quella di Campo Bomfin e venne affidata al maestro Dionisio Ronchi una volta riappacificatosi con le autorità consolari: ora rivolgeva la sua attività a 45 alunni con la presenza di ragazzi e ragazze di 13 e 14 anni usufruendo di un piccolo sussidio del consolato di 137 lire⁷⁶. Tuttavia, a seguito del diretto intervento del console la scuola mista veniva spezzata in due classi una maschile e una femminile e quest’ultima fu posta nelle mani della maestra Cesira Pellizzari⁷⁷. Tutte e quattro le scuole a partire dal 5 febbraio 1892 furono poste sotto il controllo della Società Protettrice delle scuole presieduta dal console, con un direttore e due ispettori scolastici, che assicurava le spese per la retribuzione degli insegnanti: per il 1891, infatti, pagava rispettivamente 70.000 reis per il maestro e 50.000 reis per la maestra, mentre agli alunni era richiesto il pagamento di 1500 reis al mese⁷⁸.

Anche nell’altra realtà urbana, quella di Pelotas, l’impulso alla istituzione e al consolidamento delle scuole fu assicurato dalla locale società di mutuo soccorso: la Società italiana che riaccorpava le due diverse società precedentemente esistenti “Unione e Filantropia” e “Circolo Garibaldi”⁷⁹. La scuola istituita nel febbraio 1890 era diretta dal maestro Antonio Lorenzini e raccoglieva 25 alunni dai 7 ai 12 anni. Il suo funzionamento, tuttavia, non soddisfaceva l’autorità consolare che ridusse i fondi a disposizione della scuola stessa nella speranza che questa decisione potesse generare qualche reazione positiva⁸⁰.

Tuttavia l’attenzione maggiore i consoli come Marefoschi o Acton non intendevano riservarla allo sviluppo delle poche scuole urbane. Tale orientamento non sembrava essere ritenuto quello più strategico per la difesa del processo

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ Telespresso del r. vicesole E. Acton del 31 Ottobre 1891, in Asmae, AS, 1889-1910, b. 339.

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ Rapporto del regio console E.C. di Brichanteau, del febbraio 1892. In ASMAE, AS, 1889-1910, b. 339.

⁷⁹ *Le Associazioni*, in *Cinquantenario della colonizzazione italiana nel Rio Grande del Sud*, Posenato Arte e Cultura, Porto Alegre 2000, pp. 364-397, p. 392. Per un approfondimento specifico dello sviluppo della scuola italiana a Pelotas si rinvia a R. CASTRO-A. BARAUSSE, *Una società senza scuola è un corpo senz’anima: as escolas italianas de Pelotas/RS mantidas pelas sociedades de Mutuo Socorro no século XIX*, in «Revista História da Educação (On line)», vol. 24, 2020, pp. 1-32.

⁸⁰ Telespresso del r. vicesole E. Acton del 31 Ottobre 1891.

identitario in senso nazionale. Diverse ne erano le ragioni. È interessante la riflessione svolta dal viceconsole Acton, rivelatrice di un modo e di una mentalità presenti in seno a quella parte del ceto consolare italiano impegnato a individuare nelle scuole uno strumento efficace nel quadro della più complessiva strategia volta a difendere e promuovere l'identità nazionale all'estero sfruttando i punti di fragilità del sistema d'istruzione brasiliano. A tal fine, a suo avviso, particolarmente utile risultava la diffusione delle scuole unitamente al mantenimento di un certo isolamento delle comunità di coloni dal contatto con gli autoctoni brasiliani, dalla cui mescolanza sarebbe inevitabilmente scaturita, a suo avviso, la perdita dei tratti identitari nazionali. Insomma la condizione dell'isolamento costituiva uno dei fattori portanti per definire il modello di resistenza alla linea assimilazionista dello stato brasiliano. Scriveva il viceconsole:

A me che ho visitato minuziosamente le colonie, sembra che non possa esitarsi: abbisognano numerose scuole, per quanto piccole, e distribuite in ogni linea. Sono molte le ragioni che potrei addurre in appoggio della mia opinione; ne cito alcune soltanto che pel loro valore eliminano le altre: 1° le colonie occupano un territorio vastissimo: sarebbe dunque materialmente impossibile che i figli dei coloni frequentassero una scuola centrale; si tratta per ogni colonia di un'estensione di più di 100 chilometri di diametro senza mezzi di comunicazione; il pretendere che una sola scuola possa bastare sarebbe come dire che i fanciulli di Napoli devono andare a istruirsi a [...] Roma! 2° Le sedi sono i punti dove meno utili riescono le scuole: difatti a) alle sedi il sentimento dell'italianità è sfibrato dalla mescolanza necessaria dell'elemento indigeno; b) le società italiane progredendo potranno da per loro badare alle scuole c) i coloni più facoltosi dimorano alle sedi dove possono provvedere all'educazione dei loro figli, non mancando chi si presta all'insegnamento; 3° Nelle linee col concorso delle scuole potremo mantenere sempre vivo lo spirito nazionale non avendo i contadini alcun contatto coi brasiliani: perciò attacchiamo con maggior forza il lato debole. [...] Favorendo la lingua e le tradizioni italiane nelle colonie agricole, facile compito stante il loro isolamento e la negligenza del governo brasiliano, otterremo il duplice vantaggio politico ed economico di avere grossi nuclei di nazionali appoggiati alla madre patria e, in avvenire consumatori dei nostri prodotti industriali. Nelle città invece succede che una famiglia italiana, dopo pochi anni di dimora, subisce una trasformazione completa: la favoriscono le amicizie, le relazioni di affari, i matrimoni, l'affinità tra le due lingue native e specialmente la naturale nostra disposizione all'assimilazione; motivo questo per cui il Brasile ricerca a preferenza di altre l'emigrazione italiana. Perché lottare contro questa degenerazione fatale? Le scuole sociali si reggono solo per i puntelli ufficiali, non certamente per rispondere a un bisogno o ad un ideale patriottico⁸¹.

⁸¹ Rapporto del regio Vice Console Acton del Maggio 1890.

Anche in altre circostanze il viceconsole Acton sarebbe tornato a sottolineare il ruolo svolto dalle varie colonie agricole per lo sviluppo delle scuole ai fini della difesa identitaria. L'aumento della domanda di istruzione, a suo avviso, era

frutto dell'emulazione e del sentimento nazionale tenuto desto dalla felice circostanza che i nostri emigranti si aggruppano nei medesimi nuclei formando una popolazione italiana quasi indipendente ad ogni ingerenza locale. Le borgate che vanno nascendo, le chiese che si erigono, le società create portano denominazioni che ricordano ai coloni la madre patria e quindi sorge più naturale il bisogno della scuola italiana.⁸²

I rapporti delle autorità consolari permettono di registrare, insieme alla significativa crescita quantitativa, il permanere di una certa disomogeneità delle condizioni delle scuole distribuite nei municipi dell'area coloniale agricola di Caxias, di Bento Gonçalves – il nuovo municipio che proprio a partire dal 1890 ricomprendeva i territori delle due ex colonie di Conde d'Eu e di Dona Isabel –, e nei nuclei coloniali di Encantado, di Alfredo Chaves e di Silveira Martin⁸³. Una disomogeneità tanto nella natura, quanto nelle caratteristiche e nei moduli organizzativi e nei contenuti didattico pedagogici, nonché nel valore e nelle forme di sostentamento delle scuole. Anche per le aree rurali continuò ad essere importante il ruolo esercitato dall'associazionismo mutualistico insieme a quello articolato delle scuole dalla natura sostanzialmente privatistica, distribuite nelle *linhas*, finanziate in parte con le tasse di iscrizione degli alunni e in parte con i sussidi governativi⁸⁴.

6. Lo sviluppo delle scuole nel nucleo coloniale di Caxias

Nel corso dei primi anni Novanta, dunque, per stimolare una maggiore attenzione allo sviluppo delle scuole i consoli cercarono di intervenire nei contesti più problematici. La situazione più critica era quella presente

⁸² Rapporto del r. viceconsole E. Acton del 31 ottobre 1891, in ASMAE, AS, 1889-1910, CAT III, B, b. 339, f. Scuole al Brasile fino al 1898 P.G.G. 183.

⁸³ Rapporto del regio console E.C. di Brichanteau, del 6 febbraio 1892, in ASMAE, AS 1889-1910, CAT III, B, b. 339, f. Contabilità pel sussidio alle scuole italiane.

⁸⁴ Rapporto del regio Vice Console Acton del Maggio 1890.

nella colonia di Caxias. La sede, secondo l'autorità consolare, presentava, infatti, «dolenti note» a causa dell'assenza di sufficiente prestigio da parte della esistente Società italiana di M.S. Principe di Napoli⁸⁵ e della scarsa attenzione prestata dal corrispondente ufficioso del regio consolato alquanto «innetto per quanto concerne le scuole» responsabile di una cattiva gestione del sovvenzionamento – 2500 lire di un sussidio ritenuto sprecato – destinato, fino a quel momento, a 6 scuole senza un criterio ragionevole e con un forte sbilanciamento verso le 3 scuole della sede centrale rispetto a quelle collocate nelle linee più periferiche⁸⁶.

Nella sede centrale di Caxias continuarono ad operare scuole con diversa articolazione e composizione delle classi – mista o per genere –, numero di iscritti e di effettivi frequentanti, tasse di iscrizione e forme di sostentamento. Quella diretta dal maestro Abramo Pezzi – che vide ridurre gli iscritti da 52 a 36 alunni dai 5 ai dieci anni – era monitorata dalla commissione scolastica nominata dalla Società di mutuo soccorso *Principe di Napoli*, e nella sua relazione il viceconsole manifestava un giudizio sufficiente sull'andamento della scuola anche se non mancava di annotare la possibilità di miglioramenti qualora ci fosse stata la disponibilità di un altro maestro che non preferisse «la bottiglia alla scuola»⁸⁷. Una seconda scuola, passò dalle mani del maestro Francesco Boccato a quelle di Antonio Lorenzini registrando una diminuzione degli iscritti che da 43 passavano a 18. Una ulteriore scuola mista, che dagli iniziali venti alunni rilevati da Acton passava ai 46 alunni dai 4 ai 10 anni annotati da Brichanteau, era quella che continuava sin dagli anni Ottanta ad essere diretta dalla maestra Caterina Bragé, ritenuta dai consoli utile appena per le ragazze per apprendere «i lavori d'ago» e per i ragazzi il sillabario⁸⁸; o più propriamente un asilo infantile «poiché la maestra è quasi analfabeta»⁸⁹.

La decisione del console di sospendere il sussidio incontrò, però, la dura reazione delle figure più importanti della comunità, dal parroco alla

⁸⁵ *Le Associazioni*, in *Cinquantenario della colonizzazione italiana nel Rio Grande del Sud*, cit., p. 376.

⁸⁶ Le scuole periferiche erano quelle sorte nella Linha Aliança, nella Linha Carlo Gomez e nella Linha Geral (che, peraltro, era stata soppressa). Per questo Acton aveva proposto la riduzione del sussidio, a 2000 lire, da destinare alle scuole già esistenti e di prevedere una quota premiale per quelle di nuova istituzione (Rapporto del regio Vice Console Acton del Maggio 1890).

⁸⁷ *Ibid.*

⁸⁸ *Ibid.*

⁸⁹ Rapporto del regio console E.C. di Brichanteau del 6 febbraio 1892.

società protettrice delle scuole, tanto da costringere l'autorità consolare a prevedere uno slittamento della soppressione del sussidio all'anno seguente. Piuttosto variegato era il quadro offerto dalle scuole disseminate nelle strade campestri, le cosiddette *linhas* della ex colonia di Caxias. Il viceconsole Acton aveva rilevato la necessità di un ampliamento delle forme di sovvenzionamento che andasse oltre le tre scuole collocate nella Linhas Aliança e Linha Carlo Gomez e nella Generale Lega⁹⁰. Così dopo due anni il console Brichanteau oltre alle scuole della Linhas Aliança diretta dal maestro Bartisan di 32 alunni dove «si insegna a sillabare e si dà qualche vaga nozione di aritmetica» poteva registrare il finanziamento di altre scuole, come quella ubicata nella Linha Fejò frequentata da 20 alunni dai 5 ai 14 anni e diretta dal maestro Antonio Moretto; nella 6 Lega dove c'era, invece, una scuola di 27 alunni divisi in tre sezioni e diretta dal maestro Angelo Donato e nella quale «dal sillabario si giunge fino alla lettura e scrittura ed alle due prime operazioni d'aritmetica con qualche nozione di geografia»; nel nucleo di Nuova Padua – anch'essa una frazione dell'ex colonia di Caxias – dove, invece, 60 alunni erano stati divisi in diverse classi dirette dal maestro Ernesto Fortini «di buona famiglia capace ed intelligente sembrava dovesse dedicarsi con zelo alla sua nuova professione [...]» ma che ben presto abbandonò l'incarico e il luogo di residenza dal quale «aveva dovuto fuggire per debiti e cattiva condotta morale»⁹¹.

Analoga sorte toccò alla scuola della IX Lega San Giustino di Caxias che aveva 52 allievi e un insegnante Fernando Capellini amico di Fortini, che dopo aver ottenuto come il precedente un sussidio di 30.000 reis sparì con il collega, con il rammarico del console che riteneva l'episodio «una perdita reale poiché senz'alcun dubbio avrebbero potuto, il Fortini e il Capellini essere i due maestri migliori per intelligenza ed istruzione»⁹². I rappresentanti consolari, dunque, non nascondevano alcuni gravi problemi quali l'assenza tra il corpo insegnante di titoli legali e di idoneità per l'insegnamento, la scarsa attrattività di una professione che non assicurava uno stipendio adeguato, la manifestazione di comportamenti inadeguati favoriti dalla assenza di controlli sistematici tali da indurre alla «inerzia» e «dal vizio delle bibite spiritose»⁹³.

⁹⁰ Rapporto del regio Vice Console Acton del Maggio 1890.

⁹¹ *Ibid.*

⁹² Rapporto del regio console E.C. di Brichanteau del febbraio 1892.

⁹³ A. DAMIANI, *Le scuole italiane nelle colonie d'America: circolare del sottosegretario agli Affari Esteri Abele Damiani*, cit., p. 22.

7. *Le scuole italiane nel nuovo municipio di Bento Gonçalves*

Il contesto che le relazioni dei consoli dipinsero come tra i più dinamici, fu quello raccolto intorno al nuovo municipio di Bento Gonçalves sorto nel 1890 e che includeva le due ex colonie di Dona Isabel e Conde d'Eu. Nella colonia Dona Isabel, le scuole elementari etniche italiane sommarono a 7. La più importante e la più strutturata era la scuola sociale italiana posta sotto la diretta sorveglianza della *Società di mutuo soccorso Regina Margherita*. Nel periodo a cavallo tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta, lo sviluppo delle scuole fu, però, condizionato dal primo manifestarsi di tendenze volte a dover fronteggiare il processo di naturalizzazione che la introduzione della nuova costituzione repubblicana avrebbe ulteriormente accentuato negli anni seguenti. Tale processo fu all'origine di contrasti interni al nucleo coloniale che, secondo il viceconsole Acton, furono generati dall'azione del corrispondente ufficioso, identificato erroneamente nel maestro Giuseppe anziché Giulio Lorenzoni. L'insegnante, ad avviso dell'autorità consolare, era mosso da ambizioni personali che lo avevano indotto a scegliere [sin dal 1886] la strada della naturalizzazione brasiliana; ad animare un club repubblicano il cui scopo era la «disitalianizzazione della colonia» e ad ostacolare lo sviluppo del sodalizio producendo, secondo il viceconsole Acton, forti «discordie che travagliano gl'italiani di Donna Isabella»:

Un alfiere subdelegato di polizia, modellato sopra uno sbirro croato, il prete, il club repubblicano, la società italiana, la posta...ed altri elementi sono tra loro in lotta aperta e senza tregua [...] É urgente salvare la scuola dalla rovina cui la condanna un partito di naturalizzati, piccolo di numero ma potente per cattiveria⁹⁴.

Anche per lo sviluppo delle scuole delle aree rurali la strategia delle autorità consolari in questo periodo continuò ad essere orientata al contenimento delle manifestazioni di forme di radicalismo politico che il nuovo contesto repubblicano poteva far emergere anche tra i migranti e che i consoli cercarono di controllare attraverso il legame con le associazioni. Solo dopo l'allontanamento di Lorenzoni dalla scuola – nel dicembre del 1889 – e l'affidamento della materia istruzione alla Società di mutuo soccorso fu possibile assicurare lo sviluppo delle scuole tanto nella sede centrale quanto nelle *linhas* in cui erano presenti altre tre società di mu-

⁹⁴ Rapporto del regio Vice Console E. Acton del Maggio 1890.

tuo soccorso: la società «Teresa Cristina» nella Linha Zamith, la «Camillo Cavour» nella Linha S. Eulalia – presente sin dal 1888 – e la «Umberto I» nella Linha Jansen, istituita nel 1889⁹⁵. La scuola della sede, sotto il controllo della Società di mutuo soccorso «Regina Margherita», presieduta da Bertuol Fioravanti, ebbe in soli due anni una significativa crescita quantitativa passando da una ventina di iscritti rilevati da Acton, a 80 alunni, tutti figli di soci, registrati da Brichanteau. Tale ampliamento fu accompagnato dal mutamento della forma di iscrizione che se nel 1890 era determinata dal pagamento di una quota di iscrizione di 1000 reis mensili⁹⁶ nel 1892, invece, passava ad essere totalmente gratuita per gli iscritti, tutti figli dei soci, e la retribuzione al maestro Alberto Bott⁹⁷ di ben 40.000 reis mensili (50 lire), oltre al locale e agli oggetti utili come materiale scolastico per le tre classi dirette da un insegnante fornito di regolare abilitazione. Il console Brichanteau la definiva come la miglior scuola dello Stato:

L'insegnamento dura 5 ore e mezza e le materie svolte in ciascuna classe sono quelle prescritte dal programma governativo per la 1, 2 e 3 classe elementare. Il risultato degli esami fu Così soddisfacente e Così lusinghiera furono le parole dirette dalla commissione scolastica al maestro Bott per il suo zelo e capacità nell'insegnamento, che questo r. Consolato credette opportuno a titolo di incoraggiamento di accordare una gratificazione di 100 lire al maestro oltre il sussidio semestrale di 500 lire elargite alla scuola pel 2 semestre 1892⁹⁸.

Piuttosto variegato era, invece, il quadro delle piccole scuole distribuite nelle *linhas* contraddistinte da una grande diversità anche delle condizioni degli insegnanti. Nella Linha Faria Lemos del nucleo coloniale esisteva una scuola elementare mista con un numero di iscritti che oscillò tra i 35 ed i 30 bambini e il pagamento di una quota individuale di iscrizione di 6000 reis. La scuola ritenuta da Acton «un modello» era diretta da un insegnante, Antonio Poletto, che riscuoteva di un buon credito tra i membri della comunità tanto da indurre il viceconsole a suggerire di aumentare il

⁹⁵ Rapporto del regio console E.C. Brichanteau del 6 febbraio 1892.

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ Alberto Bott era nato a Rovigo il 21 settembre del 1856. Nel 1882 ottenne il congedo illimitato dopo aver passato un anno e 11 mesi di servizio militare. Nel 1885 prima di partire per il Brasile risiedeva a Mantova. Dal foglio matricolare dell'esercito risultava essere uno studente dotato di capacità di leggere e scrivere. Foglio di congedo illimitato del 30 maggio 1885 in ASMAE, AS, 1889-1910, CAT IIII, B, b. 339, f. Scuole al Brasile fino al 1898 G 183 P.G., sf. 183/55.

⁹⁸ Rapporto del regio console E.C. di Brichanteau del 6 febbraio 1892.

sussidio governativo da 200 a 300 lire. Gli alunni erano divisi in 4 sezioni, ciascuna delle quali svolgeva il programma con «un carattere schiettamente nazionale all'insegnamento»⁹⁹ anche se limitato alla sillabazione, alle prime letture, alle prime operazioni di aritmetica e all'apprendimento mnemonico del catechismo¹⁰⁰.

Il rapporto del console Acton, teso in genere ad esaltare l'azione – svolta in una condizione quasi eroica – dei maestri e delle maestre soprattutto nelle aree rurali dello Stato, si soffermava a descrivere il lavoro svolto per rinsaldare «il sentimento patriottico» o il filantropismo, condotto attraverso lo studio della lingua, dei fatti principali della storia e della geografia; discipline che, a suo avviso, costituivano il nucleo portante dell'insegnamento delle scuole rurali dell'area coloniale, da insegnanti come Poletto congiuntamente a un approccio che, come aveva richiesto la circolare ministeriale, doveva essere orientata a «ottenere pronti effetti» e a fornire «cognizioni utili alla vita ed a sviluppare negli alunni le abitudini pratiche»¹⁰¹. I consoli, dunque, cercarono di supportare lo sviluppo di scuole che fossero nelle condizioni di coniugare educazione nazionale ed utilità pratica attraverso il coinvolgimento di buoni insegnanti.

Tuttavia, la presenza di diverse scuole, piuttosto disomogenee – e non tutte sussidiate dal governo italiano – fu rilevata dai consoli nell'area coloniale interna. La scuola insediata nella Linha Palmeiro, che nel corso dei due anni segnati dal passaggio a municipio autonomo e la creazione di Bento Gonçalves subì alcune modifiche. Quelle collocate nei lotti 9 e 34, contavano all'inizio del 1890 rispettivamente 32 e 24 alunni, ognuno dei quali pagava 500 reis mensili. L'insegnante Luigi Casanova, svolgeva 4 ore di lezione alternando le lezioni tra il mattino in un lotto e al pomeriggio in un altro. Il censimento svolto due anni dopo dal console Brichanteau, invece, registrava nella Linha, ora denominata Palmiretta, solo la scuola dove insegnava a 20 alunni il maestro Pietro Bassin; la scuola sociale Camillo di Cavour ubicata nella Linha Santa Eulàlia, posta sotto il patronato della omonima Società di mutuo soccorso, di nuova istituzione, contava 18 alunni suddivisi in due classi inferiore e superiore «poiché tutti entrarono nella scuola analfabeti».

⁹⁹ Rapporto del regio Vice Console Acton del Maggio 1890.

¹⁰⁰ Rapporto del regio console E.C. di Brichanteau del 6 febbraio 1892.

¹⁰¹ A. DAMIANI, *Notizie intorno alle scuole italiane coloniali per l'anno scolastico 1890-1891*, in *Annuario delle scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1890-1891*, cit., pp. 5-25, cit. a p. 21.

Un'altra scuola mista collocata nel lotto n.108 della Linha Palmiro «attorno alla chiesuola di S. Marco», invece, era quella diretta da un maestro «contadino», Giovanni Casagrande, rivolta a 23 bambini che due anni dopo erano ascisi a 25 alunni, 20 maschi e 5 femmine, ognuno dei quali pagava 500 reis mensili. In questo caso le valutazioni delle autorità consolari divergevano: se Acton pur valutando la scuola non paragonabile a quelle migliori riteneva «inopportuno» eliminare o diminuire il sussidio¹⁰² Brichanteau, invece, la riteneva di «poca utilità pratica» e poco frequentata poiché i bambini erano «molte volte all'epoca dei raccolti utilizzati dai genitori nei lavori campestri»¹⁰³. Tra le scuole della *Linha* censite da Acton ma non più rilevate da Brichanteau, vi era quella collocata nel lotto n. 182 di San Giuseppe. Secondo i dati del vicensole era la più antica, fondata nel 1880. Ad essa risultavano iscritti 26 alunni suddivisi in 4 sezioni i quali pagavano 600 reis mensili al maestro Enrico Bernardi, un insegnaante dotato di «molta esperienza» e che si faceva aiutare dal figlio «un giovanetto di 12 anni di una rara intelligenza [...] conosciuto col nome di maestrino»¹⁰⁴.

La scuola elementare sita nella *Linha Salgado* oscillò tra i 27 alunni registrati da Acton e i 20 alunni censiti da Brichanteau, ripartiti tra il grado inferiore e superiore, ubicata all'interno di una chiesetta di legno e con un programma che sostanzialmente si fondava sull'insegnamento della dottrina cristiana. Il maestro Sante Bolzoni, dotato di «sufficienti capacità» per esercitare la professione ma che, di fatto, era «poco assiduo e poco zelante, spesso si ubbriaca (sic!) e al punto di dover rimanere 36 ore senza far scuola». Nella *Linha Zamith*, invece, posta sotto la direzione della Società di mutuo soccorso «Teresa Cristina», c'era la scuola mista ritenuta dal console Acton la «migliore di tutte». I 64 alunni, paganti 500 reis al mese, collocati nella «più elegante» costruzione della sede, ricevevano un'istruzione «rapida e pratica» dal maestro Agostino Brun tanto da rafforzare nel console l'utilità di un modello di insegnamento capace di coniugare le esigenze della formazione identitaria in senso nazionale con quelle pratiche «è pure giustificata la mia opinione espressa sempre in consigli a tutti i maestri di attenersi a un insegnamento pratico, rapido e nazionale e resta provato che dove una società patriottica può invigilare sull'andamento della scuola, la i risultati sono migliori»¹⁰⁵.

¹⁰² Rapporto del regio Vice Console Acton del Maggio 1890.

¹⁰³ Rapporto del regio console E.C. di Brichanteau del 6 febbraio 1892.

¹⁰⁴ Rapporto del regio Vice Console Acton del Maggio 1890.

¹⁰⁵ *Ibid.*

La scuola, tuttavia, non compare più nella relazione di Brichanteau che, invece, svolse considerazioni diverse, sul profilo dell'insegnante alla quale venne affidata l'anno successivo una scuola femminile che riuniva solo 27 alunne nella stessa *linha Zanith*. La maestra Valentina Pizzi, che già Acton aveva precedentemente censito come insegnante presso la *Linha Armênio* in una scuola di 22 alunni e valutato di «condizione troppo elevata per badare a figli di contadini» non godeva di una buona reputazione morale perché, come segnalava Brichanteau, «viveva in concubinaggio con un individuo che aveva in Italia mogli e figli». Solo la morte del convivente e lo stato di miseria della donna insegnante indusse Brichanteau a rinnovare il sussidio di lire 50 per continuare l'attività della scuola dove tutti gli alunni pagavano una tassa di iscrizione mensile di 500 reis. Il profilo della insegnante, dunque, sembrava stridere con il modello di insegnante perseguito dai ceti dirigenti italiani nel secondo Ottocento, anello di mediazione con le classi popolari e, pertanto, irreprensibile punto di riferimento etico e votato alla totale dedizione all'istruzione delle piccole comunità¹⁰⁶ come ricordato dagli stessi vertici ministeriali:

Finalmente il fattore della buona scuola è il maestro, dal cui valore morale dipende in gran parte l'effetto educativo di quella. Nelle scuole all'estero non basta che il maestro sia valente nell'arte di insegnare e pieno di sapere, ma bisogna che nella sua vita e pubblica e privata dia esempio di specchiata moralità, di decoro, di riserbatezza e di tolleranza¹⁰⁷.

Una delle scuole destinate a chiudere, nonostante le considerazioni del viceconsole Acton, fu quella di Rio das Antas. La speranza che i coloni accorressero per popolare l'area su cui erano stati già pensati diversi progetti andò delusa e dei molteplici progetti che erano stati ideati per lo sviluppo di quel nucleo coloniale non ebbero realizzazione se non la scuola, rimasta inutile perché «gli emigranti non disponendo di capitali per comprare i lotti di una colonia particolare diedero sempre la preferenza ai lotti governativi che loro vengono assegnati gratuitamente, almeno fino ad un certo tempo»¹⁰⁸.

¹⁰⁶ C. GHIZZONI, *Il maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra*, in R. SANI-A. TEDDE (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, Vita e Pensiero, Milano 2003, pp. 345-359.

¹⁰⁷ A. DAMIANI, *Notizie intorno alle scuole italiane coloniali per l'anno scolastico 1889-1890*, in *Annuario delle scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1889-1890*, cit., p. 8.

¹⁰⁸ Rapporto del regio Vice Console Acton del Maggio 1890.

Per animare la scuola il viceconsole siglò un accordo con il direttore della colonia Alfredo Chaves per consentire l'attraversamento gratuito in favore di tutti quegli alunni che avessero voluto frequentare la scuola di Rio das Antas e mantenere, così, in vigore il sussidio governativo. Consapevole della difficoltà di sostenere una proposta che aveva un sapore assistenzialistico e che poteva riscuotere critiche di favoritismo, Acton suggeriva di ricomprendere la scuola nella giurisdizione della colonia di Dona Isabel e di lasciare alla valutazione della Società di mutuo soccorso la decisione di finanziare o meno la scuola nel caso ci fosse stato un ritorno positivo dall'accordo siglato con il direttore della colonia Alfredo Chaves. Misure che, tuttavia, non furono sufficienti a garantirne la sopravvivenza¹⁰⁹.

Il nucleo coloniale che registrava la crescita più consistente di scuole fu quello di Conde d'Eu, anche esso relativo al municipio di Bento Gonçalves. Le scuole italiane sparse nel vasto territorio registrate dal console erano, infatti, 13, delle quali 11 sussidiate dal regio governo. La più efficiente sembrava essere la scuola situata presso la sede centrale nella Parrocchia di Conde d'Eu, amministrata dalla già consolidata Società operaia di mutuo soccorso «Stella d'Italia», presieduta da Giacomo Canini, il corrispondente ufficioso del regio consolato di Porto Alegre. Una persona che Acton definiva «assai capace e intelligente» e che «si occupa con vero amore della propaganda istruttiva»¹¹⁰ e la cui morte prematura avvenuta nel gennaio 1891 fu segnalata con grande rammarico dal console Marefoschi¹¹¹.

Tutte le scuole dipendevano da una commissione nominata dalla società che, attraverso un apposito regolamento, esercitava una attiva sorveglianza. Il sussidio era assegnato in modo variabile ogni semestre secondo i risultati ottenuti e l'affluenza effettiva degli alunni. Ne era scaturita, secondo il console Acton, una sorta di competizione per conquistare le sovvenzioni ufficiali. «L'efficace sistema adottato dalla Società di Conde d'Eu potrebbe essere proposto di esempio a quelle colonie che non secondano i sacrifici del governo italiano» scriveva il console¹¹². Nel biennio compreso tra il 1890 ed il 1892, il numero degli iscritti alla scuola diretta dal maestro Abdon Santini passò dai 40 registrati da Acton agli 81 scolari censiti da Brichanteau suddi-

¹⁰⁹ Telespresso del r. viceconsole Acton del 4 settembre 1891.

¹¹⁰ Rapporto del regio Vice Console Acton del Maggio 1890.

¹¹¹ Rapporto del regio console M. Marefoschi del 29 gennaio 1891, in ASMAE, AS, 1889-1910, b. 339.

¹¹² Rapporto del regio Vice Console Acton del Maggio 1890.

visi in due classi¹¹³. In realtà i veri frequentanti ammontavano a 54, dei quali 37 erano maschi e 17 femmine. La società provvedeva anche al pagamento del maestro per 30 mila reis mensili; l'ammissione dei bambini era gratuita per i figli dei soci mentre per i figli di coloro che non erano soci del sodalizio il pagamento era differenziato in relazione al numero dei fratelli nella misura di 200, 300 e 500 reis nel caso dei figli di non soci in relazione al numero dei fratelli. Era, questa, una scuola dove il programma risultava tra i più vasti per una scuola rurale. Pur essendo molto stimato dalla popolazione della colonia, l'insegnante non incontrava il pieno consenso dei consoli. Acton lo riteneva «troppo pedante» per una scuola coloniale e «ciò che è peggio, dedito alle bibite spiritose». Brichanteau, invece, richiamava le «tendenze alquanto clericali» dell'insegnante. La visione laica del rappresentante consolare condizionava fortemente la valutazione sul programma di insegnamento e la possibilità di continuare a sussidiare la scuola: «La materia religiosa mi sembra svolta troppo estesamente in confronto alle altre e non vedo accennato l'insegnamento di un poco di Storia patria e nella geografia [sono] nominate le capitali di ciascuna provincia senza però nominare la capitale del Regno»¹¹⁴.

Accanto alla sede più importante le autorità consolari annotarono anche la presenza e le caratteristiche delle altre scuole sussidiate che in due anni passarono da sei a tredici – ma il vicensole Acton aveva già precedentemente registrato la presenza di 6 scuole italiane non sussidiate –; scuole tutte miste con una forte presenza maschile rispetto a quella femminile, caratterizzate dallo svolgimento di programmi non omogenei e da maestri e maestre altrettanto diversi. La scuola mista del *Camibno Geral*, vedeva crescere gli iscritti che da 20 passavano a 28 – 16 maschi e 2 femmine – con un programma in cui primeggiava l'istruzione religiosa. La scuola era promossa e sostenuta da una società formata dai genitori tra i quali venivano scelti i componenti della commissione scolastica «quasi totalmente composta di analfabeti». I padri di famiglia, tuttavia, non furono unanimi sulla scelta dell'insegnante. Il maestro Leonardo Santini, «giovane intelligente e capace» figlio di Abdon Santini, non era amato da tutti i genitori. Motivo per il quale alcuni decisero di affidare i propri figli a un altro giovane maestro Domenico Camerotto, il quale, oltre ad animare la scuola del *Camibno Geral*, insegnava anche nella scuola della *Linha Santa Vittoria*, in entrambi i casi senza sovvenzionamento fino al 1891¹¹⁵.

¹¹³ Rapporto del regio console E.C. di Brichanteau del 6 febbraio 1892.

¹¹⁴ Rapporto del regio console E.C. di Brichanteau del 6 febbraio 1892.

¹¹⁵ Rapporto del regio Vice Console Acton del Maggio 1890.

La scuola sita nella *Linha Vittoria* era frequentata da 25 alunni, di cui 13 maschi e 12 femmine dediti all'apprendimento del sillabare ed alla lettura, soprattutto mnemonica, attraverso il catechismo. La relazione del maestro risultava «Così meschina e deficiente da lasciare poca speranza circa il progresso degli alunni» e la opportunità di continuare a sussidiarla¹¹⁶. In effetti il nome del maestro Camerotto non si ritrova tra gli insegnanti censiti da Bricheanteau. Nella importante *Linha Figueira* i consoli registrarono l'esistenza di 8 scuole, 3 delle quali sussidiate. Grandi elogi erano spesi per le scuole situate nelle due frazioni della *Linha Figueira de Melo*, quella di San Marco e di San Giuseppe. L'aspetto lodato dai due consoli era il modulo organizzativo seguito dalle due scuole, il quale prevedeva lezioni diurne e lezioni serali: «molti giovani che occupati nei lavori dell'agricoltura non possono di giorno abbandonare il campo per la scuola, profitterebbero dell'insegnamento serale, evitando le osterie sfortunatamente innumerevoli in queste colonie dove il solo passatempo è il bere ed il giuoco»¹¹⁷.

La scuola elementare diurna collocata nella frazione di San Marco registrava 28 alunni nel 1890 e 19 – dei quali frequentanti 13 – quella serale. La scuola mista sita nella frazione San Giuseppe, aumentava i suoi iscritti dai 22 registrati dal console Acton ai 27 annotati da Brichanteau. Quest'ultima era parsa sin dai primi rilievi delle autorità consolari ben strutturata. Se Acton annotava la divisione in tre classi, Brichanteau segnalava come il maestro Benedetto Barilli, seguisse lo stesso programma stabilito dalla Società operaia «Stella d'Italia» dalla quale dipendeva¹¹⁸. I maestri non erano di ugual valore: l'insegnante della frazione di San Marco, Titon Pellegrino, sembrava un giovane «più preoccupato della questione delle campane da procurare alla chiesa, che diligente nell'insegnamento!». Invece Barilli era giudicato come «zelante e soprattutto pratico»¹¹⁹. Anche le modalità di pagamento variavano tra le due scuole: se quella di San Marco prevedeva il pagamento differenziato di 600 reis mensili per l'iscrizione alla scuola diurna, e di 1000 reis per quella alle serali, la scuola della frazione di San Giuseppe prevedeva 7000 reis annui.

Meno entusiasta fu la valutazione espressa dalle autorità consolari sulla scuola mista collocata nella frazione S. Valentino della stessa *Linha Figueira*

¹¹⁶ *Ibid.*

¹¹⁷ *Ibid.*

¹¹⁸ Rapporto del regio console E.C. di Brichanteau del 6 febbraio 1892.

¹¹⁹ Rapporto del regio Vice Console Acton del Maggio 1890.

de Melo: sostenuta dai genitori che pagavano il maestro Francesco Nicolini, un contadino «incapace a fare il maestro» per istruire i 46 iscritti, 22 dei quali maschi e 24 femmine, divisi in due classi, una prima e una seconda elementare, sulla base di un programma che prevedeva fundamentalmente l'insegnamento della religione e della morale e quello dell'italiano attraverso la composizione e gli esercizi a memoria, esercitati attraverso il diretto uso della lavagna e l'assenza di libri adatti. Uno degli elementi che accompagnavano la vita di questa scuola era la scarsa frequenza durante il periodo estivo.

Un giudizio positivo era espresso dal console Acton sulle scuole poste nelle *Linhas Costa Real* e *Garibaldi* che contavano rispettivamente 28 e 36 alunni, rispettivamente 12 femmine e 24 maschi, dirette da uno stesso maestro – Attilio Piletti – con analogo programma. Il console Acton aveva incontrato un'ottima scuola anche nella *Linha Santa Clara* dove il maestro Celestino Bruno, dotato di patente, esercitava l'insegnamento a 34 alunni che pagavano ogni mese 440 reis e che furono trovati «molto avanzati»¹²⁰ dal console rispetto agli iscritti di altre scuole grazie al buon metodo d'insegnamento.

L'ulteriore aspetto positivo sottolineato dal viceconsole era la costruzione di «uno spazioso locale in pietra» destinato alla scuola. E forse fu proprio la disponibilità di questo nuovo spazio che permise al console Brichanteau, due anni dopo, di registrare nella stessa *Linha*, la presenza di una scuola unica mista strutturata diversamente. I 48 scolari – 38 maschi e 10 femmine – erano, ora, suddivisi in tre classi, due prime di grado inferiore e superiore, rispettivamente con 25 e 11 alunni, e una seconda con 12. La commissione scolastica valutò positivamente l'andamento della scuola diretta dal maestro Giovanni Brun, ma il giudizio fu ritenuto inattendibile dal console a causa del diffuso analfabetismo presente in seno alla commissione: non a caso Brichanteau determinò l'erogazione del sussidio solo per l'ultima volta¹²¹.

Analoga struttura, suddivisa però in tre classi, prima, seconda e terza, aveva la scuola mista situata nella *Linha Camargo* nella quale i 29 alunni – 21 dei quali maschi e 8 femmine – erano seguiti dalla maestra Rosa Bresciani «molto zelante» e «dedita con passione» all'insegnamento. Diversamente la scuola elementare ubicata nella *Linha Garibaldi* della frazione di San

¹²⁰ *Ibid.*

¹²¹ Rapporto del regio console E.C. di Brichanteau del 6 febbraio 1892.

Giuseppe, era ritenuta «insignificante», frequentata solo da 18 scolari divisi in due classi: nella prima dove si insegnavano le preghiere a memoria e la sillabazione e nella seconda un po' di dottrina cristiana insieme alla lettura e scrittura con l'uso della storia sacra. La scuola era sostenuta dai padri di famiglia che pagavano 600 reis mensili al maestro che svolgeva le lezioni nella chiesetta parrocchiale di San Luigi Gonzaga. La scuola elementare mista della *Linha Araripe*, infine, risultava frequentata da 26 alunni dei quali 17 maschi e 9 femmine; anche in questo caso l'insegnante Ludovico Maestri «a mala pena sa[peva] fare il suo nome»; ma soprattutto la scuola sembrava più svolgere le funzioni di un asilo infantile «ove i genitori mandano i loro figli per togliersi di casa un impiccio per qualche ora del giorno»¹²².

8. *Le scuole italiane dei nuclei coloniali di Encantado e Alfredo Chaves*

Nel nucleo coloniale di Encantado, il console Brichanteau registrava la presenza di due scuole precedentemente non censite. La prima era una scuola elementare mista fondata nel 1889 e mantenuta dalla Società italiana Unione agricola che aveva lo scopo unico di promuovere l'istruzione¹²³ ed i cui soci pagavano 1200 reis al mese, 2,10 lire, 13.000 delle quali erano assegnate al maestro Francesco Giacometti fornito di patente e «molto zelante» e 200 per l'acquisto di materiale didattico¹²⁴.

Le lezioni si svolgevano in una baracca di legno fornita gratuitamente dai soci ed era frequentata da 63 alunni, dei quali 20 maschi e 43 femmine. Ma anche in questo caso durante la stagione estiva le effettive frequenze scendevano a 40 alunni. La scuola era divisa in due classi: nella prima si insegnava la lettura e nella seconda l'analisi grammaticale insieme all'aritmetica e un po' di geografia. I risultati degli esami erano molto soddisfacenti tanto che gli studenti entrati nella scuola analfabeti erano ormai tutti in grado di «leggere e scrivere correntemente» ed alcuni anche le prime tre operazioni e la coniugazione dei verbi. Diversa era la valutazione sulla seconda scuola mista situata nella frazione di San Giuseppe che contava 60 alunni dei quali, però, solo 25 frequentavano le lezioni del maestro Angelo Callegher: un contadino dalla capacità «alquanto dubbia» secondo il con-

¹²² *Ibid.*

¹²³ Rapporto Brichanteau, 1893, p. 123

¹²⁴ Rapporto del regio console E.C. di Brichanteau del 6 febbraio 1892.

sole, che traeva conferma alle sue valutazioni dall'esito non troppo soddisfacente degli esami¹²⁵.

Anche nel nucleo di Alfredo Chaves i rilievi delle autorità consolari permettono di verificare un certo cambiamento e il censimento di nuove scuole. Nel passaggio presso la colonia di Alfredo Chaves, il vicensole di Pelotas, non aveva ritenuto opportuno visitare la scuola perché la sua natura era quella di una scuola italo brasiliana, diretta da un insegnante che «poco si presta all'insegnamento nazionale» e perché sussidiata solo per due mesi. Il maestro era animato da uno spirito, a suo avviso, antinazionale, tanto da far naufragare l'esperienza di una società patriottica sorta con i migliori auspici¹²⁶, probabilmente la Confederazione Italiana¹²⁷.

Due anni dopo, invece, Brichanteau registrava la presenza di 3 scuole italiane. Una era la scuola elementare femminile diretta dalla maestra Zanettini con 14 allieve raggruppate in due classi, inferiore e superiore e nelle quali l'insegnamento era molto limitato anche se assicurato in italiano. Per iscriversi nella scuola ogni alunna doveva pagare 500 reis al mese. Gratuita, invece, era l'iscrizione per i 41 alunni, di cui 27 maschi e 14 femmine, della scuola mista collocata sin dal 1889 nella Linha II sotto la direzione della maestra Virginia Bernardi che riceveva una retribuzione mensile di 10.000 reis dal direttore della colonia¹²⁸. In realtà già il viceconsole Acton durante la sua visita aveva annotato con una certa sorpresa la presenza

al lotto n. 12 della linea Cammino Generale un interessante scuola privata tenuta da una gentile e povera giovanetta. Virginia Bernardi, di 15 anni. Questa buona ragazza si presta con tanto amore all'insegnamento che già ha ricevuto 40 alunni che le danno ciò che possono, molti niente, gli altri se non danari qualche prodotto della colônia, farina, uova, galline ect. L'istruzione è superficiale ma pratica ed italiana¹²⁹.

L'ultima scuola censita dal rapporto consolare era quella mista della VI Sezione frazione di Alfredo Chaves diretta dalla maestra Maria Meneghetto e suddivisa in due classi frequentate da 27 alunni 16 dei quali erano ma-

¹²⁵ *Ibid.*

¹²⁶ Rapporto del regio Vice Console Acton del Maggio 1890.

¹²⁷ *Le Associazioni*, in *Cinquantenario della colonizzazione italiana nel Rio Grande del Sud. Porto Alegre*, cit., p. 382. Si veda pure il Rapporto Brichanteau, 1893, p. 125.

¹²⁸ Rapporto del regio console E.C. di Brichanteau del 6 febbraio 1892.

¹²⁹ Rapporto del regio Vice Console Acton del Maggio 1890.

schì e 11 femmine. Una delle maggiori lamentele espresse dagli abitanti del nucleo coloniale era la mancanza di una scuola italiana maschile dovuta soprattutto alla difficoltà di incontrare disponibilità di insegnanti pronti a recarsi in una colonia lontana per dedicarsi esclusivamente all'insegnamento per circa 40 alunni «con uno stipendio che non potrebbe oltrepassare la somma di 20.000 reis mensili», equivalenti a 23 lire; non potevano, infatti, i coloni sopportare una spesa superiore a quella di 500 reis per ciascun alunno¹³⁰.

9. Le scuole nel nucleo di Silveira Martins

L'ulteriore contesto in evoluzione era quello relativo alla colonia di Silveira Martins che entrambi i consoli, Acton e Brichanteau, ebbero modo di visitare direttamente non senza esprimere una generale insoddisfazione per la situazione delle scuole. Nell'area della quarta colonia italiana, l'area poteva contare sulla presenza di 7 scuole, alcune di nuova istituzione. Accanto alla scuola della sede, a quelle localizzate nelle frazioni Valle Veneta e Valle Veronese infatti, nel corso del biennio le autorità consolari ebbero modo di sostenere finanziariamente anche alcune scuole di nuova istituzione che originariamente il viceconsole Acton durante il suo viaggio era riuscito a censire come scuole non ancora sovvenzionate dal ministero. Una era quella aperta nella seconda metà dell'89 nel nucleo di Giringonza e che il vice-console non era riuscito a raggiungere, «circa tre giorni di viaggio a cavallo»¹³¹, altre nella *Linha Nord*, nel Nucleo *Soturno*, nella frazione di Giringonza e nella frazione *Arroio Grande*¹³².

Anche qui i consoli annotavano la diversità delle condizioni delle diverse scuolette. La scuola della sede poteva contare, nel periodo in esame, su un numero costante di iscritti di 35 e 36 alunni diretti da un insegnante, Giuseppe Margutti, dotato di regolare abilitazione conseguita in Italia e su un sistema di pagamento privato e differenziato. I più piccoli pagavano 800 reis e i più grandi 1500. In realtà solo in 25 riuscivano a frequentare con assiduità; ma di essi ben 15 erano coloro che il console Brichanteau definiva «semplici comparse che non prendono parte alle lezioni». Erano

¹³⁰ Rapporto del regio console E.C. di Brichanteau del 6 febbraio 1892.

¹³¹ Rapporto del regio Vice Console Acton del Maggio 1890.

¹³² Rapporto del regio console E.C. di Brichanteau del 6 febbraio 1892.

bambini dai 5 agli 8 anni che «i genitori mandano alla scuola per levarseli d'attorno»¹³³. La scuola della sede centrale sembrava soffrire la «assenza di direzione» che avrebbe dovuto esercitare o l'agente ufficioso, d'intesa con i padri di famiglia, o meglio ancora la società di mutuo soccorso italiana che, però, nel 1890 non sembrava essere in grado di esercitare una «sorveglianza attiva ed un'influenza benefica a cagione di certe discordie disgraziatamente comuni a molti sodalizi in un paese dove il lavoro della disitalianizzazione è conseguenza dell'opera della colonizzazione»¹³⁴.

Nei lotti di terreno che componevano la frazione di Valle Veneta, sin dal 1889 aveva avuto origine la scuola italiana diretta dal maestro Pietro Chiappinotto, che aveva raggiunto un numero di 45 iscritti. Originariamente il maestro aveva iniziato ad effettuare l'insegnamento per soli tre giorni settimanali nelle ore antimeridiane nella scuola nella Linha VI Sud e della Linha III Sud. Le condizioni erano, però, risultate piuttosto problematiche, tanto che il console Acton aveva suggerito al giovane «modesto ma intelligente» maestro di spostarsi in un'area diversa: quella della Valle Veneta¹³⁵. Le verifiche dirette del consolato effettuate due anni dopo, avevano portato a registrare il numero inferiore di effettivi frequentanti e la scarsa assiduità nel fare scuola da parte del maestro afflitto da una «malattia immaginaria»¹³⁶.

Nella frazione di Valle Veneta le autorità consolari registrarono con preoccupazione anche la presenza dei padri pallottini di origine tedesca. Le considerazioni dei consoli erano piuttosto negative sul ruolo e la funzione esercitati dai missionari che, come è stato recentemente osservato, erano mossi da un forte orientamento ultramontano¹³⁷ in una colonia che per il 95% era «popolata da cristiani cattolici e principalmente in quelle venete che per la loro ignoranza e superstizione offrono campo più propizio per la loro missione ossia commercio»¹³⁸. Già il vice console Acton aveva parlato dei rischi di accerchiamento e di strumentalizzazione del maestro per renderlo «docile strumento di un insegnamento esclusivamente religioso e forse antinazionale»¹³⁹.

¹³³ *Ibid.*

¹³⁴ Rapporto del regio Vice Console Acton del Maggio 1890.

¹³⁵ *Ibid.*

¹³⁶ Rapporto del regio console E.C. di Brichanteau del 6 febbraio 1892.

¹³⁷ M.I. VENDRAME, «*Là éramos servos, aquí somos senhores*». *A organização dos imigrantes italianos na ex colonia Silveira Martins (1877-1914)*, editora UFSM, Santa Maria 2007, pp. 131-167.

¹³⁸ Rapporto del regio console E.C. di Brichanteau del 6 febbraio 1892.

¹³⁹ Rapporto del regio Vice Console Acton del Maggio 1890.

Anche il console successivo mantenne una rappresentazione piuttosto negativa dei missionari pallottini «quasi tutti prussiani». Brichanteau, infatti, sottolineava con un certo fastidio la preferenza rivolta dai missionari alla evangelizzazione dei coloni veneti piuttosto che degli indios o degli antropofagi dell'Amazzonia o del Parà; il console faceva riferimento alla larga diffusione in seno ai contadini di pratiche superstiziose e credenze «negli stregoni e nelle stregonerie» e all'esercizio di pratiche esorciste a fini lucrativi da parte dei missionari approfittando dell'assenza di medici nella colonia. A suo avviso anche il parroco di Silveira Martins, il padre di origine veronese e dagli orientamenti liberali don Lario, «persona degnissima, buon patriota che prende parte attiva in capo alla colonia a tutte le feste di patria, compreso il 20 settembre», lamentava la presenza dei missionari pallottini i quali, oltre ad esorcizzare in lingua tedesca non mancavano occasione «in pessimo italiano di insultare l'Italia e le sue istituzioni»¹⁴⁰. I rapporti dei consoli, dunque, offrono tracce molto significative dei riflessi sulla scuola di quelle tensioni di natura civile e religiosa che accompagnarono lo sviluppo della colonia e che sono state messe recentemente in luce da Vendrame¹⁴¹: tensioni che furono ricomprese, rilette e rappresentate secondo la visione laicista delle autorità consolari.

Anche nell'area rurale chiamata Valle Veronese della colonia i consoli avevano rilevato una scuola mista frequentata nel 1890 da 28 iscritti che due anni dopo raggiungeva 40 alunni. Era gestita da Antonio Ceretta un contadino «ma sufficiente per l'istruzione elementare» che aveva concordato con i coloni uno stipendio annuo di 130 mila reis, cosa che gli permetteva di far pagare pochissimo gli alunni.

Anche il rendimento delle scuole distribuite nella colônia di Silveira Martins non sembrava essere omogeneo. Quello degli alunni della sede centrale non soddisfaceva il rappresentante consolare: gli additati come migliori non riuscirono a leggere «nel libro di lettura *Primi affetti*¹⁴², che maestro e scolari insistevano a chiamare *Primi effetti*, che fino alla pagina 6 non vi fu mezzo di far leggere più in là anche d'una riga. E- inutile che

¹⁴⁰ Rapporto del regio console E.C. di Brichanteau del 6 febbraio 1892.

¹⁴¹ M.I. VENDRAME, «*Là éramos servos, aqui somos senhores*». *A organização dos imigrantes italianos na ex colônia Silveira Martins (1877-1914)*, cit.

¹⁴² Il console faceva riferimento al libro di lettura di G. GABRIELLI, *I primi affetti*, edito da Remo Sandron nel 1889 e indicato nell'elenco dei libri di testo pubblicato nell'*Annuario delle Scuole coloniali per l'anno finanziario e scolastico 1888-1889*, Tipografia di Gabinetto, Roma 1889, p. 180.

io aggiunga che nessuno capiva il significato delle parole lette». Anche sul maestro dal portamento fisico apparentemente «professorale» esprimeva molte riserve perché in realtà «nulla comprende in materia d'istruzione»:

Avendomi egli assicurato che tre tra gli scolari che nel dicembre scorso avevano terminato gli studi sapevano discretamente la grammatica, feci ad uno di essi una domanda la più facile, gli chiesi se tavola era articolo, nome o verbo. Lo scolaro non rispose né miglior risultato ottenni dagli altri due. Allora il maestro con certo sussiego ed imbarazzo mi fece comprendere che io non aveva saputo interrogare e che, studiare la grammatica consisteva nel recitarne a memoria le regole, ed infatti lo scolaro con uno slancio eccezionale, cominciò a recitare come un pappagallo alcune regole gramaticali di cui non capva affatto la pratica applicazione¹⁴³.

Non meno diverso fu l'esito delle interrogazioni in aritmetica dove solo quei due o tre che avevano ultimato gli studi «seppero a stento fare l'addizione e la sottrazione»: «non parlo poi di storia patria, di geografia e di altre materie di cui gli scolari che frequentano la scuola mista di Silveira Martins sono completamente digiuni». Di fronte a tale stato di cose le scelte del consolato furono quelle di diminuire i sussidi, usati come forma di incentivo o di punizione nei confronti dei responsabili locali delle scuole.

Se per Acton i risultati constatati nella scuola della Valle Veronese erano superiori a quelli della sede, per il console Brichanteau il rendimento della scuola diretta dal «contadino dai pendenti alle orecchie che fa quello che può che è pochissimo in verità», lasciava molto a desiderare: qui il console incontrò addirittura un solo alunno, fra la trentina di frequentanti la scuola mista con 40 iscritti, capace di leggere senza contare. In quella circostanza egli fu colpito dalla presenza di tre bambine capaci di sillabare ma solo insieme in coro e non individualmente¹⁴⁴.

Una delle migliori scuole della colonia rilevate da Acton, infine, era quella nuova di Giringonza, diretta da un maestro, Tiziano Sonogo, «istruito e gradito ai coloni»¹⁴⁵. Anche Brichanteau, due anni dopo, avrebbe rilevato nuove scuole sussidiate, tra le quali quella diretta da pochi mesi dalla maestra Fracara nella *Linha Nord*, dove 29 alunni, divisi in due classi, erano in grado di recitare a memoria le preghiere e «a stento sillabare»¹⁴⁶. Più in

¹⁴³ Rapporto del regio console E.C. di Brichanteau del 6 febbraio 1892.

¹⁴⁴ *Ibid.*

¹⁴⁵ Rapporto del regio Vice Console Acton del Maggio 1890.

¹⁴⁶ Rapporto del regio console E.C. di Brichanteau del 6 febbraio 1892.

generale il console segnalava la propria insoddisfazione per la situazione delle scuole nella colonia dove si era potuto recare direttamente.

Le relazioni dei consoli, dunque, attestavano un quadro delle scuole italiane diffuse nello stato del Rio Grande do Sul in significativa evoluzione ed estremamente variegato. Se da un lato l'azione delle associazioni mutualistiche aveva assicurato il primo sviluppo e consolidamento di una importante rete scolastica, dall'altro le condizioni permanevano piuttosto precarie sia per quanto riguardava la dimensione organizzativa sia quella didattico-pedagogica. Il disegno di voler assegnare alle scuole etniche il compito di sostenere la diffusione dell'identità nazionale urtava contro molti limiti, a partire dalla estrema disomogeneità della condizione delle scuolette, condizionate dallo scarso livello di preparazione degli insegnanti, dalla estrema diversità delle condizioni materiali delle scuole. Su questa condizione di estrema diversità si innestavano, poi, le preoccupazioni di ordine più politico per le quali le strategie delle autorità consolari erano orientate a contenere possibili forme di radicalizzazione. La fragilità della rete scolastica supportata dalle autorità consolari italiane presenti nel Rio Grande do Sul, si sarebbe dovuta confrontare e misurare con le spinte sempre più forti di «disitalianizzazione» dei contesti coloniali – come li avrebbe definiti il console Acton –. Un processo che avrebbe portato negli anni seguenti molte scuole a perdere parte degli insegnanti, sempre più frequentemente orientati a chiedere la naturalizzazione brasiliana e i consoli a modificare le loro strategie al fine di impedire l'inevitabile declino delle scuole etniche italiane.

10. *La riforma di Pio di Savoia e il primo declino delle scuole etniche italiane*

Durante i primi anni del nuovo stato repubblicano brasiliano, si manifestarono i riflessi delle scelte operate dal ministro Di Rudinì, assunte dal I dei governi da lui diretti, destinate a ridurre le disponibilità delle risorse finanziarie per sussidiare le scuole e condizionarne l'ulteriore sviluppo. Dopo il primo riordino stabilito dalla legge Crispi, i ministri successivi puntarono ad assicurare una maggiore uniformità che però non sempre e non in ogni luogo giovò al successo delle scuole stesse, di fronte alla inevitabile necessità di adattamenti locali. Al tempo stesso la sorveglianza delle scuole manifestò dei profondi limiti: le tre direzioni generali sulle quali gravava il compito del monitoraggio, incontrarono serie difficoltà a gestire la sorveglianza di scuole «sparpagliate a grandissima distanza».

La crescita dell'ingerenza e dell'intervento diretto dello Stato furono accompagnate dalla caduta dell'iniziativa nelle colonie determinando un innalzamento dei costi, superiori a un terzo delle somme preventivate.

Il ministro presentò quattro punti critici di fondo del sistema: «scarsa adattabilità delle scuole ai disparati ambienti nei quali devono compiere la loro missione; difficoltà di sorveglianza; costo eccessivo; disinteresse delle colonie al loro buon andamento». Di qui la volontà di stimolare la cooperazione delle colonie, «associandole efficacemente al governo nella tutela di questi istituti» limitando la erogazione dei contributi finanziari e la sorveglianza. Attraverso tale riordino sarebbe stato possibile, secondo il ministro, «regolare diversamente le scuole secondo i bisogni e l'indole delle diverse località, la direzione ed il controllo sarebbero [stati esercitati da vicino da comitati speciali composti delle persone più idonee della colonia, sotto la presidenza del console, ed i comitati compirebbero il loro ufficio collo zelo che accompagna ogni responsabilità, e coll'amore che nasce dalla cooperazione]. Lo Stato centrale avrebbe, così, assunto la funzione di «arbitro e di moderatore». Di fronte alla esigenza di operare una riduzione degli stanziamenti, il ministro sollecitava le autorità consolari a «sopprimere alcune delle scuole meno importanti e di riordinare tutte quelle che si conservano»¹⁴⁷.

Il ministro nel trasmettere la circolare riservata ai consoli per chiedere un parere citava l'esempio della gestione adottato per le scuole dell'America meridionale:

Questo sistema più razionale e meglio rispondente alla autonomia delle colonie, è presso a poco quello in vigore, con ottimi risultati presso le colonie italiane dell'America meridionale ed io mi lusingo possa applicarsi con vantaggio anche alle nostre colonie del bacino mediterraneo, per quanto siano da quelle diverse per indole, importanza e vitalità¹⁴⁸.

I consoli riuscirono inizialmente ad arginare i riflessi delle scelte operate dal ministro. A partire proprio dai riferimenti alle esperienze delle scuole coloniali nel Brasile meridionale il viceconsole Acton si affrettò a ricordare da un lato che le misure restrittive non potevano interessare direttamente proprio quelle aree del Rio Grande do Sul che erano state portate come

¹⁴⁷ Circolare del ministro Di Rudinì del 26 giugno 1891, in ASMAE, AS, 1889-1910, CAT III, B, b. 339, f. Scuole al Brasile fino al 1898 G 183 P.G.

¹⁴⁸ *Ibid.*

esempio da seguire; dall'altra precisava che l'eventuale diminuzione del sussidio «riuscirebbe fatale alla causa della propaganda d'insegnamento nazionale». A suo avviso, infatti, il «piccolo soccorso pecuniario» aveva favorito la cooperazione delle colonie e il radicamento delle scuole insieme al rafforzamento del ruolo delle forme associative e lo spirito di emulazione tra i maestri per avviare scuole anche con 50 alunni, insegnanti «felici di ricevere un soccorso annuo di l.150!»:

L'eccellente effetto morale che produce nelle colonie il generoso interesse del governo verso gli espatriati, mentre consolida il sentimento nazionale, crea una tradizione alle scuole italiane le quali diventano una necessità, a degno che ogni nucleo, ogni linea va istituendo la sua, contentandosi del regalo di qualche libro elementare¹⁴⁹.

Solo nel momento in cui lo sviluppo delle arterie di comunicazione, ancora troppo limitate, avrebbe potuto assicurare la diffusione del benessere e consolidato la forza delle associazioni e sarebbe stato possibile immaginare il mantenimento completo delle scuole da parte delle colonie stesse. L'eventuale soppressione o diminuzione dell'entità dei sussidi avrebbe, così, prodotto l'immediata perdita del lavoro fatto e compromesso l'influenza delle scuole etniche. Il console osservava, peraltro, che proprio l'azione di supporto del regio governo, attraverso il consolato, stava innescando anche un processo più significativo da parte del governo brasiliano orientato a una maggiore istituzione di scuole a titolo gratuito avvalendosi anche del personale insegnante di origini italiane. Il console registrava la presenza di una maggiore influenza e autorevolezza della autorità consolare italiana, più coinvolta dai responsabili brasiliani nella definizione di alcuni punti delle politiche educative come ad esempio la scelta del personale docente da impiegare nelle scuole pubbliche gratuite nell'area coloniale. Il console sottolineava i vantaggi che ne sarebbero derivati per una «forte e compatta colonia educata ed istruita italianamente» a dispetto di «inopportune leggi di naturalizzazione»¹⁵⁰.

Ad accrescere le preoccupazioni delle autorità consolari, infatti, non furono solo le condizioni di precarietà economica che condizionavano l'esistenza di alcune scuole, ma anche le prime evidenti manifestazioni legate al processo di brasilianizzazione che inizio a manifestarsi dopo l'introduzione

¹⁴⁹ Telespresso del r. vicensole E. Acton del 4 settembre 1891.

¹⁵⁰ *Ibid.*

della nuova costituzione. La formulazione costituzionale del 1891, inutilmente contrastata dall'Italia, sanciva all'articolo 69 i criteri per la cittadinanza brasiliana. In particolare erano considerati cittadini brasiliani: i nati in Brasile anche di padre straniero dimorante in Brasile, tutti gli stranieri che trovandosi in Brasile al 15 novembre 1889 non avessero dichiarato, entro sei mesi dall'entrata in vigore della Costituzione, l'intenzione di conservare la cittadinanza di origine e infine gli stranieri che possedessero beni immobili nel Brasile o coniugati con brasiliane od avessero figli «brasiliani» purché residenti nel Brasile a meno che non manifestassero il proposito di cambiare nazionalità. È stato giustamente sottolineato come l'emigrante o l'immigrato, fu oggetto di un doppio processo di nazionalizzazione di massa, quello da parte italiana, interessato a mantenere un legame con gli emigrati per ragioni di ordine economico, politico e culturale e quello da parte brasiliana alle prese con la formazione del nuovo stato repubblicano e la costruzione delle sue basi sociali. Di fronte a tale tendenza il processo assimilativo degli italiani in Brasile continuò ad essere contrastato dalle autorità consolari e fra gli strumenti utilizzati ci furono non solo quelli politici ma anche quelli culturali attraverso proprio le scuole italiane¹⁵¹.

In realtà la naturalizzazione di tanti maestri era un processo già avviato nel corso dei primi anni della colonizzazione. Tuttavia nel nuovo contesto del Brasile repubblicano la tendenza praticata da molti emigrati iniziò ad essere maggiormente posta sotto più attenta osservazione dalle autorità consolari che già nei primi mesi del 1892, furono costrette a segnalare un certo disagio, tanto da costringere Brichanteau a sospendere, in alcuni casi, l'erogazione dei sussidi. Dei 48 insegnanti censiti e sovvenzionati durante il primo semestre dell'anno 1892, ben 14 furono quelli naturalizzatisi brasiliani: tutti quelli di Caxias – a partire dallo storico maestro Abramo Pezzi – e parte dei maestri di Bento Gonçalves¹⁵². Nella scuola mista del *Caminho Geral* o in quella della *Linha Figueira de Melo* entrambe appartenenti al nucleo coloniale di Conde d'Eu ora parte del municipio di Bento Gonçalves, sorprende il console la indicazione della nazionalità brasiliana negli elenchi degli iscritti figli di italiani nati in Brasile¹⁵³. Esisteva il pericolo reale che l'immigrazione colonica «in breve volgere di anni perdesse ogni senti-

¹⁵¹ G. ROSOLI, *Le relazioni tra Italia e Brasile e le questioni dell'emigrazione (1889-1896)*, in ID. (a cura di), *Emigrazioni europee e popolo brasiliano*, Centro studi emigrazione, Roma 1987, pp. 180-205, p. 183.

¹⁵² Rapporto del r. console E. Compains de Brichanteau del 26 agosto 1892.

¹⁵³ *Ibid.*

mento di italianità naturalizzandosi con somma facilità i coloni nati in Italia e costituendo nelle varie colonie una vera famiglia brasiliana»¹⁵⁴.

Tali sviluppi, peraltro, contribuirono a rafforzare un significativo cambiamento di strategia in seno alle autorità consolari, in relazione al sistema di finanziamento delle scuole che, già secondo Brichanteau, necessitava di un «grande bisogno di essere riformato». Il console proponeva di sopprimere il «meschino» sussidio di 50 o 100 lire alle «piccole scuole od asili infantili che dir si vogliano» dislocati nelle linee coloniali e di aumentare il contributo a favore delle scuole che si trovavano nei grandi centri «ove quando fossero tutte fornite di buoni maestri, si potrebbe ottenere con certezza dalle scuole stesse un utile e pratico risultato»¹⁵⁵. Le scelte operate in questa fase scaturivano, peraltro, da visioni ideologiche e mentalità pervase da un forte paternalismo e, soprattutto, da un senso di minore fiducia nella efficacia dell'azione educativa e dell'istruzione diretta ai coloni, unite a una diversa analisi delle caratteristiche del fenomeno migratorio in relazione alla prospettiva colonialista.

In particolare le considerazioni del console Brichanteau, prendevano le mosse da una valutazione diversa tra l'emigrazione ritenuta definitiva dei gruppi colonici a forte caratterizzazione etnica, come i veneti distribuiti nelle linee più periferiche e rurali collocati nelle *linhas* della colonia di Silveira Martins, e l'immigrazione nelle sedi più importanti, non solo quelle della capitale ma anche dei centri rurali più importanti come Caxias o Bento Gonçalves o Encantado, a suo avviso espressione di una immigrazione temporanea: « In una parola la famiglia colonica veneta che abbandona l'Italia, è irreversibilmente perduta per la patria ove più non tornerà né il padre né il figlio, né il figlio del figlio». Ma ad indurre il console ad esprimere nei confronti del colono veneto «poca simpatia» c'erano anche le prioritarie ragioni di natura commerciale poiché, di lì a pochi anni, sarebbe diventato «un serio concorrente alla nostra produzione ed esportazione». Egli contestava al viceconsole Acton «giovane baldo e ricco, ancora, di tutte le migliori illusioni della vita» di avere considerato le scuole dislocate nelle linee «dal loro lato poetico»:

ed infatti non è privo di una certa poesia incontrare, dopo 5 o 6 ore di viaggio a cavallo in mezzo a foreste vergini, popolate da macachi e da pappagalli, incontrare, dico, una barracca in legno, una chiesetta, ove figli d'italiani sono cola raccolti per

¹⁵⁴ Rapporto del r. console E. Compains de Brichanteau del 26 agosto 1892.

¹⁵⁵ Rapporto Telespresso del r. console E. Compains de Brichanteau del 6 febbraio 1892.

sentire le lezioni di un contadino dai pendenti alle orecchie improvvisato maestro; mentre io vecchio di anni e ricco di delusioni accumulate nella mia fortunata carriera, considero le scuole site nelle linee coloniali dal loro lato pratico¹⁵⁶.

Anche il successore, il nuovo console Pio di Savoia alimentava tale mentalità colonialista rafforzando la visione piuttosto negativa sul ruolo degli immigrati italiani e sulla possibilità di raggiungere gli obiettivi previsti di sostegno all'identità nazionale:

La lingua italiana nello Stato di Porto Alegre ed in generale nel Brasile non ha alcuna forza espansiva, e me ne appello a tutti quelli che sono stati qui ed hanno osservato. Non ne ha e non ne può avere poiché - a parte molte altre considerazioni d'indole più generale - la grande maggioranza di questi nostri emigranti sono gente incolta, rozza, ignorante, che non parla già la lingua di Dante ma i dialetti del Veneto, del Friuli, del Napoletano, della Sicilia ecc. Eglino sono venuti qui cacciati dalla miseria, in cerca di una nuova patria e per conseguire tutti i vantaggi ch'essa può loro concedere hanno bisogno assimilarsene gli usi, i costumi, la lingua il più presto possibile, oggi piuttosto che domani. Infatti, dopo due o tre mesi, già si fanno capire nella lingua del paese; dopo due o tre anni non sanno più dire due parole d'Italiano senza inciampare in quattro portoghesi e dopo un periodo più lungo non parlano più la loro lingua addirittura. È impossibile andare contro questa corrente¹⁵⁷.

A suo avviso, contraddicendo quanto asserito dai suoi predecessori, la scuola era sorta non tanto in virtù dell'attaccamento alla patria e alla lingua materna, quanto, piuttosto, «pel bisogno che hanno i loro figli che siano sorvegliati mentre essi vanno ai lavori del campo». Al contempo, secondo il console, la stessa esperienza migratoria aveva indotto i coloni a prendere coscienza che «è necessario che i loro figli imparino qualche cosa per essere un poco più agguerriti contro quelli che sanno»¹⁵⁸.

Nonostante i limiti costituiti dalle scuole sorte nelle aree rurali per il raggiungimento degli obiettivi, il console riteneva indispensabile continuare ad assicurare il sostegno finanziario «finché si abbia solidarietà umana, non si possa considerare come sprecato il denaro che s'impiega per sussidiare le scuole destinate per i figli di quegli infelicissimi che la miseria ha

¹⁵⁶ *Ibid.*

¹⁵⁷ Relazione del regio console G. Pio di Savoia del 18 febbraio 1894, in ASMAE, AS, POS. III, 1889-1910, b. 339 B, f. G 183 P.G.

¹⁵⁸ *Ibid.*

cacciati dall'Italia». Riteneva il sussidio per le scuole rurali «uno scopo più filantropico che italiano, più patriottico che patrio, come quello che ha bensì scaturigine la solidarietà fra l'emigrante italiano e l'Italia ma che non mira direttamente ad un interesse nazionale»¹⁵⁹.

Tale idea maturava, peraltro, all'interno di una diversa visione del ruolo delle comunità immigrate urbane rispetto a quelle rurali, tanto da rivelare l'assenza di una reale volontà delle autorità consolari di garantire uno sviluppo più organico della rete delle scuole etniche. Quelle di Porto Alegre o di Pelotas, a suo avviso, «non meriterebbero alcun riguardo» ma per tali gruppi di emigrati le scuole rappresentavano uno strumento importante ai fini di «una influenza moralizzatrice»¹⁶⁰. Le caratteristiche delle comunità urbane erano quelle di una immigrazione non legata al vincolo della proprietà ma ai «mestieri ed ai piccoli traffici» e la loro importanza stava nel potenziale sviluppo che essi rappresentavano per lo sviluppo dei rapporti commerciali. Per tali ragioni il contributo economico continuava ad essere ritenuto uno strumento importante ma non all'interno di un sostegno più organico: «non è neppure il caso di pensare a porre le basi di una organizzazione scolastica vera e propria [poiché] si ha da fare con un elemento eccessivamente mobile, indisciplinatissimo, senza orientazione alcuna». Le conclusioni del console erano quelle non tanto di ampliare il sostegno economico, quanto, piuttosto, di «tornare indietro e di fare per questi nostri connazionali più di quanto si è fatto fin qui, anzi è necessario di tornare indietro e di dare al contributo governativo il carattere che dovrebbe avere, quello cioè di sussidio che ormai ha completamente perduto per assumere quello di vero e proprio mantenimento»¹⁶¹.

A partire da questa visione il console Pio di Savoia, operò una radicale riforma della distribuzione dei sussidi alle scuole coloniali nello Stato del Rio Grande do Sul che, a suo avviso, erano stati erogati in forma «poco accorta ed equa». Le modifiche furono precedute da una nota circolare che annunciava le finalità della riforma della distribuzione dei sussidi in attesa della quale aboliva tutte le forme di sussidio in danaro accordate fino a quel momento. I maestri sussidiati avrebbero ricevuto per l'ultima volta il contributo. Da quel momento le scuole avrebbero ricevuto un sussidio regolare «in libri, al principio dell'anno scolastico, ed un piccolo riconosci-

¹⁵⁹ *Ibid.*

¹⁶⁰ *Ibid.*

¹⁶¹ *Ibid.*

mento in denaro alla fine dell'anno», come indicato nella Circolare di Pio Di Savoia del 1894. Per quanto riguardava il contributo economico l'autorità consolare stabiliva il riconoscimento economico di 50 lire all'anno ma introduceva una forma premiale di 100 lire per ognuna delle 12 scuole che sarebbero state giudicate meritevoli da una specifica commissione presieduta dal console. Per ottenere tali contributi le scuole avrebbero dovuto accettare dei precisi criteri quali:

a) La scuola deve avere più di un anno di esistenza; b) il maestro deve essere persona di riconosciuta onoratezza; c) l'insegnamento deve essere impartito in italiano; d) due volte all'anno il maestro deve dare contezza della scuola al R. Consolato; e) l'anno scolastico non deve durare meno di dieci mesi; f) l'orario scolastico non deve essere minore di tre ore al giorno.

Le decisioni del console furono diffuse prima di ottenere l'approvazione dell'ambasciatore Antonelli che, dalla legazione di Rio de Janeiro, trasmetteva la sua autorizzazione dopo aver introdotto piccole modifiche alla impostazione del console¹⁶² per adeguarle a quanto prescritto dal nuovo regolamento che di lì a poco sarebbe stato approvato dal Parlamento. Antonelli accoglieva e condivideva con Pio di Savoia la suddivisione dei sovvenzionamenti tra le scuole destinate alle città e quelle alle campagne: una distinzione accompagnata da visione piuttosto negativa degli emigrati italiani. A suo avviso, infatti, gli elementi peggiori si insediavano nelle città condizionando il giudizio negativo che le autorità brasiliane, a suo avviso, avevano della emigrazione italiana.

¹⁶² Nella ripartizione della somma il console avrebbe dovuto tener conto del «1 numero degli alunni giornalmente presenti; 2 il risultato dell'insegnamento; 3 il contributo mensile dei frequentanti; la disciplina e la pulizia costantemente osservata per tutti; le qualità didattiche e la condotta morale degli insegnamenti, ai quali se non vengono chiesti titoli di abilitazione all'insegnamento si deve però domandare un contegno esemplare e modesto». Per le scuole di campagna Antonelli aggiungeva la accettazione della sorveglianza del consolato e la precisazione che gli insegnanti, pur non essendo richiesta l'abilitazione e la cittadinanza italiana, dovessero essere di condotta irreprensibile. Il sussidio governativo sarebbe, poi, stato suddiviso nel seguente modo: 3200 lire a quattro scuole italiane di carattere urbano; tredici premi agli alunni meritevoli per complessive 800 lire, suddivisi secondo le seguenti quantità: un premio di lire 50, un secondo di lire 30, un terzo di lire 20 e dieci premi di 10 lire ciascuno. Le varie scuole rurali avrebbero ricevuto un sovvenzionamento complessivo di 3000 lire e le dodici migliori avrebbero ottenuto 1200 lire da essere distribuite tra gli alunni. In totale il sussidio sarebbe ammontato a 8000 lire ma non sarebbe stato intaccata la somma di 10000 lire precedentemente stanziata. 2000 lire sarebbero rimaste in bilancio a disposizione del console.

Tuttavia, ribadiva la necessità di continuare a sostenere le scuole italiane e di ricordare ai maestri non dovevano dimenticare che la loro opera non doveva essere limitata solo ad insegnare la lingua italiana ma volta ad «ispirare soprattutto sentimenti di ordine, di lavoro, di rispetto alla proprietà altrui, in una parola di educazione praticamente morale»¹⁶³. L'ambasciatore, dunque, sottolineava una delle novità che sarebbero state apportate, di lì a pochi mesi, dall'approvazione del decreto con cui il ministro degli Esteri Blanc, di concerto con quello dell'istruzione Baccelli, avrebbe posto mano al riordino delle scuole italiane che abbandonata la definizione «coloniali» avrebbero, ora assunto, la precisazione «all'estero»¹⁶⁴.

Le scelte del console determinarono conseguenze piuttosto pesanti tanto da dar luogo a manifestazioni di aperta insoddisfazione da parte dei dirigenti del mondo associativo rappresentativo dei coloni e costringere il console Legrenzi, succeduto a Pio di Savoia, a intervenire sul ministero per chiedere l'introduzione di nuove misure. Il Console segnalava, ad esempio, come nella capitale dello stato il grosso della colonia si fosse diviso «in due partiti», uno orientato a sostenere il maestro sussidiato e l'altro che, invece, intendeva cogliere l'occasione per scalarlo e rimpiazzarlo con un nuovo insegnante: «e, cosa incredibile ma vera, in una assemblea ch'ebbe luogo l'altro ieri furono sortiti perfino i coltelli ed i revolver essendo un mezzo caso se oggi non si abbia a piangere qualche vittima»¹⁶⁵.

A Pelotas analoga fu la divisione che, stavolta, coinvolse più direttamente le società di mutuo soccorso, divise sul ritorno del sussidio. Ed ogni società agiva sull'autorità consolare per ricavarne l'appoggio generando il forte imbarazzo di Legrenzi. Ma anche nelle aree coloniali rurali la questione aveva aperto un forte dissidio. Il console segnalava i casi delle colonie di Silveira Martins e di Bento Gonçalves. Nel primo nucleo coloniale il maestro non sussidiato e che aspirava a prendere il posto del precedente, «giunse a chiedermi l'espulsione dalla repubblica del maestro sussidiato appartenente al partito avverso»¹⁶⁶. Nel secondo e ancora più rilevante cen-

¹⁶³ Dispaccio dell'ambasciatore Antonelli del 17 aprile 1894. Ordinamento delle scuole italiane nel Distretto Consolare di Porto Alegre, in ASMAE, AS 1889-1910, POS. III, 1889-1910, b. 339 B, f. 183 P.G.

¹⁶⁴ G. FLORIANI, *Scuole italiane all'estero: cento anni di storia*, Armando Editore, Roma 1974, p. 25.

¹⁶⁵ Rapporto del regio console A. Legrenzi al ministro degli esteri dell'8 agosto 1894, in ASMAE, AS, 1889-1910, CAT III, B, b. 339, f. 183 P.G.

¹⁶⁶ *Ibid.*

tro, invece, il maestro sussidiato aveva comunicato la chiusura della scuola e la conseguente protesta dei genitori, a fronte della netta riduzione della retribuzione che passava da 1000 reis a 50 «quanto appena, egli venne a dirmi, si da di mancia a capo d'anno ad un discreto servitore». Numerose furono le istanze presentate, le conferenze «lunghissime», le «noiose» commissioni «mentre io sono occupatissimo e preoccupato dalle tristi vicende che passano in questi momenti oltre a 70 mila italiani nelle colonie di Caxias, Alfredo Chaves, Antonio Prado e Encantado invase dai federalisti che portano stragi e rovine indescrivibili»¹⁶⁷.

Legrenzi non contestava integralmente la riforma introdotta dal predecessore ritenendola «ottima in molte sue parti» ma riteneva che sarebbe stata opportuna una diversa strategia fondata sulla imposizione del provvedimento da parte di un'autorità lontana come era il ministero, per non far ricadere sul consolato le reazioni delle colonie¹⁶⁸. E tale fu la strategia adottata per calmare gli animi, adducendo la superiore volontà del ministero per mantenersi «al di fuori della gazzarra»: una scelta su cui Roma venne immediatamente informata dal console affinché «pregando a voler evitarmi ch'io sia travolto dalle chiassate delle masse ciò che certo avverrebbe se mi fosse imposto di decidere in queste questioni»¹⁶⁹.

E intorno alla quale non mancò di tornare anche per marcare qualche critica al predecessore¹⁷⁰. E nonostante l'autorizzazione ministeriale a tagliare immediatamente tutti i sussidi, il console tornava a segnalare l'imprudenza di tale scelta che avrebbe determinato non solo «una rivolta nella colonia e tale che il posto di Console a questa residenza ne verrebbe insostenibile» ma anche la chiusura di tutte e 54 le scuole presenti nell'area rurale che accoglievano 1928 bambini. Si trattava, a suo avviso, di una scelta peraltro controproducente poiché i maggiori contrasti si verificavano nei contesti urbani. Alla fine di novembre, infatti, mentre il conflitto in seno alla capitale sembrava essere tornato sotto controllo, a Pelotas il console aveva confermato la sospensione del sussidio in attesa di un ritorno alla

¹⁶⁷ *Ibid.*

¹⁶⁸ Telespresso del r. console A. Legrenzi del 12 novembre 1894.

¹⁶⁹ *Ibid.*

¹⁷⁰ In una seconda nota del 12 novembre 1894 il console precisava che Pio di Savoia «ebbe ottime intenzioni ed idee saggissime in materia; m le esegui tropo repentinamente per qui (sic!) oltre che a non saper resistere alla tentazione di farle in attività come cosa sua anzi ché convalidarle coll'ordine del superiore R. Governo, è per ciò che ora qui i malcontente ed i turbolenti si scagliano contro di lui ciò che non sarebbe avvenuto se la riforma fosse stata imposta d'ordine dell'E.V.» (Telespresso del r. console A. Legrenzi al ministro del 12 novembre 1894).

calma unitamente all'impegno di assegnare un nuovo maestro attraverso un bando specifico che si sarebbe svolto nel gennaio 1895 a condizione che le due società avessero trovato un accordo sull'insegnante da reclutare: «In colonie numerose come queste e sfrenate per gli esempi dell'ambiente in cui vivono, tra le quali il Console non ha altra forza che il proprio prestigio (sic!) personale è assolutamente necessario che i provvedimenti radicali o le riforme avvengano gradualmente»¹⁷¹.

A seguito delle segnalazioni giunte da Porto Alegre, il ministero approvò le linee espresse dal console condividendo l'opinione che non dovessero essere cancellati i sussidi alle scuole delle aree rurali e, al tempo stesso, la sospensione provvisoria di quelli destinati alla scuola di Pelotas¹⁷².

Nel contesto delle forti tensioni tra le realtà associative urbane di Porto Alegre e Pelotas maturate a seguito dei provvedimenti restrittivi introdotti dal console Pio di Savoia, anche Legrenzi ritenne opportuno tornare a sostenere prioritariamente le scuole dislocate nelle comunità rurali. Sulle scuole italiane collocate nei contesti cittadini, il giudizio del console era estremamente negativo.

Dall'idea generale che ho potuto formarmi sulle scuole italiane sussidiate nello Stato di Rio Grande del Sud, io sarei d'opinione di abbandonare queste di città; non dico d'abolirne il sussidio un giorno per l'altro con decreti draconiani che mi rivolterebbero la colonia, ma semplicemente lasciarle cadere col tempo senza ricostituirne altre e soprattutto non dando ascolto alle domande di nuove società nascenti contro le quali il Consolato non può opporsi da solo senza attirarsi la taccia di despota e perciò deve trasmetterle al Ministero. Ma è certo che queste scuole sono di un'utilità molto dubbia per non dir negativa, spesso causa di lotte e gelosie fra le società protettrici, non di rado speculazione di maestri inabili favoriti dai capi-popolo a danno degli abili e ridotta null'altro che un lusso nazionale e non ottenendo alla fine neppure questo scopo perché, passati i primi fanatismi della nuova istituzione, in fatti ne diventano poi un vero disadorno per lo Stato meschino ed indecoroso con cui vengono tenute, avendo a confronto i (sic») splendidi stabilimenti d'educazione mantenuti dalla colonia germanica che possono essere pareggiati ai migliori d'Europa. E che almeno queste povere scuole giungessero a dare una educazione italiana alla colonia, ma neppure questo si ottiene che qui i nostri connazionali tengono per vezzo il parlar brasiliano e mantenersi tra le due nazionalità con non molte eccezioni¹⁷³.

¹⁷¹ Rapporto del r. console A. Legrenzi al ministro degli esteri dell'8 agosto 1894.

¹⁷² Dispaccio del ministero degli Affari Esteri del 3 gennaio 1895, in ASMAE, AS, 1889-1910, CAT III, B, b. 339, f. 183 P.G.

¹⁷³ Rapporto del r. Console A. Legrenzi.

Al contrario il console riteneva che il massimo supporto dovesse essere offerto alle scuole del contesto rurale «vero elemento d'educazione e d'armonia tra i coloni che in massa mantengono la loro nazionalità d'origine e fra i quali i figli nati in paese, già maggiori di età e padri di famiglia non parlano ed intendono che uno dei nostri dialetti perché le nostre scuole sono i soli stabilimenti d'educazione nel distretto»¹⁷⁴.

Proprio il mantenimento e la difesa dei tratti etnici – più regionali che nazionali –, costituivano il nucleo fondante il modello di colonizzazione che ispirava anche le scelte e le valutazioni delle autorità consolari.

Le conseguenze delle misure restrittive si fecero sentire, soprattutto nella seconda metà degli anni Novanta quando produssero una significativa decrescita, tanto da indurre gli studiosi a parlare delle scuole italiane come iniziative effimere. Il console di Porto Alegre Dall'Aste Brandolini, subentrato a Legrenzi, segnalava al ministero la presenza complessiva di 41 scuole rispetto alle 57 precedentemente censite per complessivi 1579 iscritti, smentendo i dati apparsi nell'Annuario ufficiale che, invece, confermava la presenza di 57 scuole per 2250 alunni iscritti. Nella capitale e nella città di Pelotas le scuole continuarono ad esistere grazie alla concessione degli spazi da parte delle società di mutuo soccorso presenti. Nella capitale dello stato l'unica scuola rimasta attiva, delle quattro esistenti fino a qualche anno prima, era quella diretta a titolo gratuito dal nuovo maestro Sante Ceroni. Ma nelle altre realtà urbane di Rio Grande e Bagè le scuole erano scomparse del tutto. Nell'individuare le ragioni della forte diminuzione il console non aveva dubbi nell'indicare, più che la crescita delle scuole pubbliche brasiliane, la soppressione dei sussidi.

Il console segnalava le difficoltà, e l'inutilità, di arginare la espansione delle scuole brasiliane nelle realtà urbane «dove i contatti con l'elemento del paese sono continui – precisava il console – non riuscirebbe a mantenere intatto il carattere nazionale nei figli degli italiani qui nati»; ma non rinunciava a richiamare l'importanza di sostenere lo sviluppo delle scuole italiane anche nei più grandi centri urbani impegnate «a diffondere ed a mantenere la nostra lingua, la nostra cultura e la conoscenza della nostra Patria e della sua Storia, e con ciò l'affetto per essa nelle nuove generazioni»¹⁷⁵.

¹⁷⁴ *Ibid.*

¹⁷⁵ Rapporto del regio console Dall'Aste Brandolini al ministro degli esteri del 29 aprile 1898 in ASMAE, AS, 1889-1910, b. 343, f. Rio Grande do Sul.

L'aspetto che più provocava malessere in seno all'autorità consolare era la decisione di molti insegnanti di passare al servizio delle scuole pubbliche istituite dallo Stato e dai municipi: «quello che è più doloroso i maestri italiani, accettato lo stipendio dal Governo brasiliano, assunsero l'obbligo di insegnare esclusivamente in lingua portoghese»¹⁷⁶.

L'unica realtà che, secondo il console, sembrava muoversi in senso contrario era quella di Encantado dove, erano operanti sei società di mutuo soccorso nelle varie sezioni con edifici e capitali propri con l'unico scopo di provvedere alla educazione e istruzione italiana dei figli dei soci. Non c'erano dubbi per Dall'Aste Brandolini nel fatto che «il ripristinare le scuole italiane in questo Stato dove vivono raccolti in grandi nuclei circa 160 mila italiani, i quali per la lunga dimora qui vanno perdendo gli usi, la cultura e i sentimenti nazionali, sia opera politica e civile che deve richiamare le cure del R. Governo»¹⁷⁷.

Si trattava di riprendere un progetto ambizioso come lo era stato quello del console Marefoschi al quale attribuiva il merito di aver posto le basi per la crescita e il riordino delle scuole coloniali nel triennio 1888-1891. In realtà per assistere al rilancio degli interventi dello Stato italiano in favore delle scuole italiane nel Rio Grande do Sul, sarebbe stato necessario attendere ancora qualche anno. Solo a seguito della crescita degli impegni finanziari del ministero degli Affari Esteri, a partire dal 1906, si sarebbe registrato un sensibile aumento delle scuole italiane sovvenzionate tanto da permettere alle autorità consolari di censire, nel 1908, ben 127 scuole per complessivi 5580 iscritti ma secondo caratteristiche un po' diverse da quelle registrate nel decennio precedente¹⁷⁸. Tale evoluzione, tuttavia, merita un'analisi approfondita che, in questa sede, non è possibile effettuare.

¹⁷⁶ *Ibid.*

¹⁷⁷ *Ibid.*

¹⁷⁸ Relazione sulle scuole coloniali italiane esistenti nello Stato del Rio Grande do Sul del 13 gennaio 1909, in ASMAE, AS 1889-1910, CAT. III B, b. 343, f. Rio Grande do Sul.

SECONDA SESSIONE

L'ETA' GIOLITTIANA E IL VENTENNIO FASCISTA

V.

IL DIBATTITO SUL RINNOVAMENTO
DELLA PEDAGOGIA E DELLA DIDATTICA IN ITALIA
DAL POSITIVISMO DEL TARDO OTTOCENTO
A GIOVANNI GENTILE

HERVÉ A. CAVALLERA
(Università degli Studi del Salento)

1. *All'alba dell'Italia unita*

Il problema della pedagogia, e quindi della didattica, è fondamentale in Italia tra Otto e Novecento in quanto l'unificazione della Penisola e la proclamazione del Regno d'Italia (1861) avevano posto una serie imprescindibile di problemi, tra cui quello di una istruzione pubblica (e, per il grado elementare, obbligatoria) dei cittadini, istruzione che nel corso dei secoli era stata affrontata in maniera differente nei vari stati della Penisola¹. La questione non implicava solo l'aspetto per così dire meramente legato alla alfabetizzazione di base (si è calcolato che nel 1861 il 78% degli Italiani era analfabeta), ma altresì quello della formazione del *civis*, del cittadino. Insomma, per riprendere la notissima frase del D'Azeglio, dopo aver fatto l'Italia occorreva fare gli Italiani.

La legge per la pubblica istruzione fu, come è noto, la legge Casati, già emanata nel 1859 per il Regno di Sardegna. La legge Casati significò l'unificazione in chiave sabauda di leggi e regolamenti preesistenti nei quali confluivano sia l'eredità educativa cattolica (in particolare gesuitica) sia l'aspirazione statalistica propria del Piemonte, ma altresì del Mezzogiorno, sia i bisogni di una fusione di una popolazione di diverse culture. La Legge Casati², di chiara impostazione piramidale e centralistica, non lo era, per quest'ultimo aspetto, proprio per la scuola elementare pubblica e obbligatoria in quanto la cura di tale scuola era affidata ai Comuni, che sarebbero stati non sempre adempienti alla vigilanza sull'obbligo scolastico.

¹ Per un quadro storico generale cfr. H.A. CAVALLERA, *Storia della scuola italiana*, Le Lettere, Firenze 2013.

² Sulla legge cfr. *ibid.*, pp. 98-112.

Rimanevano aperti numerosi problemi: da quello teoretico del significato di educazione a quello pratico del come insegnare e a quello ancor più pratico del dove insegnare (fare le scuole) e chi far insegnare (i maestri) e con quale stipendio (basti ricordare la differenza economica dello stipendio tra i due sessi o tra insegnanti di città e di piccole comunità). Né gran valore avevano le scuole normali a cui era affidata la formazione dei maestri.

Da un punto di visto dell'impostazione teorica sulla finalità della scuola e sulla figura dell'insegnante, la sistemazione si ebbe, nel secondo Ottocento, attraverso l'immagine che della pedagogia e della didattica dettero i positivisti all'interno di un dibattito che, pur condiviso nelle linee teoriche portanti, sollevò non poche problematiche legate appunto ai problemi concreti in gran parte preesistenti, ma altresì scaturiti dal processo *in fieri* nel quale il tema dell'alfabetizzazione di massa divenne prevalente, ferma restando una visione gerarchicamente orientata della società.

2. La regolamentazione positivista

Per poter comprendere appieno il senso di quanto realizzato dai positivisti occorre tenere presente due capisaldi.

Il primo è che la filosofia del positivismo era connessa ad un impianto sostanzialmente scienziasta-evoluzionistico che andava dalla legge dei tre stadi di Auguste Comte (1798-1857) all'evoluzionismo di Charles Darwin (1809-1882) e Herbert Spencer (1820-1903). Comte nel suo *Corso di filosofia positiva* (I ed. 1830-1842) aveva sostanzialmente affermato che la sociologia, considerata come il punto di arrivo del progresso scientifico umano, «tende a collegare profondamente fra loro tutte le altre scienze, sia per la loro comune subordinazione filosofica alla teoria generale dello sviluppo umano, sia per la manifestazione spontanea e continua delle loro vere relazioni reciproche»³ e «tende a sovrapporre all'insieme dei loro diversi metodi particolari d'indagine un metodo più elevato, la cui appropriata applicazione potrà guidare con più efficacia il loro uso razionale, in modo da bandire, per quanto possibile, l'empirismo e l'incertezza»⁴. In tal modo

³ A. COMTE, *Corso di filosofia positiva*, a cura di F. FERRAROTTI, UTET, Torino 1967, vol. I, p. 330

⁴ *Ibid.*, pp. 330-331. Sul pensiero di Comte cfr. A. NEGRI, *Augusto Comte e l'umanesimo positivistico*, Armando, Roma 1971.

la sociologia diveniva sostanzialmente la scienza delle scienze e avrebbe portato, per Comte, all'affermazione di una società migliore grazie al dinamismo tra la *statica* e la *dinamica* sociale. Il tutto, come riteneva Spencer nei *Principi di sociologia* (I ed. 1877-1896), secondo un processo in cui l'evoluzione avrebbe assicurato l'affermazione del bene collettivo su quello individuale. «Questo avviamento generale verso una forma di società, in cui le attività private di ogni genere, guidate dalla volontà individuale, devono essere sostituite da attività pubbliche guidate dalla volontà governativa, deve inevitabilmente accelerarsi mediante i recenti cambiamenti organici, che accrescono ulteriormente i poteri di quelli che guadagnano per mezzo delle pubbliche amministrazioni, e diminuiscono i poteri di quelli che perdono a causa loro»⁵. Il che significava il trionfo della classe borghese con l'implicazione di una adeguata formazione dei giovani.

Per tali ragioni il problema educativo diveniva fondamentale per i positivisti in quanto avrebbe dovuto garantire la preparazione dei cittadini capaci di rispettare e rafforzare l'ordine sociale. Ciò era in tutto confermato da positivisti italiani.

Così Francesco Saverio De Dominicis (1845-1930)⁶ in *La pedagogia e il darwinismo* (1874, ma pubblicata successivamente)⁷ poteva scrivere che «la Pedagogia deve avere il suo fondamento concreto nella storia, nelle forme del carattere nazionale dei popoli»⁸, ove si era chiaro che il processo storico equivaleva all'evoluzione storica con connesso determinismo biologico. Pertanto «se la civiltà di un popolo è condizionata da un progresso nel suo sistema nervoso, l'educazione nazionale deve anch'essa mirare a moderare quest'organo regolatore della vita e del pensiero; deve provvedere a rendere normale la sensibilità, ad impedire che la soverchia eccitabilità mentale si trasformi in leggerezza, e che il lavoro attivo de' nervi periferici precipiti in una stanchezza, che volgerà all'ozio»⁹. Di

⁵ H. SPENCER, *Principi di sociologia*, a cura di F. FERRAROTTI, UTET, Torino 1967, vol. II, p. 1075. Sul pensiero di Spencer cfr. L. CERI, *Etica ed evoluzione. La filosofia di Spencer e le origini dell'eugenetica*, ETS, Pisa 2013.

⁶ Sul De Dominicis, tra gli scritti più recenti, cfr. G.U. CAVALLERA, *La dottrina dell'evoluzione in Saverio F. De Dominicis*, in «I Problemi della Pedagogia», a. LV, 2009, n. 4-6, pp. 405-438.

⁷ La memoria *La Pedagogia e darwinismo*, composta nel 1874, fu pubblicata nel 1878 nella *Cronaca* del liceo di Bari ove allora il De Dominicis insegnava quindi in opuscolo presso l'editore Jovene di Napoli (1879) e infine nel volume *Idee per una scienza dell'educazione* del 1907.

⁸ S. DE DOMINICIS, *Idee per una scienza dell'educazione*, Paravia, Torino 1907, p. 287.

⁹ *Ibid.*, p. 289.

conseguenza, la pedagogia non era una scienza astratta, ma invece «è in relazione stretta con tutte le forme della vita sociale»¹⁰. Per tale aspetto l'evoluzionismo conduceva ad una visione ottimista della vita. «Da ciò segue che dal fondo istesso dell'idea d'Evoluzione emerge una grande idealità morale: l'idealità morale umana. Certo, l'ordine morale è nella Dottrina dell'evoluzione un ordine naturale anche esso che la sanzione naturale sorregge e spiega. [...] E quindi non è possibile che nella società e solo nella società devesi guardare all'integrazione dell'ordine morale»¹¹. Da ciò si evinceva chiaramente che il compito della pedagogia, e quindi della didattica, era quello di sviluppare le capacità umane in funzione di un miglioramento dell'ordine sociale.

Ciò, del resto, era ben espresso da uno dei fondatori del positivo italiano, Andrea Angiulli (1837-1890)¹² che in *La filosofia e la scuola* del 1888, affermava: «nessun fatto esiste di per sé, ma ogni fatto esiste per un altro. Solo il rapporto che congiunge insieme gli esseri particolari in una unità comune è la legge del reale. [...] Il fatto morale è dunque il prodotto, non il presupposto dell'evoluzione. Volerlo ricacciare in un punto anteriore al fascio delle condizioni necessarie al suo avvenimento, è lo stesso che ritornare alle speculazioni dell'antropomorfismo teologico e metafisico, immaginando un'intelligenza ed una volontà cosmica, personale o impersonale. Ma dall'altra parte non si può dire che gli elementi cosmici siano destituiti d'ogni attinenza con l'apparizione dei fatti morali. Perché dalla loro combinazione, come s'è detto, sorge quell'elevazione delle proprietà più integrate degli essi, che forma la concezione del progresso cosmico, e somministra, di contro alle dottrine esclusive dell'ottimismo e del pessimismo, il vero fondamento oggettivo e naturalistico dell'etica»¹³.

In tal modo, senza ancorarla necessariamente ad una volontà cosmica, Angiulli concepiva la morale come frutto dell'evoluzione; dunque la società non poteva che accrescerla mediante una scuola efficace.

Il secondo caposaldo, al primo strettamente connesso è la derivazione meccanica della trasmissione somatica e psichica, di cui sono espressione le opere di Haeckel e Lombroso.

¹⁰ *Ibid.*, p. 290.

¹¹ S.F. DE DOMINICIS, *La dottrina dell'evoluzione*, Vol. II, *Le forme e le leggi dell'evoluzione*, Loescher, Firenze-Torino-Roma 1881, pp. 276-277.

¹² Su Andrea Angiulli cfr. G.U. CAVALLERA, *Andrea Angiulli e la fondazione della pedagogia scientifica*, Pensa MultiMedia, Lecce 2008, p. 232.

¹³ A. ANGIULLI, *La filosofia e la scuola*, Anfossi, Napoli 1888, pp. 370-371.

Larga fortuna in Europa ebbero, infatti, le opere del tedesco Ernst Heinrich Haeckel (1834 –1919)¹⁴ con la sua teoria della ricapitolazione. «Finalmente noi abbiamo veduto che [...] i diversi stadii evolutivi filogenetici che vengono distinti nel sistema naturale dei mammiferi corrispondono ai diversi gradi di sviluppo ontogenico che sono percorsi dall'embrione umano nella sua ulteriore evoluzione»¹⁵. Per quanto riguardava l'insegnamento, «lo Stato non dovrebbe essere scopo a sé stesso ma mezzo per il prosperare dei cittadini. A ciascuno di questi, a qualunque classe egli appartenga, dev'essere data opportunità di procacciarsi una coltura superiore e di utilizzare i suoi talenti. Perciò anche nell'istruzione si dovrà dare uno specchio generale di tutte le contingenze della vita umana»¹⁶. Il che significava che l'estensione organica della istruzione doveva essere in funzione della crescita sociale. Da parte sua, Cesare Lombroso (1835-1909) portava al successo internazionale la teoria dell'atavismo¹⁷.

In effetti era il trionfo del fatto, come ha ben visto Ugo Spirito: «il positivismo [...] è l'epopea del fatto e del verificabile, e il positivismo italiano lo è in grado eminente. [...] Il conoscere è, infatti, passaggio continuo dall'indistinto al distinto, passaggio cui corrisponde un analogo processo della realtà, che evolve, progressivamente specificandosi»¹⁸. Un'evoluzione chiaramente meccanica come spiegava Roberto Ardigò (1828-1920) in *Il meccanismo dell'intelligenza* del 1901: «ho fatto vedere, come il mondo mentale, di tratto in tratto, si trasforma tutto quanto insieme, variando quello, che io chiamo il *Regime fisiologico*, ossia lo stato generale momentaneo dell'organismo, alterabile tanto facilmente, per la condizione variabilissima dei visceri, per una bevanda, per una sensazione nuova, per un pensiero accidentalmente ricorrente; questo registro fisiologico, che è il concerto stimolatore di una infinità di punti dell'organismo, come si trovano disposti

¹⁴ In italiano per un profilo del biologo e filosofo tedesco cfr. E. TOFFOLETTO, *Haeckel, La Scuola*, Brescia 1945.

¹⁵ E. HAECKEL, *Antropogenia. Storia dell'evoluzione umana*, trad. it. D. ROSA, Unione Tipografico-Editrice, Torino 1895, p. 606.

¹⁶ E. HAECKEL, *Le meraviglie della vita. Complemento ai Problemi dell'universo*, trad. it. D. ROSA, Unione Tipografico-Editrice, Torino 1906, p. 431.

¹⁷ Di Cesare Lombroso basti qui ricordare: *L'uomo delinquente studiato in rapporto alla antropologia, alla medicina legale ed alle discipline carcerarie*, Hoepli, Milano 1876 (V ed., in 3 volumi con *Atlante*, Bocca, Torino 1896-'97); *L'uomo di genio in rapporto alla psichiatria, alla storia ed all'estetica*, Bocca, Torino 1888 (VI ed., completamente mutata, Bocca, Torino 1894). Una biografia su Lombroso è L. BULFERETTI, *Cesare Lombroso*, UTET, Torino 1975.

¹⁸ U. SPIRITO (a cura di), *Il pensiero pedagogico del positivismo*, Giuntine-Sansoni, Firenze 1956, p. 5.

in uno stato di esso; di tale infinità di punti, che, come spiegammo, è una infinità di risonatori. E a somiglianza del fatto meteorologico»¹⁹.

Sotto tale profilo, l'arco dello spazio educativo partiva dal dato e aspirava a un fine. Il dato era quello biologico-sociale; il fine era quello etico-sociale ossia la realizzazione di una società più equa e soprattutto più rispettosa delle regole. In altri termini, era chiaro che l'attività educativa non poteva che avere il fine di una crescita sociale nella quale si dovevano sviluppare le potenzialità positive intrinseche agli educandi. Pertanto, la pedagogia tendeva a risolversi nella didattica intesa quest'ultima come l'arte, lo strumento da far passare dal dato (l'individuo come si presentava all'inizio del percorso scolastico) al fine (il raggiungimento degli apprendimenti previsti).

Tutto questo non impedì che si tentasse una via italiana alla fondazione della pedagogia e di questa fu esplicitamente artefice Pietro Siciliani (1832-1885) a partire da *Sul rinnovamento della filosofia positiva in Italia* (1871) ove prospettava una via di mezzo, per il tramite di Vico, tra l'hegelianismo, come scriveva, e il positivismo²⁰, via che avrebbe sviluppato ne *La scienza nell'educazione* (I ed. 1879 col titolo *La scienza dell'educazione*) ove il principio pedagogico doveva «far primeggiare l'elemento individuale così che le funzioni psicologiche si svolgano di buon'ora, quant'è possibile, e a grado a grado sotto la direzione della personalità, e in relazione con la libertà e responsabilità individuale»²¹. Il punto d'arrivo sarebbe stato una nuova biologia che avrebbe conciliato, superando il darwinismo, il materialismo e l'idealismo in un *positivismo critico*. «Il "Positivismo critico" è *in medias res*: è un indirizzo sobrio, temperato, fidente e, soprattutto, modesto. Ha dunque per sé l'avvenire»²². Ma il tempo non concesse al Siciliani di concludere il suo lavoro.

¹⁹ R. ARDIGÒ, *il meccanismo dell'intelligenza e l'ispirazione geniale*, in R. TISATO (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano*, UTET, Torino 1976, vol. II, pp. 607-608. Sul pensiero di Ardigò cfr. G.U. CAVALLERA, *Roberto Ardigò. La morale dei positivisti e la religione civile*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2013.

²⁰ Cfr. P. SICILIANI, *Sul rinnovamento della filosofia positiva in Italia*, Barbera, Firenze 1871, pp. 30-31.

²¹ P. SICILIANI, *La scienza nell'educazione secondo i principii della sociologia moderna*, III ed. interamente rifusa ed esplicita, *Pedagogia teoretica*, Zanichelli, Bologna 1881, p. 215.

²² P. SICILIANI, *La nuova biologia. Saggio storico-critico in servizio delle scienze antropologiche e sociali*, Dumolard, Milano 1885, p. 408.

3. *L'impegno nella scuola*

La convinzione che la scuola fosse un elemento decisivo per lo sviluppo sociale senza sconvolgimenti che turbassero l'ordine civile fece sì che la maggior parte dei positivisti italiani, da Angiulli ad Ardigò, da Siciliani a Gabelli, tenesse particolarmente presente la scuola elementare, unica scuola dell'obbligo e pertanto destinata a porre, accanto alla famiglia²³, le fondamenta della vita civile. Tale scuola, di fatto, diventò un vero e proprio laboratorio per gli aspetti didattici, trovandosi ad operare di fronte a bambini provenienti da diverse estrazioni sociali e quindi non sempre amalgamati e per di più spesso in contesti di elevato analfabetismo.

La scuola secondaria, infatti, in quanto non scuola dell'obbligo, era prevalentemente riservata agli alunni provenienti dalle classi medie e agiate, i quali trovavano nel loro *habitat* l'atmosfera favorevole alla attenzione e alla disciplina. Non mancò tuttavia chi sostenne l'apertura della secondaria e della stessa università a tutta la popolazione in nome della evoluzione della democrazia. Così De Dominicis in *Sociologia pedagogica* sosteneva che «l'università di Stato è in contrasto col nostro ambiente sociale, coi molteplici bisogni dell'insegnamento superiore, colla vita e i destini nuovi della scienza, coi progressi della vita pubblica»²⁴. Proponeva pertanto non solo libere università, ma la stessa libera immatricolazione. Di qui la proposta: «lo Stato garantisca l'esercizio delle professioni con speciali esami, con esami di Stato, e riconosca in ogni esaminato vittorioso e in ogni autorizzato professionista il diritto di insegnare negli atenei. Concorra lo Stato, insieme colle regioni, colle provincie e colle città; a provvedere i locali e i materiali per l'insegnamento superiore e paghino gli studenti chi insegna e chi vogliono essi che insegni, e si costituisca così la vita dell'alto sapere invero comune scientifico»²⁵. Che era il riprendere il modello dell'insegnamento statunitense, con l'implicito liberalismo («paghino gli studenti chi insegna»), modello su cui si era soffermato Angelo Mosso²⁶. D'al-

²³ Sul ruolo educativo della famiglia insisté particolarmente Andrea Angiulli. Cfr. A. ANGIULLI, *La pedagogia lo stato e la famiglia*, De Angelis, Napoli 1876. Sulla concezione della famiglia per i positivisti italiani cfr. H.A. CAVALLERA, *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dagli inizi dell'Ottocento alla fine della monarchia*, La Scuola, Brescia 2003, pp. 79-226.

²⁴ S. DE DOMINICIS, *Scienza comparata dell'educazione. Sociologia pedagogica*, Streglio, Torino s.d. (ma 1904), p. 615.

²⁵ *Ibid.*, p. 625.

²⁶ Cfr. A. MOSSO, *La democrazia nella religione e nella scienza. Studi sull'America*, Treves, Milano 1901. Su Mosso cfr. G.U. CAVALLERA, *Angelo Mosso Mosso. L'emozione e lo sforzo, Fisiologia ed educazione*, in «I problemi della pedagogia», n. 1-3, 2010, pp. 139-166.

tra parte, De Dominicis insisteva sulla natura professionistica dell'insegnante, rilevando l'importanza del tirocinio. «E il tirocinio per la professione dell'insegnante deve mirare ai seguenti scopi: a dare piena coscienza, mediante la pratica, di ciò che si vuole insegnare; a nutrire, coltivare e corroborare la vocazione dell'insegnamento; ad avviare praticamente all'arte di educare secondo le dottrine pedagogiche, dando, nel tempo stesso, notizia a chi si dedica alla scuola delle principali disposizioni regolamentari o di legge che si riferiscono all'insegnamento; a rendere possibile, in quest'arte e in ogni parte della cultura necessaria alla professione scolastica, i perfezionamenti futuri»²⁷.

Ma il problema di fondo era l'insegnamento nella scuola elementare ove tutti, secondo la legge, dovevano passare. Di qui la necessità, al di là della individuazione dei contenuti degli insegnamenti, non solo di far accettare le regole (la disciplina in classe, la buona condotta nel quotidiano), ma di individuare un metodo che facilitasse l'apprendimento e al tempo stesso lo stimolasse.

Pasquale Villari (1827-1917) in un saggio del 1872, *La scuola e la questione sociale in Italia* pubblicato nella «Nuova Antologia» rilevava le difficoltà di una popolazione in gran parte analfabeta immessa in una scuola di impostazione classicheggiante, con un dualismo di fondo: «il Liceo dava un'istruzione affatto generale, e l'Istituto tecnico s'avviò subito a darne una affatto speciale e pratica»²⁸. E Villari tornava a sottolineare che tutto questo si inseriva in una realtà profondamente poco istruita. «Che cosa segua nella testa dello scolare, si può immaginare. Gl'ispettori ripetono ogni giorno: i buoni metodi fanno il progresso, e i padri di famiglia rispondono: i nostri figli non capiscono il latino e non sanno scrivere l'italiano»²⁹. E lamentava la frattura esistente tra il mondo laico e quello legato alla Chiesa: «se il Ministro chiude una scuola secondaria o elementare di frati o di monache, se propone di sopprimere gli avanzi delle nostre Facoltà teologiche, un'aura popolare si leva in suo favore, e la pubblica opinione sembra unanime nell'approvarlo. Ma sei i Barnabiti o altri dei soppressi Ordini religiosi aprono una scuola, un convitto, gli alunni s'affollano subito, e i pretofobi vi mandano i loro figli, disertando le scuole laiche»³⁰. E tuttavia, rammarricandosi perché nelle scuole elementari non si riusciva veramente a formare

²⁷ S. DE DOMINICIS, *Scienza comparata dell'educazione. Sociologia pedagogica*, cit., p. 596.

²⁸ P. VILLARI, *La scuola e la questione sociale in Italia*, in R. TISATO (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano*, Torino, UTET, Torino 1973, vol. I, p. 309.

²⁹ *Ibid.*, p. 312.

³⁰ *Ibid.*, p. 315.

il carattere in quanto la classe media non aiutava la disagiata³¹, il Villari non riusciva veramente ad andare di là dalla variegata visione d'insieme.

La scelta operativa, nella scuola fu allora affidata alla ricerca di un buon metodo. Qui il merito della pedagogia positivista che di fatto, per l'aspetto teorico, fu riassorbita nella didattica. Una didattica che per Aristide Gabelli (1830-1891), in *Il metodo d'insegnamento nelle scuole elementari d'Italia* (1880), doveva partire dal noto. «Tutto il secreto della buona riuscita della scuola, sta nel saper trar profitto dell'istruzione che qualunque bambino ha ricevuto prima di entrarvi, nel seguitare cioè dentro di essa, in luogo di rompere, il filo delle idee che egli raccolse fuori. Quanto minore sarà il distacco fra la scuola e la vita che il bambino condusse sino al giorno in cui vi mise piede, quanto più l'insegnamento del maestro somiglierà alla istruzione che egli ricevette dalla natura, tanto maggiore sarà il suo piacere e perciò il suo profitto»³². Parole sagge che esprimevano un metodo che ebbe vasto consenso. E Gabelli continuava rilevando che dovevano essere altresì insegnati i capisaldi della morale, mentre occorreva altresì pensare ad una scuola universitaria di pedagogia³³. «Tutto ciò senza impeti febbrili, senza risentimenti, senza sdegni, senza quelle esagerazioni affannate, che rendono gli apostoli delle fedi nuove più noiose dei sacerdoti delle vecchie. Se certe idee sono ragionevoli, la virtù che più ne affretta il cammino è sempre la temperanza. Io non dissimulo che un cambiamento radicale nel metodo [...] richiederebbe una scuola universitaria di pedagogia con intento pratico, in cui si formassero i professori delle scuole normali, che formerebbero poi i maestri»³⁴.

La posizione di Gabelli appariva indubbiamente feconda didatticamente, ma l'innovazione didattica, come si è visto, veniva ad inserirsi in un

³¹ Cfr. *ibid.*, p. 323. Sul Villari cfr. M. MORETTI, *Pasquale Villari storico e politico*, Liguori, Napoli 2005.

³² A. GABELLI, *Il metodo d'insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, in R. TISATO (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano*, cit., vol. I, p. 636. Sul Gabelli cfr. D. DE SALVO, *Il positivismo pedagogico di Aristide Gabelli*, Samperi, Messina 2011.

³³ Giova ricordare che il R.D 19 gennaio 1905, n. 29 consentiva che le università istituissero un Corso di perfezionamento (le Scuole pedagogiche rivolto ai licenziati delle scuole normali per avviarli agli uffici dell'ispettorato scolastico e della direzione didattica. Sulle scuole pedagogiche (1905-1903) cfr. i contributi di vari autori (L. PAZZAGLIA, H.A. CAVALLERA, T. BERTILOTTI, A. BARAUSSE ecc.) in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 10, 2003, pp. 9-289 e «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 11, 2004, pp. 187-321.

³⁴ A. GABELLI, *Il metodo d'insegnamento nelle scuole elementari d'Italia*, cit., pp. 661-662.

contesto strutturalmente statico nel quale prevaleva l'impostazione deterministico-evoluzionista e quindi incapace di rinnovare radicalmente la realtà. Inoltre, essendo sostanzialmente filogovernativo, l'impegno dei positivisti non riusciva a scardinare alcuni elementi ostativi al reale rinnovamento, quali quelli legati all'arbitrio dei Comuni nei confronti del personale delle scuole elementari e delle stesse scuole, agli stipendi miseri, ad una stessa pedagogia ridotta a mera didattica e quindi a strumento che si risolveva in un percorso già predeterminato (i manuali di metodica), ad un ambiente sociale in cui pesava non poco la contrapposizione tra cattolici e laici.

Per tale aspetto significativo quanto affermava Pietro Siciliani che nella conferenza del 1880 sull'*Insegnamento religioso ai bambini secondo i dettami della filosofia scientifica*, poi raccolta in *Rivoluzione e pedagogia moderna* (1882), negava la presenza dell'insegnamento della religione nelle scuole in quanto fuori delle competenze dello stesso Stato e comunque negativo per la libertà dell'allievo. «Allo Stato moderno [...] manca tale diritto [di insegnamento], non perché egli sia ateo, scettico, materialista – ingiurie imperdonabili lanciategli contro con arte machiavellica da quei settatori del *diritto divino* che indossano la veste bugiarda di cattolici liberali –, ma sì perché lo Stato non è teologo, non è sacerdote, né filosofo. Lo Stato moderno è neutrale, come la scienza»³⁵. Pertanto, «se per la salvaguardia della spontaneità nativa del pensiero e per la *reverentia magna quae debetur pueris*, non ci è lecito educare il senso della religiosità con espedienti diretti e positivi, potremo adoperarvi mezzi indiretti, ma di grand'efficacia; e con questi espedienti, mentre ci è dato destare il sentimento del santo e dell'ideale nella coscienza infantile, sarà possibile schivare il pericolo di fare altrettanti schiavi dei nostri bambini, e altrettanti despoti dei nostri maestri»³⁶.

Le parole di Siciliani rispecchiavano sia lo stato di fatto sia la mentalità diffusa tra i positivisti. Quella del secondo Ottocento era sostanzialmente una scuola agnostica, neutra, cosa anche comprensibile per lo scontro politico esistente con la Chiesa, ma l'assenza di una prospettiva formativa, che risultava invece implicita nell'accettazione del determinismo evoluzionistico, rischiava di ridurre l'istituzione ad un compito di addottrinamento e di canalizzazione per esiti lavorativi accettabili. In altri termini, l'imposta-

³⁵ P. SICILIANI, *Rivoluzione e pedagogia moderna*, a cura di H.A. CAVALLERA, Pensa MultiMedia, Lecce 1999, p. 289.

³⁶ *Ibid.*, p. 309.

zione pedagogica positivista, nonostante gli indubbi meriti per l'attenzione ad una didattica rinnovata all'educazione dell'infanzia³⁷, non riusciva ad andare oltre un riformismo moderato, giustificato da un primato scienziata materialista che in Europa cominciava fine secolo a sgretolarsi sotto le spinte delle filosofie spiritualistiche.

Un punto di arrivo e di mediazione fu rappresentato dal neo-herbartismo di cui si fece portavoce in Italia Luigi Credaro (1860-1939)³⁸ in cui sia la pedagogia sia la didattica trovarono sistemazione scientifica interdisciplinare³⁹ e di cui la sintesi può essere ritenuta il grande *Dizionario illustrato di pedagogia* diretto da A. Martinazzoli e Credaro e pubblicato tra il 1892 e il 1903. A Herbart, nella voce a lui dedicata, Credaro riconosceva il merito di aver creato una psicologia pedagogica e «di avere edificato su quella una teoria didattica»⁴⁰. Per quanto riguarda la didattica, sempre nel *Dizionario*, si spiegava che «l'educazione della scuola si volge specialmente all'intelletto, ossia è insegnamento»⁴¹. Per Antonio Martinazzoli (1844-1929) la pedagogia «è una scienza *pratica* perché ci vuole insegnare il miglior governo della vita. [...] è scienza *derivata* perché le regole che essa ci offre le trae dallo studio concreto del soggetto umano, [...] è scienza *positiva* per l'indirizzo igienico-didattico, suggerito appunto dai rapporti di fatto tra l'ordine fisiologico e l'ordine psichico; e scienza *ideale* per quello che, nell'ordine morale, essa deve togliere dal concetto di finalità nell'uomo e nel mondo, comunque esso concetto si voglia concepire e determinare»⁴². In tal modo, nel rispetto dell'ordine sociale e della realtà psicologica e fisiologica, la didattica diveniva l'artefice della adeguata istruzione delle giovani generazioni. Si trattava effettivamente del punto di arrivo che salvaguardava tutti i risultati conseguiti e al tempo stesso implicava il recupero della formazione morale per il tramite della didattica a cui, in fondo, era ricondotta la pedagogia generale

³⁷ Per l'educazione dell'infanzia cfr. R. SANI-A. ASCENZI, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, 2 voll., Franco Angeli, Milano 2017-2018.

³⁸ Sul Credaro cfr. M.A. D'ARCANGELI, *L'impegno necessario. Filosofia, politica, educazione in Luigi Credaro (1860-1914)*, Anicia, Roma 2004.

³⁹ Cfr. L. CREDARO, *La pedagogia di G. F. Herbart*, Società Editrice Dante Alighieri, Roma 1900.

⁴⁰ L. CREDARO, *Herbart, Giovanni Federico*, in A. MARTINAZZOLI-L. CREDARO (dir.), *Dizionario illustrato di pedagogia*, Vallardi, Milano s.d., vol. II, p. 216.

⁴¹ D.Q. TONINI, *Didattica*, in *Dizionario illustrato di pedagogia*, cit., vol. I, p. 468.

⁴² A. MARTINAZZOLI, *Pedagogia*, in *Dizionario illustrato di pedagogia*, cit., vol. III, pp. 186-187.

4. *L'innovazione attualista*

Nel 1900, in una Italia ancora dominata dal positivismo fu scritta da un giovane studioso la memoria *Il concetto scientifico della pedagogia*, pubblicata l'anno dopo⁴³. Si tratta di un saggio estremamente importante in quanto è già resa esplicita gran parte del pensiero pedagogico che Giovanni Gentile (1875-1944) avrebbe poi sviluppato nelle opere maggiori e cercato di attuare con la sua riforma della scuola del 1923.

Nella memoria, Gentile, che teneva presente il volume di Credaro su Herbart, riconosceva al filosofo tedesco la nascita della cosiddetta pedagogia scientifica, ma da subito ne metteva in crisi l'impostazione. «La pedagogia viene ad essere un'applicazione dell'etica, perché questa addita il fine dell'educazione, riposto da Herbart nella virtù. La pedagogia, d'altra parte, dipende dalla psicologia, in quanto la psicologia mostra la via, i mezzi, gli impedimenti e i limiti dell'educazione. [...] gli studi pedagogici si sono ridotti all'osservazione dello sviluppo della psiche nell'infanzia e nella fanciullezza, delle loro concomitanze fisiologiche, delle loro anomalie, ecc. Ma questa è pedagogia o psicologia?»⁴⁴. È evidente che tale identificazione (e sottomissione) non convinceva affatto il giovane filosofo, che considerando anche gli "imperativi" kantiani, ne metteva in vario modo in chiaro le difficoltà, affermando tra l'altro: «la pedagogia, insomma può avere bensì *presupposti etici*, ma i presupposti non sono la scienza. E sta logicamente che il concetto dell'educare contrasta vivamente con quello dell'operare morale, in quanto l'uno è per se stesso un fare *utile*, e l'altro, al contrario, è fine a se medesimo»⁴⁵. Né, per Gentile, la pedagogia poteva essere una scienza meramente normativa con la conseguenza di sacrificare il volere autonomo a quello eteronomo⁴⁶, né scienza pratica in quanto, poiché vichianamente *verum et factum convertuntur*, ogni sapere era anche fare⁴⁷. Gentile proseguiva inesorabile nello sgombrare il discorso da ogni ambiguità e spiegava

⁴³ Cfr. G. GENTILE, *Il concetto scientifico della pedagogia*, in «Rendiconti Accad. Lincei, cl. Scienze morali, storiche e filosofiche», vol. IX, fasc. XI, seduta del 18 novembre 1900, Tip. dei Lincei, Roma 1901, pp. 637-671, poi raccolta in G. GENTILE, *Scuola e filosofia*, Sandron, Palermo 1908, quindi in ID., *Educazione e scuola laica*, Vallecchi, Firenze 1921, più volte edita e da cui qui si cita.

⁴⁴ ID., *Educazione e scuola laica*, V ed. a cura di H.A. CAVALLERA, Le Lettere, Firenze 1988, p. 2.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 4.

⁴⁶ Cfr. *ibid.*, pp. 14-15.

⁴⁷ Cfr. *ibid.*, p. 16.

che «l'educazione è *la formazione dell'uomo, secondo il suo concetto*; ossia un fare essenzialmente teleologico, il cui fine è l'essenza umana, quella forma, che la formazione tende ad attuare»⁴⁸ e tendeva ad attuarla nell'uomo come *animal rationabile*. E «una forma che sia in potenza nella stessa materia, è un *fine costitutivo*, nel linguaggio kantiano, o *interno*. E fare con un fine costitutivo è l'educare»⁴⁹.

In tal modo, continuava Gentile, l'educazione non presupponeva un fine esteriore al soggetto (la cosiddetta pedagogia normativa) né tanto meno era sottoposta alle leggi di evoluzione materiale e del regime dietetico e di quant'altro presupposto dal materialismo positivista. Il che non voleva dire non curare il corpo, trascurare fisiologia e igiene, ma comprendere che ciò che nella formazione risultava propriamente educativo era la formazione dello spirito. «È evidente che, se il corpo è quell'organismo in quanto senso di sé, tutto il valore del corpo consiste nel senso di sé, nell'anima. E tutto l'uomo *vale* in quanto anima, spirito; perché l'anima, lo spirito è tutto ciò che vi ha in lui di essenziale, di costitutivo, tutto il suo valore, anche come corpo. C'è in lui il corpo; ma non il corpo della pianta; non il corpo bruto; il suo corpo è quell'organismo, e quell'organismo è senso di sé. Il suo corpo, direbbe Hegel, è negato e conservato nello spirito. Quindi tutto quello che egli è spirito. Ecco perché la pedagogia che è la scienza della formazione dell'uomo, non può intendersi scientificamente se non come scienza della formazione dello spirito»⁵⁰. Pertanto, la pedagogia coincideva con la filosofia dello spirito.

Il punto di arrivo di Gentile scardinava non solo la pedagogia, ma l'intera filosofia positivista. Nel 1903 Benedetto Croce (1866-1952) fondava la rivista di letteratura, storia e filosofia (come è scritto come sottotitolo) «La Critica» e ivi Gentile iniziava la pubblicazione di saggi sulla filosofia italiana a partire dal 1850 che non solo ricostruivano criticamente più di mezzo secolo di pensiero speculativo, ma concludevano l'età del positivismo⁵¹. La memoria del 1900, intendendo la pedagogia come filosofia dello spirito ed essendo lo spirito processo, quindi storia, rappresenta pertanto il punto di partenza di un movimento speculativo (il neo-idealismo) che in circa un

⁴⁸ *Ibid.*, pp. 18-19.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 19.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 27.

⁵¹ Cfr. G. GENTILE, *Le origini della filosofia contemporanea in Italia*, voll. 4, Principato, Messina 1917-1923. L'opera comprende: *I platonici* (vol. I), *I positivisti* (vol. II), *I kantiani e gli hegeliani* (vol. III in due tomi). I saggi furono pubblicati su «La Critica» dal 1903 al 1914.

decennio si sarebbe imposto come la nuova filosofia italiana soprattutto attraverso i saggi che Croce e Gentile facevano apparire su «La Critica».

Tra il 1902 e il 1909 Benedetto Croce pubblicava le opere più significative della sua *filosofia dello spirito*⁵². Da parte sua Gentile aveva già reso esplicito il concetto della pedagogia non come mezzo (tra psicologia ed etica), bensì come formazione. Ora, la formazione aveva un centro motore e tale centro nella sua manifestazione pratica era lo Stato come corpo in cui si raccoglieva e si espandeva l'umanità (e in ciò vi erano al tempo stesso il riconoscimento dell'eredità incompiuta del Risorgimento e in embrione l'idea dello Stato etico). Così nel discorso tenuto a Castelvetroano il 7 aprile 1907 Gentile, allora professore di Storia della filosofia all'Università di Palermo, sosteneva l'avocazione della scuola elementare dai Comuni allo Stato sì da eliminare diseguaglianze; inoltre lamentava il tristo fenomeno della massiccia emigrazione dovuta anche al perdurare dell'analfabetismo che spingeva molti a cercare in ogni dove un lavoro quale che fosse e, nello specifico del problema scolastico, il filosofo richiedeva la «riforma delle scuole magistrali oggi da noi in via di decadimento, e affatto insufficienti ai bisogni effettivi dell'istruzione popolare»⁵³ e una «legge sulla nomina dei maestri la quale assicuri sinceramente la vittoria ai più meritevoli»⁵⁴. Il tutto in funzione del *risorgimento* delle scuole, del popolo e dell'Italia. Inoltre nella relazione tenuta al VI Congresso Nazionale della Federazione degli insegnanti medi (Napoli, 24-27 settembre 1907), rilevando tra l'altro che l'attuale insegnamento di filosofia articolato negli elementi di psicologia, di logica, di etica «riesce, [...] d'ordinario, un narcotico d'ogni spontanea attitudine speculativa»⁵⁵, condannava senza mezzi termini la neutralità della scuola e ribadiva la necessità di introdurre nella scuola l'insegnamento di una fede, la quale, per la scuola elementare non poteva essere quella filosofica (considerata l'età degli alunni), bensì quella cattolica, il cui insegnamento la legge Coppino del 1877 aveva messo da parte. Occorreva, per Gentile, offrire una visione della vita che per i bambini italiani era quella

⁵² Le 4 opere del “sistema” di Benedetto Croce sono: *Estetica come scienza dell'espressione e linguistica generale. Teoria e storia*, I ed., Sandron, Milano-Palermo 1902 (III ed. riv., Laterza, Bari 1908); *Logica come scienza del concetto puro*, I ed., Laterza, Bari 1909; *Filosofia della pratica. Economica ed Etica*, I ed., Laterza, Bari 1909; *Teoria e storia della storiografia*, I ed., Laterza, Bari 1917.

⁵³ G. GENTILE, *Educazione e scuola laica*, cit., pp. 143-144.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 144.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 93.

propria della tradizione cattolica non impartita nei suoi aspetti dogmatici. Di qui la critica della neutralità dell'insegnamento positivista. «La scuola media, aperta alla filosofia, e preparatrice alla cultura della nazione, essa sì che può aspirare a quella più alta laicità, che è nei nostri voti. Ma la scuola elementare, dalla nostra laicità non guadagna altro, che la perdita di quell'*initium sapientiae*, che è pure qualche cosa, per chi ci rifletta bene, ancorché razionalista»⁵⁶. E nell'acceso dibattito che seguì la relazione il filosofo fu ancora più esplicito, rimarcando che, *qualora* le relazioni lo Stato e Chiesa lo avessero permesso (o quando lo avrebbero permesso), «l'istruzione morale della scuola elementare dovrebbe (o dovrà essere) schiettamente religiosa e, se o quanto cattolica, affidata alla Chiesa, che è nel cattolicesimo il solo organo della dottrina religiosa»⁵⁷. Al presente, proseguiva il filosofo, bisognava accontentarsi di un insegnamento che fosse favorevole e concorde all'insegnamento religioso ufficialmente non presente⁵⁸. Sempre nel 1907 Giuseppe Lombardo-Radice (1879-1938), amico e collaboratore di Gentile, fondava la rivista «Nuovi doveri» volta al rinnovamento della scuola attraverso l'impegno della nuova classe magistrale.

Il tutto venne di conseguenza. Nell'inverno del 1911 Gentile tenne presso la Biblioteca filosofica di Palermo la conferenza *L'atto del pensare come atto puro*⁵⁹, che segnava la nascita dell'attualismo. Nel 1913 il filosofo pubblicava il *Sommario di pedagogia come scienza filosofica* al quale sarebbe seguito nel 1914 il secondo volume. Nel primo volume sono presenti i capisaldi dell'attualismo per cui l'io reale è unità di autocoscienza e coscienza. Di qui il definitivo superamento della distinzione tra psicologia (come dato) ed etica (come fine) con la conseguente identificazione di filosofia e pedagogia⁶⁰. Ne seguiva il concetto di educazione come autoeducazione e la messa da parte di ogni meccanismo pedagogico poiché nell'atto educativo maestro e scolaro diventavano tutt'uno⁶¹. Conseguentemente, per il maestro la necessità di en-

⁵⁶ *Ibid.*, p. 105.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 128. Sul pensiero pedagogico di Gentile cfr. H.A. CAVALLERA, *Riflessione e azione formativa. L'attualismo di Giovanni Gentile*, Fondazione Ugo Spirito, Roma 1996. Una sintesi antologica del pensiero pedagogico di Gentile è G. GENTILE, *La pedagogia, la scuola, la cultura*, a cura di H.A. CAVALLERA, Scholè, Brescia 2019.

⁵⁸ Una sintesi antologica del pensiero di Gentile sulla religione è G. GENTILE, *Ritrovare Dio. Scritti sulla religione*, a cura di H.A. CAVALLERA, Edizioni Mediterranee, Roma 2021.

⁵⁹ Poi raccolta in G. GENTILE, *La riforma della dialettica hegeliana*, Principato, Messina 1913.

⁶⁰ Cfr. G. GENTILE, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Vol. I, *Pedagogia generale*, V ed., Sansoni, Firenze 1959, p. 119.

⁶¹ Cfr. *ibid.*, pp. 134-136.

trare nell'anima dell'educando, di divenire indivisibile con la sua formazione, facendosi in tal modo, e non essendo aprioristicamente, maestro. Il vero ed unico metodo pertanto coincideva, nel maestro, col sapere in atto⁶². Ecco, pertanto, il mostrare come non doveva esistere un contenuto d'istruzione meramente specializzato e fine a se stesso, quindi amorale, bensì sempre anche formazione del carattere. Di conseguenza la vera istruzione «è sempre educativa, formatrice della mente e del cuore»⁶³. Essa, per Gentile, si attuava dialetticamente nella educazione religiosa e in quella scientifica (momento dell'oggetto), nella educazione estetica (momento del soggetto) per pervenire alla educazione filosofica (momento della sintesi) poiché solo la filosofia può veramente moralizzare tutta la vita. La stessa educazione del fisico non era altro che una spiritualizzazione del nostro corpo.

Ciò significava, come Gentile illustrava nel secondo volume, che la didattica non poteva essere concepita come *presupposta* teoria onde realizzare nella scuola il programma, ma come lo stesso farsi concreto dell'atto educativo che a sua volta poneva come condizione della scuola la *disciplina*. Il che non voleva dire, come un lettore frettoloso avrebbe potuto credere, esaltazione dell'autoritarismo, in quanto la disciplina di intesa come etica del sapere, di cui parlava Gentile, non era altro che la realizzazione della *comunità* quando nella classe, attraverso l'atto dell'insegnare, ossia del crescere nel sapere, l'apprendere non può che manifestarsi, grazie all'interesse sollecitato, come proficuo piacere: «giacché il piacere non è altro che l'attività fondamentale dello spirito, e quest'attività è oggettivarsi di continuo, e cioè lavorare. Lavorare perpetuo, senza posa, mai»⁶⁴.

Ciò implicava il superamento della astratta didattica delle facoltà (memoria, attenzione ecc.) e l'articolarsi della didattica generale nella didattica dell'arte come «pura soggettività determinata»⁶⁵, didattica della religione come «culto della verità»⁶⁶, didattica della filosofia come «realizzazione completa dello spirito»⁶⁷. Così la scuola una volta permeata dalla filosofia si sarebbe manifesta come critica sia della pura soggettività sia della pura oggettività e pertanto sarebbe stata scuola morale.

⁶² Cfr. *ibid.*, pp. 173-175

⁶³ *Ibid.*, p. 239

⁶⁴ G. GENTILE, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Vol. II, *Didattica*, V ed., Sansoni, Firenze 1955, p. 74.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 146.

⁶⁶ *Ibid.*, p. 177.

⁶⁷ *Ibid.*, p. 204.

Nelle parole del filosofo è possibile individuare la futura articolazione che egli avrebbe dato da ministro alla scuola (prevalenza della libera espressione, ossia della soggettività, nella scuola primaria; prevalenza della oggettività, ossia rispetto delle regole e acquisizione di conoscenze, nella secondaria; sintesi di ambedue nella vita universitaria). In tal modo Gentile rinnovava interamente l'approccio educativo. Era la grande rivoluzione educativa che conduceva altresì alla immagine di una scuola che fosse in primo luogo formatrice di *coscienze*. Veniva così ripreso l'*habitus* cattolico, ma indipendentemente dalla confessionalità.

Nel 1916, con la pubblicazione della *Teoria generale dello spirito come atto puro*, Gentile, divenuto professore di Filosofia teoretica all'Università di Pisa, delineava in maniera inequivocabile i capisaldi del suo idealismo attuale che era una delle più consequenziali forme di monismo contemporaneo per il quale «tutta la natura e tutta la storia è in quanto creazione dell'Io, che se la reca in seno, e la produce eternamente in se stesso, nella sua autotisi»⁶⁸. Un monismo, quello attualista, che non negava il molteplice ma lo generava inverandolo⁶⁹. Di qui la caratteristica dell'educazione che era sempre un incontro maestro-scolari per il superamento dei medesimi nell'unità del processo formativo.

Erano gli anni della I guerra mondiale. Gentile fu favorevole all'intervento italiano e negli articoli sui giornali⁷⁰ chiosava attentamente il conflitto che concepiva come la conclusione delle guerre risorgimentali e come concreta occasione dell'unificazione spirituale del paese⁷¹.

Professore dal 1917 di Storia della filosofia all'Università di Roma (in cui sarebbe stato dal 1926 ordinario di Filosofia teoretica), il filosofo, speculativamente lontano dalle posizioni del Croce di cui continuava ad es-

⁶⁸ G. GENTILE, *Teoria generale dello spirito come atto puro*, VI ed., Sansoni, Firenze 1959, p. 252. Sul pensiero filosofico di Gentile cfr. H.A. CAVALLERA, *Immagine e costruzione del reale nel pensiero di Giovanni Gentile*, Fondazione Ugo Spirito, Roma 1994; ID., *Giovanni Gentile. L'essere e il divenire*, SEAM, Formello (Roma) 2000.

⁶⁹ Come è stato ben spiegato, per Gentile «il pensiero è "l'attività integratrice" che raccoglie, sintetizza, unifica e quindi rende possibile la struttura logica della realtà; e la logica del concreto vede in questa attività del pensiero il divenire creatore della realtà che afferma sì l'astratto, ma insieme lo nega come realtà presupposta al pensiero» (E. SEVERINO, *La filosofia contemporanea*, Rizzoli, Milano 1986, pp. 163-165).

⁷⁰ Cfr. G. GENTILE, *Guerra e fede*, Ricciardi, Napoli 1919; ID., *Dopo la vittoria*, Soc. ed. La Voce, Roma 1920.

⁷¹ Cfr. H.A. CAVALLERA, *Giovanni Gentile. La Grande Guerra come conclusione delle guerre risorgimentali*, in *Annali del Centro Pannunzio*, anno XLV, 2016-2017, Ianni, Torino 2017, pp. 37-52.

sere amico, era ormai un caposcuola riconosciuto e sosteneva con forza la necessità di un rinnovamento scolastico in vista di una rinascita spirituale del paese. Non a caso Gentile aveva visto il cedimento delle forze italiane a Caporetto come dovuto ad una scarsa coesione nazionale dei combattenti, che si sarebbero poi riscattati reagendo sul Piave⁷².

Ormai il neoidealismo esprimeva la cultura più significativa della nazione. Negli anni inquieti del dopoguerra Benedetto Croce fu nominato ministro della Pubblica Istruzione nell'ultimo governo Giolitti (15 giugno 1920-4 luglio 1921). Croce, d'accordo con Gentile, cercò di intervenire introducendo l'esame di stato e riformando la scuola secondaria, ma i suoi progetti non si concretarono⁷³.

Il 28 ottobre 1922 avvenne la "Marcia su Roma". Mussolini formò rapidamente il nuovo governo di coalizione chiedendo a Gentile di voler assumere la carica di ministro della Pubblica Istruzione. Gentile vide in tal modo possibile realizzare la riforma da tempo agognata e, dopo aver illustrato a Mussolini i suoi intenti e avendone avuto risposta positiva⁷⁴, entrò nel governo come indipendente. Il 31 ottobre fu nominato Ministro della Pubblica Istruzione e il 5 novembre nominato senatore.

5. *Il vento della riforma*

Gentile, che si era circondato dai suoi allievi e che contava sul sostegno di riviste come «L'Educazione nazionale», allora diretta da Ugo Spirito che era subentrato a Giuseppe Lombardo-Radice, nominato da Gentile direttore generale per la istruzione elementare, realizzò in pochissimo tempo, attraverso una serie di decreti legge (R.D. 31 dicembre 1922, n. 1679 – delega;

⁷² Cfr. G. GENTILE, *Guerra e fede*, III ed. riv. e ampl. a cura di H.A. CAVALLERA, Le Lettere, Firenze 1989, pp. 180-183. E il filosofo insisteva sul bisogno di rinnovamento: «Ed ecco il bivio. Da un a parte l'Italia facile del dolce far niente, nello scetticismo della cultura superficiale che non può essere religione né carattere. La vecchia Italia. Dall'altra, l'Italia che, piantatasi al Piave e sul Grappa, non si mosse più, e rovesciò dal Montello gli assalitori, e poi li raggiunse di là dal fiume, e li distrusse» (G. GENTILE, *Dopo la vittoria*, II ed. riv. e ampl. a cura di H.A. CAVALLERA, Le lettere, Firenze 1989, p. 44).

⁷³ Sulle posizioni pedagogiche del Croce e sul suo operato da ministro cfr. H.A. CAVALLERA, *Attività educativa e teoria pedagogica in Benedetto Croce*, Edizioni Magistero, Bologna 1979; G. TOGNON, *Benedetto Croce alla Minerva. La politica scolastica italiana tra Caporetto e la marcia su Roma*, La Scuola, Brescia 1990.

⁷⁴ Cfr. R. DE FELICE, *Mussolini il fascista*, Vol. I, *La conquista del potere. 1921-1923*, II ed., Einaudi, Torino 1966, p. 376.

R.D. 16 luglio 1923, n. 1753 – amministrazione scolastica; R.D. 31 dicembre 1923, n. 3126 – obbligo scolastico –; R.D. 1° ottobre 1923, n. 2185 – scuola elementare –; R.D. 6 maggio 1923, n. 1054, R.D. 30 aprile 1924, n. 756 e R.D. 4 settembre 1924, n. 1533 – scuola media di 1° e 2° grado; R.D. 30 settembre 1923, n. 2102 e R.D. 6 aprile 1924, n. 674 – scuola superiore e università) una riforma radicale della scuola intesa da subito come asse portante per la formazione della coscienza nazionale. Ciò significò poter credere di determinare il senso dello stesso fascismo a cui il filosofo aderì il 31 maggio 1923. Così il 15 novembre dello stesso anno, nel discorso pronunciato per l'inaugurazione della nuova sessione del Consiglio superiore, Gentile affermava: «lo Stato per noi è sostanza etica. È la stessa coscienza dell'individuo, che si fa personalità, e si afferma, e si fa valere, attraverso il suo sviluppo storico, nella società»⁷⁵. Sotto tale profilo è da intendere la riforma che Gentile per l'aspetto innovativo così riassume: «in primo luogo la riforma dei programmi [...] indirizzati, come essi sono, a ridare agli insegnanti, individualmente e collegialmente, tutta la responsabilità dei metodi d'insegnamento, cioè tutta la libertà; a dare un contenuto serio alla cultura; a richiamare all'attenzione dalla forma sulla sostanza, dalla grammatica sul pensiero e sugli interessi reali, umani, profondi dello spirito, dalla retorica sull'arte e sul pensiero. [...] In secondo luogo, la concentrazione degli insegnamenti, affidando le materie affini allo stesso professore in guisa che diminuisse nella classe, di fronte allo stesso alunno, il numero degli insegnanti e quindi il pericolo o il danno del dissidio, della frammentarietà [...]. In terzo luogo, l'esame di Stato, come s'è convenuto di chiamare l'esame di ammissione e di licenza ad ogni istituto, e quindi al principio e alla fine dell'istruzione media, sostenuto innanzi a giudici che non siano gli stessi insegnanti dell'alunno»⁷⁶. Per quanto riguarda specificatamente l'università così il filosofo avrebbe riassunto quanto fatto in un articolo del 1927, *La riforma universitaria*: «1) libertà di studio degli studenti; 2) autonomia didattica e amministrativa delle università; 3) carattere scientifico dell'insegnamento e dell'ordinamento universitario; 4) esame di Stato»⁷⁷. Da un punto di vista per così dire strutturale, il sistema scolastico risultava così configurato. Era prevista una scuola materna come grado preparatorio alla scuola elementare. La scuola elementare (obbligatoria) era

⁷⁵ G. GENTILE, *La riforma della scuola in Italia*, III ed. riv. e accr. a cura di H.A. CAVALLERA, Le Lettere, Firenze 1989, p. 187.

⁷⁶ *Ibid.*, pp. 163-164.

⁷⁷ *Ibid.*, p. 328.

di cinque anni. Dopo di essa si aveva un ventaglio di percorsi che erano l'istruzione complementare, l'istruzione classica (il ginnasio-liceo rimaneva la scuola principale), l'istruzione tecnica, l'istruzione magistrale (nascevano gli istituti magistrali, con obbligatorio il latino, per la formazione dei maestri), i licei scientifici, i licei femminili (volti a dare una cultura generale alle giovinette). Per quanto riguarda le facoltà universitarie, ad esse dagli istituti tecnici si poteva accedere a Scienze statistiche e attuariali, a Scienze economiche e commerciali, ad Agraria; dall'istituto magistrale si poteva accedere alla Facoltà di Magistero, dal liceo classico si poteva accedere a tutte le facoltà. Mentre i provenienti dal liceo scientifico non potevano accedere a Lettere e Filosofia e a Giurisprudenza poiché non avevano studiato il greco.

Significativo l'abbinamento di discipline come storia e filosofia e di matematica e fisica, come il taglio storico dato agli insegnamenti umanistici particolarmente nella secondaria. Così lo studio della filosofia e della letteratura diventava propriamente studio della storia della filosofia e della storia della letteratura. Si trattava, nelle linee portanti, della scuola che tuttora esiste in Italia. Il successo e la stabilità delle riforme erano garantiti da una pulsione ascensionale (il *curriculum* scolastico) filtrato dall'esame di Stato e promosso dalla libera e responsabile attività didattica negli insegnanti all'interno di programmi abbastanza ampi. Il tutto richiedeva l'indissolubilità della formazione di coscienze e di contenuti volti alla crescita degli allievi. Una scuola, insomma sulle spalle degli insegnanti che erano liberi di utilizzare le tecniche didattiche più efficaci nel contesto in cui operavano.

Il 14 giugno 1924 Gentile rassegnò le dimissioni da ministro. Il 21 aprile 1925 apparve sui principali quotidiani italiani *Il manifesto degli intellettuali fascisti*⁷⁸ redatto da Giovanni Gentile, evento che segnò tra l'altro la rottura definitiva col Croce.

Il progetto di Gentile era quello di divenire il teorico del fascismo e di garantire di conseguenza l'affermazione dello Stato etico. Per realizzarlo concretamente Gentile divenne organizzatore di cultura in quanto doveva essere la diffusione della cultura a garantire la qualità e la dignità della vita. Di qui l'eccezionale promozione e direzione di istituzioni culturali che egli sviluppò con grande capacità e con liberalità, sapendo scegliere efficienti collaboratori⁷⁹.

⁷⁸ Ora in G. GENTILE, *Politica e cultura*, a cura di H.A. CAVALLERA, Le Lettere, Firenze 1991, vol. II, pp. 5-17.

⁷⁹ Una sintesi antologica del pensiero politico di Gentile è G. GENTILE, *Patria, nazione, fascismo*, a cura di H.A. CAVALLERA, Mursia, Milano 2021. Sulla visione e sull'operato gentiliano che H.A. CAVALLERA, *Scuola e didattica nella riflessione dell'idealismo italiano*, in

E tuttavia su una struttura scolastica in cui molto lo Stato avrebbe dovuto puntare sulla valorizzazione e gratificazione del corpo docente, ebbe a pesare la cosiddetta politica dei ritocchi⁸⁰. Basti qui ricordare la fascistizzazione della scuola. Nel 1926 il ministro Fedele introdusse la commemorazione della Marcia su Roma, la legge 5 del 7 gennaio 1929 introdusse nelle elementari il testo unico di Stato e il 12 settembre del 1929 il Ministero della Pubblica Istruzione diventò Ministero della Educazione Nazionale. Tuttavia, si trattava di una serie di interventi estrinseci che non modificarono sostanzialmente l'impianto attualista.

Più articolato l'intento di una rivalutazione dell'insegnamento tecnico-scientifico che si ebbe con il ministero (luglio 1928 - settembre 1919) di Giuseppe Belluzzo (1876-1952), il quale con la legge 20 dicembre 1928, n. 3230 fece passare alla dipendenza del Ministero della Pubblica istruzione le scuole di carattere tecnico-professionale dipendenti dal Ministero dell'Economia nazionale⁸¹. Un ulteriore e decisivo passaggio si ebbe con Giuseppe Bottai il quale ritenne che la nascita delle corporazioni, dell'Opera nazionale Balilla e della Gioventù italiana del Littorio avesse ormai reso un ordinamento di carattere borghese l'impianto scolastico gentiliano e che l'avvento delle masse nella scuola spingesse ad una nuova riforma⁸². Di qui la richiesta di un umanesimo moderno che nella scuola recuperasse il *lavoro*⁸³. Il 19 gennaio 1939 il Gran Consiglio del Fascismo approvò il testo della *Carta della Scuola* presentata dal ministro dell'Educazione Nazionale Bottai e che sarebbe dovuta entrare in vigore nei primi anni Quaranta.

La *Carta* comprendeva 29 Dichiarazioni. Nella I dichiarazione si esplicitava chiaramente che «nell'unità morale, politica ed economica della Nazione italiana, che si realizza integralmente nello Stato Fascista, la Scuola [...] forma la coscienza umana e politica delle nuove generazioni»⁸⁴. Di qui il carattere unitario (II Dichiarazione) di scuola, G.I.L. e G. U. F., mentre nella V si specificava che «dalla Scuola elementare alle altre di ogni ordine

M. FERARI-M. MORANDI (a cura di), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi*, Scholè, Brescia 2020, pp. 129-166.

⁸⁰ Cfr. M. OSTENC, *La scuola italiana durante il fascismo*, trad. it. L. LIBUTTI, Laterza, Roma-Bari 1981.

⁸¹ Cfr., inoltre, G. BELLUZZO, *Economia fascista*, Libreria del Littorio, Roma 1928. Sul rapporto Gentile-Belluzzo cfr. G. GENTILE, *La riforma della scuola in Italia*, cit., pp. 337-340.

⁸² Cfr. G. BOTTAI, *La Carta della Scuola*, Mondadori, Milano 1939, pp. 3-6.

⁸³ *Ibid.*, pp. 10-13.

⁸⁴ MINISTERO DELL'EDUCAZIONE NAZIONALE, *Dalla Riforma Gentile alla carta della scuola*, Vallecchi, Firenze 1941, p. 898.

e grado, il lavoro ha la sua parte nei programmi»⁸⁵. Nell'VIII Dichiarazione vi era la suddivisione della scuola nei seguenti ordini: elementare, medio, superiore, universitario. Si faceva presente che l'ordine medio comprendeva la scuola media triennale (con l'insegnamento del latino) che solamente può dare l'accesso alle superiori, la scuola professionale triennale e la scuola tecnica biennale. Il controllo dello Stato era netto. Così la XXVII Dichiarazione: «lo Stato provvede di propri testi tutte le scuole dell'ordine elementare. I libri di testo dell'ordine medio e superiore, che costituiscono l'espressione diretta e concreta dei programmi di studio, non possono essere stampati senza la preventiva approvazione, sul manoscritto o sulle bozze, del Ministero dell'Educazione Nazionale»⁸⁶.

Alla *Carta della Scuola*, peraltro ben tenuta presente da alcuni suoi importanti alunni come Ugo Spirito⁸⁷ e Luigi Volpicelli⁸⁸, Gentile muoveva delle riserve, particolarmente sull'esame di maturità, mentre approvava la frequenza della scuola materna in un articolo, *La Carta della Scuola*, pubblicato il 22 marzo 1939⁸⁹. La attuazione della *Carta della Scuola* comunque non andò in porto a causa del conflitto mondiale. In tal modo, la scuola italiana che sarebbe stata fatta propria dall'Italia repubblicana (1946) con la Costituzione promulgata nel 1947 sarebbe stata, da un punto didattico e strutturale, nella massima parte quella realizzata da Giovanni Gentile.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 899.

⁸⁶ *Ibid.*, p. 907.

⁸⁷ Spirito presentò nel 1938 a Bottai uno scritto che si può leggere in U. SPIRITO, *La riforma della scuola*, Sansoni, Firenze 1956, pp. 79-187

⁸⁸ Cfr. L. VOLPICELLI, *Commento alla carta della scuola*, Istituto Nazionale di Cultura Fascista, Roma 1940.

⁸⁹ Cfr. G. GENTILE, *La riforma della scuola in Italia*, cit., pp. 462-465. Da tenere inoltre presente l'intervento di Gentile *Per gli studi superiori di filosofia* al Primo Convegno Nazionale di Studi filosofici (13-14 dicembre 1941) in *ibid.*, pp. 481-493.

VI. IL CONTRIBUTO DI MARIA MONTESSORI
AL RINNOVAMENTO DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA
IN ITALIA NEL PRIMO VENTENNIO DEL NOVECENTO

TIZIANA PIRONI
(Università degli Studi di Bologna)

Premessa

Per capire quale sia stata la portata innovativa della pedagogia montessoriana per le istituzioni rivolte all'infanzia, dai tre ai sei anni, è bene ricordare che esse non erano contemplate dal sistema scolastico di origine casatiana, vista la loro connotazione esclusivamente filantropico-caritatevole¹. Del resto, l'inchiesta promossa da Camillo Corradini, nel 1908, aveva mostrato un quadro assai desolante dei cosiddetti "asili", definiti per lo più come "istituti di ricovero", gestiti in prevalenza da enti privati e religiosi, e solo per un quarto istituiti dai comuni, affidati a un personale in prevalenza sprovvisto di alcun titolo². Peraltro anche i giardini d'infanzia di origine froebeliana, che avevano conosciuto una certa diffusione grazie al Positivismo, tradivano in larga parte le idee del loro fondatore. Per rendersi conto della situazione, basta scorrere le annate della rivista «La voce delle maestre d'asilo», organo dell'Unione nazionale educatrici d'infanzia (U.N.E.I), associazione sorta a Milano nel 1903, per iniziativa dell'ispettrice Maria Cleofe Pellegrini, che denunciava le condizioni desolanti degli istituti pre-scolastici, sollecitandone in più occasioni il passaggio al Ministero

¹ Per un quadro d'insieme sulla situazione della scuola d'infanzia tra Otto e Novecento in Italia, si rimanda in particolare al volume di E. CATARSI, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola "materna" e dei suoi programmi dall'800 ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Scandicci 1994.

² MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *L'istruzione primaria in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-1908. Relazione presentata a S. E. il Ministro della Pubblica Istruzione, dal direttore generale per l'istruzione primaria e popolare, dott. Camillo Corradini*, Tipografia Operaia Romana Cooperativa, Roma 1910, vol. I, pp. 288-334.

dell'Istruzione. In questo quadro, oltre alle prime sperimentazioni delle Case dei Bambini montessoriane a Roma e a Milano, altra esperienza di spessore educativo, con una diffusione ancora limitata all'area rurale del bresciano, risultava essere quella promossa da Rosa e Carolina Agazzi, che presentava sul piano didattico aspetti indubbiamente innovativi, come ha ricordato Giorgio Chiosso, durante il presente Convegno.

Non dobbiamo infatti dimenticare che quando venne inaugurata la prima Casa dei Bambini presso il quartiere romano di San Lorenzo, il 6 gennaio 1907, già da un decennio era operativo l'asilo di Mompiano, sotto la direzione di Pietro Pasquali, che poi, prendendo il nome di *scuola materna*, si imporrà a livello nazionale per tutto il Novecento³.

1. *La Casa dei Bambini: educare alla libertà attraverso la libertà*

Pur non avendo intenzione di dilungarmi sulle vicende che portarono all'avvio dell'esperienza montessoriana nel quartiere romano, peraltro assai note, è bene ricordare che quel 6 gennaio 1907 non nacque la Casa dei bambini vera e propria, che risultò invece essere l'esito di un'effettiva sperimentazione da parte di Maria Montessori, la quale, nell'arco di alcuni mesi, riuscì a trasformare un comune asilo, concepito da Eduardo Talamo in una veste prevalentemente assistenziale, in un luogo in cui l'infanzia potesse rendersi protagonista della trasformazione dell'adulto, sulla base di quell'afflato utopico e messianico, fortemente pervaso di spiritualità, su cui ha indagato e sta indagando ancora la storiografia⁴.

Fu in particolare grazie alla rete del femminismo romano, nonché al sostegno della giunta Nathan, che la studiosa riuscì a trasformare in una

³ La questione relativa alla "fortuna" del modello agazziano in Italia, rispetto a quello montessoriano è una delle direzioni d'indagine, oggetto del PRIN, da me coordinato, *Maria Montessori from the past to the present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth*. Sui primi risultati della ricerca si rimanda al saggio F. DE GIORGI, *L'opposizione di Aldo Agazzi al montessorismo. Due lettere dell'estate 1951*, in «Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 27, 2020, pp. 243-257.

⁴ In particolare, per quanto riguarda gli ambienti cattolici, F. DE GIORGI (a cura di), *Montessori. Dio e il bambino e altri scritti inediti*, La Scuola, Brescia 2013; ID. (a cura di), *Il peccato originale. Maria Montessori*, Scholè, Brescia 2019; sui rapporti con gli ambienti teosofici: E. MORETTI-A.M. DIEGUEZ, *Il difficile equilibrio tra cattolicesimo e teosofia*, in R. FOSCHI-E. MORETTI-P. TRABALZINI, *Il destino di Maria Montessori: Promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni a Metodo*, Fefè, Roma 2019, pp. 95-112.

Casa dei Bambini quell'*asilo-scuola*, secondo la denominazione ripotata dai quotidiani il giorno successivo all'inaugurazione⁵. I pesanti banchi vennero in breve tempo sostituiti da leggeri e graziosi tavolini a due posti, da lei progettati e fatti costruire appositamente per permettere l'autonomia e la libertà di movimento; vennero fissate alle pareti basse credenzine dai colori tenui con serrature, a portata dei bambini, adornate da «quadri raffiguranti fanciulli, scene di famiglia, scene di campagna, animali domestici – tutte figure estremamente semplici e gentili»⁶.

Era importante che l'arredamento rispondesse a un criterio di “bellezza”, da non confondere «col superfluo e col lusso, ma con la grazia e l'armonia delle linee e dei colori, uniti a quella massima semplicità che è richiesta dalla leggerezza del mobile»⁷. Maria Montessori era infatti convinta che

Nessun ornamento potrebbe distrarre il fanciullo concentrato in un lavoro; al contrario la bellezza ispira insieme il raccoglimento, e porge riposo allo spirito affaticato. Sembrerà certo strano il linguaggio, ma se noi vogliamo riportarci ai principi della scienza, si potrebbe dire che il luogo adatto alla vita dell'uomo è un luogo artistico: e perciò se la scuola vuol diventare un gabinetto di osservazione della vita umana deve raccogliervi il *bello*, come un gabinetto di batteriologia deve raccogliervi le stufe e i terreni nutritizi⁸.

Solo un ambiente sereno e rassicurante poteva favorire quel benessere intimo del bambino, onde promuovere quel processo di autoeducazione, ritenuto dalla dottoressa alla base di un progetto di rigenerazione umana. Non può essere sottaciuta, al riguardo, l'influenza del *Secolo dei fanciulli* di Ellen Key, uscito in Italia nella primavera del 1906, che ebbe immediata risonanza anche nel nostro Paese⁹. Secondo la scrittrice svedese, la frui-

⁵ Il «Messaggero» così riportava, in un trafiletto in terza pagina, la notizia dell'inaugurazione dell'«asilo-scuola» nel quartiere di San Lorenzo: «Furono ammessi nell'aula scolastica – dove erano schierati i banchi – una quarantina di bambini e di bambine [...]. Una direttrice, un medico e un custode saranno addetti alla casa-scuola, nella quale si cureranno, gratuitamente s'intende, l'educazione, l'igiene, lo sviluppo fisico e morale dei fanciulli, mediante precetti ed esercizi adatti all'età» («Il Messaggero», 7 gennaio 1907).

⁶ M. MONTESSORI, *Il Metodo della Pedagogia scientifica applicato alle Case dei Bambini* [1909], Opera Nazionale Montessori, Roma 2000, pp. 184-185.

⁷ EAD., *L'autoeducazione nelle scuole elementari* [1916], Garzanti, Milano 2000, p. 127.

⁸ *Ibid.*, p. 129.

⁹ T. PIRONI, *La diffusione del Secolo in Italia*, in T. PIRONI-L. CECCARELLI (a cura di), *Il secolo del bambino. Nuova edizione italiana*, Edizioni Junior, Parma 2019, pp. 11-22.

zione estetica rappresentava un efficace antidoto contro la degradazione e la disgregazione della personalità umana, in quanto vivere in un ambiente bello e curato rendeva più felici e quindi migliori. Soprattutto, la scrittrice svedese muoveva nel suo volume una feroce critica alle istituzioni infantili del tempo che costringevano i bambini a «eseguire tutti insieme, secondo un programma, gli stessi lavoretti inutili e stupidi [...]». L'asilo insegna a divertirsi a frotte, invece che individualmente, e a produrre cose inutili, facendo lor credere che abbiano uno scopo»¹⁰.

Influenzata dalle considerazioni di Ellen Key, la studiosa italiana mise perciò a frutto le sue precedenti ricerche nel campo della pedagogia sperimentale per la realizzazione di quella Casa dei Bambini che diverrà presto celebre in tutto il mondo, per i successi ottenuti tramite la pratica quotidiana dell'autonomia personale da parte dei bambini¹¹.

Del resto, prima dell'esperienza nel quartiere di San Lorenzo, Maria Montessori, oltre alla sperimentazione del materiale strutturato coi frenastenici, aveva fatto convergere le sue indagini sulla cosiddetta *Carta biografica*, messa a punto in precedenza dal suo maestro Giuseppe Sergi, considerandola uno strumento osservativo per cogliere le caratteristiche personali di ciascun bambino, onde individuare eventuali difficoltà di apprendimento ed intervenire di conseguenza:

La storia biografica compie lo studio individuale del soggetto e ne prepara la diagnosi: fondendo a tale intento l'opera della scuola con quella della famiglia [...]; la carta biografica sarà per ogni individuo un documento capace di guidarlo nella propria ulteriore autoeducazione¹².

Per tener conto della storia personale di ciascun alunno, le osservazioni venivano comparate con le annotazioni sull'ambiente familiare, ricavando tali informazioni dai colloqui con le madri, anche in merito alla nascita del bambino¹³. A questo punto, l'obiettivo di Maria Montessori diventava quello di costruire un intervento pedagogico personalizzato, onde evitare

¹⁰ E. KEY, *Il secolo dei fanciulli*, Bocca, Milano 1906, p. 161.

¹¹ Sul rapporto tra Ellen Key e Maria Montessori, si rimanda a: T. PIRONI, *Percorsi di Pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*, Carocci, Roma 2014, pp. 64-74.

¹² M. MONTESSORI, *Antropologia pedagogica*, Vallardi, Milano 1910, p. 391.

¹³ Maria Montessori aveva condotto un'indagine, nel 1903-04, in merito all'importanza dei condizionamenti socio-familiari sullo sviluppo cognitivo: EAD., *Influenze delle condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari. Ricerche di igiene e antropologia pedagogica*

l'appiattimento e il livellamento di capacità, nonché condizioni di subalterità e impotenza da parte degli alunni meno dotati.

La carta biografica sperimentata immediatamente nella Casa dei Bambini del quartiere di San Lorenzo portò Maria Montessori alla convinzione che la mente infantile fosse dotata «di un interno impulso che nessuno può creare»¹⁴, una potenzialità misteriosa che non possiamo scoprire fino in fondo, ma che occorre far emergere fornendole il sostegno di un ambiente adatto.

Come ha evidenziato la recente storiografia, il forte afflato spirituale della prospettiva montessoriana risentiva del clima di rinnovamento religioso, che connotava gli ambienti modernisti di inizio Novecento, rivelando peraltro punti d'incontro e commistioni con le correnti di matrice teosofica¹⁵. La studiosa alludeva infatti al «misterioso segreto dell'infanzia» le cui inedite potenzialità non sembravano definibili secondo i canoni di una natura infantile macchiata dal peccato originale e neppure da ricondurre, in senso spenceriano, allo stadio primordiale dell'umanità.

Lo stereotipo di un bambino per natura instabile aveva fino a quel momento giustificato un intervento educativo impostato sull'obbedienza e sulla sottomissione. Maria Montessori osservava d'altronde che anche col Positivismo, «il detto di Salomone era stato soltanto mitigato», limitandosi ad addolcire il lavoro scolastico, con l'inserimento di rimedi esterni (il gioco, la ginnastica, la ricreazione, ecc.), senza però scalfire lo stato di dipendenza e di impersonale adattamento¹⁶.

Del resto, nell'opera *L'Autoeducazione* (1916), ella avanzerà critiche alla psicologia associazionistica, e riferendosi a William James, sostiene che «le attività interiori agiscono come causa, non reagiscono ed esistono in quanto *effetto* di fattori esterni»¹⁷. Secondo lei, la mente umana si contradd-

che in rapporto all'educazione, in «Rivista di filosofia e scienze affini», vol. II, n. 3-4, 1904, pp. 278-322.

¹⁴ EAD., *L'autoeducazione...*, cit., p. 240.

¹⁵ Sul rapporto tra Maria Montessori e gli ambienti modernisti, si veda: F. DE GIORGI, *Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti*, in «Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 25, 2018, pp. 27-73; sul rapporto con la teosofia oltre al già citato saggio di Moretti, si veda P. GIOVETTI, *Maria Montessori in India. I rapporti con la teosofia e la società teosofica*, in L. DE SANCTIS (a cura di), *La cura dell'anima in Maria Montessori. L'educazione morale, spirituale e religiosa dell'infanzia*, Fefè editore, Roma pp. 70-91.

¹⁶ M. MONTESSORI, *L'Autoeducazione...*, cit., p. 41.

¹⁷ *Ibid.*, p. 141.

distingue per un principio attivo, una potenzialità interiore, un'energia che in passato non era stata considerata; per quanto riguardava la sua conoscenza – affermava la studiosa – si era ancora ai tempi di Galvani, quando egli soffermò l'attenzione su

quelle famose rane scorticate, destinate alla cucina che attaccate a una ringhiera di ferro cominciarono a muoversi inaspettatamente e furono lo spunto per la scoperta dell'elettricità. L'uomo che interpretò il fenomeno avrebbe potuto dire – i miei occhi hanno sbagliato, oppure può essere che i morti resuscitino –. Quello scienziato, invece, si comportò come me di fronte ai bambini romani. Io allora pensai: – Qui ci deve essere un'energia sconosciuta, che bisogna scoprire, – che bisogna far vivere¹⁸.

Sta proprio in questa nuova considerazione della mente infantile il punto di partenza di quella pedagogia della libertà che trovò realizzazione nelle Case dei Bambini:

Se è una forza spirituale che agisce nel bambino [...], anziché un problema di arte pedagogica nel costruire la sua mente, è un problema di *libertà* quello che necessariamente si affaccia. Dare con gli oggetti esterni il nutrimento corrispondente ai bisogni interiori, e imparare a rispettare nel modo più perfetto la libertà di sviluppo, ecco i fondamenti che devono approfondirsi per costruire una nuova pedagogia¹⁹.

Il bambino lasciato libero nelle sue attività doveva perciò trovare nell'ambiente qualche cosa di organizzato in rapporto diretto al suo sviluppo interiore. Il materiale scientifico strutturato rappresentava perciò la chiave per far sì che il processo conoscitivo del soggetto potesse *svelarsi*: la sua funzione era infatti quella di «rendere accessibile al bambino la possibilità di entrare nei segreti, nelle astrazioni e nelle sintesi che può presentare una materia di studio»²⁰.

Quale *alimento* necessario per soddisfare la *fame* interiore del bambino il materiale, fondato sul principio dell'autocorrezione rappresentava il principale strumento, onde permettere di costruire la personalità futu-

¹⁸ M. MONTESSORI, *Il ministero della specie e la nuova politica dell'educazione* [1951], in A. SCOCCHERA (a cura di), *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2002, p. 25.

¹⁹ M. MONTESSORI, *L'Autoeducazione...*, cit., p. 142.

²⁰ EAD., *L'amoroso lavoro*, in A. SCOCCHERA (a cura di), *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, cit., p. 72.

ra. La studiosa riteneva, infatti, che la vita psichica si manifestasse con un fenomeno caratteristico di attenzione di fronte a un problema (controllo dell'errore), la cui natura non fosse meccanica, ma psicologica:

Se il bambino nel suo movimento non ha uno scopo intelligente, manca in lui la guida; allora il movimento lo stanca. Molti uomini sentono il *vuoto*, talvolta spaventevole di doversi muovere senza scopo. Una delle condanne crudeli che si sono inventate per castigare gli schiavi è stata quella di fare scavare delle buche profonde nella terra e poi farle nuovamente riempire e così di seguito, cioè di far lavorare senza scopo²¹.

Di conseguenza – ella sosteneva – la questione tanto dibattuta dai positivisti sulla stanchezza mentale dei bambini non era stata risolta sul piano pedagogico; infatti i vari tentativi per alleviarla erano tutti andati a vuoto. Occorreva perciò convergere la ricerca scientifica sul materiale didattico, non più considerato un supporto al lavoro dell'insegnante, ma per far sì che l'apprendimento rappresentasse finalmente una conquista personale del bambino, che avrebbe trovato ogni gratificazione nel suo agire per uno *scopo*, traendone motivazione per ulteriori scoperte, senza alcun bisogno di riconoscimenti esterni:

Il timore di non avere promozioni trattiene [*i bambini*] dalla fuga e li lega al lavoro monotono e assiduo [...]. Se la società è malata e domina la corruzione è per colpa di aver spento la grandezza dell'uomo nella coscienza dell'impiegato, e di aver ristretto la sua visione a quei fatti piccoli e vicini a lui, che possono considerarsi come i premi e i castighi²².

Durante l'esperienza nel quartiere di San Lorenzo venne scoperta la strategia della “libera scelta” del materiale strutturato, mentre l'esercizio del “silenzio” trovava la sua prima applicazione non più come un ordine repressivo imposto dall'esterno, bensì implicava una tensione che «distacca dai rumori della vita comune ed innalza ad uno stato superiore al normale ordine delle cose»²³. Il momento del *silenzio* non rappresentava perciò la risposta a un comando imposto dall'educatrice, come avveniva ancora nell'asilo di Mompiano²⁴. Il modello agazziano faceva infatti riferimento

²¹ M. MONTESSORI, *L'Autoeducazione...*, cit., p. 132.

²² EAD., *Il Metodo della Pedagogia scientifica...*, cit., p. 75.

²³ *Ibid.*, p. 200.

²⁴ Come osservava l'ispettore Giambattista Garassini, dopo aver visitato l'asilo di Mompiano: «A me tutti quei bimbi sempre in fila, lavatisi in fila, specchiatesi in fila, mangianti in fila,

ad una concezione della natura infantile attratta dal fantastico, dall'irreale, dal soprannaturale, sulla base dell'idea che nella mente del bambino si ritrovassero i caratteri psichici propri dell'infanzia dell'umanità: la legge biogenetica, fatta propria in campo educativo dall'evoluzionismo di Spencer, era stata poi ripresa, nelle sue motivazioni di fondo, dal neoidealismo di Giovanni Gentile e di Giuseppe Lombardo Radice: l'idea di un bambino che come il primitivo appariva incapace di giungere ad una spiegazione razionale della realtà rendeva giustificabile l'insegnamento della religione come *philosophia inferior*, tramite cui «l'umanità deve necessariamente passare, per superarla e conquistare un'idea della vita che la appaghi e la guidi»²⁵. Al contrario, per Maria Montessori l'educazione religiosa rappresentava un *di più* che assumeva un significato di profonda elevazione spirituale per il bambino, come testimoniano del resto le esperienze da lei condotte successivamente in Spagna, per quanto riguarda il cattolicesimo, e in India per la dimensione interreligiosa.

Al di là di tutto, Maria Montessori non condivideva la considerazione della mente infantile riconducibile allo stadio primitivo dell'umanità; sosteneva infatti che se così fosse «questo stato selvaggio, essendo passeggero e dovendo essere superato, l'educazione dovrà *aiutare il bambino* a superarlo; non dovrà *sviluppare lo stato selvaggio* o *trattenere* il bambino in esso»²⁶. Indurre il bambino ad una spiegazione fantastica degli eventi significava sostanzialmente per lei mantenerlo in uno stato di subalternità e di impotenza; al contrario, egli «dovrà superare noi stessi» e per questo farsi interprete al più presto della civiltà del suo tempo. Ecco perché gli andava offerto «il massimo di cui disponiamo [...] le grandi opere d'arte, le costruzioni civilizzatrici della scienza: e tali prodotti dell'immaginazione superiore rappresentano l'*ambiente* in cui l'intelligenza del nostro bambino è destinata a formarsi»²⁷.

Muovendo da una prospettiva essenzialmente culturalista, il modello didattico elaborato dalla scienziata troverà ulteriori conferme nelle teorie di Vygotskij e infine da parte delle neuroscienze: la qualità plastica e costruttiva

facenti ogni cosa al comando di duci e con ordine perfetto, a me hanno fatto l'impressione di un piccolo reggimento di bambini militarizzati», in «La voce delle maestre d'asilo», n. 23, 1911, p.3.

²⁵ G. LOMBARDO RADICE, *Postilla a S. Varazzani, Religione e fanciulli*, in «Nuovi Doveri», 31 maggio 1908, p. 2. Sulla base del presupposto gentiliano che lo sviluppo individuale riassume, riproducendolo, lo sviluppo dell'umanità, l'insegnamento della religione cattolica venne inserito nei programmi della scuola elementare del 1923, a coronamento di tutta l'educazione, per poi essere sostituito dalla filosofia nei ginnasi e licei.

²⁶ M. MONTESSORI, *L'Autoeducazione...*, cit., p. 224.

²⁷ *Ibid.*, p. 224.

della mente umana permette l'interiorizzazione degli "utensili" della cultura; di conseguenza, i "mezzi", gli strumenti che ritroviamo nel materiale strutturato rappresentano quei «gradini d'appoggio»²⁸ su cui il bambino costruisce il suo pensiero e poi la sua immaginazione futura. Perciò la *libertà*, secondo la studiosa, era da intendere in senso roussoiano, in quanto senza strumenti «senza mezzi non si costruisce, proprio perché non siamo perfetti»²⁹.

Ambiente e materiali implicavano, come vedremo, un terzo elemento, peraltro di fondamentale importanza, ovvero una educatrice, chiamata *direttrice*, in quanto come un direttore d'orchestra, avrebbe dovuto saper riconoscere e dirigere le forze interiori del bambino, e che quindi il suo compito era innanzitutto quello di saper osservare, "non intervenire a cacciare" o sulla spinta da pregiudizi.

2. Da Roma a Milano e la sua difficile diffusione in Italia

L'esperienza, realizzata, presso il quartiere di San Lorenzo, assunse immediata notorietà, soprattutto grazie agli ambienti del femminismo italiano³⁰; una particolare cassa di risonanza fu rappresentata dal Congresso nazionale delle donne italiane, tenutosi a Roma, nell'ultima settimana dell'aprile 1908. In questa occasione, Maria Montessori si distinse per la sua relazione *Morale sessuale e l'educazione*, relazione che suscitò vivo apprezzamento da parte di Gemma Muggiani Griffini, esponente di punta dell'Unione femminile di Milano, associazione con cui Maria Montessori aveva avviato un'intensa collaborazione, fin dal 1899, individuando nella città di Milano il punto di partenza per promuovere, attraverso una serie di conferenze, la *Lega per la protezione dei bambini deficienti*³¹.

Appena rientrata dal Congresso a Milano, il 3 maggio 1908, così Gemma Muggiani scriveva alla presidente dell'Unione Femminile, Ersilia Bronzini Majno:

²⁸ *Ibid.*, p. 99.

²⁹ M. MONTESSORI, *Il bambino costruttore del linguaggio e dei caratteri dell'uomo* [1951], in A. SCOCCHERA (a cura di), *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, cit., p. 96.

³⁰ Si rimanda in particolare a V.P. BABINI-L. LAMA, *Una "donna nuova". Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Franco Angeli, Milano 2000.

³¹ T. PIRONI, *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*, ETS, Pisa 2000, pp. 123-125.

Tengo a dirti che ho ottenuto l'adesione con intervento al Congresso di Milano della Dottoressa Maria Montessori e che sarà bene organizzare una conferenza sulla sua 'Morale sessuale nell'educazione', tema che essa tratta in modo nuovo [...]. Nel Congresso poi bisogna riserVARLE il posto per parlare dell'educazione infantile, per cui essa ha inventato dei metodi assolutamente geniali che rivoluzioneranno completamente il campo e metteranno per sempre a dormire Froebel e le sue scatole!! rivendicando al genio italiano e di donna questa scoperta benefica. Io penso alla mia Stella che potrà imparare senza fatica e senza coercizioni alla sua natura vivace e mi propongo di far tutto per divulgarlo, certa che tu mi appoggerai e mi aiuterai³².

Maria Montessori non mancò di accettare l'invito e, due settimane dopo, il 24 maggio 1908, partecipò al Congresso di Attività pratica femminile, organizzato dall'Unione Femminile, dove presentò l'esperienza della Casa dei Bambini, in corso nell'ormai noto quartiere romano. Il suo intervento venne accolto con molto entusiasmo, in quanto proprio a Milano, dove più alto risultava il tasso di occupazione femminile, le associazioni femministe si stavano battendo in quegli anni per il pieno riconoscimento sul piano educativo di tale importante anello nevralgico dell'educazione infantile dai tre ai sei anni. In occasione del Congresso milanese, fu la maestra Linda Malnati a chiedere espressamente a Maria Montessori di ripetere la sua relazione presso la Società Umanitaria, l'ente di area massonica e socialista che in quegli anni si distingueva per le molteplici iniziative d'avanguardia in campo educativo, e del quale la stessa Malnati era membro del consiglio direttivo³³. Del resto la Società umanitaria risultava legata a doppio filo con l'Unione Femminile, sia dal punto di vista personale (Ersilia Bronzini Majno era sposata con uno dei suoi fondatori), che per le numerose attività consorziate.

Come era avvenuto per il quartiere di San Lorenzo, anche l'Umanitaria, a seguito dell'inchiesta condotta nel 1903 da Giovanni Montematini sulle case operaie, aveva deciso di intervenire nell'ambito dell'edilizia popolare in un'ottica socio-educativa dello spazio abitativo. Il 29 marzo 1906 era

³² Lettera di Gemma Muggiani a Ersilia Majno del 3 maggio 1908, consultata presso l'Unione Femminile Nazionale di Milano, Fondo Ersilia Majno Bronzini, cart. IX, B.2. Gemma Muggiani aveva partecipato al Congresso romano in rappresentanza dell'Unione Femminile, intervenendo anche sul Tema *v Casse di Assistenza e Previdenza per la Maternità*, in *Atti del Primo Congresso Nazionale delle Donne Italiane, Roma, 24-30 aprile 1908*, Stabilimento Tipografico Società Editrice Laziale, Roma 1912, pp. 153-173.

³³ Sui rapporti tra Unione Femminile e Società Umanitaria: T. PIRONI, *Femminismo...*, cit., pp. 127-130.

stato infatti inaugurato il quartiere operaio modello in via Solari, dotato di spazi educativi e ricreativi, in quanto la filosofia alla base dell'ente era improntata alla pratica dell'autogestione, della responsabilità individuale, della cooperazione, avvalendosi all'interno dei suoi quartieri di strutture educative come la biblioteca, il teatro del popolo, l'università popolare, oltre ad aver dato vita a diverse attività cooperative di produzione e di consumo.

Come testimoniano alcune lettere, tra Maria Montessori e l'allora segretario dell'Umanitaria, Augusto Osimo, la studiosa intravedeva in quell'ambiente un fecondo terreno per far decollare la sua novità pedagogica. Lo spirito della Società Umanitaria con le sue pratiche di autogoverno e di autogestione le sembrava convergere con quell'idea di autonomia, quale principio fondante della Casa dei bambini. La Montessori sperava insomma che l'ambiente pragmatico, sperimentale, dell'Umanitaria, sempre pronto a farsi pilota di iniziative all'avanguardia, diventasse la sede ideale per una sorta di osservatorio e di sviluppo del suo metodo, oltre che per la produzione del materiale didattico da lei brevettato. I problemi come vedremo brevemente non mancarono, ma si può sicuramente sottoscrivere l'affermazione di Sante Bucci che la Società umanitaria fino all'avvento del fascismo rappresentò il vero centro del movimento montessoriano in Italia³⁴.

Fu dunque l'Unione femminile a traghettare la Casa dei Bambini presso la Società Umanitaria, la quale Unione ebbe poi in seguito un ruolo di primo piano nella gestione e vigilanza delle Case dei Bambini, tramite loro delegate, nonché nell'organizzazione dei Corsi di formazione montessoriani, istituiti dalla Società Umanitaria, in pianta stabile dal 1911 al 1914. Venne immediatamente affidato l'incarico di produrre il materiale didattico alla Casa di lavoro dei disoccupati diretta da Alessandrina Ravizza, da cui, per contratto, la studiosa ricavava il 20% delle vendite.

La Casa dei bambini venne inaugurata l'8 ottobre 1908, allestita nell'edificio centrale del quartiere di via Solari, proprio alla luce del significato di essere al centro del progetto sociale-educativo alla base dell'intero quartiere. Ne verrà poi aperta una seconda, nel 1909, presso il nuovo quartiere operaio costruito alle Rottole, a sud della città. La direzione di entrambe le Case dei bambini venne affidata alle prime e fedeli allieve di Maria Montessori, che l'avevano seguita nella fase di sperimentazione all'inter-

³⁴ S. BUCCI, *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica. Da Froebel a Montessori*, Bulzoni, Roma 1990, p. 160.

no quartiere di San Lorenzo: Anna Maria Maccheroni e Anna Fedeli. E del resto, chi meglio di loro poteva mettersi alla prova, nel dirigere una Casa dei bambini, nella fase ancora tutta sperimentale del metodo, in totale mancanza di corsi di formazione e di testi di riferimento? Un clima di trepidante attesa per l'imminente uscita dell'opera *Il Metodo della pedagogia scientifica* si percepiva del resto in una lettera del 29 gennaio 1909, scritta da Gemma Muggiani alla Montessori, che le chiedeva «E il libro quando uscirà? Quello ci vuole, al più presto, per noi tutte che vogliamo diffondere il tuo verbo»³⁵.

Grazie al fondo esistente presso la Società Umanitaria, è possibile ricavare informazioni dettagliate sull'esperienza didattica lì realizzata: avvalendosi delle sue competenze in campo musicale, la Maccheroni effettuò una sperimentazione sulle capacità musicali dei bambini, con l'utilizzo di alcuni materiali da lei ideati e fatti fabbricare appositamente a Milano, sua città natale; pure presente era l'ampia gamma di attività previste dal metodo montessoriano: gioco del cieco e del silenzio, rito del pranzo in comune; cura degli animali e delle piante; non mancavano neppure gli esercizi di scrittura e di lettura coi materiali strutturati o le attività coi giocattoli, ideati da Alessandrina Ravizza per avviare il bambino ad interpretare i libri illustrati e le raffigurazioni affisse alle pareti; si sperimentavano inoltre costruzioni di piccole case in mattoni, lavori in creta, di arte vasaia sulla base del metodo che Francesco Randone utilizzava nella sua scuola romana³⁶; così pure la farmacia cooperativa si occupò della preparazione degli «intrugli graduati», necessari per gli esercizi dell'educazione sensoriale del gusto e dell'olfatto³⁷.

³⁵ Lettera di Gemma Muggiani a Maria Montessori, del 29 gennaio 1909, 28626/2, consultata presso l'Archivio dell'Association International Montessori Amsterdam, d'ora in poi AMI.

³⁶ Durante il primo corso di formazione, tenuto dalla Montessori nel 1909, presso la Montesca, ella riferiva della Scuola di arte educatrice di Francesco Randone, dove gli allievi «imparavano a costruire il primo oggetto di uso comune nella vita e nel quale si manifestavano i primi sentimenti estetici dell'umanità» (M. MONTESSORI, *Corso di pedagogia scientifica. Appunti e note sulle lezioni della dott.ssa Maria Montessori*, Società tipografica editrice cooperativa, Città di Castello 1909, p. 56). Maria Montessori si rivolse a Gemma Muggiani per introdurre il lavoro di Randone anche a Milano. La Muggiani le chiese perciò di inviare all'Umanitaria: «campioni di vasi, una specialista in arte vasaia, programma e preventivo per l'impianto; così si potrà vedere la cosa da introdursi nelle scuole, nella casa di lavoro, nella casa dei bambini» (Lettera di Muggiani a Montessori, 21 febbraio 1909, 28693, AMI).

³⁷ Al riguardo si trovano riferimenti anche da parte di Maria Montessori: «A Milano, la signorina Maccheroni col dott. Ferrari fanno ora preparare polverine e confetti nella

Tuttavia non mancarono problemi e difficoltà, tra cui quella, non di poco conto, relativa alla produzione del materiale strutturato che, non essendo fabbricato con precisione dalla Casa di lavoro, venne ritenuto inservibile da Anna Maria Maccheroni che lo rispedì mittente³⁸. La stessa Montessori dovette intervenire pesantemente lamentandosene con Augusto Osimo³⁹.

Alcune lettere scritte da Anna Maria Maccheroni a Maria Montessori, risalenti ai primi mesi di quell'esperienza milanese, costituiscono un diario didattico molto importante non solo perché offrono un accurato resoconto delle attività svolte in quella fase pionieristica del metodo, ma soprattutto perché testimoniano le difficoltà, i problemi da lei incontrati per cercare di essere una maestra montessoriana fino in fondo, nel favorire il passaggio dal «disordine» alla «libertà», nel far sì che «l'invito» non costituisse un «comando»⁴⁰. In alcuni passaggi della corrispondenza, intrattenuta con la studiosa, la Maccheroni manifesta spesso il timore di non essere all'altezza di un compito alquanto delicato: «Sono lontanissima ancora da ottenere nulla di buono nell'insegnamento; ma finché resto calma e contenta andrò avanti per il meglio. E lo sono quando so sentirmi un po' vicino a Lei, quando miro allo scopo lontano»⁴¹.

Diventare insegnanti secondo i canoni montessoriani significava infatti rompere in modo radicale con la didattica coeva, trasformando prima di tutto il proprio modo di essere, non tanto sul piano culturale⁴². La “di-

farmacia cooperativa dell'Umanitaria, graduando i miscugli» (M. MONTESSORI, *Il Metodo...*, cit., pp. 382-383).

³⁸ Scrive Anna Maria Maccheroni ad Augusto Osimo: «Quando si inaugurò questa Casa dei Bambini fu corredata di una serie non completa del materiale didattico. Parte di quegli oggetti non erano fabbricati con precisione per cui furono inservibili [...]. Respingerò il materiale corrispondente che io ho e che potrà essere riadattato dalla Casa di Lavoro» (Lettera di A.M. Maccheroni del 26 marzo 1909, in 136/1, in Archivio Storico della Società Umanitaria, d'ora in poi ASSU).

³⁹ Lettera di Montessori ad Osimo del 25 novembre 1908, 136/1, in ASSU. Osimo scrisse di conseguenza alla direttrice della Casa di lavoro, Alessandrina Ravizza: «La prego di far provvedere alla costruzione o riadattamento del seguente materiale didattico occorrente per la nostra Casa dei Bambini: alfabetario piccolo; alfabetario grande; lettere smerigliate s cartoncini; lettere smerigliate su tavole; lettere maiuscole; numeri smerigliati; tavole coi numeri; scatole con i colori; cassetine per i fuselli. Dalla direzione della Casa le verrà respinto parte del materiale consegnato fin dall'inaugurazione del nuovo istituto, risultato inservibile perché non fabbricato con la dovuta precisione» (30 marzo 1909, 136/1, in ASSU).

⁴⁰ Lettera di Maccheroni a Montessori, 10 novembre 1908, 28614, AMI.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² Scrive Maccheroni nel suo libro autobiografico «Spesso andavo con la Dottoressa e vedevo il suo modo di stare coi bambini. Vedevo, sentivo, le sue disposizioni interiori sebbe-

rettrice” doveva saper acquisire prima di tutto la capacità di imparare ad osservare, senza esercitare un controllo invasivo e giudicante sul bambino, bensì effettuando un continuo controllo su di sé, sui propri stati d’animo, atteggiamenti. Si trattava di un percorso autoriflessivo molto intenso e difficile, come è stato scritto, un vero e proprio «noviziato»⁴³.

Di qui il carattere, potremmo dire, iniziatico della formazione delle insegnanti montessoriane, che sono andate via via costituendosi attorno alla figura carismatica della Montessori in un movimento fatto di ragnatele di rapporti, con una certa difficoltà a trovar diffusione fra le insegnanti comuni, proprio perché – come scriverà la stessa Montessori anni dopo – la nuova maestra doveva liberarsi continuamente dai «legami che la tengono imprigionata e stretta in qualche cosa che è più forte di ciò che pensa»⁴⁴. Insomma la novità dell’ambiente e dei materiali non era una garanzia sufficiente se mancavano educatrici competenti. Regola fondamentale era ed è il rispetto dell’attività del bambino che durante il processo di concentrazione non può essere mai interrotta. L’attesa carica di aspettativa e mai giudicante appariva perciò alla studiosa una peculiarità fondamentale dello spirito scientifico dell’insegnante; un’osservazione metodica, al tempo stesso, empatica, partecipante, innanzitutto, per favorire processi di autostima: «l’aspettativa ansiosa di chi ha preparato un esperimento per attenderne la rivelazione»⁴⁵. Dunque, un percorso autoriflessivo molto intenso, tale da favorire nel docente un mutamento interiore, nell’esercitare un continuo controllo sulle proprie emozioni, stati d’animo, atteggiamenti.

Di qui il carattere – potremmo dire – “iniziatico” della formazione delle insegnanti montessoriane, che sono andate via via costituendosi attorno alla figura carismatica di Maria Montessori, un movimento fatto di “ragnatele di rapporti”, con una certa difficoltà a trovare diffusione tra le docenti comuni, proprio perché l’insegnante deve liberarsi completamente

ne esteriormente non facessero nulla di straordinario. È il ‘tono’, è il tutto della persona che si esprime in una grande semplicità» (A.M. MACCHERONI, *Come conobbi Maria Montessori*, Edizioni Vita dell’Infanzia, Roma 1956, p. 21).

⁴³ Dalle interviste effettuate da Maria Grazia Corda alle insegnanti montessoriane emerge un percorso di autoformazione, che si esercita costantemente nel saper controllare «i propri caratteri tipici di adulto oltre che quelli individuali» (M.C. CORDA, *Maria Montessori e l’eredità di un percorso femminile*, in L. COMBA (a cura di), *Donne educatrici. Maria Montessori e Ada Gobetti*, Rosenberg & Sellier, Torino 1996, p. 56).

⁴⁴ M. MONTESSORI, *E così carissimi amici (discorso sulla nuova maestra)* [1931], Conferenza pubblicata in A. SCOCCHERA (a cura di), *op. cit.*, p. 225.

⁴⁵ M. MONTESSORI, *Il Metodo...*, cit., p. 80.

«dai legami che la tengono imprigionata e stretta in qualche cosa che è più forte di ciò che pensa»⁴⁶.

Maria Montessori pensò perciò di dare avvio immediatamente ai corsi di formazione, a partire da quello tenuto presso la Montesca nell'agosto del 1909. Nella fase ancora tutta sperimentale della diffusione del "Metodo", la macchina organizzativa montessoriana si svolgeva in maniera sempre più frenetica, impegnata su diversi fronti, spinta soprattutto dalla pressante esigenza di formazione del personale: ai corsi organizzati presso la Società Umanitaria, a partire dall'ottobre 1911, a quelli organizzati contemporaneamente a Roma, presso le suore francescane di via Giusti, dove, nel 1909, era stata aperta una nuova Casa dei Bambini. Il rapporto tra Maria Montessori e le francescane missionarie di Maria è stato indagato a fondo da Fulvio de Giorgi, alla luce dei rapporti di Montessori con il modernismo, al quale le suore erano vicine, per poi interrompere la loro collaborazione con la prima guerra mondiale, per intervento delle gerarchie ecclesiastiche, in particolare su pressione di Padre Gemelli⁴⁷.

Il successo riscontrato nel frattempo all'estero, in particolare negli Stati Uniti, fu anche all'origine dell'organizzazione dei primi due corsi internazionali che si tennero a Roma nel 1913 e nel 1914. Così pure, presso la Società Umanitaria, Augusto Osimo di comune accordo con Maria Montessori decise di organizzare in pianta stabile una scuola di formazione sul Metodo Montessori, per provvedere alla mancanza di educatrici opportunamente formate⁴⁸.

La studiosa, in una lettera ad Augusto Osimo del 10 novembre del 1914, sosteneva la necessità che per il buon funzionamento della scuola di formazione fosse necessaria la creazione di una Casa dei Bambini modello, che fungesse da laboratorio didattico, dove le allieve potessero svolgere le osservazioni e il tirocinio. Ci sembra per questo importante riportare un passo di quella lettera:

Vorrei farle osservare che una sola cosa è necessaria sopra tutte, anche più necessaria delle mie lezioni: che ci sia almeno una scuola – anche piccola – con una ventina di bambini, almeno, tenuta col mio metodo ben applicato, altrimenti un contrasto tra quello che dico io e quello che invece si vede fare distrugge anziché dar valore alle mie parole. Ecco la cosa *fondamentale*, tutto il resto è rimediabile⁴⁹.

⁴⁶ EAD., *E così carissimi amici...*, cit., p. 225.

⁴⁷ F. DE GIORGI, *Maria Montessori tra modernisti...*, cit.

⁴⁸ T. PIRONI, *Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione Femminile e della Società Umanitaria*, in «Annali di Storia dell'educazione e delle Istituzioni Scolastiche», vol. 25, 2018, pp. 8-26.

⁴⁹ Lettera di Montessori ad Osimo, 10 novembre 1914, Fondo Osimo, 5/12, in ASSU.

Osimo non si fece attendere nell'esaudire tale richiesta, tanto che appena un mese dopo, il 9 dicembre 1914, giorno di avvio della Scuola magistrale per Educatrici di Infanzia, venne inaugurata una Casa dei Bambini modello, nei locali di via San Barnaba. Il tirocinio di tipo osservativo doveva infatti assumere un ruolo nevralgico, da svolgersi non a conclusione del percorso formativo, bensì per tutto l'arco della durata del corso, nelle ore mattutine, onde permettere alle allieve di affinare le loro capacità di osservazione sui bambini, accompagnando lo studio teorico con la sperimentazione pratica⁵⁰.

Da non dimenticare, che alla luce delle due significative esperienze didattiche di Maria Montessori e delle sorelle Agazzi, in concomitanza con le sempre più pressanti sollecitazioni provenienti dall'Unione Nazionale Educatrici d'Infanzia (U.N.E.I) per il passaggio delle scuole infantili al Ministero della Pubblica Istruzione, nel 1910, era stata istituita una Commissione ministeriale per il riordino dell'educazione prescolastica, presieduta da Camillo Corradini e di cui faceva parte Pietro Pasquali. Proprio nel segno di questo rinnovato interesse, nell'aprile del 1911 presso la Società Umanitaria, si era tenuto il convegno *Per un metodo italiano negli asili d'infanzia*, organizzato dall'Unione Italiana per l'Educazione Popolare insieme all'Unione delle Educatrici dell'Infanzia. L'obiettivo era stato quello di compiere un'accurata indagine dei tre principali metodi di educazione infantile diffusi in Italia (frobiliano, agazziano, montessoriano), sottoponendoli a visite e ad osservazioni da parte di pedagogisti ed esperti scolastici nelle loro rispettive sedi: Crescenzago, Mompiano, Società Umanitaria. Si avviò così un confronto molto vivace tra i diversi orientamenti in campo, che non giunse però alla fine a decidere quale fosse il metodo più opportuno da promuovere a livello nazionale⁵¹. Tale dibattito trovò poi esito nei lavori della Commissione, arrivando così alla stesura, nel 1914, delle *Indicazioni* Credaro, redatte sotto l'influenza dello stesso Pasquali, che di fatto legittimarono il metodo agazziano⁵².

Quest'ultimo fu ritenuto maggiormente in linea con la tradizione culturale italiana, in quanto, sostanzialmente – come ha scritto Fornaca – non

⁵⁰ Sui corsi di formazione presso la Società Umanitaria: I. POZZI, *La Società Umanitaria e la diffusione del Metodo Montessori (1908-1923)*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica», vol. 10, 2015, pp. 103-108.

⁵¹ Si rimanda al riguardo al già citato volume di Sante Bucci, con particolare riferimento alle pp. 193-195.

⁵² In merito al sostegno espresso da Credaro nei confronti della metodologia agazziana rispetto a quella di Montessori, si veda M.A. D'ARCANGELI, *Il controverso rapporto con Luigi Credaro*, in R. FOSCHI-E. MORETTI-P. TRABALZINI (a cura di), *Il destino...*, cit., pp. 63-92.

si metteva in discussione «l'autorità e soprattutto il modo di gestire le istituzioni e l'educazione infantile»⁵³. Si tratta di un aspetto che ha certamente pesato sulla scarsa diffusione del metodo Montessori nel nostro Paese.

Il nodo della questione stava infatti nella radicalità della proposta montessoriana, fondata sul principio della libertà vissuta come pratica quotidiana. Proprio al riguardo appare rivelatore l'episodio narrato dalla studiosa e poi confermato dalla sua allieva Anna Maria Maccheroni in merito a un colloquio che la studiosa aveva avuto col ministro Credaro, nel 1912, segno evidente di un raffreddamento del loro rapporto:

un grande professore di pedagogia italiana mi aveva detto “Nuova libertà... ma vi prego leggete Comenius, egli ne parla già. Io dissi: molti ne parlano, ma questa è una forma di libertà realizzata. Egli sembrava non capire la differenza. Non credete doveti soggiungere: Che ci sia differenza tra chi parla di milioni e chi li possiede?”⁵⁴.

La diffidenza manifestata da Luigi Credaro era la manifestazione emblematica delle critiche mosse dal mondo della pedagogia accademica del tempo nei confronti della pedagogia montessoriana (si pensi ai duri giudizi espressi da Guido della Valle)⁵⁵.

Nella primavera del 1912, il ministro Credaro presentava infatti alla Camera il tanto atteso provvedimento per gli asili d'infanzia, che – affermava – «emanerà istruzioni dirette a diffondere nei Giardini d'Infanzia il *metodo froebeliano* rivisitato alla luce dell'esperienza delle sorelle Agazzi, onde tener conto dell'indole e caratteristiche del bambino italiano. Era l'avvio del procedimento che avrebbe condotto al Regio Decreto del 4 gennaio del 1914, con cui si emanavano *Istruzioni, programmi e orari per gli asili infantili e i giardini d'infanzia. Istruzioni e Programmi* rimasti inapplicati non solo a causa della Grande Guerra, ma anche per la poco chiara situazione giuridica e amministrativa dell'educazione prescolastica.

Maria Montessori prese da quel momento la propria residenza all'e-

⁵³ R. FORNACA, *Pedagogia italiana del Novecento. Dall'inizio del secolo al primo dopoguerra*, Armando, Roma 1978, p. 32.

⁵⁴ M. MONTESSORI, *L'Autoeducazione...*, cit., p. 232, L'episodio venne confermato dalla sua allieva Anna Maria Maccheroni, la quale ricordava che il colloquio avvenne nel 1912, con l'allora Ministro dell'Istruzione, Luigi Credaro (A.M. MACCHERONI, *Il bambino cerca di vivere*, in «Vita dell'infanzia», vol. I, 1952, p. 21).

⁵⁵ P. TRABALZINI, *L'opposizione della pedagogia accademica del primo Novecento*, in R. FOSCHI-E. MORETTI-P. TRABALZINI (a cura di), *Il destino...*, cit., pp. 41-61.

stero, prima a Barcellona e poi in Olanda, mantenendo comunque saldi rapporti con la Società Umanitaria. L'ente milanese diventò fino all'avvento del fascismo, il centro di iniziative in Italia per lo studio e la promozione delle Case dei Bambini. La studiosa propose infatti ad Augusto Osimo l'istituzione di un Centro di studi e di formazione a carattere internazionale; tuttavia, quest'ultima iniziativa non andò a buon fine a causa delle difficoltà postbelliche e per la grave malattia che colpì Osimo, portandolo alla morte nel 1923.

Ritengo quindi che si possa concludere, condividendo quanto scrive Fulvio de Giorgi che

Maria Montessori, nel suo impegno educativo, fu sempre “montessoriana”: pronta alle convergenze – senza preconcetti ideologici e, ancor meno, politici – ma ferma in una prospettiva che non poteva mai ridurre il Metodo a tecnicismo didattico, meramente strumentale, fungibile in contesti pedagogici diversi (in analogia a quello che era successo al froebelismo e ai doni frobeliani): le sue indicazioni pratiche, lo stesso materiale di sviluppo dovevano, allora, rimanere intrinsecamente legati alla visione complessiva, che guardava alla liberazione del bambino dalla tirannia dell'adulto e ad una pedagogia della libertà. Quando questo non le pareva garantito, ogni relazione si rompeva⁵⁶.

⁵⁶ F. DE GIORGI, *Rileggere Maria Montessori. Modernismo cattolico e rinnovamento educativo*, in ID. (a cura di), *Maria Montessori, Dio e il bambino e altri scritti...*, cit., pp. 29-30.

VII.

L'INFLUENZA DELL'ATTIVISMO PEDAGOGICO
E DELLE SCUOLE NUOVE NEL RINNOVAMENTO
DIDATTICO DELLE SCUOLE ITALIANE DAI PRIMI
DEL NOVECENTO ALL'AVVENTO DEL FASCISMO

MARIA TOMARCHIO
(Università degli Studi di Catania)

Premessa

Con profondo interesse ho dedicato parte dei miei studi a ricerche attinenti al tema del presente contributo; lasciandomi alle spalle, in corso d'opera, anche qualche piccola remora nel considerare, per gli aspetti di ordine più strettamente storico, come non avessi particolare consuetudine con raffinati strumenti di metodo propri degli studiosi di settore. Il motivo di tanto interesse, rimasto vivo nel tempo, risiede negli interrogativi che tale terreno d'indagine pone, e nel tempo continua a porre, alla mia attenzione. A più livelli esso rimane, infatti, crocevia di questioni interpretative che intersecano l'intero panorama degli studi pedagogici nei suoi peculiari settori di riferimento, sullo sfondo di quella variopinta stagione di rinnovamento educativo, pedagogico, didattico, riconducibile al cosiddetto *attivismo* (espressione largamente in uso in Italia) e all'orizzonte dell'Educazione Nuova e della Scuola Attiva, da sempre all'attenzione della comunità scientifica pedagogica europea.

Non va trascurato, peraltro, come una più attenta conoscenza dei modelli emergenti e delle prassi trasformative ad essi connesse, tra fine Ottocento e primi decenni del Novecento, consenta anche di illuminare un interessante sottobosco di esperienze scolastiche e di educatori poco o per nulla conosciuti; di restituire progressivamente più circostanziata attenzione al profilo di figure di rilievo, come Adolphe Ferrière, Giuseppe Lombardo Radice, Roger Cousinet, Célestin Freinet, protagonisti attivi del rinnovamento educativo e didattico agli albori del XX secolo, che hanno visto sviliti, appiattiti sotto la pressa di sopraggiunti stereotipi interpretativi e di forzate semplificazioni, la portata e la peculiarità del loro apporto nei

vari contesti attraversati. Tra gli agenti di tanto oblio, talvolta di affrettate ricostruzioni, mi sembra possa essere annoverata a ragion veduta quell'istanza di normalizzazione presente nel Paese nell'immediato secondo dopoguerra, sospinta dalla diffusa aspirazione a conquistare a tappe forzate una rapida ricostruzione e indirizzata da uno sguardo volto ad un presente/futuro di sicure promesse più che alle consegne di un passato attraversato da tante contraddizioni e potenzialmente ancora divisivo, specialmente nelle sue più recenti pagine.

Dalla metà del XX secolo ad oggi non poche rappresentazioni del *nuovo che avanza* continuano ad offrirsi all'attenzione di educatori e pedagogisti. Quante e quali suggestioni di sicuro effetto può ancora consegnare alla contemporaneità il canone di un'educazione e di una scuola nuova e attiva?¹ L'interrogativo indica un interessante fronte di approfondimento di evidente attualità che potrebbe allargarsi fino a comprendere anche il terreno d'indagine di una pressante e forzata normalizzazione di pratiche, di strumenti, percorsi, che ammantati da un giudizio a-priori di incondizionate qualità positive, si presentano per lo più accomunati dalla capacità di velocizzare i processi in una logica di tipo lineare.

L'insistente e ormai ridondante uso del termine "innovazione" lascia perplessi per i tanti luoghi comuni che ad esso semplicisticamente vengono associati, togliendo spazio di interlocuzione ad ogni riflessione critica che genera dalla profondità di analisi nella considerazione delle idee e dei modelli educativi. L'impressione è che il declivio che prospetta un possibile tramonto della lettura critica e storico-evolutiva dei processi formativi possa spingere la pedagogia verso un futuro da scienza applicata, chiamata soltanto a fornire soluzioni già previste o comunque prevedibili, ad offrire supporto attivo ad un veloce consolidamento dell'esistente.

Idee e modelli educativi disegnano nel loro sviluppo traiettorie nel tem-

¹ Nel 2008, in occasione del convegno di celebrazione dei 60 anni de *La Source*, anche J. HOUSSAYE, *L'Éducation nouvelle: hier pour aujourd'hui*, in *Ecole La Source Colloque des 60 ans*, 12 avril 2008, p. 19, in www.ecolelasource.org (ultimo accesso: 02.11.2021), si chiedeva in che senso l'Educazione Nuova fosse da considerarsi troppo vecchia: «On a l'habitude de dire que l'Éducation nouvelle est devenue vieille. Ce qui est exact. Elle était déjà vieille quand elle s'est construite (avant la première guerre mondiale) et épanouie (entre les deux guerres), dans la mesure où elle se présentait comme l'héritière de toute une tradition éducative innovatrice (Socrate, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, etc.). Elle apparaît comme vieille aujourd'hui puisque les idées qu'elle promet sont au cœur des enjeux, des débats et des combats depuis un siècle. Nous avons donc eu tout le temps de nous habituer à elle. Est-ce à dire qu'elle est désormais trop vieille?». »

po; riconsegnano visioni e rappresentazioni del tempo che operano, esse stesse, al pari di vettori e strumenti di cambiamento. Le idee non sono ipostasi: tanto più incisivo potrà essere il loro apporto, quante più opportunità potranno offrire di meta-riflessione e di decodifica degli stessi processi formativi e trasformativi via via emergenti. È sullo sfondo di tali considerazioni che appare utile seminare qualche punto di domanda in ordine a come, nel tempo, ci siamo rappresentati, e continuiamo a pensarci, società del cambiamento; in ordine al ruolo, nuovo e attivo, a cui potremmo essere chiamati oggi, nel complesso contesto di costruzione/ricostruzione dell'Italia e dell'Europa, attraverso l'educazione.

Lungo la via potrebbe anche accadere di riconoscere qualche pre-giudizio, di fare i conti con onestà intellettuale con il proprio "partito già preso", affinché più articolate ricostruzioni, rinnovate categorie interpretative, possano trovare spazio.

1. *In direzione di un orizzonte critico allargato e integrato*

Si registrava in Italia, tra gli anni Cinquanta e Settanta del Novecento, un'apprezzabile quantità di studi sul fronte del cosiddetto *attivismo*; come è noto le maggiori attenzioni si concentravano sul pensiero di Dewey e la tradizione dell'educazione progressiva o di Célestin Freinet (anche in ragione del protagonismo espresso dal nascente Movimento di Cooperazione Educativa).

Sullo sfondo di un tessuto interpretativo che a fatica teneva assieme, seppur con i dovuti distinguo, "attivismo teorico" e "attivismo metodologico-didattico", Aldo Agazzi invitava con insistenza, fin dal 1963, a guardare oltre le pregiudiziali chiavi interpretative comunemente riferite all'attivismo. Sottolineando quanto fosse difficoltoso l'ancoraggio a determinanti storiche, precisava in particolare come la visione bipartita che separa teorico e metodologico-didattico andasse superata a vantaggio di una ricostruzione d'impianto storico-genetico capace di guardare all'attivismo in veste di problematica governata da una sua logica interna, con i suoi fondamenti, le sue giustificazioni epistemologiche e le sue esigenze di validità nel quadro di una filosofia o di una ideologia, presupposta o immanente².

² Cfr. A. AGAZZI, *Scuole nuove e attivismo*, in ID. (a cura di), *Questioni di storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1963, pp. 894-895: «L'attivismo che potremmo chiamare "teore-

Un'indicazione senza dubbio di grande interesse, che però non avrebbe trovato sistematico riscontro in successivi programmi di ricerca; come non avrebbero trovato organico piano di sviluppo, né articolata trattazione in chiave evolutiva, neanche le lungimiranti chiavi di lettura individuate al convegno organizzato nel 1979 a Rimini dall'università di Firenze sul tema *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico*; chiavi di lettura riconducibili a macro-categorie di riferimento quali: l'interpretazione dinamico-funzionale della vita psichica e dell'apprendimento, la concezione democratica dei diritti e dei poteri dell'uomo, lo studio d'ambiente, la vita sociale e la pratica cooperativistica, criteri di lavoro ispirati all'operatività³.

Alla luce delle considerazioni svolte in premessa e degli indirizzi di approfondimento che suggeriscono, preso atto dei diversi livelli di stratificazione interpretativa nel tempo (stratificazioni di giudizio, di contesti, di modelli) che ci ricordano quanto vari possano essere gli spartiacque storici e i confini geografici entro cui l'indagine possa essere condotta, il miglior consiglio, in questa sede, appare quello di limitarsi a mettere in atto delle piccole azioni di carotaggio, per usare una metafora che trae spunto

tico", ossia pedagogico, come formulazione in termini di teoria o dottrina dell'educazione, e l'attivismo più concretamente metodologico-didattico, applicato, anche con le sue tecniche, in didassi, ossia l'attivismo più propriamente educativo, che è quello venutoci dalle "scuole nuove" con quelle ispirazioni e quelle caratteristiche che si dissero, ad un certo punto, della "scuola attiva", continuano tuttora, per molti, a dar l'impressione di un complesso fluido e indistinto di motivi e di spunti di varia provenienza, male coordinabili, forse intrinsecamente irriducibili ad unitarietà sistematica, piuttosto che di una sistematica e giustificata concezione pedagogica portata, con rigore applicativo, fino al piano didattico. Si tratterebbe cioè di concetti slegati di teoreticità non senza forzature, sorretti da un generico "spirito di innovazione", tradotto in forme piuttosto da intuito e da certo estro didatticista limitatamente empiricistico, senza sicura razionalizzazione, congregati tra loro soltanto da una generica intenzione antitradizionalista di mutare per partito preso i processi spesso secolari dell'educazione e i procedimenti della scuola in una prospettiva di attualità convenzionale».

³ Cfr. *L'educazione attiva oggi: un bilancio critico*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1984. Con riferimento all'interpretazione del pensiero e dell'opera di Freinet e Cousinet, si consideri come coordinate di lettura che non consentono una visione prospettica del loro apporto abbiano a lungo consegnato all'attenzione profili disancorati dal contesto storico-culturale di riferimento, ricondotti Italia in forma pressoché esclusiva, e pertanto riduttiva soltanto alle più note tecniche didattiche alla quale i loro profili sono stati associati. Ad una diretta ed attenta considerazione delle fonti e dei testi di riferimento (non sempre e non integralmente disponibili in traduzione italiana), ad una integrata analisi di carattere teorico e storico assieme, emergono, altresì, specialmente in riferimento a Roger Cousinet, fondatore del movimento dell'Education Nouvelle (1921) in Francia, i tratti caratteristici di una stagione culturale che, agli inizi del Novecento, si presenta già come antesignana e diretta precorritrice della prospettiva delle Scienze dell'Educazione.

dall'ambito delle scienze geologiche, richiamando a titolo esemplificativo alcune sequenze interpretative. Lo scopo vuol essere quello di richiamare l'attenzione su quanto possa essere stato rimosso, rimasto sommerso, ma, frattanto, anche quello di interrogarci su come, nel secondo dopoguerra, in un periodo in cui l'Europa si sperimentava, si rappresentava più che in altre epoche storiche, società in profonda trasformazione, sia stato concesso spazio all'ordine di un cambiamento *normalizzato*, ad una armonizzazione necessaria sul terreno dei modelli educativi, fino al punto da escludere dal raggio d'azione e d'interesse significative esperienze precedenti il fascismo, appartenenti a quel Primo Novecento segnato da una progressiva industrializzazione e urbanizzazione, ma anche da una corrispettiva crescita civile, associativa e partecipativa⁴.

Un vero e proprio prisma d'esperienze e d'idee si pone innanzi ai nostri occhi quando ci si addentra nella complessa stagione di rinnovamento educativo, pedagogico, didattico di fine Ottocento inizi Novecento; istanze di ricerca empirica in campo educativo congiunte a ideali di rinnovamento sociale e pedagogico al tempo stesso, forti spinte all'innovazione nell'istruzione scolastica e nelle pratiche di insegnamento/apprendimento, prime indagini di una nascente pedagogia sperimentale, come ho già avuto modo di considerare, sembrano restituire il comune denominatore ideale dell'aspirazione ad una educazione integrale, ora declinata in riferimento al singolo, nei termini di un'attenzione alle dinamiche dello sviluppo, a valori quali libertà ed autodeterminazione, ora su un piano per così dire sovraindividuale, nei termini di un diffuso appello, a più livelli, al ruolo sociale e alla funzione, testo e contesto, dell'istruzione, a pratiche di cooperazione, fino ad approdare ad istanze che chiamano al dialogo tra i popoli, entro orizzonti di pace collocabili nell'ottica del cosmopolitismo⁵.

Resto altresì convinta che sia auspicabile una prospettiva d'osservazione internazionale che non tralasci mai di allargare lo sguardo al contesto

⁴ Cfr. R. SANI, *La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne*, in A. ASCENZI-R. SANI (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 25-46.

⁵ Cfr. M. TOMARCHIO, *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa. Un variegato e controverso prisma interpretativo*, in M. TOMARCHIO-G. D'APRILE (a cura di), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900*, num. mon. de «I Problemi della Pedagogia», vol. I, in «Modelli e temi», nn. 4-6, luglio/dicembre 2010; vol. II, «Figure ed esperienze», nn. 4-6, luglio/dicembre 2011.

europeo, anche quando il focus è su questioni italiane⁶. Soltanto entro un orizzonte critico allargato e integrato può, infatti, prendere forma quel varriopinto fondale di una temperie nella quale più modelli e matrici teoriche coesistono, accomunate da un interesse forte nei confronti delle pratiche educative e didattiche quale investimento umano, sociale, e anche politico. Decentrare lo sguardo e osservare a distanza il campo d'indagine può rivelarsi sempre di grande utilità, ancor più se a causa della devastante esperienza di una dittatura si palesano spazi negati, di pensiero e d'azione, quando si è impegnati a valorizzare fonti inesplorate per dare voce a protagonisti rimasti invisibili nel quadro di riferimento.

Come ho già avuto modo di ricordare⁷, Ernesto Codignola affermava nel 1946 che: «All'imponente movimento mondiale della 'scuola nuova' non abbiamo partecipato o abbiamo partecipato troppo poco per manco di fede e di fervore. La consapevolezza critica, cui si era sollevata la pedagogia italiana, l'aveva corazzata contro le suggestioni delle sirene d'oltralpe e d'oltreoceano, e le aveva impedito di attardarsi in problemi inconsistenti o mal posti»⁸. Un punto di vista che senza dubbio lascia perplessi e pone degli interrogativi, non fosse altro perché sembra voler deliberatamente ignorare quanti e quali limiti di libertà avesse conosciuto il mondo della scuola italiana durante il ventennio di dittatura fascista, tuttavia un giudizio coerente con posizioni in più occasioni già espresse dal pedagogista, in

⁶ Si segnalano, di particolare interesse, due iniziative in ambito europeo: - la 26° sessione dell'ISCHE (International standing conference for the History of Education) dal titolo *L'Education nouvelle, genèse et métamorphoses*, 2004, Facoltà di Psychologie e sciences de l'éducation dell'Università di Ginevra che ha significativamente collocato la propria proposta di dibattito nel quadro più generale di una riflessione storica sulla continuità ed il cambiamento in educazione, in un contesto nel quale viene condotta anche un'importante opera di raccolta e tutela del patrimonio degli archivi dell'Istituto J. J. Rousseau ad opera della "Fondation Archives Institut J. J. Rousseau" (AIJRR). Sorta nel 1984, tale istituzione va segnalata come uno dei siti di documentazione e di ricerca di particolare interesse; - il Convegno di celebrazione del centenario della fondazione della *Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* (1907), Madrid 2007, nel corso del quale è stata richiamata l'attenzione intorno ad interessanti fonti inedite attinenti all'attività di istituzioni fiorite tra l'ultimo quarto del XIX sec. e i primi anni del XX sec. Sotto la direzione di I. Corts Giner è stata condotta dal G.I.P.E.S (Grupo de investigación: Recuperación del patrimonio histórico-educativo sevillano) di Siviglia un'interessante ed attenta opera di catalogazione del contenuto del *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1876-1936).

⁷ Cfr. M. TOMARCHIO, *Educazione nuova, scuola attiva e scuole nuove in Italia. Orizzonti di ricerca tra i silenzi della ricostruzione*, in «Rassegna di Pedagogia», n. 3-4, 2015, pp. 337 ss.

⁸ E. CODIGNOLA, *Le «scuole nuove» e i loro problemi*, La Nuova Italia, Firenze 1963 (1946¹), p. 90.

forma strutturata e programmatica ancora nel 1932, al congresso di Nizza della Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle quando, in un'articolata relazione, presentava le proprie riserve in ordine all'orizzonte e agli scopi dell'intero movimento⁹.

Ciò che stupisce, invece, è che appena un anno dopo, il 2 maggio 1947, egli stesso presieda un'adunanza indetta per costituire una sezione fiorentina della Lega internazionale per l'Educazione Nuova, che curi la presentazione dello Statuto Internazionale della New Education Fellowship, sebbene la base sulla quale avesse luogo la costituzione della sezione fiorentina fosse ancora offerta dalla medesima dichiarazione dei principi approvata al primo congresso internazionale di Calais nel 1921¹⁰.

A prescindere dagli interrogativi che lascia aperti il giudizio espresso da Codignola, in ogni caso l'intento di insistere per ricostruire quel prisma che nel primo Novecento ha visto in Italia l'emergere di esperienze di scuola attiva e scuole nuove trova oggi ampia giustificazione e condivisione¹¹.

A più riprese e in più sedi, soprattutto sulla stampa straniera, con particolare insistenza a partire dal 1926, sottolinea Giuseppe Lombardo Radice come: «Avant la réforme du ministre Gentile, il ne manquait pas, en Italie, de ces initiatives en matière de méthodes d'éducation de l'enfance que la littérature pédagogique contemporaine appelle *Ecoles nouvelles*»¹². Il suo punto di vista è tanto documentato quanto complesso sotto il profilo di una ricostruzione in chiave evolutiva; sebbene non manchi un'interessante rassegna di studi dedicati al pedagogista catanese, ulteriori piste di approfondimento potrebbero ancora prospettarsi¹³. Numerosi rimandi all'apporto

⁹ Cfr. ID., *Comment créer une culture propre à l'époque moderne*, in «Pour l'Ère Nouvelle» (organo di propaganda della Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle), n. 81, ottobre 1932, pp. 252 ss.

¹⁰ Per un resoconto dettagliato delle attività del comitato organizzatore, utile ad una più approfondita comprensione del contesto suggerisco la lettura di R. LAPORTA, *L'educazione nuova nel secondo dopoguerra*, in «Scuola e Città», n. 4-5, 1967, pp. 307 ss.; per una recente ricostruzione delle diverse fasi del pensiero di Ernesto Codignola si veda A. MARIANI, *Ernesto Codignola: un maestro di ieri (e non solo)*, in «Studi sulla Formazione», n. 21, 2018, pp. 25 ss.

¹¹ Un recente apporto sul terreno della documentazione relativa alle scuole all'aperto, tema attraversato da un'ampia letteratura, si trova in M. D'ASCENZO, *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, ETS, Pisa 2018.

¹² G. LOMBARDO RADICE, *L'Ecole active dans la réforme du Ministre Gentile et dans les classes expérimentales dites de différenciation didactique*, in «Pour l'Ère nouvelle», n. 23, 1926, p. 176.

¹³ Tra i volumi più recenti dedicati alla figura di Giuseppe Lombardo Radice si veda: G. D'APRILE, *Memorie di una inedita corrispondenza. Lettere di Giuseppe Lombardo Radice ad*

di pensatori ed educatori italiani poco conosciuti, note di documentazione di grande interesse entro un più allargato terreno di considerazioni europeo, sono peraltro presenti anche in due volumetti editi nella seconda metà degli Anni Venti, non a caso in lingua spagnola e francese. Essi hanno in oggetto proprio *le scuole nuove in Italia*. Il primo, dal titolo *Las escuelas nuevas italianas* (1927), è opera dell'educatrice e pedagoga catalana Concepció Sainz Amor (1897-1994)¹⁴; il secondo, più noto, *L'aube de l'école sereine en Italie. Monographies d'Education nouvelle* è a cura di Adolphe Ferrière. Elda Mazzoni, allieva di Lombardo Radice e autrice, nel corpo del testo a cura del ginevrino, di una dettagliata ricostruzione bibliografica dal titolo *Les Écoles Nouvelle set leur rôle dans la culture italienne*, scrive: «Chez nous, on agit plus qu'on ne parle. Bien des maîtres seraient dignes d'appartenir à la *Corporation des silencieux*. Les obscurs réalisateurs qui cherchent et qui étudient sans se lasser, et qui améliorent peu à peu leur oeuvre éducative dans la solitude paisible de leurs écoles sont certainement en grand nombre»¹⁵.

Chi volesse contribuire alla ricostruzione dell'opera e del pensiero di questi silenziosi realizzatori dovrebbe in primo luogo prendere atto della quantità di fonti di documentazione nel tempo trascurate e della stratificazione delle diverse prospettive adottate, non sempre riconducibili a vere e proprie chiavi di lettura. Alla loro silenziosa opera è seguito il silenzio nelle ricostruzioni postbelliche, tanto più colpevole quanto più le piste d'indagine conducono ad interlocutori ed esperienze di rilievo, ad una vasta rete di rapporti ispiratori d'esperienze d'avanguardia fortemente caratterizzanti la peculiare stagione pedagogica antecedente la Riforma Gentile, a modelli di ampio respiro europeo che guardano, ad esempio, al metodo naturale

Adolphe Ferrière, Edizioni ETS, Pisa 2019; E. SCAGLIA, *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Edizioni Studium, Roma 2021.

¹⁴ C. SAINZ AMOR, *Las escuelas nuevas italianas*, in «Revista de Pedagogía», collezione La Nueva Educación n. IX, 1927. Con riferimento all'Italia, della medesima Autrice, si veda: *La escuela primaria italiana*, n. 63, 1927, pp. 121 ss.; *La Escuela Rinnovata a la Ghisolfia de Milán*, n. 65, 1927, pp. 215 ss.; *La Escuela de la Montesa*, n. 67, 1927, pp. 309 ss. Per un profilo biografico ed una ricca rassegna antologica degli scritti di C. Sainz Amor rimando a J. SOLER I MATA JOAN, *Concepció Sainz-Amor 1897-1994*, Facultat de Pedagogia, Universitat de Barcelona, Barcelona 1994; ID. *Por las escuelas rurales de Europa. Aportaciones de Félix Martí Alpera y Concepción Sainz-Amor*. XIV Coloquio Nacional de Historia de la Educación. Guadalupe, Universidad de Extremadura, 2007.

¹⁵ E. MAZZONI, *Les Ecoles Nouvelle set leur rôle dans la culture italienne*, in A. FERRIÈRE, *L'aube de l'école sereine en Italie. Monographies d'Education nouvelle*, Cramieux, Paris 1927, pp. 183 ss.

d'apprendimento, all'educazione integrale, all'*igiene* quale attenzione al contesto psico-fisico e morale che accompagna la crescita e lo sviluppo dell'uomo. Richiamo di seguito, a titolo esemplificativo, soltanto un veloce profilo di due figure sulle quali ho avuto l'opportunità di documentarmi: Maurilio Salvoni e Michele Crimi.

2. *L'apporto di silenziosi realizzatori intelligenti e coraggiosi*

Continuo a chiedermi come si sia potuta negare la dovuta attenzione a Maurilio Salvoni (1879-1933), in riferimento alla cui opera pare venga fatto uso, per la prima volta nel giugno-luglio del 1917, dell'espressione *école active*, alla fine di una recensione scritta da anonimo (quasi certamente Bovet) nella quale si afferma che applica «le grands principes de l'école active»¹⁶.

Sebbene Ferrière, in visita in Italia, non manchi di incontrarlo, egli non viene mai citato nella rassegna *L'aube de l'école sereine en Italie. Monographies d'Education nouvelle* del 1927. A quanto pare Maurilio Salvoni non ha dovuto attendere molto prima di subire gli effetti di un'opera di pesante rimozione. Eppure nel 1922, al suo primo apparire, la rivista «Pour l'ére nouvelle» aveva pubblicato un articolo di Cesare Ferrari che restituiva un resoconto dell'esperienza di avanguardia educativa tentata dall'italiano Salvoni¹⁷, e lo stesso Ferrière nell'edizione de *L'école active* del medesimo anno lo aveva definito «Vétéran de l'éducation nouvelle».

¹⁶ Cfr. D. HAMELIN-A. JORNOD-M. BELKAÏD, *L'école active. Textes fondateurs*, Presses Universitaires de France, Paris 1995, p. 10: «Cette phrase apparaît en conclusion d'un compte rendu non signé, présenté sous la rubrique "livres nouveaux" et consacré à M. Salvoni, *Una macchia sul muro e altre lezioni*, Milano, Libreria Editrice Milanese, 1917, p. 46». Sul pensiero e l'opera di Salvoni si veda: G. GABRIELLI, *Nuove esperienze didattiche*, La Nuova Italia, Firenze 1948, pp. 69-77; D. GASPARI, *Maurilio Salvoni*, in M. LAENG (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, La Scuola, Brescia 1994, pp. 10264 ss.; V. LA ROSA, *Frugando e liberando l'anima dei fanciulli. L'incontro tra Michele Crimi e Maurilio Salvoni*, in M. TOMARCHIO (a cura di), *Lo sperimentalismo pedagogico in Sicilia e Michele Crimi*, Anicia, Roma 2008, pp. 147-163; EAD., *Maurilio Salvoni. Un'esperienza rimossa di scuola attiva in Italia*, in M. TOMARCHIO-D'APRILE (a cura di), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Figure ed esperienze*, cit., p. 293; G. D'APRILE, *Les oubliés de l'Education nouvelle en Italie (1910-1930)*, in L. GUTIERREZ (a cura di), *Le cosmilitisme militant du mouvement de l'éducation nouvelle ou l'impossible communauté d'esprits*, in «Carrefours de l'Education», n. 1, 31, 2011. Riferimenti a Maurilio Salvoni si trovano anche in M.M. ROSSI, *Il Gruppo d'azione per le scuole del popolo di Milano. 1919-1941*, La Scuola, Brescia 2004, pp. 166 ss.

¹⁷ G.C. FERRARI, *Une école pour l'éducation de l'activité spontanée*, in «Pour l'ère nouvelle», n. 1, 1922, pp. 19 ss.

Come si può, nel 1927, ignorarne deliberatamente l'esistenza? Non fare alcun cenno alle lezioni unitarie da lui tenute fin dal 1909 alla "Scuola di educazione dell'attività spontanea" fondata nel 1917 a Gazzada (Varese), o all'Istituto Carducci, di cui il milanese fu direttore proprio al tempo in cui il ginevrino, in viaggio in Italia, ebbe a visitarlo? Un silenzio apparentemente inspiegabile¹⁸.

Giuseppe Lombardo Radice, che pure non fa mistero della distanza di vedute che li separa, nel 1927 incoraggerà con insistenza Salvoni a pubblicare i propri scritti su «L'Educazione Nazionale», (dall'aprile del 1926 sottotitolo «Organo di studio dell'Educazione Nuova nelle scuole comuni e nella famiglia») in una serie di tre supplementi a lui riservati: «Un ventennio di scuola attiva – Prime attuazioni e note» (Suppl. II/1927); «Un ventennio di scuola attiva – L'indirizzo genetico storico» (Suppl. III/1927); «Didattica della "scuola attiva"; Scuola professionale e coltura popolare» (Suppl. 11/nov. 1931), reputando che egli fosse, come ebbe a definirlo, l'antesignano della didattica nuova in Italia. Nella presentazione al primo supplemento Lombardo-Radice dedica la sua iniziativa editoriale alle meditazioni e alle fatiche condotte da Salvoni, fatiche di cui si era fatto carico viaggiando spesso all'estero per visitare numerosi istituti in Belgio, Svizzera, Francia.

Salvoni. Accademico di nulla accademia. Non ha avuto parte, sebbene valga più di noi professori «ufficiali», nell'insegnamento superiore; non è nemmeno un libero docente; [...] Scrive serrato incisivo, analitico, come fanno i cultori di scienze; con devozione piena di accuratezza, con fedeltà dell'oggetto della ricerca, con scrupolo di far scomparire la propria persona e il proprio sentimento. Salvoni non avrebbe mai pensato, da sé, a raccogliere questi scritti, tanto è schivo e senza pretese. Ma poiché è dovere della nuova pedagogia ascoltare i maestri e illuminarne il lavoro e metterli fra di loro in rapporto, perché l'esempio di uno chiarisca l'esempio dell'altro, ho creduto mio obbligo di trarre questo scrittore ed educatore

¹⁸ Ancor più incomprensibile se si considera quanto lo stesso Ferrière avrebbe scritto appena un anno dopo in «Pour l'ère nouvelle», *Ouvrages de langues étrangères*, n. 41, 1928, pp. 188 ss.: «La réforme Gentile, qui vise à rendre claire la finalité spirituelles à l'école, a contribué indirectement à mettre dans l'ombre les tentatives qui, comme celle de Salvoni, se préoccupaient de donner une base psychologique aux méthodes éducatives et didactiques propres à mettre l'enfant en mesure de s'élever à une vie spirituelle supérieure; mais l'ouvre de Salvoni seule représentante en Italie, croyons-nous, du point de vue génétique-sera sans doute reprise en considération quand on se sera convaincu que l'intuition du maître, sans la capacité de détecter et d'apprécier jour après jour dans leur valeur génétique et fonctionnelle les moments de la vie psychique de chaque enfant, ne suffit pas à réaliser dans son essence la finalité éducative et culturelle de la réforme italienne».

dalla sua ombra. Lontano da me, almeno apparentemente, per le vedute filosofiche da cui muove, il Salvoni è però vicinissimo a me per affinità più profonde d'ogni formula: io lo sento più idealista di me stesso. Da quasi quindici anni ho seguito il suo onesto silenzioso lavoro, e, pur non conoscendolo di persona, l'ho amato. Da poco l'ho avvicinato, e trovato quale pensavo. Perciò sono ora il suo editore¹⁹.

Nell'Archivio privato della famiglia Crimi, sono stati ritrovati appunti manoscritti di Salvoni; Michele Crimi (1875-1963) si è adoperato per averli in custodia alla morte di Salvoni. Sulla figura del siciliano Michele Crimi, altro profilo rimasto invisibile, ho avuto modo di condurre un lungo e articolato lavoro di ricostruzione al quale rimando, proponendo in questa sede soltanto pochi e brevi richiami²⁰. Anche Crimi, come Salvoni, sebbene attivamente impegnato in Sicilia agli inizi del Novecento nel campo dell'innovazione pedagogica e dell'istruzione, si muove all'interno di una fitta rete di rapporti con note personalità della pedagogia del tempo (Ferrière, Boschetti-Alberti, Lombardo-Radice, Lorenzo Luzuriaga), ma anche con altrettanto meno note figure quali David Levi Morenos (1863-1933), Ersilia Majno-Bronzini (1859-1933), le sorelle Rina Nigrisoli (1885-1966) e Ida Nigrisoli (1891-1965). «Una pedagogia seria, né miracoli, né bugie»²¹, così l'ha definita nel 1981 Mauro Laeng.

¹⁹ G. LOMBARDO RADICE, *Presentazione*, in M. SALVONI, *Un ventennio di scuola attiva - Prime attuazioni e note*, in «L'Educazione Nazionale», Supplemento n. 2, 1927, pp. III-VII.

²⁰ Per una ricostruzione del pensiero e dell'opera di M. Crimi rimando a: M. TOMARCHIO (a cura di), *Lo sperimentalismo pedagogico in Sicilia nel primo Novecento e Michele Crimi*, cit., (il volume ospita una dettagliata ricostruzione bibliografica degli scritti dell'Autore); EAD, *Un'esperienza di educazione integrale in Sicilia: il Regio Ginnasio Magistrale di Marsala*, in S. SALMERI, *Linguaggi dell'educazione e paradigmi possibili in pedagogia*, Citta Aperta, Troina 2007; EAD, *Michele Crimi, interprete di un modello di "istruzione integrale"*, in «Rassegna di Pedagogia», anno LXIX, 2011; EAD.-G. D'APRILE, *Michele Crimi (1875-1963). Pagine inedite di pedagogia siciliana*, Bonanno, Acireale-Roma 2007; EAD., *Istanze di rinnovamento educativo in Europa agli inizi del XX secolo, tra clichés interpretativi e nuove frontiere della ricerca*, in «Annali della Facoltà di Scienze della Formazione», 2010, <<http://ojs.unict.it/ojs/index.php/annali-sdf/article/view/12>> (ultimo accesso: 27.12.2021).

²¹ M. LAENG (a cura di), *Michele Crimi. Un Manager della scuola*, Vittorietti, Palermo 1981; anche Cesare Scurati, in «Direzione e Scuola», n. 4, 1982, p. 55, in una recensione al volume di Laeng dichiarava che interessantissimi filoni di ricerca avrebbe riservato andare oltre nell'indagine su Crimi, collocando il suo apporto alla ricerca empirica in educazione e alla pedagogia «in quel momento di creatività della scuola italiana che, fondando nel fuoco di una identificazione etico-pedagogica intesa come missione di vita le spinte derivanti dall'eredità patriottica risorgimentale, dalla sensibilità sociale in direzione popolare e dall'affinamento teoretico di stampo idealistico, sotto il riferimento unificante dell'esempio di Giuseppe Lombardo-Radice, seppe dare al lavoro educativo e didattico accenti di aderenza storica e di inventività umana di un livello probabilmente non più ripetuto».

Quando il 2 agosto 1925, la Ligue international pour l'Éducation Nouvelle apre a Heidelberg, nella sala dello Stadttalle, i lavori del Terzo Congresso Internazionale sul tema *Comment libérer l'énergie créatrice de l'enfant*, tra i 450 partecipanti all'evento, in rappresentanza di ben 28 diversi paesi tra i quali Cina, Giappone, Cecoslovacchia, Irlanda, Serbia, Danimarca, non figura in veste ufficiale alcun italiano. Italia assente, sottolinea due volte nel proprio diario di viaggio Michele Crimi, che è presente di propria iniziativa. Chiamato, su richiesta di Ferrière, a portare il saluto degli educatori italiani dirà:

Io non ho alcun mandato ufficiale a rappresentare l'Italia, son venuto dalla Sicilia come libero pellegrino va a visitare i luoghi della sua fede e son lieto dell'invito che il Comitato mi fa di portare il saluto dell'Italia. La fede nel libero sviluppo dell'anima infantile, che lega tutti i convenuti, anima anche molti maestri della mia Italia, della mia Sicilia e io vi assicuro che il rispetto delle vergini forze del fanciullo ispira l'opera mia e quella dei maestri miei compagni di lavoro. Nel nome dell'umanità che vien su affidata alle nostre cure, gradite, vi prego il saluto degli educatori italiani²².

All'esposizione di Heidelberg faceva bella mostra di sé la documentazione attinente alla Biblioteca dei Piccoli, realizzata da Crimi presso la scuola all'aperto dei giardini pubblici Regina Margherita di Trapani. Si trattava della prima istituzione del genere di cui al tempo si avesse notizia.

Nel 1911 aveva avuto luogo un passaggio decisivo nella vita professionale del giovane Crimi: per nomina diretta del ministro Credaro, era stato chiamato a ricoprire funzioni di direttore presso il nascente Regio Ginnasio Magistrale di Marsala (uno dei sette presso i quali sarebbe stata avviata la sperimentazione), per di più con l'incarico di sovrintendere a livello nazionale alla messa a punto dei programmi prescritti. Al primo avvio i nuovi corsi furono una realtà sostanzialmente meridionale. La Sicilia sarebbe stata l'unica regione d'Italia a contare la presenza di ben 11 sedi di Ginnasio Magistrale: una convinta, quasi militante, adesione, in una regione nella quale appena qualche mese prima, nel maggio 2011, si era svolto un congresso di rilevante portata, sia per l'elevato numero di partecipanti sia per il tema in oggetto: *La Sicilia contro l'analfabeti-*

²² M. CRIMI, *Comunicazione, Heidelberg 2 agosto 1925*, in M. TOMARCHIO, *Lo sperimentalismo pedagogico in Sicilia nel primo Novecento e Michele Crimi*, cit., pp. 231 ss.

*smo e la delinquenza*²³. A Marsala, del resto, era stata scritta una pagina storica del nostro Risorgimento, sotto molti profili la città offriva condizioni favorevoli affinché l'iniziativa di un corso sperimentale per allievi-maestri potesse decollare sotto i migliori auspici. Un circuito commerciale di rilievo, in larga misura animato dagli stabilimenti enologici, si era già attestato da più di un secolo, con rilevanti risvolti anche sul terreno della composizione e degli stili di vita della popolazione, mentre un ruolo attivo, anche a sostegno della scuola, continuavano a ricoprire famiglie inglesi quali Woodhouse, Ingham, Whitaker, Gill, Hopps.

Al di là della responsabilità dirigenziale ed organizzativa, la legge istitutiva dei Regi Ginnasi Magistrali demandava al direttore funzioni di rilievo²⁴; doveva, in primo luogo, mostrare capacità nell'interpretare l'innovazione avvalendosi di sicure competenze sul terreno della pedagogia e della didattica. Un vero e proprio «banco di lavoro durato 12 anni»²⁵. A fronte di un testo ministeriale nel quale non di rado le indicazioni si presentavano troppo generali, e di un corpo docente in larga misura già dato dal locale ginnasio, alla figura dirigenziale si delegava l'obbligo di promuovere, e di

²³ L'evento, che vedeva Michele Crimi e Giuseppe Lombardo Radice attivi tra gli organizzatori, aveva avuto luogo in provincia di Girgenti (oggi Agrigento) proprio là dove qualche giorno prima, nel paese di Santo Stefano di Quisquinia, veniva barbaramente ucciso in pieno giorno il maestro Lorenzo Panepinto, reo di aver elevato il livello di consapevolezza critica dei contadini del luogo. Tra i temi all'o.d.g.: «L'istruzione popolare in Sicilia, Rapporti tra delinquenza e analfabetismo, I fattori economici e morali della prevenzione della delinquenza in Sicilia». Parteciparono all'evento un nutrito gruppo di magistrati, i rettori delle università siciliane, maestri, studenti universitari, i rappresentanti di 125 comuni dell'Isola, deputati regionali e ministri, un elevato numero di Leghe e di lavoratori, tanti tra contadini e zolfatari, l'Unione Femminile Catanese, al tempo unica organizzazione femminile laica della Sicilia, corrispondenti e redattori di periodici provenienti da ogni paese della Sicilia.

²⁴ I Regi Ginnasi Magistrali erano stati istituiti per effetto della legge 21 Luglio 1911 n. 861 che dava facoltà al ministro negli anni 1911-912 e 1912-913 di aprire fino a quindici Corsi Magistrali, *Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia*, 28 agosto 1911, N. 201, pp. 5434-5435. La Legge prevedeva che nei comuni privi di Scuola Normale, ma sede di ginnasio isolato, si potesse istituire su richiesta del Comune e a proseguo degli studi, un corso magistrale biennale e promiscuo. Nascevano allo scopo di trovare risposte adeguate alla grave crisi magistrale dei primi del Novecento. Duplice appariva l'intento più immediato: trovare soluzione alla grave carenza di maestri, specialmente nei piccoli centri e nelle zone rurali; richiamare con forza l'attenzione su percorsi formativi che potessero valorizzare in maniera significativa la cultura professionale del maestro. È scuola di cultura professionale scriveva per l'appunto Credaro nella premessa alle indicazioni ai programmi del corso di studi, che presentava profilo sperimentale e non di vera e propria strutturata Riforma.

²⁵ M. CRIMI, *Il Ginnasio Magistrale di Marsala. Ricordi, esperienze*, in R. FODALE, *Un inedito di Michele Crimi: Il «Ginnasio Magistrale» di Marsala. Ricordi, esperienze*, Annuario dell'Istituto Magistrale "Pascasino", vol. XI, 1971-1972, p. 48.

verificare con scadenza bimestrale, l'indirizzo seguito nell'insegnamento dai docenti, la responsabilità di formare non soltanto il maestro capace sul fronte delle tecniche didattiche, quanto l'educatore impegnato, la persona attiva sul piano dell'intervento sociale, che potesse contribuire fattivamente alla costruzione di un sempre più evoluto profilo di coscienza nazionale.

In tutte le regioni meridionali, e in particolare in Sicilia, la sperimentazione voluta dal Ministro Credaro aveva trovato terreno particolarmente fertile, aveva dato impulso ad esperienze innovative fortemente impegnate e radicate sui territori²⁶. Ispirandosi ampiamente a pratiche e ideali educativi sperimentati e diffusi dal movimento della *Éducation Nouvelle*, con il quale era in frequente contatto, Crimi guardava al modello di un'educazione integrale, fortemente improntato alla tradizione pedagogica di area francofona per la quale l'uomo presenta il volto di un mosaico intessuto di esperienze individuali progressivamente riconfigurate entro il più ampio spettro dei molteplici contesti sociali via via attraversati, in un processo di continuo, reciproco rinvio. Tale tradizione chiamava l'Istituto scolastico ad un ruolo di fondamentale importanza in ordine alla sperimentazione e traduzione in atto di progetti educativo-didattici che potessero avere ricadute in termini di formazione diffusa: non a caso in lingua francese trova ancora oggi largo impiego l'espressione *instruction intégrale* accanto a quella che ha quale suo corrispettivo educazione integrale, più diffuso in Italia.

Istituzioni integratrici e sussidiarie vedevano così la luce nel brevissimo volgere di qualche anno tutte annesse all'Istituto di Marsala; tra queste l'Educatore-Ricreatore "Garibaldi", un'esperienza di campo scolastico che rivelerà potenzialità inizialmente non immaginate, assumendo via via sempre più il volto di una vera e propria scuola "nuova". Un campo, inizialmente incolto, esteso 8372 metri quadrati, preso in affitto con grande sforzo economico (anche personale di Crimi) grazie ad una sottoscrizione pubblica e a molteplici contributi dell'Amministrazione Comunale, venne suddiviso dai maestri in piccole aiuole affidate, su richiesta, alle cure dei singoli alunni perché le ren-

²⁶ Al loro primo avvio, i Corsi furono una realtà sostanzialmente meridionale. Nel giro di qualche anno dal loro primo avvio, per le molteplici richieste di attivazione avanzate raggiunsero, nel 1916, il numero di 43. L'unica regione d'Italia a contare la presenza di ben 11 Regi Ginnasi Magistrali è la Sicilia, seguita dal Piemonte con 5, dalla Calabria con 4, da Lombardia, Marche, Abruzzi e Molise e Campania con 3, da Emilia, Toscana, Lazio e Puglia con 2, da Liguria, Veneto, Umbria e Sardegna con una sola sede per regione. Cfr. D. LUGO, *I Corsi Magistrali nel loro concetto informativo e nei risultati pratici. Cenni critico-statistici*, Stab. Tipografico Artigianelli, Rimini 1920.

dessero produttive. Ricorda Crimi: «Chi assistette alla “presa di possesso” del “Campo fuori Porta Nuova” da parte dei nostri ragazzi ebbe modo di pensare quanto sia misera la nostra organizzazione scolastica, che non riesce ancora ad offrire ad ogni gruppo di ragazzi uno spazio per i liberi movimenti delle loro membra»²⁷. Dal punto di vista del metodo, la scelta operata era chiaramente ispirata (i riferimenti in più luoghi sono diretti ed espliciti) alle iniziative di Alice Hallgarten e dell'educatrice londinese Lucy Latter, esperta nello studio della natura, ai consigli di Achille Sclavo, sostenitore delle scuole all'aperto, agli studi sulla *fatica* e sull'educazione fisica di Angelo Mosso. Nelle relazioni di Crimi descrittive dell'attività è conservato un buon resoconto, corredato anche di foto, relativo alla febbrile vita interna all'Educatore Garibaldi²⁸, al quale si sarebbero presto affiancate diverse altre iniziative parallele sussidiarie, tutte promosse, finanziate e attivamente animate dagli insegnanti e dagli allievi-maestri del Ginnasio Magistrale, organizzatisi nel frattempo in cooperativa. Si trattava di persone formate attraverso un tirocinio permanente fatto anche, consuetudine al tempo per niente comune, di visite d'istruzione presso sedi di zolfare, saline, brefotrofi, biblioteche, fabbriche locali, musei e scavi archeologici. Le ditte fornitrici del materiale didattico e scientifico, descritto in dettaglio, erano di Dresda, Parigi (Les fils d'Emilie Deyrolle), Wetzlar, Gottinga, Lipsia, Colonia, Berlino, Milano, Venezia.

L'esperienza dei R. Ginnasi Magistrali, come è noto, chiuderà i battenti nel 1923, per effetto della Riforma Gentile. Nominato nello stesso anno primo regio ispettore scolastico della circoscrizione di Trapani, Crimi continuerà con immutata determinazione a promuovere la diffusione di un rinnovato modello di scuola che potesse meglio rispondere ai caratteri dell'essere “aperta” e “per tutti”. Piccole frazioni dell'agro-ericino, realtà isolate come Linosa, Lampedusa, Favignana, riceveranno così con sorpresa, per la prima volta, la visita di un ispettore scolastico che, se per un verso si diverte a stupire allievi e maestri con il suo microscopio da tasca allo scopo di offrire esemplificazioni possibili di un metodo naturale d'apprendimento, dall'altro deve però anche fare i conti con i rappresentanti del partito fascista locale. Tra le righe del Diario dell'ispettore si trova traccia della preoccupazione per gli atti di intimidazione ricevuti; l'ultima pagina

²⁷ M. CRIMI, *Il Ginnasio Magistrale di Marsala. Ricordi, esperienze, cit.*, p. 53.

²⁸ Cfr. ID., *Il R. Corso Magistrale di Marsala e le sue istituzioni. Relazione del primo triennio di vita*, Società Industriale Tipografica, Marsala 1914; *Il R. Corso Magistrale e l'Associazione «Pro Infantia» di Marsala - Relazione per gli anni 1915-1920*, Società Industriale Tipografica, Marsala 1921.

di appunti è datata 21 dicembre 1926: «il Littorio di oggi torna a volere la mia testa».

A distanza di pochi mesi, nel 1927, sarebbe stato notificato a Crimi il trasferimento d'ufficio a Lanciano²⁹. Sradicato a forza da un territorio del quale conosceva bene vincoli e potenzialità, sarebbe rimasto in servizio in Abruzzo dal 1927 al 1939, continuando a prodigarsi in favore di scuole-laboratorio, di campi scolastici, di istituzioni per l'infanzia. Sono di questo periodo alcuni scritti di particolare interesse per un'approfondita riflessione sugli sviluppi ed il peculiare carattere dei campi scolastici in Italia, alcuni tradotti anche in lingua spagnola³⁰.

Sul fondale della complessa opera di ricostruzione e interpretazione dei modelli dell'Educazione Nuova, delle scuole nuove e dell'attivismo, con i chiaroscuri e il gioco dialettico centro-periferia che sembra emergere al di là di ogni stereotipo e di forzate generalizzazioni, il cantiere in Italia resta aperto. Per la consapevolezza che ciascuno avrà modo di maturare è chiamato a contribuire con un proprio apporto al puzzle che si tenta di mettere assieme, e di farlo con un occhio particolarmente attento agli spazi negati, alle fonti rimosse, alle zone d'ombra, ai troppi silenzi che hanno accompagnato, nel nostro recente passato, la devastante esperienza delle dittature e dei totalitarismi in Italia e in Europa.

È un'opera ardua, delicata e paziente, ma intrinsecamente generativa e autenticamente innovativa.

²⁹ Che il trasferimento avesse carattere punitivo si evince chiaramente dal contenuto di una *Lettera* che a Lanciano perviene a Crimi da parte del R. Provveditore agli studi Giulio Gentile in data 2 maggio 1927: «Il Ministero, premesso che il trasferimento della S.V. da Trapani a Lanciano fu disposto pel fatto che Ella nella sede di Trapani, aveva dato motivo a ritenere che la sua azione non fosse conforme alle direttive del Regime; premesso altresì che recenti accertamenti sulla sua condotta politica in Trapani lasciano adito al dubbio che in realtà ella non tenesse, verso il Regime, un contegno di sincera adesione; mi prega di avvertirla che assegnandole una nuova sede, esso Ministero ha inteso, principalmente di porla in un ambiente più sereno, nel quale ella possa svolgere la sua azione libera da preoccupazioni, e provare di saper essere ligio alle direttive del Governo Nazionale. Il Ministero che fin qui ebbe modo di apprezzare la capacità tecnica della S. V., confida che ella farà buon conto di tali esortazioni e conformerà la sua opera alle direttive del Regime, i cui fini si identificano così strettamente con le aspirazioni della Nazione».

³⁰ M. CRIMI, *I campi scolastici*, Associazione per il Mezzogiorno, Roma 1932, trad. in spagnolo *Los campos escolares*, in «Revista de Pedagogia», n. 2, 1932; ID., *I programmi dei miei maestri*, in «L'Educazione Nazionale», n. 6-7, 1929, trad. in spagnolo *Los programas das Mis Maestros*, in «La Obra. Revista Quincenal de educaciòn», a. X, n. 180, 1930; ID., *Contributo della scuola alla redenzione del latifondo siciliano*, Arte stampa "La Stracca", Pescara 1940.

VIII. PROPOSTE PER UN'ALTERNATIVA AI LIBRI DI TESTO
NELLA SCUOLA FASCISTA: IL «PERIODICO DI TESTO»
E IL «MANIFESTO SCOLASTICO SETTIMANALE» (1934-1937)

JURI MEDA
(Università degli Studi di Macerata)

Premessa

Il presente contributo punta a dimostrare come – contrariamente a quanto si sarebbe indotti a ritenere dalla *vulgata* storiografica – nella scuola italiana si fosse avviata una riflessione sulla necessità del superamento del libro di testo e della sua sostituzione con strumenti didattici alternativi, più versatili, già negli anni Trenta. Per quanto possa apparire paradossale, infatti, essendo proprio negli anni Trenta che il regime rese obbligatoria l'adozione del testo unico di Stato nelle scuole elementari, fu in questo periodo che il cardine sul quale si era basato sino a quel momento il processo di scolarizzazione di massa nel nostro paese (ovvero il libro) venne messo in discussione per la prima volta.

Questo fenomeno avvenne in due fasi: la prima, collocabile tra il 1934 e il 1936, coincise con la proposta di sostituzione del libro di lettura col «giornalino-libro» (secondo la definizione coniata da Angelo Luzi), la pubblicazione del periodico scolastico «Il Quaderno Mensile» e la stampa del «Manifesto Scolastico Settimanale» da parte delle Edizioni Educative Economiche; la seconda, collocabile tra il 1938 e il 1940, coincise invece con la proposta di sostituzione del libro di testo con il «periodico di classe», secondo la definizione coniata da Mimi Menicucci, o la «rivista-libro», secondo la definizione coniata da Vincenzo Digilio.

1. Il «giornalino-libro»: un nuovo modello per il libro di lettura? (1934-1935)

Nel 1923 la scelta di avocare al Governo – per il tramite di un'apposita Commissione di nomina ministeriale – il compito di selezionare i libri di te-

sto per le scuole elementari aveva progressivamente ridotto la tradizionale libertà di scelta dei manuali scolastici da parte degli insegnanti e posto le premesse per un controllo diretto ed esclusivo dell'autorità statale sull'editoria scolastica, che sarebbe stato messo in atto da Michele Romano e Alessandro Melchiori, artefici – come hanno notato Anna Ascenzi e Roberto Sani – del processo di fascistizzazione del libro per la scuola¹. La Legge 7 gennaio 1929, n. 5 compì l'opera, stabilendo le norme per la compilazione e l'adozione del testo unico di Stato per le distinte classi delle scuole elementari e introducendo – a partire dall'anno scolastico 1930-1931 – il libro di testo unico, periodicamente rinnovato ed edito dalla Libreria dello Stato, che lo distribuiva in tutte le scuole elementari italiane.

Nelle diverse edizioni dei testi unici di Stato prodotte nel corso del decennio successivo si offrì un'immagine del fascismo che permeava ogni aspetto della realtà e della quotidianità del singolo e della nazione. Sotto questo profilo, i testi unici di Stato si fecero portatori di una proposta educativa che – accanto alla retorica militarista delle parate e delle cerimonie ufficiali e ai richiami all'ideologia e all'esaltazione delle opere e delle realizzazioni del regime – faceva appello ad una serie di valori e di modelli tradizionali, tra cui il culto della patria, il rispetto dell'autorità, la centralità della famiglia, il lavoro e la marcata esaltazione del ruralismo, sostenuta da una rappresentazione del tutto idealizzata del mondo contadino e della vita rurale. Recenti ricerche hanno dimostrato tuttavia come i testi unici di Stato adottassero soluzioni narrative moderne e talora molto efficaci, dimostrando di avere ben presente – ad esempio – l'importanza del rapporto tra testo e illustrazioni².

¹ Su questo tema, più in generale, si veda: M. BACIGALUPI-P. FOSSATI, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, La Nuova Italia, Scandicci 1986; A. ASCENZI-R. SANI, *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo: l'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori, 1923-1928*, Vita e Pensiero, Milano 2005; C. BETTI (a cura di), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Pagni-Regione Toscana, Firenze 2004; M. GALFRÉ, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, Laterza, Roma-Bari 2005; A. ASCENZI-R. SANI (a cura di), *Il libro per la scuola nel ventennio fascista: la normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale, 1923-1945*, Alfabetica, Macerata 2009.

² Cfr. D. MONTINO, *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Selene, Milano 2005; ID., *Libro, quaderno e moschetto. Pedagogia della guerra nelle letture e nelle scritture scolastiche durante il regime fascista*, in «History of Education & Children's Literature», vol. II, n. 2, 2007, pp. 193-216; S. OLIVIERO, *L'editoria scolastica nel progetto egemonico dei neoidealisti*, ETS, Pisa 2007; M.C. MORANDINI, *Fascismo e libro di Stato. Il caso*

Fu in questo contesto storico e politico, che – tra il 1934 e il 1936 – maturarono tuttavia alcune prime concrete proposte di superamento del monolitico modello della trasmissione dei contenuti curricolari tramite il libro di testo e si iniziò a ipotizzare di adottare nelle scuole elementari dispositivi didattici alternativi, come appunto i «periodici di testo» e i «manifesti scolastici settimanali».

I primordi di questo fenomeno vanno ricercati nell'acceso dibattito che divampò tra il marzo e il luglio del 1934 su «La Scuola Fascista», organo ufficiale dell'Associazione Fascista della Scuola, tra Angelo Luzi e Nino Amalfi in merito all'opportunità della sostituzione del classico libro di lettura col così detto «giornalino-libro», così descritto dal Luzi nel fascicolo del 28 marzo 1934:

Se, dunque, il fanciullo è specialmente attratto da ciò ch'è nuovo, non sarebbe bene presentare ad esso, invece dell'intero libro, un sol foglio giornaliero? Si rinnoverebbe così ogni giorno lo stimolo della curiosità: e su ciò sta appunto il perno dell'arte educativa. [...] Oh, come riuscirebbe gradito "il giornalino-libro"! Il foglio sarebbe via via unito dal fanciullo stesso agli altri fogli, mediante un semplice, facile sistema di attaccatura. Nel frontespizio il titolo; nella prima facciata interna un'artistica illustrazione; nelle rimanenti il racconto, o novella, o bozzetto; e giochi d'intelligenza; notizie di vita educativa e scolastica e dei principali avvenimenti che riflettono la vita del Paese. Margine del foglio forato, od ingommato, da potersi attaccare agli altri fogli. Come sarebbero bene suggestionati i fanciulli di questa specie di quotidiana primizia, e con quanta curiosità andrebbero subito ad osservare le belle vignette desiderosi di conoscerne il contenuto!³.

Luzi proseguiva dicendo che questo nuovo strumento didattico avrebbe potuto essere agevolmente utilizzato dagli insegnanti per organizzare una serie di lezioni intuitive, utili per destare negli alunni lo spirito di osservazione prima di passare alla lettura del testo, che troppo presto proponeva contenuti d'apprendimento preconfezionati e standardizzati, i quali raramente rimanevano impressi nell'anima dei ragazzi proprio perché non vincolati a una qualche forma di esperienza diretta ma frutto di una ricezione passiva. Proseguiva quindi:

dei sussidiari, in G. CHIOSSO (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Editrice Bibliografica, Milano 2008, pp. LV-LXXIV; P. BIANCHINI (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, SEI, Torino 2010.

³ A. LUZI, *Per un nuovo tipo di libro di lettura*, in «La Scuola Fascista», vol. III, n. 3, 28 marzo 1934, p. 8.

Il libro attuale ben presto si sfoglia, e quanto prima si distrugge. L'altro, invece, costituito dalle singole parti messe insieme dallo stesso fanciullo, *si forma*. Abitudine, quindi, alla formazione, all'ordine, all'esattezza, ad un facile, progressivo esercizio di lavoro manuale, che potrebbe anche, indirettamente, riuscire proficuo all'educazione morale. Aboliamolo, adunque, il vecchio libro di lettura: aboliamolo per creare, per dare nuovo impulso di vita. Presentiamo al fanciullo il "giornalino-libro", ch'è la primizia di tutti i giorni, e lo vedremo ricrearsi e sorridere, com'oggi lo vediamo annoiarsi⁴.

All'articolo pubblicato da Luzi sull'organo ufficiale dell'Associazione Fascista della Scuola rispose il collega Nino Amalfi, criticando sul numero successivo della stessa rivista la proposta avanzata dal collega in quanto peccava «d'ingenuità eccessiva se non d'imperizia scolastica»⁵. Se infatti Luzi partiva dall'assunto che il vecchio libro di lettura annoiava gli alunni, allontanandoli irrimediabilmente dai contenuti d'apprendimento in esso trattati, Amalfi ammetteva che ciò rispondeva al vero, ma che – proprio perché era vero che gli scolari dopo aver sfogliato il libro e averne superficialmente guardato le illustrazioni erano soliti chiuderlo «per riaprirlo solo quando il maestro comanderà e nella migliore delle ipotesi quando la necessità lo esigerà» – il «giornalino-libro» avrebbe rischiato di incentivare tale pratica, anziché estinguerla.

«Il libro è libro, il giornale è giornale», sentenziava apoditticamente Amalfi, affermando che se gli alunni desideravano leggersi un giornalino potevano recarsi in edicola e comprarsi un numero de «Il Balilla», «Lo Scolaro» e «Il Corriere dei Piccoli», le cui illustrazioni peraltro erano senza alcun dubbio più suggestive di quelle di un qualsiasi «giornalino-libro». Egli affermava dunque di aver condotto un sondaggio all'interno della propria classe in merito all'utilizzo di un sussidio didattico con queste caratteristiche e di aver rilevato come gli alunni favorevoli a questa ipotesi fossero proprio gli alunni più neglienti. Se già il libro di testo era in genere poco curato dagli alunni, inoltre, si chiedeva polemicamente cosa ne sarebbe stato di una raccolta di fogli volanti quale avrebbe dovuto essere il «giornalino-libro» proposto dal Luzi. Amalfi concludeva la propria requisitoria affermando che la scuola non si poteva modernizzare rifiutando il libro, ma realizzando invece «il libro moderno per la scuola moderna».

⁴ *Ibid.*

⁵ N. AMALFI, *Per un nuovo tipo di libro di lettura*, in «La Scuola Fascista», vol. III, n. 4, 28 aprile 1934, p. 7.

Luzi non si sottrasse all'agone. Sempre sulle colonne de «La Scuola Fascista» il 28 maggio tornò a difendere la propria proposta, affermando che gli scolari nelle scuole erano abituati a leggere, anche se purtroppo rilevava come «quella curiosità, quel desiderio, quello stimolo insiti nel fanciullo, sfuggono ben presto come rugiada all'apparire del sole»⁶ a causa della indigestione di contenuti causata dal vecchio libro di lettura, mentre «il libro a fogli, invece, questa curiosità tutte le volte la rinnova, la ridesta, la vivifica, perché esso conserva sempre la caratteristica della sua novità ed anche perché potrà essere meglio aggiornato alla vita».

La risposta di Amalfi non si fece attendere. Sul numero successivo intervenne nuovamente con un lungo articolo, nel quale sosteneva che – per quanto a livello teorico l'idea di introdurre nelle scuole elementari un «giornalino-libro» con le caratteristiche elencate dal Luzi avesse senso – essa era praticamente inattuabile per le ragioni già elencate in precedenza e aggiungeva inoltre che il suo proponente aveva colpevolmente omesso di fornirne alcuni dettagli fondamentali, come chi avrebbero dovuto essere gli autori di tale sussidio, se essi «avrebbero dovuto approntarlo, intero, a principio d'anno scolastico, o invece scriverlo a puntate, secondo lo svolgersi dei fatti quotidiani»⁷, quali fatti giornalieri avrebbero dovuto raccogliere e quali invece scartare, quale organo sarebbe stato preposto alla sua revisione e approvazione, se esso sarebbe stato stampato unicamente dalla Stamperia di Stato e come sarebbe avvenuta la distribuzione nelle scuole. Senza queste informazioni – che puntavano ovviamente a stabilire un confronto diretto col «libro di testo unico», vero «monumento pedagogico» del regime del quale si sottolineava tuttavia come avesse suscitato più di una delusione tra i maestri elementari – quella del Luzi era un'idea ancora vaga, che secondo Amalfi avrebbe però potuto essere resa più concreta seguendo questi suoi suggerimenti:

Si dia [piuttosto] al maestro la facoltà di compilare lui stesso e la possibilità di stampare per i discepoli della sua classe, in una tipografia provinciale designata allo scopo (ma non a sue spese, s'intende), il giornalino-libro (come del resto si fa presso le università con le dispense), giornalino che contenga anzitutto le notizie e le lezioni comandate dallo Stato con un bollettino proprio (mensile, bimestrale

⁶ A. LUZI, *Per un nuovo tipo di libro di lettura*, in «La Scuola Fascista», vol. III, n. 5, 28 maggio 1934, p. 4.

⁷ N. AMALFI, *Ancora del "giornalino-libro"*, in «La Scuola Fascista», vol. III, n. 6, 28 giugno 1934, p. 6.

o trimestrale), nonché tutti gli altri esercizi che il maestro stesso crederà utili ed opportuni per la sua scuola messa in rapporto con le esigenze del luogo e con lo sviluppo intellettuale e la capacità degli scolaretti suoi⁸.

La polemica esplosa tra Luzi e Amalfi tra il marzo e il luglio del 1934 su «La Scuola Fascista», seguita poi da alcuni strascichi di minor conto⁹, è fondamentale per più motivi. In primo luogo, perché dimostra come – al di là delle trionfalistiche dichiarazioni in merito alla favorevole ricezione del «libro di testo unico» da parte di tutti i maestri elementari italiani – nella realtà dei fatti essa fu meno monolitica di quanto propagandato dal regime fascista con evidenti finalità di creazione del consenso politico all'interno del mondo magistrale, come si evince con chiarezza da questi tentativi – seppur sommessi – di individuare soluzioni alternative. Per quanto ci rendiamo conto che le proposte avanzate e le opinioni espresse nell'ambito di questa polemica giornalistica fossero attribuibili unicamente ai loro estensori e non possano essere in alcun modo generalizzate, infatti, riteniamo nondimeno significativo che ad esse fosse dato spazio a più riprese sulla pubblicistica specializzata, venendo pertanto sottoposte al vaglio d'una comunità professionale all'interno della quale – al di là della tetragona facciata della «scuola di regime» – dovevano coesistere orientamenti diversificati, come si evince anche dall'interesse suscitato negli anni successivi dalle innovative proposte formulate da Angelo Tortoreto, Vincenzo Digilio e Mimì Menicucci.

In secondo luogo, perché dimostra come – a prescindere dalle esigenze di omologazione ideologica espresse da un regime totalitario come il fascismo – permanesse quantomeno in alcuni insegnanti l'urgenza di recuperare una maggiore autonomia nella selezione dei sussidi didattici e nella determinazione delle loro modalità di impiego in classe, in nome del principio della libertà d'insegnamento.

Infine, perché anche se solo astrattamente apriva – assai prima di quanto si era fino a questo momento portati a ritenere – all'adozione di disposi-

⁸ *Ibid.*

⁹ Si fa riferimento, ad esempio, all'articolo successivamente pubblicato dall'insegnante Maria Ricci, che si dichiarava in disaccordo con l'uso di un periodico in classe, in quanto la conoscenza linguistica degli alunni era ancora troppo limitata e superficiale, e auspicava invece la realizzazione di «libri di lettura, regione per regione, perché la vita di una regione non si svolge come quella di un'altra» e la presenza di «molte illustrazioni e meno parole difficili nei libri» (M. RICCI, *Testi di lettura per singola regione*, in «La Scuola Fascista», vol. III, n. 7, 28 luglio 1934, p. 5).

tivi didattici che presupponevano un superamento del modello di insegnamento tradizionale di stampo trasmissivo, incentrato sulla lezione frontale e sulla centralità dello studio mnemonico, che sarebbe entrato in crisi solo nel secondo dopoguerra grazie alla crescente influenza esercitata dall'attivismo pedagogico francese e americano. Alla luce di ciò, la rappresentazione diffusa dell'epoca fascista come periodo pedagogicamente reazionario, impermeabile alle istanze di rinnovamento che andavano maturando nel frattempo all'estero, caratterizzato dal sostanziale ristagno delle tecniche didattiche e delle pratiche educative adottate e proposte all'interno delle scuole italiane, necessita di essere quantomeno sottoposta a ulteriori verifiche sulla base dei risultati di una serie di approfondimenti storiografici (come quelli realizzati da Sara Zambotti e Carla Ghizzoni sulla radiofonia scolastica)¹⁰, che siano in grado di distinguere – spogliandosi di qualsiasi pregiudiziale ideologica – tra l'effettiva innovatività pedagogica dei sussidi e delle tecniche didattiche adottati nelle scuole di quel periodo e la reazionalità dei contenuti veicolati per il loro tramite. È altamente probabile – nel contesto di un grande totalitarismo di massa come fu il fascismo – che qualora il «giornalino-libro» fosse stato effettivamente sostituito al libro avrebbe comunque continuato a veicolare gli stessi valori e gli stessi contenuti che il regime aveva veicolato fino a quel momento tramite il libro, senza che questo ne inficiasse il potenziale innovativo in termini pedagogici.

La proposta avanzata dal Luzi di sostituire nelle classi elementari il libro con un foglio giornaliero in grado di rinnovare quotidianamente negli alunni lo stimolo della curiosità attraverso il riferimento alla realtà, così come quella di Amalfi che ogni maestro dovesse poter distribuire in classe le dispense a stampa delle proprie lezioni, predisposte in ordine alla composizione sociale e culturale della scolaresca e allo sviluppo intellettuale dei propri alunni, rientravano entrambe pienamente nel complesso quadro che abbiamo tentato di delineare.

Le vacanze estive contribuirono a interrompere la polemica e sull'organo ufficiale dell'Associazione Fascista della Scuola si tornò a discutere di altri temi, anche se – dopo alcuni mesi – Luzi sarebbe tornato a proporre di sostituire il libro di lettura per la scuola elementare col «giornalino-libro»,

¹⁰ Cfr. S. ZAMBOTTI, *La scuola sintonizzata: pratiche di ascolto e immaginario tecnologico nei programmi dell'Ente Radio Rurale (1933-1940)*, Trauben, Torino 2007; C. GHIZZONI, *La radio per ragazzi nei primi anni del fascismo (1925-1933)*, in «History of Education & Children's Literature», vol. XII, n. 2, 2018, pp. 219-250.

il quale avrebbe dovuto essere affiancato da una bibliotechina di classe costantemente aggiornata e accresciuta con nuovi e adatti volumetti, in grado di offrire agli alunni un itinerario di accesso alla conoscenza non preordinato, ma più libero e autonomo¹¹.

2. Il «Manifesto Scolastico Settimanale» (1934-1937)

Proprio quando andava scemando la polemica giornalistica relativa al «giornalino-libro» su «La Scuola Fascista», le Edizioni Educative Economiche lanciavano un altro progetto editoriale destinato a mettere in discussione la storica incontrastata egemonia del libro di testo nella trasmissione dei contenuti d'apprendimento.

Le Edizioni Educative Economiche erano una piccola casa editrice scolastica, fondata da Angelo Tortoreto¹² a Milano nel 1930. Si specializzò fin da subito nella pubblicazione di periodici magistrali, tra cui rivestono particolare interesse ai fini della presente indagine «Il Quaderno Mensile» e il mensile a fascicoli «L'Albo della Scuola». «Il Quaderno Mensile» – come ha osservato Roberto Sani – consisteva in «una guida pratica per l'insegnamento nelle diverse classi della scuola elementare, [comprendente] note e articoli di approfondimento culturale per i maestri nonché letture ed esercitazioni per gli alunni»¹³. «L'Albo della Scuola», invece, conteneva «illustrazioni sulle ricorrenze religiose, storiche, patriottiche, popolari, sui lavori agricoli, sulle opere del regime, sugli usi e costumi nazionali adatte per il ritaglio e per la compilazione degli albi e diari scolastici»¹⁴.

¹¹ Cfr. A. LUZI, *In margine al "libro di stato"*, in «La Scuola Fascista», vol. IV, n. 2, 28 febbraio 1935, p. 6.

¹² Insegnante e pubblicitista, fu collaboratore assiduo del noto periodico magistrale «I Diritti della Scuola». All'inizio degli anni '20 si trasferì a Milano, abbandonando l'insegnamento per dedicarsi alla pubblicistica e all'attività editoriale nel settore scolastico-educativo. Fu tra i fondatori dell'Associazione nazionale «La Giovannissima Italia» e della casa editrice omonima, attiva fino al 1926; passò quindi a collaborare con l'Istituto Editoriale Cisalpino di Varese, per conto del quale diresse alcuni periodici destinati ai giovani; nel 1930, infine, fondò la casa editrice Edizioni Educative Economiche (L. LOMBARDI, *Angelo Tortoreto*, in G. CHIOSSO-R. SANI (dir.), *Dizionario Biografico dell'Educazione, 1800-2000*, Editrice Bibliografica, Milano 2013, vol. 2, pp. 594-595).

¹³ R. SANI, *Il Quaderno Mensile*, in G. CHIOSSO (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, Editrice La Scuola, Brescia 1997, pp. 522-523.

¹⁴ L. LOMBARDI, *Edizioni Educative Economiche*, in G. CHIOSSO (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, cit., p. 174. Il periodico era organizzato

La stessa casa editrice aveva inoltre acquisito nel 1930 il noto settimanale illustrato per bambine «La Piccola Italiana», fondato nel 1927 insieme al quindicinale «La Giovane Italiana»¹⁵ dall'Istituto Editoriale Cisalpino dell'editore Amedeo Nicola, fallito subito dopo a causa di alcuni investimenti sbagliati nell'ambito della pubblicazione di manuali e libri di testo per le scuole elementari¹⁶. Questo dato non è di poco conto. Esso attesta infatti come fin dall'inizio della sua impresa editoriale Angelo Tortoreto avesse puntato ad accreditarsi presso il neonato regime mussoliniano come editore specializzato nell'ambito dell'editoria scolastica e per la gioventù.

«Il Quaderno Mensile» fu fondato nel 1932. Nel primo numero della seconda annata, edito nell'ottobre del 1933, era pubblicato l'articolo *Un anno dopo*, nel quale – dopo aver sottolineato il sostegno all'iniziativa da parte dell'Associazione Fascista della Scuola – si affermava:

Una delle novità è costituita dalle *otto tavole illustrate*, ognuna delle quali è dedicata a un *argomento speciale*: le illustrazioni sono fatte in modo che possano parlare da sole ai giovani discendi, i quali potranno anche riprodurle, esercitandosi nel disegno. Ma ogni tavola è corredata da una pagina di materiale vivo e interessante che offre lo spunto alle lezioni che l'insegnante vorrà fare, servendosi delle nostre vignette. Così, dunque, per l'insegnamento religioso e per quello patriottico, per l'educazione fascista e per la propaganda della vita rurale, per le istituzioni civili ed economiche, per le invenzioni, le scoperte, i viaggi, le imprese audaci, ecc. ecc., l'insegnante avrà ogni mese il più ricco materiale a propria disposizione, dalle illustrazioni alle notizie e ai dati tratti da libri e giornali¹⁷.

Negli intenti di Angelo Tortoreto il nuovo mensile illustrato doveva costituire una novità rispetto a quanto offerto comunemente in quel momento dalla stampa scolastica. Si trattava infatti di una rivista snella, riccamente illustrata, che doveva fornire all'insegnante «il panorama completo, vario, attraente di quel che dovrà essere l'insegnamento da impartire durante il

graficamente allo stesso modo del «Manifesto Scolastico Settimanale», con pagine intere contenenti riquadri/ovalini contenenti ritratti di personaggi famosi e brevi testi descrittivi; tale pubblicazione illustrata era «destinata agli scolari per il ritaglio» (*Avvertenza*, in «Il Quaderno Mensile», vol. XIV, n. 11, agosto 1936, p. 1).

¹⁵ Il periodico era diretto proprio da Angelo Tortoreto.

¹⁶ Cfr. C. GALLETTA, *Istituto Editoriale Cisalpino*, in G. CHIOSSO (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, cit., p. 257. Più in generale, su «La Piccola Italiana», si veda: A. BALZARRO, *La storia bambina. «La Piccola Italiana» e la lettura di genere nel fascismo*, Bink Editore, Roma 2007.

¹⁷ «Il Quaderno Mensile», vol. II, n. 1, 1° ottobre 1933, p. 1.

mese, lasciando all'insegnante l'iniziativa di scegliere, come fior da fiore, gli spunti che più si confanno alla sua scolaresca, manipolando per conto suo la materia da noi raccolta con pazienti ricerche, con assidua cura, tenendo presente le necessità di portare nell'aula scolastica tutto il fervore di vita dell'Italia fascista»¹⁸. Il regime e le sue opere, infatti, erano onnipresenti all'interno della rivista, con articoli relativi alle numerose campagne propagandistiche promosse dal regime (battaglia del grano, lotta alla tubercolosi, conquista dell'Africa Orientale, etc.), articoli di preparazione alle trasmissioni della Radio Rurale e alle «lezioni di obbligo» mensili relative alle varie commemorazioni patriottiche e ricorrenze nazionali (Giornata di Colombo, Giornata del Risparmio, Giornata della Madre e del Fanciullo, etc.), ma anche descrizioni di usi, costumi e tradizioni locali italiane. Come ha già avuto modo di osservare lo stesso Roberto Sani:

[Il periodico] fiancheggiò e sostenne senza reticenze il regime fascista: coerentemente con la scelta del direttore di mantenere la testata entro i binari della "integrità fascista", la pubblicazione ripropose sulle sue pagine gli ideali e i modelli formativi del regime, mirando a fornire un proprio peculiare contributo all'opera di fascistizzazione del mondo magistrale e della gioventù, in primo luogo di quella delle classi agricole cui guardò con particolare interesse. A partire dal 1936 il periodico si arricchì di una nuova rubrica dal titolo «Clima fascista», destinata a ospitare note e interventi di presentazione delle iniziative sociali e delle grandi opere pubbliche del regime: rubrica che, nelle intenzioni dei redattori, avrebbe dovuto essere letta e commentata in classe dal maestro¹⁹.

La smaccata subalternità alla politica propagandistica del regime fascista, come abbiamo già avuto modo di osservare anche per il «giornalino-libro», non inficiava tuttavia l'innovatività di una proposta editoriale estremamente all'avanguardia, che puntava già sulla multimedialità, proponendo agli insegnanti pratici strumenti di preparazione delle lezioni, per le quali potevano avvalersi dell'ausilio di una serie di manifesti appositamente realizzati (che passeremo a presentare di seguito), nonché delle trasmissioni radiofoniche scolastiche, con la cui programmazione la rivista era costantemente interfacciata²⁰. Come ha notato Luisa Lombardi nel suo già citato studio sulle Edizioni Educative Economiche:

¹⁸ «Il Quaderno Mensile», vol. IV, n. 12, settembre 1936, p. 1.

¹⁹ R. SANI, *Il Quaderno Mensile*, cit., pp. 522-523.

²⁰ Questo dato è confermato da quanto riportato in un articolo pubblicato sulla rivista nell'ottobre 1936, nel quale è riportato il piano delle attività didattiche previste dall'Ente

Gli stretti collegamenti con gli ambienti fascisti sono documentati anche dalle strategie di comunicazione e propaganda editoriale che si avvalsero di moderni ed inusuali mezzi per l'epoca come l'assidua collaborazione con la Radio Rurale, il commercio di giochi sia didattici sia di svago, raccolte di quadretti fotografici con uomini, iniziative e opere del regime presentate a fini di propaganda, cartelloni e manifesti per l'abbellimento delle aule²¹.

Nel 1934 Angelo Tortoreto avviò la produzione del «Manifesto Scolastico Settimanale», definito un «sussidio didattico di attualità per l'insegnamento». Era una raccolta di manifesti di grande formato, riccamente illustrati e stampati a colori²², distribuiti a periodicità settimanale, che si

Radio Rurale per l'a.s. 1936-1937, in cui si legge: «Come facemmo nella passata annata scolastica, noi fiancheggeremo la benemerita opera dell'Ente Radio Rurale, e, per quanto sarà possibile, in ogni fascicolo della nostra rivista pubblicheremo *articoli di preparazione alle audizioni del mese*» (*La Radio Rurale nell'anno scolastico 1936-1937*, in «Il Quaderno Mensile», vol. V, n. 1, 1 ottobre 1936, p. 21). La triangolazione tra rivista, manifesti e radiolezioni emerge con chiarezza dalla pubblicazione del racconto *S. Tarcisio*, al termine del quale si specifica che «il 17 febbraio la Radio Rurale trasmetterà una radio-scena del martirio del giovinetto San Tarcisio, eroicamente caduto per la fede» («Il Quaderno Mensile», vol. V, n. 5, 1 febbraio 1937, p. 24), cui corrisponde il «Manifesto Scolastico Settimanale» n. 19 del 14 febbraio 1937 (*Un giovanissimo campione della fede: S. Tarcisio*), sul quale è riportata pressoché identica la medesima illustrazione di Raffaele Boschini già impiegata per illustrare il suddetto racconto. Si consideri peraltro che in quegli stessi anni l'Ente Radio Rurale produceva autonomamente sussidi di corredo alle radio-lezioni, come i manifesti della serie «Radioprogramma Scolastico», stampati dalle Arti Grafiche Bertarelli di Milano e distribuiti ripiegati come supplementi alla rivista mensile «La Radio Rurale», di cui era direttore responsabile Lando Ambrosini.

²¹ L. LOMBARDI, *Edizioni Educative Economiche*, in G. CHIOSSO (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, cit., pp. 173-175.

²² I manifesti del Tortoreto, proprio come la sua rivista, adottavano strategie di comunicazione estremamente moderne, adeguandosi alla marcata iconicità e alle nuove tecniche di composizione grafica della comunicazione di massa, cui il regime stesso aveva ampiamente fatto ricorso all'interno delle proprie campagne propagandistiche. Non a caso, dunque, i manifesti erano stampati presso lo Stabilimento Grafico Parini & Vanoni & C. di Milano, specializzato nella cromolitografia, e si avvalevano della collaborazione di due prolifici artisti, come Achille Patitucci (Milano, 1903-1967), noto anche come PAT, che illustrò i manifesti dal n. 1 dell'ottobre 1934 al n. 25 dell'aprile 1935, e Raffaele Boschini (1893-1960), che illustrò i manifesti dal n. 26 del maggio 1935 fino all'ultimo numero del marzo 1937. Ciononostante, è interessante notare come l'editore riciclasse frequentemente le illustrazioni originariamente approntate per la rivista all'interno dei manifesti, il che consentiva di evitare la committenza di sempre nuove tavole agli illustratori e di risparmiare sulle lastre tipografiche che ne erano già state realizzate e che potevano essere riutilizzate; gli esempi di questa pratica – che attesta ancor di più la profonda interazione esistente tra «Il Quaderno Mensile» e «Il Manifesto Scolastico Settimanale» – sarebbero innumerevoli: nel testo *Filippo Corridoni* («Il Quaderno Mensile», vol. II, n. 1, 1 ottobre 1933, p. 19) è pubblicato un ovale del ritratto di Corridoni identico a quello riprodotto anche nel testo *Filippo Corridoni*

proponevano di supportare l'insegnante nel corso delle lezioni da svolgersi in classe. Ogni manifesto settimanale era composto di due parti: le «lezioni di attualità» – da proporre in classe dal lunedì al mercoledì – e le «ricorrenze storiche» – da proporre in classe dal venerdì al sabato²³. Gli insegnanti dovevano affiggere alle pareti della classe il primo manifesto ogni lunedì e quindi sostituirlo con il secondo ogni venerdì. Essi trovavano stampate sui manifesti i sintetici testi necessari per la spiegazione delle illustrazioni, anche se un materiale più ampio era messo a disposizione dall'editore su «Il Quaderno Mensile», che ne costituiva il complemento²⁴.

«Il Manifesto Scolastico Settimanale» era però più che un semplice manifesto: esso costituiva un primo concreto tentativo di andare incontro all'esigenza degli insegnanti di essere provvisti di uno strumento di lavoro più versatile del libro di testo tradizionale, in grado di proporre agli scolari nozioni e contenuti costantemente aggiornati attraverso modalità comu-

“eroe del popolo italiano” («Il Quaderno Mensile», vol. III, n. 1, 1 ottobre 1934) e infine nel «Manifesto Scolastico Settimanale» n. 3 del 18 ottobre 1936. I rimandi grafici tra i due sussidi sono però anche meno espliciti: nel testo *Anno XV dell'era fascista – I dell'Impero* («Il Quaderno Mensile», vol. V, n. 1, 1 ottobre 1936, a p. 1) è presente una fotografia della Statua di Augusto esposta nel parco Virgiliano di Posillipo a Napoli, che sarebbe poi stata raffigurata graficamente all'interno del «Manifesto Scolastico Settimanale» n. 2 dell'11 ottobre 1936; poco più avanti, nello stesso numero, l'articolo *La più grande adunata di popolo che la storia ricordi* (p. 9) era corredato da una fotografia di Mussolini durante un discorso, che sarebbe poi stata raffigurata graficamente nel «Manifesto Scolastico Settimanale» n. 1 del 4 ottobre 1936; lo stesso avviene nel testo *L'anniversario della grande offerta*, corredato dalla fotografia del momento in cui la regina Elena dona simbolicamente la propria fede a Roma, pronunciando un discorso («Il Quaderno Mensile», vol. V, n. 3, 1 dicembre 1936, p. 1), che sarebbe poi stata raffigurata graficamente nel «Manifesto Scolastico Settimanale» n. 11 del 13 dicembre 1936. Lo studio si è basato sulla raccolta di 96 manifesti scolastici settimanali curata tra il 2010 e il 2016 da chi scrive e oggi conservata all'interno dei fondi del Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia (CESCO) dell'Università degli Studi di Macerata.

²³ È qui opportuno sottolineare come negli ultimi anni sia stata avviata una campagna di studi tesa a ricostruire l'evoluzione storica dei tabelloni didattici e delle tavole parietali scolastiche e analizzarne l'utilizzo didattico, partendo dalle ricerche promosse dal Comitato degli esperti del Museo della scuola – *Schulmuseum* di Bolzano sulla ricca raccolta di tabelloni didattici sia in lingua tedesca che in lingua italiana, editi tra il 1850 e il 1950 (*Tabelloni didattici / Schulwandbilder*, Comune di Bolzano – Assessorato alla cultura, Bolzano 2001; M. COSSETTO-S. SPADA PINTARELLI (a cura di), *Museo della Scuola-Schulmuseum*, in «StoriaE: rivista di storia e di ricerca storico-didattica», vol. VII, 2009, pp. 53-54) fino al più recente lavoro di Fabio Targhetta (*Teaching with Images between 19th and 20th Centuries: the Case of the Italian School Publisher Paravia*, in «Strenæ: recherches sur les livres et objets culturels de l'enfance», n. 8, 2015, <<https://journals.openedition.org/strenae/1392>> (ultimo accesso: 22.11.2021).

²⁴ «Il Manifesto Scolastico Settimanale», vol. I, n. 1, 1° ottobre 1934.

nicative più moderne e accattivanti. Nel primo numero de «Il Quaderno Mensile» dell'ottobre 1934 era contenuta una pagina interamente dedicata alla promozione di questi manifesti, nella quale si spiegava efficacemente a quali esigenze rispondesse questo nuovo sussidio didattico:

- *Che cosa occorre perché l'insegnamento sia efficace e dia i frutti che se ne sperano?*
- Occorre che esso desti nel fanciullo anzitutto la curiosità e quindi l'interesse.
- *Come si può ottenere ciò?*
- Si può ottenere presentando al fanciullo una cosa nuova, una cosa attuale, una cosa viva.
- *Perché i vecchi cartelloni di cui sono adorne le aule scolastiche non destano interesse alcuni nei ragazzi?*
- Perché i ragazzi sono abituati a vederli per mesi ed anni, sempre gli stessi, sempre allo stesso modo, sempre allo stesso punto; essi generano la noia dell'abitudine.
- *Perché si vorrebbe sostituire al libro di testo il giornale e la rivista?*
- Perché il ragazzo, dopo le prime settimane, anzi dopo i primi giorni, ha sfogliato e risfogliato il suo libro, e le pagine di questo non destano più in lui interesse alcuno, conoscendole egli già punto per punto; mentre il giornale o la rivista avrebbe la nota della novità, e quindi desterebbe nel fanciullo curiosità e interesse²⁵.

Nella medesima pagina promozionale era inserito anche un riquadro, intitolato *Noi abbiamo risolto la questione*, nel quale si spiegava in che modo i nuovi manifesti delle Edizioni Educative Economiche fornissero una risposta efficace alle rinnovate esigenze degli insegnanti:

Ogni settimana vi presenteremo un numero del nostro MANIFESTO SCOLASTICO diviso in due grandi quadri murali: uno per i primi tre giorni di scuola, l'altro per i due ultimi. Voi potrete affiggere il manifesto nell'aula, e servirvene per lezioni vive di attualità e interesse. Avrete grandi illustrazioni di vita sociale, di avvenimenti, di ricorrenze storiche, di vicende agricole e artigiane, di sagre religiose e popolari, di tutto quanto interessa la vita dello Stato Fascista: il ragazzo non potrà fare a meno di attendere l'affissione del manifesto, perché esso gli dirà tutto quello che avverrà nella settimana. E le vostre lezioni si svolgeranno destando il massimo interesse. Naturale complemento del Manifesto sono: IL QUADERNO MENSILE, la splendida rivista, nella quale troverete in 40 snellissime pagine tutto il materiale occorrente per le vostre lezioni, riassunto da centinaia

²⁵ «Il Quaderno Mensile», vol. III, n. 1, 1° ottobre 1934, p. III.

di libri; e L'ALBO DELLA SCUOLA, anch'esso mensile, composto di otto tavole illustrate, adatte pel ritaglio, e destinate alla compilazione delle "pagine di diario" e degli "albi di educazione civile, patriottica, fascista, religiosa, agricola, artigiana" che i vostri scolari potranno compilare facilmente²⁶.

Erano passati solo alcuni mesi dalla vivace polemica esplosa tra Angelo Luzi e Nino Amalfi in merito al «giornalino-libro» sull'organo ufficiale dell'Associazione Fascista della Scuola, eppure essa riecheggiava significativamente all'interno del sintetico decalogo dei manifesti di Angelo Tortoreto, rivelando quante connessioni vi fossero tra le due iniziative. È significativo che l'ultimo interrogativo di tale decalogo, infatti, non fosse formulato: *Perché si vorrebbe sostituire al libro di testo il manifesto scolastico settimanale?*, al quale esso si riferiva, ma: *Perché si vorrebbe sostituire al libro di testo il giornale e la rivista?*, quasi che il manifesto scolastico settimanale fosse assimilabile in tutto e per tutto al periodico che avrebbe dovuto ridestare negli alunni quella curiosità e quell'interesse che il vecchio libro di testo non era più in grado di sortire. Le connessioni tra manifesto e periodico erano indubbiamente molteplici: in primo luogo, il manifesto si interfacciava direttamente con la rivista mensile della stessa casa editrice, di cui costituiva in qualche modo un complemento didattico; in secondo luogo, la composizione grafica del manifesto era caratterizzata da una riquadratura tipica del menabò giornalistico e si ispirava in qualche misura al modello del giornale murale entrato prepotentemente in uso nella comunicazione politica già negli anni precedenti; infine, le tematiche trattate all'interno di questi manifesti erano di estrema attualità e si rifacevano per lo stile adottato nella stesura dei testi – estremamente sintetici – più al modello giornalistico che a quello libresco.

Vi erano offerte, appunto, riccamente illustrate, succinte notizie «di vita sociale, di avvenimenti, di ricorrenze storiche, di vicende agricole e artigiane, di sagre religiose e popolari, di tutto quanto interessa la vita dello Stato Fascista»²⁷. Già Stefano Cavazza, nel 1997, aveva evidenziato come fin dall'inizio del XX secolo i ceti intellettuali locali – interessati a consolidare il proprio potere contro i processi culturali omologativi promossi dai ceti dirigenti nazionali funzionali alla creazione di una solida identità culturale – avessero riscoperto (o inventato, per dirla con Eric Hobsbawm) le tradizioni locali al fine di produrre elementi di auto-riconoscimento iden-

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*

titario radicati su base territoriale, funzionali anche al contenimento delle spinte centrifughe provenienti dai ceti subalterni, fortemente vincolati a una dimensione localistica (quando non municipale) della vita pubblica²⁸. Questo processo – acuitosi per effetto dell'accelerazione dei processi di modernizzazione e delle trasformazioni tecnologiche – era poi stato portato avanti dal regime fascista, che aveva dimostrato di voler organizzare il consenso anche attraverso la ripresa delle feste popolari legate in particolare alle tradizioni locali, sulla scia anche del movimento letterario e culturale dello «Strapaese» di Mino Maccari e Curzio Malaparte.

Era il «Paese delle cento città e dei mille campanili» ad emergere dalle rappresentazioni fornite all'interno di questi manifesti, ricolme di quei paesaggi educativi i quali – come ha recentemente spiegato Fabio Targhetta – mediati dalla cultura scolastica sono «fatti oggetto di pratiche didattiche caricate di finalità identitarie, implicite ed esplicite», e vengono utilizzati nei processi di formazione dell'identità nazionale²⁹. Per questo motivo in questi manifesti si promuovono spesso il territorio locale e i suoi beni artistici e architettonici.

È particolarmente presente anche la propaganda patriottica, declinata attraverso la celebrazione di figure di grandi italiani, la celebrazione di casa Savoia, il richiamo alla romanità, la celebrazione di ricorrenze patriottiche e fasciste, i principali eventi storici nazionali, ma anche l'esaltazione della forza produttiva nazionale, con particolare riferimento a quella agricola ed evidenti rimandi ideologici all'autarchia e al ruralismo. In particolare modo, è interessante rivelare come l'articolata campagna propagandistica promossa dal regime tra il 1935 e il 1936 nel corso della Guerra d'Etiopia ebbe molto spazio sul «Manifesto Scolastico Settimanale»³⁰. In questo periodo la fondazione dell'Impero, la lotta contro le «inique sanzioni» economiche deliberate dalla Società delle Nazioni, la campagna autarchica, l'opera civilizzatrice svolta dall'Italia in AOI sono al centro di questo sussidio. Si legge nel fascicolo de «Il Quaderno Mensile» del giugno 1936:

²⁸ Cfr. S. CAVAZZA, *Le piccole patrie. Feste popolari tra regione e nazione durante il fascismo*, il Mulino, Bologna 1997.

²⁹ Cfr. F. TARGHETTA, *Un paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*, Franco Angeli, Milano 2020.

³⁰ È significativo che – da una rilevazione compiuta sui 113 manifesti reperiti ai fini della presente ricerca – ben 41 (pari al 36%) risultino essere relativi alla campagna africana e che la percentuale salga al 69% se si prendono in esame i soli 36 manifesti reperiti per l'a.s. 1935-1936.

Ma il suo trionfo il «Manifesto Scolastico Settimanale» l'ha avuto nell'annata scolastica 1935-1936, durante la guerra nell'Africa Orientale. Settimana per settimana, con fulminea rapidità, esso ha fornito alle scolaresche la documentazione pronta e precisa degli avvenimenti dal 3 ottobre 1935 al 5 maggio 1936, illustrando come meglio non si sarebbe potuto gli storici Comunicati di De Bono e di Badoglio³¹.

L'analisi proposta dimostra quanto «Il Manifesto Scolastico Settimanale» fosse profondamente fascista. Esso del resto non poteva esimersi da un convinto impegno politico e ideologico a supporto delle tante campagne propagandistiche promosse dal regime fascista nel momento in cui – tra il 1934 e il 1937 – da un lato la pressione propagandistica sulla società civile era al suo massimo ai fini della creazione del consenso e della compattazione del fronte interno e dall'altro – nel mondo della scuola – il libro di testo unico dominava ancora completamente la trasmissione culturale nel contesto scolastico, filtrando e veicolando contenuti sempre più politicamente indirizzati e funzionali a una organica opera di «colonizzazione delle coscienze». La medesima sorte del resto, in quel medesimo contesto storico, come ho già avuto modo di sottolineare in altra sede, era stata condivisa anche da quaderni e diari scolastici³². Cionondimeno, tuttavia, l'adozione di questo sussidio didattico alternativo da parte di un discreto numero di insegnanti italiani per quasi tre anni scolastici consecutivi tradiva la malcelata insofferenza nei confronti del libro di testo unico, i malumori nei confronti del quale trapelavano di tanto in tanto anche sulla stampa magistratale. Angelo Tortoreto fiutò questo disagio e intelligentemente ne approfittò per scavare una nicchia di mercato per la propria casa editrice, nel tentativo di renderla competitiva rispetto ai grandi editori scolastici in grado di garantire la produzione e distribuzione dei libri di testo approvati dal regime in tutte le scuole elementari italiane, sbaragliando la concorrenza della piccola e media editoria.

La raccolta proseguì le proprie pubblicazioni – con discreto seguito tra i maestri³³ – fino all'estate del 1936, subito dopo la fine della guerra d'Etiopia (5 maggio 1936), che ne aveva sicuramente trainato il consumo nell'anno scolastico precedente. Dopo un'intensa campagna abbonamenti, intesa evidentemente a far fronte al sensibile calo delle richieste verificatosi

³¹ «Il Quaderno Mensile», vol. IV, n. 9, giugno 1936, p. II.

³² J. MEDA, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Franco Angeli, Milano 2016, pp. 80-145.

³³ Il dato è riportato in: *La nostra iniziativa*, «Il Quaderno Mensile», vol. IV, n. 9, giugno 1936, pp. II.

nei primi mesi dell'a.s. 1936-1937, la casa editrice milanese dovette arrendersi all'evidenza e pose fine a questo interessante esperimento editoriale.

3. *La ricerca di nuove soluzioni: il «periodico di testo» (1938-1940)*

A un anno dalla chiusura dell'esperimento dei manifesti scolastici settimanali delle Edizioni Educative Economiche la necessità del superamento del libro di testo nella scuola elementare fu nuovamente sottoposto alla comunità magistrale dalla giovane scrittrice per l'infanzia Mimì Menicucci, che nel 1938 lo affrontò con una certa organicità in una serie di articoli apparsi su «I Diritti della Scuola» e su «Il Corriere delle Maestre». In particolare, nell'articolo apparso sul numero de «Il Corriere delle Maestre» del 30 ottobre 1938, la Menicucci lamentava come – nel generale «movimento rinnovatore» che negli ultimi anni aveva scosso la scuola italiana dal proprio torpore – «il principale mezzo dell'insegnamento, il libro è rimasto più statico di prima» e proponeva di adottare il «periodico di classe», più dinamico e rispondente ai gusti dei giovani lettori³⁴. La scrittrice proseguiva spiegando che il «periodico di classe» che lei aveva in mente doveva servire – in prima istanza – a sviluppare nei bambini quell'amore per la lettura che avevano ormai perso per strada in quanto non si stampavano «più opere per ragazzi che valgano la pena di essere lette», proponendo loro letture piacevoli e accattivanti e facendo loro fare il cammino inverso che li aveva portati dall'amore per i libri all'idolatria per i giornalini illustrati³⁵. Ma vi

³⁴ M. MENICUCCI, *Libro o periodico?*, in «Il Corriere delle Maestre», vol. XLII, n. 4, 30 ottobre 1938, pp. 25-26. L'articolo proseguiva poi in: EAD., *Libro o periodico?*, in «Il Corriere delle Maestre», vol. XLII, n. 5, 6 novembre 1938, pp. 31-33.

³⁵ Questo riferimento colloca la proposta avanzata della Menicucci nel contesto della determinata reazione opposta dal regime fascista al dilagare dei periodici a fumetti d'importazione americana sulla scena editoriale italiana a partire dal 1933, che culminò con l'organizzazione a Bologna dal 9 al 10 novembre 1938 del Convegno nazionale di letteratura infantile e giovanile, nel quale alcuni tra i più noti pedagogisti italiani del tempo misero al bando i periodici a fumetti per la loro immoralità e lo scarso valore artistico dei loro testi e delle loro illustrazioni e stabilirono che la stampa per i ragazzi dovesse assolvere essenzialmente una funzione educativa (cfr. *Congresso nazionale per la letteratura infantile e giovanile*, Stabilimento Tipografico Italiano Grandi Edizioni – STIGE, Roma 1939). Più in generale sulla campagna propagandistica per la bonifica morale della stampa periodica italiana per l'infanzia nel corso degli anni Trenta, si rimanda a: J. MEDA, *Stelle e strisce: la stampa a fumetti italiana tra americanismo e antiamericanismo (1935-1955)*, eum, Macerata 2007, pp. 96-131.

era un altro vantaggio assicurato dall'introduzione del periodico in tutte le classi. Proseguiva la Menicucci nella sua analisi:

Gli avvenimenti non solo stagionali, ma soprattutto politici debbono essere presentati allo scolaro nel momento della loro attualità. E ciò soltanto un periodico potrebbe farlo. Gli avvenimenti debbono essere vissuti nell'atmosfera vibrante che si crea nella Nazione³⁶ al momento stesso della celebrazione e non fuori tempo e fuori luogo come accade quando il ragazzo se li trova in un libro che egli deve trascinarsi dietro per tutta la durata dell'anno scolastico. [...] Il periodico potrebbe, anzi dovrebbe, mettere al corrente lo scolaro di tutto questo e lo farebbe con una efficacia che nessun libro stampato quattro o magari cinque anni prima potrebbe umanamente avere³⁷.

La Menicucci puntava nella sua presentazione sulle potenziali applicazioni propagandistiche della rivoluzione da essa prospettata (già ampiamente dimostrate dai manifesti di Angelo Tortoreto), sapendo quanto il regime fascista fosse sensibile ad esse, tuttavia, ciò che maggiormente colpisce è il riferimento – da un lato – all'esigenza di insegnare ai bambini la vita vera, quella che si svolgeva al di fuori della scuola (qui si parla un po' politicamente di *attualità*, ma più pedagogicamente si sarebbe potuto parlare di *realtà*) e – dall'altro – alla necessità di uno strumento meno monolitico e più versatile del classico libro di testo.

Nei mesi successivi, sulla scia della provocazione della Menicucci, si sarebbe nuovamente ravvivato il dibattito in merito a una alternativa al libro di testo all'interno delle scuole elementari. Nel numero dei «Diritti della Scuola» del 22 gennaio 1939 Giuseppe Giovanazzi³⁸ – che in qualità di Segretario nazionale dell'Associazione Fascista della Scuola aveva plaudito

³⁶ Nella continuazione dell'articolo sul numero successivo, infatti, la Menicucci aggiunge a tal riguardo: «Il Ministro, ogni anno, assegna il suo compito alla scuola italiana. L'anno passato fu “La scuola sul piano dell'Impero”, quest'anno “La posizione dell'Italia nei riguardi dell'Europa” e “Tutela e difesa della razza”. Il libro naturalmente non poté l'anno scorso, e non potrà quest'anno, seguire queste direttive per essere stato stampato in precedenza, ma il periodico lo potrebbe fare benissimo. Inoltre, questa parte dovrebbe seguire passo passo il Calendario del Partito, trovando in essa la materia più efficace per la formulazione di una coscienza fascista e il rapporto più diretto con la vita nazionale» (M. MENICUCCI, *Libro o periodico?*, in «Il Corriere delle Maestre», vol. XLII, n. 5, 6 novembre 1938, p. 31).

³⁷ M. MENICUCCI, *Libro o periodico?*, cit., p. 26.

³⁸ Più in generale, su questa figura, si veda: F. TARGHETTA, *Giuseppe Giovanazzi*, in G. CHIOSSO-R. SANI (dir.), *Dizionario Biografico dell'Educazione, 1800-2000*, cit., vol. I, pp. 658-659.

nel 1933 alla pubblicazione de «Il Quaderno Mensile» di Angelo Tortoreto³⁹ – dedicò un lungo articolo alle caratteristiche che secondo lui avrebbe dovuto avere il «giornale per la scuola»⁴⁰, il quale non avrebbe dovuto sostituire il libro di testo, ma costituirne il completamento, per cui i suoi compilatori avrebbero dovuto tener presente i programmi d'insegnamento per le varie classi nella scelta dei temi da trattare, benché si dicesse certo che «l'interesse e l'efficacia educativa di tale periodico dipenderanno oltre che dalla forma, attraente, anzi stimolativa, dall'uso che ne sapranno fare i maestri»⁴¹, che rimanevano al centro dell'azione didattica. Giovanazzi introduceva poi un elemento nuovo in quello che secondo lui avrebbe dovuto essere non solo «giornale per la scuola» ma anche «giornale della scuola»:

Io penso che non dovrebbe essere difficile, in un giornale come quello che io vagheggio per la nostra scuola, introdurre una parte riservata ai lavori dei ragazzi⁴².

La proposta avanzata da Giovanazzi è importante, in quanto mostra come il tema del rinnovamento del libro scolastico continuasse ad essere particolarmente caro a un vecchio interprete degli orientamenti didattici e pedagogici della cultura idealista nell'accezione di Giuseppe Lombardo Radice, che non a caso all'interno del proprio articolo si definiva auto-ironicamente «vecchio attivista e gioiosista», il quale negli anni successivi alla Riforma Gentile aveva dedicato alcuni lucidi scritti alla riforma in senso attivistico della didattica scolastica all'interno dell'ordine elementare⁴³. Non

³⁹ «Il Quaderno Mensile», vol. II, n. 1, 1° ottobre 1933, p. 1.

⁴⁰ A testimonianza di quanto – come abbiamo già avuto modo di osservare – sul rinfocolarsi di questo dibattito avessero influito le misure restrittive adottate dal Ministero della Cultura Popolare nei confronti della dilagante stampa periodica a fumetti, Giovanazzi precisava che il «giornale per la scuola» non era la stessa cosa del «giornale per ragazzi» così come il «libro di testo» non era la stessa cosa del «libro della biblioteca scolastica». Al fine anche di evitare una levata di scudi da parte dell'editoria di settore, inoltre, Giovanazzi precisava che «il giornale per la scuola non ucciderà e nemmeno danneggerà la rimanente stampa periodica per ragazzi come il libro di testo e i libri di letture complementari della biblioteca scolastica non possono pregiudicare in nessun modo la produzione libraria nel settore della letteratura giovanile» (G. GIOVANAZZI, *Giornali per l'infanzia e giornali per la scuola*, in «I Diritti della Scuola», vol. XL, n. 10, 22 gennaio 1939, p. 195). Si ringrazia Giorgio Chiosso per la cortese segnalazione.

⁴¹ *Ibid.*

⁴² G. GIOVANAZZI, *Giornali per l'infanzia e giornali per la scuola*, in «I Diritti della Scuola», vol. XL, n. 10, 22 gennaio 1939, p. 195.

⁴³ Si fa qui riferimento a: G. GIOVANAZZI, *Per la scuola attiva: contributo di esperienza all'attuazione dei nuovi programmi per le scuole elementari*, Vallardi, Milano 1926; Id., *La scuola come comunità di lavoro*, Vallardi, Milano 1930.

solo. La proposta di includere all'interno di questo periodico i lavori dei ragazzi, pur non precisandone i requisiti specifici (componenti individuali o collettivi? ricerche? disegni?), rivela la sopravvivenza di un'impronta lombardiana all'interno di una scuola ormai irrimediabilmente fascistizzata dal regime⁴⁴ e consente di stabilire evocativi collegamenti con le prime esperienze di pubblicazione dei testi dei ragazzi all'interno di giornalini stampati in classe con la tipografia scolastica realizzate da Célestin Freinet già tra il 1924 e il 1930⁴⁵, che sarebbero giunte nella scuola italiana solo nel secondo dopoguerra attraverso la mediazione di Giuseppe Tamagnini e degli altri maestri aderenti al Movimento di cooperazione educativa⁴⁶.

Il filo del discorso fu ripreso qualche mese dopo da Vincenzo Digilio in un articolo pubblicato sull'organo ufficiale della Direzione generale per l'istruzione elementare del Ministero della pubblica istruzione, nel quale proponeva ancora una volta di abbandonare il libro di testo e passare al «libro-giornale», individuando tra i risvolti positivi anche quello di eliminare e sostituire così «in maniera degna, tutti i giornalini, i giornalucoli e i giornalacci di sapore esotico, pedestre ed anti-educativo» che dominavano la stampa periodica per ragazzi, a conferma – ancora una volta – di quanto il Convegno nazionale di letteratura infantile e giovanile svoltosi a Bologna nel 1938 avesse funto da accelerante⁴⁷. Al Digilio fece subito eco Annibale Tona, noto e stimato direttore della rivista «I Diritti della Scuola», che osservò come l'insistenza con la quale riaffiorava all'interno della pubblicistica pedagogica la proposta di sostituire il libro di testo col cosiddetto «periodico di testo» tradiva evidentemente un'esigenza la cui esatta portata non era ancora stata percepita dalle istituzioni scolastiche e si interrogava se coloro i quali vi si opponevano tanto strenuamente non fossero accesi da un preconcetto o da un eccessivo attaccamento alla secolare consuetudine dell'utilizzo del libro come strumento di trasmissione culturale.

⁴⁴ Su questo aspetto, più in generale, si veda: G. CHIOSSO, *Il rinnovamento del libro scolastico nelle esperienze di Giuseppe Lombardo Radice e dei "lombardiani"*, in «History of Education and Children's Literature», vol. I, n. 1, 2006, pp. 1-13.

⁴⁵ Precisiamo che tali collegamenti non sono in alcun modo palesati all'interno delle fonti.

⁴⁶ Sul Tamagnini, in particolare, si veda: R. RIZZI, *L'ideale e l'impegno. Giuseppe Tamagnini pioniere della Cooperazione Educativa in Italia*, Regione Marche, Ancona 2020; più in generale, sulla diffusione delle tecniche didattiche freinetiane in Italia: E. CATARSI (a cura di), *Freinet e la pedagogia popolare in Italia*, La Nuova Italia, Scandicci 1999.

⁴⁷ V. DIGILIO, *Il libro-giornale*, in «Annali dell'Istruzione Elementare», vol. XV, n. 4, 1939, pp. 242-245.

Tona affermava di comprendere l'esigenza avanzata nei mesi precedenti da Menicucci, Giovanazzi e Digilio di sostituire il libro con una pubblicazione periodica «specchio più immediato della vita e sempre nuovo stimolo alla curiosità dei fanciulli», tuttavia osservava:

La scuola, si dice, deve essere a immediato contatto della vita, risonare quotidianamente delle voci della vita. E sta bene. Ma non c'è la calda parola del maestro che può, tanto più efficacemente e rapidamente della parola scritta, portare nella scuola l'eco di ciò che avviene nel mondo? Curiosa questa ansia di introdurre nella scuola sempre nuovi artifici didattici, come se il maestro non ci fosse o si potesse contare sempre meno su di lui. Dal giornale politico il maestro può trarre quanti spunti vuole, per far partecipi i propri alunni della vita vivente. E se il discorso del Duce può essere riportato dal giornale scolastico una settimana o un mese dopo che è stato pronunciato, il maestro può leggerlo in iscuola il giorno medesimo o il giorno dopo al più tardi. Anzi, può farlo ascoltare dalla bocca stessa dell'oratore per mezzo della radio. Quale riecheggiatore più fedele e commentatore più efficace degli avvenimenti, via via che si svolgono, della radio scolastica?⁴⁸

Le sue perplessità in merito non finivano qui. Tona tornava a sottolineare – proprio come Giovanazzi – la centralità del maestro, che non doveva essere sostituito ma coadiuvato dai «sempre nuovi artifici didattici» introdotti all'interno delle scuole dalle case editrici specializzate allo scopo di omologare i metodi di insegnamento e dare uniformità ai contenuti educativi veicolati tramite essi, minacciandone l'autonomia didattica. Il direttore dei «Diritti della Scuola» proseguiva la propria requisitoria sostenendo che la scuola doveva sì formare i propri alunni alla vita ma era anche tenuta a trasmettere loro il patrimonio di cultura accumulato dall'umanità nei secoli per farne progredire la civiltà e che gli alunni che si avvezzavano alla superficiale lettura del giornale rischiavano di non adattarsi poi a quella più sostanziosa del libro, che unico poteva assolvere a quel compito con la dovuta organicità. Se «il giornale era indicato più per arricchire e rinfrescare conoscenze già acquisite», infatti, «[per] istillare quelle conoscenze, in un tutto organico e conseguente, è necessaria l'informazione sistematica del libro»⁴⁹. Secondo Tona, pertanto:

Se il tradizionale tipo del libro di testo, con la sua artificiosa compilazione, ha fatto il proprio tempo, si dia luogo a libri di più libera ispirazione; e si dia anche

⁴⁸ A. TONA, *Libro o giornale?*, in «I Diritti della Scuola», vol. XLI, n. 23, 12 giugno 1940, p. 355.

⁴⁹ *Ibid.*

agli alunni la possibilità di più ampie letture, rendendo effettivamente obbligatori l'istituzione e l'uso di una piccola biblioteca infantile in ciascuna scuola.

Digilio rispose a Tona con una lettera aperta pubblicata sul numero dei «Diritti della Scuola» del 18 luglio 1940, nella quale dichiarava di intendere semplicemente con la propria proposta eliminare il «lamentevole inconveniente per cui il libro di testo, specie quello sussidiario, dopo essere stato sfogliato e scarabocchiato nei primi giorni di scuola dall'alunno diventa uno strumento non solo inutile, ma disutile e nocivo», addirittura «uno strumento di tortura, specie per quelle materie che non possono essere insegnate per suo mezzo, ma soltanto attraverso la viva voce del maestro», come l'aritmetica, la storia, la geografia, le scienze fisiche e naturali e le nozioni varie. Nell'insegnamento di queste materie il libro di testo avrebbe pertanto potuto essere efficacemente sostituito dal «libro-rivista», composto di «fascicoli periodici che fossero essi stessi piccole e varie e gaie antologie di vita politica, letteraria, artistica, scientifica, ecc.», dedicati alla vita del presente come a quella del passato.

Per quanto atteneva invece ai libri di lettura, che sono troppo spesso antologie camuffate da racconti continuati o racconti continuati insipidi, la loro funzione poteva essere assolta dalla pubblicazione di una selezione di capitoli di vari autori classici e contemporanei nella sezione antologica del «libro-rivista» e soprattutto dalla spesso negletta bibliotechina di classe⁵⁰. Tona aggiunse in calce alla lettera aperta un proprio breve commento di chiosa, nel quale riconosceva a Digilio di aver offerto nuovi e utili elementi per una serena valutazione della sua proposta e chiedeva ai maestri di intervenire nel dibattito in corso, dicendo la propria⁵¹.

⁵⁰ V. DIGILIO, *Ancora del libro-rivista*, in «I Diritti della Scuola», vol. XLI, n. 25, 18 luglio 1940, p. 388; la chiosa di Tona si chiude a p. 389.

⁵¹ Furono numerosi i maestri, nelle settimane successive, a prendersi la briga di rispondere all'invito ad esprimersi in merito all'opportunità di introdurre il «periodico di testo» nella scuola elementare, tra cui Giuseppe Micali, Domenico Politi, Salvatore Onza, Domenico Cirulli, Alba Sturba, Francesco Mutolo, Teresa Barrile Zappalà, Leopoldo Fantozzi ed Edoardo Ciccone. Domenico Politi, ad esempio, osservava che «così com'è oggi, il testo scolastico non va», mentre il periodico avrebbe potuto rompere «l'uggia dell'attuale libro di testo, che è destinato fatalmente a scomparire» (*Libro o rivista per gli alunni?*, in «I Diritti della Scuola», vol. XLI, n. 27, 28 agosto 1940, pp. 420-421). Salvatore Onza osservava come fosse vero che gli scolari non studiavano spesso il libro di testo, non già perché in esso fossero presenti contenuti incapaci di destare il loro interesse, quanto perché esso li proponeva nella medesima forma «a migliaia di alunni troppo diversi tra loro per età e ingegno», ignorando gli specifici bisogni formativi di ciascun di essi, ma che questo problema

A sostegno del periodico di testo sarebbe intervenuta sul numero dei «Diritti della Scuola» dell'8 agosto 1940 anche Mimi Menicucci, la quale pure rispondeva alle obiezioni sollevate da Tona e ribadiva la necessità di un «testo scolastico periodico di Stato controllato, redatto e compilato da gente di scuola» in grado di adattarsi più agilmente a raccontare l'attualità e commentare più d'appresso gli avvenimenti sociali e politici⁵².

Se fino a quel momento i toni del dibattito si erano mantenuti pacati, la polemica sarebbe giunta col lungo articolo del giovane Armando Armando, uscito sul numero del 20 ottobre 1940, il quale riteneva che il fatto che il libro di testo fosse «un superato, stereotipato e retorico strumento didattico» fosse ancora tutto da dimostrare e che il «periodico di testo» non sarebbe stato in grado di ovviare ai due difetti costitutivi del libro, ovvero – in base a quanto era stato possibile evincere dai testi pubblicati in precedenza – «l'uggia che nasce dallo sfogliare sempre le stesse pagine in luogo di sfogliarne ogni tanto di nuove» (citando qui Gentile in merito alla complessa relazione tra interesse, studio, sforzo ed educazione) e la mancanza di attualità. Stante la normativa vigente, peraltro, il «periodico di testo» avrebbe dovuto essere anch'esso unico e distribuito su tutto il territorio nazionale, con un costo accessibilissimo, che avrebbe sensibilmente ridotto il margine di guadagno degli editori, in quanto sarebbero aumentate esponenzialmente le spese per la compilazione periodica dei fascicoli, la loro stampa e la loro distribuzione, così come quelle per le commissioni esaminatrici che li avrebbero dovuti approvare più volte nel corso dell'anno⁵³.

non si sarebbe risolto con il «periodico di testo», ma con la disponibilità per ogni scuola «di una biblioteca ricca, scelta e continuamente aggiornata a cura del maestro, in base alle esigenze sempre nuove dello spirito e ai fatti sempre più grandi della vita nazionale, per dare all'alunno ampia facoltà di scelta, libertà che non degenererà affatto in confusione e licenza, se, come abbiamo accennato, il maestro sarà all'altezza del suo ufficio» (*Libro o rivista?*, in «I Diritti della Scuola», vol. XLI, n. 28, 18 settembre 1940, p. 437). Edoardo Ciccone infine riteneva che il timore diffuso che la duttilità del periodico determinasse un'eccessiva frammentarietà dei contenuti e conseguenti dannose lacune culturali negli alunni fosse poco fondato e lo reputava un sussidio didattico efficace, concludendo: «Rendere gaia la scuola, diradare dalle nostre aule quell'aria opprimente che vi ha sempre gravato, fare che l'alunno non avverta la fatica, interessarlo e appassionarlo allo studio rendendoglielo piacevole: non è questo il segreto sempre e ansiosamente ricercato?» (*Libro o rivista?*, in «I Diritti della Scuola», vol. XLI, n. 28, 18 settembre 1940, p. 438).

⁵² M. MENICUCCI, *Il testo scolastico periodico?*, in «I Diritti della Scuola», vol. XLI, n. 26, 8 agosto 1940, p. 405.

⁵³ A. ARMANDO, *Libro di testo e rivista-libro*, in «I Diritti della Scuola», vol. XLII, n. 2, 20 ottobre 1940, pp. 20-21.

Digilio rispose sul numero successivo, polemizzando sul fatto che Armando si fosse limitato a elencare gli impedimenti materiali e logistici che ostacolavano l'attuazione della sua proposta, senza tuttavia dimostrarne in alcun modo l'irrelevanza pedagogica, e aggiungeva:

Io resto fermo nella mia convinzione [...] che una rivista-libro debba risultare più attuale e più avvincente di un libro, anche se concepito e redatto nel migliore dei modi, potendo essa rivista conservare tutte le qualità che rendono buono il libro (tranne la forma e il numero delle pagine), mentre questo non può pregiarsi delle qualità buone della rivista-libro che sono, ripetiamo, nella qualità e nell'interesse ch'essa può suscitare, più fresco e più vivo, nel fanciullo⁵⁴.

La polemica si sarebbe chiusa con una breve ma piccata risposta di Armando, che accusava Digilio di scarsa oggettività e di non aver in alcun modo risposto alle dettagliate obiezioni che egli aveva posto all'interno della sua analisi e concludeva che anch'egli rimaneva fermo nella sua convinzione⁵⁵. L'articolo si chiudeva con una nota redazionale che dichiarava conclusa la polemica sul «periodico di testo» e auspicava che essa avesse offerto utili spunti di riflessione ai lettori in merito a una questione pedagogica di estrema attualità.

Il «periodico di testo» non avrebbe mai visto la luce, ma la questione del superamento del libro di testo nella scuola elementare sarebbe stata nuovamente posta come improrogabile dagli insegnanti che – all'indomani del definitivo crollo del regime fascista e della proclamazione del nuovo stato repubblicano – si sarebbero ispirati alle tecniche freinetiane al fine di promuovere un'educazione democratica, fondata sulla lotta al nozionismo e sullo sviluppo delle attitudini naturali dei bambini attraverso la creatività, la libera espressione di sé e la ricerca spontanea delle ragioni dei fenomeni. Sulla scia della violenta contestazione della cultura ufficiale da parte del movimento studentesco diffusasi in tutto il paese dopo il 1968, il dibattito sul libro di testo si fece particolarmente vivace. Le critiche si concentrarono in particolar modo sul costo dei libri, sulla rapida obsolescenza dei contenuti in essi proposti, sulla necessità di disporre di materiali di lavoro meno passivizzanti e più aderenti alla psicologia dei bambini, sulla per-

⁵⁴ V. DIGILIO, *Ancora la rivista-libro*, in «I Diritti della Scuola», vol. XLII, n. 5, 20 novembre 1940, p. 69.

⁵⁵ A. ARMANDO, *Rivista, libro o altro?*, in «I Diritti della Scuola», vol. XLII, n. 6, 30 novembre 1940, p. 84.

manenza al loro interno di una visione del mondo tradizionale e antiquata funzionale a quel ruolo di riproduzione sociale nel quale Pierre Bourdieu avrebbe di lì a poco indicato il principale scopo della scuola nella società borghese contemporanea⁵⁶, e ancora sull'obbligo da parte degli insegnanti di scegliere preventivamente i testi da adottare a lezione, con una sensibile contrazione della loro libertà di insegnamento. Alcune delle argomentazioni addotte contro il libro di testo erano già state utilizzate – come abbiamo dimostrato – nell'animato dibattito pedagogico generatosi su questo stesso tema nel corso degli anni Trenta.

Conclusioni

Concludendo la nostra analisi, ci sembra opportuno rilevare come nonostante i «periodici di testo» e i «manifesti scolastici settimanali» presupponessero – anche se solo astrattamente – un superamento del modello di insegnamento tradizionale di stampo trasmissivo, incentrato sulla lezione frontale e sulla centralità dello studio mnemonico, il loro reale tasso di innovatività didattica fosse piuttosto contenuto. L'apparato scolastico fascista non lasciava infatti grandi margini alla libera iniziativa degli insegnanti e anche le opportunità di sperimentazione erano sempre molto circoscritte. Il fatto stesso, d'altronde, che entrambe tali iniziative editoriali rimangano sulla carta o falliscano nel giro di qualche anno dimostra il radicato conformismo della classe magistrale italiana, che era costitutivamente poco incline a modificare il proprio antiquato approccio didattico a prescindere dal tasso di ortodossia politica e di omologazione ideologica dei sussidi didattici eventualmente disponibili. In questi maestri – al di là degli appassionati anatemi di un Politi, un Onza e un Ciccone contro il vecchio modo di fare scuola⁵⁷ – prevaleva la cieca osservanza di quella «grammatica della scuola» che ha storicamente ostacolato il processo di modernizzazione della scuola ben al di là del Ventennio⁵⁸.

Provocatoriamente abbiamo definito il «periodico di testo» e i «manifesti scolastici settimanali» come due proposte per un'alternativa ai libri di

⁵⁶ Cfr. P. BOURDIEU-J.C. PASSERON, *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Les Éditions de Minuit, Paris 1970, edito in italiano da Guaraldi nel 1972.

⁵⁷ Cfr. *Libro o rivista per gli alunni?*, cit.; *Libro o rivista?*, cit.

⁵⁸ Sul concetto di «grammatica della scuola», in particolare, si veda: D. TYACK-W. TOBIN, *The "Grammar" of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?*, in «American Educational Research Journal», vol. XXXI, n. 3, 1994, pp. 456-460.

testo nella scuola fascista, evocando in qualche modo la lunga e complessa battaglia combattuta nella nostra scuola tra la fine degli anni Sessanta e gli anni Settanta. I presupposti dell'animato dibattito svoltosi su questo tema in quegli anni, tuttavia, è bene ricordarlo, erano di marca del tutto differenti e su di esso gravava l'infuocato clima politico di quegli anni.

I nuovi sussidi degli anni Trenta – effettivamente prodotti e distribuiti (come nel caso dei manifesti di Tortoreto) o anche solo proposti (come nel caso dei «periodici di testo») – non erano animati da alcun antagonismo al sistema, ma anzi dall'esigenza di una più piena omologazione ad esso. Nel presentarne le potenzialità, infatti, come abbiamo mostrato, i sostenitori non mancavano di sottolineare come uno strumento più versatile del libro di testo fosse funzionale a un più pronto adeguamento dei contenuti alle numerose campagne propagandistiche promosse dal regime, anche se occorre considerare che nel contesto totalitario l'ortodossia ideologica era il prerequisito indispensabile per qualsiasi iniziativa che intendesse mettere in discussione una realizzazione del regime come il «libro di testo unico», perlomeno nel dibattito pubblico. Nel caso dei «manifesti scolastici settimanali» le tematiche trattate e i valori di riferimento erano gli stessi del testo unico di Stato, che avrebbe dominato la scena scolastica fino al crollo del regime che lo aveva promosso ed avrebbe continuato a proiettare la propria ombra sui libri di testo della scuola repubblicana ancora per molti anni.

APPENDICE DOCUMENTARIA

ELENCO DEI MANIFESTI SCOLASTICI SETTIMANALI
PUBBLICATI TRA 1934 e 1937

ANNATA I – A.S. 1934-1935

1. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 1, I ottobre 1934: *Battaglia di Lepanto / Il prossimo cinquantenario della Chiesa del SS. Rosario a Valle di Pompei / La Pompei romana*
2. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 1, I ottobre 1934: *Festa dell'Uva / La manifestazione mondiale zoofila in onore di San Francesco d'Assisi / Il plebiscito di Roma*
3. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 2, 8 ottobre 1934: *La prima fase della battaglia del grano / L'annuale dei Fasci giovanili di combattimento / I primi martiri dell'indipendenza*
4. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 2, 8 ottobre 1934: *Lo sbarco degli italiani a Tripoli / La colonia libica / La Giornata di Colombo*
5. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 3, 15 ottobre 1934: *L'autotreno del vino / Metodi vecchi e metodi nuovi / Filippo Corridoni alla trincea delle Frasche*
6. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 3, 15 ottobre 1934: *Il viaggio di Re Vittorio nella Somalia / Il barometro di Evangelista Torricelli / I Cairoli a Villa Glori*
7. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 4, 22 ottobre 1934: *A Roma! A Roma! E trecentomila Camicie Nere, agli ordini del Duce, marciarono sulla Città Eterna / La Giornata del Risparmio*
8. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 4, 22 ottobre 1934: *La gloriosa battaglia di Vittorio Veneto segnò la fine della guerra mondiale / La radio rurale / San Raffaele*
9. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 5, 29 ottobre 1934: *La Festa di Ognisanti / San Carlo / Il culto dei defunti*
10. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 5, 29 ottobre 1934: *La Grande Vittoria Italiana / La firma dell'armistizio*
11. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 6, 6 novembre 1934: *Il Genetliaco di re Vittorio Emanuele III*
12. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 6, 6 novembre 1934: *L'oro verde d'Italia / L'estate di San Martino*
13. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 7, 13 novembre 1934: *Per la vittoria del grano / Castagne! Castagne!*
14. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 7, 13 novembre 1934: *La prima regina d'Italia / La bandiera degli Istriani / La rana di Galvani*
15. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 8, 20 novembre 1934: *Il centenario di Bellini / I figli della Lupa*

16. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 8, 20 novembre 1934: *Santa Cecilia, patrona dei musicisti / Il noce e le noci / Il miracolo delle noci*
17. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 9, 1-10 dicembre 1934: *Balilla / Il decalogo del Balilla / La casa del Balilla a Portoria*
18. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 9, 1-10 dicembre 1934: *La Santa delle folgore / Il grande maestro dei campi*
19. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 10, 11-26 dicembre 1934: *La notte della Madonna di Loreto / Littoria / Santa Lucia*
20. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 10, 11-26 dicembre 1934: *L'affondamento della nave Wien nel Porto di Pola / Gli zampognari messaggeri del Natale / Il martirio di Guglielmo Oberdan*
21. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 11, 21-31 dicembre 1934: *Il presepe / Tradizioni*
22. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 11, 21-31 dicembre 1934: *L'inverno (G. Pisani) / La sagra della maternità / Notte di Natale (Sebastiano Pirodda)*
23. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 12, 3-9 gennaio 1935: *L'Anno Nuovo / Giano / Le due Befane*
24. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 12, 3-9 gennaio 1935: *Il Pantheon / La Regina Elena / Le tombe dei Re d'Italia*
25. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 13, 10-20 gennaio 1935: *Galileo Galilei / I fuochi di Sant'Antonio*
26. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 13, 10-20 gennaio 1935: *Gaetana Agnesi, "la signora" / La festa di Sant'Agnese / San Sebastiano*
27. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 14, 21-27 gennaio 1935: *La Colonia Eritrea / Le lotte per la sua conquista / Episodi ed eroi*
28. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 14, 21-27 gennaio 1935: *Giuseppe Verdi / La casa di riposo per i musicisti*
29. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 15, 28 gennaio-3 febbraio 1935: *La festa della Candelora / L'annuale della milizia volontaria*
30. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 15, 28 gennaio-3 febbraio 1935: *I Littoriali della neve*
31. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 16, 3-15 febbraio 1935: *In memoria del Quadrumviro della Rivoluzione Fascista: Michele Bianchi*
32. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 17, 12-18 febbraio 1935: *La disfida di Barletta*
33. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 17, 12-18 febbraio 1935: *La beffa di Buccari*
34. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 18, 19-28 febbraio 1935: *Quando Gesù era bambino / La pila di Volta*
35. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 18, 19-28 febbraio 1935: *Il Duca della Vittoria (A. Diaz)*
36. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 21, 15-22 marzo 1935: *Giulio Cesare / Idi di Marzo / Amerigo Vespucci*

37. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 21, 15-22 marzo 1935: *Le Cinque giornate di Milano 1848 / Luigi di Savoia, Duca degli Abruzzi*
38. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 22, 23-31 marzo 1935: *Primavera / L'Annunciazione*
39. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 25, 15-23 aprile 1935: *Nel Natale di Roma*
40. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 25, 15-23 aprile 1935: *L'eterna giovinezza dell'Urbe*
41. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 26, 5-15 maggio 1935: *Le tappe dell'impresa gloriosa e il monumento di Quarto*
42. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 26, 5-15 maggio 1935: *Il LXXV anniversario della spedizione dei Mille*
43. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 28, 24-30 maggio 1935: *La festa delle Legioni*

ANNATA II – A.S. 1935-1936

1. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 1, 7 ottobre 1935: *La "Festa dell'uva" / La "Giornata di Colombo"*
2. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 2, 14 ottobre 1935: *Principi e gerarchi volontari in AOI*
3. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 3, 21 ottobre 1935: *Adua rivendicata all'Italia*
4. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 3, 21 ottobre 1935: *Gli eroi placati dopo la vittoria della patria*
5. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 4, 27 ottobre 1935: *La vittoriosa avanzata delle armate italiane nel Tigris*
6. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 6, 1935: *La caratteristica fauna dell'Etiopia*
7. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 7, 17 novembre 1935: *Macallè riconquistata dalle armi italiane*
8. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 8, 24 novembre 1935: *Piroghe sul lago Tana / Tessitori abissini*
9. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 9, I dicembre 1935: *L'eroico armamento di Balilla / Le Case dei Balilla*
10. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 10, 8 dicembre 1935: *Buona guardia sul forte Galliano / I bersaglieri a Macallè*
11. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 10, 8 dicembre 1935: *Dalmazio Birago, medaglia d'oro / Oro alla Patria*
12. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 11, 15 dicembre 1935: *Un villaggio della Somalia italiana / Un gruppo di futuri ascari*
13. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 12, 1935: *Il Pantheon / La Regina Elena / Le Tombe dei Re d'Italia*

14. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 12, 1935: *L'anno nuovo / Giano / Le due befane*
15. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 13, 1935: *Gaetana Agnesi la "signora" / La festa di Sant'Agnesa / San Sebastiano*
16. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 13, 12 gennaio 1936: *I "dubat" della Somalia e gli ascari dell'Eritrea*
17. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 13, 12 gennaio 1936: *Le pittoresche sagre popolari italiane: I "fuochi di Sant'Antonio" a Napoli / L'offerta della cera a San Sebastiano in Milano / Gli "agnellini di Sant'Agnesa" a Roma*
18. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 15, 26 gennaio 1936: *L'eroismo di un vecchio ascario*
19. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 16, 2 febbraio 1936: *La grande vittoria italiana sul fronte somalo*
20. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 16, 2 febbraio 1936: *In memoria di Michele Bianchi, Quadrumviro della Rivoluzione fascista / La promulgazione dello Statuto*
21. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 17, 9 febbraio 1936: *L'alto elogio del Duce alle vittoriose truppe dell'AOI / La morte di un eroico frate soldato: padre Reginaldo Giuliani*
22. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 18, 16 febbraio 1936: *L'acqua per i nostri soldati dell'Africa Orientale*
23. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 19, 1936: *Visioni e costumi d'Etiopia*
24. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 20, I marzo 1936, *I morti di Adua nel 1896 commemorati dall'esercito vittorioso*
25. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 21, 1936: *Caratteristici tipi dell'Etiopia che diventa italiana*
26. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 22, 15 marzo 1936: *Nella vittoriosa battaglia dello Scire*
27. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 22, 15 marzo 1936: *L'itinerario della vittoria sul fronte eritreo*
28. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 23, 22 marzo 1936: *Il Natale dei Fasci di Combattimento: XXIII marzo 1919*
29. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 23, 22 marzo 1936: *Le venti medaglie d'oro delle prime guerre contro l'Abissinia*
30. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 24, 29 marzo 1936: *L'assestamento e la pacificazione delle regioni etiopiche conquistate dall'Italia*
31. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 26, 19 aprile 1936: *Il tricolore a Gondar e sul lago Tana*
32. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 27, 26 aprile 1936: *Episodi della vittoriosa marcia che ha portato gli Italiani a Dessiè*
33. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 27, 26 aprile 1936: *Il miracolo delle strade italiane nell'Etiopia conquistata*
34. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 28, 1936: *Edifici di Addis Abeba*

35. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 30, 30 maggio 1936: *Gli ottant'anni di S.S. Pio XI, il Papa della Conciliazione*
36. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 30, 30 maggio 1936: *Il monumento al Duca della Vittoria*

ANNATA III – A.S. 1936-1937

1. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 1, 4 ottobre 1936: *L'avanzata italiana in Etiopia nei primi giorni dell'ottobre 1935 / IV ottobre: Festività di San Francesco d'Assisi / Gli uomini illustri della Campania*
2. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 1, 4 ottobre 1936: *La rievocazione della grande gesta nell'Africa Orientale*
3. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 2, 11 ottobre 1936: *La statua di Augusto sulla riviera di Napoli / Gli uomini illustri della Campania*
4. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 3, 18 ottobre 1936: *L'esercito che combatte la "battaglia del lavoro" in Africa Orientale / Il Mausoleo dei Cairoli a Gropello / A Filippo Corridoni*
5. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 7, 15 novembre 1936: *L'oro verde d'Italia / Raccolta delle castagne*
6. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 8, 22 novembre 1936: *La festa dei musicisti: 22 novembre, Santa Cecilia*
7. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 8, 22 novembre 1936: *Conoscere l'Impero: la rete stradale com'è e come sarà*
8. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 10, 6 dicembre 1936: *La civile missione dell'Italia nelle terre dell'Impero*
9. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 11, 13 dicembre 1936: *L'annuale della "Giornata delle Fede" contro le inique sanzioni*
10. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 11, 13 dicembre 1936: *Gli anniversari della redenzione dell'Agro Pontino*
11. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 12, 20 dicembre 1936: *La "Giornata della Madre e del Fanciullo"*
12. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 12, 20 dicembre 1936: *I paesi della Natività di Gesù*
13. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 13, 3 gennaio 1937: *Le grandi date della conquista dell'Impero: Battaglia del Ganale Doria / Occupazione di Neghelli*
14. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 13, 3 gennaio 1937: *Una visita al Pantheon: innanzi alle tombe sabaude*
15. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 14, 10 gennaio 1937: *Come nascono le magnifiche strade dell'Impero*
16. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 14, 10 gennaio 1937: *Nel regno della neve*

17. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 15, 17 gennaio 1937: *Centenario di Giotto*
18. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 15, 17 gennaio 1937: *Le grandi date della conquista dell'Impero: Prima battaglia del Tembien*
19. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 16, 24 gennaio 1937: *Il Cinquantenario di Dogali: 26 gennaio 1887*
20. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 16, 24 gennaio 1937: *I grandi santi italiani: San Giovanni Bosco*
21. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 17, 31 gennaio 1937: *L'annuale della Milizia Volontaria*
22. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 17, 31 gennaio 1937: *Il Tricolore nelle più lontane plaghe dell'Impero*
23. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 18, 7 febbraio 1937: *I grandi santi italiani: San Girolamo Emiliani, il primo difensore del Piave*
24. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 18, 7 febbraio 1937: *Il corteo delle gaie maschere italiane*
25. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 19, 14 febbraio 1937: *Le grandi date della conquista dell'Impero: Battaglia dell'Endertà*
26. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 19, 14 febbraio 1937: *Un giovanissimo campione della fede: San Tarcisio*
27. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 21, 28 febbraio 1937: *Trofei e segni dell'Impero a Roma*
28. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 21, 28 febbraio 1937: *La grande "Litoranea Libica" dalla Tunisia all'Egitto*
29. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 22, 7 marzo 1937: *Il Duce a Tripoli per l'inaugurazione della "fiera"*
30. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 22, 7 marzo 1937: *Il Parlamento Italiano*
31. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 23, 14 marzo 1937: *Il viaggio del Duce in Libia*
32. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 24, 21 marzo 1937: *Nel XVIII anniversario della Fondazione dei Fasci*
33. «Il Manifesto Scolastico Settimanale», n. 24, 21 marzo 1937, *Da Piazza San Sepolcro alla gloria delle Ambe Etiopiche*

IX.

UNA «PAZIENTE VIGILANZA SULL'UMANITÀ
IN LETARGO». GIUSEPPE LOMBARDO RADICE
FRA PEDAGOGIA E DIDATTICA

LORENZO CANTATORE
(Università degli Studi Roma Tre)

1. *Wistik, lo gnomo ricercatore*

[...] la didattica che si chiama *trattato* o *manuale*, non è ancora didattica viva; e la sua pretesa di *guidare all'insegnamento* è illusoria, perché l'insegnamento non è trasmissione di soluzioni, ma *restituzione delle soluzioni a problemi* e non a problemi *tipici*, ma a problemi circostanziati dalla mente di chi apprende (e *reinventa* la scienza, col suo educatore) e quindi non predeterminabili¹.

Questa affermazione, formulata da Lombardo Radice in un saggio pubblicato nel maggio del 1926 sulla rivista «L'Educazione nazionale», condensa gran parte dell'innovatività del suo pensiero educativo. Nonostante il volume *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1913) fosse, già negli anni Venti, uno dei manuali più adottati per la preparazione di maestre e maestri italiani, il pedagogista siciliano continuava a sostenere l'illusorietà di arrivare a racchiudere in un trattato la metodica per l'insegnamento. Su questa posizione, Giovanni Gentile era stato apodittico: la didattica «non si scrive, ma si fa»². Ecco, il pensiero e l'azione di Lombardo Radice, ma direi perfino la sua testimonianza storica, rivelano lo sforzo costante di uscire dialetticamente dalla costrizione dell'imperativo gentiliano, ragionando sulle possibilità che si danno alla didattica nel suo porsi a metà strada fra la pedagogia e l'educazione.

¹ G. LOMBARDO RADICE, *Pedagogia e critica didattica*, in Id., *Saggi di critica didattica. Antologia con introduzione e note*, a cura di L. STEFANINI, SEI, Torino 1927, p. 127.

² La citazione è tratta da G. GENTILE, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Vol. II. *Didattica*, Laterza, Bari 1914, p. 144, in G. LOMBARDO RADICE, *Pedagogia e critica didattica*, cit., p. 128.

Come spesso accade nei suoi scritti, anche in questo caso Lombardo Radice non rinuncia a rintracciare la rappresentazione concreta delle sue idee educative nelle pagine degli scrittori più amati. Infatti, la prospettiva squisitamente filosofica e astratta applicata all'apprendimento dell'arte di insegnare, oltre (e, forse, più) che nelle pagine di Gentile, trovava per lui pieno disvelamento nel racconto tardo ottocentesco *Der Kleine Johannes* (1885) dello scrittore olandese Frederik van Eeden. Una favola filosofica densa di simbolismi, al centro dei quali il bambino cresce senza che gli vengano risparmiate delizie oniriche e crudeltà terrene, in una perenne oscillazione fra la realtà e il sogno, la scienza e la natura. Del resto Lombardo Radice era lucidamente consapevole dell'aiuto che le fonti letterarie, le cosiddette «pedagogie narrate»³, possono fornire all'educatore in cerca di modelli, di casi, di esempi, perfino di quella che egli definisce *didattica speciale* in quanto specificamente rivolta a singoli campi del sapere, i quali, tuttavia dialogano fra loro nella dimensione più ampia e generale dell'«unità della cultura»⁴:

Ho ricordato l'incantevole poema di Van Eeden, un po' per desiderio di riferirmi ad altri che non fossero i monotoni... espositori della negazione gentiliana delle *didattiche speciali*, risolta nella ricerca filosofica della loro dialettica unione e distinzione; un po' perché volevo, nominando uno scrittore così lontano e così diverso, far sentire che il concetto filosofico della didattica è un punto luminoso non della pedagogia idealistica soltanto, ma di tutta la vita spirituale dell'epoca nostra⁵.

La visione dell'uomo «sempre fanciullo perché è sempre un farsi»⁶, trova nel piccolo Johannes la personificazione di questo processo complesso e inarrestabile che vede il bambino sedotto e tormentato dalle brame conoscitive impersonate dallo gnomo studioso Wistik, ricercatore del libro della verità:

Spera di trovare il libriccino presso gli uomini e comunica la sua sapienza a chiunque possa aiutarlo. E così ha reso molti esseri infelici. Essi credono in lui e vanno alla ricerca del piccolo libro, collo stesso ardore di quelli che cercano l'arte

³ C. COVATO (a cura di), *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Guerini scientifica, Milano 2006.

⁴ G. LOMBARDO RADICE, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* (1913), Sandron, Firenze 1961, p. 159.

⁵ Id., *Pedagogia e critica didattica*, cit., p. 130.

⁶ *Ibid.*, p. 130.

di far dell'oro. Essi sacrificano tutto, rinunciando alla loro situazione ed alla loro felicità, per rinchiodarsi in camere con dei libroni, con delle materie strane e degli strumenti bizzarri. Arrischiano la loro vita, la loro salute e dimenticano il cielo azzurro e la natura buona e generosa; sì, e perfino i loro simili⁷.

Il sacrificio degli uomini sui «libroni» nasceva dalla perenne insoddisfazione di riconoscere che «non *siamo* umanità, *tendiamo* all'umanità»⁸. Questo spirito di ricerca è come la sintesi del processo che porta Lombardo Radice a concepire la possibilità di fare didattica purché in forma di «critica didattica»⁹. Egli preciserà, sempre nello scritto del 1926, prendendo le distanze dal citato veto gentiliano e contestando con vigore la dannosa scelta di abolire il tirocinio nella formazione della nuova classe magistrale italiana:

Per chiarire il mio pensiero, già nel 1912 io scrivevo, nelle mie *Lezioni di didattica*, che noi possiamo negare *la didattica*, ma dobbiamo pur fare *la critica didattica*; come si nega, per *l'estetica filosofica* la pseudo estetica dei trattati tecnici dell'arte e la retorica o regolistica dell'arte, ma non si toglie *la critica letteraria* o *la critica d'arte*, che anzi in quella è poi la stessa estetica filosofica, nella sua vita vera, di giudizio critico¹⁰.

Il riferimento a van Eeden, letto come segnale urgente dello spirito di un'epoca che tentava di liberarsi, con grande insoddisfazione, dai precetti del Positivismo, diventava nelle pagine di Lombardo Radice uno dei modi possibili per reagire sia alla rigidità del metodismo pedagogico degli eigoni di Herbart sia alle rigidità opposte, quelle del neoidealismo, per il quale sembrava perfino impossibile pronunciare la parola *didattica*. Nelle scuole normali, a cavallo fra Otto e Novecento, la stessa idea di cultura magistrale e di scambio gratuito e disinteressato fra maestro e allievo aveva perso la sua forza culturale e morale. Su questo punto gli attacchi del neoidealismo fu-

⁷ F. VAN EEDEN, *Johannes e il giardino incantato*, Tilopa edizioni, Roma 1992, p. 50.

⁸ G. LOMBARDO RADICE, *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale fondata sul concetto di autoeducazione* (1916) Sandron, Palermo 1923, p. 11.

⁹ Sulla progressiva maturazione del concetto di didattica nel pensiero di Lombardo Radice e sulla sua personale interpretazione critica del neo-idealismo gentiliano e crociano restano fondamentali gli studi di G. CIVES, *Giuseppe Lombardo Radice: didattica e pedagogia della collaborazione*, La Nuova Italia, Firenze 1970; G. CIVES, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice: "critica didattica" o "didattica critica"?*, La Nuova Italia, Firenze 1983.

¹⁰ G. LOMBARDO RADICE, *Pedagogia e critica didattica*, cit., p. 131.

rono implacabili e segnarono la rivincita da una parte della dimensione dialettico-speculativa della pedagogia intesa come scienza filosofica (Gentile), dall'altra della formazione culturale e intellettuale degli insegnanti, intesi come uomini e donne di cultura, intellettuali prima che dispensatori di regole per l'insegnamento-apprendimento scolastico e di contenuti da versare nelle teste degli scolari (Lombardo Radice). Nell'avversione al *didatticismo* convergeva tutto il malcontento che, al principio del Novecento, si era diffuso negli animati dibattiti sull'istruzione di base degli italiani e sulla perdita di prestigio della classe magistrale, oppressa da una mentalità piccolo borghese (definizione che Lombardo Radice userà, anni dopo, per indicare i limiti della preparazione di maestre e maestri)¹¹ e affetta da una pigrizia burocratica che minava anche altri settori del Paese.

Per Lombardo Radice, che veniva da una realtà sociale e culturale piena di criticità (la Sicilia) e che ben conosceva miseria e nobiltà delle istituzioni educative nel loro deludente impatto sociale e culturale, la riflessione pedagogica e la politica scolastica finirono per ubbidire, da subito, ad un unico imperativo: riformare la scuola e i sistemi educativi. Tuttavia egli, al contrario di molti pensatori e teorici che gli furono vicini, era un uomo di scuola nel senso più profondo che a questa definizione si possa attribuire. La sua sensibilità sociale e culturale, così come la sua esperienza professionale, non potevano darsi se non immerse totalmente nell'aula scolastica. È dunque in questa specifica condizione esistenziale che vanno senz'altro cercati il significato e il valore storici del suo impegno teorico ed empirico, ovvero di quella che potremmo definire la sua innovazione didattica. Anche dopo la conquista della cattedra universitaria (1911), anche nella convinta partecipazione al primo conflitto mondiale¹², così come nella sua passione di meridionalista *sub specie educationis*, Lombardo Radice non smetterà mai di *fare scuola* con l'ambizione di essere, per usare un aggettivo che egli stesso applicava ai suoi classici della pedagogia (a cominciare da Comenio e Pestalozzi), un *novatore*.

¹¹ «[...] il giovane maestro è molto sovente niente altro che un piccolo borghese, che ha ricevuto una infarinatura di cultura libresca, senza mai avere avuto sentore dei problemi di una vera vita educativa; è uno scolaro che ha imparato a memoria, per l'esame, trattatelli e formule», G. LOMBARDO RADICE, *Pedagogia e preparazione dei maestri* (1938), in ID., *Didattica viva: problemi ed esperienze* (1951), La Nuova Italia, Firenze 1966, p. 234.

¹² Cfr. M. SIMONETTI, *Il servizio «P» al fronte* (1918), in «Riforma della scuola», vol. XIV, n. 8-9, 1968, pp. 24-34; G.L. GATTI, *Dopo Caporetto: gli ufficiali P nella Grande guerra: propaganda, assistenza, vigilanza*, LEG, Gorizia 2000.

Sarà quindi di un certo interesse indagare le tappe evolutive di un pensiero che, nei fatti, confuta radicalmente la massima del neoidealismo pedagogico per cui *basta sapere per saper insegnare*. Motivo per cui Lombardo Radice fu da subito contrario all'abolizione del tirocinio, se non altro di quel tipo di tirocinio che non si risolvesse in una «formalistica» pratica burocratica, permettendo al futuro maestro di entrare da praticante nell'officina viva della scuola. Egli reagì energicamente

Contro taluni, i quali, nella allegrezza della vittoria per l'abolizione del formalistico tirocinio, vanno oltre al segno, allontanando i giovani dall'interesse verso la *scuola in atto*. Il che sarebbe come gioire della abolizione della «retorica» e vietare ai giovani le letture e gli esercizi di critica letteraria, anzi addirittura la lettura degli scrittori, poiché ogni *vera* lettura è poi critica letteraria, valutazione, comprensione. [...] Perfino l'abborrito *tirocinio*, falso di certo come «lezioni modello» non è falso come visione e giudizio della *vita di una scuola*, e commento alle lezioni degli insegnanti che vi insegnino. E in questo senso io non esito ad esprimere il mio rammarico della sua totale soppressione¹³.

Da qui, ancora sul filo delle tangenze fra pedagogia e letteratura, derivava che la critica didattica stava alla didattica come la critica letteraria stava alla letteratura. Il tema, già ampiamente percorso dagli studiosi di Lombardo Radice¹⁴, merita senz'altro l'aggiunta di qualche tessera documentaria e interpretativa.

Lombardo Radice aveva appreso, a sue spese, l'impossibilità di «insegnare come s'insegna». In un ricordo bruciante del 191, carico di risentimento e di voglia di cambiamento, la parola *didattica* non pare nemmeno degna di menzione:

[...] è ancora freschissimo in me il ricordo di ciò che si pretendeva dai programmi che io insegnassi nella scuola normale. Io dovevo insegnare come s'insegna la geografia, la calligrafia, il canto, ecc. ecc. Vero è che tutta questa borra pedagogica, la sopprimevo e dicevo ai giovani: se volete sapere come s'insegna la matematica, procurate di saper la matematica; e se vi interessa di conquistare la metodica del canto, procurate di studiare il canto e di saper cantare; più profonda e sicura sarà la vostra cultura matematica e più vi riuscirà di scoprire ciò che è essenziale, cioè elementare; e meglio vincerete l'inintelligenza degli alunni, scorgendone nello

¹³ G. LOMBARDO RADICE, *Pedagogia e critica didattica*, cit., pp. 132-135.

¹⁴ Oltre ai già citati contributi di Cives, cfr. soprattutto R. MAZZETTI, *Giuseppe Lombardo Radice tra l'idealismo pedagogico e Maria Montessori*, Malipiero, Bologna 1958.

stesso atto dell'insegnare l'origine precisa e il rimedio. Così me la cavavo io; e di questa infrazione alle istruzioni e ai programmi ero e sono contento¹⁵.

Vent'anni dopo, all'apice di un percorso culturale e professionale denso di tensioni e di roveli vissuti «accanto ai maestri»¹⁶, dandoci quasi la sensazione di rifiutare certe sue intemperanze giovanili, lo stesso Lombardo Radice rivendica che «bisogna riabilitare la parola *didattica*, e liberarsi così da falsi pudori e sciocchi scrupoli come da presuntuosi disdegni per trattare questo speciale problema»¹⁷. In questo arco di tempo egli recupera terreno, lambendo quasi la dimensione di quella che Cives ha definito «tecnologia dell'educazione»¹⁸, e sentendo tutto il peso di astrazioni che erano troppo lontane dall'urgenza di guardare da vicino e toccare con mano le cose della scuola e, attraverso di esse, le criticità della società italiana del primo quarto del Novecento. Una serie di domande retoriche sembrano minare dalle fondamenta il sistema gentiliano:

[...] solo dunque *l'ineffabilità* dovrebbe essere il privilegio – triste perché troppo divino – dell'atto educativo, la cui *esposizione* consisterebbe «nella stessa scuola in azione, nell'attuale svolgimento dello spirito, che è attività in quanto conoscenza, ed è perciò conosciuto *in quanto si vien compiendo*»? (Gentile, *Sommario di pedagogia*, vol. II, 1914, pag. 144). Solo *l'opera d'arte o di scienza o di fede o di filosofia* che si svolge *nella scuola*, ha da essere senza possibilità di partecipazione critica altrui?¹⁹

In questa prospettiva critica la parola *didattica* recupera la sua funzione costruttiva e la sua dimensione inclusiva, partecipativa, collaborativa, comparativa, nella direzione di una riforma della scuola basata sulla riflessione intorno alle esperienze pregresse e in atto, di cui lo

¹⁵ G. LOMBARDO RADICE, *Idealismo e pedagogia* (1911), in ID., *Educazione e diseducazione*, Marzocco, Firenze 1952, p. 32.

¹⁶ *Accanto ai maestri* («L'Educazione nazionale», n. V, settembre 1924, pp. 1-5) è l'emblematico titolo dell'intervento pubblicato da Lombardo Radice all'indomani delle dimissioni dalla carica di Direttore generale dell'Istruzione elementare e popolare, quando riprese in mano la direzione de «L'Educazione nazionale», inaugurandone così una nuova serie, sempre più lontana dalle derive della scuola fascista.

¹⁷ G. LOMBARDO RADICE, *Orientamenti pedagogici per la scuola italiana*, Paravia, Torino 1931, vol. II, p. 306, cit. in G. CIVES, *Giuseppe Lombardo Radice: didattica e pedagogia della collaborazione*, cit., p. 183, nota 17.

¹⁸ *Ibid.*, p. 95.

¹⁹ G. LOMBARDO RADICE, *Pedagogia e critica didattica*, cit., p. 134.

studioso di pedagogia, proprio come lo gnomo ricercatore Wistik nel racconto di van Eeden, dovrà farsi attento e indefesso collezionista e collazionatore:

Per questa ragione io potevo, con perfetta coerenza, negare la didattica, come metodica astratta e, pur non facendo della speculazione filosofica (ché non ho mai preteso a ciò, conoscendo il mio limite, per profondo *rispetto* che ho verso la filosofia, della quale non credo che abbia diritto di trattare se non chi *fa avanzare* i problemi e determina nuove svolte storiche e non ogni ragazzo che *comodamente* ripeta i suoi filosofi) facevo della *filosofia vissuta* nella rievocazione critica dell'opera didattica (*ricordi di esperienza magistrale*)²⁰.

2. La didattica dei «non didattici»

Nel biennio 1913-1915 Lombardo Radice precisa definitivamente la sua contrapposizione alla didattica regolistica e mette a punto il concetto di critica didattica. Il passaggio fondamentale è segnato dal *Congedo* dai lettori in chiusura delle *Lezioni di didattica* (1913) e verrà ripreso, come abbiamo visto, nel 1926, in *Pedagogia e critica didattica*. Bene, dunque, con il Gentile del *Sommario di pedagogia*, «buttar via le dande dei precetti ma non buttiamo via *colle dande* anche colui che esse pretendono di sorreggere: il maestro. La stessa cultura filosofica che si vuol dargli [...] sarebbe *vuota* senza la critica didattica»²¹. Merita forse qualche attenzione in più il testo di una conferenza da tenuta nel 1913 e pubblicato in volume nel 1915, *Come si uccidono le anime*²². Il libriccino esce nella collana «Scuola e Vita», fondata e diretta dallo stesso Lombardo Radice²³. In quella sede, sempre nel 1915, viene anche data alle stampe la seconda traduzione-edizione italiana, ma la prima ad ampia diffusione, di John Dewey, *Scuola e società*, tradotto da Giuseppina Di Laghi su invito di Lombardo Radice.

²⁰ *Ibid.*, pp. 131-132.

²¹ *Ibid.*, p. 134.

²² G. LOMBARDO RADICE, *Come si uccidono le anime*, Battiato, Catania 1915.

²³ Sulla collana «Scuola e vita» si leggano le pagine di G. CHIOSSO, *L'editoria pedagogica del primo Novecento: le collane dirette da Giuseppe Lombardo Radice*, in S. FAVA (a cura di), ... *Il resto vi sarà dato in aggiunta: studi in onore di Renata Lollo*, Vita e pensiero, Milano 2014, pp. 209-232.

Siamo evidentemente di fronte a una vivace congiuntura che determina l'articolato costituirsi della cosiddetta «via italiana all'attivismo»²⁴.

Come si uccidono le anime è un pamphlet che, fin dal titolo, promette di dimostrare qualcosa di grave e di inaudito, vuole cioè mettere allo scoperto lo scandalo di un'educazione e di una scuola o, meglio, di una civiltà che ha fatto dell'educazione e della scuola dispositivi di controllo e di indottrinamento anziché aperti sistemi di emancipazione e di liberazione²⁵.

Nelle prime pagine del saggio, si consuma la *pars destruens* della riflessione lombardiana sui concetti di libertà e schiavitù in educazione. Questa premessa trova subito una concretizzazione esemplificativa in un fenomeno storico-culturale di capitale importanza. La categoria del gesuitismo (appellativo divenuto dispregiativo in quanto significante «falso con manto di verità, ingannevole in veste di dolcezza»²⁶) affiora dalla rapida ricostruzione storica dedicata all'azione scolastica svolta dai Gesuiti attraverso i secoli e al potere modellizzante esercitato perfino sulla più recente scuola laica. Per Lombardo Radice la riflessione sul passato diviene pretesto per denunciare uno sbagliato atteggiamento educativo, una mentalità, e per indicare ciò che occorrerebbe evitare per «dar sollievo alla gioventù studiosa» e per progettare «un avvenire migliore del presente, perché fondato su una educazione capace di trasformare gli uomini, guidandoli dalla primissima età»²⁷: l'immobilismo dogmatico, la rigidità metodologica, il didatticismo asfittico, la chiusura culturale, la paura della ricerca, la demonizzazione del rinnovamento, la distribuzione precettistica e manualistica della conoscenza, il frazionamento dei saperi.

L'antipositivismo di Lombardo Radice (e l'avversione nei confronti di coloro che egli considerava epigoni dell'herbartismo e travisatori del filoso-

²⁴ G. CIVES, *Giuseppe Lombardo Radice: didattica e pedagogia della collaborazione*, cit., p. 30, nota 3. Cfr. ID., *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*, cit., in particolare pp. 57-94.

²⁵ Sul valore di *Come si uccidono le anime* nell'«evoluzione del concetto di didattica» in Lombardo Radice ha richiamato l'attenzione G. CIVES, *Giuseppe Lombardo Radice: didattica e pedagogia della collaborazione*, cit., pp. 74-78. Anche Lamberto Borghi ha rilevato la centralità di questo scritto nel progressivo spostarsi dell'attenzione di Lombardo Radice dal magistrocentrismo tipicamente gentiliano ad una più dialettica considerazione della centralità e della molteplicità degli scolari verso i concetti di affiatamento e collaborazione. Cfr. L. BORGHI, *Lombardo Radice e Salvemini*, in «Scuola e Città», vol. XIX, n. 12, 1968, pp. 581-604.

²⁶ G. LOMBARDO RADICE, *Come si uccidono le anime*, cit., p. 21.

²⁷ ID., *Introduzione* (1911), in G. AMOS COMENIUS, *Didattica magna*, Sandron, Firenze 1969, pp. 3 e 22.

fo tedesco)²⁸ emerge con chiarezza da un passaggio appassionato di *Come si uccidono le anime*, dove l'analisi storica vira verso una spietata denuncia dei problemi della scuola contemporanea, alla luce di quella fondamentale visione critica e problematica dell'insegnamento che, negli scritti maggiori, era già stata definita «critica didattica» e che, nelle riflessioni della maturità, sarebbe diventata «pedagogia della collaborazione»²⁹:

Né paia paradossale questo ravvicinamento di gesuiti e positivisti: si pensi al psittacismo delle scuole gesuitiche e alla manualite di tante scuole moderne: basterà per identificare i due mali, la cui diagnosi è identica: la considerazione della scienza come risultato (come fatto), non come problema (come farsi epperò come spontanea produzione) e perciò assunzione, come punto di partenza, del trattato, non dell'alunno; informazione non formazione; riduzione della dottrina all'alunno, non elevazione dell'alunno alla dottrina, sul fondamento del suo proprio essere spirituale. [...] La scuola meccanismo continuò e continua: e la lotta continua. I veleni per le anime, e particolarmente quei veleni che producono il sopore, si fabbricano ancora e si propinano nelle scuole. Il gesuitismo come sistema educativo non è già solo un fatto storico circostanziato [...] è qualcosa che va oltre ai gesuiti, e che c'era prima di loro, e c'è dopo di loro e all'infuori di loro. Il gesuitismo è simbolo di un momento dello spirito: il momento della passività. La stessa scuola cosiddetta laica è ancora per molte parti gesuitica: scuola che crea delle abitudini mentali, non sveglia coscienze; scuola burocratica, che non crea l'anima, ma l'esteriore conformità dell'opera dei maestri e del lavoro degli scolari alle prescrizioni; scuola della uniformità che vuol piattare gli uomini tutti su uno stampo: e non già perché mira a un ideale dell'uomo, quale l'ha posto la coscienza moderna, e lo addita a tutti i maestri, ma perché presume di prescrivere a tutti le vie – che devono essere infinitamente varie e nuove come le anime di chi insegna e di chi impara –, e di imporre un contenuto determinato come tipica incarnazione di un ideale; scuola che costruisce canoni e guida per mano, come se non avesse fede in chi educa, anzi non come se, ma non avendo fede in chi educa³⁰.

Mettendo in relazione canone e passività della ricezione educativa, Lombardo Radice restituisce un clima di disagio molto diffuso fra gli intellettuali della sua generazione (con lui, in particolare, ci sono gli amici e maestri Gaetano Salvemini, Giuseppe Prezzolini e il gruppo dei vociani)

²⁸ Cfr. G. LOMBARDO RADICE, *Vita nuova della scuola del popolo*, Sandron, Palermo 1925, pp. LI-LIV, LVIII.

²⁹ Cfr. F. CAMBI, *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale (1861-1920): dal positivismo al nazionalismo*, Unicopli, Milano 2010, pp. 237-238 e G. CIVES, *Giuseppe Lombardo Radice: didattica e pedagogia della collaborazione*, cit.

³⁰ G. LOMBARDO RADICE, *Come si uccidono le anime*, cit., pp. 26-27, 29-30.

impegnati nel dibattito sulla riforma e sulla laicizzazione della scuola³¹. Anche Giovanni Papini, in quegli anni, stigmatizza l'istruzione «che non inventa le conoscenze ma si vanta di trasmetterle» e che «impedisce [...] disseccando e storcendo i cervelli ricevitori, il formarsi di altre conoscenze nuove e migliori»³². La tensione prodotta, tanto in chi educa quanto in chi è educato, dalla forza ambigua della regola (il canone, appunto), dispositivo educativo che, contemporaneamente, supporta e uccide la libertà del soggetto, bloccandone la vitalità creativa, per Lombardo Radice dovrà necessariamente risolversi in una visione aperta, problematica e complessa della *didattica* che solo facendosi *critica* può agire costruttivamente verso una visione non rigida e monolitica della scuola. Il recupero della parola *didattica*, in questo caso, offre spunti di grande interesse nella misura in cui consente di spalancare le porte dell'aula scolastica al mondo esterno. La prevenzione del problema della *noia* dell'educando, percepita come una «difesa dell'anima»³³, assume per l'educatore assoluta centralità. Ritengo che nel Lombardo Radice di questi anni, in particolare nelle pagine dedicate alle letture obbligate, reiterate e noiose imposte dalla scuola al bambino, ci sia una consapevolezza matura e profetica intorno al concetto di didattica creativa orientata a valorizzare la «lampeggiante»³⁴ curiosità di un alunno, o una sua «intelligente briconata»³⁵. Questo bambino distratto, sì, ma vero e brillante, sarà il protagonista degli studi lombardiani dagli anni Venti in poi, e troverà campo d'azione nel lavoro di grandi maestri «non *didattici*»³⁶ nel secondo dopoguerra.

Tale aspetto della critica didattica emerge con chiarezza da una brevisima appendice a *Come si uccidono le anime*, intitolata *La fede del maestro*, non più pubblicata nelle due successive edizioni del saggio maggiore³⁷.

³¹ Cfr. M. GALFRÉ, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2017; G. CHIOSSO, *L'educazione degli italiani: laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*, il Mulino, Bologna 2019.

³² G. PAPINI, *Chiudiamo le scuole!*, in «L'Acerba», vol. I, n. 11, 1 giugno 1914, cito in *Id.*, *Chiudiamo le scuole*, Stampa alternativa, Roma 1992, p. 5.

³³ G. LOMBARDO RADICE, *Come si uccidono le anime*, cit., p. 57.

³⁴ *Ibid.*, p. 53.

³⁵ *Ibid.*, p. 57.

³⁶ G. LOMBARDO RADICE, *Pedagogia e critica didattica*, cit., p. 99.

³⁷ *Come si uccidono le anime* fu ripubblicato da Lombardo Radice nella prima e, con varianti, nella seconda edizione di *Educazione e diseducazione*, rispettivamente, R. Bemporad-Soc. An. La Voce, Firenze 1923 e Associazione per il Mezzogiorno, Bemporad, Roma-Firenze 1929. Oggi lo si può leggere nell'edizione critica curata da chi scrive, ETS, Pisa 2020.

Basta leggere un passaggio dove Lombardo Radice mette in campo tutto il suo spirito empatico con il maestro ideale di cui immagina e descrive il rovello dell'esame di coscienza:

[...] educatore è *il corso del mondo*, è la vita tutta: la storia, che ha le mille voci della realtà suggeritrice di pensieri e di azioni. Io non posso determinare come *derivanti da me* nessuno degli effetti, chiamiamoli così, che si sono prodotti nella vita dei miei «educati», *dopo* che mi lasciarono; non posso nemmeno esser certo che sieno *miei* gli effetti determinatisi in loro *mentre* li educavo, perché non ero io solo con loro, e su di essi agivano mille altri esseri come me, anche se non come me dalla cattedra: maestri senza investitura, ma potenti: la famiglia, la città, gli amici; i giuochi, il lavoro, gli spettacoli, le letture; l'agiatezza e la sorridente indulgente bontà, o la miseria, la fame e la inconsapevole malvagità degli uomini miseri... Quanti esseri, quante cose, senza di me! Che cosa sono io di fronte a questa vasta immensa realtà educatrice? Solo chi ha l'anima imbottita di retorica può gloriarsi dell'opera propria di maestro.

Io non sono educatore a un titolo maggiore di mille altre persone; *nessuno e tutti* siamo educatori; scuola vera e piena è LA VITA³⁸.

Giungiamo così al paradosso dell'annullamento della figura del maestro come educatore, di fronte alla potenza didattica della vita. Credo che sia in questa capacità di percepire la sagoma del bambino perennemente sulla soglia della scuola, in entrata o in uscita, così come sulla soglia di casa, o, meglio, lungo il tragitto casa-scuola-casa, che l'idea lombardiana di didattica critica e sperimentale si manifesti in tutta la sua innovatività rispetto al regolismo pedagogico che lo ha preceduto e che, nonostante la sua lezione, avrebbe continuato ad «uccidere anime» ancora a lungo. Sulla base di questa attenzione alle cose della vita (una posizione d'avanguardia che anticipa, ancora una volta, i grandi dibattiti secondo novecenteschi) il maestro ideale di Lombardo Radice, tenendo conto anche e soprattutto dei «maestri senza investitura» (coloro che, appunto, fiancheggiano e educano il bambino oltre la soglia dell'aula scolastica), dovrà costruire giorno per giorno la sua critica didattica, il suo attivismo pronto a valorizzare tutto ciò che viene da fuori e da prima che il bambino inizi l'avventura scolastica, in una costante messa in relazione fra il particolare e l'universale, la molteplicità e l'unità, l'esterno e l'interno. È anche su questa strada che la didattica conquista una nuova «dignità culturale» in quanto «metodo di riconsidera-

³⁸ G. LOMBARDO RADICE, *La fede del maestro*, in ID., *Come si uccidono le anime*, cit., pp. 86-87. I corsivi sono dell'Autore.

re l'intera realtà»³⁹ e, per tale ragione profonda, strumento di azione sociale e politica. Motivo per cui «per un maestro che insegni, supponiamo, in Sicilia, sarà migliore “didattica” la classica inchiesta del Franchetti e del Sonnino sulla Sicilia, o la nuova completa indagine del Lorenzoni sui contadini siciliani, o le meravigliose raccolte di tradizioni popolari del Pitrè, anzi che questo povero nostro “testo” scolastico!»⁴⁰.

3. Una «paziente vigilanza sull'umanità in letargo»

Per restituire meglio l'immagine di questo maestro «non didattico», Lombardo Radice elaborò una metafora di grande suggestione, descrivendolo come un viandante che cerca la strada «nella aperta campagna senz'altre indicazioni che quelle che egli stesso è in grado di darsi utilizzando i suoi ricordi, studiando il terreno, orientandosi lì per lì: ora smarrendosi ora rimettendosi nella buona direzione, ardito e cauto, *esplorando*»⁴¹.

La critica didattica come osservazione e studio di un percorso di ricerca, la fuga dall'astrazione teorica, l'idea stessa che le riforme e le leggi si facciano prima in classe e poi in Parlamento, il superamento della scuola-meccanismo, della didattica passiva e noiosa, l'attenzione al passato educativo come ricerca dell'esperienza viva dei classici (così come degli oscuri maestri che abbiano lasciato un ricordo purchessia del loro operato) e quindi, ancora una volta, critica didattica sulla base di testimonianze, memorie, documenti, esattamente come si può fare critica didattica sul contemporaneo: ecco i nodi cruciali attorno ai quali la vicenda intellettuale di Lombardo Radice può leggersi alla luce di una visione innovativa della ricerca pedagogica, animata non dall'asserto metodologico ma dalla scoperta metodologica.

«Ho in casa un tesoro: una scelta produzione infantile d'ogni regione d'Italia»⁴². Sono queste le parole con cui il pedagogista siciliano si congeda

³⁹ G. CIVES, *Giuseppe Lombardo Radice: didattica e pedagogia della collaborazione*, cit., p. 96.

⁴⁰ G. LOMBARDO RADICE, *Lezioni di didattica*, cit., p. 121.

⁴¹ *Ibid.*, p. 142. Cfr. G. LOMBARDO RADICE, *Dal mio archivio didattico*, Vol. II. *Il maestro esploratore. Pagine di Cristoforo Negri e di altri maestri ticinesi*, Associazione per il Mezzogiorno, Roma 1928 (secondo supplemento a «L'Educazione nazionale», 1928).

⁴² G. LOMBARDO RADICE, *Congedo*, in Id., *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, Bemporad, Firenze 1925, p. 429.

dai lettori di *Athena fanciulla*, alludendo alla raccolta di quaderni scolastici da lui stesso accumulata negli anni. Un altro *Congedo*, dunque, che ora raccoglie gli esiti delle parole di *Congedo* (e di richiesta) stilate nel 1913, nelle pagine di chiusura delle *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*: «chi studierà da alunno o da libero lettore questa didattica, sappia che per essa potrà contrarre un'amicizia nuova, devota. Ci scriva, ci racconti le sue esperienze, le sue delusioni e le sue vittorie. Noi ne terremo conto»⁴³. In queste frasi ci sono già tutto il *nuovo* e tutto l'*anticonvenzionale* dello stile che Lombardo Radice userà sempre di più nel parlare ai maestri, dei maestri, con i maestri. Il *Congedo* del 1913 era infatti il primo passo per la futura creazione di quell'Archivio Didattico attraverso il quale egli, primo e unico in Italia, avrebbe superato la dimensione paludata (astratta e distante, un «esilio» dalle «vere scuole») ⁴⁴ della cattedra universitaria di Pedagogia al Magistero di Roma (specularmente alla sua antiaccademica rivista «L'Educazione nazionale») facendo di quel luogo, che fu spazio fisico, morale e culturale nello stesso tempo, un grande osservatorio orientato sulla vita vera dell'infanzia e dell'educazione⁴⁵. E, a chi lo rimproverava di sperperare l'attività scientifica e accademica in piccole cose, Lombardo Radice rispondeva:

Già, essi fanno così, i benemeriti critici; si dicono: *ora voglio fare un libro*: e lo fanno. Prima la trama, poi il tessuto. E la riempiono un tanto per giorno la loro trama, infilando le loro schede; esce così il libro; il libro a getto continuo, uno, due libri l'anno. E non si concedono mai il lusso della *azione*, perché l'azione non è materia prima per tessuti accademici e imbroglia la tela! [...] Oh! Se scredita! Agire: far vivere qualche idea invece di carezzarsela con le parole. [...] Agire è guerra e, peggio ancora, è guerriglia⁴⁶.

⁴³ ID., *Congedo*, in ID., *Lezioni di didattica*, cit., pp. 497-498.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 498.

⁴⁵ Gran parte dei documenti di vita scolastica raccolti da Lombardo Radice sono tuttora conservati presso il MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione «Mauro Laeng», Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre. Sulla formazione dell'Archivio Didattico Lombardo Radice cfr. L. CANTATORE, *The MuSEd of Roma Tre between past and present. With unpublished writings by Giuseppe Lombardo Radice and Mauro Laeng*, in «History of Education & Children's Literature», vol. XIV, n. 2, 2019, pp. 861-884.

⁴⁶ G. LOMBARDO RADICE, *Orientamenti pedagogici per la scuola italiana. Nuova edizione raddoppiata dei saggi "Accanto ai maestri" (decennio 1919-1930)*, Paravia, Torino 1931, vol. I, pp. VII-IX. Le stesse *Lezioni di didattica*, a partire dagli anni Venti, furono trattate dal loro autore come un *work in progress* arricchito dalle esperienze di critica didattica portate avanti dai suoi allievi del Magistero. Il *Programma per i corsi di Pedagogia nel R. Istituto Su-*

Solo da un'attività scientifica così intesa poteva nascere la seconda stagione del lavoro di ricerca svolto da Lombardo Radice, quella dedicata al reperimento e commento del lavoro di insegnanti e alunni attraverso i loro documenti scritti⁴⁷.

Qui si colloca la critica didattica condotta sul documento scolastico contemporaneo, sul quaderno di scuola che diventa, anche per gli insegnanti in formazione, uno straordinario laboratorio di esperienze. Sarà questo uno dei punti nevralgici e più innovativi del magistero universitario di Lombardo Radice, quasi un risarcimento di quel tirocinio negato dalla legge Gentile. «La *critica didattica* è “visita” alle scuole, per conoscervi chi le dirige e chi impara, *nel loro comune lavoro*. Sia pure “ispezione a distanza”, sulla base – signori – di *documenti*! Quei documenti bisogna *farli parlare*; bisogna intuire le anime, attraverso di essi»⁴⁸.

A partire da questo sentimento vibrante del documento didattico, anche la scrittura di Lombardo Radice non poté che evolvere in una direzione descrittiva e analitica, perdendo quella patina di astrattezza della prima ora e facendosi densa di guizzi e di novità sul piano formale, linguistico e stilistico, per meglio aderire alla natura proteiforme di un così eccezionale oggetto di ricerca. Si è opportunamente parlato di «un nuovo genere pedagogico-letterario»⁴⁹, quello appunto dell'ispezione e dell'ispezione a distanza, derivato dallo studio dei quaderni dei bambini e dei diari degli insegnanti⁵⁰. Si trattò, insomma, di una vera e propria rivoluzione nell'approccio agli studi pedagogici, basata sulla critica didattica applicata al documento scritto. Su questa

periore di Magistero a Roma (1927-1928) (in «L'Educazione nazionale», n. X, gennaio 1928, pp. 5-6), a proposito dei corsi del primo biennio, destinati ai futuri direttori didattici, prescriveva «ricerche didattiche per preparare una rielaborazione completa del libro *Lezioni di didattica* (edizione definitiva): a) La disciplina della collaborazione; b) La scuola attiva; c) Gli insegnamenti della scuola elementare». È presumibile che molte di queste esercitazioni si basassero sulla critica didattica effettuata dai giovani allievi del Magistero sui quaderni dei bambini italiani raccolti da Lombardo Radice.

⁴⁷ Ho anticipato parte di queste riflessioni nel saggio *Critica didattica e filologia dell'infanzia in Giuseppe Lombardo-Radice*, in M. FERRARI-M. MORANDI (a cura di), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica*, Scholé, Brescia 2020, pp. 167-187.

⁴⁸ G. LOMBARDO RADICE, *Pedagogia e critica didattica*, cit., p. 136.

⁴⁹ G. CIVES, *Giuseppe Lombardo Radice: didattica e pedagogia della collaborazione*, cit., p. 29.

⁵⁰ Cfr. L. CANTATORE, *Giuseppe Lombardo Radice: per un'idea del quaderno scolastico come fonte artistico-letteraria*, in J. MEDA-D. MONTINO-R. SANI (a cura di), *School Exercise Book: a Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries*, 2 voll., Polistampa, Firenze 2010, vol. II, pp. 1325-1338; R. NIGRISOLI, *La mia scuola*, introduzione e cura di F. BORRUSO, Unicopli, Milano 2011.

impostazione metodologica dei problemi e individuazione delle fonti di studio nasceranno le pagine di *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, il libro del 1925 che Lombardo Radice, come emerge da una sua lettera inedita al maestro Felice Socciarelli, definiva «il mio testamento» di fronte al quale «le *Lezioni di didattica* mi paiono, ora, assai vecchie»⁵¹.

Proprio fra la corrispondenza con Socciarelli è stato recentemente rinvenuto uno straordinario documento epistolare in cui Lombardo Radice suggerisce all'amico maestro di tenere un diario quotidiano del suo lavoro nella scuola rurale di Mezzaselva. Si tratta del primo accenno al testo che diventerà quel «piccolo capolavoro di rievocazione che è *Scuola e vita a Mezzaselva*»⁵²:

Catania, 29 IV 1920
Via Caronda 266

Mio Socciarelli,

So che aspetti la mia risposta, con ansia, perché nella semplicità del tuo animo pensi di ricevere luce da me.

Ma sono io, mio buon amico, che ricevo la luce da te, dalla tua semplice compassione, che mi rivela la profondità del tuo amore per la tua scuola e l'ardore del meglio nella serenità di coscienza per il poco che riesci a fare.

Poco non deve essere, mio Socciarelli. *Poco* sembra a te, che hai quella buona scontentezza del passato, da cui germina l'azione migliore dell'avvenire.

Questa tua comunione totale coi tuoi contadini, attaccati alle cose, ma vergini di cuore (e perciò più capaci di idealità che i *verbali* idealisti delle città corrotte, dove l'ideale non è che una «eleganza spirituale»); questa tua *paziente vigilanza sulla umanità in letargo* che trovi nel piccolo mondo di Mezzaselva, è per me una grande lezione di vita. Vorrei poterti essere vicino e acquistare e darti la piena coscienza della grandezza della tua opera, modesta e paga della sua oscurità.

Tu dovresti, mio buon amico, buttar giù sulla carta le tue osservazioni d'ogni giorno, perché tu stesso o altri, più tardi, ne tragga utilità per educare altri maestri come te.

Ricorda alla sig.na Tea le sue buone promesse di collaborazione.

⁵¹ Cartolina postale intestata de «L'Educazione nazionale», rivista mensile, fondata da G. Lombardo-Radice, via Monte Giordano, n. 36 – Palazzo Taverna, Roma (12), di G. Lombardo Radice a F. Socciarelli, da Roma a Mezzaselva di Palestrina (Roma), 16 ottobre 1925, conservata presso il MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng”, Università degli studi Roma Tre, Fondo Socciarelli-Bernasconi.

⁵² G. LOMBARDO RADICE, *Lezioni di didattica*, cit., p. 268, nota 1. *Scuola e vita a Mezzaselva* uscì a puntate sui seguenti numeri de «L'Educazione nazionale»: n. IX, novembre 1927 (pp. 619-641) e dicembre (pp. 669-689); n. X, marzo 1928 (pp. 153-161), maggio (pp. 260-268) e giugno (pp. 323-346). In volume, quale supplemento de «L'Educazione nazionale», Associazione per il Mezzogiorno, Roma 1928.

E tu tienimi *presente* nel tuo lavoro. La distanza non può togliere la presenza spirituale, che non è una frase, ma la più grande realtà della vita umana.

Ti abbraccia il tuo

G. Lombardo Radice⁵³

L'incoraggiamento a conservare traccia scritta degli esperimenti e delle esperienze didattiche con i contadini dell'Agro Romano, il senso dell'avanguardia educativa compiuto in un territorio così arretrato e povero, la sottile polemica verso i troppo formali «idealisti» di città, il senso del documento e della testimonianza utile alla formazione dei maestri, la necessità di conservare memoria della vita scolastica, tutto ciò sintetizza in pieno il concetto della critica didattica, del ragionamento capillare intorno al fare scuola di giorno in giorno, di ora in ora, dentro e fuori le pareti dell'aula, «per riscattare l'umanità in letargo». In questa lettera c'è tutto lo spirito delle cosiddette «ispezioni a distanza» che Lombardo Radice avrebbe teorizzato e praticato nel corso degli anni Venti e Trenta, in Italia e nel Canton Ticino. Del resto, con un discretissimo appunto posto in chiusura della prima puntata di *Scuola e vita a Mezzaselva* pubblicata sulla sua rivista, egli non poteva fare a meno di ricordare una memorabile visita alla scuola di Socciarelli, in compagnia dell'educatore italo-americano Angelo Patri:

MEZZASELVA: uno dei capolavori educativi delle *Scuole per l'Agro Romano e per le Paludi Pontine*, fondate da G. Cena e dirette, da tanti anni, da A. Marcucci. Angelo Patri, l'illustre pedagogista americano, di italianissima stirpe, la visitò con me nella scorsa primavera e ne fu profondamente commosso.

Non finiva mai di ammirare!⁵⁴

Si trattò di un vero e proprio pellegrinaggio, durante il quale Patri e Lombardo Radice (che, come abbiamo letto, già dal 1920 aveva individuato nella scuola di Mezzaselva un modello pedagogico da incoraggiare e documentare) si imbattono in una coppia di maestri che, negli anni, sarebbe diventata celebre per la sua vivace sperimentazione didattica e per

⁵³ Lettera su carta intestata dell'Unione italiana educazione popolare, sezione provinciale di Catania, senza busta, di G. Lombardo Radice a F. Socciarelli, da Catania, 29 maggio 1920, MuSEd - Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng", Università degli studi Roma Tre, Fondo Socciarelli-Bernasconi.

⁵⁴ La nota di Lombardo Radice chiude F. SOCCIARELLI, *Scuola e vita a Mezzaselva. Ricordi, osservazioni e note di un maestro dell'Agro Romano*, in «L'Educazione nazionale», n. IX, novembre 1927, p. 641.

la memoria che di quella sperimentazione didattica, attraverso lettere, diari e ricordi, lasciò ai posteri. Si tratta appunto di Felice Socciarelli e di sua moglie Irene Bernasconi⁵⁵:

[...] entrammo nella casetta modesta dei due educatori di Mezzaselva. L'occhio si posò subito sugli ampi scaffali dei libri. Forse cinquecento volumi erano, di grandi poeti, di storici, di filosofi: midolla di leone, per nutrire quelle anime di educatori eremiti⁵⁶.

Non è casuale che Lombardo Radice abbia condotto Patri, desideroso di conoscere la vita scolastica della Capitale, si concluda all'interno di questo scenario romantico, drammatico e denso di fiducia nel ruolo decisivo della scuola per il riscatto degli umili. Lo stesso Socciarelli, mutilato della guerra libica e «quasi del tutto incolto»⁵⁷, era divenuto maestro per passione e grazie all'aiuto di Elisa Ricci (moglie di quel Corrado Ricci, direttore generale delle Antichità e Belle Arti che, fra i primi in Italia, aveva svelato al mondo della pedagogia l'importanza del disegno infantile) e della storica dell'arte Eva Tea (menzionata, come abbiamo letto, nella lettera di Lombardo Radice del 1920). Sua moglie, la maestra ticinese Irene Bernasconi, già corsista montessoriana all'Umanitaria di Milano, era stata assunta nel 1915 da Giovanni Cena e Alessandro Marcucci per dedicarsi all'asilo di Palidoro, lungo la paludosa via Aurelia, a nord di Roma, un territorio aspro e respingente, funestato dalla malaria, altra esperienza di cui ci rimane un diario prezioso e toccante⁵⁸.

Nel difficile faccia a faccia con la realtà di Mezzaselva, Socciarelli aveva sperimentato il «nuovo orientamento» pedagogico dettato dal trattato di Lombardo Radice, come si evince da una puntuale pagina di diario dedicata all'annosa questione del componimento scolastico e all'innovativa impostazione didattica offerta a tal proposito dalle *Lezioni* lombardiane:

⁵⁵ Di Felice Socciarelli e di Irene Bernasconi il MuSEd – Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro laeng” dell'Università degli Studi Roma Tre ha recentemente acquisito ampia documentazione archivistica e bibliografica grazie al dono generoso degli eredi, i nipoti Irene Agnello e Pierfelice Gabrielli che ringrazio sentitamente insieme a Nina Quarenghi che ha facilitato la cessione dei materiali.

⁵⁶ G. LOMBARDO RADICE, *Educazione e diseducazione*, cit., p. 175.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 174.

⁵⁸ Del *Diario di Palidoro* (1915-1916) di Irene Bernasconi, in parte pubblicato in G. ALATRI, *Gli asili d'infanzia a Roma tra Otto e Novecento*, Unicopli, Milano 2013, pp. 202-210, è in corso di stampa un'edizione commentata a cura di Elio di Michele per l'editore Il Formichiere di Foligno.

Comporre. Questo infinito in funzione di sostantivo mi stava nell'anima come uno che ci si pianta davanti dispotico e tiranno e, con l'indice teso verso sé stesso, ci dica: *Qua sono anch'io*.

In verità, col povero concetto che avevo del bambino, c'era davvero da disperarsene; perché nello spirito dei miei scolari non vedevo che miseria e squallore, quasi che le bellezze della natura che li circonda non dicessero loro assolutamente nulla, quasi che fossero venuti a quell'età ciechi, sordi e senz'anima: vaso vuoto da riempire, fuoco da accendere. Pensavo anzi che se qualche cosa avessero portato dalla loro vita, era proprio ciò di cui la scuola doveva liberarli, "salvarli".

In quel tempo mi fu prestato il libro *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale* e lo lessi. Fu un nuovo mondo che mi si rivelò allo spirito, un nuovo concetto dell'educazione e della sua importanza. E dovetti, guidato anche dalla ricca bibliografia di quel libro, rifare la mia cultura e la mia mentalità, modificare la mia posizione, corroborare il mio lavoro di ben altri presupposti⁵⁹.

Socciarelli sottolineava come l'impatto delle idee di Lombardo Radice avesse segnato la necessità di un mutamento di mentalità fra i maestri e le maestre italiane, così come l'urgenza di applicare una nuova lente sul documento scolastico infantile. La ricchezza di un diario di bordo come quello di Socciarelli, denso di parole, sguardi e gesti infantili costituiva la migliore difesa contro «coloro i quali sbrteggiano me per "gl'idillii melati" della *scuola serena*, cioè per quei miei tentativi di intuire e criticamente presentare le attività di fanciulli, i quali si manifestano e vorrei dire *sbocciano*, in virtù della sapiente opera di maestri»⁶⁰. La devota ammirazione del maestro di Mezzaselva e la stessa sede di questa dichiarazione, il suo diario di lavoro vergato su sollecitazione del grande pedagogista siciliano, furono probabilmente fra i riconoscimenti più alti dello sforzo culturale messo in atto da Lombardo Radice, del suo desiderio di agire nel profondo per riformare la scuola, sì, ma, prima di tutto, il profilo umano e la consapevolezza intellettuale e professionale degli insegnanti italiani, ricercatori instancabili, felicemente sospesi fra realtà e sogno, «scienza e poesia», proprio come *Der Kleine Johannes* di Frederik van Eeden.

⁵⁹ F. SOCCIARELLI, *Il comporre. Verso il nuovo orientamento*, in Id., *Scuola e vita a Mezzaselva*, in «L'Educazione nazionale», n. X, maggio 1928, p. 259. Nell'edizione in volume del diario di Mezzaselva, Socciarelli precisò che, prima della lettura delle *Lezioni di didattica*, «per diventare maestro avevo studiato solo la pedagogia positivista del buon De Dominicis si può quindi immaginare che impressione dovette farmi quel libro», F. SOCCIARELLI, *Scuola e vita a Mezzaselva*, a cura di P. TOMASSI, Palestrina 2008, p. 80 (si tratta della ristampa dell'edizione pubblicata a Brescia da La Scuola nel 1948)

⁶⁰ G. LOMBARDO RADICE, *Pedagogia e critica didattica*, cit., p. 133.

X.

«SCUOLA ITALIANA MODERNA»
E IL RINNOVAMENTO PEDAGOGICO-DIDATTICO
DELLA SCUOLA ELEMENTARE FRA LE DUE GUERRE

CARLA GHIZZONI
(Università Cattolica Sacro Cuore di Milano)

1. *Una nuova Didattica per la rivista*

Gli studi più recenti in ambito storico-educativo hanno evidenziato il ruolo svolto dalla stampa periodica pedagogica nelle diverse fasi della storia del nostro Paese¹, così come in altre realtà straniere², nell'illustrare, accompagnare, criticare o ostacolare l'innovazione pedagogica e della prassi didattica della scuola. Il presente contributo prende in esame uno di questi fogli, ovvero «Scuola Italiana Moderna», nata a Milano nel 1893, ma trasferitasi a Brescia l'anno successivo, e espressione dell'intransigentismo cattolico³. Edita dal 1904 dalla Scuola Editrice sorta proprio in quell'anno

¹ Sul ruolo svolto dalle riviste per gli insegnanti in Italia ci si limita qui a richiamare: G. CHIOSSO (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 5-12; e il recente contributo di R. SANI, *A impresa periódica para profesores na Itália (1861-1945)*, in «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 2, 2021, pp. 67-84.

² Sui periodici scolastici all'estero si rinvia, tra gli altri, a P. CASPARD (a cura di), *La presse d'éducation et d'enseignement. XVIII^e siècle-1940. Répertoire analytique*, 3 vols., INRP, Paris 1981-1991; P. CASPARD-KARYDIS (a cura di), *La presse d'éducation et d'enseignement. 1941-1990. Répertoire analytique*, INRP, Paris 2000-2005; A. NÓVOA (a cura di), *A Imprensa de Educação e Ensino. Repertório Analítico (Séculos XIX-XX)*, Instituto de Inovação Educativa, Lisboa 1993; J.M. HERNÁNDEZ DIAZ, *Prensa Pedagógica y Patrimonio Histórico educativo*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca 2013; e al recente numero monografico curato da A. BARAUSSE-C. PANIZZOLO-R. SANI-M. JORGE WARDE (a cura di), *Journals for teachers, children and youth as a transnational phenomenon. Directions and experiences of the periodical press in Italy, Brazil, Spain, France and United States between political, social and cultural changes in 19th and 20th Centuries*, in «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 2, 2021.

³ Sulla rivista scolastica bresciana, si vedano M. CATTANEO-L. PAZZAGLIA (a cura di), *Maestri educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, La Scuola,

a Brescia, essa venne conquistando via via un sempre più ampio consenso fra gli insegnanti elementari. Come spiegava la Direzione, affidata a Ettore Arduino⁴, sul primo numero del nuovo corso bresciano nell'ottobre del 1904, la rivista confermava la volontà, già espressa in precedenza, di essere interprete della «coscienza nazionale» in tema di educazione e scuola e precisava che tale ideale era individuato nell'identità cattolica della popolazione italiana. «La scuola – si legge – deve fecondare i germi di vita morale che trova nella famiglia [...]. Nessun padre buono dee temere che la scuola distrugga o impedisca quella formazione morale dei figli, della quale egli ha da Dio il dovere e il diritto, egualmente inviolabili»⁵.

Il richiamo all'identità cattolica, a differenza del passato, non assumeva però il significato di un arroccamento difensivo nei confronti della modernità e del progresso scientifico cui invece si guardava con atteggiamento sereno, forti della tradizione di pensiero su cui il cattolicesimo poteva contare. In questa apertura al presente si collocava anche l'attenzione alla tutela giuridica e economica della classe magistrale, di cui non vi era traccia negli articoli programmatici precedenti. Il periodico, infatti, annotava con schiettezza: «la retribuzione materiale e la considerazione morale del maestro italiano sono troppo inferiori alla grandezza del suo ufficio»⁶. Di qui l'impegno a prodigarsi per rendere più consapevoli di questa iniquità sia l'opinione pubblica sia i maestri stessi, anche sostenendo le associazioni di categoria che avessero dato garanzia di non assumere posizioni settarie, contrarie alla religione. Di qui ancora, per un verso, le critiche formulate nei confronti dell'Unione Magistrale Nazionale sin dalla nascita nel 1901 e, per un altro, l'impegno profuso per promuovere un sodalizio magistrale ispirato ai principi religiosi, che si realizzò nel

Brescia 1997; R. SANI, *I periodici scolastici dell'intransigentismo cattolico (1879-1904)*, in G. CHIOSSO (a cura di), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, La Scuola, Brescia 1993, pp. 223-288; C. GHIZZONI-R. BRESSANELLI, *Catholics and teacher training at the turn of the 20th century. The contribution of journals published by La Scuola in Brescia*, in «History of Education & Children's Literature», vol. XVI, n. 2, 2021, pp. 211-241.

⁴ Su Arduino si veda la scheda biografica raccolta in G. CHIOSSO-R. SANI (dir.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, 2 voll., (d'ora in poi DBE), *ad vocem*.

⁵ LA DIREZIONE, *Ai nostri lettori*, in «Scuola Italiana Moderna» (d'ora in poi SIM), a. XIII, n. 1, 12 ottobre 1904, p. 1. Era direttore della rivista Ettore Arduino, mentre la sezione didattica era affidata a Giuseppe Losio. Su Losio si veda la scheda biografica raccolta in DBE, *ad vocem*.

⁶ LA DIREZIONE, *Ai nostri lettori*, cit., p. 1.

1906 allorché, come è noto, sorgeva l'Associazione Magistrale Italiana «Nicolò Tommaseo»⁷.

L'arco temporale considerato in questa sede è quello compreso fra le due guerre e si cercherà di mettere in luce come «Scuola Italiana Moderna» rinnovò se stessa per essere a sua volta strumento di rinnovamento dell'istruzione primaria e della formazione dei maestri. Preciso che l'analisi ha preso in esame prevalentemente gli articoli pubblicati dalla sezione didattica, quella cioè che più delle altre rubriche può documentare l'atteggiamento assunto da «Scuola Italiana Moderna» nei confronti dell'evoluzione della prassi della scuola elementare nel lasso di tempo considerato.

In un articolo apparso sul periodico bresciano nel primo dopoguerra si legge: «La nostra didattica non vuol essere [...] una falsariga su cui il maestro possa ricalcare il suo diario, ma una guida a cui il maestro domanda il suggerimento, una raccolta di materiale che possa giovargli per poter orientarsi nel suo lavoro»⁸. La sezione didattica doveva cioè comprendere, oltre a esempi di lezioni e di esercizi, «un articolo che [cercasse] di mettere in luce i più difficili problemi pedagogico-didattici» e che servisse «come elemento di studio a quelli che [volevano] realmente formarsi»⁹.

In queste citazioni troviamo concentrati i tratti salienti dell'atteggiamento assunto dalla rivista sul piano della preparazione dei maestri al compimento del loro lavoro in aula e a farsi carico delle innovazioni introdotte dal Ministero della Pubblica Istruzione o diffuse dalle teorie educative del momento. Il primo aspetto che merita sottolineare è la volontà della *Didattica* di fornire ai docenti il filo conduttore del loro agire in classe e di attrezzarli dal punto di vista metodologico a seguirlo. Non era stato così in precedenza. Tale cambio di impostazione si nota nell'avvicinamento alla direzione della sezione didattica fra Giuseppe Losio e Maria Magnocavallo¹⁰, avvenuto nell'ottobre del 1916.

⁷ Cfr. *La definitiva costituzione della Nicolò Tommaseo*, SIM, «Testo», a. XIV, n. 37, 30 luglio 1906, pp. 305-306. Sulla storia del sodalizio si vedano: L. PAZZAGLIA, *L'associazionismo magistrale cattolico: la vicenda della Nicolò Tommaseo*, in ID. (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, La Scuola, Brescia 1999, pp. 529-593; C. GHIZZONI, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, La Scuola, Brescia 2004; A. DESSARDO, *L'associazione magistrale «Nicolò Tommaseo»*. Storia dei maestri cattolici, 1906-1930, Ave, Roma 2018.

⁸ M. MAGNOCAVALLO, *Alla luce dell'esperienza*, La Scuola, Brescia 1922, p. 155.

⁹ *Ibid.*, p. 151.

¹⁰ Su di lei rinvio al profilo bio-bibliografico raccolto in DBE, *ad vocem*.

La sezione non abbandonava la linea tradizionale del periodico bresciano, peraltro condivisa dalle altre analoghe testate, e continuò a fornire schemi di lezioni e esercizi per ogni materia per le diverse classi delle elementari urbane e rurali e del corso popolare, formulati sulla base dei programmi ministeriali. D'altronde era proprio questa attenzione alla dimensione operativa del lavoro magistrale che aveva decretato il successo fra i maestri dei periodici scolastici dalla loro diffusione nell'Ottocento. L'elemento di novità rispetto al passato, introdotto dalla Magnocavallo, consisteva negli articoli di programmazione dell'attività in aula e di riflessione sui fini dell'azione educativa della scuola primaria posti in apertura della rubrica su ogni fascicolo. Nel periodo esaminato, tali articoli prendevano le mosse, di volta in volta, dal contesto politico e culturale del momento storico, dai compiti previsti dai provvedimenti ministeriali e dalle sfide poste dalla riflessione pedagogica coeva. Partendo da queste diverse esigenze, la *Didattica* indicava il tema attorno al quale dovevano ruotare l'agire del maestro in aula nonché l'insegnamento di ogni materia.

Tale nuova impostazione traeva origine da un'idea di scuola che, in contrasto con la prospettiva positivista, faceva centro prioritariamente sul maestro e non sul metodo. Critica era, infatti, la responsabile della sezione didattica nei confronti della teoria educativa positivista. Le riserve non investivano il metodo sperimentale, come avremo modo di vedere più avanti, ma riguardavano i princìpi su cui esso si basava e il tipo di scuola che un certo positivismo aveva contribuito a creare; una scuola in cui il «feticismo» dello «sperimentalismo» metodologico aveva distolto i maestri dal fine prioritario del loro lavoro: la formazione integrale dei fanciulli.

A poco, a poco – scriveva la Magnocavallo nel giugno del 1918 – l'esperimento e l'esperienza pratica che dovevano segnare solo le vie hanno invece costituito il nerbo dell'azione scolastica; ci siamo indugiati a materializzare tutto e... abbiamo perso di vista, nella materia sensibile, lo spirito da cui le cose tutte prendono anima. Per carità non mi si voglia fraintendere [...]. Fui dunque una delle più calde sostenitrici di quel metodo [...]. Ma non posso dimenticare che tutta la Scienza, che tutta l'abitudine all'osservazione e alla sana logica non esauriscono un compito educativo il quale deve estendersi a tutte le attività dell'individuo¹¹.

A giudizio della rivista «il primo, il più importante coefficiente ad assicurare alla scuola il raggiungimento del fine educativo» che essa si pre-

¹¹ M. MAGNOCAVALLO, *L'educazione del sentimento patrio nella scuola elementare e popolare*, SIM, «Didattica», a. XXVII, n. 25, 30 giugno 1918, pp. 385-386 (citazione a p. 385).

figgeva era «*il maestro*». Le pagine di «Scuola Italiana Moderna», e nello specifico quelle della *Didattica*, in questi anni rivelano, in confronto alle fasi precedenti, una ripetuta sottolineatura dell'importanza della professionalità magistrale, contraddistinta non solo dall'abilità didattica o dalla competenza pedagogica, ma anche dalla dimensione vocazionale e dalla capacità di formare le coscienze. La Magnacavallo, infatti, scriveva: «il maestro è l'educatore; colui a cui è connesso il compito di far vivere il che dice crescere il fanciullo; tutto il fanciullo; il compito di aiutarlo ad acquistare la conoscenza e la coscienza delle proprie forze intellettuali e spirituali, e con la coscienza di esse la capacità di governarle»¹². A suo avviso, solo se l'insegnante fosse stato mosso dalla dedizione per il suo lavoro e dall'amore per l'alunno poteva arrivare a conoscerne veramente le capacità, i bisogni, gli interessi e, di conseguenza, individuare i metodi più appropriati per sviluppare le sue potenzialità.

La lettura degli articoli pubblicati dalla *Didattica* del periodico bresciano non consente di risalire in modo immediato alle radici di questa idea di professione magistrale, di cui si sottolinea la dimensione vocazionale. Essa rappresentava un'immagine tradizionale della cultura coeva, non superata neanche dalla diffusione del positivismo, che pure aveva posto l'accento sul metodo di insegnamento¹³. In altre sedi, si è avuto il modo di ricostruire le matrici di tale concezione¹⁴. Ciò che qui pare opportuno rilevare è che questa stessa concezione era destinata a trovare ulteriori conferme e spunti, di lì a qualche anno, nel pensiero di Giuseppe Lombardo Radice, come avremo modo di vedere.

¹² EAD., *Il maestro, ibid.*, «Didattica», a. XXVIII, n. 6, 30 novembre 1918, p. 85 (il corsivo è nel testo). Spiegava la Magnocavallo: «Quando dico maestro non intendo alludere semplicemente alla dottrina pedagogica, all'abilità didattica dell'insegnante; e l'una e l'altra sono necessarie al maestro, – ella scriveva nel 1918 – ma non costituiscono la dote specifica che lo designa atto all'ufficio suo. Quando dico Maestro intendo dire “Colui che ha l'animo di apostolo”».

¹³ Sulla figura del maestro elementare in Italia fra XIX e XX secolo si vedano: G. CHIOSO, *Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei maestri elementari nel secondo Ottocento*, in «History of Education & Children's Literature», vol. II, n. 1, 2007, pp. 85-115; C. GHIZZONI, *Essere maestri in Italia fra Otto e Novecento*, in E. BECCHI-M. FERRARI (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 454-491; E. DE FORT, *Maestri e maestre in Italia dalla fine dell'Antico Regime alla salita al potere del fascismo. Nascita e sviluppo di una professione*, in «Historia y Memoria de la Educación», n. 1, 2015, pp. 167-201.

¹⁴ Cfr. C. GHIZZONI, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, cit., pp. 325-364.

Spinta dunque da questa convinzione, ovvero che l'esito dell'azione educativa svolta dalla scuola elementare dipendeva in gran parte dal maestro, la *Didattica* di «Scuola Italiana Moderna», sotto la direzione della Magnocavallo, fu costantemente animata dalla volontà di «giungere alla scuola» attraverso la formazione dei maestri¹⁵. Così facendo, essa teneva anche conto della presenza nelle aule di insegnanti che avevano una formazione approssimativa, che erano poco interessati al dibattito culturale del tempo o che ritenevano che il proprio compito si esaurisse nell'adempimento degli obiettivi fissati dai programmi e che, pertanto, sulla rivista cercavano solo le tracce della lezione da svolgere in classe, non volendo andare oltre tale scopo. Osservava la responsabile della *Didattica*:

È un fatto che il maestro il quale abbia coscienza del proprio compito di fronte agli scolari, non cerca nella didattica del giornale la lezione bell'e fatta [...]. Ma è anche vero che non tutti i maestri sono così preparati a lavorare; è anche vero che mille circostanze diverse portano sovente alla scuola individui a cui mancano e tempo e preparazione remota sufficiente, e talvolta anche la chiara concezione del compito scolastico¹⁶.

Si comprende allora la semplicità del linguaggio adottato dagli articoli di programmazione della *Didattica*, densi però di riferimenti culturali e all'attualità politica e sociale, di suggestioni spirituali, con il chiaro intento di vincere la pigrizia, le resistenze al cambiamento, il conformismo e l'ineadeguatezza che connotavano parte della classe magistrale¹⁷.

2. La Grande Guerra e il primo dopoguerra

A questa concezione della professione magistrale si ispirarono gli interventi di «Scuola Italiana Moderna» fra Grande Guerra e primo dopoguerra, allorché la scuola primaria fu, come è noto, coinvolta nella mobilitazione

¹⁵ O. BONAFIN, *Maria Magnocavallo*, SIM, a. LXX, n. 16, 10 marzo 1961, pp. 21-22.

¹⁶ M. MAGNOCVALLO, *Alla luce dell'esperienza*, cit., p. 149.

¹⁷ Oltre agli studi già ricordati alla nota 13, si rinvia a E. DE FORT, *I maestri elementari italiani dai primi del Novecento alla caduta del fascismo*, in «Nuova rivista storica», n. V-VI, 1984, pp. 527-576; EAD., *La cultura dei maestri*, in *Cultura e società negli anni del fascismo*, Cordani Editore, Milano 1987, pp. 221-260.

dell'infanzia e della fanciullezza nelle vicende belliche¹⁸. Si tratta di un coinvolgimento teso, per un verso, a rassicurare i genitori, e soprattutto i padri partiti per il fronte, e, per un altro, a proiettare l'opera di acculturazione patriottica nelle famiglie, per il tramite dei bambini. Anche il periodico bresciano fu attivo nel sostenere la scuola elementare nella sua funzione non solo istruttiva, ma anche di propaganda e di assistenza. Ad esempio, nell'articolo *La scuola e il dopoguerra* edito all'avvio dell'anno scolastico 1918-1919, era precisato che il fine del programma della sezione *Didattica* per quell'anno era il seguente: «cercare come [dovesse] essere condotto l'insegnamento delle singole discipline perché, nella luce di un buon metodo didattico, esso [riuscisse] a educare nei fanciulli il sentimento nazionale, e a destare in essi il desiderio di sempre meglio conoscere questa nostra Italia»¹⁹.

La guerra entrava nelle pagine della rivista bresciana. Le prime perplessità, espressione dell'allineamento alla neutralità condizionata sostenuta dall'Unione popolare, le resistenze di parte del mondo del cattolico nei confronti del conflitto e delle dimensioni e delle forme che aveva assunto, le parole di pace del pontefice, Benedetto XV, restavano sullo sfondo²⁰. La didattica della rivista si faceva didattica di guerra, come accadeva per gli altri maggiori giornali scolastici dell'epoca. Ogni disciplina doveva essere interessata da questo approccio, anche se, alcune materie, quali storia e geografia, erano maggiormente coinvolte in quest'opera di educazione patriottica. Così si legge, ad esempio, sulla rivista nel giugno del 1918:

¹⁸ Su scuola e Grande Guerra e sul coinvolgimento degli alunni nelle attività di propaganda, di assistenza e di mobilitazione si vedano: A. FAVA, *All'origine di nuove immagini dell'infanzia: gli anni della Grande Guerra*, in M.C. GIUNTELLA-I. NARDI (a cura di), *Il bambino nella storia*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 1993, pp. 145-200; A. GIBELLI, *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla Grande Guerra a Salò*, Einaudi, Torino 2005; C. GHIZZONI, *Maestri e istruzione popolare a Milano negli anni della prima guerra mondiale*, in «History of Education & Children's Literature», vol. II, n. 1, 2007, pp. 143-172; D. MENOZZI-G. PROCACCI-S. SOLDANI (a cura di), *Un paese in guerra. La mobilitazione civile in Italia (1914-1918)*, Unicopli, Milano 2010, pp. 135-266.

¹⁹ M. MAGNOCALLO, *La scuola e il dopo guerra*, SIM, «Didattica», a. XXVIII, n. 2, 20 ottobre 1918, p. 18.

²⁰ Cfr. M. CATTANEO-L. PAZZAGLIA (a cura di), *Maestri educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, cit., pp. 107-146. Sulle posizioni del mondo cattolico nei confronti del conflitto mondiale si rinvia a F. MALGERI, *La Chiesa i cattolici e la prima guerra mondiale*, in G. DE ROSA-T. GREGORY-A. VAUCHEZ (a cura di), *Storia dell'Italia religiosa*, Vol. III: *L'età contemporanea*, Laterza, Roma-Bari 1995, pp. 189-222; D. MENOZZI (a cura di), *La Chiesa italiana nella Grande Guerra*, Morcelliana, Brescia 2015; A. MELLONI (a cura di), *Benedetto XV. Papa Giacomo della Chiesa nel mondo dell'«inutile strage»*, 2 voll., a cura di G. CAVAGNINI-G. GROSSI, il Mulino, Bologna 2017.

Storia, Geografia, Italiano, sono le materie dal cui studio sapientemente ordinato e saggiamente collegato vengono le ragioni spirituali di un sentimento patrio, ma a educare questo sentimento possono e devono concorrere anche tutte le altre materie di studio, e ancora il canto, la ginnastica, il disegno, il lavoro, le passeggiate²¹.

Ciò che emerge dalla lettura della rivista è che comunque la formazione dell'identità nazionale non poteva essere circoscritta alla trasmissione di nozioni, ma doveva connotare ogni momento della vita scolastica e della relazione fra docenti, alunni e genitori; essa rappresentava un obiettivo totalizzante. Nell'ottobre del 1915, all'avvio dell'anno scolastico e a pochi mesi dell'ingresso in guerra, il periodico richiamava i maestri al dovere di sostenere con la loro opera in classe il gravoso sforzo in cui la patria era impegnata:

Se vogliamo soldati valorosi, generosi patrioti, cittadini dal carattere fermo e leale, [...], se vogliamo un'Italia grande e rispettata, dobbiamo dare alla scuola tutto (e specie alla scuola elementare che è quella in cui tutti i fanciulli aprono mente e cuore alle prime nozioni e ai primi affetti), dobbiamo dare alla scuola tutta la nostra intelligenza, tutta la nostra energia, tutta la cura amorosa dell'anima nostra²².

Tale indicazione non era mai persa di vista negli anni successivi e era ribadita nei momenti di maggiore difficoltà per il nostro esercito. Dopo Caporetto, allorché si aprì nel Paese un confronto sulle eventuali colpe della scuola nella disfatta militare, letta innanzi tutto come espressione della crisi morale del Paese, i maestri erano sollecitati a riflettere sulle loro responsabilità. La Magnocavallo si chiedeva: «Vi può essere un momento di incertezza per noi maestri?». Alla domanda, puramente retorica, ella rispondeva richiamando gli insegnanti a estendere la propria azione educativa al di fuori della scuola e affermava: «Persuadiamo le madri, le spose a far giungere ai combattenti una parola fervida di coraggio»²³. Occorreva prendere atto che la scuola aveva fallito; «la piccola scuola elementare, [...]

²¹ M. MAGNOCAVALLO, *L'educazione del sentimento patrio nella scuola elementare e popolare*, cit., p. 386.

²² EAD., *Il nuovo anno scolastico*, SIM, «Didattica», a. XXV, n. 1, 10 ottobre 1915, p. 1. Ma si veda anche, fra gli altri, EAD., *La guerra, la scuola e il programma didattico*, in *ibid.*, a. XXVI, n. 1, 10 ottobre 1916, p. 1.

²³ EAD., *Qual è il compito nostro*, in *ibid.*, a. XXVII, n. 5, 20 novembre 1917, p. 65. Questo orientamento è ripreso anche in EAD., *Il nostro lavoro scolastico e il dopoguerra*, in *ibid.*, «Per la scuola e per la vita», a. XXVIII, n. 1, 10 ottobre 1918, p. 2.

quella che [doveva] preparare le masse, aveva dimenticato uno dei suoi compiti: fare amare la Patria: educare il sentimento nazionale», così si legge sul fascicolo del 20 ottobre del 1918²⁴.

I maestri erano spronati a andare oltre «allo svolgimento dei programmi nella linea didattica»²⁵, a promuovere la formazione spirituale e morale degli alunni e, attraverso l'educazione dei figli, a raggiungere le famiglie²⁶, al fine, ad esempio, di spiegare ai genitori le ragioni dei decreti di limitazione dei consumi e di renderne «meno gravosa» l'accettazione²⁷. Di qui, ancora, la difesa dell'importanza delle feste patriottiche che, lungi dal costituire una perdita di tempo, come lamentavano alcuni insegnanti, e dal tradursi in un abbandono dei bambini a se stessi in quanto i genitori erano impegnati nel lavoro, rappresentavano un momento altamente educativo, se i maestri sapevano parlare al cuore e ai sentimenti dei piccoli. La spiegazione in classe delle motivazioni di quel giorno di festa non era didatticamente efficace, precisava la Magnocavallo, perché ben presto i ragazzi avrebbero dimenticato quella lezione. I maestri erano tenuti a fare partecipare gli alunni agli eventi celebrati e, poiché non era possibile una loro partecipazione personale insieme ai loro insegnanti, essi dovevano coinvolgerli emotivamente²⁸. Si coglie in questa avvertenza la lunga durata della lezione deamicisiana: bisognava fare leva sui sentimenti anche per sedimentare l'amore per la nazione, come avevano insegnato le pagine di *Cuore* dedicate alle figure dei padri della patria o alla narrazione della Festa dello Statuto²⁹.

Secondo il periodico bresciano, l'educazione nazionale che la scuola primaria era chiamata a trasmettere aveva come fondamenta i valori del cattolicesimo. L'identità religiosa doveva cioè cementare quella nazionale e questo perché, spiegava la rivista, senza quella base, l'opera di educazione patriottica sarebbe risultata vana. La religione cattolica avrebbe

²⁴ EAD., *La scuola e il dopo guerra*, cit., p. 17.

²⁵ *Ibid.*

²⁶ Cfr. EAD., *Non desistiamo dal lavoro di propaganda*, in *ibid.*, a. XXVII, n. 9, 10 gennaio 1918, p. 34.

²⁷ EAD., *La limitazione dei consumi*, in «Didattica», a. XXVI, n. 15, 10 marzo 1917, p. 239.

²⁸ Cfr. EAD., *Le ricorrenze patriottiche e le vacanze scolastiche*, in *ibid.*, a. XXXI, n. 22, 25 marzo 1922, pp. 353-354; n. 23, 10 aprile 1922, pp. 369-370.

²⁹ Si vedano in proposito: F. TRANIELLO, *Nazione e storia nelle proposte educative degli ambienti laici di fine Ottocento*, in L. PAZZAGLIA (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali tra Otto e Novecento*, La Scuola, Brescia 1999, pp. 61-91 (in partic. pp. 61-67); L. SCARAFFIA-B. TOBIA, «Cuore» di De Amicis (1886) e la costruzione dell'identità nazionale, in «Dimensioni e problemi della ricerca storica», n. 2, 1988, pp. 103-130.

consentito di comporre le divisioni che minavano la società e che erano esito del conflitto, ma anche di creare quell'unità di intenti che, a circa sessant'anni dall'epopea risorgimentale, non era ancora stata raggiunta, come gli eventi bellici avevano drammaticamente dimostrato. Osservava Maria Magnocavallo, a una settimana dalla firma dell'Armistizio, solo la religione cattolica aveva la forza di «consentire allo spirito la visione-oggettiva del dovere [...], fornire alla volontà il coraggio di accettarlo e la fermezza di portarlo a compimento»³⁰.

Nel contempo, la sezione didattica indicava ai maestri il metodo adatto a fare in modo che, come già detto, tutte le materie potessero «essere argomento vitale» per suscitare negli alunni l'amore per la patria³¹. Tale metodo, secondo la responsabile della rubrica, era quello sperimentale, previsto dai programmi del 1888, in quanto consentiva di partire dagli interessi del bambino, sollecitando l'insegnante a valorizzare le occasioni offerte dalla vita degli alunni³². Osservava, ad esempio, la Magnocavallo a proposito dell'insegnamento della grammatica:

L'abitudine all'osservazione non può quindi dare vantaggi sicuri se ad essa non si accompagna l'abitudine alla riflessione. Per questo il metodo sperimentale [...] deve completarsi con un lavoro che conduca il ragazzo a disciplinare il proprio pensiero, che guidi il fanciullo gradatamente a trarre dalle osservazioni fatte la norma, la regola, il concetto astratto [...]. Giustamente osserva il Gabelli che non occorre che il fanciullo sappia dirvi come si deve fare una data cosa. L'importante è ch'egli sappia farlo. Lezioni di grammatica teorica dunque no: ma grammatica pratica sì³³.

Fino alla riforma Gentile, il pensiero di Aristide Gabelli, ovvero l'ispiratore dei ricordati programmi del 1888, rappresentò dunque un punto di

³⁰ M. MAGNOCVALLO, *La grande ora storica e la scuola*, SIM, «Didattica», a. XXVIII, n. 4, 10 novembre 1918, p. 49.

³¹ EAD., *Educhiamo*, in *ibid.*, a. XXXI, n. 3, 30 ottobre 1921, p. 50.

³² Tra i diversi articoli nei quali la Magnocavallo consigliava ai maestri di adottare il metodo sperimentale si vedano: EAD., *Le lezioni di educazione morale*, in *ibid.*, a. XXVIII, n. 10, 20 gennaio 1919, pp. 153-154; EAD., *L'insegnamento delle scienze naturali*, in *ibid.*, a. XXVIII, n. 24, 20 giugno 1919, pp. 377-378. Sui programmi del 1888 e più in generale sul pensiero pedagogico di Aristide Gabelli si vedano, tra gli altri, D. BERTONI JOVINE-R. TISATO, *Positivismo pedagogico italiano*, 2 voll., UTET, Torino 1973-1976, vol. I, pp. 501 ss.; G. BONETTA (a cura di), *Aristide Gabelli e il metodo critico in educazione*, Japadre Editore, L'Aquila 1994; la scheda biografica su Gabelli pubblicata in DBE, *ad vocem*.

³³ M. MAGNOCVALLO, *L'insegnamento della grammatica nelle classi elementari*, SIM, «Didattica», a. XXXI, n. 19, 4 marzo 1922, pp. 305-306; n. 20, 11 marzo 1922, pp. 321-322; n. 21, 18 marzo 1922, pp. 337-338 (la citazione a p. 337).

riferimento privilegiato, anche se non l'unico, per la *Didattica* del periodico bresciano, sia pure nel quadro delle forti riserve, già menzionate, manifestate nei confronti della pedagogia positivista.

Nell'ambito delle teorie educative del momento, la rivista prestò pertanto attenzione a autori che si opponevano alla riduzione dell'esperienza umana alla dimensione naturale. Significativo appare l'interesse per l'opera *Scuola e carattere* di F.W. Foerster³⁴, che la Magnocavallo apprezzava come dimostra l'opuscolo da lei pubblicato nel 1911 dal titolo *Come si forma il carattere*³⁵. Nel pensiero dell'intellettuale tedesco e nel suo studio sull'educazione del carattere, che sapeva fornire a insegnanti e genitori indicazioni pratiche sulla formazione etica dei giovani, ella individuava un'alternativa possibile all'impostazione positivista. Sulla scorta delle pagine sulla «importanza della pedagogia delle piccole cose» del libro *Scuola e carattere*, ella suggeriva ai maestri, dopo Caporetto, di mettere in atto un'«abile vigilanza sulle piccole cose, nei riguardi dell'ordine della persona, della pulitezza dell'abito, della compostezza del fanciullo in classe e fuori, fin nel tono della voce»³⁶. In questo modo, si potevano educare i fanciulli alla disciplina e all'obbedienza. Di lì a pochi anni, nel 1922, trattando della formazione all'identità nazionale, ella rilevava che ogni momento della vita scolastica (la revisione della pulizia, l'osservanza della puntualità, il controllo dell'ordine nei quaderni e nei compiti, il rispetto per la proprietà pubblica) era utile al fine di sviluppare nell'alunno la consapevolezza che «in fatto di dovere non [c'era] gradazione di grandezze»; «tutto è grande – ella osservava – perché il grande dovere non potrebbe compiersi bene, se bene non fossero compiuti i piccoli e umili doveri»³⁷.

Va detto che questo richiamo a fare attenzione al corretto adempimento dei più umili doveri da parte degli alunni era presente anche nelle *Istruzioni generali* dei programmi del 1888 per prepararli a assolvere gli obblighi della vita adulta e va altresì notato che³⁸, laddove sollecitava i ma-

³⁴ La traduzione in Italia era stata edita da S.T.E.N. a Torino nel 1908.

³⁵ Cfr. M. MAGNOCAVALLO, *Come si forma il carattere*. [Conferenza della Signorina Maria Magnocavallo], 5 novembre 1911, Circolo di Coltura, Cuggiono, s.d.

³⁶ EAD., *Vigiliamo sulle piccole cose*, SIM, «Didattica», a. XXVII, n. 7, 10 dicembre 1917, p. 97.

³⁷ EAD., *Fare gli italiani*, in *ibid.*, a. XXXI, n. 26, 29 aprile 1922, pp. 417-418 (la citazione a p. 418).

³⁸ Si vedano anche le riflessioni svolte in A. ASCENZI-R. SANI, *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L'insegnamento dei Diritti e Doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861-1900)*, eum, Macerata 2016, pp. 23-38.

estri a vigilare sulle piccole cose, la Magnocavallo ricordava anche passi dell'opera *Il carattere* di Samuel Smiles. Insomma troviamo in questi scritti riferimenti a autori e correnti di pensiero non solo diversi o lontani, ma anche divergenti (si pensi a Gabelli e Foerster). Se questa fusione di approcci differenti si spiega con quanto si è detto prima, ovvero con la volontà della direttrice della *Didattica* di «Scuola Italiana Moderna» di elevare la cultura dei maestri senza volere fare lezione *ex cathedra*, ma conversando con loro, è anche vero che tale fusione è comunque sintomatica della mancanza di solidi riferimenti pedagogici da parte della rivista. Tale mancanza, d'altro canto, era rivelatrice dell'assenza, in quel momento, di una robusta riflessione pedagogica di ispirazione cattolica, come era messo in luce anche da autorevoli esponenti della cultura cattolica coeva³⁹.

3. *L'avvento del fascismo e il confronto con la riforma Gentile*

Sulla base degli orientamenti espressi negli anni precedenti, e in specie tra guerra e primo dopoguerra, «Scuola Italiana Moderna» si presentava all'appuntamento col varo della riforma Gentile; e in questi orientamenti vi erano già le premesse perché la valutazione della riforma scolastica fosse positiva. E, infatti, fu così, anche se – va precisato – il periodico bresciano formulò nei confronti dei provvedimenti gentiliani, tra il 1923 e il 1924, un giudizio articolato. Mentre esprimeva riserve, agli inizi del novembre del 1922, subito dopo la marcia su Roma, sul modo in cui il fascismo era salito al potere⁴⁰, esso accoglieva con piacere le prime affermazioni di Gentile a favore della libertà di insegnamento e del concorso di tutta la scuola alla rinascita culturale del Paese e plaudiva alla sua intenzione di richiamarsi alla legge Casati nell'opera di rinnovamento intrapresa, perché ciò significava anche ripristinare l'insegnamento religioso obbligatorio⁴¹. Nel contempo

³⁹ Cfr. C. GHIZZONI, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 144-173; G. CHIOSSO, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 89 ss.

⁴⁰ Cfr. in tal senso le parole del direttore Arduino: E.A., *L'ora politica attuale e la scuola*, SIM, «Per la scuola e per la vita», a. XXXII, n. 4, 4 novembre 1922, pp. 25-26.

⁴¹ Si vedano i seguenti contributi: E.A., *Sintomi di una rinascenza spirituale*, in *ibid.*, a. XXXII, n. 9, 9 dicembre 1922, pp. 65-66; P. SEGNAI, *In tema d'insegnamento religioso. Coscienza e lealtà*, in *ibid.*, a. XXXII, n. 19, 3 marzo 1923, pp. 145-146; *Id.*, *A chi deve essere affidato l'insegnamento religioso*, in *ibid.*, a. XXXII, n. 20, 3 marzo 1923, pp. 155-156.

la rivista manifestava forti critiche in merito alla revisione dell'amministrazione scolastica, in quanto la creazione di provveditorati su base regionale era il segno evidente di una centralizzazione della gestione della scuola e in specie di quella elementare, di cui la rivista invocava il ritorno ai comuni⁴².

A dire il vero la stessa sezione didattica nell'a.s. 1922-1923 non pubblicò commenti sulla revisione in atto del sistema scolastico, come se il giudizio su quanto stava avvenendo fosse sospeso in attesa di fatti concreti. Solo dopo il varo del R.D. 1 ottobre 1923 n. 2185, relativo al nuovo ordinamento della scuola elementare sulla riforma della scuola primaria, numerosi furono i pronunciamenti favorevoli all'operato di Gentile con particolare attenzione al provvedimento più apprezzato da tutto il mondo cattolico, vale a dire il ripristino dell'insegnamento religioso nelle elementari. All'avvio dell'anno scolastico 1923-1924, ad ottobre, la rubrica espresse «piena adesione» nei confronti della riforma che aveva restituito alla scuola la propria funzione educativa reintroducendo l'obbligatorietà dell'insegnamento della religione cattolica nelle elementari, in virtù dell'articolo 3 del regio decreto appena ricordato⁴³. Esattamente un anno dopo, nell'ottobre del 1924, la ripresa del lavoro scolastico era salutata con entusiasmo, in quanto nei nuovi programmi per l'istruzione primaria finalmente trovava spazio anche l'insegnamento religioso. Si trattava, per la rivista, dell'inizio «di una nuova era, nella quale, l'ossequio alla religione e l'amore all'Italia, congiunti al rispetto per la personalità dell'alunno» costituivano «la salda base» su cui si sarebbe appoggiato «il lavoro di preparazione delle future generazioni»⁴⁴.

Sia pure consapevole che quel provvedimento si radicava in una visione filosofica non conciliabile con la dottrina cattolica⁴⁵, la *Didattica* di «Scuola

⁴² Si rinvia in merito alle osservazioni del direttore Arduino: E.A., *Per l'incremento della cultura popolare*, in *ibid.*, a. XXXII, n. 11, 30 dicembre 1922, p. 81; Id., *Il fatto del giorno*, in *ibid.*, a. XXXII, n. 12, 6 gennaio 1923, p. 90; E.A., *Attorno alla riforma della scuola*, in *ibid.*, a. XXXII, n. 14, 20 gennaio 1923, p. 195. Più in generale sulle posizioni assunte dal periodico bresciano durante il ventennio fascista si veda: R.S. DI POL, *Il cammino di «Scuola Italiana Moderna» tra cultura idealista e condizionamenti politici*, in M. CATTANEO-L. PAZZAGLIA (a cura di), *Maestri educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, cit., pp. 181-213.

⁴³ M. MAGNOCVALLO, *Il nuovo anno scolastico*, SIM, «Didattica», a. XXXIII, n. 1, 10 ottobre 1923, p. 1.

⁴⁴ EAD., *Una lieta ripresa di lavoro*, in *ibid.*, a. XXXIV, n. 1, 10 ottobre 1924, p. 1.

⁴⁵ In occasione del Convegno Nazionale dei Presidenti di sezione e di federazione dell'associazione magistrale «Nicolò Tommaseo», svoltosi a Milano nel gennaio del 1924, Maria Magnocavallo, che del sodalizio era stata una delle fondatrici, si opponeva alle ragioni dei colleghi che proponevano di esprimere una ferma presa di distanza dalle motivazioni

Italiana Moderna», al pari di altre più autorevoli voci del mondo cattolico⁴⁶, riteneva prioritario impegnarsi per applicarlo al meglio in quanto finalmente consentiva di realizzare l'ideale di scuola elementare da sempre auspicato. Tale impegno si concretizzò in un'opera a favore dei maestri affinché fossero in grado di farsi carico di questa innovazione, assumendone in pieno la responsabilità e preparandosi in modo adeguato sul piano della formazione spirituale e della competenza metodologica. Ai suoi lettori, la Magnocavallo faceva notare che l'insegnamento della religione non poteva essere ridotto alla mera trasmissione di notizie raccolte «nella paginetta» del testo scolastico, ma doveva confrontarsi con le fonti stesse del cristianesimo. «Egli – ella scriveva riferendosi al maestro – non parlerà con sufficiente forza ai suoi alunni, se non avrà nutrito la sua fede della parola e direi del pensiero e della vita spirituale stessa di coloro che più direttamente si sono accostati a Dio e hanno ascoltato la parola del maestro»⁴⁷.

È evidente come queste parole assumessero in pieno e parafrasassero il passo della *Premessa* ai nuovi programmi, stesa da Giuseppe Lombardo Radice, che invitava il docente delle elementari a rinnovare continuamente la propria cultura attingendo non ai manuali, ma alle fonti della cultura del popolo⁴⁸. A questo proposito va notato che l'operazione portata avanti dalla rivista, contestualmente alla preparazione dei maestri, fu quella di trasmettere agli abbonati di «Scuola Italiana Moderna» una lettura del pensiero di Lombardo Radice che prendeva le distanze dalla connotazione immanentista propria del neoidealismo e che si ispirava a una visione catto-

filosofiche sottese al provvedimento gentiliano. Ella osservava che non spettava ai maestri della «Tommaseo» «sindacare l'intenzione» del ministro; a loro toccava semmai il compito di «valorizzare» ciò che era stato concesso che, peraltro, rappresentava ciò per cui l'associazione si batteva da sempre: SIGMA, *Convegno Nazionale dei Presidenti di Sezione e di Federazione della "Niccolò Tommaseo"*, SIM, in «Per la scuola e per la vita», a. XXXIII, n. 14, 19 gennaio 1924, pp. 114-117 (citazione a p. 155).

⁴⁶ Cfr. L. PAZZAGLIA, *Consensi e riserve nei giudizi dei cattolici sulla riforma Gentile (1922-1924)*, in *Opposizioni alla riforma Gentile*, Quaderni del Centro Studi «C. Trabucco», Stabilimento Tipografico C. Fanton, Torino 1985, pp. 35-114; C. GHIZZONI, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra*, cit., pp. 175-225.

⁴⁷ M. MAGNOCAVALLO, *Prepariamoci con coscienza*, SIM, «Didattica», a. XXXIV, n. 11, 3 gennaio 1925, p. 258.

⁴⁸ Sul pensiero e sull'opera del pedagogista catanese si vedano almeno: I. PICCO (a cura di), *Giuseppe Lombardo Radice. Atti del convegno internazionale di studi per il centenario della nascita (1879-1979)*, Edizioni del Gallo Cedrone, L'Aquila 1980; G. CIVES, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. «Critica didattica» o «didattica critica»?», La Nuova Italia, Firenze 1983; E. SCAGLIA (a cura di), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma 2021.*

lica. L'invito del pedagista catanese ai maestri a fare riferimento alle fonti della cultura popolare veniva riletto dalla Magnocavallo come un richiamo a riscoprire la profonda identità religiosa dell'animo popolare.

All'indomani della pubblicazione dell'ordinanza ministeriale dell'11 novembre 1923⁴⁹, che dettava i programmi e le norme didattiche per l'istruzione primaria, ella rilevava che quel testo rappresentava, tra l'altro, la prova che le parole di Lombardo Radice non erano «vuote frasi retoriche», ma racchiudevano il principio ispiratore della riforma, in quanto la religione non era ridotta a un'ora di lezione aggiunta alle altre, ma era intesa come fondamento e coronamento dell'istruzione elementare. «Chi ha studiato la Religione [...] – scriveva la responsabile della *Didattica* – deve essersi accorto che nella conoscenza profonda della verità religiosa [...] sta il segreto di quell'accostamento della scuola alla tradizione popolare [...] il quale costituisce l'elemento unificatore e vivificatore di tutta l'educazione spirituale e intellettuale del fanciullo»⁵⁰.

Con ciò non si vuole dire che l'operazione compiuta dalla rivista bresciana fu quella di uno travisamento o di uno snaturamento del pensiero lombardoradiciano. La sezione didattica espresse un sincero apprezzamento per l'opera di rinnovamento pedagogico promossa dal pedagista catanese. Nell'idea del fatto educativo come collaborazione di anime, nella valorizzazione della funzione docente, nel richiamo al maestro «esplore» (non al maestro «scienziato» dell'attivismo di Claparède o della Montessori), la Magnocavallo, in specie, vedeva l'auspicato superamento di un tipo di scuola che, anche tradendo il pensiero di Gabelli, aveva esaltato l'importanza del metodo a discapito del ruolo del maestro. Confrontando i nuovi programmi con quelli del 1888 – di cui era comunque ribadita la grande sapienza pedagogica delle *Istruzioni generali* dettate da Gabelli – ella osservava che il «merito grandissimo» di Lombardo Radice stava nell'aver abbandonato le lunghe digressioni circa la necessità di creare una «scuola viva» e nell'aver portato nella scuola «la vita in atto»⁵¹.

I motivi dell'apprezzamento per il pedagista catanese sono spiegati

⁴⁹ *Ordinanza ministeriale relativa agli orari, ai programmi e alle prescrizioni didattiche, in applicazione del Regio Decreto 1 ottobre 1923, n. 2185*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero dell'Istruzione Pubblica», a. L, n. 51, 1923, pp. 4590-4627.

⁵⁰ M. MAGNOCVALLO, *I nuovi programmi per le scuole elementari*, SIM, «Didattica», a. XXXIII, n. 9, 8 dicembre 1923, p. 146.

⁵¹ EAD., *I nuovi programmi. Il diario della vita di scuola*, in *ibid.*, a. XXXIII, n. 18, 15 febbraio 1924, p. 305.

dalla stessa Magnocavallo in un articolo dedicato a *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*, edito nel 1925. A suo giudizio, quel libro era riuscito a farle comprendere, tramite «l'esposizione tranquilla e arguta di fatti»⁵², che la relazione educativa si basava sulla capacità del maestro di «far credito» ai fanciulli, stimolando e indirizzando la loro spontaneità. Parlandone ancora, a distanza di quasi trent'anni dalla sua pubblicazione, ella affermava che, grazie a quell'opera, aveva colto la portata innovativa del pensiero del pedagoga catanese, non compresa accostandosi agli scritti precedenti, piene di «teorie, [...], definizioni, concetti». Solo in quel testo, attraverso la documentazione raccolta e l'esempio delle esperienze illustrate (la Scuola della Montesca o quella di Muzzano della Boschetti Alberti), ella era riuscita a cogliere «la luce» di quelle teorie, perché ne aveva visto la realizzazione da parte di educatori e insegnanti che con umiltà lavoravano nel silenzio della loro scuola⁵³.

Ispirati dalla volontà di formare i maestri già in servizio a scuola al rinnovamento pedagogico in atto appaiono i numerosissimi articoli che, a partire dal 1924, la *Didattica* pubblicò per illustrare le innovazioni più significative previste dai programmi del 1923, quali il componimento mensile illustrato⁵⁴, il diario della vita di scuola⁵⁵, il disegno⁵⁶, il dialetto⁵⁷. Animava questo lavoro la convinzione che, in virtù della preparazione ricevuta a scuola e della consuetudine a concepire l'insegnamento come l'applicazione di metodi e contenuti prestabiliti, la maggior parte dei docenti non era in grado di attuare la riforma⁵⁸. Di qui, ad esempio, la preoccupazione di molti maestri per il disegno e le assicurazioni della Magnocavallo volte a

⁵² EAD., *Athena fanciulla. Scienza e poesia nella scuola serena*, in *ibid.*, a. XXXV, n. 6, 21 novembre 1925, pp. 36-37 (il brano citato è a p. 36).

⁵³ IL MAESTRO PELLEGRINO, *Maria Magnocavallo*, in *ibid.*, a. LXII, n. 1, 10 ottobre 1952, p. 20.

⁵⁴ Cfr. M. MAGNOCAVALLO, *L'insegnamento della lingua scritta. Il componimento mensile illustrato*, in *ibid.*, a. XXXIV, n. 13, 17 gennaio 1925, pp. 309-310; n. 14, 24 gennaio 1925, pp. 333-335.

⁵⁵ Si veda, ad esempio, EAD., *L'insegnamento della lingua scritta. Il diario della vita di scuola*, in *ibid.*, a. XXXIV, n. 16, 17 febbraio 1925, pp. 389-390.

⁵⁶ EAD., *I nuovi programmi: il disegno*, in *ibid.*, a. XXXIII, n. 13, 12 gennaio 1924, pp. 209-210.

⁵⁷ EAD., *Il dialetto nelle scuole elementari*, in *ibid.*, a. XXXIII, n. 31, 31 maggio 1924, pp. 565-566.

⁵⁸ Sulle difficoltà dei maestri a applicare i programmi del 1923 si veda: E. DE FORT, *I maestri elementari dai primi del Novecento alla caduta del fascismo*, cit., pp. 551-554; EAD., *La cultura dei maestri*, cit., pp. 225-233.

presentare questa materia non come una abilità da formare e per la quale i docenti erano tenuti a avere specifiche competenze, ma come una modalità espressiva, un linguaggio del bambino da valorizzare per sviluppare in lui la capacità di osservazione. Insomma la lettura della riforma gentiliana proposta dalla sezione didattica della rivista della Scuola Editrice dimostrava di condividere in pieno la lezione lombardoradiciana che sollecitava i maestri a pensare alla loro professione in termini di formazione di anime e non di mera applicazione di formule o tecniche.

4. *Fra ritocchi alla riforma e fascistizzazione della scuola*

La volontà della *Didattica* di preparare insegnanti che si lasciassero guidare dai principi della riforma del 1923 non scemò negli anni a seguire, quando al confronto fra i maestri subentrò l'assuefazione alla novità e quando, da parte del governo, più che la difesa dello spirito dell'opera di Lombardo Radice, prevalse la spinta alla fascistizzazione della scuola. Vi era il rischio, affermava «Scuola Italiana Moderna», di cadere in una applicazione meccanica dei nuovi programmi del 1923.

L'abitudine, – scriveva la Magnocavallo – questa terribile nemica di ogni studio e di ogni progresso, l'abitudine ha ripreso il sopravvento fatta forte più che mai dalla certezza che il maestro possiede, di essere nel giusto, nel vero, di non aver più nulla da migliorare nel proprio lavoro: perché egli ha veduto, ha capito e ha trovato l'esatta interpretazione della Riforma⁵⁹.

A fronte delle esigenze emergenti in quel delicato frangente, come già peraltro aveva fatto in precedenti situazioni di cambiamento, la sezione didattica del periodico bresciano investiva nuove risorse nel miglioramento del proprio profilo. Nello specifico veniva spiegato che, anche sulla scorta della già ricordata *Premessa* ai programmi del 1923 o dei suggerimenti di Lombardo Radice raccolti in *Athena fanciulla*, tale sezione non poteva essere una semplice guida da cui copiare schemi di lavoro da svolgere a scuola e o esercizi da fare svolgere agli alunni. Nel novembre del 1925, Maria Magnocavallo stigmatizzava i lettori che chiedevano alla direzione del periodico di impostare la rubrica in quel modo e scriveva: «vi sono ma-

⁵⁹ M. MAGNOCAVALLO, *Il nemico del lavoro scolastico*, SIM, «Didattica», a. XXXV, n. 14, 23 gennaio 1926, p. 330.

estri che ancora oggi reclamano contro la Rivista nostra perché porta una didattica [...] troppo ricca di particolari, di discussioni, di incoraggiamenti di ogni specie, ma in realtà troppo povera di esercizi»⁶⁰. In sintonia con il concetto di «critica didattica» lombardoradiciano, la Magnocavallo rilevava che il compito della rivista didattica doveva essere quello di

mettere in valore e in evidenza il funzionamento delle scuole migliori, e questo – ella precisava – non perché i maestri [avessero] a copiare pedestremente il lavoro degli insegnanti, ma perché, guadagnati e [...] stimolati dal vedere come altri [facevano], [fossero], a loro volta, mossi a studiare e a migliorarsi⁶¹.

Di qui i richiami ai lettori affinché non si limitassero a consultare la sezione didattica, ma si interessassero a tutte le rubriche del periodico così da ampliare la loro cultura, o facessero sempre riferimento agli scritti del padre della riforma – ovvero Lombardo Radice – abbonandosi anche, tra l'altro, alla sua rivista «L'Educazione Nazionale» – «una buona guida [...] per far vivere la riforma» – come scriveva la Magnocavallo nel 1926⁶².

Come si è avuto modo di ricostruire altrove⁶³, la consultazione della corrispondenza fra Maria Magnocavallo e Giuseppe Lombardo Radice consente di mettere in luce che i propositi di rinnovamento della didattica di «Scuola Italiana Moderna» da lei formulati non erano solo vuoti proclami e non rimasero sul piano delle intenzioni, ma la portarono a cercare un confronto diretto con l'intellettuale siciliano. Nell'ottobre del 1926, ella scriveva al pedagogista catanese per sottoporre al suo giudizio la sezione didattica da lei diretta e per comunicargli che, «nel desiderio di interpretare il suo suggerimento, circa il disegno, e di venire in aiuto ai maestri, non nel preparare loro una falsa riga, ma nel guidarli a meglio penetrare lo spirito del programma e l'importanza educativa del disegno»⁶⁴, «Scuola

⁶⁰ EAD., *Il segreto per riuscire*, in *ibid.*, a. XXXV, n. 7, 28 novembre 1925, p. 161.

⁶¹ EAD., *Il segreto per riuscire*, in *ibid.*, a. XXXV, n. 8, 5 dicembre 1925, p. 185.

⁶² EAD., *Come premunirsi contro il nemico che s'avanza*, in *ibid.*, n. 15, 30 gennaio 1926, p. 354. Ma si vedano anche EAD., *Un dilemma che si impone*, in *ibid.*, n. 9, 12 dicembre 1925, p. 209; *Un po' di luce nel dilemma*, in *ibid.*, n. 10, 19 dicembre 1925, p. 233; n. 12, 9 gennaio 1926, pp. 281-282.

⁶³ C. GHIZZONI, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, cit., pp. 461 ss.

⁶⁴ M. Magnocavallo a G. Lombardo Radice, *Milano 17 ottobre 1926*, in Museo della Scuola e dell'Educazione (d'ora in poi MUSED), Fondo Giuseppe Lombardo Radice, M-10-1.

Italiana Moderna» aveva avviato un supplemento della *Didattica* dal titolo «L'arte dei piccoli»⁶⁵.

Tale lettera dava il via a un cordiale rapporto di collaborazione fra gli ambienti della Scuola Editrice e Lombardo Radice, a proposito del quale gli studi pubblicati hanno evidenziato il ruolo di mediazione svolto da mons. Angelo Zammarchi⁶⁶ e da Mario Casotti, docente di Pedagogia all'Università Cattolica di Milano e ex allievo di Gentile⁶⁷. Nell'autunno del 1927, a Lombardo Radice che le aveva scritto manifestando l'interesse a scrivere per «Scuola Italiana Moderna»⁶⁸, la Magnocavallo rispondeva che ne avrebbe parlato con la direzione del periodico, «appoggiando con tutto il calore possibile la domanda», in quanto era convinta che la rivista ne avrebbe tratto un indiscusso giovamento, così come lei aveva molto appreso dal suo lavoro⁶⁹. Nel giro di pochi giorni, ella comunicava al pedagogista che la direzione di «Scuola Italiana Moderna» aveva accettato con grande piacere l'offerta di collaborazione e allegava alla sua missiva la lettera a lei diretta da mons. Zammarchi, «l'anima, il direttore spirituale, il vero capo della Rivista», come precisava⁷⁰. Il sacerdote affermava che l'offerta di Lombardo Radice rappre-

⁶⁵ Diretto da Gherardo Ugolini, maestro bresciano e noto autore di libri per ragazzi editi da La Scuola, il supplemento pubblicava testi e disegni di bambini e di fanciulli, accompagnati da consigli e commenti dello stesso Ugolini. Lombardo Radice apprezzò l'iniziativa della rivista didattica: l'anno successivo, nell'ottobre del 1927, «Scuola Italiana Moderna» riproduceva una sua lettera a Ugolini, nella quale elogiava «L'arte dei piccoli», quale dimostrazione di una corretta interpretazione di un'educazione fondata sul rispetto della spontaneità infantile: cfr. SIM, a. XXXVII, n. 2, 8 ottobre 1927 (la lettera di Giuseppe Lombardo Radice è riprodotta in copertina). Su Ugolini si veda almeno il profilo in DBE *ad vocem*.

⁶⁶ Cfr. A. FAPPANI, *Mons. Angelo Zammarchi, un sacerdote al servizio della scuola*, in M. CATTANEO-L. PAZZAGLIA (a cura di), *Maestri educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, cit., p. 341. Si veda anche G. CHIOSSO, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., p. 123, che documenta la pubblicazione in forma anonima di articoli su «Scuola Italiana Moderna», da parte dello studioso siciliano, all'indomani della chiusura della rivista «L'Educazione Nazionale» nel 1933.

⁶⁷ Cfr. E. SCAGLIA, *Il caso del gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna»*, in EAD. (a cura di), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, cit., pp. 219-255.

⁶⁸ Cfr. M. Magnocavallo a G. Lombardo Radice, *Milano 3 novembre 1927*, in MUSED, Fondo Giuseppe Lombardo Radice, M-10-2.

⁶⁹ Ella spiegava: «Io ho tanto guadagnato dai suoi scritti, e tanto goduto trovando detto bene e con chiarezza e con calore ciò che pur sentivo tanto vivo in me senza avere la capacità di esporre il mio pensiero, che penso non possa essere se non un vantaggio il moltiplicare i suoi scritti e il far in modo che molti più maestri possano leggerla». Di qui il suo rammarico di non poter dare subito una risposta, ovvero di non potere dire subito un «Sì pronto e ... riconoscente» (*ibid.*).

⁷⁰ M. Magnocavallo a G. Lombardo Radice, *Milano 7 novembre 1927*, in MUSED, Fondo Giuseppe Lombardo Radice, M-10-3. Su mons. Zammarchi, tra i promotori della Scuola

sentava per il periodico «un alto onore» e che era «ben lieto di accettarla», «sicuro [...] che la collaborazione» sarebbe stata in sintonia con «l'indirizzo spirituale e religioso della Rivista»⁷¹. Si può dunque affermare che nell'attenzione convinta, riservata dalla rivista per la riforma Gentile, e in specie per Lombardo Radice, e continuamente rinnovata con intelligenza all'apertura di ogni anno scolastico si ponevano le condizioni favorevoli all'incontro «tra idealismo popolare» di Lombardo Radice e «il popolarismo cattolico degli ambienti bresciani», destinato a «durare nel tempo e a cui il gruppo della Scuola Editrice si sarebbe ispirato almeno fino agli anni Cinquanta»⁷².

Durante gli anni Trenta, mentre l'opera di fascistizzazione coinvolgeva la scuola nei suoi diversi aspetti⁷³ e proseguiva l'inquadramento dei giovani nelle organizzazioni create dal regime⁷⁴, «Scuola Italiana Moderna», come peraltro le altre riviste didattiche, faceva propri i temi e i toni della propaganda fascista⁷⁵. Momento culminante di questo allineamento furono gli anni del consenso e dell'impresa coloniale in Etiopia, allorché il periodico bresciano assecondava senza riserve l'appello del ministro dell'Educazione Nazionale, Giuseppe Bottai, a porre la «Scuola sul piano dell'Impero»⁷⁶.

Anche in questo frangente, però, la sezione didattica cercò di proporre ai maestri un percorso formativo non completamente in linea con quello fascista. Il tentativo di preservare tale «separatezza» avvenne non solo sul piano della preparazione spirituale, dove la rivista poteva agire con maggiore autonomia rispetto al regime, ma anche su quello della formazione pedagogico-didattica. Ne è conferma lo sforzo compiuto per mantenere vivo lo spi-

Editrice e, come detto, figura di riferimento per tutta la redazione di «Scuola Italiana Moderna», si veda almeno DBE, *ad vocem*.

⁷¹ A. Zammarchi a M. Magnocavallo, *Brescia 6 novembre 1927*, in MUSED, Fondo Giuseppe Lombardo Radice, M-10-3.

⁷² G. CHIOSSO, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, cit., p. 123.

⁷³ Si vedano almeno M. OSTENC, *La scuola italiana durante il fascismo*, Laterza, Roma-Bari 1981 (ed. or. 1980), pp. 136 ss.; J. CHARNITZKY, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del Regime (1922-1943)*, La Nuova Italia, Firenze 1996 (ed. or. 1994), pp. 193 ss.

⁷⁴ In merito si rinvia a N. ZAPPONI, *Il partito della gioventù. Le organizzazioni giovanili del fascismo 1926-1943*, in «Storia Contemporanea», a. XIII, n. 4-5, 1982, pp. 569-633; C. BETTI, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, La Nuova Italia, Firenze 1984; L. LA ROVERE, «Rifare gli italiani»: *l'esperimento di creazione dell'«uomo nuovo fascista»*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 2002, pp. 51-77.

⁷⁵ Cfr. R.S. DI POL, *Il cammino di «Scuola Italiana Moderna» tra cultura idealista e condizionamenti politici*, cit., pp. 200-210.

⁷⁶ Cfr. R. BOTTONI, «La «marcia da Roma» a scuola. Fascisti e cattolici per la «civiltà» e l'impero», in ID. (a cura di), *Italia e Etiopia (1935-1941)*, il Mulino, Bologna 2008, pp. 322-365.

rito della riforma, individuato nel pensiero e nell'opera di Lombardo Radice, condannato all'isolamento culturale dal regime e posto sotto sorveglianza politica nel 1927⁷⁷. Così, se agli inizi degli anni Trenta, era ribadito da parte di Maria Magnocavallo l'invito a consultare «L'Educazione Nazionale», già in crisi per il calo degli abbonamenti e che, di lì a poco, veniva soppressa per la mancata adesione all'ideologia fascista e per l'apertura al dibattito pedagogico internazionale, sulla fine di quel decennio mentre, ancora una volta, un pesante clima di guerra calava sul Vecchio Continente, la responsabile della *Didattica* suggeriva ancora ai lettori di lasciarsi guidare nel proprio operato quotidiano in classe dai suggerimenti presenti in *Athena fanciulla* e ne *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*⁷⁸.

Nel contempo il nome di Mario Casotti, che dal 1925 collaborava con «Scuola Italiana Moderna», era sempre più evocato dagli articoli della *Didattica*⁷⁹. Il suo lavoro, avviato in Università Cattolica per volere del Rettore, padre Gemelli, di elaborazione di una moderna teoria dell'educazione fondata sui valori del cattolicesimo che soppiantasse quella idealista⁸⁰, confrontandosi anche con le innovazioni pedagogiche e didattiche proposte dall'attivismo, era fatto conoscere ai maestri nel tentativo, secondo la missione propria della rivista bresciana, di prepararli a svolgere nel migliore dei modi il loro mandato educativo anche in quel delicato momento storico.

⁷⁷ Per i rapporti tra Lombardo Radice e il fascismo oltre al contributo di G. CIVES, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. «Critica didattica» o «didattica critica»?*, cit., pp. 97 ss., si veda ora J. MEDA, «Saldamente padrone della mia dignità e libertà». La difficile convivenza con il regime fascista, in E. SCAGLIA (a cura di), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, cit., pp. 61-85.

⁷⁸ Si vedano: M. MAGNOCAVALLO, *Non abbiamo fretta*, SIM, «Didattica», a. XL, n. 8, 15 novembre 1930, pp. 145-146; EAD., *Ancora a proposito di letture*, in *ibid.*, a. XL, n. 18, 31 gennaio 1931, pp. 345-346; EAD., *L'insegnamento della lingua*, in *ibid.*, a. XLVI, n. 25, 30 aprile 1937, p. 431; EAD., *Il primo insegnamento*, in *ibid.*, a. IL, n. 3, 31 ottobre 1939, p. 21; EAD., *L'insegnamento della lingua*, in *ibid.*, a. L, n. 13, 20 febbraio 1940, pp. 221-222.

⁷⁹ Si vedano, ad esempio, i seguenti articoli: M. MAGNOCAVALLO, *Ai buoni che mi leggono*, in *ibid.*, a. XXXIX, n. 1, 24 settembre 1929, pp. 1-2; EAD., *Le virtù del maestro*, in *ibid.*, a. XLVI, n. 2, 7 ottobre 1936, pp. 17-18; n. 3, 17 ottobre 1936, pp. 37-38; EAD., *Sanzioni scolastiche*, in *ibid.*, a. XLVII, n. 4, 28 ottobre 1937, pp. 29-30; EAD., *Disciplina interiore*, in *ibid.*, a. XLVII, n. 5, 6 novembre 1937, pp. 61-62; EAD., *La «Didattica» di Mario Casotti*, in *ibid.*, a. XLVII, n. 27, 30 aprile 1938, pp. 455-456.

⁸⁰ Sul pensiero e sull'opera di Mario Casotti, si vedano: A. AGAZZI, *Interpretazione e significato della pedagogia di Mario Casotti*, in «Pedagogia e Vita», n. 6, 1960-1961 pp. 484-491; F.V. LOMBARDI, *Mario Casotti. Dalla «Introduzione alla pedagogia» alla «Pedagogia generale»*, in *ibid.*, 1985-1986, n. 4, pp. 413-435; G. CHIOSSO, *Mario Casotti storico della pedagogia*, in *ibid.*, n. 2, 1992, pp. 67-89; C. SCURATI, *Teoria della didattica e didattica operativa in Mario Casotti*, in *ibid.*, n. 1, 1993, pp. 59-77; e il profilo bio-bibliografico aggiornato edito in DBE, *ad vocem*.

LA RIVOLUZIONE DELLE IMMAGINI:
QUADRI MURALI E PROIEZIONI LUMINOSE
TRA OTTOCENTO E NOVECENTOFABIO TARGHETTA
(Università degli Studi di Macerata)*Introduzione*

Da alcuni anni gli studi storico-educativi hanno iniziato a porre molta attenzione all'uso delle immagini a scuola. La pratica didattica legata all'utilizzo delle illustrazioni (pagine interne di libri di testo, copertine dei quaderni, quadri murali, vetrini per lanterna magica, proiezione di diapositive, filmine educative, etc.) non si configura, infatti, solo come espressione di scelte pedagogiche e didattiche innovative, ma si lega fortemente alla formazione dell'immaginario, oltre che alla storia economica delle ditte attive nel mercato scolastico.

Alla base di questo interesse c'è la convinzione che la ricerca storico-educativa debba – come sta accadendo negli ultimi anni – prestare sempre più attenzione allo studio delle pratiche didattiche e delle modalità educative, andando oltre le formali prescrizioni dei programmi e della normativa per svelare quella cultura empirica che è stata (ed è) propria della scuola. In questo senso, l'iconografia didattica rappresenta un ambito molto significativo di ricerca. L'impiego in chiave didattica delle illustrazioni è stato infatti, fin dall'*Orbis pictus* di Comenio, una costante lungo i secoli. E non solo in ambito strettamente scolastico. Si pensi, ad esempio, ai venditori circolanti delle stampe prodotte dai Remondini (la famosa stamperia di Bassano fondata a metà del XVII secolo), la cui funzione fu quella di divulgare per mezza Europa una cultura popolare esotica fondata esclusivamente sulle illustrazioni a stampa.

Su tali premesse poggia questa relazione, il cui scopo è quello di indagare i motivi della progressiva affermazione di una tipologia specifica di sussidi didattici, quelli iconici, confrontandola con le indicazioni mini-

steriali e inquadrandola nello sviluppo didattico e pedagogico, cercando al contempo di approfondire le modalità di spartizione del mercato tra le ditte produttrici. La rivoluzione didattica legata all'uso delle immagini a scuola è infatti legata a doppio filo con altri rinnovamenti che hanno interessato svariati campi: dal progresso tecnologico, che ha consentito di abbattere i costi di pubblicazione delle tavole a colori, a quello produttivo-finanziario, con la nascita di nuove sigle editrici o con l'aumento degli investimenti dettato dall'emergere di più moderni assetti societari. Come si può intuire, la diffusione del metodo visivo a scuola non fu figlia esclusivamente dell'affermarsi di nuove metodologie didattiche, ma vi concorse una pluralità di fattori.

1. *Lo sviluppo della produzione di quadri murali nel secondo Ottocento: tra spinte ministeriali e progresso tecnico*

Per quanto riguarda il secondo Ottocento fu un contesto favorevole a permettere la diffusione di specifici sussidi didattici per immagini. Le condizioni più influenti furono la sostanziale assenza di illustrazioni nei libri di testo, compensato in parte, quantomeno per le scuole più ricche in grado di sostenerne la spesa, dall'esplicito riferimento alla necessità di dotarsi di appositi quadri murali, espresso fin dai primi provvedimenti normativi post unitari.

Su quest'ultimo fronte, una valida testimonianza è offerta dal *Regolamento per l'istruzione elementare* varato nel settembre del 1860, nel quale furono prescritti gli arredi e il materiale didattico di cui ogni classe avrebbe dovuto necessariamente essere fornita. Assieme ai banchi, alla cattedra, all'armadio, alla stufa, etc., compariva anche «un quadro rappresentante le unità fondamentali e le misure effettive del sistema metrico decimale»¹. Inoltre, erano indicati anche i «cartelloni per l'insegnamento della lettura conformi al sillabario» nelle classi inferiori e, per quelle superiori, «un globo terrestre, carte per l'insegnamento della geografia, specialmente il mappamondo e le carte rappresentanti l'Europa e l'Italia; tavole rappresentanti oggetti che spettano ai primi elementi delle scienze naturali».

¹ R.D. 15 settembre 1960, n. 4336, in *Nuovo codice della istruzione pubblica: raccolta delle leggi, decreti, regolamenti, circolari, istruzioni e decisioni ministeriali vigenti nel regno d'Italia sull'ordinamento della istruzione pubblica e sull'istruzione normale, secondaria classica e tecnica, ed elementare con annotazioni raffronti approvata dal Ministero della Istruzione pubblica*, Tip. Fratelli Lobetti-Bodoni, Saluzzo 1870, pp. 453-701, la citazione si trova a p. 689.

Come è ben noto, il divario tra la scuola legale (per non parlare di quella ideale) e quella reale fu assai ampio. A fronte delle indicazioni ministeriali, qual era la situazione nelle aule delle scuole italiane? Una risposta ci proviene da una dettagliata relazione presentata al ministro della pubblica istruzione nel 1888 da parte di Antonio Labriola². Al noto filosofo, in quegli anni professore ordinario di filosofia morale e pedagogia, direttore del gabinetto di pedagogia presso l'università di Roma e già direttore del Museo di istruzione e di educazione di Roma, era stata affidata la direzione di una speciale commissione istituita nel 1885 con l'incarico di proporre il materiale didattico e scientifico del quale avrebbero dovuto essere fornite tutte le scuole elementari e normali del Regno³.

Il documento, alla luce dell'esperienza didattica e della chiara fama dei componenti la commissione, è da ritenersi non solo esplicita espressione delle direttive ministeriali, ma anche riflessione tra le più autorevoli e pedagogicamente rilevanti in materia maturate in Italia nell'ultimo scorcio dell'Ottocento.

Conformandosi ai più moderni dettami didattici, la commissione fece un'accurata indagine del materiale messo in commercio in Italia e di quello importato dai paesi stranieri, al fine di stabilire in quale misura potessero essere imitati i sussidi stranieri e di promuovere la produzione di quelli più innovativi. Non tratterò qui, per non sottrarre spazio all'argomento centrale del contributo, la questione legata alla natura per nulla neutra della cartografia e all'opportunità di una produzione nazionale, tema che meriterebbe un capitolo a parte date anche le forti implicazioni politiche e ideologiche sottese⁴.

Per quanto riguarda l'insegnamento della geografia, furono prescritte carte murali dell'Italia e dei continenti, nelle edizioni curate da Cora per Paravia oppure da Schiapparelli e Mayer per Grato Scioldo, altro edito-

² Sul Labriola cfr. la voce di N. SICILIANI DE CUMIS, in G. CHIOSSO-R. SANI (dir.), *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Editrice Bibliografica, Milano 2013, vol. II, pp. 6-7.

³ Della commissione fecero parte altri importanti studiosi ed ispettori ministeriali, a cominciare da Giuseppe Dalla Vedova, professore ordinario di geografia e anch'egli già direttore del Museo d'istruzione e di educazione. *Materiale didattico scientifico per le scuole normali*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione» [d'ora in avanti BUMPI], vol. XIV, n. VI (giugno), 1888, pp. 400-460.

⁴ Su questo punto mi permetto di rimandare a F. TARGHETTA, *Un Paese da scoprire, una terra da amare. Paesaggi educativi e formazione dell'identità nazionale nella prima metà del Novecento*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 53-68.

re torinese⁵. Guido Cora⁶, in particolare, fu tra i geografi più significativi del secondo Ottocento italiano. Formatosi presso la scuola di Petermann a Gotha ed affascinato dalla figura di Justus Perthes⁷, fondatore della più importante casa editrice di carte geografiche ed atlanti, diffusissimi per lunghi decenni anche nelle scuole italiane, Cora volle importare a Torino il modello turingiano, avviando con Paravia un duraturo sodalizio esplicitosi nella pubblicazione di globi, carte geografiche ed atlanti ad uso scolastico.

Le altre carte geografiche prescritte dalla commissione furono tutte pubblicate da Paravia⁸. Tra esse, le quattro carte murali di cosmografia ed astronomia (dimensioni 105x0.75 centimetri, in tela), comprensive delle didascalie compilate da Pasquale Fornari; la costosa carta oro-idrografica muta d'Italia disegnata dal Coban, dal considerevole prezzo di acquisto di 20 lire; e la carta per l'insegnamento dei segni e della nomenclatura geografica, opera del Colombetti, autore di vecchia data dell'editrice subalpina per la quale aveva disegnato, ancora nel 1855, una carta ad uso scolastico della Crimea.

L'egemonia della ditta torinese fu confermata dalla lista di sussidi per l'insegnamento delle scienze naturali: dalle cinque tavole murali in litografia, colorate, per l'insegnamento generale del regno vegetale⁹ alle dieci tavole

⁵ Sulle vicende di Grato Scioldo (1876-1920) cfr. G. CHIOSSO (a cura di), *TESEO, Tipografi ed Editori Scolastico-Educativi dell'Ottocento*, Editrice Bibliografica, Milano 2003, n. 508.

⁶ Su Guido Cora (1851-1919) cfr. la voce sul *Dizionario Biografico degli Italiani* redatta da F. SURDICH (vol. 28, 1983). Vedi anche R. ALMAGIA, *Necrologio*, in «Rivista Geografica Italiana», n. 1, 1918, pp. 42 ss.; C. BERTACCHI, *Per l'inaugurazione della biblioteca geografica "Guido Cora" nelle sale della Biblioteca Nazionale di Torino*, in «L'Universo», 1923, pp. 515-531; C. BERTACCHI, *Geografi ed esploratori italiani contemporanei*, De Agostini, Milano 1929, pp. 148-156; P. SERENO, *Alle origini della scuola di geografia dell'ateneo torinese: appunti per un progetto di ricerca*, in «Memorie della Società geografica italiana», n. LXVI, 2001, pp. 241-261.

⁷ Come Cora, anche altre figure rilevanti del periodo si formarono negli ambienti tedeschi: Giovanni De Agostini a Gotha, Giuseppe Dalla Vedova a Vienna, Icilio Zappieri, genero di Achille Dardano e suo successore all'Ufficio Cartografico del Ministero delle Colonie, si era perfezionato presso la Flemming di Glogau, in Prussia. Cfr. E. BORJA, *Cartografia e potere. Segni e rappresentazioni negli atlanti italiani del Novecento*, UTET, Torino 2007, p. 57.

⁸ Su Paravia cfr. F. TARGHETTA, *Tra riorganizzazione industriale e sviluppo editoriale: la casa editrice Paravia tra le due guerre*, in «History of Education & Children's Literature», vol. I, n. 2, 2006, pp. 209-229; ID., *La capitale dell'impero di carta. Editori per la scuola a Torino nella prima metà del Novecento*, SEI, Torino 2007, pp. 3-90.

⁹ Le carte erano così suddivise: piante da orto; piante da campo; piante da frutto; pianto d'ornamento; piante e funghi velenosi, per un costo complessivo di 6,25 lire.

murali per l'insegnamento generale del regno animale, ordinate da Francesco Gazzetti. Queste ultime, montate su tela senza cornice, erano così suddivise: quattro erano dedicate agli animali mammiferi, tre agli uccelli, una ai rettili, una agli insetti e una ai pesci, per un costo complessivo di 26 lire.

Insufficiente fu invece ritenuta la produzione italiana di oleografie rappresentanti scene di vita, caratteri, fatti ed esempi educativi e, soprattutto, di quadri rappresentanti fatti storici e personaggi notevoli. Ritenendoli un sussidio fondamentale per lo studio della storia, la commissione invitò esplicitamente «qualche Editore di buona volontà» a promuoverne la pubblicazione.

La carenza di quadri storici fu rilevata anche dal legislatore. Nei programmi del 1888, di poco successivi dunque alla pubblicazione della citata relazione, questi preferì solo accennare all'eventualità per l'insegnante di servirsi di immagini a stampa per favorire l'apprendimento dei fatti storici¹⁰.

Nei programmi del 1894, invece, comparve il riferimento esplicito alla necessità per le scuole di dotarsi, nelle ultime tre classi elementari, di opportuni quadri che rappresentassero i fatti più importanti della storia nazionale¹¹. Questa indicazione fu coerente con la progressiva involuzione reazionaria di fine secolo, che coinvolse anche la scuola. Il ministro Baccelli intese informare le nuove indicazioni didattiche a un'idea di scuola come luogo deputato innanzitutto all'educazione del popolo, prima che alla sua istruzione. L'obiettivo di formare il «galantuomo operoso» richiedeva infatti la trasmissione di valori ritenuti basilari quali il rispetto dell'ordine e dell'autorità, l'amor di patria, il timor filiale, la devozione religiosa, l'operosità obbediente. E non a caso, il ministro prescrisse la presenza in classe anche di cartelloni che raffigurassero «fatti ed esempi della vita reale», veicolo di sicuro impatto per la trasmissione di massime morali e di conformismo borghese.

Una testimonianza esemplare è fornita dalla collezione Paravia di fine secolo, a cominciare dal quadro murale policromo (73x55 centimetri) intitolato *La partenza dei coscritti*. La scena rappresentata, compendiata nel trinomio «Dio, patria e famiglia», riprese con dovizia di particolari un *topos* diffuso nei libri scolastici, a dimostrazione dello stretto legame intercorso tra i due sussidi e della intenzionale continuità tra la parola e l'immagine¹².

¹⁰ *Riforma dei programmi delle scuole elementari*, BUMPI, vol. 9, settembre 1888, pp. 492-522.

¹¹ *Istruzioni e programmi per le scuole elementari*, R.D. 29 settembre 1894, n. 525.

¹² Si confronti il quadro murale citato, conservato presso il Museo dell'Educazione dell'Università degli Studi di Padova, con la lettura *La Partenza dei Coscritti*, in M. CAVANNA

A esso vanno aggiunti i nuovi cartelloni per l'insegnamento della storia (greca, romana e patria), le innumerevoli carte geografiche, i quadri raffiguranti scene familiari, di vita infantile, nozioni varie, massime morali, etc. Lo sviluppo di questo settore fu così intenso che per l'anno scolastico 1894-95 la Paravia, per il solo insegnamento della storia e della geografia, era in grado di offrire un catalogo di sussidi e dei materiali didattici di oltre 60 pagine suddiviso in 14 sezioni¹³, segno evidente che l'appello della Commissione del 1888 era stato raccolto e aveva determinato un investimento molto significativo della casa editrice subalpina in questo specifico settore di produzione, la cui egemonia era condivisa con l'editore meneghino Vallardi¹⁴.

Particolarmente interessanti risultano i quadri dedicati all'educazione morale, non solo in funzione della trasmissione dell'ideologia borghese, carica di valori, simboli e modelli propri, ma anche in chiave di formazione dell'immaginario. Si veda, a questo proposito, il quadro paraviano dedicato alla *Vera nobiltà* nel quale è rappresentato uno dei primi doveri morali della classe abbiente: la beneficenza. Protagonista della scena è un bimbo, il quale, accompagnato dalla mamma, una dama dai tratti nobili, reca in dono un pacco a una signora che veglia una ragazzina ammalata. La miseria della stanza, l'assenza di suppellettili, la presenza del nonno malfermo sulla soglia, ne fanno una scena da libro *Cuore*, nel quale, non a caso, è citato un episodio analogo.

In altri casi, la collaborazione di personalità notevoli, destinate a lasciare il segno nel campo dell'educazione, contribuì a elevare la vena artistica del prodotto. Si prenda la serie pubblicata agli inizi del Novecento, in cui ogni scena era accompagnata dalle didascalie esplicative di Giuseppina Pizzigoni, madre dell'esperienza milanese della scuola rinnovata¹⁵. In uno di essi, intitolato *Il piccolo egoista*, è rappresentato un bimbo di città che

VIANI-VISCONTI, *Lecture per la quarta classe elementare*, II ed., Carrara, Milano 1889, pp. 106-109.

¹³ Questi i campi contemplati dal catalogo: 1) Mitologia, storia, geografia e Dizionari geografici 2) Carte in rilievo 3) Geografia fisica e celeste 4) Geografia antica e storica 5) Geografia moderna e politica 6) Carte corografiche murali delle Province del Regno 7) Cartine geografiche e storiche per uso degli alunni 8) Cartine mute oro-idrografiche 9) Carte geografiche speciali 10) Pubblicazioni dell'Istituto Cartografico Italiano di Roma 11) Atlanti geografici 12) Caratteri geografici 13) Quadri murali per l'insegnamento della storia 14) Globi terrestri e celesti, sfere armillari, ecc., cosmografi, telluri, planetari.

¹⁴ Sulla produzione scolastica di Vallardi e sulle sue vicende si veda, in particolare, G. CHIOSSO, *TESEO*, cit., p. 577.

¹⁵ Cfr. la scheda di O. ROSSI CASSOTTANA su *DBE*, cit., vol. II, pp. 353-354.

corre sul triciclo, indifferente alle attenzioni di un gruppo di contadinelli «allegri in viso e col desiderio di salire essi pure sul triciclo».

Adottò uno stile del tutto differente la serie prodotta sempre da Paravia qualche anno più tardi. Influenzati dalle storie rappresentate nei vetrini da lanterna magica e dalle prime esperienze cinematografiche, gli autori scelsero di dividere in sei sequenze le scene rappresentate, sei fotogrammi per dare ritmo alla vicenda illustrata. La morale, di norma riservata all'ultima scena, contribuiva a formare il carattere didascalico dei cartelloni murali. In quello intitolato *Non deridere i disgraziati* era descritta la vicenda di un fanciullo con la gobba, deriso dai compagni per la sua malformazione. La rovinosa caduta da una scala di uno di essi, e il conseguente periodo di convalescenza, fornirono l'occasione per un riavvicinamento tra i due ragazzi, siglato dall'abbraccio conclusivo¹⁶.

2. Il Novecento e il cambio di stile e di sussidi didattici

Il cambio di stile maturato nei primi anni del Novecento per questa specifica tipologia di quadri murali, come anticipato, costituì un tentativo di avvicinamento ai vetrini per lanterna magica e alle immagini per proiezioni luminose fisse e animate, capaci di creare un impatto differente agli occhi dei piccoli spettatori. La vera rivoluzione didattica legata alle immagini fu infatti quella registrata nel nuovo secolo grazie alla diffusione delle proiezioni luminose e al loro utilizzo nelle scuole con una certa regolarità, anche per merito dell'interessamento ministeriale: nel 1912, infatti, il ministero della pubblica istruzione, in accordo col ministero delle belle arti, diede vita all'Istituto nazionale di proiezioni e cinematografie "Minerva", divenuto ente morale due anni più tardi¹⁷.

¹⁶ Nel sito del Museo della Scuola di Bolzano si possono vedere tre quadri di questa serie (oltre a quello citato, anche *La disobbedienza* e *La fanciulla laboriosa*). <<https://www.museodellascuola.findbuch.net/php/main.php>> (ultimo accesso: 16.11.2021).

¹⁷ L. LOMBARDI, *Il metodo visivo in Italia. Le proiezioni luminose nella scuola elementare italiana (1908-1930)*, in «History of Education & Children's Literature», n. 2, 2010, pp. 149-172; EAD., *Le proiezioni luminose nella scuola italiana del primo Novecento*, in P. BIANCHINI (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, pp. 166-190. Una bibliografia molto corposa sull'argomento è consultabile nell'appendice del volume di S. AGOSTI, *Immagini luminose a scuola. Tra proposte teoriche ed esperienze a Pordenone nella prima metà del Novecento*, Pordenone, Istituto Provinciale per la storia del movimento di liberazione e dell'età contemporanea, 2005.

Vitale in quegli anni fu anche l'iniziativa privata, in particolar modo a Torino per opera di Alberto Geisser, a Milano grazie ad Augusto Osimo, così come le esperienze maturate in ambito cattolico, a partire dall'Opera delle proiezioni luminose Arte-luce-parola sorta all'interno dell'editrice milanese Santa Lega Eucaristica.

Una rivoluzione che si rispetti impone una rottura, più o meno drastica, col sistema vigente e chiede di conseguenza di vincere le resistenze di chi si oppone al nuovo, adducendo ragioni fondate miste a paure irrazionali. In quest'ultima categoria si potrebbe includere il timore, frequente ieri come oggi in concomitanza con la diffusione di sussidi didattici particolarmente innovativi, dell'esautorazione del ruolo del docente all'interno dei processi di apprendimento. Per quanto riguarda il cinema educativo, poi, il rischio era doppio poiché si aggiungeva il pericolo derivato da una sorta di eterogeneità dei fini: la preoccupazione che il cinema generalista avesse finalità tutt'altro che educative, ma che anzi fomentasse i peggiori istinti degli spettatori, in specie di quelli più giovani e malleabili, era comune, specie negli ambienti più conservatori. La soluzione, a parte gli esponenti maggiormente neofobici – che si sarebbero poi ripresentati nel momento della nascita della televisione¹⁸ – era individuata non tanto nel rifiuto del mezzo, ma nel suo utilizzo a scopi educativi e didattici:

Ora, se in adulti normali i frammenti di proiezioni cinematografiche possono già lasciare tracce tali da rappresentare in certi momenti tendenze ad azioni criminose, l'effetto loro deve essere senza proporzione maggiore nei ragazzi, nei quali non sono ancora ben chiari e definiti i concetti del bene e del male. Il danno viene enormemente aggravato dalla grande sproporzione che esiste tra le *films* di argomento istruttivo e quelle di argomento fantastico, drammatico, sensazionale. Il rimedio? Allontanare i ragazzi dai cinematografi comuni potrebbe essere una buona precauzione per arginare il male. Ma non basta: bisogna adoperarsi alla creazione di cinematografi per loro. Intervenga anche in questo campo l'iniziativa privata: le arriverà anche il successo economico¹⁹.

È ora di finirla – tuona un altro articolo dedicato proprio al cinema educativo – con le futilissime storie cinematografiche, in cui agisce un mondo di sfaccendati

¹⁸ Cfr. ad esempio le iniziali resistenze da parte di una nota rivista per l'infanzia in S. POLENGHI, *Al crocevia tra i media. Educazione, cinema e televisione nelle pagine del «Corriere dei Piccoli» (1954-1971)*, in G. ZAGO (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 201-224.

¹⁹ *I fasti del cinematografo*, «La parola e il libro», novembre, f. 2, 1919, p. 27.

e di viziosi, che non si sa come vivono e come alimentino il lusso scandaloso delle feste mirifiche, dei balli, delle orge, delle dimore principesche, delle vesti sfarzose, dei gioielli. La vita è un'altra cosa anche nel mondo della ricchezza e della spensieratezza, e darne un'idea così falsa al popolo che frequenta i cinematografi, è propinarli un veleno anche più pericoloso di quello che può attingere agli spettacoli di aperta e schietta perversità. «Graziella» (il film di cui tratta la recensione. Ndr) è una prova – se pur ve n'era ancora bisogno – che il cinematografo educativo non è sempre noioso e che è perfettamente possibile conciliare le esigenze della morale e dell'arte con le esigenze materiali dell'industria²⁰.

Piegare in chiave educativa uno strumento come la proiezione di immagini, fisse o in movimento, non significava solamente trasmettere valori morali alle giovani generazioni, ma, in linea di continuità con l'investitura ricevuta dalla scuola fin dagli anni dell'Unità, consisteva anche nella formazione dell'identità nazionale. La trasmissione di un sentimento patriottico che, negli anni a ridosso dallo scoppio della Grande guerra e in misura maggiore durante il fascismo, mutò in sfrontato nazionalismo. Al ministero erano infatti consapevoli della considerevole impressione lasciata negli animi infantili dai nuovi strumenti didattici, al punto da ricorrervi in un momento tra i più drammatici della storia recente italiana, quello immediatamente successivo alla disfatta di Caporetto. Con una circolare emanata l'ultimo giorno dell'anno 1917 fu infatti stabilito di avviare una serie di lezioni settimanali sul conflitto in corso, finalizzate a «render ancor più vivo e saldo il patriottismo della scuola media italiana»²¹. Argomento delle conferenze avrebbero dovuto essere le «ragioni della nostra guerra», e in particolare i «grandi problemi economici, politici, militari, morali che ad essa si riallacciano». Come materiale di sussidio allo svolgimento delle lezioni patriottiche, furono predisposte oltre 500 diapositive, di cui 50 dedicate all'«italianità di Trieste e della Dalmazia». Significativa importanza era riservata soprattutto all'illustrazione e alla tutela del patrimonio culturale, ancora una volta elevato a massima espressione della bellezza italica ed elemento unificante nazionale («Monumenti italiani nel Trentino – 40 diapositive; Difesa dei nostri monumenti – 180 diapositive»²²).

²⁰ E.F., *Il cinematografo educativo. «Graziella al cinematografo»*, in «La parola e il libro», luglio, f. 10, 1919, pp. 155-156, in partic. p. 156.

²¹ C.M. 31 dicembre 1917, n. 2.

²² C.M. 12 novembre 1918, n. 59. Le diapositive erano suddivise in sei serie: 1) La nostra guerra (100 diapositive); 2) Monumenti italiani nel Trentino (40); 3) La nostra marina

All'immagine immobile dei quadri murali, nel nuovo secolo si cominciò dunque a preferire le proiezioni di immagini luminose fisse e in movimento, ritenute particolarmente adatte a eccitare gli animi all'amor di patria, e tra i soggetti maggiormente rappresentati vi furono le bellezze paesaggistiche nazionali e il patrimonio di monumenti e di opere d'arte delle cento città italiane²³. Sulla via dell'ammodernamento dei sussidi didattici si era intradato, come detto, anche il Ministero, che a guerra conclusa così si esprimeva in materia, in quello che potremmo definire un caldo invito a mescolare il paesaggio rappresentato a quello esperito:

Efficace aiuto all'ammirazione dei fanciulli ed all'immaginazione dei giovani nei riguardi dei personaggi e degli avvenimenti storici più degni di essere compresi e ricordati, offrono per primi le proiezioni cinematografiche, per i secondi le illustrazioni fatte a voce dall'insegnante in frequenti ed opportune visite ai musei, alle gallerie, ai monumenti consacrati alle memorie patrie²⁴.

La conferma definitiva della linea ministeriale arrivò nel 1923, quando fu emanata una fondamentale circolare volta a disciplinare l'uso e la diffusione delle proiezioni luminose a scuola²⁵ e fu prescritto dai programmi per la scuola elementare l'obbligo per ogni direzione didattica – poi ampiamente disatteso – di dotarsi di una macchina per proiezioni fisse o animate²⁶. L'articolata circolare, suddivisa in 8 paragrafi, invitava i provveditori a emulare l'attivismo in materia registrato in Trentino, regione che poteva vantare la presenza di oltre cento comuni dotati di macchine da proiezione di immagini luminose e un patrimonio di ben diecimila diapositive. Il passaggio della circolare che illustra le attività avviate nella regione montana,

(90); 4) *L'arte nei paesi oltre Isonzo* (50); 5) *Italianità di Trieste e della Dalmazia* (50); 6) *Difesa dei nostri monumenti* (180).

²³ Cfr., ad esempio, le esperienze avviate nel 1915 in alcuni comuni lombardi consistenti nella proiezione di diapositive riguardanti le bellezze artistiche e naturali della penisola. D. TOSCHI, *Il paesaggio rurale. Cinema e cultura contadina nell'Italia fascista*, Vita e Pensiero, Milano 2009, p. 74.

²⁴ C.M. 15 ottobre 1919, n. 71.

²⁵ C.M. 1 dicembre 1923, n. 105, BUMPI, n. 55, 1923, pp. 4904-4923. La circolare riportava anche i dati di un'approfondita indagine sulla diffusione degli apparecchi per proiezioni luminose nelle varie province. A essa fece seguito la C.M. 13 settembre 1927, n. 87, dettagliata nel suo lungo elenco di prescrizioni e modalità d'uso (cfr. BUMPI, n. 37, 1927, pp. 3056-3154).

²⁶ *Orari, programmi e prescrizioni didattiche per le scuole elementari, in applicazione del R.D. 1° ottobre 1923, n. 2185*, BUMPI, n. 51, 1923, pp. 4590-4627.

fatta la tara della retorica postbellica, risulta illuminante circa le reali intenzioni del ministero sulle finalità dello strumento:

Quei comuni e quei maestri volevano presentare ai fanciulli, durante l'oppressione straniera, le bellezze della Patria con quadri, che dicessero silenziosamente quel che alla scuola era allora vietato dire. E un brivido di commozione percorreva le scolaresche ogni volta che sullo schermo si profilava un monumento italiano, e un acuto desiderio di Patria si accendeva nei piccoli cuori di coloro che poi sarebbero stati i "volontari" e i martiri nella guerra liberatrice!²⁷

Il sottosegretario Dario Lupi, firmatario della circolare, interveniva anche sulla opportunità di scegliere tra proiezioni luminose fisse o cinematografo educativo, optando per una soluzione salomonica (era consigliabile l'uso di entrambi), ma al contempo facendo intendere come, in virtù della minore spesa, la prima via fosse la più praticabile nella maggior parte dei casi. Seguiva la descrizione di molti dettagli tecnici sulle dimensioni dello schermo, gli strumenti preferibili, le fonti di illuminazione, etc. e il consiglio di affidarsi, per il noleggio di diapositive e pellicole, rispettivamente all'Istituto Italiano Proiezioni Luminose e al costituendo Ente Nazionale per la Cinematografia Istruttiva ed Educativa.

Il primo, fondato nel 1919 per dare «adeguato sviluppo alla cinematografia educativa»²⁸, elevato a ente morale nel 1923 e subito divenuto il principale referente ministeriale in materia, aveva sede a Milano e a Torino. Le ragioni della doppia sede vanno ricercate nella costituzione dell'Istituto, nato dalla fusione delle due principali succursali dell'Istituto Minerva, quelle appunto meneghina e subalpina. L'intensa crescita registrata nel primo biennio di vita portò al cambio della sede, ubicata presso locali adeguati al notevole incremento dei materiali conservati, e all'apertura delle rappresentanze di Trieste, Trento, Roma e Londra²⁹.

Divenuto un ente parastatale, negli anni Venti avrebbe acquisito influenza crescente nelle politiche scolastiche, non sempre corrisposta, dati i costi elevati, a una diffusione omogenea nelle scuole.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Sull'attività dell'Istituto cfr. L. LOMBARDI, *Istituto Italiano Proiezioni Luminose*, in G. CHIOSSO (a cura di), *TESEO '900, Editori Scolastico-Educativi del primo Novecento*, Editrice Bibliografica, Milano 2008, pp. 271-272.

²⁹ «La parola e il libro», n. 2, 1921, p. 31. La rivista diventò nel 1921 il bollettino ufficiale dell'Istituto Italiano per le Proiezioni Luminose, prima di essere sostituito nel settembre 1922 dal periodico «Proiezioni luminose».

Tra le funzioni dell'Istituto vi era anche quella di promuovere iniziative e conferenze sul tema delle proiezioni luminose, come quello, il primo, organizzato nel 1923 a Torino, già capitale dell'editoria scolastica e culla dei primi tentativi di applicazione delle diapositive all'insegnamento. Sempre nella città subalpina fu organizzata l'Esposizione Internazionale di fotografia, ottica e cinematografia, dove trovò modo di mettersi in luce anche la già citata casa editrice Paravia. Pur rimanendo sostanzialmente estranea ai nuovi strumenti visivi, l'azienda fu invitata a predisporre un'aula scolastica modello nello stand allestito dall'Istituto Italiano Proiezioni Luminose, ricavandone un considerevole ritorno in termini pubblicitari³⁰.

Un'ulteriore evoluzione vide l'avvio della cinematografia scolastica, contemplata anche nella citata circolare Lupi. In un interessante articolo di Ettore Fabietti pubblicato nel 1923 sulle pagine di «Proiezioni luminose» viene ben tratteggiato il percorso della pedagogia per immagini tra Otto e Novecento:

La vignetta del libro di testo e le tavole murali per l'insegnamento oggettivo costituiscono la preistoria dell'impegno didattico dell'immagine, il quale non raggiunge la sua piena efficienza se non quando appare sull'orizzonte dell'insegnante la lanterna di proiezioni fisse, la quale permette di variare le immagini all'infinito e di presentarle in dimensioni e in luci sufficienti per essere vedute contemporaneamente anche nei particolari, da molte persone riunite. Ma il trionfo pieno dell'immagine come ausilio dell'insegnamento si ebbe soltanto con l'applicazione del cinematografo, che attuò l'ultimo dei desiderata, la visione delle cose in movimento³¹.

I primi tentativi di produrre film espressamente educativi, sotto la denominazione di *films di testo*, condotti dall'Istituto Minerva nel 1913, non aveva riscosso soverchio successo, soprattutto per i costi molto alti³². Un significativo patrocinio al movimento per il cinema educativo era giunto nello stesso anno dal filosofo Francesco Orestano, già ispiratore dei programmi per la scuola elementare del 1905, il quale aveva sostenuto che la visione di pellicole dedicate alle bellezze nazionali da parte degli scolari

³⁰ Cfr. *Le proiezioni luminose fisse ed animate, nella scuola moderna*, in «Paraviana», n. 5, 1925, p. 116.

³¹ E. FABIETTI, *L'immagine nell'insegnamento*, in «Proiezioni luminose», n. 2, 1923, p. 1.

³² S. ALOVISIO-L. MAZZEI, *Vedere lontano: cinema ed educazione alla geografia nell'Italia degli anni Dieci*, in «Cinergie», n. 10, 2016, pp. 27-43 (in partic. p. 37).

avrebbe irrobustito in loro l'amor di patria³³. Si trattò comunque di un mercato di nicchia, riservato a quegli istituti in grado di investire significative somme di denaro in un sussidio didattico che, per quanto affascinante, era pesantemente condizionato, nella sua diffusione, dai costi molto elevati. Neppure la fondazione nel 1924 dell'Istituto Luce (L'Unione Cinematografica Educativa) – quello che Lupi aveva battezzato nella succitata circolare Ente Nazionale per la Cinematografia Istruttiva ed Educativa – riuscì a far decollare il progetto.

In quegli anni il tema divenne di rilevanza europea, tanto che nel 1928 a l'Aja era stato organizzato il primo congresso internazionale di cinematografia scolastica e nel settembre dello stesso anno, su proposta del governo italiano, la Società delle Nazioni aveva fondato in Roma un Istituto internazionale per la cinematografia educativa, «col compito di studiare tutti i problemi concernenti il cinema considerato come mezzo di educazione e di insegnamento, nonché di promuovere, d'intesa con i diversi governi, la formazione di istituti nazionali sul tipo dell'Istituto Luce»³⁴.

Il fascismo, molto attento all'utilizzo di ogni media a fini propagandistici, investì in questo settore, creando nel 1938 anche la Cineteca Autonoma per la Cinematografia Scolastica, ente chiamato a collaborare con l'Istituto Luce nella promozione e produzione di pellicole didattiche (ne venne realizzato un centinaio tra il 1941 e il 1943).

Fu solo dal secondo dopoguerra in avanti che l'uso delle proiezioni, grazie soprattutto alle cosiddette filmine, poté dispiegarsi con tutta la sua forza attrattiva, complici un dibattito pedagogico molto intenso su queste tematiche e un investimento delle ditte produttrici senza precedenti³⁵.

³³ F. ORESTANO, *Il cinematografo nelle scuole. Relazione presentata all'Istituto «Minerva» da Francesco Orestano il 10 dicembre 1913, in Roma*, Premiata Tipografia Cooperativa Comense «Aristide Bari», Como 1914, p. 30.

³⁴ E. TARRONI, *Filmologia pedagogica*, Viola, Milano 1950, p. 14.

³⁵ Sulla produzione educativa su pellicola negli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento cfr. F. TARGHETTA, *Una fonte preziosa per gli studi storico educativi: film e filmine didattiche*, in A. BARAUSSE-T. DE FREITAS ERMEL-V. VIOLA (a cura di), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, PensaMultimedia, Lecce 2020, pp. 459-469.

XII.

«PRO INFANTIA» E IL RINNOVAMENTO DELLA SCUOLA MATERNA TRA DIDATTICA E PEDAGOGIA INFANTILE (1913-1933)

RENATA BRESSANELLI

(Università Cattolica Sacro Cuore di Milano)

1. *La nascita della rivista*

Gli scenari politici, sociali e culturali che si delinearono in Italia tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo misero in evidenza l'opportunità di offrire una maggiore attenzione nei riguardi dell'infanzia e degli asili¹. Accanto agli studiosi e agli educatori più sensibili, anche la classe politica, che, per anni, aveva trascurato le istituzioni infantili e il personale che vi lavorava, iniziò a considerare il ruolo chiave che anch'esse potevano assumere nel processo di rinnovamento della nazione e, altresì, a comprendere che, per raggiungere quello scopo, era necessario che esse abbandonassero la connotazione benefica e assistenziale, che le aveva caratterizzate sin dal loro sorgere, per assumerne una più squisitamente educativa². Agli inizi del Novecento, questo clima favorì pure una maggiore vitalità delle educatrici infantili che, come era già successo ai docenti degli altri ordini e gradi di scuola, maturarono la volontà di organizzarsi in un'associazione nazionale

¹ Un'ampia rassegna bibliografica sulla storia dell'infanzia e della sua educazione è illustrata in R. SANI, *Per una storia dell'infanzia e della sua educazione nell'Italia contemporanea. Interpretazioni e prospettive di ricerca*, in «Cadernos de História da Educação», vol. 15, n. 2, maio-ago. 2016, pp. 835-862. Tra gli studi più recenti si segnalano altresì: M. GECHELE-S. POLENGHI-P. DAL TOSO (a cura di), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Edizioni Junior, Bergamo 2017; E. SCAGLIA, *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3*, 2 voll., Studium, Roma 2020.

² Sul finire dell'età giolittiana, questo processo diede i suoi primi frutti: con la legge 25 maggio 1913, n. 517 veniva istituito un apposito percorso formativo per le educatrici, ovvero le Scuole pratiche magistrali e, con il regio decreto 4 gennaio 1914, n. 27, venivano emanati i primi programmi per gli asili cfr. R. SANI, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai*, in L. PAZZAGLIA-R. SANI (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 239-256, in partic. pp. 244-246.

capace di farsi carico delle molteplici necessità della categoria³. A fronte di queste trasformazioni e di una società modificata in maniera significativa dalla modernità e dal processo di secolarizzazione, anche il mondo cattolico prese contezza che non poteva più sottrarsi alle impellenti esigenze che si erano fatte strada nel settore dell'educazione infantile e che era necessario riconoscere, a pieno titolo, gli asili come luoghi da valorizzare per trasmettere e consolidare i valori cristiani⁴.

Fu in questo contesto di riferimento che l'editrice La Scuola, nel 1913, anno in cui celebrava il suo primo decennio di vita, intraprendeva un'impresa editoriale rivolta alle maestre d'asilo⁵. Il 10 ottobre usciva il primo numero di «Pro Infantia. Rivista settimanale d'Insegnamento Infantile». Il ruolo di responsabile era affidato a mons. Angelo Zammarchi⁶ e quello di direttrice alla maestra torinese Eugenia Giuseppina Giordani Mussino⁷. Il fascicolo d'esordio si apriva con una lunga lettera aperta della direttrice nella quale erano presentati gli ideali, il programma e il gruppo di lavoro di «Pro Infantia». In essa si specificava che le pagine della didattica erano state pensate per parlare «al cuore, all'intelletto, alla coscienza» dei bambini, senza dimenticare che «mente e carattere sani» derivavano «da sanità e robustezza di corpo», ma anche da una solida educazione spirituale. Per dare fondamento a quest'ultima riflessione, la Giordani Mussino menzio-

³ Nel 1903, a Milano, venne costituita l'Unione nazionale per le educatrici d'infanzia (Unei). Essa nacque in seno all'Unione magistrale nazionale (Umn), l'organismo associativo dei maestri elementari che, sorto con carattere apolitico, virò via via verso le forze di sinistra. Sulle origini e sullo sviluppo dell'Unei, si vedano *ibid.*, pp. 242-247 e R. SANI, *Education, school and cultural processes in contemporary Italy*, eum, Macerata 2018, pp. 85-86. Sull'Umn cfr. A. BARAUSSE, *L'Unione Magistrale Nazionale dalle origini al fascismo (1901-1925)*, La Scuola, Brescia 2002.

⁴ Sulle posizioni assunte, nel corso dell'Ottocento, dai cattolici nei confronti delle istituzioni infantili si veda L. PAZZAGLIA, *Asili, Chiesa e mondo cattolico nell'Italia dell'800*, in «Pedagogia e vita», vol. 4, 1998, pp. 63-78.

⁵ Sull'attività e la storia dell'editrice bresciana si veda ID. (a cura di), *Editrice La Scuola 1904-2004. Catalogo storico*, La Scuola, Brescia 2004.

⁶ Sul sacerdote bresciano e, in particolare sull'impegno da lui profuso per la causa della scuola e dell'educazione cristiana, si vedano E. ZAMBELLI, *Angelo Zammarchi*, La Scuola, Brescia 1963; A. FAPPANI, *Mons. Zammarchi, un sacerdote a servizio della scuola*, in M. CATTANEO-L. PAZZAGLIA (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna» 1893-1993*, La Scuola, Brescia, Brescia 1997, pp. 107-109; E. GIAMMANCHERI, *Angelo Zammarchi*, in L. PAZZAGLIA (a cura di), *Editrice La Scuola 1904-2004. Catalogo storico*, cit., pp. 95-100; G. BERTAGNA-E. SCAGLIA, *ad vocem*, in G. CHIOSSO-R. SANI (dir.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, 2 voll., Editrice Bibliografica, Milano 2013, [d'ora in poi DBE, *ad vocem*].

⁷ Sulla Giordani Mussino cfr. DBE, *ad vocem*.

nava l'aforisma di Froebel: «Ogni educazione, per dare dei frutti, dev'essere fondata sulla religione»⁸. Di seguito, senza fare alcun riferimento alla cultura immanentista e panteista del pensatore turingio, ella esprimeva la sua profonda ammirazione nei confronti del pensatore tedesco e precisava che il lavoro della rivista si sintetizzava nel motto «Viviamo pei nostri bambini»⁹. Queste riflessioni, oltre a mettere in luce il ruolo centrale che «Pro Infantia» attribuiva alla religione nel processo educativo, documentavano la preferenza per il sistema froebeliano e facevano intendere, più in generale, che, agli inizi del XX secolo, il mondo cattolico, o almeno una parte di esso, aveva cambiato atteggiamento nei confronti di quel metodo¹⁰.

In linea con gli orientamenti emersi nel nostro Paese sin dal secolo precedente, circa la pedagogia e la didattica froebeliana, la Giordani Mussino sottolineava però che quell'indirizzo, nato in una nazione molto diversa dalla nostra, doveva essere riformato per essere adattato alle peculiari inclinazioni dei bambini italiani. La presa di posizione di «Pro Infantia» rispecchiava il punto di vista che alcuni studiosi italiani avevano assunto nei confronti del metodo tedesco, tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento¹¹. In quegli anni, infatti, a seguito anche delle reiterate critiche raccolte, su più fronti, esso aveva subito una significativa trasformazione. Una tappa fondamentale del processo evolutivo di quel modello educativo fu, senza dubbio, il Congresso pedagogico nazionale torinese del 1898¹². In

⁸ LA DIRETTRICE E.G. GIORDANI-MUSSINO, *Alle maestre d'asilo*, in «Pro Infantia» [d'ora in poi PI] (Copertina), a. I, n. 1, 10 ottobre 1913, pp. 2-4, citazioni a p. 2.

⁹ Il motto froebeliano capeggiava nell'intestazione della sezione didattica di «Pro Infantia».

¹⁰ Dopo avere preso le distanze, sin da prima dell'Unità, dagli asili apertiani, a causa delle simpatie filorisorgimentali e della pedagogia di sospetta derivazione protestante dell'abate cremonese, essi avevano riservato accese critiche pure ai giardini froebeliani. Sulle posizioni assunte dai cattolici nei confronti del metodo del pensatore turingio cfr. R.S. DI POL, *Fröbel e il fröbelismo in Italia*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 6, 1999, pp. 179-218, in partic. pp. 201-205.

¹¹ Sulla ricezione del pensiero di Froebel nel nostro Paese, ci si limita a segnalare: D. GASPARINI, *Adolfo Pick. Il pensiero e l'opera con una scelta di scritti sull'educazione*, 2 voll., Centro didattico nazionale di studi e documentazione, Firenze 1968-1970; M. CHIARANDA, *Froebel e il froebelismo in alcune riviste per l'infanzia*, in G. CHIOSSO (a cura di), *Scuola e stampa nell'Italia liberale. Giornali e riviste per l'educazione dall'Unità a fine secolo*, La Scuola, Brescia 1993, pp. 165-189.

¹² Sul Congresso di Torino si vedano i riferimenti contenuti in T. TOMASI, *L'educazione infantile tra Chiesa e Stato*, Vallecchi, Firenze 1978, pp. 98-100 e E. CATARSI, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola "materna" e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Scandicci 2000, pp. 63-66.

quest'assise, venne gettato il seme per il rinnovamento dell'educazione infantile che prese poi forma non nella condanna o nel rifiuto del sistema froebeliano, ma nel suo superamento attraverso la definizione di un indirizzo in grado di essere più rispondente ai bisogni formativi nazionali. Tenendo conto di queste nuove istanze, la direttrice auspicava che, dall'impegno di tutti, potesse finalmente scaturire «qualcosa di più consono alle aspirazioni di famiglie e studiosi del problema infantile»¹³.

La decisione di richiamarsi all'ottocentesco metodo straniero pareva dimostrare che la rivista non si riconosceva in quelli coevi squisitamente italiani ampiamente discussi, nel 1911, nel convegno nazionale sui metodi¹⁴, ovvero quello delle sorelle Rosa e Carolina Agazzi che, da circa un ventennio, proprio a Brescia, sotto la guida di Pietro Pasquali, proponevano un froebelismo riformato¹⁵, e quello della pedagogia scientifica di Maria Montessori che si stava imponendo in quegli anni nelle Case dei bambini¹⁶. Un peso non indifferente su questa scelta lo ebbe, senza dubbio, la posizione poco chiara

¹³ E.G. GIORDANI-MUSSINO, *Alle maestre d'asilo*, cit., p. 2.

¹⁴ Organizzato a Milano nell'aprile del 1911 e intitolato *Per un metodo italiano negli Asili d'Infanzia*, esso si configurò come il primo tentativo, nel XX secolo, di verificare la consistenza teorica e pratica degli indirizzi didattici per le scuole infantili, in particolare, il froebeliano, il montessoriano e l'agazziano. In quella sede venne valutata la possibilità, rivelatasi però fallimentare, di pervenire a un metodo unico in tutti gli asili della nazione. Le accese polemiche sorte in quei giorni contribuirono a alimentare l'interesse del mondo politico e dell'opinione pubblica sul tema dell'educazione infantile. In merito a quest'assise si veda E. CATARSI, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola "materna" e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, cit., pp. 133-134.

¹⁵ Tra le opere che hanno approfondito lo sviluppo e l'affermazione dell'asilo di Mompiano e del metodo ivi messo a punto si segnalano R. MAZZETTI, *Pietro Pasquali, le sorelle Agazzi e la riforma del fröbelismo in Italia*, Armando, Roma 1962; D. ORLANDO CIAN, *L'ambiente socio-culturale e l'esperienza educativa agazziana*, La Scuola, Brescia 1967; S.S. MACCHIETTI, *Pietro Pasquali tra scuola e società. Dall'ultimo Ottocento al primo Novecento: intuizioni e proposte di un educatore*, Istituto di Mompiano "Pasquali-Agazzi", Brescia 1984; M. BAGNALASTA BARLAM (a cura di), *Rosa Agazzi nella cultura pedagogica italiana e nella realtà educativa della scuola materna*, Istituto di Mompiano "Pasquali-Agazzi", Brescia 1995; M. GRAZZINI, *Sulle fonti del Metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, Istituto di Mompiano "Pasquali-Agazzi", Brescia 2006; ID. (a cura di), *Rosa Agazzi. Epistolario inedito (499 documenti, 1882-1950)*, Istituto di Mompiano "Pasquali-Agazzi", Brescia 2015.

¹⁶ La bibliografia sulla Montessori e sul suo metodo è sterminata. In merito agli studi più recenti pubblicati in Italia si segnalano, tra gli altri, G. CIVES-P. TRABALZINI, *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*, Anicia, Roma 2017; F. DE GIORGI (a cura di), *Maria Montessori e le sue reti di relazioni*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 25, 2018. Per un quadro della letteratura prodotta all'estero cfr. C. TORNAR (a cura di), *Montessori. Bibliografia Internazionale – International Bibliography 1896-2000*, Istituto Superiore di Ricerca e Formazione dell'Opera Nazionale Montessori, Roma 2001.

assunta da questi modelli educativi nei confronti dell'insegnamento religioso, ragion per cui il mondo cattolico si era trattenuto dal formulare un giudizio netto nei loro riguardi¹⁷. Di qui, la preferenza della rivista per il consolidato metodo froebeliano. La debolezza propositiva in questo ambito manifestata da «Pro Infantia» nei suoi primi anni di vita era anche espressione della mancanza di una sintesi pedagogica di matrice cattolica denunciata, nel dopoguerra, da autorevoli esponenti del mondo cattolico¹⁸.

2. I Programmi per gli asili del 1914

In merito all'innovazione didattica in atto in quegli anni nel settore dell'educazione infantile, una delle questioni con cui la rivista si trovò subito a fare i conti fu l'emanazione, nel gennaio del 1914, del regio decreto che conteneva *Istruzioni, programmi e orari per gli asili infantili e i giardini d'infanzia*¹⁹. Esito del lavoro di una Commissione ministeriale, presieduta da Camillo Corradini e incaricata di predisporre un piano di riordino delle istituzioni infantili, questo era il primo documento programmatico varato in Italia, dopo decenni di vane promesse²⁰. Tra il 25 febbraio e il 31 marzo del

¹⁷ In merito alla questione dell'educazione religiosa nel metodo Agazzi cfr. L. PAZZAGLIA, *Il problema dell'educazione religiosa nelle scuole per l'infanzia fra Otto e Novecento*, in *L'educazione religiosa nel metodo Agazzi e nella scuola materna d'oggi*, Istituto di Mompiano "Pasquali-Agazzi", Brescia 1978, pp. 26-48; F. DE GIORGI, *I cattolici e l'infanzia a scuola. Il «metodo italiano»*, in «Rivista di storia del cristianesimo», a. IX, n. 1, gennaio-giugno 2012, pp. 71-88. Sulla posizione non omogenea e lineare assunta dai cattolici nei confronti del metodo montessoriano cfr. C. GHIZZONI, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)*, La Scuola, Brescia 1997, in partic. pp. 163-173, 325; F. DE GIORGI, *Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti*, in ID. (a cura di), *Maria Montessori e le sue reti di relazioni*, cit., pp. 27-73.

¹⁸ Su questa questione cfr. C. GHIZZONI, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)*, cit., pp. 144-173; A. MARRONE, *La pedagogia cattolica nel secondo Ottocento*, Studium, Roma 2016, pp. 23-69. In riguardo ai passaggi più significativi dell'esperienza educativa e pedagogica di matrice cristiana dell'Ottocento e del Novecento, si vedano *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto*, La Scuola, Brescia 2000 e G. CHIOSSO, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001.

¹⁹ Cfr. F.V. LOMBARDI, *I programmi della scuola per l'infanzia in Italia dal 1914 al 1969*, La Scuola, Brescia 1970, pp. 27-39 e 113-193.

²⁰ Sui lavori della commissione cfr. E. CATARSI, *L'educazione "prescolastica" nell'Italia giolittiana*, in ID., *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Juvenilia, Bergamo 1985, pp. 207-209 e il testo della *Relazione della Commissione per la elaborazione dei Programmi per gli asili infantili e i giardini d'infanzia* (1914),

1914, la rivista pubblicò il testo integrale dell'ordinamento e, sul fascicolo del 21 aprile, espresse il suo parere in merito. Il commento a quel documento si apriva con l'esposizione delle critiche e degli apprezzamenti che erano stati formulati da più parti e che dimostravano che quei programmi erano stati accolti con giudizi anche molto discordanti. Di seguito, il periodico rilevava che ad essi andava portato «quel rispetto che [dovevasi] ad ogni opera che rappresenta[va] un passo di buon volere, di attività, di ricerca intelligente e fervida» e che, quindi, meritavano di essere considerati «con occhio amico e animo grato». E ancora: «Il proemio è indubbiamente ottimo, le istruzioni generali sono ancora buone; qualche sovrabbondanza, qualche lacuna, qualche menda, qualche incoerenza balza all'occhio nel programma particolareggiato o nel riassunto; qualche inesperienza è nell'orario. Ma la linea generale è buona, il concetto ispiratore è alto, la meta encomiabile»²¹. La rivista riconosceva, dunque, che in quel documento – che prospettava con nitidezza una nuova immagine dell'istituzione prescolastica, considerata «prima di tutto e soprattutto un istituto di educazione» e informata allo «spirito materno, illuminato e guidato dai principii e dal metodo froebeliano»²² – erano state pienamente colte le esigenze dell'educazione infantile in rapporto alla società del tempo. Se il giudizio generale in merito agli ideali ispiratori e ai contenuti era di sostanziale apprezzamento, la rivista esprimeva però anche riserve. In particolare, entrava nel merito della questione che più aveva deluso il mondo cattolico e cioè quella dell'insegnamento religioso. In linea con le scelte governative per le scuole elementari, anche per gli asili, infatti, non si faceva cenno all'istruzione religiosa. «Pro Infanzia» scriveva di avere notato «melanconicamente» quella lacuna, che definiva un atto ingiusto e crudele nei confronti dei fanciulli. Pur esplicitando il suo netto dissenso per quella scelta, il periodico metteva però l'accento su un dettaglio che, per un certo verso, dava la possibilità di sanare quell'omissione. In quelle disposizioni, infatti, nell'elenco dei dieci complementi a corredo dell'aula dell'asilo, era indicato, al primo posto, il Crocifisso²³.

pubblicato in F.V. LOMBARDI, *I programmi della scuola per l'infanzia in Italia dal 1914 al 1969*, cit., pp. 179-193.

²¹ IL «PRO INFANTIA», *Ordinamento pedagogico governativo degli Asili d'Infanzia*, PI (Copertina), a. I, n. 24, 21 aprile 1914, pp. 184-185, citazioni a p. 184.

²² *Relazione della Commissione per la elaborazione dei Programmi per gli asili infantili e i giardini d'infanzia* (1914), cit., p. 192.

²³ Si legge: «Ma sotto il titolo: *Arredamento e materiale didattico...* troviamo dato il primo posto al Crocifisso, e ciò può bastare perché l'educatrice conscia della sua responsabilità davanti all'avvenire dei bimbi, conscia della sua missione, colmi debitamente la lacuna,

Da quanto detto si evince che, a parte la questione dell'insegnamento religioso, «Pro Infantia» si riconobbe in quell'ordinamento. Nei mesi e negli anni successivi, in più occasioni, tornò a sollecitare le abbonate a studiarlo, invitandole ad attenersi, per quanto possibile, scrupolosamente a esso. Questi continui richiami sembrano però anche confermare quanto ipotizzato da alcuni studiosi ovvero che, nonostante le positive accoglienze ricevute, molti degli intendimenti e delle proposte avanzati da quel documento rimasero sostanzialmente inattuati²⁴. Le innovazioni didattiche in esso prospettate non furono, insomma, percepite dalla maggior parte delle direttrici e delle educatrici e, di conseguenza, negli asili, continuarono a persistere, dal punto di vista didattico, ambiguità e confusione. Su tale insuccesso pesò sicuramente la loro non obbligatorietà²⁵, ma incisero anche altri fattori quali, ad esempio, l'impossibilità, da parte delle istituzioni infantili del tempo, di adottare un ordinamento così vasto, articolato e innovativo dal punto di vista metodologico a causa delle gravi lacune formative delle educatrici – che non vennero colmate nemmeno con l'istituzione Scuole pratiche magistrali – e lo scoppio del primo conflitto mondiale, durante il quale si diede priorità, anche negli asili, ad altre urgenze educative.

3. *La questione del metodo tra guerra e primo dopoguerra*

Nonostante la dichiarata fedeltà a Froebel, «Pro Infantia» analizzò altri metodi che si stavano facendo strada negli asili italiani del tempo. Sin dai primi fascicoli, la rivista guardò con un certo interesse alla Montessori. Nel dicembre del 1913, ad esempio, in un ampio studio sull'educazione estetica, la Giordani Mussino precisava che quell'insegnamento era attuato nelle Case dei Bambini, ove non si seguiva l'indirizzo froebeliano, ma un nuovo «metodo scientifico-artistico-razionale» che, a suo dire, dava ottimi risul-

intridendo la sua giornaliera opera di quella rugiada ristoratrice che scende dall'Alto e che all'alto ritorna in elevazioni di cuori e di vita»: IL «PRO INFANTIA», *Ordinamento pedagogico governativo degli Asili d'Infanzia*, cit., p. 185 (il corsivo è nel testo).

²⁴ R. SANI, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai*, cit., pp. 245-246.

²⁵ A meno di un mese dalla loro emanazione, il ministro Credaro emanò una circolare nella quale precisava il carattere non prescrittivo di quelle disposizioni. Il testo della circolare 9 febbraio 1914, n. 20 è riprodotto in CENTRO DIDATTICO NAZIONALE PER LA SCUOLA MATERNA (a cura di), *Programmi didattici delle scuole infantili e delle scuole per educatrici d'infanzia*, Tip. Pavoniana, Brescia 1962, p. 26.

tati²⁶. La benevolenza con la quale la direttrice presentò il sistema montessoriano non deve però indurre a pensare che la rivista lo condividesse in pieno. Basti dire che, solo qualche pagina più in là, dopo avere fatto cenno allo «straordinario e generale interesse» che esso aveva destato in America, si legge: «Tutto questo a titolo di cronaca, facendo naturalmente le più ampie riserve sul metodo educativo infantile della Prof. Montessori»²⁷. Pochi mesi dopo, «Pro Infantia» riproduceva anche un articolo apparso su «La Staffetta scolastica»²⁸. In esso, la dottoressa era definita «l'eroina della pedagogia dei due mondi» e il suo corso di formazione un'«americanata», «un esperimento dell'irrazionale e balordo sistema della pseudo pedagogista». Il contributo si concludeva con l'augurio che quel «così detto *metodo(!)*», che rappresentava «*regresso e male vero* per il nostro Istituto infantile», fosse bocciato dalle persone di cuore e di buon senso «per risparmiare nuove calamità alle nostre istituzioni educative»²⁹. Queste prese di posizione rivelano che «Pro Infantia», nel corso della prima annata, nonostante formulasse qualche apprezzamento per il metodo applicato nelle Case dei Bambini, faticava a identificarsi in esso.

Con l'arrivo di Maria Bottini alla redazione (1914/1915) e poi alla direzione della rivista (1915/1916-1920/1921)³⁰, al sistema montessoriano vennero riservati spazi maggiori e pareri più lusinghieri, anche se non mancarono le critiche. A partire dal dicembre del 1915, la rivista affidò a Maria Pontinelli, direttrice dell'asilo di Riviera Bironico nel Canton Ticino e attenta conoscitrice del sistema montessoriano, una serie di saggi finalizzati ad avvalorare la «teoria con la prova dei risultati ottenuti»³¹. I frequenti richiami a quel metodo non vennero però graditi da tutte le lettrici. Nell'aprile del 1915, «Pro Infantia» si sentì così in dovere di scrivere qualche riga per replicare a coloro che avevano fatto giungere in redazione le

²⁶ E.G. MUSSINO, *L'educazione estetica e il bambino*, PI (Copertina), a. I, n. 9, 17 dicembre 1913, p. 68.

²⁷ *La Montessori in America*, PI (Copertina), in «Notizie in fascio», a. I, n. 9, 17 dicembre 1913, p. 70.

²⁸ Sulla rivista torinese espressione dell'associazione magistrale cattolica «Nicolò Tommaseo» cfr. G. CHIOSSO, *ad vocem*, in ID. (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 685-686.

²⁹ *Il corso Montessori e la stampa*, PI (Copertina), in «Notizie in fascio», a. I, n. 22, 31 marzo 1914, p. 174 (il corsivo è nel testo).

³⁰ Come la Giordani Mussino, anche la Bottini era torinese, ma si era trasferita giovanissima a Milano per insegnare. Per un suo profilo biografico cfr. DBE, *ad vocem*.

³¹ M. PONTINELLI, *Saggi di applicazione del metodo Montessori*, PI, «Pedagogia», a. III, n. 8, 8 dicembre 1915, pp. 121-123 (citazione a p. 121).

loro lamentele. In una nota non firmata, apposta al termine di un articolo della Pontinelli, si precisava che con quegli studi si intendeva proporre e non imporre quel sistema educativo e si invitavano le maestre d'asilo, che studiavano e sperimentavano altri indirizzi di didattica infantile, a inviare le loro osservazioni, affinché «dalla disanima calma e sapiente e pratica dei metodi» potesse scaturire «la possibilità di pronunciare, sopra di essi, un giudizio veramente equo, e di sceverare [...] quanto in essi vi [era] di veramente buono e utile, evitando, del pari, condanne aprioristiche e globali e troppe larghe ingiustificate approvazioni»³².

Nel gennaio del 1916, un articolo dal titolo *Froebel o Montessori?* metteva in luce il dubbio educativo che stava arrovellando la Bottini. In esso venivano messi a confronto i due metodi. A dire della direttrice della rivista, la Montessori non solo non contraddiceva il pensatore turingio su tematiche quali la libertà e l'obbedienza, ma, anzi, attingeva dal suo spirito per adattarlo «ai nostri tempi e alla nostra stirpe». Con evidenti forzature interpretative, la Bottini poneva dunque il modello italiano in stretta continuità con quello tedesco, inquadrandolo come suo completamento e suo felice superamento. Ella arrivava a concludere che l'indirizzo montessoriano, pur essendo «molto difficile, sopra tutto per la preparazione scientifica che esige[va]», se «saggiamente inteso e con prudenza seguito», era «la via più sicura di pedagogia infantile»³³. Con l'arrivo della Bottini, la rivista, pur mantenendo fede al suo credo froebeliano, iniziò dunque a guardare con una certa simpatia al metodo applicato nelle Case dei Bambini. Nonostante ciò, il perdurare di giudizi negativi accanto ai commenti positivi faceva intendere che essa stentava a sposarlo pienamente.

Sino a quel momento, il periodico non aveva espresso il suo punto di vista sul sistema agazziano. Solo nell'agosto del 1916, a quasi tre anni dall'avvio delle pubblicazioni, «Pro Infantia» rompe il silenzio. Il primo impatto che le lettrici ebbero con quell'esperienza educativa non fu per mezzo di un fugace richiamo, ma tramite un lungo e appassionato articolo. A seguito di una visita all'asilo di Mompiano, la Bottini riferiva quello che lì aveva potuto osservare. Dai toni usati, trapelava un sincero stupore di fronte a quanto visto, quasi a sottolineare di essersi imbattuta in un'i-

³² [Nota] a [EAD.], *Saggi di applicazione del metodo Montessori*, PI, «Pedagogia», a. III, n. 23, 5 aprile 1916, p. 363.

³³ MB. [M. BOTTINI], *Froebel o Montessori?*, PI, «Pedagogia», a. III, n. 12, 12 gennaio 1916, pp. 186-187, citazione a p. 187.

naspettata sorpresa. Dopo avere descritto alle lettrici l'atmosfera serena e ordinata che aveva assaporato in quell'asilo, osservava: «Ma che cosa fanno di straordinario, le Sorelle Agazzi? Nulla, forse, di veramente straordinario; e appunto perciò direi che nel loro asilo sia risolta con tutta semplicità l'ardua questione del metodo». A suo dire, la singolarità di quel sistema educativo risiedeva nel fatto che alla sua base c'era l'«irresistibile suggestione dell'amore»³⁴. La Bottini scriveva anche che all'asilo di Mompiano si recitava quotidianamente il *Pater noster* in un clima che faceva cogliere che quel momento era vissuto come elevazione a Dio. Con queste osservazioni ella sembrò volere riscattare quell'esperienza dalla connotazione laica che era stata ed era certamente motivo di riserve da parte dei cattolici. Nei mesi a seguire, però, pur facendo qualche sporadico cenno a questo indirizzo, la rivista non ospitò altri studi specifici e continuò ad affermare la sua predilezione per i metodi froebeliano e montessoriano. In particolare, in merito a quest'ultimo, a seguito della pubblicazione del volume *L'autoeducazione nelle scuole elementari*³⁵, la Bottini cercò di mettere in evidenza come, con quell'opera, la Montessori, «non certo sospetta di ristrettezza mentale e tanto meno di clericalismo», avesse spezzato «una lancia a favore dell'educazione religiosa del bambino»³⁶.

Durante gli anni della guerra, «Pro Infanzia» lasciò pressoché in sospeso il lavoro di analisi e comparazione dei metodi per concentrarsi sulle esigenze educative postulate dal quel tragico momento. Al termine del conflitto, il periodico riprese prontamente in mano l'opera di confronto dei modelli di educazione infantile. Pur annoverando tra essi anche quello agazziano³⁷, esso continuò a perorare la causa di quello froebeliano e a interessarsi a quello montessoriano. Nell'estate del 1919, ad esempio, la direttrice commentava l'analisi svolta da «La Civiltà Cattolica» intorno al concetto di autoeducazione teorizzato dalla Montessori³⁸. Con questo

³⁴ M. BOTTINI, *Mompiano*, PI, a. III, n. 36, 20 agosto 1916, pp. 562-564, citazioni a p. 562.

³⁵ M. MONTESSORI, *L'autoeducazione nelle scuole elementari. Continuazione del volume "Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini"*, E. Loescher & C., P. Maglione & C. Strini, Roma 1916.

³⁶ [Nota] a M.B. [M. BODINI], «Religione», PI, a. IV, n. 11, 30 gennaio 1917, p. 167.

³⁷ Si cita qui, a titolo d'esempio, l'articolo di G. DAL MAS, *Froebel - Agazzi - Montessori*, PI, «Note di pedagogia», a. VI, n. 14, 28 febbraio 1919, pp. 110-111; a. VI, n. 15, 10 marzo 1919, p. 126.

³⁸ M. BOTTINI, *Teoria e pratica della Professoressa Maria Montessori*, «Varie», PI, a. VI, n. 26, 20 luglio 1919, p. 403-404. Sulle conclusioni a cui giunse lo studio della rivista dei gesuiti cfr. C. GHIZZONI, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo*

contribuito la Bottini sembrava voler sottolineare di avere trovato, nell'intervento della rivista dei gesuiti, conferma delle proprie aperture all'esperienza montessoriana. Nonostante ciò, nell'annata successiva, ovvero l'a.s. 1919-1920, «Pro Infantia taceva su quel sistema educativo. Non è stata trovata documentazione che spieghi il motivo dell'improvviso silenzio, ma non è da escludere che il gruppo editoriale bresciano fosse venuto a conoscenza delle discussioni sorte in merito in casa cattolica³⁹. In questi anni il periodico iniziò dunque a maturare, nei confronti dei modelli educativi coevi, nuove consapevolezza che lo condussero a ripensare la connotazione froebeliana che lo aveva connotato sin dai suoi esordi. Esso prese sempre più le distanze da quello montessoriano per avvicinarsi all'esperienza agazziana che, nel dopoguerra, stava dimostrando la sua efficacia grazie ai felici risultati ottenuti negli asili delle terre liberate.

4. *Gli anni della riforma Gentile. Le critiche al modello montessoriano e l'accreditamento di quello agazziano*

Nell'ottobre del 1921, un evento pose un freno all'avanzata del sistema montessoriano sulle pagine di «Pro Infantia»: la Bottini, per anni tenace sostenitrice di quel metodo, lasciava la direzione del periodico. Il suo posto venne assunto da Modesta Bodini, collaboratrice della prim'ora della rivista⁴⁰. La lettura del *Programma ideale* della rivista che ella aveva redatto fa chiaramente intendere che stava iniziando un nuovo capitolo della storia del periodico. Convinta che l'insegnamento non dovesse porre al centro

de «*La Civiltà Cattolica*» (1918-1931), cit., pp. 165-167; F. DE GIORGI, *Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti*, cit., pp. 51-56.

³⁹ Merita, ad esempio, ricordare che padre Agostino Gemelli, approdato a un radicale antimontessorismo, aveva esposto, in maniera inequivocabile, proprio nel 1919, il suo punto di vista in due missive indirizzate a padre Barbera. È interessante segnalare che, in una di queste lettere, dopo avere attaccato il sistema montessoriano dal punto di vista teorico, il francescano esprimeva anche un fugace apprezzamento per il metodo delle Agazzi (F. DE GIORGI, *Maria Montessori tra modernisti, antimodernisti e gesuiti*, cit., pp. 55-56). Allo stato attuale della ricerca, non è dato a sapere se gli ambienti de La Scuola avessero avuto modo di confrontarsi con il futuro rettore dell'Università Cattolica su questa questione, ma questo fatto non va escluso poiché è noto che egli era molto vicino al gruppo editoriale bresciano.

⁴⁰ Dopo avere conseguito a Brescia la licenza di scuola normale, la Bodini trascorse i suoi primi anni di lavoro nelle scuole di Spalato. Al termine di questa esperienza, tornò nella sua terra d'origine, il mantovano, ove insegnò a Piubega e a Castellucchio. Su questa figura cfr. DBE, *ad vocem*.

l'educatore con il suo metodo, ma l'educando con i suoi interessi e la sua innata spontaneità, la Bodini chiariva di non volersi vincolare a un unico indirizzo educativo⁴¹. Poche pagine più in là, condividendo con un'abbonata il rammarico per la larga diffusione di indirizzi didattici non autoc-toni, ella definiva una «mania dell'esotico» la perseveranza con cui alcuni continuavano a proporre il modello froebeliano senza tenere conto delle diversità culturali e etnografiche che connotavano l'Italia e la Germania e denunciava le «applicazioni alla lettera» di quel sistema definendole «un vassallaggio intellettuale e morale che rasenta[va] la follia». Pur dichiarando di non volere scartare a priori ciò che di buono poteva arrivare anche da lontano, la Bodini precisava che la rivista avrebbe continuato «il suo volo alto e sicuro nel cielo d'una purissima italianità»⁴².

Nei mesi a seguire, in più occasioni, la direttrice di «Pro Infantia» sottolineò che la parola metodo non indicava un preciso indirizzo, ma un insieme di strategie, elaborate da insegnanti creativi, volte a fare maturare negli allievi una personalità solida e consapevole⁴³. Non vi erano in questi scritti espliciti riferimenti a Giuseppe Lombardo Radice, tuttavia questa affermazione pare richiamare l'idea di «critica didattica» sostenuta dal pedagogista catanese, con il quale La Scuola editrice avrebbe stretto rapporti più solidi di lì a qualche anno⁴⁴. La rivista correggeva dunque l'impostazione che aveva seguito fino a quel momento per perseguire un altro e più elevato fine. Essa non voleva più proporsi come semplice, seppur utile, sussidio pratico per le maestre d'asilo, ma si proponeva di diventare un'occasione di formazione professionale e culturale e, altresì, un laboratorio didattico nel

⁴¹ M. BODINI, *Programma ideale*, PI, a. IX, n. 2, 20 ottobre 1921, p. 1.

⁴² «Conversazioni in famiglia», PI, a. IX, n. 2, 20 ottobre 1921, p. 32.

⁴³ Si vedano, a titolo d'esempio: [M. BODINI], «Introduzione alla didattica», PI, a. IX, n. 17, 25 marzo 1922, p. 257; [EAD.], *Fonografi grandi e piccoli*, PI, «Introduzione alla didattica», a. IX, n. 21, 15 maggio 1922, pp. 321-322; EAD., *Del Metodo*, PI, «Note introduttive alla didattica», a. X, n. 4, 10 novembre 1922, pp. 49-50.

⁴⁴ Su Lombardo Radice la bibliografia è ampia. Ci si limita qui a citare G. CIVES, *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. «Critica didattica» o «didattica critica»?», La Nuova Italia, Firenze 1983; E. SCAGLIA (a cura di), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma 2021. In merito all'avvio della collaborazione tra il gruppo editoriale bresciano e Lombardo Radice cfr. G. CHIOSSO, *La pedagogia cattolica e il movimento dell'educazione nuova*, in L. PAZZAGLIA (a cura di), *Chiesa, cultura e educazione in Italia tra le due guerre*, La Scuola, Brescia 2003, pp. 287-328; C. GHIZZONI, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, La Scuola, Brescia 2005, pp. 375-394.*

quale dare ampio spazio alle sperimentazioni delle educatrici⁴⁵.

Nel corso del primo anno di direzione, la Bodini rimase coerente con questa linea: nella sezione didattica, non fu presa posizione per alcun metodo e, contestualmente, vennero formulate critiche sempre più esplicite verso il metodo tedesco “puro”. La totale assenza sia di studi analitici sulla Montessori sia di lezioni che si rifacevano al suo modello educativo non passò però inosservata. Al termine dell'annata, rispondendo a una lettrice che aveva chiesto delucidazioni in merito, la Bodini chiariva che quel silenzio non era casuale, ma frutto di una precisa scelta editoriale. Ella elencava i motivi per i quali aveva ritenuto poco conveniente occuparsene. Tra essi annoverava, ad esempio, il materiale didattico, l'autoeducazione, l'insegnamento del leggere e dello scrivere, gli esercizi sensoriali, ma anche la questione dei principi religiosi su cui esso si fondava. Vale la pena di segnalare che, in merito a quest'ultimo aspetto, ella asseriva di non trovare consonanza tra il modello montessoriano e gli ideali cristiani e sentenziava che i veri credenti non avevano bisogno «di surrogati per alimentare la fede e la speranza nel bene». In conclusione delle sue riflessioni si legge: «A ciascuna sarà facile convenire che il prudente riserbo in cui si chiuse 'Pro Infantia' dopo additati i difetti del metodo sopracitato, non poteva essere più significativo e più eloquente. In certi casi nessun'arma puntata contro un'idea, ha la virtù del silenzio»⁴⁶.

Nei mesi successivi, la crociata intrapresa dal periodico per il rinnovamento dell'educazione infantile si tradusse in un'attenta riflessione sui metodi che lo portò a rompere ogni indugio e a circoscrivere la propria presa di posizione. Nella primavera del 1923, per la prima volta, le pagine introduttive alla didattica ospitavano un argomentato apprezzamento della metodologia agazziana. Per dare legittimazione sul piano della teoria pedagogica alle sue riflessioni, la Bodini, pur ricordando che quell'idea era scaturita grazie anche a Pasquali, precisava che alle sorelle Agazzi andava riconosciuto «il merito d'aver richiamato l'asilo all'italianissima concezione dell'Aperti»⁴⁷. Compiendo una palese forzatura, ella innestava, dunque,

⁴⁵ Tali riflessioni vennero espresse, ad esempio, in LA SOCIETÀ EDITRICE, *Pro Infantia nel 1921-22. Alle nostre Associate, a tutte le Giardinere d'Italia*, PI, a. IX, n. 1, 10 ottobre 1921 pp. I-II.

⁴⁶ [M. BODINI], *Il metodo Montessori*, PI, «Introduzione alla didattica», a. IX, n. 27, 25 agosto 1922, pp. 417-418, citazioni a p. 418.

⁴⁷ EAD., *Libri utili all'insegnante*, PI, «Note introduttive alla didattica», a. X, n. 19, 10 aprile 1923, pp. 292-293, citazione a p. 293.

in maniera inedita, l'esperienza di Mompiano nel solco dell'aportismo e, quindi, della tradizione pedagogica italiana di matrice cattolica. Chiariti i motivi per i quali il sistema agazziano meritava di essere valorizzato, dava avvio a un vero e proprio processo di delegittimazione di quello montessoriano. In diciannove contributi pubblicati, pressoché ininterrottamente, tra il maggio del 1923 e il gennaio del 1924, la Bodini esaminava, «con serena obbiettività» il modello educativo applicato nelle Case dei Bambini⁴⁸. In questo corposo studio, oltre a ribadire, in modo più ampio e con maggiori argomentazioni, le critiche già espresse nell'agosto del 1922 al modello montessoriano, ella metteva anche in luce i meriti di quello agazziano. Al termine di questa «scorrieria critica», alle eventuali obiezioni di chi poteva ritenere quelle contestazioni ingiustificate, la Bodini rispondeva: «Non chiederemmo di meglio che di ricrederci»⁴⁹.

Da qui in avanti, il periodico optò per il quasi totale silenzio sul metodo montessoriano per concentrarsi sull'accREDITAMENTO di quello agazziano. Questo cambio di rotta avveniva nei mesi in cui il ministro della Pubblica Istruzione Giovanni Gentile stava portando a compimento la sua riforma, che contemplava importanti novità anche nel settore prescolastico. In essa, infatti, l'asilo, denominato «scuola materna», era inserito come grado preparatorio della scuola elementare. Gentile prevedeva, altresì, l'istituzione di un nuovo percorso formativo per le educatrici infantili, ovvero le Scuole di metodo. I giudizi che la rivista espresse nei confronti di quel nuovo assetto erano molto positivi⁵⁰. In particolare, essa manifestò il suo pieno consenso ai principi ispiratori dei programmi per la scuola primaria elaborati da Lombardo Radice che davano forte impulso anche all'educazione infantile. Nel dicembre 1923, commentandoli, la Bodini scriveva: «Sono programmi. E ancora programmi *nostri*, *nostri* doppiamente. Basti rileggerli con atten-

⁴⁸ EAD., *Il metodo della pedagogia scientifica applicata all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, PI, «Note introduttive alla didattica», a. X, n. 27, 30 giugno 1923, p. 420.

⁴⁹ EAD., *Del metodo Montessori applicato alle Case dei Bambini*, PI, «Introduzione alla didattica», a. XI, n. 14, 26 gennaio 1924, pp. 209-210, citazione p. 209.

⁵⁰ «Pro Infantia» non prese parte ai dibattiti che animarono in quegli anni il mondo cattolico in merito alle premesse filosofiche del ripristino dell'insegnamento religioso nella scuola primaria, ma preferì profittare di tutti gli spazi introdotti da quelle disposizioni. In merito ai giudizi sulla riforma di Gentile espressi, non all'unisono, dai cattolici si vedano, tra gli altri, L. AMBROSOLI, *Libertà e religione nella Riforma Gentile*, Vallecchi, Firenze 1980; L. PAZZAGLIA, *Consensi e riserve nei giudizi dei cattolici sulla riforma Gentile (1922-1924)*, in L. PAZZAGLIA-R. SANI (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al Centro-Sinistra*, cit., pp. 277-324; C. GHIZZONI, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)*, cit., pp. 175-225.

zione, confrontarli con quelli offerti (e non da quest'anno soltanto) dal "Pro Infanzia" per persuadersene»⁵¹.

Nel 1926 il metodo montessoriano riceveva l'ultima, definitiva sferzata sulle pagine di «Pro Infanzia». Ancora una volta, fu la Bodini a prendere l'iniziativa. Dopo aver partecipato, nel dicembre del 1925, al corso nazionale Montessori organizzato a Napoli, ella redigeva una dettagliata relazione su quell'esperienza, in cui aveva trovato la conferma delle sue riserve⁵². Dal febbraio del 1926, la rivista non ospitò più approfondimenti sulla Montessori e si concentrò sul metodo delle Agazzi, alle quali riconosceva, insieme a Rousseau, Pestalozzi e Froebel, il ruolo di pioniere del «sistema attivo»⁵³. Merita ricordare che, com'è noto, contestualmente, anche Lombardo Radice esprimeva pesanti critiche al sistema in atto nelle Case dei Bambini ed esplicitava il suo plauso per l'esperienza di Mompiano⁵⁴.

L'a.s. 1926-1927, si apriva con due importanti novità che segnarono in maniera significativa la storia del periodico bresciano. Sul primo fascicolo dell'ottobre 1926, la Bodini spiegava che la rivista – conscia che molte educatrici lavoravano incerte «fra le ideologie tedesche accettate passivamente e la suggestione di metodi costosi, perciò difficili da realizzarsi in ogni ambiente» e angustiate e sospese «come se l'educazione infantile non riuscisse a trovare per altre vie possibilità di sforzo e ragione d'eccellenza» – aveva deciso di proporre un programma didattico annuale steso da Rosa Agazzi⁵⁵. Pur senza citare esplicitamente i sistemi di Froebel e della Montessori, la neodirettrice esordiva dunque formulando nei loro confronti forti perplessità e manifestando la sua propensione per l'esperienza di Mompiano. L'altra novità era che la rivista aveva ottenuto la collaborazione del pedagogo Andrea Franzoni⁵⁶, direttore della scuola "Giuseppe

⁵¹ LA DIRETTRICE [M. BODINI], *Brevi note intorno ai nuovi programmi per le classi preparatorie alle elementari*, PI, a. XI, n. 7, 1 dicembre 1923, pp. 97-98, citazione a p. 97 (il corsivo è nel testo).

⁵² EAD., *Il Corso Nazionale Montessori di Napoli (dal 3 al 22 dicembre)*, PI, a. XIII, n. 15, 6 febbraio 1926, pp. 225-230.

⁵³ EAD., *Orizzonti di fattività educativa*, PI, «Introduzione alla didattica», a. XIII, n. 17, 27 febbraio 1926, pp. 257-258, citazione a p. 258.

⁵⁴ G. LOMBARDO RADICE, *A proposito del metodo Montessori*, in «L'Educazione nazionale», a. VIII, luglio 1926, pp. 21-25; ID., *La nuova edizione del «Metodo della pedagogia scientifica» di M. Montessori*, in *ibid.*, pp. 33-50.

⁵⁵ M.B. [M. BODINI], *Il nostro Programma Didattico dettato da Rosa Agazzi*, PI, a. XIV, n. 1, 15 ottobre 1926, p. 3.

⁵⁶ Su questa figura cfr. DBE, *ad vocem*.

Sacchi” di Milano, nonché figura di spicco dell’Associazione educatrice italiana (Aei)⁵⁷.

5. *Tra fine anni Venti e primi anni Trenta: il confronto con le moderne teorie dell’educazione e la collaborazione di Rosa Agazzi con la rivista*

Nel corso del 1927, si compiva un altro importante passo nel piano di diffusione e accreditamento del metodo agazziano. Le celebrazioni indette dal ministro Pietro Fedele per il Centenario apertiano vennero colte dall’editrice La Scuola e dall’Aei come un’occasione propizia per innestare ufficialmente l’esperienza di Mompiano nel solco della tradizione cattolica nazionale e per rilanciarla, così reinterpretata, nel più generale dibattito sui metodi educativi infantili⁵⁸. Nell’ottobre di quell’anno, il progetto di innovazione pedagogica e didattica del periodico entrava in una fase decisiva. Il timone di «Pro Infanzia», per quasi un quindicennio in mano a maestre elementari poco conosciute, veniva affidato al noto pedagogista Franzoni. Nel suo editoriale d’esordio, egli annunciava che la rivista assumeva un nuovo taglio editoriale per potere assumere un ruolo attivo nell’ampio processo che stava investendo il campo dell’educazione infantile. Convinto che un periodico per le maestre d’asilo non potesse sottrarsi all’eco dei tempi, contraddistinta da «un fervore di ricerche e di opere», egli chiariva di volere immergere la rivista in quella «fresca corrente risvegliatrice di energie e seguirne il movimento impetuoso e salutare». Il neodirettore spiegava che avrebbe portato avanti quell’obiettivo lavorando su più fronti, ovvero secondando «le idee ispiratrici, le iniziative, gli impulsi, massime nel campo della coltura e della educazione», promuovendo e rinnovando «la formazione delle educatrici e iniziare quella delle madri», propagandando «l’assistenza e la difesa sanitaria, legale, del bambino», diffondendo «la conoscenza dei problemi e degli argomenti principali relativi all’infanzia»,

⁵⁷ Incoraggiata da papa Pio XI, l’Aei venne istituita a Roma, nel 1925, con l’obiettivo sia di sostenere l’apertura di nuove scuole materne sia di garantire un solido supporto alla formazione delle educatrici d’infanzia per mezzo di proprie Scuole di metodo. Tra l’Aei e l’editrice La Scuola venne siglato un accordo di reciproca collaborazione che si tradusse nella decisione di designare «Pro Infanzia» proprio organo ufficiale: cfr. M. BODINI, “*Pro Infanzia*” nel 1925-26, PI, a. XIII, n. 1, 15 ottobre 1925, pp. 2-3.

⁵⁸ Il programma delle celebrazioni venne presentato nella circolare ministeriale 4 dicembre 1926, n. 100, pubblicata in PI, «Atti ufficiali», a. XIV, n. 10, 24 dicembre 1926, p. II-III.

discutendo sui «metodi più noti italiani ed esteri di educazione infantile allo scopo di svecchiare e rinnovare tutta la pratica e l'azione educativa» che era spesso «ancora ammuffita e stantia» e aprendo la rivista «alle migliori correnti nuove»⁵⁹.

Secondo Franzoni, per la rivista era quindi giunta l'ora di aprirsi al confronto con le teorie moderne e coeve dell'educazione, sia italiane sia straniere, per tentare di integrare quei principi in un progetto educativo cristianamente fondato in grado di esercitare un influsso profondo sul dibattito educativo dell'epoca⁶⁰. In questo progetto, egli si fece coadiuvare da alcuni dei nomi più noti della cultura pedagogica laica dell'epoca e altresì da alcuni giovani studiosi che si stavano facendo strada in campo cattolico. Basti qui ricordare che, nei primi anni della sua direzione, «Pro Infanzia» ospitò le firme di Giovanni Vidari, Ernesto Codignola, Giuseppe Lombardo Radice, ma anche quelle di Luigi Stefanini e Augusto Baroni. Messo da parte il riserbo che l'aveva contrassegnata nel suo primo quindicennio di vita, sul finire degli anni Venti, la rivista si mostrava attenta all'analisi delle esperienze delle scuole nuove⁶¹.

Lo scopo che Franzoni si proponeva era dunque quello di conferire un più ampio respiro culturale a «Pro Infanzia». Questa impostazione contribuì a cambiare radicalmente la rivista, che perse quel linguaggio semplice, diretto e dunque facilmente comprensibile a tutte le maestre d'asilo per lasciare il posto a un discorrere più distaccato e dai toni accademici. Per quanto riguardava la questione del metodo, il pedagogista continuò a battere la via tracciata dalla Bodini, ovvero quella della valorizzazione

⁵⁹ A. FRANZONI, *Programma di lavoro*, PI, a. XV, n. 1, 10 ottobre 1927, pp. 1-2.

⁶⁰ Sulle figure e i momenti che portarono all'affermazione di una pedagogia cattolica tra gli anni Venti e Trenta del XX secolo si vedano: L. CAIMI, *La pedagogia cristiana in Italia fra totalitarismi e democrazia (1929-1954)*, in *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto*, Atti del XXXVIII convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, Brescia 2000, pp. 27-79; H.A. CAVALLERA, *La pedagogia cristiana tra le due guerre: il confronto con l'idealismo*, in *ibid.*, pp. 81-131; G. CHIOSSO, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia*, cit., in partic. pp. 89-160.

⁶¹ Questa linea sembrava rispondere agli auspici formulati da «La Civiltà cattolica» che, a partire dal maggio del 1928, prese in esame l'attivismo con il fine di farne conoscere i principi e le prassi educative e di suggerire ai cattolici le coordinate da seguire per una corretta interpretazione di quella corrente pedagogica. Consapevole che era incauto fare finta che il movimento delle scuole nuove non esistesse, la rivista dei gesuiti lo presentò come un modello non da copiare passivamente, ma da analizzare criticamente al fine di trarre ciò che di meglio esso poteva offrire in sintonia con i fondamenti della tradizione cattolica. In merito a questa questione cfr. C. GHIZZONI, *Educazione e scuola all'indomani della Grande Guerra. Il contributo de «La Civiltà Cattolica» (1918-1931)*, cit., pp. 318-323.

dell'esperienza agazziana. Tra la fine degli anni Venti e gli inizi degli anni Trenta, il legame tra «Pro Infantia» e il sistema di Mompiano si consolidò ulteriormente. Nel primo fascicolo dell'a.s. 1929-1930 si rendeva noto che Rosa Agazzi aveva accettato di compilare le pagine della didattica⁶². In apertura all'annata successiva, Franzoni annunciava che la sezione didattica continuava «ad essere diretta magistralmente da Rosa Agazzi» e che il periodico si faceva «banditore e sostenitore aperto del *Metodo Agazzi*»⁶³. Contestualmente questo sistema educativo otteneva l'approvazione di uno dei più illustri rappresentanti della pedagogia cristiana del tempo, ovvero Mario Casotti. Tra il 31 dicembre 1930 e il 20 gennaio 1931, su «Pro Infantia» venivano riprodotti tre contributi, già pubblicati su «Scuola italiana moderna», nei quali il docente dell'Università Cattolica illustrava alcuni punti cardine dell'indirizzo agazziano e giungeva alla conclusione che esso avrebbe avuto «un grande avvenire nel campo dell'educazione infantile e dell'educazione familiare»⁶⁴. L'anno successivo, nel 1932, La Scuola dava alle stampe la *Guida per le educatrici dell'infanzia*, un manuale pratico che raccoglieva le lezioni redatte per «Pro Infantia» da Rosa Agazzi nell'annata 1929-1930. L'opera riscosse un successo sorprendente e duraturo. Basti dire che, nel corso del cinquantennio successivo, ne furono pubblicate quattordici edizioni.

In conclusione si può affermare che la lettura dei primi vent'anni di vita di «Pro Infantia» ha consentito di mettere in luce che il periodico prese parte attiva al processo di rinnovamento della pedagogia dell'infanzia in atto in quel periodo nel nostro Paese, anche se faticò a individuare un metodo in sintonia con i propri ideali. Dopo avere messo in atto una vera e propria reinterpretazione dell'indirizzo agazziano, la rivista svolse un ruolo significativo nel processo di accreditamento di questo sistema educativo sia negli ambienti cattolici sia, più in generale, nel dibattito in corso in quegli anni sulla questione dell'educazione infantile. Tenacemente e capillarmente diffuso da «Pro Infantia» e dalle pubblicazioni del gruppo editoriale

⁶² L'AMMINISTRAZIONE E LA DIREZIONE DEL PRO INFANTIA, *Il "Pro Infantia" nel nuovo anno scolastico 1929-30*, PI, a. XVII, n. 1, 10 ottobre 1929, pp. 1-3, citazione a p. 1.

⁶³ ID., *Dopo un triennio*, PI, a. XVIII, n. 1, 10 ottobre 1930, pp. 1-3, citazioni a pp. 2-3 (il corsivo è nel testo).

⁶⁴ M. CASOTTI, *Note sull'educazione infantile. Gli esercizi di "gradazione" e il metodo "Agazzi"*, PI, «Per la cultura», a. XVIII, n. 11, 20 gennaio 1931, pp. 321-323, citazione a p. 322. Questi articoli vennero poi pubblicati, insieme ad altri, nel volume ID., *Il metodo Montessori e il metodo Agazzi. Saggi di didattica. Il metodo Montessori e il metodo Agazzi. Saggi di didattica*, La Scuola, Brescia 1931.

bresciano, dalle Scuole di metodo dell'Aei e dai corsi differenziali nazionali⁶⁵, tra la fine degli anni Venti e gli inizi degli anni Trenta, esso raggiunse una visibilità insperata sino a qualche tempo prima. Complici anche le resistenze incontrate dal modello montessoriano nel nostro Paese⁶⁶, in questi anni, in Italia, si giunse a un vero e proprio cambio di guardia tra i due sistemi educativi. Nel marzo del 1933, dando conto dell'impetuosa diffusione in atto, dentro e fuori i confini nazionali, del sistema agazziano, «Pro Infantia» parlava di «un vero trionfo del Metodo»⁶⁷.

⁶⁵ Nel dicembre 1930, «Pro Infantia» annunciava che il Ministero dell'Educazione Nazionale autorizzava l'Aei a istituire il primo corso differenziale specializzato per l'insegnamento negli istituti infantili secondo il metodo Agazzi: cfr. PI, «Cronaca scolastica», a. XVIII, n. 9, 31 dicembre 1930, p. 286.

⁶⁶ Come è noto, era scemato l'iniziale entusiasmo del fascismo nei confronti del sistema montessoriano e il pontefice Pio XI aveva criticato con forza il naturalismo pedagogico sotteso all'attivismo nell'enciclica *Divini illius magistri*, emanata il 31 dicembre del 1929.

⁶⁷ *Il Corso Agazzi e la diffusione del Metodo Agazziano*, PI, a. XX, n. 21, 26 marzo 1933, pp. 529-533, citazione a p. 529.

XIII. RINNOVAMENTO SCOLASTICO E RIVOLUZIONE
INTELLETTUALE NELLA RIFLESSIONE
DI ANTONIO GRAMSCI

CHIARA META
(Università degli Studi Roma Tre)

1. *La formazione filosofico-politica del giovane Gramsci*

Per comprendere l'evoluzione del pensiero sull'educazione in Antonio Gramsci, andrebbero letti in modo unitario gli scritti giovanili e le note carcerarie, nel tentativo di individuare "continuità" e "rotture" nel suo modo di concepire il processo culturale e, nello specifico, come vedremo, il tema dell'educazione delle masse.

In particolare si cercheranno di mettere in luce gli elementi di novità introdotti all'interno della tradizione socialista in cui si iscrive la sua formazione giovanile e le critiche espresse al modello di cultura e sapere di cui si erano fatte interpreti le élites borghesi, artefici dell'edificazione dello Stato unitario nella seconda metà dell'Ottocento, e che sul piano scolastico aveva espresso una visione della società caratterizzata da una rigida distinzione di classe¹.

¹Ha scritto in merito Roberto Sani che dalla teoria sociale e politica dei "due popoli", ovvero da quella concezione di cui erano intrise le élites politiche e intellettuali risorgimentali che sostennero e realizzarono il processo di unificazione della penisola e che fondava su basi "biologiche" la sua visione relativa ad una netta divaricazione delle classi, «si faceva discendere, sul piano educativo e scolastico, il principio di una duplice circolazione culturale e di un sistema formativo» delineato dalla legge Casati (1859) caratterizzato da percorsi paralleli e distinti: uno rivolto alle future classi dirigenti di estrazione liberale, «d'impianto solidamente razionale e umanistico» e l'altro «riservato alle classi popolari, di durata ben più circoscritta», limitato alle conoscenze grammaticali di base (R. SANI, *La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne*, in A. ASCENZI-R. SANI (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Franco Angeli, Milano, 2020, p. 29. Sul tema vedi anche G. CHIOSSO, *L'educazione tra solidarietà*

Partiamo allora dagli anni della giovinezza. Gramsci giunge nel capoluogo dell'ex regno di Sardegna nel 1911, dopo aver ottenuto una borsa di studio per l'iscrizione all'ateneo torinese. Egli supera l'esame e si iscrive alla Facoltà di Lettere, con indirizzo in Filologia moderna. Riesce a superare otto esami fra mille difficoltà dovute alle condizioni economiche e di salute².

La città che accoglie il giovane studente era allora già una grande metropoli e ciò desta nel giovane "provinciale" un iniziale sgomento. Non era solo la città della Fiat con un proletariato organizzato e agguerrito nelle federazioni del Partito Socialista e nelle leghe sindacali³. Nell'autunno del 1911, infatti, l'Esposizione Universale celebrò la città di Cavour come sede di prolifiche attività manifatturiere, dalla moda al cinema all'indotto dell'automobile. Inoltre la Torino culturale era rivitalizzata dalla città universitaria dove le facoltà di Giurisprudenza, Medicina e Scienze mostravano grande fermento. Nascevano laboratori, periodici scientifici, centri di studio «che andavano a costituire l'ossatura di una moderna capitale intellettuale»⁴.

Gramsci fece così le sue prime prove di ambientamento, colpito immediatamente dalle condizioni atmosferiche, che gli apparvero particolarmente infelici anche a causa delle sue precarie condizioni di salute.

Rispetto a questa prima fase della sua formazione intellettuale, occorre sottolineare come nonostante l'intelligenza vivace e gli ottimi rapporti instaurati con alcuni docenti, fra cui Umberto Cosmo, studioso di letteratura italiana e militante socialista, il quale – come ricorderà molto tempo dopo Gramsci in una lettera indirizzata alla cognata Tatiana – lo instradò ai principi di un pensiero laico e moderno sulla scia dell'idealismo crociano⁵, il giovane studente, nel luglio del 1913, fisicamente e psicologicamente pro-

nazionale e nuova cittadinanza: profilo storico, in ID., *L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza*, La Scuola, Brescia 1993, pp. 14-15).

² Sul Gramsci "torinese" ora vedi: A. D'ORSI, *Una nuova biografia*, Feltrinelli, Milano 2017, in particolare pp. 57-129.

³ Sul tema vedi P. SPRIANO, *Storia di Torino operaia e socialista. Da De Amicis a Gramsci*, Einaudi, Torino 1972, pp. 159-62.

⁴ A. D'ORSI, *Gramsci. Una nuova biografia*, cit., p. 59. Dello stesso autore sul contesto cittadino che accoglie il giovane studente sardo vedi anche: *Antonio Gramsci e la sua Torino*, in A. GRAMSCI, *La nostra città futura. Scritti torinesi (1911-1922)*, a cura di A. D'ORSI, Carocci, Roma 2004, pp. 17-97.

⁵ Cfr. Lettera a Tatiana, 17 agosto 1931, ora in A. GRAMSCI, *Lettere dal carcere*, a cura di S. CAPRIOGLIO-E. FUBINI, Einaudi, Torino 1965, pp. 464-468.

vato, ritornò in Sardegna, ove era in corso la campagna elettorale: probabilmente fu allora che egli divenne socialista⁶.

Gramsci fece ritorno nel capoluogo sabaudo nell'autunno dello stesso anno. Ora la città gli appariva meno ostile, cominciò ad aprirsi alle relazioni, umane e politiche. Proprio in quel frangente Torino stava diventando uno dei centri del "nuovo socialismo" che si andava differenziando dalla tradizione turatiana legata ad una idea di compromesso governativo con il "riformismo giolittiano", ormai sulla via del tramonto⁷. Nuovo anche rispetto alla tradizione del massimalismo del noto Giacinto Menotti Serrati, propugnatore di una linea politica da sempre ostile agli aspetti della formazione culturale delle masse.

Da qui dobbiamo partire, da questo mutamento, per comprendere l'evoluzione del pensiero di Gramsci. In quel tornante infatti, tra il 1914 e il 1915, si situa la formazione del suo pensiero politico.

Fu in questo contesto, anche, che matura la decisione di diventare "giornalista militante"⁸. A partire dall'autunno del 1915 inizia infatti a collaborare con il settimanale di orientamento socialista, «Il Grido del popo-

⁶ A. D'ORSI, *Gramsci. Una nuova biografia*, cit., pp. 58-59.

⁷ Sorto in Italia intorno agli anni Sessanta dell'Ottocento, con una forte egemonia esercitata dagli anarchici, legato al magistero di Michail Bakunin, il primo socialismo si radica nelle campagne del Lombardo-Veneto e poi in Romagna, trovando in Carlo Cafiero, Andrea Costa e Camillo Prampolini i primi interpreti di un pensiero socialista eclettico che tendeva a unire la tradizione del radicalismo mazziniano con un socialismo di ispirazione umanistica. Rotti i rapporti con gli anarchici ed egemonizzato dal gruppo "operaista" lombardo, agli inizi degli anni Novanta il movimento operaio socialista è alla ricerca di una propria istituzionalizzazione che avviene a Genova nel 1892 con la fondazione del Partito socialista italiano. Il nuovo gruppo dirigente che si coagula intorno alla figura di Filippo Turati mostra subito la volontà di superare il socialismo utopistico per dar vita a un organismo nuovo radicato in una forte coscienza di classe da realizzarsi sia all'interno delle istituzioni dello stato borghese, con una azione politica ed elettorale, sia a livello territoriale con le organizzazioni sindacali di categoria, camere del lavoro, società di mutuo soccorso. Su questo terreno il socialismo si contenderà l'egemonia, sulle classi contadine in particolare, con il cattolicesimo sociale che nella "riconquista dal basso" della società postunitaria articolerà tutta una pedagogia civile che va dai giovani operai di Don Bosco ai gruppi borghesi e intellettuali dell'Opera dei Congressi. (Sul socialismo italiano tra i due secoli, tra i tanti: G. ARFÈ, *Storia del socialismo italiano 1892-1926*, Einaudi, Torino 1965; T. DETTI, *Il socialismo riformista in Italia*, La Pietra, Milano 1981; L. MANGONI, *Una crisi di fine secolo*, Einaudi, Torino 1985; G. PROCACCI, *La lotta di classe in Italia agli inizi del secolo XX*, Editori Riuniti, Roma 1968; M. DEGLI INNOCENTI, *Storia del Psi*, Laterza, Roma-Bari 1992. Sul cattolicesimo sociale sono da tener presenti, su tutti, gli studi di De Rosa e Scoppola: G. DE ROSA, *Il movimento cattolico in Italia*, Laterza, Bari 1966; P. SCOPPOLA, *Crisi modernista e rinnovamento cattolico in Italia*, il Mulino, Bologna 1961).

⁸ La definizione appartiene a Giuseppe Fiori il quale negli anni sessanta del Novecento scrive la prima biografia sull'intellettuale sardo, la quale, soprattutto per quanto riguarda la

lo» e, nel corso dello stesso anno, entra a far parte della redazione torinese dell'«Avanti!» organo del Partito socialista, dove si occupa di costume, critica teatrale e problemi della cultura⁹.

Egli molto precocemente mostra un'attitudine che potremmo definire, senza alcun dubbio, pedagogica, nella misura in cui al giornalista viene assegnato il compito di formare le “coscienze critiche” e di disvelare, agli occhi dei ceti subalterni, vittime delle operazioni di falsificazione sistematica dei fatti, le menzogne perpetrate dalle classi dominanti in nome del mantenimento del consenso.

Soprattutto in numerosi articoli del periodo, Gramsci si fa portavoce della necessità di istruire le masse. Del resto nel tornante storico compreso tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento, come noto, gli Stati nazionali sono alle prese con programmi di riforma e diffusione dell'istruzione pubblica di base generalizzata¹⁰. Nello specifico del caso italiano poi, la classe dirigente liberale che aveva condotto il processo di unificazione del paese si fece interprete, all'interno del processo di modernizzazione dello Stato italiano, di un percorso che avrebbe dovuto condurre ad “allineare” anche a livello culturale la neonata nazione con gli altri paesi europei, attraverso un'operazione di aggiornamento della cultura e di innovazione nei più diversi campi del sapere. In particolare esso assunse come suo compito fondamentale quello di costruire la nuova scuola nazionale unitaria e ciò non avrebbe dovuto corrispondere unicamente all'estensione del modello sabauda al resto della penisola, come nei fatti, almeno in un primo momen-

prima giovinezza e l'infanzia trascorsa in Sardegna, rimane a tutt'oggi, il lavoro più organico e approfondito (cfr. G. FIORI, *Vita di Antonio Gramsci*, Laterza, Bari 1966, pp. 37-8).

⁹ Tutti gli articoli di Gramsci – relativi al periodo dal 1915 fino al 1919, anno in cui si situa la nascita de «L'Ordine Nuovo» prima settimanale (1919-1920), poi quotidiano del neonato PCd'I (1921-1922) – sono stati ripubblicati dalla casa editrice Einaudi in tre volumi: *Cronache torinesi* inaugura la nuova edizione di scritti precarcerari che viene a sostituire la precedente edizione einaudiana apparsa in cinque volumi fra il 1954 e il 1971. I successivi volumi sono: ID., *La Città futura*, a cura di S. CAPRIOGGIO, Einaudi, Torino 1984; ID., *Il Nostro Marx*, a cura di S. CAPRIOGGIO, Einaudi, Torino 1984. Se si eccettua l'intervento su «Il Grido del popolo» del 31 ottobre 1914, relativo al dibattito sulla posizione del Partito socialista italiano di fronte alla Prima guerra mondiale – articolo di grande rilievo per la sua biografia politica – occorre attendere la fine del 1915 per veder nascere il “giornalismo” di Gramsci (cfr. S. CAPRIOGGIO, *Cronache torinesi*, cit., p. 22. Sugli esordi giornalistici del giovane Gramsci ora vedi anche M.L. RIGHI, *Gli esordi di Gramsci al «Grido del popolo» e all'«Avanti!» (1915-1916)*, in «Studi Storici», vol. 3, 2014, pp. 727-55).

¹⁰ Sul tema vedi E. DE FORT, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, il Mulino, Bologna 1995.

to, avvenne con la legge Casati del 1861¹¹. D'altronde il più grande problema che l'Italia dovette affrontare «nel suo costituirsi a Stato moderno fu quello di creare una unità nazionale operante nella coscienza dei cittadini»¹².

La scuola, in questo quadro, doveva essere concepita come lo strumento più efficace per promuovere la socializzazione delle masse, garantendo in questo senso parimenti un allargamento sorvegliato delle basi sociali dello Stato post-unitario, e, per tale ragione di conseguenza, l'analfabetismo cominciò ad essere guardato come un nemico da combattere. Si trattava, sotto questo aspetto, di avviare una progettualità di vasto respiro, anche sulla base dell'ausilio fornito dalla nuova "scienza pedagogica" e da una cultura politica che mirava «non solamente a fornire risposte – con i provvedimenti relativi all'obbligo scolastico – alla drammatica piaga dell'analfabetismo e della ancora notevolmente carente scolarizzazione popolare, ma anche a dare concreta attuazione a quel programma di "nazionalizzazione" delle classi popolari e di promozione di una più salda idea di cittadinanza»¹³.

In tale contesto politico e culturale lo sguardo di Gramsci è subito rivolto ai problemi dell'educazione dei lavoratori, del proletariato, di tutte quelle classi sociali che non hanno goduto del "privilegio di istruirsi". Egli guarda alla necessità che il proletariato costruisca una propria cultura, base essenziale per lo sviluppo di una coscienza rivoluzionaria.

¹¹ Cfr. F. CAMBI, *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale (1861-1920)*, Unicopli, Milano 2010. Sulle dinamiche connesse a questi aspetti della scuola postunitaria vedi: G. RICUPERATI, *La scuola nell'Italia unita*, in *Storia d'Italia*. Vol. V, *I documenti*, Einaudi, Torino 1973; G. TALAMO, *La scuola dalla legge Casati alla inchiesta del 1864*, Giuffrè, Milano 1960; E. DE FORT, *Storia della scuola elementare in Italia*, Feltrinelli, Milano, 1979, vol. I.

¹² D. BERTONI JOVINE, *La scuola italiana dal 1870 ai nostri giorni*, Editori Riuniti, Roma 1958, p. 13.

¹³ R. SANI, *Stato, Chiesa e scuola dal 1861 al 1870*, in ID. (a cura di), *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, eum, Macerata 2011, p. 339. Negli ultimi anni è emersa una mole notevole di studi volti a mettere in luce i percorsi, le differenze in ambito locale e su scala nazionale indagate anche su base quantitativa, relativamente ai diversi livelli di alfabetizzazione e di scolarizzazione primaria nell'Italia unita. (Sul tema, tra i più significativi, si veda: G. VIGO, *Gli italiani alla conquista dell'alfabeto*, in S. SOLDANI-G. TURI (a cura di), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Vol. I. *La nascita dello Stato nazionale*, il Mulino, Bologna 1993, pp. 37-66; E. DE FORT, *Scuola e alfabetismo nell'Italia del '900*, il Mulino, Bologna 1995; R. SANI, *Scuola e istruzione elementare in Italia dall'Unità al primo dopoguerra. Itinerari storiografici e prospettive di ricerca*, in ID. (a cura di), *Sub specie educationis*, cit., pp. 345-359. Sul tema, dello stesso autore vedi anche: *La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne*, cit., in particolare pp. 17-20).

Gramsci affronta i problemi dell'educazione sostenendo la necessità di preservare e rafforzare la scuola classica, mostrando una consonanza con i modelli educativi elaborati dall'idealismo nella pedagogia, da Giuseppe Lombardo Radice a Giovanni Gentile, ma l'incontro avviene, in special modo, attorno ad alcuni principi che egli condivide per la loro valenza ritenendoli funzionali anche al progetto educativo socialista¹⁴.

Il pensatore sardo infatti sottolinea l'esigenza di combattere quella concezione aristocratica che considera il patrimonio letterario umanistico ambito riservato a ristrette élite, secondo una visione astratta e "snobistica" nei confronti della pratica. In questa prospettiva, in una serie di articoli risalenti al 1916, affronta il tema della complessità connessa all'educazione se intesa appunto come ricerca di una sintesi tra "cognizione" e "applicazione". Nell'articolo *La scuola del lavoro*¹⁵, apparso sull'«Avanti!» il 18 luglio 1916, ad esempio, sottolinea come di fatto lo Stato italiano, «con quella cecità che è caratteristica delle borghesie latine arretrate e misoneiste», non ha fatto altro che accentuare la divaricazione tra scuola "classica", e quella del "lavoro"; cosicché non si è fatto nulla «per dare al proletariato la possibilità di migliorarsi, di elevarsi»¹⁶.

In un altro articolo, sempre del 1916, e dal titolo *Uomini o Macchine?*¹⁷ egli ribadisce la necessità di una prospettiva unitaria nei metodi d'insegnamento, che sappia tener insieme teoria e prassi; bisogna infatti ricordare - argomenta - «che prima dell'operaio vi è l'uomo, al quale non bisogna precludere la possibilità di spaziare nei più ampi orizzonti dello spirito, invece di asservirlo subito alla macchina»¹⁸. Al proletariato «è necessaria una scuola disinteressata [...] Una scuola che non ipotechi l'avvenire del fanciullo e costringa la sua volontà, la sua intelligenza, la sua coscienza in formazione a muoversi entro un binario a stazione prefissata»¹⁹.

¹⁴ Cfr. M.A. MANACORDA, *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*, Armando, Roma 1970, pp. 14-16.

¹⁵ Ora in A. GRAMSCI, *Cronache torinesi, 1913-1916*, a cura di S. CAPRIOLIO, Einaudi, Torino 1983, pp. 440-441.

¹⁶ *Ibid.*, p. 440.

¹⁷ Cfr. *ibid.*, pp. 669-671.

¹⁸ *Ibid.*, p. 670.

¹⁹ *Ibid.*

1. *Formazione dell'uomo e teoria della personalità. Il confronto con il neo-idealismo*

Ciò che, dunque, nel complesso della formazione del giovane sardo si evince è un debito profondo contratto nei confronti del neoidealismo, ma non solo: Gramsci mostra particolare consonanza con tutto il clima culturale delle avanguardie culturali di inizio Novecento. Come è stato ricordato, infatti, sin da giovanissimo aveva letto avidamente molta produzione culturale legata alle riviste d'inizio secolo, in cui «trovava gli autori prediletti»²⁰.

Ciò che appare interessante per il nostro discorso è mettere in luce come il giovane Gramsci, che aveva avuto una formazione culturale per certi versi eccentrica rispetto al marxismo teorico secondo internazionalista, anche in forza, come abbiamo visto, di una formazione culturale ricevuta nell'ateneo torinese che lo aveva messo in contatto con altre fonti filosofiche, possa essersi servito della strumentazione teorica propria della cultura avanguardista per elaborare una prospettiva teorica e rivoluzionaria attenta alla valorizzazione dell'elemento della soggettività nella spiegazione dei mutamenti sociali e come questa impostazione "soggettivista", diciamo così, abbia influenzato la sua teoria educativa²¹.

Per questa ragione legge avidamente «La Critica» di Croce e in quel numero unico dal titolo «La città futura» apparso nel 1917 sull'«Avanti», che gli era stato affidato da curare dalla federazione giovanile socialista piemontese, sceglie di pubblicare un brano di Croce su *Religione e serenità*, tratto da *Frammenti di Etica*, in cui il filosofo veniva a parlare di una religione civile intesa come un'etica per non credenti²².

²⁰ G. FIORI, *Vita di Antonio Gramsci*, cit., pp. 66-7. A Cagliari, in particolare, studente di liceo classico, legge assiduamente «La Voce» di Prezzolini. Già nella testa del giovane il meridionalismo salveminiiano si sposa perfettamente con le posizioni liberiste dei vari Prezzolini e Croce; l'obiettivo polemico è il medesimo: il protezionismo del blocco giolittiano che aveva coinvolto su queste posizioni, sia pure in funzione subalterna, anche le aristocrazie operaie del Nord, il sindacato e la componente riformista del Psi. L'ideologia liberista era all'epoca diffusa soprattutto attraverso la pubblicistica liberale e «La Voce» di Prezzolini che ne era un canale fondamentale.

²¹ La storiografia sulla seconda Internazionale (1889-1914) è molto vasta, tra i tanti lavori si rimanda a: P. ANDERSON, *Il dibattito nel marxismo occidentale*, traduzione e cura di F. MORETTI, Laterza, Roma-Bari 1977; *Storia del marxismo*. Vol. II, *Il marxismo nell'età della Seconda Internazionale*, Einaudi, Torino 1979; S. PETRUCCIANI (a cura di), *Storia del marxismo*. Vol. 1, *Socialdemocrazia, revisionismo, rivoluzione (1848-1945)*, Carocci, Roma 2015.

²² Cfr. B. CROCE, *Filosofia della pratica*, edizione nazionale delle Opere di B. Croce, a cura di M. TARANTINO, con una nota di G. SASSO, Bibliopolis, Napoli 1996, in partic. p. 26 e ss.

Fu proprio questa diversa origine, nutrita di studi filologici e filosofici, che permise a Gramsci di polemizzare contro la tendenza riformistica tipica del socialismo italiano, la quale non avendo compreso la sostanza delle dottrine marxiste, non seppe andare mai oltre un rivoluzionarismo sentimentale e una intransigenza verbale. In particolare Gramsci rimprovera al socialismo italiano la mancanza di teoria e la riduzione del materialismo storico a una concezione, sulla scorta del positivismo, deterministica dello sviluppo storico, nella pretesa che i processi sociali siano riducibili a quelli naturali, senza riguardo per l'iniziativa umana, come argomenta in un articolo apparso sull'«L'Avanti!» il 19 ottobre 1918 dove scrive: il positivismo «da pura continuazione e sistemazione logica del metodo sperimentale e positivo di ricerca nelle scienze, come sarebbe dovuto essere», è divenuto «una dottrina dell'essere e della conoscenza», snaturandosi in una «metafisica e una mistica»²³.

Per Gramsci tali posizioni, il determinismo positivista presente nel riformismo socialista, ma anche il volontarismo che si nutre di fonti plurime, dal pragmatismo al sindacalismo di origine soreliana, penetrato poi nel massimalismo socialista²⁴, sono entrambi insufficienti a costruire una progettualità autenticamente rivoluzionaria. Tale insufficienza rende l'azione educativa rivolta alle masse una questione di assoluta centralità; ma proprio questo tema, ovvero la crescita culturale della soggettività operaia, rende la posizione del Sardo ancora una volta eterodossa rispetto al contesto socialista. Se infatti il tema educativo ricorre assiduamente sulle testate maggiori di riferimento del Psi, sia su «Critica sociale»²⁵ sia sull'«Avanti!» – proprio, infatti, l'affermarsi dell'area riformista e turatiana all'interno del partito aveva diffuso il convincimento che soltanto tramite una azione “educativa” fosse possibile «assicurare a tutti gli italiani il reale godimento dei fondamentali diritti, ivi compreso quello allo studio, essenziale per lo stabilimento di una effettiva e non puramente formale uguaglianza»²⁶ – ciò

²³ A. GRAMSCI, *I misteri della cultura e della poesia*, ora in Id., *Il Nostro Marx*, cit., p. 346.

²⁴ Sul tema vedi N. BADALONI, *Il marxismo di Gramsci. Dal mito alla ricomposizione politica*, Einaudi, Torino 1975.

²⁵ «Critica Sociale», fondata nel 1891 e divenuta presto la rivista ufficiale del Psi, segue un preciso indirizzo educativo, all'interno della delineazione di una linea politico-culturale che è quella del socialismo riformista. La rivista assume come suo compito precipuo quello di essere l'organismo educatore rispetto ai militanti e al partito nel suo insieme (sulle vicende legate alla fondazione della rivista si veda G. ARFÈ, *Storia del socialismo italiano, (1892-1927)*, Einaudi, Torino 1965).

²⁶ T. TOMASI, *Istruzione popolare e scuola laica nel socialismo riformista* in *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926). Battaglie per l'istruzione popolare e dibattito sulla*

su cui la critica di Gramsci si concentra è in particolare il modello di cultura e sapere, proposto dalle Università popolari, le quali, va detto, interpretarono in maniera contraddittoria le esigenze di emancipazione culturale delle masse²⁷.

Gramsci, in particolare, sottolinea l'immagine arretrata e acritica della cultura da queste trasmesse e che lascia il popolo in una condizione di subalternità etica e cognitiva, come scrive in un articolo apparso sull'«Avanti!» il 29 dicembre 1916, dal titolo *L'Università popolare*²⁸.

L'esigenza di una cultura per il proletariato, più in generale per le classi subalterne, che le sottragga dalla dipendenza dall'atteggiamento "paternalistico" esercitato degli intellettuali borghesi, spinge il giovane Gramsci ad affrontare la questione dell'organizzazione dei modi e delle forme della nuova cultura proletaria. Rifiutando l'enciclopedismo divulgativo offerto dal modello delle Università popolari²⁹, Gramsci oppone una diversa visione della cultura, intesa come esercizio del pensiero critico, conquista di idee generali, opposta, quindi, ai metodi divulgativi, fondati su una concezione mnemonica del processo conoscitivo, offerti dal socialismo di impronta positivista.

"questione femminile", Sansoni Editore, Milano 1982, p. 11. Proprio in questo contesto si collocano le iniziative portate avanti dalle organizzazioni del Psi volte a diffondere l'istruzione popolare, tramite l'organizzazione di vere e proprie scuole, spesso organizzate dalle cooperative operaie e contadine su base locale e dalle Società di Mutuo Soccorso «di tipo svariatissimo, ma sempre aderenti a pratiche esigenze di addestramento e di educazione». Attraverso l'istituzione di scuole serali, di biblioteche circolanti o di corsi festivi, si dava corpo all'idea di «ammaestramento reciproco nel proprio mestiere» (D. BERTONI JOVINE, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Laterza, Bari 1965, p. 161).

²⁷ Le Università popolari si diffusero, sul finire dell'Ottocento, prima in Inghilterra, Francia e Germania, Belgio e Svezia e successivamente, agli inizi del Novecento, anche in Italia. L'idea di fondo era quella di affiancare alla battaglia sindacale e politica, quella delle idee e per questa ragione occorreva "formare" il popolo. Esse entrarono precocemente in crisi a causa della scarsa attrattiva rivestita agli occhi degli operai. Secondo Maria Grazia Rosada che ha compito alla metà degli anni Settanta del Novecento uno degli studi più organici relativi alla storia delle U.P., molti fattori concorsero a far naufragare quell'esperienza che si concluse di fatto con lo scoppio della prima guerra mondiale. In primo luogo una grandissima diffusione, ancora agli inizi del secolo, dell'analfabetismo, specie tra le campagne che faceva avvertire la cultura come qualcosa di estraneo e nemico; ma anche l'egemonia esercitata in esse da un'intellettualità piccolo-borghese che ancora concepiva l'educazione del popolo come un bene da elargire piuttosto che da suscitare in senso autonomo dal basso (cfr. M.G. ROSADA, *Le Università Popolari in Italia 1900-1918*, Editori Riuniti, Roma 1975).

²⁸ Cfr. A. GRAMSCI, *Cronache torinesi*, cit., pp. 673-6.

²⁹ Sul ruolo svolto da questa istituzione del Partito socialista, nonché sul suo sviluppo nella Torino di inizio Novecento vedi P. SPRIANO, *Storia di Torino operaia e socialista*, cit., pp. 129 e ss.

Nel ribadire la necessità di una scuola umanistica e disinteressata Gramsci intende conciliare «l'istanza parentetica gentiliana e vociana di un forte impegno pedagogico della missione dei chierici con la tensione morale del socialismo torinese delle origini»³⁰, affinando, in questo modo, la vocazione maieutica propria di chi intende valorizzare la verità che ciascuno reca in sé. Va letto in questa chiave interpretativa un celeberrimo articolo apparso sulle colonne del «Grido del popolo» il 29 gennaio 1916 dal titolo Socialismo e cultura, nel quale, prendendo spunto da due frammenti letterari – il primo del poeta romantico tedesco G.P. Von Hardemberg detto Novalis e il secondo tratto dalla *Scienza Nuova* di Giambattista Vico – Gramsci focalizza bene il suo modo di intendere il processo formativo. Occorre smettere di concepire la cultura come sapere enciclopedico e la mente umana come fosse un “recipiente vuoto” da riempire di informazioni e concetti: «di fatti brutti e sconnessi che ognuno poi dovrà casellare nel suo cervello come nelle colonne di un dizionario per poter poi in ogni occasione rispondere ai vari stimoli del mondo esterno»³¹.

Per Gramsci infatti “formazione” non coincide automaticamente con cultura, intesa come processo “meccanico” di “acculturazione”, bensì con consapevolezza che non potendosi formare «sotto il pungolo brutale delle necessità fisiologiche»³², richiede una conquista faticosa di una coscienza superiore, che sappia collocare la propria personalità nel contesto circostante, comprendendone il valore storico, la funzione nella vita, costituita da diritti e doveri.

Il valore attribuito alla cultura, intesa, come ricordato, come processo di autocoscienzizzazione, e il rifiuto di ogni concezione enciclopedica e ricettiva del sapere, in polemica come abbiamo visto con la politica culturale portata avanti dalla dirigenza socialista, conducono il giovane Gramsci all'idea di dar vita, assieme ad altri colleghi di università, ad un *Club di vita morale*, il cui obiettivo principale doveva essere quello di promuovere

³⁰ G. BERGAMI, *Il giovane Gramsci e il marxismo 1911-1918*, Feltrinelli, Milano 1977, p. 52.

³¹ Cfr. A. GRAMSCI, *Cronache torinesi*, cit., p. 98. L'occasione dell'articolo scaturisce da una critica rivolta da Gramsci ad un articolo di Enrico Leone, *Democrazia in Frantumi*, apparso in «Guerra di classe», organo dell'unione sindacale italiana, il 15 gennaio 1916. In quell'articolo Gramsci riscontra «alcuni luoghi comuni sulla cultura e l'intellettualismo in rapporto al proletariato, opponendogli la pratica, il “fatto storico” per i quali la classe sta preparandosi con le sue stesse mani l'avvenire» (S. CAPRIOGLIO, in *ibid.*, p. 99). Nell'articolo Gramsci inoltre ricorda come la diatriba sul ruolo della cultura nella futura società socialista sia stata argomento di discussione molte volte sulle colonne del «Grido del popolo».

³² *Ibid.*, p. 99.

un diverso modo di intendere il processo formativo, ovvero legato ad una acquisizione di consapevolezza e sapere critico da conquistare all'interno di una comunità educante³³.

Traspare così un'idea che potremmo definire "socratica" della cultura, nel senso che essa si configura, come Gramsci scrive in modo nitido in un articolo per l'«Avanti!» del 1917, come «un pensar bene qualsiasi cosa si pensi, e quindi un operar bene, qualsiasi cosa si faccia»³⁴ e, cioè, che la cultura è esercizio critico del pensiero. Allo stesso tempo però, non si può acquisire alcuna organicità del sapere, se non interviene un reale bisogno di "sapere", e, tale esigenza, non può sorgere spontaneamente nell'essere umano soprattutto in una società fondata sullo sfruttamento capitalistico che divide non solo le funzioni produttive ma anche quelle umane tra chi può istruirsi e chi deve produrre. Perché dunque l'istruzione diventi un bisogno diffuso e collettivo occorrerebbe che l'ambiente e la società nel suo complesso lo consentisse e lo promuovesse. Si tratta quindi del rapporto individuo-ambiente che va ripensato e all'interno di questo discorso, l'organicità del pensare e l'organizzazione della cultura sono i due aspetti, soggettivo e oggettivo, rispondenti alla medesima esigenza. A questo proposito ha osservato Mario Alighiero Manacorda:

il discorso gramsciano, ponendo in relazione individuo e ambiente, contiene in *nuce* quelle che chiamerei le premesse, il mezzo e il fine dell'istruzione: l'educabilità di tutti, il compito promotore dei pochi attraverso l'organizzazione, la formazione di uomini completi. Sono anticipazioni estremamente pregnanti della sua successiva meditazione³⁵

³³ Il Club fu costituito nel marzo del 1918 insieme ad altri giovani socialisti, Andrea Viglongo, Attilio Carena e Carlo Boccardo. In particolare nell'organizzazione del gruppo, di cui Gramsci fu ideatore e organizzatore, egli non esita a chiedere consiglio al miglior interprete della pedagogia idealista, Giuseppe Lombardo Radice, rammentandogli anche di aver preso ad oggetto d'indagine nelle lezioni oltre al «suo opuscolo sull'educazione, un capitolo di Cultura e vita morale di B. Croce» (A. GRAMSCI, *Lettere dal carcere*, cit., p. 92). L'auspicio era inoltre nei confronti di una organizzazione del sapere e della scuola intesa come "associazione di cultura" e di "controllo morale reciproco", come emerge da ricordi di alcuni frequentatori del Club. Viglongo, a quel tempo impiegato privato e corrispondente da Torino de «L'Avanguardia», ebbe a dichiarare che il proposito era di lavorare insieme «scambiandoci informazioni a diverso livello, facendo relazioni intorno a letture e temi studiati, provocando poi discussioni collettive, cui partecipava Gramsci in veste di pilota e moderatore» (La testimonianza si trova in M. QUERCIOLI PAULESU, *Gramsci vivo nelle testimonianze dei suoi contemporanei*, Iskra, Oristano 2010, p. 123).

³⁴ A. GRAMSCI, *Filantropia, buona volontà e organizzazione*, in «Avanti!», 24 dicembre 1917, ora in A. GRAMSCI, *La città futura*, cit., pp. 518-521.

³⁵ M.A. MANACORDA, *Il principio educativo in Gramsci*, cit., p. 34.

Tale riarticolazione del nesso tra sapere teorico e sapere pratico all'interno di una trasformazione generale della società è quanto Gramsci viene delineando nella successiva riflessione carceraria.

Non potendo ovviamente ricostruire nella sua interezza l'evoluzione del pensiero del giovane sardo sull'educazione prima della svolta legata alla scrittura dei *Quaderni dal carcere*, va comunque ricordato che se, come abbiamo visto, guardando al biennio 1916-1918, ovvero al periodo che corrisponde al suo impegno come "giornalista militante", le questioni legate ai temi formativi e all'istruzione delle masse acquistano una centralità straordinaria, tale discorso rimane, e anzi si intensifica durante gli anni in cui Gramsci diventa a tutti gli effetti uno dei principali dirigenti politici del nuovo Partito Comunista italiano, sorto, com'è noto, a Livorno nel gennaio del 1921 in seguito alla scissione avvenuta all'interno del Psi. L'incontro con il pensiero di Lenin e la Rivoluzione bolscevica da un lato, gli esiti del biennio rosso dall'altra con l'esperienza e la pratica di una nuova rivista l'«Ordine Nuovo», nata in coincidenza con quell'esperienza, allo scopo di unire istruzione e lavoro nella formazione degli operai, segneranno un momento dell'elaborazione del pensiero di Gramsci che ci condurrebbe troppo lontano, in questa sede, dai temi che si intende trattare.

2. Scuola e educazione nei *Quaderni del carcere*

Continuando ad insistere sul rapporto individuo-società concepito come aspetto decisivo della riflessione gramsciana sull'educazione, possiamo vedere come Gramsci sviluppi questo tema nella riflessione carceraria. Come egli argomenta in un luogo specifico dei *Quaderni del carcere*, in particolare il § 44 del *Quaderno* 10, la relazione educativa non può essere limitata unicamente alla dimensione intra-scolastica in quanto «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 élite e seguaci, tra dirigenti e diretti»³⁶.

³⁶ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, a cura di V. GERRATANA, Einaudi, Torino 1975, p. 1331. Nel prosieguo del lavoro si continuerà a far riferimento all'edizione critica dei *Quaderni del carcere* del 1975, curata da Gerratana. Quando necessario si indicherà oltre al rimando alla pagina, anche il *Quaderno* e il numero di paragrafo. Occorre ricordare che le note carcerarie non furono scritte dall'autore per l'immediata pubblicazione. Gramsci infatti ci ha lasciato «una mole ingente di scritti editi e inediti che solo i suoi editori hanno

Proprio questo passaggio dei *Quaderni* ci permette di comprendere come nell'architettura di tutta la trama carceraria la questione educativa sia al centro della riflessione del pensatore sardo. Non è un caso, a questo proposito, che egli già all'avvio del lavoro nel primo *Quaderno*, il quale rappresenta, nello specifico, il luogo in cui delinea il suo programma di scrittura, connetta le problematiche educative al tema dell'egemonia e al ruolo di mediazione fondamentale svolto dagli intellettuali in particolare nella storia italiana nella quale, a partire dal XIX secolo, Gramsci analizza «i motivi della supremazia dei moderati sugli altri gruppi e la loro capacità di direzione delle masse popolari»³⁷; in tale contesto la questione dell'educazione e della “scuola” risultò per essi fondamentale. In buona sostanza «i moderati seppero imporre nel Risorgimento la propria supremazia anche sulle funzioni educative, elaborando il principio pedagogico fondato sull'idea di lasciare libere le forze psichiche del fanciullo di svilupparsi (recuperando così elementi della pedagogia di Rousseau) per contrastare l'egemonia gesuitica sull'educazione»; in tal modo essi si presentarono, in un primo momento, come forza progressiva soprattutto per gli intellettuali laici «ai quali dava nella scuola una propria personalità»³⁸.

Inoltre, nel delineare le sue idee educative, le *Lettere*, che Gramsci scrive sempre durante gli anni della detenzione avendo avuto il permesso di intrattenere rapporti unicamente con la famiglia, svolgono un ruolo cen-

potuto e possono ordinare» (G. VACCA, *Prefazione ad A. Gramsci, Quaderni del carcere. Edizione anastatica dei manoscritti*, a cura di G. FRANCONI, 18 voll., L'Unione Sarda-Istituto della Enciclopedia Italiana, Cagliari-Roma 2009, vol. 1, p. 18). Scritti per la maggior parte in carcere tra il 1929 e il 1935, tra il carcere di Turi vicino Bari e dopo, in seguito all'aggravarsi delle condizioni di salute, presso la clinica Cusamano di Formia, i *Quaderni* furono redatti in condizioni davvero difficili. L'impossibilità di consultare testi e fonti e le durissime restrizioni imposte dal regime carcerario determinarono anche, in parte, la particolare modalità della sua scrittura. Per descriverne la struttura è stato utilizzato il termine di “officina”, perché si tratta di un lavoro in continua evoluzione. (cfr. G. FRANCONI, *L'Officina gramsciana. Ipotesi sulla struttura dei “Quaderni del carcere”*, Bibliopolis, Napoli 1984). A Francioni si deve inoltre un lavoro ormai quasi ventennale per un'edizione critica dei *Quaderni del carcere*, condotto con la collaborazione di Giuseppe Cospito e Fabio Frosini, nell'ambito del progetto di edizione integrale di tutto il corpus delle opere gramsciane, sotto l'egida della Fondazione Gramsci, e di cui, per quanto riguarda i *Quaderni*, sono stati pubblicati i primi due volumi (cfr: EDIZIONE NAZIONALE DEGLI SCRITTI DI ANTONIO GRAMSCI, II, *Quaderni del carcere 1929-1935*, vol. 1, *Quaderni di traduzioni (1929-1932)*, a cura di G. COSPITO-G. FRANCONI, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma 2007 e vol. 2, *Quaderni miscellanei (1929-1935)*, tomo 1, a cura di G. COSPITO-G. FRANCONI-F. FROSINI, Istituto della Enciclopedia italiana fondata da Giovanni Treccani, Roma 2017).

³⁷ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, cit., p. 42.

³⁸ *Ibid.*

trale. Sono, infatti, le corrispondenze epistolari con i familiari a fornirgli il materiale pedagogico su cui sviluppare le sue argomentazioni. Esse, spesso, contengono il primo spunto e la prima stesura di pensieri che ricompariranno in forma più distesa e meditata nei *Quaderni*. Nelle epistole il ragionamento verte sin dagli inizi sull'utilità o meno della coercizione. Nel 1930 Gramsci scrive alla moglie Giulia, parlando dell'educazione del figlio Delio: «finché la personalità sia giunta a un certo grado di sviluppo un po' di pedanteria sia necessaria indispensabile»³⁹. Nello stesso anno, scrivendo al fratello Carlo dell'educazione della nipote Mea, esprime una concezione della vita e dell'educazione – in accordo con le marxiane *Tesi su Feuerbach* – viste come «lotta per adattarci all'ambiente ma anche e specialmente per dominarlo e non lasciarcene schiacciare»; in conseguenza di ciò, Gramsci pensa che se nel rapporto educativo si rinuncia a «intervenire [...] usando dell'autorità che viene dall'affetto e dalla convivenza familiare facendo pressione in modo affettuoso ed amorevole ma tuttavia rigido e fermo inflessibilmente, avverrà senza alcun dubbio che la formazione spirituale [...] sarà il risultato meccanico dell'influsso casuale di tutti gli stimoli di quest'ambiente»⁴⁰.

L'intento gramsciano quindi, nell'impostare il tema della formazione dell'essere umano, è antisostanzialistico e polemico contro tutte quelle visioni che, prescindendo dall'analisi dei rapporti strutturali sempre attraversati dai conflitti di classe, ipotizzano l'astratto uomo in sé: nel trasformare la domanda «che cosa è l'uomo» nell'altra «che cosa l'uomo può diventare?»⁴¹. c'è sicuramente uno spunto antikantiano. Gramsci rifiuta l'idea di una natura umana originaria, in quanto essa risulta sempre dalla dinamica dell'evoluzione storica della società; la naturalità di cui l'uomo dispone è inglobata nella storicità e nella socialità delle sue azioni ed è in funzione di esse. «L'uomo» – scrive Gramsci nel *Quaderno* 10 § 48 – «è l'insieme dei rapporti sociali», non è l'individuo «psicologicamente e speculativamente inteso»⁴².

Egli in sostanza critica una concezione della storia e della politica che muova da un soggetto presupposto già istituito autonomamente dalla produzione materiale. In questo modo rifiuta anche l'ipostatizzazione della soggettività collettiva propria della tradizione del marxismo economicista, presente

³⁹ A. GRAMSCI, *Lettere dal carcere*, a cura di A.A. Santucci, Sellerio, Palermo 1996, p. 345.

⁴⁰ *Ibid.*, pp. 350-352.

⁴¹ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1344 (*Quaderno* 10 § 54).

⁴² *Ibid.*, p. 1337.

sia, come abbiamo visto parlando degli scritti giovanili, nelle derive positiviste del marxismo secondointernazionalista sia, in parte, anche nel marxismo della Terza internazionale, in particolare in quella deriva “sociologica” dello storicismo marxista che Gramsci individua nel *Manuale popolare di sociologia marxista* dell’economista russo Nikolaj Bucharin⁴³, il quale diviene, nei *Quaderni*, un bersaglio polemico specifico del *Quaderno* 11.

Rifiutando le ipostasi, a suo dire arbitrarie, proposte dalla tradizione dell’idealismo soggettivista e dal materialismo economicista, egli utilizza, per descrivere il rapporto dialettico che intercorre tra singolo e collettività il concetto di “trasformazione molecolare”, in numerosi luoghi dei *Quaderni*, proprio per alludere alla relazione reciproca e interagente tra singolo e ambiente⁴⁴.

Si tratta, da questo punto di vista, di un pensiero eminentemente relazionale che si manifesta in ogni ambito da quello politico (il riferimento va all’elaborazione del concetto di egemonia come costruzione del consenso) a quello appunto pedagogico: per Gramsci, anche nella riflessione carceraria, rimane centrale l’insegnamento dell’attivismo e la lezione di Giuseppe Lombardo Radice per cui esiste sempre un rapporto bilaterale e reciproco tra maestro e allievo.

Anche per questa ragione il compito che egli assegna alle istituzioni educative e nello specifico alla scuola è quello di promuovere la crescita di intelligenze critiche capaci di essere, in una società in cui sia abbattuto il privilegio di classe e ciascun membro possa aspirare ad essere futura classe dirigente, interpreti contemporanei dei problemi della propria epoca. Da questo punto di vista, allora, possiamo comprendere bene come il “bersaglio polemico” principale della critica al modello di scuola e società del suo tempo sia rivolto contro la riforma promossa dal ministro dell’Istruzione del governo fascista Giovanni Gentile, nel 1923, in quanto considerata espressione di una visione della società legata ad una oligarchica partecipazione della politica ormai tramontato e incapace di cogliere le novità di fondo della società moderna, ovvero l’irruzione delle masse nella vita politica. Questo dato impone un ripensamento strutturale delle modalità

⁴³ Cfr. N. BUCCHARIN, *Teoria del materialismo storico: manuale popolare di sociologia marxista*, presentazione di V. GERRATANA, ed. it. a cura di A. BINAZZI, La Nuova Italia, Firenze 1977.

⁴⁴ In merito alla nozione di “trasformazione” o “mutamento molecolare” utilizzata da Gramsci tanto nei *Quaderni* quanto nelle *Lettere*, cfr. E. FORENZA, *Molecolare*, in G. LIGUORI-P. VOZA (a cura di), *Dizionario gramsciano 1926-1937*, Carocci, Roma 2009, pp. 551-555.

di istruzione e trasmissione dei saperi. Si tratta allora di promuovere un percorso che lungi dal configurarsi come una parossistica divaricazione in indirizzi specialistici (che non fanno altro che ripetere nella pedagogia la divisione cristallizzata della società in classi) promuova, invece, una riforma organica capace di interpretare a fondo ciò di cui una moderna società fondata sulla democrazia ha bisogno, ovvero la dilatazione della “funzione” dell’intellettualità. Paradossalmente ciò accade nella società contemporanea in una forma, quella della moltiplicazione delle specializzazioni professionali – che, come abbiamo visto, negli scritti giovanili, Gramsci attribuisce al modello elitario di formazione che si era avviato sin dalla legge Casati – opposta a quella che dovrebbe essere il fine della scuola, ovvero il coinvolgimento degli individui «come partecipi di un comune progetto, perché li ammette solamente in quanto portatori di una qualifica lavorativa che definisce in modo rigidamente unilaterale la loro personalità storica»⁴⁵.

È questa la contraddizione che Gramsci mette in luce a partire dal *Quaderno* 1 in cui, come abbiamo visto, da avvio al lavoro carcerario e poi riprende nel *Quaderno* tematico, il 12 dedicato interamente alla analisi della funzione svolta dagli intellettuali italiani nella storia d’Italia e alla scuola come ricerca di un nuovo principio educativo da contrapporre al modello liberale elitario fondato su una rigida distinzione dei percorsi formativi: quello umanistico con accesso al liceo e all’Università per i figli delle classi dirigenti e quello tecnico con precoce avviamento professionale e al lavoro per i figli delle classi subalterne⁴⁶.

Opponendosi a questo modello di scuola e società che «non solo è destinato a perpetuare le differenze sociali, ma a cristallizzarle in forme cinesi»⁴⁷, Gramsci pensa ad una scuola unitaria, capace di formare l’essere umano senza alcuna “canalizzazione precoce” e creativa, qui forte è evidentemente ancora una volta il debito verso l’attivismo pedagogico, intesa come espansione della personalità “critica”. Una scuola in sostanza “destinata a tutti” e fondata su rapporto organico tra istruzione e lavoro, secondo quella concezione di sviluppo “onnilaterale” delle facoltà umane che Marx considera la risposta, sul piano educativo, alla società capitalista fondata

⁴⁵ F. FROSINI, *Gramsci e la filosofia. Saggio sui Quaderni del carcere*, Carocci, Roma 2003, p. 191.

⁴⁶ Per una disamina dei temi affrontati da Gramsci nel *Quaderno* 12 mi permetto di rinviare a C. META, *L’altra educazione* in A. GRAMSCI, *Quaderno del carcere n. 12*, introduzione e cura di C. META, Edizioni Conoscenza, Roma 2018, pp. 7-40.

⁴⁷ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1547 (*Quaderno* 12 § 2).

sulla divisione (iniqua) del lavoro e, conseguentemente, delle funzioni e delle capacità umane⁴⁸.

La sfida educativa che la futura società socialista ha davanti a sé, in ultima analisi, per Gramsci, è quella di puntare ad una formazione completa, unitaria dell'essere umano – ricordiamo come negli articoli giovanili apparsi sull'«Avanti!», come abbiamo visto, egli aveva già duramente criticato l'idea di una specializzazione precoce della formazione intesa come strumento, proprio dell'élite liberale al potere, per impedire una mobilità sociale tra le classi – che sia capace da un lato di superare le stratificazioni anacronistiche e folcloriche presenti nel modo di pensare delle masse; per questa ragione le nozioni della scienza e della tecnica devono fare il loro ingresso sin dalle prime classi della scuola elementare, così come «le nozioni dei diritti e dei doveri» che entrando in lotta con le «tendenze alla barbarie individualistica e localistica»⁴⁹ rappresentano anch'esse, al pari della scienza, un antidoto alla mentalità folclorica. Dall'altro di attivare un insegnamento capace di “dilatare le funzioni dell'intellettualità”. Alla luce della dialettica esistente tra spontaneità, ovvero la rivendicazione dell'importanza della creatività e della consapevolezza critica nel processo di apprendimento, e “direzione consapevole”, intesa come necessità di avere una guida nell'educazione, il monito gramsciano è quello di educare ad una nuova forma di “conformismo”, inteso come acquisizione di abiti “sociali” che disciplinano le spinte individualistiche presenti all'interno di ciascun individuo (è l'aspetto individualistico del folclore). Ciò è un obiettivo massimamente da raggiungere in una società democratica caratterizzata da una comunicazione orizzontale e reciproca fra le parti che la compongono, tra società civile e società politica. A differenza delle società piramidali – Gramsci porta spesso l'esempio negativo della comunicazione tra i ranghi dell'esercito e la denota col termine dominio o «cadornismo»⁵⁰ – basate sulle differenze individuali, la società in cui esista una corrispondenza “organica” tra dirigenti e diretti dovrebbe essere fondata su un conformismo inteso come socializzazione organizzata di cui la scuola dovrebbe farsi veicolo di diffusione generalizzata.

⁴⁸ Cfr. M.A. MANACORDA, *Il principio educativo in Gramsci*, cit., pp. 78-82.

⁴⁹ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, cit., p. 1548.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 1753.

MIRELLA D'ASCENZO
(Università degli Studi di Bologna)1. *Un fenomeno internazionale*

Le scuole all'aperto furono esperienze scolastiche, diffuse a livello internazionale, nate dalla necessità politica e sociale di provvedere alla salute della popolazione e soprattutto dell'infanzia ai primi del Novecento, sempre più colpita dalle epidemie e dalla tubercolosi, la malattia mortale che, celebrata anche nell'arte e nella letteratura, decimava la popolazione mondiale nel corso dell'Ottocento, e che scomparve lentamente solo nel secondo dopoguerra grazie all'invenzione della streptomina¹. L'impegno

¹ A.M. CHÂTELET-D. LERCH-J.N. LUC (a cura di), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX siècle/Open-Air Schools. An Educational and Architectural Venture in Twentieth-Century Europe*, Editions Recherches, Paris 2003; A.M. CHÂTELET, *Le souffle du plein air. Histoire d'un projet pédagogique et architectural novateur (1904-1952)*, Metis Presses, Geneve 2011; G. THYSSEN, *The "Trotter" open-air school, Milan (1922-1977): a city of youth or risky business?*, in «Paedagogica Historica», vol. 45, nn. 1-2, February-April 2009, 157-170; G. THYSSEN-F. HERMAN-W. KUSTERS-S. VAN RUYSKENSVELDE-M. DEPAEPE, *From popular to unpopular education? The open-air school(s) of «Pont-Rouge», Roubaix (1921-1978)*, in «History of Education & Children's Literature», vol. V, n. 2, 2010, pp. 199-227; M. DEPAEPE-G. THYSSEN, *Essor et Déclin d'une Ecole de Plein Air: Le Centre Dupré de Roubaix (v. 1921-1978)*, in «Revue du Nord», vol. 94, 2012, pp. 947-965; G. THYSSEN, *Engineered Communities? Industry, open-air schools, and imaginaries of belonging (c. 1913-1963)*, in «History of Education & Children's Literature», vol. X, n. 2, 2015, pp. 297-320; G. THYSSEN, *Boundlessly entangled: non-/human performances of education for health through open-air schools*, in «Paedagogica Historica», 2018, pp. 1-19; G. THYSSEN, *Odorous childhoods and scented worlds of learning: a sensory history of health and outdoor education initiatives in Western Europe (1900s-1960s)*, in «The Senses and Society», n. 2, 2019, pp. 173-193; M. TOMARCHIO-L. TODARO (a cura di), *Spazi formativi, modelli e pratiche di educazione all'aperto nel primo Novecento*, Maggioli editore, Milano 2017; M. D'ASCENZO, *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, ETS, Pisa 2018; Ead., ЗАБОТА О ДЕТСТВЕ И

dei medici a livello universitario, politico e civile promosse la battaglia non solo sulle cause delle infezioni e sulla ricerca scientifica degli antidoti, ma anche sulla prevenzione sociale e sulla cura delle malattie, con forza e vigore fino ad allora inconsueti, condivisa dai ceti politici a diversi livelli, in quella che Claudio Pogliano ha definito «utopia igienista» in tutto il mondo². La prima scuola all'aperto fu a Charlottenburg, nei pressi di Berlino in Germania, nel 1904, realizzata da medici, politici e insegnanti. Collocata fuori dalla città, in un bosco di pini, era costituita da padiglioni prefabbricati modello “Döcker” donati dalla Croce Rossa e in seguito da strutture più aperte che garantivano adeguata esposizione alla luce e all'aria, nonché la sorveglianza di alunne e alunni gracili, malaticci e predisposti alla tubercolosi, di età compresa tra i 6 e 14 anni, con una coeducazione dei sessi già all'epoca innovativa.

La Germania non fu la sola nazione a sviluppare le scuole all'aperto. Come emergeva dai Congressi internazionali di igiene, che si diffusero in tutta Europa, le esperienze furono molteplici e anche assai diverse tra loro. Oltre alle soluzioni nei boschi o comunque in località isolate come in Francia, Spagna, nel nord Europa, e soprattutto in Gran Bretagna, si svilupparono anche soluzioni originali come sui battelli nei porti di New York o sui terrazzi degli edifici più alti di Boston e Chicago, dove l'*Elizabeth Mc Cormick Memorial Fund* realizzò una scuola all'aperto sui tetti della crèche “Mary Crane”, con una tettoia di vetro semovibile che permetteva la cura del sole, dell'aria, della luce e lo svolgimento della ginnastica e delle attività di giardinaggio. In Svizzera si sviluppò l'esperienza delle'école au soleil, una sorta di internato per alunni malati o convalescenti organizzati nella

ШКОЛАХ ПОД ОТКРЫТЫМ НЕБОМ В ИТАЛИИ В ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЕ XX ВЕКА
Caring for childhood and open-air schools in Italy in the first half of the 20th century, in *Sapere storico e pedagogico all'inizio del terzo millennio: retrospettiva storico-pedagogica della teoria e della pratica della formazione contemporanea Materiali della XVIIa conferenza scientifica internazionale*, Mosca, 11 novembre 2021, Vol. 2, *Ricerche di storia dell'educazione di autori europei //storiko-pedagogicheskoe znanie v nachale III tysjacheletija: istoriko-pedagogicheskaja retrospektiva teorij i praktiki sovremennogo obrazovanija. Materialy XVII Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*, Moskva, 11 nojabrja 2021 g. v dvuch chastjach. Chast' 2. Issledovanie pedagogicheskoe proshlogo zapadnoevropejskimi avtorami, ASOU, Mosca 2021, pp. 53-58.

² C. PUGLIANO, *L'utopia igienista (1870-1920)*, in *Storia d'Italia. Annale 7 Malattia e medicina*, a cura di F. DELLA PERUTA, Einaudi, Torino 1984, pp. 589-631; S. POLENGHI, *Hygiene, school and children's body in the Kingdom of Italy*, in S. POLENGHI-A. NÉMETH-T. KASPER (a cura di), *Education and the Body in Europe (1900-1950). Movements, public health, pedagogical rules and cultural ideas*, Peter Lang, 2020, pp. 187-206.

forma della classe mobile, che prevedeva lo spostamento degli alunni in luoghi al sole e all'aria aperta ritenuti idonei per l'attività scolastica, con l'utilizzo di banchi e sedie leggere trasportabili, abbigliamento adeguato alle attività didattiche; proprio in Svizzera ebbe particolare successo la cura del sole promossa da Auguste Rollier, diffusa poi a livello globale³.

Le scuole all'aperto si diffusero notevolmente in tutto il mondo tramite i molteplici Congressi Internazionali di igiene che si svolsero nei primi anni del Novecento, con nuove pratiche educative e didattiche tese tra dimensione igienico-sanitaria e didattica, dichiaratamente innovative per la scelta del luogo, dei destinatari e della mission affidata dalle autorità. Negli anni Venti i maggiori sostenitori delle scuole all'aperto promossero la saldatura tra scuole all'aperto e scuole nuove. Nel 1921, nel Congresso di Calais, Adolphe Ferrière aveva fondato la *Ligue internationale pour l'éducation nouvelle*, che divenne uno dei centri di diffusione dell'attivismo pedagogico. Nello stesso anno il teologo svizzero Jean Dupertuis, già direttore della scuola all'aperto di Villars-sur-Bex in Svizzera aveva fondato il *Bureau international des écoles de plein air* (BIEPA) che rimase attivo fino al 1926, assorbito poi dal *Bureau international d'éducation* (BIE), iscritto nella sezione del *Bureau internationaux* della Società delle Nazioni, ponendosi come centro di raccolta, promozione e studio sul tema delle scuole all'aperto. L'anno dopo, nel giugno 1922, si svolse a Parigi il primo Congresso internazionale delle scuole all'aperto promosso da Gaston Lemonier e Jean Dupertuis, in cui il teologo proponeva il rinnovamento dei metodi didattici e l'estensione dell'educazione nuova alle scuole all'aperto per tutti

nous voyons dans l'École Plein Air le symbole d'une rénovation complète des méthodes d'éducation que nous cherchons à établir à titre d'expérience de véritables Écoles Plein Air pour enfants ni pour enfants ni débiles ni anormaux, mais bien portants⁴.

Anche Adolphe Ferrière sostenne questa imprescindibile necessità nel *Congresso internazionale per la protezione dell'infanzia* di Parigi del 1927-

³ G.B. ROATTA, *L'elioterapia nella pratica medica e nell'educazione*, con prefazione di A. ROLLIER, Hoepli, Milano 1914.

⁴ J. DUPERTUIS, *L'école plein air et le Bureau international des écoles plein air*, Librairie centrale et universitaire, Lausanne 1922, p. 6, in Institut «Jean Jacques Rousseau» dell'Università di Ginevra (d'ora in poi AJJR), Fondo Adolphe Ferrière (d'ora in poi AdF), A 67-1; cfr. M. D'ASCENZO, *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, cit., pp. 56-62.

28, evidenziando la valenza pedagogica delle scuole all'aperto per tutti come forma di vera scuola attiva

plein air et école active, déclarent tous les auteurs que nous avons lus, vont de pair. L'un sans l'autre, l'autre sans l'un ne sont que demi-mesure. La répercussion de l'esprit sur le corps est un fait d'expérience. Puissent parents, pédagogues, citoyens et autorités, s'en rendre compte et faire progresser de pair, dans les règlements d'abord, puis dans long passé d'expériences concrètes et un devoir en présence de l'avenir dont nous sommes tous responsables⁵.

2. *Pratiche educative e didattiche nelle scuole all'aperto in Italia*

Ai primi del Novecento le esperienze di scuole all'aperto cominciarono ad essere avviate anche in Italia, tramite l'opera di diffusione svolta dai medici, funzionari ministeriali e insegnanti italiani presenti nei Congressi internazionali d'igiene. Del resto, anche in Italia era già stata promossa la battaglia medico e igienica contro le malattie, specie a partire dal Codice sulla sanità pubblica e alla Sanità diretta dal medico Luigi Pagliani, con l'avvio della condotta medica per la vigilanza sanitaria e degli uffici d'igiene comunali che, sul piano locale, avviarono concretamente la prevenzione delle malattie e della salute dell'infanzia, promuovendo pertanto l'apertura delle scuole all'aperto.

Grazie al ruolo svolto dal medico igienista Achille De Giovanni, presidente dell'Associazione italiana contro la tubercolosi nazionale e padovana, nonché alla sensibilità di Alessandro Randi, medico e assessore comunale all'igiene di Padova nel 1905 sorse la prima scuola all'aperto italiana all'interno del Ricreatorio 'Raggio di sole', sui bastioni delle mura. Dopo Padova le scuole all'aperto si diffusero a Milano, Bergamo, Roma, Bologna e in tutta Italia, con una capillarità notevole, indagata in sede storiografica – ma da approfondire in sede locale per meglio conoscere le specificità – tanto che nel 1922 Jean Dupertuis delineava la presenza in Italia delle scuole all'aperto di Padova, Barbarano, Bologna, Milano, Caltagirone, Napoli, Roma, Genova, Firenze, Bergamo e Napoli, pur senza entrare nei dettagli⁶. Tutte le esperienze ad oggi note erano caratterizzate da alcuni aspetti comuni: le esigenze

⁵ AJJR, AdF I-54/8, A. FERRIÈRE, *L'éducation dans les écoles de plein air au point de vue pédagogique*, in *Congrès International de Protection de l'Enfance*, Paris 1928, pp. 24-25.

⁶ J. DUPERTUIS, *L'école plein air et le Bureau international des écoles plein air*, cit., p. 32.

igieniche legate alla battaglia contro la tubercolosi e la presenza di medici e igienisti nelle amministrazioni comunali in grado di sensibilizzare le forze politiche e civili a favore della nascita di scuole per gracili e predisposti alla tubercolosi in luoghi naturali ricchi di verde alberi, nei quali sviluppare le nuove pratiche educative e didattiche comuni, sostanzialmente, a tutte le scuole all'aperto. Si trattava di pratiche propriamente medico-igieniche per l'indurimento del corpo e il miglioramento della salute alternate e intrecciate a pratiche propriamente didattiche. Medici e igienisti vigilavano quindi sull'arricchimento dell'alimentazione con l'offerta di tre pasti al giorno – importanti per bambini spesso poveri e affamati – e la ginnastica medica diretta a rinforzare la capacità respiratoria, insieme a frequenti abluzioni in piccole vasche, cui seguiva la cura delle mani, delle unghie e del capo e i pediluvii, come nella scuola di Caltagirone promossa da Luigi Sturzo

alle 15 hanno preso il pediluvio, praticate le abluzioni alle gambe, alle braccia, nella vasca, destinata tal uopo, in cui l'acqua si è trovata riscaldata dal sole; così abbiamo creduto d'integrare il bagno di aria e di luce, nell'attesa di vedere, col nuovo anno scolastico, funzionare le docce⁷.

Particolarmente importante era la cura del sole svolta secondo i dettami dell'elioterapia, il riposo all'ombra degli alberi, il canto e i lavori di giardinaggio e di orticoltura, svolti ovviamente all'aperto. Queste due pratiche erano sia di tipo medico-igienico sia di natura didattica poiché centrate su una diversa modalità di affrontare l'insegnamento e non solo quello scientifico. Dall'uso degli oggetti e di una natura "cosificata" conservata nelle collezioni, nei musei didattici, anche di tipo commerciale presenti nei cataloghi delle case produttrici, si passò ad una didattica viva attingendo al "vero", al vivente 'grande libro della natura' e quindi, recuperando anche la lezione dei classici della pedagogia, si riscoprirono le attività froebeliane del giardinaggio e dell'orto, riviste e ampliate dalla lezione di Lucy Latter. Proprio il volume *Il giardinaggio spiegato ai bambini* dell'educatrice inglese, ospite dei baroni Franchetti alla Villa della Montesca, diffuse in tutta Italia la pratica della coltivazione, comune alle scuole nuove e alle scuole all'aperto di quegli anni, anche già a Padova, dove le insegnanti

⁷ COMITATO PROVINCIALE ANTITUBERCOLARE DI CATANIA, *La scuola all'aperto in Caltagirone. Relazione sanitaria per l'anno 1922 redatta a cura del Dr. Gesualdo La Rosa*, Stab. D'Arti Grafiche Francesco Napoli, Caltagirone 1922, p. 16.

hanno una guida sapiente nel manuale prezioso (Lucia R. Latter – Il giardinaggio insegnato ai bambini) a noi gentilmente inviato in dono dalla baronessa Alice Franchetti, geniale cultrice di studi pedagogici, amatrice intelligente di floricoltura e orticoltura, della quale la esimia traduttrice Bice Ravà fa il ben meritato elogio nella bellissima prefazione. I lavori di giardinaggio costituiscono l'occupazione prediletta dei nostri fanciulli e, anche per secondare questa loro naturale inclinazione, noi ci proponiamo di renderli sempre più soddisfatti completando, perfezionando questo ed altri argomenti affini del nostro programma⁸.

Sul piano metodologico tutto era finalizzato all'apprendimento per scoperta, esperienziale, come indicato esplicitamente dalla maestra Argia Mingarelli nelle scuole "Fernando Fortuzzi" di Bologna in cui «attraverso un metodo rigorosamente scientifico, far nascere far nascere il bisogno dell'indagine, del ragionamento, della prova»⁹.

Sia per l'insegnamento delle scienze

tutto è studiato sul vero. Animali, vegetali, minerali: in botanica specialmente gli alunni della scuola all'aperto sono piccoli sapienti [...] sulle prime, davanti a un fiore sconosciuto, la presenza di un insetto ignoto e domandavano alla maestra: "Come si chiama?" Ora non è più così. Con l'incognita tra le mani e l'aspetto di scienziati in miniatura corrono a dire: "Ci dà i libri che vogliamo identificare questo fiore, questo insetto? E sfogliano e confrontano e discutono, raccolti attorno allo sconosciuto ed al libro che tutta sa e, poi... eureka! Arrivano trafelati ad annunciare che la scoperta è fatta e via di nuovo ad altre conquiste¹⁰

sia per la geografia, svolto tramite uscite sul territorio in forma di gite e passeggiate scolastiche, come a Bergamo

un giorno mi trovavo sugli spalti delle mura e facevo una lezione di geografia. Segnavo ai miei alunni il vasto orizzonte, le linee sinuose del Brembo e del Serio, mostravo le cime biancheggianti delle Alpi, indicavo lontano lontano gli Appennini che si confondevano con l'azzurro del cielo.

I miei alunni si interessarono assai alla lezione e rimasero attentissimi per una buona mezz'ora¹¹

⁸ A. RANDI, *I ricreatori e le scuole all'aperto a Padova*, in «L'igiene della scuola», a. I, n. 1, 1910, p. 10.

⁹ A. MINGARELLI, *La scuola all'aperto*, in «La vita cittadina», n. 5, maggio 1919, p. 177.

¹⁰ *Ibid.*, pp. 178-179.

¹¹ F. FRATUS, *La scuola all'aperto. Relazione di un esperimento con fanciulli normali*, R. Bemporad, & F., Firenze 1914, p. 162.

sia per la storia

i monumenti e le lapidi ricordanti i fatti del nostro Risorgimento mi portarono a fare opportuni raffronti con l'Italia d'oggi e quella d'altri tempi, tra gli uomini che nei tempi moderni hanno contribuito a rendere la nostra patria una e forte e quelli che nei tempi andati fecero grande il nome di Roma; potei insomma con fatti apparentemente staccati ricostruire i punti principali della storia romana in modo che gli alunni ne avessero un'idea chiara e precisa. Questi episodi svolti occasionalmente e resi con la vivacità che presentano, gli insegnamenti all'aperto, mi furono di grande aiuto per fare nella scuola opera di rinnovamento e di riepilogo¹².

sia per la matematica, come a Roma

l'insegnamento dell'aritmetica e della contabilità sarà molto agevolato dai mezzi naturali che offre la scuola all'aperto (conteggio di fiori, di frutta, di animali, e operazioni pratiche di calcolo sulle quattro operazioni, bilanci, sistema metrico, quesiti reali per il lavoro e la refezione (compra e vendita di materiali e di lavori ecc.). Inoltre crediamo che la scuola all'aperto debba adottare la tavola pitagorica animata, che facilita in modo sorprendente il calcolo mentale sulle quattro operazioni¹³

sia per il disegno libero – rigorosamente all'aperto comodamente seduti su sedie leggere e trasportabili – e l'osservazione e cura degli animali, veri e propri oggetti di studio scientifico e di narrazione singola e collettiva, come testimoniato negli scritti degli alunni apparsi ne *Il giornalino della scuola all'aperto* di Bologna edito tra 1921 e 1924, tra le più innovative scuole all'aperto italiane i cui i promotori intendevano

dare la prima battaglia alla tristezza dei metodi che avvelena ora i nostri figli. Portando in mezzo al verde la scuola noi vogliamo che essa, ora formalistica e retorica, vuota e pretenziosa, schiava di vecchie formule e di antiche bugie, diventi naturalistica e scientifica, senza pregiudizi e audace. Può parer strano che l'inaugurazione di tre modeste costruzioni, che non hanno nulla di architettonicamente elegante, che non rappresentano nessun progresso nell'edilizia scolastica, richiami tanta folla di popolo [...] noi pensiamo che metodo e contenuto troppo vecchio costringano alla quasi immobilità la nostra scuola, che è figlia del passato, non s'è

¹² *Ibid.*, p. 206.

¹³ *La nuova scuola all'aperto. Relazione alla Commissione nominata dal R. Commissario per il riordinamento della scuola all'aperto presentata dalla Dott.ssa Maria Diez Gasca e dal Prof. G. Nobile-Ventura*, Tipografia Ditta L. Cecchini, Roma, p. 24.

liberata di tutto quello che il tempo le ha posto intorno. Formalistica, amante degli schemi, rispettosa delle vecchie distinzioni, dei pregiudizi del passato e bene speso misonesta, più fatta di parole e di norme che di cose e di leggi, dà i frutti che può dare: allontana da sé il bimbo sveglio ed intelligente, che allo studio rigoroso delle regole della grammatica preferisce la conoscenza della vita delle piante, che alle battaglie fra Romani e Cartaginesi – gente morta e lontana ed incapace di dargli fremiti e passioni – antepone le lotte fra le varie famiglie di animali, le superbe lotte fra gli elementi, che invece del retoricume estetico delle nostre scuole ama la bellezza dei campi, del cielo, degli alberi, che si ribella ormai allo stucchevole ripetere delle solite chiacchiere e vuole pensare alle infinite cose che gli sono davanti, vive e piene di misteri, attraenti nel loro solenne silenzio¹⁴.

Nel secondo dopoguerra alcune scuole all'aperto si ritrovarono distrutte, altre solo parzialmente, altre sorsero completamente *ex novo* come a Imola dove, grazie alla volontà del sindaco comunista Amedeo Tabanelli e della maestra Velia Pelloni, dal 1947 i bambini potevano apprendere in maniera innovativa le scienze, l'aritmetica e la geometria

la vite del Canda è una pianta rampicante. Io ho un tralcio con 4 foglie, che sono composte da 5 foglioline ciascuna. Ho contato bene le foglioline e ho visto che in tutto erano 20, ho verificato che le 5 foglioline si ripetevano 4 volte (Gianna Nobili, classe II). Stamattina siamo andati in un campo; non era quello di ieri, ma aveva la stessa forma: era un rettangolo. Muniti di un metro abbiamo misurato la lunghezza e la larghezza, poi con quattro asticelle lunghe un metro ciascuna abbiamo costruito sul terreno un quadrato e così siamo riusciti a vedere che cosa è un metro quadrato (Virgilio Fiumi, classe IV)¹⁵.

Proprio nel secondo dopoguerra, anche a seguito del Congresso internazionale del 1949 di Roma, riprese vigore il dibattito già avviato negli anni Venti e Trenta sull'identificazione delle scuole all'aperto con le scuole attive per cui si era scritto delle scuole all'aperto come «scuola di attivismo

¹⁴ M. D'ASCENZO, *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, cit., pp. 181-182. Sulle pratiche didattiche si rinvia anche a M. D'ASCENZO, *Il patrimonio storico-educativo delle scuole all'aperto*, in A. ASCENZI-C. COVATO-J. MEDA (a cura di), *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018)*, eum, Macerata 2020, pp. 437-451.

¹⁵ Q. CASADIO, *Una scuola nel verde. Dalla Scuola All'Aperto al tempo Pieno della Pelloni Tabanelli*, Editrice La Mandragora, Milano 2006, p. 42.

italiano e fascista»¹⁶. Si era trattato ovviamente dell'uso strumentale di tali scuole durante il fascismo quali luoghi educativi per la fascistizzazione della società in termini di indurimento dei corpi per il lavoro e per l'impero e di edificazione della razza italiana, come indicato da Giorgio Gabrielli, uno dei protagonisti delle scuole all'aperto del tempo

i risultati raggiunti con tanta dovizia di provvidenze e di cure sono quelli pre-stabiliti dal Regime. Redimere la fanciullezza minorata dalla sfortuna perché possa inquadarsi fra tutte le forze giovanili della patria, forte nei muscoli e viva nello spirito, operosamente rivolta verso gli ampi orizzonti dell'Italia fascista¹⁷.

Interessante, a riguardo, la continuità operativa di alcuni funzionari del Ministero della Pubblica istruzione che, già insediati ne gangli vitali del settore, proseguirono la loro attività anche lavorando sul superamento delle pratiche fasciste nel nuovo corso politico, come ad esempio Carmelo Cottone

durante il regime fascista, anche nelle scuole e specie nelle scuole all'aperto, la preoccupazione della vigoria fisica prevalse (come era nella logica delle cose) su quella del rinvigorimento e dello sviluppo dello spirito. Non si attribuisce tuttavia al fascismo una responsabilità particolare, né gli si crea un alibi, per il fatto che, per vent'anni di seguito, i giovani sono stati portati in massa alle colonie marine e montane, nei campi sportivi e nelle crociere, rompendo il chiuso isolamento dell'individualismo ereditato dal tempo del Rinascimento. Il ridestare nei giovani il gusto e il sapore della vita all'aperto fa parte della civiltà del '900, fa parte della reazione all'intellettualismo e al macchinismo. E come tale ha coinciso col regime fascista, così come avrebbe coinciso con qualunque altro regime politico. Il fascismo ha naturalmente accentuato il carattere spartano della vita all'aperto, per esaltare la forza fisica a scopi particolari e di intimidazione. Comunque, bisogna riconoscerlo, durante il ventennio fascista, l'educazione all'aperto ha avuto un vigoroso e nuovo impulso, sia pure unilaterale, come educazione premilitare e cioè senza preoccupazioni espressamente pedagogiche¹⁸.

¹⁶ G. GABRIELLI, *La didattica delle scuole all'aperto*, in MINISTERO DELL'EDUCAZIONE NAZIONALE (a cura di C. QUERCIA), *Le scuole all'aperto in Italia*, S.A. Alferi e Lacroix, Milano 1940, p. 27.

¹⁷ *Ibid.*, p. 65.

¹⁸ *Ibid.*, pp. 78-79; M. D'ASCENZO, *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*, cit., pp. 77-84.

4. *La scuola all'aperto per tutti di Alfredo Bajocco*

Tra i protagonisti del rilancio delle scuole all'aperto nel secondo dopoguerra come vere e proprie forme di scuola attiva, da estendere a tutti e non solo per gracili e pre-tubercolotici si segnala Alfredo Bajocco (1882-1965). Maestro elementare di origini abruzzesi, fu direttore didattico a Roma, promotore dell'associazionismo magistrale e collaboratore della «Rivista pedagogica» di Luigi Credaro, nonché autore di testi di letteratura per l'infanzia e collaboratore di numerose riviste. Dal 1924 fu responsabile della scuola all'aperto «Principe di Piemonte» di Roma, dal 1943 fu ispettore scolastico e dal 1952 in pensione¹⁹. Proprio alle scuole all'aperto dedicò larga parte del suo impegno magistrale e direttivo, partecipando ai lavori di ridefinizione delle linee di indirizzo pedagogico e dei programmi didattici di Roma, all'interno della Commissione apposita del 1925²⁰. La scuola «Principe di Piemonte» fu sempre considerata tra le più innovative – ad esempio per la precoce introduzione del metodo globale – con numerose esperienze di differenziazione didattica, garantita dal Regio decreto 1 ottobre 1923 n. 2185²¹

è cioè, questa, l'unica scuola all'aperto nella quale si siano sempre attuate delle esperienze di differenziazione didattica, fra quelle che ancora oggi tengono il campo. Qui fu attuato, nei primi anni della sua diffusione, il cosiddetto metodo globale o meglio naturale, per l'apprendimento della lettura e della scrittura in prima classe; qui fu sperimentato il lavoro agricolo e artigiano prima che venisse raccomandato dall'alto; qui si diede largo posto all'educazione artistica, col disegno spontaneo; qui la riforma del 1923 trovò larga applicazione. La tradizione di questa scuola ha superato le Alpi ed è conosciuta in tutto il mondo pedagogico²².

¹⁹ Su Alfredo Bajocco cfr. la scheda di A. BARAUSSE in G. CHIOSSO-R. SANI (dir.), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, Editrice Bibliografica, Milano 2013, vol. I, p. 80 e Id., *I maestri all'Università. La Scuola pedagogica di Roma 1903-1924*, Morlacchi, Perugia 2004, pp. 171-173; sull'operato di Bajocco nella scuola all'aperto di Roma rinvio a M. D'ASCENZO, *Per una storia delle scuole all'aperto*, cit., pp. 105-127.

²⁰ *La nuova scuola all'aperto. Relazione alla Commissione nominata dal R. Commissario per il riordinamento della scuola all'aperto presentata dalla Dott.ssa Maria Diez Gasca e dal Prof. G. Nobile-Ventura*, cit.

²¹ O. M. relativa agli Orari, ai programmi e alle prescrizioni didattiche, in applicazione del Regio Decreto 1 ottobre 1923, n. 2185 (pubblicato in G. U. del 24/10/1923, n. 250), nella parte *Norme per disciplinare gli esperimenti di differenziazioni didattiche*, in G. LOMBARDO RADICE, *La riforma della scuola elementare. Vita nuova della scuola del popolo*, Sandron, Palermo 1925, pp. 147-148.

²² Archivio Centrale dello Stato, Archivi di personalità della cultura, Bajocco Alfredo, busta 5, Fascicolo 54, Album dei visitatori della scuola all'aperto «Principe di Piemonte», Lettera manoscritta di Giorgio Gabrielli, settembre 1948.

Già agli inizi del secondo dopoguerra, Bajocco cominciò a promuovere l'estensione delle scuole all'aperto come forma di didattica nuova per tutti sulle riviste dell'epoca, sostenendo che

quando si dice che la scuola all'aperto va alla ricerca di occasioni e di spunti didattici sarebbe troppo poco. Essa va alla ricerca di soggetti che lo scolaro ama conoscere e conquistare da sé, osservando, ragionando, deducendo, astraendo, il più possibilmente con mezzi e sforzi propri, così che la conoscenza della nozione, la scoperta della verità risulti sua personale conquista e non travaso della cultura del maestro. Senza questo lavoro personale dello scolaro, non v'è educazione all'aperto²³.

A conclusione della carriera, Bajocco nel 1951 pubblicò un volume importante dal titolo *La scuola all'aperto*. Nell'introduzione dichiarava di essere stato sollecitato dal collega Arturo Mazzeo, a cui dedicava l'opera, e di non volersi rivolgere ad un pubblico di teorici dell'educazione ma di colleghi maestri

tengo a dichiarare che, di proposito, non ho fatto un'opera dottrinarica: mi sono attentamente guardato dal ricorrere alla autorità di pedagogisti e psicologi di ieri e di oggi, per esprimere soltanto esperienze mie, illuminate qua e là da una idea, che potrebbe essere di un comune maestro innamorato del suo lavoro e sufficientemente intelligente da intuire le mete lontane. Ho creduto così facendo di giovare meglio al collega lettore²⁴.

Proprio il destinatario "medio" costituito dai colleghi insegnanti era anche il più difficile da convincere al cambiamento didattico, specie nella scuola del secondo dopoguerra. Per questo il volume era diviso in due parti: nella prima l'esposizione più generale delle "idee e esperienze" e nella seconda la presentazione di "appunti e schemi di lezioni all'aperto" quali spunti concreti di possibile pratica didattica per i maestri. Non a caso, la narrazione era di carattere autobiografico, con l'io narrante che accompagnava il lettore collega nella precisazione di alcuni concetti cruciali, come la distinzione tra educazione all'aperto intesa «come qualsiasi atto educativo compiuto dal maestro sopra i suoi scolari fuori di un edificio»²⁵ esercitata fin dall'antichità e poi da Vittorino da Feltre e scuola all'aperto la quale

²³ A. BAJOTTO, *La scuola all'aperto è metodo*, in «Tecnica dell'insegnare», vol. 1, n. 4, 1946, p. 99.

²⁴ Id., *La scuola all'aperto*, Istituto padano Arti grafiche, Rovigo 1951, p. 7.

²⁵ *Ibid.*, p. 12.

ha un suo proprio orientamento pedagogico e sociale, una sua particolare forma di attività e di partecipazione dello scolaro a questa attività; la quale perciò non è soltanto del maestro: non mira tanto al numero e alla qualità delle nozioni quanto al modo come lo scolaro le fa proprie, e vuole che l'opera sua sia diretta a una ben determinata meta²⁶.

Bajocco precisava la specificità storica della scuola all'aperto

sino a pochi anni fa, scuola all'aperto era quella scuola speciale, la quale, avendo possibilità d'ambiente, un suo proprio ordinamento e adatti mezzi, poteva trattenere per molte ore della giornata all'aria libera e al sole gli scolari predisposti alla t.b.c. [...] quindi, scuola a carattere sanitario²⁷.

Aggiungeva però che proprio da tale specificità era nata l'opportunità di utilizzare pienamente l'ambiente naturale esterno, anzi

fu merito di questi maestri se, a poco a poco, nacque la scuola all'aperto come noi la intendiamo; se principi pedagogici da tempo proclamati ma restati inutili nelle pagine dei vecchi volumi, furono provati, in tentativi forse non sempre riusciti, ma pur sempre degni di considerazione; se, a poco a poco, si cominciò ad attuare una scuola nuova, dove gli scolari, vivendo in società a contatto con la realtà della natura e della vita tutta, possono farne esperienza, esplicitare le proprie attitudini, affermare e affinare la propria personalità in confronto con le altre; scuola nuova dunque, la quale, senza rinnegare totalmente il libro e pretendere di fare a meno dell'insegnante, vuole che il primo posto tra i mezzi educativi sia assegnato alla personale, per quanto possibile, esperienza del fanciullo²⁸.

Bajocco proseguiva la trattazione richiamando la realtà scolastica di allora. Esistevano scuole all'aperto «pigramente legate al solo scopo sanitario»²⁹; altre che – oltre a tale scopo – miravano «allo sviluppo della intera personalità del fanciullo: scuole all'aperto dunque per il corpo e per lo spirito»³⁰; altre più tradizionali e al chiuso in cui comunque erano presenti «lodevoli tentativi di scuola nuova»³¹ ed infine un tipo di

²⁶ *Ibid.*

²⁷ *Ibid.*

²⁸ *Ibid.*, p. 13.

²⁹ *Ibid.*

³⁰ *Ibid.*

³¹ *Ibid.*, p. 14.

scuola all'aperto intesa come scuola nuova, e che qualcuno vorrebbe chiamare "scuola aperta" nella quale è necessario soltanto, come condizione indispensabile, la buona volontà del maestro. (E quella del direttore). Prima cosa dunque: BUONA VOLONTÀ³².

Il primo capitolo era emblematicamente intitolato «uscire». Qui Bajocco sosteneva che occorreva evitare l'errore frequente di una mera ammirazione emotiva della natura, ma che da essa scaturisse l'impegno ad osservare in maniera scientifica e rigorosa la natura per promuovere nuovi interessi per cui occorreva «non affidarsi un soltanto al testo, al libro, come il bimbo alle dande; ma uscire dall'aula e andare incontro alla natura, al lavoro, alla realtà, alla vita, insomma. Uscire, ecco tutto»³³.

Sulla questione dell'«uscire» Bajocco procedeva con una sorta di dialogo tra colleghi sostenitori e contrari, al fine di argomentare l'efficacia dell'ambiente esterno, inteso come ambiente naturale e territorio socioculturale. Bajocco ribadiva che i bambini non si distraggono perché all'aperto ma

quando l'argomento del maestro non li interessa. Se fuori le occasioni saranno maggiori, il maestro soddisfa la naturale curiosità: piano piano gli scolari, conosciuto l'ambiente, non si distrarranno più che nell'aula³⁴.

Tuttavia fare scuola "fuori" non significava semplicemente trasferire all'esterno le forme e i modi della scuola tradizionale, e Bajocco sosteneva inoltre, da uomo di scuola, che non fosse possibile negare l'influenza dell'ambiente nel rinnovamento dell'attività didattica, rinnovamento che procede per l'insegnate certamente dall'interno ma anche dalle esperienze esterne maturate poi

il rinnovamento del maestro può venire soltanto per un moto dall'interno verso l'esterno, sì, ma non è detto che uno stimolo dall'esterno non possa eccitare idee sentimenti sopiti o ignorati dallo stesso soggetto. Parlo per esperienza personale. Quand'io fui incaricato di organizzare le nuove scuole all'aperto di Roma, non potevo vantare una cospicua preparazione in proposito; ma i nuovi orientamenti didattici erano latenti nel mio spirito, pronti a manifestarsi per la mia sensibilità didattica. Se io fossi rimasto in una scuola comune, avrei continuato a lavorare come per il passato, pur soffrendo un insoddisfatto desiderio di orizzonti nuovi.

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*, p. 16.

³⁴ *Ibid.*, pp. 17-18.

Messo a contatto con la natura che amavo, spinto dagli eccitamenti che da essa mi venivano, ammirazione curiosità, trovai finalmente la mia via³⁵.

Bajocco offriva l'esempio della diversa spiegazione del mare se svolta all'aperto, davanti al mare davvero, oppure studiata sul libro, sostenendo che le reazioni sono diverse da maestro a maestro, laddove

colui che è dotato di sensibilità didattica non dimenticherà l'attività gioiosa della scolaresca davanti al mare, e cercherà di procurargliene ancora, sì, studierà di guidare quell'attività ai fini di un personale acquisto del sapere, e si incamminerà così verso la scuola attiva, magari senza aver letto nemmeno una pagina di Ferriere e di Claparede. Ciò che questi scoprirono con la intuizione filosofica, egli scoprirà con la intelligente e appassionata esperienza³⁶.

Pertanto, esortava ad uscire fuori dalla classe, anche se

dapprima, senza un preciso scopo didattico (classi I e II) premeditato, ma con lo spirito pronto ad avvertire le reazioni degli scolari. Non vi preparate a spiegare, a fare una lezione; ma siate pronti a soddisfare tutte le loro ingenuie curiosità. Saltate pure di palo in frasca: poco male, nei primi giorni. Sarete più organici e metodici in seguito. Importa ora che i bambini prendano diletto all'ambiente e sentano che esso racchiude tante meraviglie che essi non conoscono³⁷

offrendo alcuni suggerimenti di natura psicopedagogica

e non fate i saccenti: gioite con gli scolari, chiedete con loro alla natura la spiegazione delle piccole meraviglie, fingendo di non sapere, ma di riuscire a scoprire solo guardando attentamente, come loro non sanno fare. Seguiteli umilmente, e fate tesoro di ogni loro esclamazione. Vi insegneranno più essi con le loro domande, con i loro infantili stupori, con i loro inattesi giudizi, che tutte le pagine dei pedagogisti. Se questa formazione può sembrare irriverente e presuntuosa, vi dirò che quelle domande, quegli stupori e quei giudizi vi aiuteranno a capire le pagine dei pedagogisti; le quali altrimenti resteranno utili soltanto per gli esami di concorso, ma non insegneranno ad insegnare. Queste prime uscite all'aperto goveranno a voi maestri; più tardi goveranno ai vostri scolari³⁸.

³⁵ *Ibid.*, pp. 18-19. Su questi temi rinvio anche a M. D'ASCENZO, *Maestri, maestre e didattica nelle scuole all'aperto, quale professionalità?*, in M. FERRARI-M. MORANDI (a cura di), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica*, Morcelliana, Brescia 2020, pp. 189-210.

³⁶ A. BAJOCCHO, *La scuola all'aperto*, cit., pp. 19-20.

³⁷ *Ibid.*, p. 20.

³⁸ *Ibid.*

Dalla citazione emerge proprio come le teorie dei pedagogisti, apprese per la preparazione iniziale e concorsuale, fossero alla base del coevo rilancio delle scuole all'aperto quali scuole attive

non v'è nulla di assolutamente nuovo nella scuola all'aperto, e che tutto si riduce all'attuazione o a tentativi di attuazione, più o meno felicemente riusciti, di principi enunciati da secoli e... rimasti nelle pagine dei manuali. Qualche orientamento nuovo deriva da vecchi principi. Sarebbe interessante forse ricercare quali degli orientamenti didattici della scuola all'aperto si rifanno a quei principi. Ciò riuscirebbe a precisare se le teorie pedagogiche oggi correnti come novità, non siano riesumazioni, o interpretazione di nuove verità già da tempo proclamate (quando non sono che rimasticamenti); e ciò non per far della critica, inutile ai nostri fini pratici, ma per persuaderci che il maestro oggi, come ieri, ha davanti a sé due sole alternative: o condursi dietro lo scolaro più o meno riluttante sulla via da lui segnata; o seguire lo scolaro, fin dove è possibile e compatibile con i fini della educazione, per quello che a quegli piace³⁹

e che il nuovo modo di gestire la scolaresca potesse poggiare su alcuni principi e norme comuni al puerocentrismo sotteso all'intero movimento dell'attivismo pedagogico

a) L'insegnante non comunica il sapere, il suo sapere «facendo lezione»; ma guida e aiuta lo scolaro a costruire, per quanto è possibile, «il proprio sapere», cioè quello che meglio risponde al proprio interesse.

b) Lo scolaro lavora liberamente, anche questo per quanto può essere consentito dalla necessità di svolgere un piano, per soddisfare il suo bisogno di fare, naturalmente diretto a conoscere, a conquistare l'ambiente nel quale vive.

c) Lo scolaro mette il frutto del proprio lavoro a vantaggio della comunità (classe o classi parallele o scuola) e attua così le prime esperienze di una fattiva e superiore collaborazione sociale⁴⁰

e soprattutto dell'apprendimento per scoperta, cioè derivante dall'esperienza concreta e diretta dell'alunno, giacché

il sapere, la nozione non è stata data dall'insegnante bell'è fatta, ma è scaturita dalla ricerca dello scolaro, il quale la considererà come cosa sua, sangue suo, e godrà la gioia del proprio lavoro. Si sarà dato ad ogni scolaro il lavoro che più gli aggrada, e la possibilità di giovare del lavoro altrui. A questo vantaggio che andrà

³⁹ *Ibid.*, pp. 23-24.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 25.

a beneficio della educazione sociale dello scolaro, si aggiunga allo stesso fine la occasione a misurarsi con gli altri, ad apprezzare il lavoro altrui, alla collaborazione fra compagni, alla collaborazione fra maestro e scolari, ecc. Sarà facile riuscire? Vi dico subito: - No. Ma sapete a chi non riuscirà facile? Non tanto agli scolari, quanto al maestro. Il quale si vuole veramente mettersi per altra via, indubbiamente più luminosa, ed anche più efficace, deve armarsi di pazienza, di coraggio; deve andare adagio, non scoraggiarsi, ripetere domani ciò che oggi non è ben riuscito. Soprattutto andare adagio: *passo passo*, perché veramente il cammino non è facile⁴¹.

Un aspetto cruciale delle scuole all'aperto era il lavoro manuale, a cui Bajocco dedica ampio spazio. Per lavoro manuale non intendeva solo il lavoro agricolo o di giardinaggio, ma, in maniera più ampia, qualunque attività didattica, ad esempio

quando lo scolaro cerca la soluzione di un problema, o prepara una relazione per la propria classe, fa un vero e proprio lavoro⁴².

Tutte le materie di studio della scuola elementare potevano essere insegnate e apprese all'aperto, in natura o attraverso uscite didattiche in città (per la storia ad esempio) con tempi distesi dal mattino al pomeriggio inoltrato, seguendo i principi metodologici dell'osservazione scientifica delle piante e degli animali, dello spazio esterno per la matematica e la geometria, con descrizioni, lavori di gruppo e rielaborazioni poi declinate verbali e scritte, più spesso realizzate in forma collettiva. Le scuole all'aperto adempivano anche ad una funzione sociale, poiché tutta l'attività era organizzata per preparare alla responsabilità individuale e collettiva e all'auto-governo tramite il sistema degli incarichi, comuni alle scuole attive coeve

in ogni scuola vi potrà essere lo scolaro o gli scolari che curano la biblioteca (tenuta dei libri, dei contributi, acquisti, ecc.) che sorvegliano l'ordine e la pulizia nei banchi, che controllano la pulizia personale dei compagni (incarico delicatissimo, da affidarsi a chi mostra di possedere tatto, modi gentili, e pulizia massima), che tengono il registro delle assenze, che curano i fiori, che aiutano i compagni deboli in questa o quella materia, che sorvegliano l'ordine negli spogliatoi, che tolgono le macchie d'inchiostro casualmente cadute sui banchi o sul pavimento, ecc. ecc.

⁴¹ *Ibid.*, pp. 45-46.

⁴² *Ibid.*, p. 61.

Gli scolari incaricati della sorveglianza di una attività dei compagni, oppure dell'ordine di un dato ambiente, devono loro redigere il regolamento da tenersi bene in vista; regolamento che a loro cura sarà a mano a mano perfezionato con aggiunte, tagli, secondo quanto suggerisce l'esperienza. Esercizio di vita, di responsabilità, e... esercizio di composizione.

L'attività, che lo scolaro dovrà svolgere in seguito all'incarico avuto, non deve mai limitarsi alla prestazione fisica di un servizio, ma essere sempre illuminato da un riflesso di spiritualità. Forse la parola è troppo grande per il fatto di cui stiamo parlando. Voglio dire che bisogna sempre far sentire allo scolaro la bellezza dell'incarico avuto, i risultati che se ne possono ottenere, l'orgoglio che ne potrà derivare, la soddisfazione del dovere bene assolto⁴³.

Tale sistema degli incarichi era poi esteso a tutta l'organizzazione scolastica. Infatti un Comitato di assistenza coadiuvava il direttore nell'aiuto dei compagni in difficoltà; un Consiglio della cooperativa gestiva gli aspetti economici; un Comitato sportivo organizzava le gare di giochi; un gruppo di alunni curava il giornale della scuola e i capiclasse aiutavano il direttore nella gestione della disciplina. Si trattava di un'organizzazione fortemente cooperativa ed allargata, in cui era valorizzata la corresponsabilità di ciascuno, ma – nel caso di Bajocco – in una visione comunque gerarchica sotto controllo della direzione.

Nella seconda parte Bajocco forniva esempi di didattica concreta all'aperto da lui stesso sviluppati nella sua lunga esperienza di maestro e direttore, come “la didattica del fiore”, “la didattica del frutto”, la perlustrazione della scuola e del giardino in maniera sistematica durante le quattro stagioni dell'anno, ma anche l'osservazione del corso dell'acqua nei fiumi, ruscelli, pozzanghere, così come dell'astronomia tramite le osservazioni delle ombre ed anche della grammatica, che scaturiva dalle esperienze dirette della realtà sia per la morfologia sia per la sintassi.

Anche tramite questi esempi di pratiche didattiche, Bajocco cercava di convincere i suoi colleghi insegnanti all'adozione delle metodologie della scuola all'aperto maturate nel corso del tempo, intese come vere e proprie forme di scuola attiva nel quadro del rinnovamento pedagogico dell'Italia del secondo dopoguerra. In quell'epoca di dibattito tra sostenitori dell'innovazione didattica legati all'attivismo pedagogico e sostenitori della scuola tradizionale Bajocco argomentava che le scuole all'aperto non fossero più scuole speciali adatte solo ai bambini gracili e malaticci ma che la loro

⁴³ *Ibid.*, pp. 53-54.

efficacia metodologica potesse essere estesa alle scuole comuni. Tramite la formula del dialogo e tramite gli esempi, Bajocco si rivolgeva ai maestri della scuola di allora: quelli sempre timorosi nei confronti delle novità, quelli più refrattari al cambiamento perché legati al modello tradizionale 'al chiuso', quelli che temevano di perdere il proprio ruolo in una didattica *outdoor*. A tutti loro, Bajocco suggeriva di cogliere le potenzialità delle scuole all'aperto per il cambiamento del modello educativo e scolastico tradizionale allora ancora vincente, non più intese quindi come scuole speciali, ma come scuole per tutti.

TERZA SESSIONE
IL SECONDO DOPOGUERRA

XV.

ITINERARI E PROPOSTE DI RINNOVAMENTO
PEDAGOGICO E CULTURALE NEL SISTEMA FORMATIVO
ITALIANO DEL SECONDO DOPOGUERRA: L'AREA LAICA

CARMEN BETTI

(Università degli Studi di Firenze)

Note introduttive

Premetto che la mia analisi non muoverà, come verrebbe da pensare, trattando del rinnovamento pedagogico e culturale di area laica, da Dewey e dall'attivismo, da La Nuova Italia e da Firenze, termini identitari ricorrenti negli sviluppi di questo specifico indirizzo teorico, nonché in quelli del relativo dibattito politico-scolastico ed anche metodologico-didattico. Ovviamente ne tratterò, perché non se ne può prescindere, essendo termini ad esso cum sostanziali: ma non è da lì che prende avvio la mia analisi, e ciò al fine di mettere a fuoco anzitutto le pre-condizioni che hanno favorito dapprima il recepimento di Dewey in Italia e poi la sua fortuna nell'ambito della progressiva definizione di questo specifico indirizzo di pensiero, laicamente e democraticamente fondato, con inflessioni ora libertarie, ora nonviolente, ora di forte spiritualità aconfessionale, talvolta areligiose ma mai antireligiose, se pur ricorrentemente anticlericali.

Per ricercare tali precondizioni, devo risalire alla seconda metà degli anni Trenta, perché è lì, a mio avviso, che si situano le radici di tale specifico indirizzo, che ha trovato una sintonia con le riflessioni del filosofo e pedagogista statunitense, il cui pensiero circolava invero da tempo in Italia, fin dai primi del Novecento, senza però alcun riecheggiamento.

Un indirizzo, quello del pensiero pedagogico di area laica, come accennavo, nient'affatto omogeneo, anzi, ricco di posizioni e tensioni politico-valoriali diverse, ma non contraddittorie. Un indirizzo che, a partire dagli anni Cinquanta, si è via via ramificato in diverse città del Centro-Nord, come a Perugia e poi a Cagliari con Aldo Capitini, a Roma con Aldo Visalberghi e più tardi con Giacomo Cives, a Torino con Francesco De

Bartolomeis e dopo Remo Fornaca, a Chieti-Pescara con Raffaele Laporta, e l'elenco potrebbe continuare ancora. Comunque il suo baricentro, meglio dire il suo centro propulsore, è stata Firenze per effetto di un fecondo intreccio di fattori che, come si vedrà, hanno fatto del capoluogo toscano un laboratorio nevralgico e assai fertile a livello del pensiero pedagogico ma anche di quello politico-scolastico e metodologico-didattico. Un orientamento definito anche di terza via o di terza forza, situandosi, senza apparentamenti, fra quello cattolico e quello marxista¹.

Franco Cambi, forse un po' enfaticamente, e infatti non sono mancate ironiche sottolineature², si è spinto a definire il contesto fiorentino del secondo dopoguerra "una scuola", di cui ha dato testimonianza in un libro dall'omonimo titolo: *La scuola di Firenze. Da Codignola a Laporta 1950-1975*³. Di recente, in un breve saggio dal titolo *L'altra scuola di Firenze*, di cui riprenderò qui gli aspetti salienti, ho inteso evidenziare che oltre alla dimensione aulica di cui ha trattato Cambi, a Firenze ce n'è stata un'altra, forse più umile ma non secondaria, quella della promozione di nuovi metodi e di nuove relazioni educative nell'ambito della "scuola in azione", che ha dato impulso al rinnovamento scolastico, fattosi più intenso intorno al Sessantotto e soprattutto dopo⁴.

1. Cattolici e laici prima della Liberazione

Tuttavia, prima di risalire alla svolta verificatosi nella seconda metà degli anni Trenta, che ha segnato l'apice del fascismo ma anche l'inizio di un progressivo raffreddamento di molti entusiasmi soprattutto fra i giovani, svolgerò alcune rapide considerazioni di carattere storico-comparativo sulle condizioni di cattolici e laici dall'indomani della caduta di Mussolini e ricordare, innanzitutto, che nello stesso giorno in cui avvenne la *débacle*

¹ Per una conferma di questi diversificati orientamenti, Cfr. A. BATTAGLIA (a cura di), *Dibattito sulla scuola*, Laterza, Bari 1956. Si tratta degli atti del III Convegno degli Amici del Mondo che furono introdotti da Guido Calogero.

² F. MATTEI, *La scuola di Firenze?*, in F. CAMBI-P. FEDERIGHI-A. MARIANI (a cura di), *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015. Modelli, metamorfosi, figure*, University Press, Firenze 2016, pp. 141-146.

³ F. CAMBI, *La scuola di Firenze. Da Codignola a Laporta 1950-1975*, Liguori, Napoli 1982.

⁴ C. BETTI, *L'altra scuola di Firenze*, in «Ricerche Pedagogiche», a. L, n. 200-201, 2016, pp. 32-41.

mussoliniana, il 25 luglio del 1943, in quello stesso giorno ci fu l'annuncio, dalla clandestinità, della nascita di un nuovo soggetto politico, denominato "Democrazia cristiana", con un nome di ascendenza murriana ma un programma che tale non era, essendo stato elaborato nei circuiti clericali o prossimi ad essi.

Insomma, a metà del '43, il mondo cattolico era già pronto, e lo annunciava ufficialmente, a scendere nell'agone politico, dando prova di aver accolto l'esortazione salvifica del Pontefice che, nel radiomessaggio del Natale 1942, aveva dichiarato: «Non lamento, ma azione è il precetto dell'ora; non lamento su ciò che è o che fu, ma ricostruzione [...] insieme per il rinnovamento della società [...] Crociata necessaria e santa»⁵. Va detto che a fronte dei cattolici, già pronti a serrare le file, i laici erano ancora sostanzialmente in diaspora, compresi quelli non espatriati, con l'eccezione del neo-nato Partito d'Azione (poi: Pd'A), costituitosi in clandestinità nel gennaio 1943, per iniziativa di un gruppo di giovani, con poche eccezioni, di estrazione borghese.

Anche la pedagogia cattolica si affacciò all'immediato dopoguerra con parecchie *chance* in più rispetto a quella delle altre forze. Essa aveva subito amputazioni e restrizioni, ma non era stata ridotta, grazie ai Patti lateranensi, al silenzio. Disponeva di validi e pugnaci esponenti – come Casotti, Stefanini, Nosengo – di istituzioni autorevolissime, fra cui l'Università del Sacro Cuore di Milano, dove padre Gemelli, suo fondatore e rettore, aveva fra l'altro avviato importanti ricerche di psicologia. Disponeva di strumenti operativi ed editoriali di prim'ordine da mettere subito in campo, come le collane di psicologia e di pedagogia delle editrici AVE e Studium, senza dimenticare le riviste e i periodici, fra cui, a livello spiritual-formativo, «Vita e Pensiero», e a quello didattico, la molto diffusa «Scuola italiana moderna».

Sul versante laico, la situazione era assai diversa. Ha scritto Santoni Rugiu: «Nessuna editrice, nessuna rivista né teorica né metodologico-didattica; debole e frammentata la rappresentanza laica nella pedagogia accademica; i docenti specialisti di discipline pedagogiche [...] circa una decina, il resto degli insegnamenti [...] tenuto per incarico da filosofi, quasi tutti di formazione idealistica [...]»⁶.

⁵ PIO XII, *L'ordine interno delle nazioni. Radiomessaggio per il Natale (24 dicembre 1942)*, in G. GIORDANI (a cura di), *Le encicliche dei Papi da Pio IX a Pio XII (1864-1946)*, Studium, Roma 1949, pp. 675-676.

⁶ A. SANTONI RUGIU, *Il dibattito pedagogico fra cattolici e laici (1945-1955)*, in G. TASSINARI (ed), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, Felice Le Monnier, Firenze 1987, p. 39.

Riguardo alle case editrici, ovviamente ne esistevano, ma erano più o meno legate al regime e pochissime si occupavano di scolastico. Fra le più autonome, da qualche tempo però in odor non solo di dissenso ma di antifascismo, c'era La Nuova Italia, la cui produzione aveva da sempre gravitato intorno alle questioni educative, dato il ruolo primario in essa di Ernesto Codignola. Dal 1930 si era stabilita a Firenze, dopo essersi trasferita per un breve periodo dalla nativa Venezia a Perugia⁷. A partire dal '42, la sua attività scivolò pressoché in sonno sia a causa della guerra in atto, sia perché accusata, non infondatamente, di ospitare le riunioni clandestine dei sodali antifascisti del figlio di Ernesto, Tristano, di cui parlerò a breve⁸. A partire dal '43, si spensero anche, l'una dopo l'altra, le voci, non esenti da accenti di sapore liberalsocialista, delle due importanti riviste codignoliane, da tempo accusate di fronda antifascista: «Civiltà Moderna» e «La Nuova Italia», non specificatamente pedagogiche ma di sicura efficacia culturale e formativa⁹.

Riguardo alle forze accademiche in ambito laico-pedagogico, non mancavano esponenti di spicco, forniti di competenze specifiche, ma erano isolati o addirittura, come Luigi Volpicelli, in epurazione. Dal canto suo, Ernesto Codignola, dopo l'arresto e il confino comminato al figlio Tristano ai primi del 1942, si era chiuso nel silenzio più totale. Riprese a farsi sentire solo dopo la liberazione di Firenze, avvenuta a fine agosto del 1944, forse su pressione dello stesso Tristano che sempre nel '44 era tornato in libertà ed era subito entrato nel CNLT (Comitato Nazionale di Liberazione Toscano), e poi nel Pd'A, assumendone la guida. C'era poi, all'università di Catania, Gino Ferretti¹⁰, il quale, dopo lo sbarco nel 1943 degli alleati in Sicilia, fu incaricato da Washburne di redigere una versione defascistizzata dei programmi per la scuola elementare. Merita tuttavia segnalare anche Franco Lombardi, che sempre dal '43 aveva preso ad insegnare Storia della filosofia al Magistero a Roma ed era autore di importanti pubblicazioni di forte tensione etico-valoriale e formativa.

⁷ C. BETTI, *Nuova Italia (La), casa editrice*, in G. CHIOSSO (a cura di), *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Editrice Bibliografica, Milano 2008, p. 389.

⁸ LA NUOVA ITALIA (T. CODIGNOLA), *50 anni per la cultura per la scuola per la democrazia*, in *50 anni di attività editoriale*, La Nuova Italia, Venezia 1926, Firenze 1976, p. XXXIX.

⁹ S. GIUSTI, *Una casa editrice negli anni del fascismo: La Nuova Italia (1926-1943)*, Olshki, Firenze 1983, p. 212.

¹⁰ E. CATARSI, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Nuova Italia, Scandicci 1990, p. 123.

2. *Accenti di libertà*

Proprio Lombardi, nel 1935, risalgo così come anticipato agli anni Trenta, aveva pubblicato *Il mondo degli uomini*, un'opera, in due volumi, in cui discuteva, fra le altre questioni, delle distorsioni subite dal «concetto della libertà». Richiamandone i diversi presupposti teorici, li contraddiceva uno ad uno, a partire dagli apriorismi precettistici per giungere all'astratto concetto di libertà, svolto come fosse «indipendente dalle condizioni del corpo, dalla miseria, dall'ambiente, ecc.»¹¹. Un'opera, viene da dire, intesa ad umanizzare pienamente l'uomo, ovvero a calarlo da un lato nella fattualità contraddittoria, senza l'orpello degli apriori universali e dunque restituendogli la sua più totale libertà, ma chiamandolo dall'altro ad una forte assunzione di responsabilità tanto di pensiero che di azione, tra loro interconnessi. Istanza che fa *pendant* con l'afflato anti-autoritario di un'altra sua opera del '41 *La volontà del volere e l'individuo*¹². Impossibile non intravedervi, se pur non esplicitata, una severa critica nei confronti delle coeve analisi filosofiche, in cui, in molti casi, il nesso tra principi e realtà era visibilmente reciso.

Quando diede alle stampe *Il mondo degli uomini* non aveva trent'anni, (1906-1989). La sua formazione teoretica era avvenuta dunque in pieno fascismo, alla scuola dei due maggiori esponenti del neoidealismo italiano, Benedetto Croce e Giovanni Gentile, «da lui letti, inusitatamente, per un filtro sovversivamente antimetafisico», data l'atmosfera familiare in cui era cresciuto¹³. Era infatti figlio di una benestante famiglia di intellettuali meridionali, dove le opere di Marx ed Engels erano di casa, avendone la madre, nipote del socialista turatiano Ettore Ciccotti, tradotte, su richiesta dello zio, non poche¹⁴. Le analisi di Lombardi testimoniavano quanto fosse

¹¹ F. LOMBARDI, *Il mondo degli uomini*, Felice Le Monnier, Firenze 1935-XIII. Nell'Avvertenza alla citata edizione, l'A. precisava che essa era «la continuazione e il completamento» di un altro volume «che viene alla luce contemporaneamente sotto il titolo: *L'esperienza e l'uomo*», volto a ribadire l'agire dell'uomo, a fronte della sua attività speculativa. La seconda edizione, stampata da Sansoni nel 1967, aveva per entrambi i volumi il titolo *Il mondo dell'uomo* e due diversi sottotitoli, per il I volume: *L'esperienza e l'uomo*, per il II: *Il mondo morale*.

¹² ID., *La volontà del volere e l'individuo*, Fratelli Bocca, Milano 1941.

¹³ L. CHIUSANO, *Il mondo degli uomini di Franco Lombardi*, Nuova Poligrafica, Gaeta 1996, p. 11.

¹⁴ Per il profilo di F. Lombardi, cfr. <<https://it.wikipedia.org/wiki/FrancoLombardi>> (ultimo accesso: 23.10.2021).

ormai incontenibile l'urgenza di rompere il clima omertoso e di riflettere e dialettizzare. Accenti di chiaro dissenso che si moltiplicarono nel volgere di qualche tempo. Di seguito rievocheremo due opere, che ebbero l'effetto del sasso in piccionaia, ma non furono certamente le sole.

Un esplicito anelito di libertà, unitamente ad un forte richiamo alla responsabilità individuale, promanò infatti dalle pagine, pur di diverso registro speculativo, di un altro giovane intellettuale, solo di qualche anno più maturo. Mi riferisco ad Aldo Capitini (1899-1968) e al suo libro, *Elementi di un'esperienza religiosa*, apparso nel gennaio del 1937 presso Laterza, nella prestigiosa "Biblioteca di cultura moderna", diretta da Croce. Capitini ebbe occasione di conoscerlo a Firenze nell'autunno del '36, auspice Luigi Russo, attraverso cui gli fece pervenire un «pacco di manoscritti», che costituirono poi l'ossatura di quella sua prima opera. Lui stesso la definì in seguito, dati i tempi in cui era apparsa, «un'eresia filosofica, politica, religiosa»¹⁵.

Il *leitmotiv* del libro, com'è noto, era il tema dell'apertura religiosa in contrapposizione alla chiusura propria delle confessioni tradizionali, che costituivano il primo, ma non l'unico bersaglio della sua denuncia, estesa a tutte le istituzioni, chiuse e autoritarie. Dichiarava infatti: «Non c'è istituto che possa sigillare in sé per sempre l'anima». E ancora: «Qualsiasi individuo, gruppo o società anche vastissima che non attiva in sé la libertà, che è il suo respiro, si cristallizza e si avvia alla morte»¹⁶. Altrettanto forte era il richiamo all'impegno personale contro le ingiustizie e la violenza, con l'invito a non collaborare, anche se ciò avesse comportato costi personali: «È evidente che riesce meno difficile ubbidire sempre che opporsi qualche volta, pagando di persona». Una disobbedienza, precisava, non violenta, una sorta di «noncollaborazione», in specie di fronte a leggi ingiuste¹⁷. Si profila già qui, in nuce, quella che diverrà poi l'idea-forza del suo pensiero e della sua azione, ovvero l'obiezione di coscienza. In breve, *Elementi* era un agile volumetto dal contenuto potente e inequivocabilmente antifascista, se pur senza esplicite affermazioni, come aveva ben colto Croce.

¹⁵ A. CAPITINI, *Nuova socialità e riforma religiosa*, Einaudi, Torino 1950, p. 13.

¹⁶ ID., *Elementi di un'esperienza religiosa*, Cappelli, Bologna 1990, 2° ed. anastatica, p. 28.

¹⁷ *Ibid.*, p. 117.

3. *Risveglio etico-valoriale e politico*

Che Capitini fosse uomo di fermi principi, lo aveva dimostrato fin dal '33 quando aveva lasciato l'incarico di segretario-economista alla Normale di Pisa – dove si era laureato, grazie ad una borsa di studio – pur di non iscriversi al Pnf come chiedogli da Gentile, all'epoca direttore della Scuola. Di umile estrazione sociale, dovette poi fare ritorno in famiglia a Perugia e vivere di lezioni private. In Toscana, dato il prolungato soggiorno pisano, aveva molti contatti, in specie a Firenze, dove parecchi giovani ma non solo loro, si erano inaspriti contro il regime per l'ulteriore rincrudimento del clima politico ma anche per l'assassinio il 9 luglio '37 in Francia, su mandato dell'OVRA, di Carlo e Nello Rosselli. Credo meriti accennare al clima entro cui venne elaborato *Elementi di un'esperienza religiosa*.

Nel '36, dopo la conquista dell'Etiopia e la proclamazione dell'Impero, Mussolini, dato corso alla politica autarchica e al patto Roma-Berlino, riconobbe il governo del generale Franco e lo sostenne militarmente ed economicamente e poi puntò ad imporre nuove regole di vita e di costume attraverso la costituzione del Ministero della Cultura popolare, subito ribattezzato Minculpop, volto ad assoggettare ancor di più stampa e opinione pubblica. Ha scritto Norberto Bobbio nella prefazione alla ristampa anastatica di *Elementi* del '47, che Capitini, ricollocando il libro nel momento storico in cui era apparso, definiva la conquista dell'Etiopia «insieme l'apice e il principio della crisi, se non ancora materiale, morale e spirituale, del fascismo». In altre parole, conclude Bobbio: «Era finito il momento dell'ebbrezza. Era cominciato quello del ripiegamento su se stessi e della riflessione. Il libro non poteva giungere dunque in un momento più opportuno»¹⁸. E infatti ebbe un forte impatto, anche perché scritto non da uno dei soliti Maestri ma da un giovane, cresciuto in quel buio periodo. Molte sono state le testimonianze dell'eco che ebbe e di come fu interpretato: per Bobbio «come un vero e proprio manifesto politico», per Guido Calogero «come un segnale di raccolta di un piccolo drappello che voleva riconoscersi e contarsi, e, soprattutto, moltiplicarsi»¹⁹.

Proprio Calogero (1904-1986) fu fra i primi a raccogliere e a rilanciare quel “segnale”. Allievo di Gentile, poi professore straordinario di filosofia dal '31 all'università di Firenze e dal '35 ordinario a Pisa, aveva rapporti di

¹⁸ Prefazione di N. BOBBIO, in *ibid.*, p. VI.

¹⁹ *Ibid.*, pp. XIV-XV.

colleganza non solo ideale con Capitini, dati i comuni circuiti normalistici. Nel '39 riunì infatti in volume le lezioni di pedagogia svolte nel coevo a. a., con il titolo *La scuola dell'uomo*, edito anch'esso da Laterza. Il libro, lo ha scritto anni dopo lui stesso: «disturbò [...] parecchi benpensanti, e mise in movimento le idee di un certo numero di giovani»²⁰. Pervaso da una forte tensione morale, esso discuteva temi delicati come il rapporto “io e gli altri”, “La morale come educazione”, “Il diritto e la politica”, “I pericoli dello storicismo”, in cui centrale era il tema della libertà, non nella sua veste apodittica, ma nel suo dispiegamento concreto, a partire proprio dall'educazione. Liquidata come antiquata l'idea della coercizione quale viatico verso la futura libertà, vi si chiedeva quale fosse la modalità più idonea alla determinazione libera di ciascuno e non a caso si chiamavano in causa Socrate e Platone:

I quali – vi si affermava – erano tanto convinti, da un lato, della necessità morale di lasciare agli altri il massimo possibile di libertà per la spontanea formazione della propria vita e del proprio spirito, da ritenere importuno e illiberale lo stesso metodo della persuasione oratoria, quando avesse assunto il carattere di pressione unilaterale dell'uno sull'altro. Nello stesso campo del *peitheim*, del convincere con la parola, essi combattevano infatti la sofistica, contrapponendo al suo metodo psicagogico, al suo sistema di seduzione oratoria, il superiore ideale della generazione dialettica, cioè dialogica, della verità, in cui l'ascoltante collaborava col parlante e non era semplice oggetto passivo della sua offensiva verbale²¹.

Se già queste parole costituivano una evidente critica delle espressioni pseudo-dialettiche e invero tautologiche circolanti, oltre che una condanna del clima intimidatorio circostante, scolastico ed extrascolastico, le affermazioni successive erano addirittura un chiaro invito alla ribellione. Rifacendosi ancora ai due filosofi greci, vi si precisava:

essi erano anche convinti che nessun uomo amante del buono e del giusto può tollerare che s'infranga la legge di giustizia e che si calpesti il diritto di altri senza accorrere in difesa di quest'ultimo, anche se questo importi un intervento più che verbale nella libertà del trasgressore. [...] Essi sentivano, insomma, quel che sente

²⁰ Calogero ha scritto queste parole nell'*Avvertenza* ad una successiva edizione, essendo la prima ormai introvabile, ovvero in: G. CALOGERO, *La scuola dell'uomo*, Sansoni, Firenze 1956, p. IX. Nella nuova edizione, viene specificato, sono stati effettuati limitatissimi aggiornamenti prevalentemente formali, ed è stata aggiunta un'Appendice e inclusa una Postilla critica, rispetto all'edizione originale del 1939.

²¹ *Ibid.*, p. 65.

ogni uomo onesto, che non sia un debole: sentivano che finché si tratta della libertà di sé medesimi si può estendere la propria rinuncia anche fino al termine della morte, per disdegno di rispondere alla violenza con la violenza [...]; ma che quando si tratta della libertà degli altri l'assistere inerti alla lesione del loro diritto [...] è in realtà un collaborare [...]. Chi, per non colpire, si lascia colpire, può essere un martire; ma chi, per non colpire, lascia che vengano colpiti gli altri, è con tutte le sue buone intenzioni soltanto un debole. Questi sono i casi in cui anche il più mite degli uomini sente doveroso il ricorso alla forza, sente che la coercizione dell'altrui libertà è compiuta nell'interesse della stessa libertà; e quindi procura di disporre di tale forza coercitiva unendosi con gli altri uomini [...]»²².

4. *Il liberalsocialismo*

Non sorprende che queste parole, di evidente tenore politico-ideologico, insieme a quelle di Capitini, più moral-religiose, siano potentemente riecheggiate in molte coscienze, già inquiete e abbiano rafforzato la speranza di poter combattere il fascismo e capire anche perché ci si era arrivati. Si formò così, energica, l'idea di dar vita a un movimento che, andando oltre le prospettive unilaterali dei partiti prefascisti, peraltro responsabili della deriva autoritaria cogente, perseguisse ad un tempo i diritti civili e quelli sociali, o, in altri termini, la solidarietà nella libertà. Nell'anno in cui l'Italia entrava in guerra (1940), prendeva così forma in clandestinità il movimento liberalsocialista, sulla base di una bozza di Manifesto, predisposta da Calogero ma frutto di ampie discussioni fra cui quelle con Piero Calamandrei (1889-1956), accreditato giurista e docente nell'ateneo fiorentino, dove, dopo la Liberazione ricoprì la carica di rettore²³. Quella prima bozza di Manifesto, dato l'ardito obiettivo che prefigurava, venne ironicamente definito da Croce un ircocervo: in realtà, fu circondato da molto interesse e costituì un valido punto di riferimento per molti giovani disorientati e delusi dal fascismo ma anche dalla Chiesa che con quel regime aveva patteggiato e nulla aveva detto neppure sulle leggi razziali.

Oltre a Capitini e a Calogero, in quel movimento entrarono fra i primi Tristano Codignola (1913-1981), figlio di Ernesto e allievo di Piero Calamandrei, che in quello stesso anno fu nominato consigliere delegato

²² *Ibid.*, pp. 65-66.

²³ E. ENRIQUES AGNOLETTI, *Tristano Codignola e il liberalsocialismo*, in «Il Ponte», a. XLII, n. 1, 1986, p. 11.

de La Nuova Italia²⁴; vi aderì il suo inseparabile amico, Enzo Enriques Agnoletti (1909-1986), anch'egli allievo di Calamandrei, con consentanea nomina di consigliere delegato nella casa editrice, e poi Carlo Ludovico Raggianti (1910-1987), Raffaello Ramat (1905-1967) e altri ancora. Nel gennaio del '42, il movimento venne decapitato, a seguito dell'arresto dei suoi membri più attivi (Calogero, Capitini, Codignola, Agnoletti, Ramat, etc.) ma non fu messo in ginocchio. Nel luglio infatti furono approvati i 7 punti programmatici, pochi ma ben articolati e nel gennaio del '43 si trasformò nel Pd'A e comparve altresì il primo numero del giornale clandestino «L'Italia Libera»²⁵. Ad esso non aderì com'è noto Capitini, contrario alla forma partito, il quale dopo qualche tempo fondò i COS (Comitati di Orientamento Sociale), ma mai interruppe i rapporti con i suoi compagni di battaglie e in specie con quelli di Firenze, fra cui, Lamberto Borghi, presto fiorentino d'adozione, il quale aveva prontamente recensito il suo *Elementi* su «Civiltà Moderna» con parole profondamente pensate: «[...] il libro di Capitini porta al foco di una coscienza critica alcuni dei problemi che più urgono al pensiero e alla vita della nostra generazione, bisognosa di trovare nel contrasto delle dottrine filosofiche e nel decadere irrevocabile dei vecchi dogmatismi religiosi e politici, una motivazione più soddisfacente della propria attività, una persuasione nuova»²⁶.

L'iniziale nucleo s'irrobustì, grazie alla progressiva confluenza di altri giovani e meno giovani, di vario orientamento: liberale, radicale, socialista, democratico. Vi entrò subito Piero Calamandrei, si unirono gli aderenti a “Giustizia e libertà”, privi ormai della guida dei fratelli Rosselli, fra cui Emilio Lussu, e poi Ferruccio Parri, Norberto Bobbio, Leone Ginzburg e molti, molti altri ancora²⁷. Il Pd'A, ideologicamente molto eterogeneo, non ebbe come è noto lunga vita: nel '47 infatti fu sciolto, ma nei suoi cinque anni di attività vivacizzò oltre modo il dibattito, come alla Costituente dove contava solo sette rappresentanti – fra cui Calamandrei e Codignola – ma determinati a dar battaglia, *in primis*, a sostegno della laicità dello Stato e dunque contro il recepimento dei Patti lateranensi nel testo costituzionale e il finanziamento pubblico alle scuole private, ma anche a favore di iniziative che qualificassero e diffondessero le scuole in ogni zona del Paese, che

²⁴ C. BETTI, *Nuova Italia (La)*, casa editrice, cit., p. 390.

²⁵ E. ENRIQUES AGNOLETTI, *op. cit.*, p. 11.

²⁶ L. BORGHİ, recensione ad A. CAPITINI, *Elementi di un'esperienza religiosa*, Laterza, Bari 1937, in «Civiltà Moderna», vol. X, 1938, p. 438.

²⁷ G. DE LUNA, *Storia del Partito d'Azione*, Utet, Torino 2006.

elevassero la cultura dei lavoratori mediante corsi professionali, nonché la diffusione di biblioteche²⁸.

5. *Una inedita e forte volontà educativa*

È proprio fra i giovani uomini di questa generazione, cresciuti e formati i più durante il Ventennio, quasi tutti di estrazione medio-alta, laureati, alcuni con una brillante carriera in atto, ma insofferenti del vieto autoritarismo e del rigore solo formale del fascismo, che maturò, insieme alla decisione di entrare nelle file della Resistenza, anche un forte impegno di tipo educativo²⁹. In altre parole crebbe fra loro la convinzione che fosse un dovere morale per chi sapeva leggere e scrivere, insomma per gli intellettuali, farsi carico della formazione dei cittadini in genere, in quanto condizione fondante in un Paese che si ambiva fosse democraticamente organizzato. Ed è proprio in questa forte tensione politico-valoriale, nel senso più alto del termine, che a mio avviso va ricercata l'origine di quel particolare filone pedagogico laico che si sviluppò nel dopoguerra e che non a caso ebbe in Firenze una sede emergente, essendo molti di loro proprio di quella città e potendo lì disporre subito di una casa editrice.

Un pensiero pedagogico eticamente e socialmente impegnato, connotato al loro progetto politico, sociale e culturale, animato da una forte tensione antiautoritaria e da un forte rigore morale. Un orientamento di pensiero che poi si intreccerà con quello deweyano, in circolazione da molto tempo in Italia³⁰ – nel '31, ad esempio, Laterza aveva dato alle stampe *Ricostruzione filosofica* – ma che avrà diffusione e visibilità, dopo la crisi del fascismo e del neo-idealismo, con l'arrivo delle truppe alleate e di Carleton Washburne, grande estimatore del filosofo e pedagogista americano, che non si risparmiò a diffondere i principi attivistici, come attesta l'impegno a fondare in varie città italiane sezioni della NEF (New Education Fellowship)³¹.

E a Firenze, nel Pd'A locale, di cui nel '44 Tristano Codignola assunse la direzione politica, si prese non a caso a discutere subito, fittamente, di

²⁸ L. AMBROSOLI, *La scuola alla Costituente*, Paideia Editrice, Brescia 1987, pp. 45-48.

²⁹ F. CAMBI, *Antifascismo e pedagogia*, Vallecchi, Firenze 1980.

³⁰ Nel '31 l'editore Laterza aveva dato alle stampe *Ricostruzione filosofica* di John Dewey.

³¹ T. TOMASI, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Editori Riuniti, Roma 1976, p. 159.

educazione e di formazione con l'obiettivo di dare vita, nel dopoguerra, a un nuovo tipo di scuola: democratica, partecipativa, aperta alla comunità³². E si parlava non di meno di fare rete, ovvero di creare collegamenti con altre iniziative analoghe, per definire un modello di scuola da estendere a tutto il Paese dopo la Liberazione.

In tale progetto, egli coinvolse subito il padre, Ernesto, che non mancò di dare il proprio contributo, supportato dalla moglie, Anna Maria Melli, ma soprattutto da una allieva, Margherita Fasolo, sua assistente a Magistero e aderente anch'ella al Pd'A e poi fondatrice nel 1950 del primo gruppo CEMEA in Italia, proprio a Firenze. Per inciso, a lei non è stato riconosciuto il merito dovutole nell'organizzazione e realizzazione di quel progetto di scuola alternativa, che fra l'altro fu all'origine dei primi contatti con lo stesso Washburne³³.

In poco meno di un anno, a cavallo fra '44 e '45, nel quartiere di Santa Croce, all'epoca uno dei più poveri della città, fu così realizzata la prima scuola su base attivistica, denominata Scuola-Città "Pestalozzi"³⁴. Proprio tale scuola può essere considerata la pietra miliare di quel nuovo corso pedagogico e scolastico che ha fatto della laicità ma non dell'antireligiosità, dell'antiautoritarismo, della cooperazione, del lavoro di gruppo, dell'inclusione, le proprie bussole.

Scuola-Città Pestalozzi nacque come scuola a "differenziazione didattica", oggi diremmo sperimentale, nell'ambito cioè del sistema scolastico pubblico, sul modello delle scuole-città americane, note in Italia fin dai primi anni Venti ma non certo apprezzate all'epoca³⁵. Ed essa tentò subito collegamenti con altre realtà educative d'avanguardia: l'unica con cui riuscì a stabilire contatti positivi e poi uno scambio fecondo, fu il CEIS di Rimini guidato da Margherita Zoebeli, altra scuola d'avanguardia, attiva ed antiautoritaria, nata sulle macerie ancora fumanti dei martellanti bombardamenti alleati contro la linea gotica, che prendeva a diramarsi proprio da quella

³² F. DE BARTOLOMEIS, *Fra idealismo e attivismo*, in *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, cit., p. 292; LA NUOVA ITALIA (T. CODIGNOLA), *50 anni per la cultura per la scuola per la democrazia*, cit., p. XL.

³³ R. LAPORTA, *L'educazione nuova nel secondo dopoguerra*, in *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, in «Scuola e città», a. XVIII, n. 4-5 1967, p. 309 e ss.

³⁴ G. PAGLIAZZI, *Il rinnovamento educativo dopo il 1945*, in *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, cit., p. 293.

³⁵ C. BETTI, *La Nuova Scuola Italiana fra riforma e controriforma dell'istruzione popolare*, in G. SPADAFORA (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia La scuola*, Armando, Roma 1997, p. 395.

zona. Margherita Zoebeli – grande educatrice, dotata di una straordinaria capacità organizzativa – non ha lasciato testimonianze scritte del suo lavoro, lo hanno fatto altri, evidenziandone lo spessore scientifico, fra cui Francesco De Bartolomeis, che si è ispirato a quell'esperienza per il suo libro sulla scuola dell'infanzia³⁶.

6. Nuove prospettive pedagogiche e scolastiche

Il crollo del fascismo segnò, com'è ovvio, la crisi della stessa pedagogia neo-idealistica nella versione gentiliana e fu pertanto automatico che venissero cercati subito riferimenti altrove, in paesi a regime democratico. Ernesto Codignola, ormai da tempo distante dal fascismo ma anche dal gentilismo, fu fra i primi a dar testimonianza di questa ricerca. Nel 1946, in uno snello volumetto dal titolo *Le «scuole nuove» e i loro problemi*, passava in rassegna le principali esperienze educative d'avanguardia europee e statunitensi, in precedenza liquidate con sufficienza, perché giudicate didatticistiche o sperimentalistiche, ossia prive di un adeguato spessore teoretico. Adesso, oltre alle ombre, vi intravedeva promettenti luci, con un'attenzione e un apprezzamento inediti per gli aspetti psico-pedagogici fondanti dell'attivismo. In quello stesso volumetto, non mancò di descrivere l'innovativa scuola fiorentina appena avviata, sotto il non casuale nome di Scuola-Città "Pestalozzi", che lo aveva visto impegnato in prima persona. Asseriva: «Essa vuole essere una collettività, che si educa da sé all'autogoverno, imparando l'esercizio della libertà col sottomettersi spontaneamente alla propria legge. [...]»³⁷. Certo quel "sottomettersi" tradiva un linguaggio del passato, da cui Codignola non riusciva facilmente ad emendarsi e che faceva dubitare molti della sua autentica conversione democratica.

Ha scritto Borghi in occasione del ricordo riservatogli da «Scuola e città» dopo la scomparsa, avvenuta nel 1965: «I motivi autoritari vennero perdendo ai suoi occhi prestigio e validità. L'educazione conservò per lui il severo carattere di un'impresa [...], ma *ndr.*] in una più recente riflessione, denunciava il "pregiudizio" che sia possibile educare "soltanto collo spez-

³⁶ F. DE BARTOLOMEIS, *Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile*, La Nuova Italia, Firenze 1968.

³⁷ E. CODIGNOLA, *Le «scuole nuove» e i loro problemi*, IV ed. agg., La Nuova Italia, Firenze 1962, pp. 94-95.

zare le molle interiori della resistenza individuale, che educare sia insomma piegare, sia assoggettare anziché liberare gli interessi più profondamente umani dei ragazzi e degli adolescenti”»³⁸. Nel '47 Ernesto Codignola divenne persino presidente della sezione locale della NEF, un'altra testimonianza della sua apertura ad una dimensione puerocentrica ed attivistica dell'educazione su basi psico-sociologiche³⁹.

Dunque, è dai tempi della progettazione e organizzazione di Scuola-Città “Pestalozzi”, a cavallo fra '44 e '45 che i Codignola – ne parlo al plurale perché oltre al noto Ernesto, vi ebbe un ruolo fondamentale Tristano, il figlio – aprirono al pensiero deweyano e all'attivismo⁴⁰. È questo un aspetto da sottolineare adeguatamente perché di regola la comparsa di Dewey e la diffusione dell'attivismo in Italia sono state correlate a Lamberto Borghi, dopo il suo rientro dall'esilio statunitense, avvenuto però solo nel corso nell'estate '48⁴¹.

Che tale apertura sia stata invece precedente, lo attesta anche la pubblicazione, già nel '46 da parte de La Nuova Italia, di *Liberalismo e azione sociale*, di Dewey. A questo primo testo, fecero seguito nel '49 *Democrazia ed educazione*, tradotto e introdotto da Enzo Enriques Agnoletti, di formazione giuridica ma profondamente convinto dell'importanza dell'educazione, e poi *Scuola e società*, con prefazione di Ernesto Codignola, e traduzione dello stesso ma in collaborazione con Lamberto Borghi, il cui nome compare per la prima volta in catalogo. Una collaborazione che, a mio avviso, la dice lunga su di una autonoma e autentica interpretazione da parte di Ernesto Codignola del pensiero di Dewey.

Non possiamo qui addentrarci nelle vicende organizzativo-gestionali dell'editrice fiorentina, ma mi sembra che si possa non immotivatamen-

³⁸ L. BORGHİ, *Attualità di Codignola*, in *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, cit., p. 149.

³⁹ Ha scritto Raffaele Laporta, al riguardo, che le sezioni NEF in Italia, sorte su impulso di Washburne, non ebbero vita lunga, ad eccezione di quella di Firenze, che fra l'altro organizzò, nel '52, un combattivo convegno nazionale, in cui De Bartolomeis contestò il carattere classista della scuola, mentre Borghi denunciò la scarsa preparazione dei docenti. Al ministro della P.I. fu richiesto inoltre «di rendere indicativi ed aperti alla sperimentazione i programmi di scuola secondaria». R. LAPORTA, *L'educazione nuova nel secondo dopoguerra*, cit., p. 308.

⁴⁰ E. e A.M. CODIGNOLA, *La Scuola-Città Pestalozzi*, La Nuova Italia, Firenze 1962.

⁴¹ Sul rientro di Borghi dagli USA, ho trovato indicazioni discordanti. Da carte redatte dall'interessato, fornitemi gentilmente dalla figlia, prof.ssa Liana Borghi, il rientro risale all'estate del '48, che coincide con la restituzione della cattedra di Storia della filosofia nei licei.

te ipotizzare che Tristano Codignola ed Enzo Enriques Agnoletti, il cui orientamento politico antifascista e democratico era stato ripetutamente confermato, abbiano avuto una indiscussa influenza sulla linea editoriale inaugurata a partire dal '45 e quindi sulla precoce apertura a Dewey e al pragmatismo⁴². È questo un aspetto che va adeguatamente rimarcato anche per farlo oggetto di ulteriori approfondimenti. Fino ad ora ha prevalso l'idea di una sorta di continuismo decisionale da parte di Ernesto Codignola, che era l'esperto in materia, senza tener conto, invece, che la sua presenza nel consiglio di amministrazione, fu breve e defilata, fino a scomparire dopo poco il pieno reintegro di Tristano a partire dal '45 nella veste di direttore generale, affiancato come in passato da Enriques Agnoletti in quella di consigliere delegato⁴³.

Va anche sottolineato, altrettanto adeguatamente, che negli ambienti della casa editrice, a partire soprattutto dal '47, prese a gravitare un'altra autorevole figura di intellettuale, Piero Calamandrei, non a caso definito «il capo morale dell'antifascismo fiorentino, l'uomo che aveva ammaestrato una generazione a diventare antifascista attraverso le lezioni di procedura civile»⁴⁴. Nel '47 egli vi trasferì infatti la rivista «Il Ponte» che – insieme ad altri noti intellettuali antifascisti, fra cui Enriques Agnoletti – aveva fondato due anni prima presso Le Monnier e dirigeva. La rivista, com'è noto, ha svolto un ruolo fondamentale nel confronto politico in questa fase in cui il fronte laico ma anche quello marxista, non disponeva di particolari organi di stampa. Lo stesso Ernesto Codignola, che fino alla nascita di «Scuola e Città» nel '50 non disporrà di alcuna sua rivista, utilizzerà proprio le pagine de «Il Ponte» per prendere parte al confronto, talvolta aspro, che si aprì sulle questioni di riforma scolastica fra '45 e '50, la cui regia era, come prefigurato, nelle mani dei cattolici.

Ribadisco che se è vero che l'esperto in materia di pedagogia era Ernesto Codignola, è pur vero che la presenza di Tristano e di Enriques Agnoletti in casa editrice, va adeguatamente rimarcata. Molto opportunamente Francesco De Bartolomeis, che presto si avvicinò a quel nucleo laicamen-

⁴² A causa del carcere e del confino inflittigli, Tristano non poté ovviamente svolgere fra il '42 e il '44 il ruolo di consigliere delegato della casa editrice, alla cui guida farà ritorno dopo la Liberazione, nel 1945.

⁴³ A. PICCIONI (a cura di), *Una casa editrice tra società, cultura e scuola. La Nuova Italia 1926-1986*, Scandicci 1986, p. 97.

⁴⁴ LA NUOVA ITALIA (T. CODIGNOLA), *50 anni per la cultura per la scuola per la democrazia*, cit., p. XLI

te pensante, ha scritto al riguardo: «non ci fu un passaggio dall'idealismo all'attivismo se per passaggio s'intende una svolta radicale come via di uscita da una tormentosa crisi di una cultura alla quale si è creduto fino ad allora. Dobbiamo parlare piuttosto d'incontro. È questo comportò un ampliamento di orizzonte e la volontà di operare su un terreno nuovo ma anche una somma di cautele, di limitazioni e di fraintendimenti (...)»⁴⁵. In ultima analisi ad Ernesto Codignola va senz'altro riconosciuto il merito di non essersi sottratto ad un confronto con il pragmatismo deweyano e con l'attivismo, ma non oserei dire che egli si sia spinto molto oltre, come talvolta si è lasciato intendere.

7. *Lamberto Borghi e il nuovo corso pedagogico*

È invece certo che a segnare il decollo della letteratura deweyana, con i tipi de *La Nuova Italia*, è stato Borghi dopo il suo ritorno dagli USA, dove aveva conosciuto personalmente Dewey e ne aveva approfondito il pensiero. Senz'altro a lui va ricondotta la fortuna del filosofo e pedagogista statunitense in Italia e, per un certo verso, anche quella della editrice fiorentina, nella cui orbita Borghi entrò dopo poco il suo rientro. Ma, va ribadito, su di una linea editoriale già inaugurata da precedenti pubblicazioni dello studioso statunitense.

Venendo al rapporto Borghi/*La Nuova Italia*, entrambi fondamentali nell'ambito della pedagogia laica, va ricordato che la sua prima opera autografa con l'editrice fiorentina è del 1951: *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Un libro che è ormai un classico, che ha avuto un grande e duraturo successo, in cui egli riesaminava la tradizione autoritaria dello Stato e della cultura italiana, riservando parole di severa critica alla Chiesa per essersi dapprima affidata ai Gesuiti e avere trattato poi con il fascismo⁴⁶. Ma non rivolgeva parole tenere neppure ai socialisti, cui rimproverava di subordinare l'individuo allo Stato e, ovviamente, men che mai al primo Croce e a Gentile, lasciando intendere, pur senza dirlo, che l'apodittica definizione di Croce sul fascismo come parentesi, apparisse, storiograficamente parlando, davvero troppo sbrigativa.

⁴⁵ F. DE BARTOLOMEIS, *Fra idealismo e attivismo*, in *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, cit., p. 292.

⁴⁶ Nuova edizione a settant'anni dalla prima: L. BORGI, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, introduzioni di C. BETTI-F. CAMBI, Edizioni Junior-Bambini Srl, Reggio Emilia 2021.

Il suo era, com'è noto, un pensiero fortemente antiautoritario e non a caso indirizzava nel volume parole di particolare approvazione ad Andrea Caffi, anarco-libertario nonché a Capitini, cui l'avvicinava il concetto di democrazia non delegata, ed anche quel comune sentire religioso, intimo, profondo, non dogmatico, che non intaccava il principio della laicità, ma escludeva prospettive di irreligiosità e ateismo. Si conferma qui la poliedricità della pedagogia laica e la sua connaturata apertura ai più diversi registri del sentire, contrariamente all'affrettato e non infrequente accostamento della laicità al laicismo intransigente o addirittura all'ateismo.

I primi anni Cinquanta sono stati per Borghi di intensissimo impegno a sostegno di quei valori democratici, laici e progressisti che il liberalsocialismo, prima e poi il PdA, incrociandosi con il pensiero deweyano, avevano contribuito a far entrare con forza nel dibattito politico-pedagogico del dopoguerra. E proprio a Firenze, dove quella particolare *Weltanschauung* riecheggiava in molti ambienti, Borghi elesse prima idealmente e poi concretamente dimora, a partire dal 1955, sostituendo Ernesto Codignola nella cattedra di Pedagogia al Magistero, lasciata per raggiunti limiti di età.

In questi stessi anni egli collaborò quasi con foga con la casa editrice, sia con articoli o note sulla rivista «Scuola e città», attiva, come si è detto, dal 1950 – di epistemologia pedagogica ma anche di politica scolastica – sia pubblicando fra il '51 e il '54, altri tre testi, fra libri propri e traduzioni di opere di e su John Dewey. Così, mentre la casa editrice fiorentina si caratterizzava come la voce più importante per la diffusione del pensiero di Dewey nel nostro Paese, Borghi veniva ad assumere il ruolo di leader nell'ambito di quell'indirizzo pedagogico basato su di una concezione educativa che, in armonia con i valori democratici, affermava il rispetto profondo dell'alter del rapporto educativo, ovvero della sua personalità, dei suoi ritmi e modi di apprendimento, dei suoi interessi, nella consapevolezza che l'insegnamento non genera automaticamente apprendimento ma solo mediante il coinvolgimento di chi impara, inverandosi cioè un processo di autoeducazione.

Di pari passo a questo progressivo rinnovamento pedagogico, sulla rivista «Scuola e città», Borghi, ovviamente insieme ad altri, venne sostenendo il raggiungimento in particolare di tre obiettivi, ritenuti imprescindibili per l'attuazione dell'art. 3 della Costituzione, ovvero il superamento della post-elementare in vista di un'unica scuola media, l'istituzione della scuola a tempo lungo o integrato, quale antidoto contro le differenti opportunità formative degli alunni, nonché l'istituzione di una scuola per l'infanzia a

carattere pubblico, anch'essa utile allo stesso fine. Dopo l'approvazione nel 1968 della legge 444, Borghi partecipò alla compilazione dei relativi Orientamenti didattici, concordando sulla importanza dell'educazione religiosa, purché intima e soggettiva, in una parola non confessionale⁴⁷. Non di meno, su «Scuola e città», fu portata inoltre avanti la battaglia per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti, parallelamente ma anche dopo i lavori della Commissione di indagine del '62⁴⁸, nonché dopo l'approvazione della legge 1859 istitutiva la scuola media unica.

8. *La realtà scolastica di Firenze e dintorni, fra scuola e università*

Fin dal '51, a quel gruppo si unì Aldo Visalberghi che pubblicò con La Nuova Italia un saggio dal titolo *John Dewey*, in cui l'analisi privilegiava le riflessioni attinenti all'apporto della psicologia e delle indicazioni didattico-sperimentali dello studioso statunitense. E a lui fece poco dopo eco Francesco De Bartolomeis con due opere entrambe del '53 – l'una: *La pedagogia come scienza*, l'altra: *Introduzione alla didattica della scuola attiva* – che intervennero a porre le premesse per quella necessaria ridefinizione epistemologica della pedagogia, che avrà luogo qualche anno dopo e che segnerà il superamento del suo rapporto ancillare nei confronti della filosofia e la sua nuova collocazione fra le altre scienze umane. E al rinnovamento concettuale fece *pendant* quello lessicale. Entrarono infatti in circolazione termini come autoapprendimento, autoeducazione, autogoverno, autodisciplina e via dicendo, mentre nel proscenio educativo, accanto al docente, veniva stabilmente a comparire, non dico alla pari ma in posizione centrale sì, l'allievo.

A ripensarci oggi, si è trattata di una vera e propria rivoluzione, né facile né priva di resistenze di vario genere anche molto ferma, come ben si documenta in *Le vestali della classe media*⁴⁹.

Firenze, lo accennavo, non si è distinta solo per le novità proprie del dibattito pedagogico, ma anche per il rinnovamento scolastico, per effetto

⁴⁷ C. BETTI, *La scuola dell'infanzia nella militanza democratica e laica di Lamberto Borghi*, in F. CAMBI-P. OREFICE (a cura di), *Educazione, libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*, cit., p. 274.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ M. BARBAGLI-M. DEI, *Le vestali della classe media*, il Mulino, Bologna 1969.

senz'altro della presenza di Scuola-Città "Pestalozzi"⁵⁰, le cui attività didattiche hanno sempre suscitato interesse nella realtà scolastica circostante, ma anche perché nelle scuole del territorio ci sono state figure d'eccezione che, in veste di insegnante o di Direttore didattico o Preside, hanno operato spesso in collegamento con i docenti di Magistero, al fine di portare avanti sperimentazioni in ambito metodologico e didattico. E poi non si può non ricordare l'esperienza scolastica di Maria Maltoni nonché, se pur su diverso versante, le critiche sferzanti di Don Milani. Tutto in un fazzoletto di terra di poco più di 10/20 km quadrati. Ma un ruolo importante lo hanno avuto anche il CEMEA o l'MCE locali in sintonia con quelli nazionali.

Non a caso, una delle realtà all'avanguardia a livello, non solo regionale ma nazionale, in fatto di tempo pieno è stato il Circolo didattico di Bagno a Ripoli, a due passi da Firenze, diretto da Marcello Trentanove che fu antesignano anche in materia di gestione sociale della scuola, attraverso organi collegiali di tipo sperimentale, a cavallo fra gli anni Sessanta e Settanta, mentre le rispettive normative giunsero alcuni anni dopo. Trentanove, una figura di direttore didattico davvero eccezionale, era stato anch'egli azionista, in rapporti stretti con Tristano, Margherita Fasolo, i coniugi Ramat e aveva preso parte alle iniziative organizzate da La Nuova Italia in vista dello svecchiamento metodologico e culturale della scuola nei suoi diversi gradi, a partire da quello di base. Egli fu attivissimo nei CEMEA, di cui fu anche Presidente.

Conclusioni

Prima di concludere vorrei fare brevemente cenno a una docente del Magistero di Firenze, visto che fino ad ora i riferimenti sono sempre stati al maschile. Alludo a una docente silenziosa e discreta, ma molto operosa, Tina Tomasi, anch'ella gravitante intorno a La Nuova Italia fin dalla metà degli anni Cinquanta, apparsa a Magistero nel periodo della Contestazione. Si è occupata *ante litteram* di due temi all'epoca poco frequentati, ovvero dell'educazione di genere e della visione educativa degli anarco-libertari, manifestando una linea di ricerca alquanto originale e precorritrice⁵¹. Non

⁵⁰ A. BINAZZI, *L'esperimento di Scuola-Città Pestalozzi*, in «Il Ponte», a. XLIX, n. 11, 1993, pp. 1325-1328.

⁵¹ T. TOMASI, *La scuola che ho vissuto*, G. GENOVESI (a cura di), Anicia, Roma 2020.

può inoltre mancare un accenno, sia pure *en passant*, al contributo di Antonio Santoni Rugiu, anche lui organico a quel gruppo fin dalla prima metà degli anni Sessanta, il quale, nell'ambito della Commissione d'Indagine, di cui fece parte insieme a Visalberghi, sostenne fra le altre cose la necessità della formazione universitaria dei maestri ma anche delle educatrici dell'infanzia o puericultrici con la conseguente riforma di Magistero⁵². Vorrei ricordare anche Giacomo Cives e il suo strenuo impegno a favore della laicità della scuola ma anche a sostegno della scuola a tempo pieno, efficace antidoto contro le bocciature, i ritardi nell'apprendimento e dunque a favore dell'inclusione. *Last but not least*, Raffaele Laporta, la cui attività si è distinta per la riflessione sul concetto di comunità scolastica ed extrascolastica, oltre che sul tempo libero e il cinema.

Insomma, un ventaglio di indirizzi di ricerca, che hanno dato vivacità e spessore a questa pedagogia di terza via, da cui ho lasciato fuori molti altri esponenti, anche assai autorevoli, fra tutti, Eggle Becchi, ma lo spazio, lo si sa, è tiranno⁵³.

Vorrei solo richiamare in chiusura, non per i suoi meriti pedagogici, ma per quelli di organizzatore di cultura, Tristano Codignola, sia per la linea editoriale coerentemente laico-democratica e scientificamente qualificata de *La Nuova Italia*, sia per il suo rigoroso impegno di politico⁵⁴. Non a caso è stato definito il padre della scuola media unica. Infatti, se Donini e Luporini, senatori del PCI, furono i primi firmatari del relativo progetto di legge, lui ne fu l'accudente e instancabile relatore, fino alla sua approvazione il 31 dicembre 1962⁵⁵. Una legge scolastica che risulta essere, a tutt'oggi, la più importante a partire dal secondo dopoguerra. E anche questa conquista si pone in piena sintonia con gli obiettivi propri della pedagogia laica, sviluppatasi già prima ma soprattutto a partire dalla caduta del fascismo.

⁵² C. BETTI-G. BANDINI-S. OLIVIERO (a cura di), *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Franco Angeli, Milano 2014.

⁵³ Lo testimoniano i vari saggi contenuti in: F. CAMBI-P. FEDERIGHI-A. MARIANI (a cura di), *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015. Modelli, metamorfosi, figure*, cit.

⁵⁴ N. TRANFAGLIA-T. BORGOGNI, *Tristano Codignola. Scritti politici 1943-1981*, 2 voll., La Nuova Italia, Firenze 1987.

⁵⁵ A. SANTONI RUGIU, *La strategia delle riforme scolastiche*, in «Il Ponte», a. XLIX, n. 11, 1993, p. 1302. L'intero fascicolo ha per titolo: *Un maestro Un compagno, Tristano Codignola*, ed è dedicato a questa singolare figura di intellettuale e di politico, intransigente e fuori dai giochi di palazzo, come dimostrò la contestazione mossa a Bettino Craxi e la sua espulsione dal Partito socialista nel 1981. Oltre al citato saggio, contiene interventi di Gaetano Arfé, Giovanni De Luna, Raffaele Laporta, Nicola Tranfaglia, Aldo Visalberghi *et alii*.

XVI. ITINERARI E PROPOSTE DI RINNOVAMENTO
PEDAGOGICO E CULTURALE NEL SISTEMA FORMATIVO
ITALIANO DEL SECONDO DOPOGUERRA:
L'AREA MARXISTA

CARMELA COVATO
(Università degli Studi Roma Tre)

1. *Le contraddizioni della scuola italiana nel secondo dopoguerra*

Molti pregiudizi sociali, intrisi di svariate forme di determinismo biologico e di stereotipi classisti, percorrevano, ancora negli anni Sessanta, gran parte della cultura scolastica italiana e delle pedagogie implicite nella mentalità di molti docenti. Se ne trova conferma, fra l'altro, nel volume di Marzio Barbagli e Marcello Dei, *Le vestali della classe media* (1969)¹, al cui interno l'indagine sulle contraddizioni della realtà scolastica del nostro Paese è documentata da numerose testimonianze e interviste ad insegnanti che manifestano, non di rado, la loro incapacità di accogliere e di elaborare il mutamento sociale in atto e, allo stesso tempo, di tradurre nella pratica educativa il senso più profondo di quell'inedito, indubitabile ampliamento della popolazione studentesca che si verificava proprio in quegli anni.

Così si esprimeva una delle professoresse intervistate dai due sociologi a pochi anni dall'emanazione della legge sulla scuola media unica del 1962, una delle riforme più significative della scuola dell'Italia repubblicana:

Ho alunni in classe che non si interessano affatto del latino. Per loro ci vorrebbero classi diverse, di avviamento o simili. È la stessa differenziazione che esiste in natura: ci sono diversi tipi di intelligenza [...] si potrebbe vedere quali ragazzi hanno più disposizione e quelli che l'hanno dovrebbero dirottare su sezioni diverse. Si nasce biondi, bruni o rossi, perciò si potrebbe dare un orientamento di base alle

¹ M. BARBAGLI-M. DEI, *Le vestali della classe media*, il Mulino, Bologna 1969.

disposizioni naturali. Le materie verrebbero prese seriamente. Per esempio uno potrebbe dire: non faccio il latino, ma faccio bene le materie tecniche².

Dalla ricerca di Marzio Barbagli e Marcello Dei emerge con chiarezza, dunque, sulla base di acute ipotesi interpretative e di una vasta documentazione, la realtà di una classe docente in molti casi rivolta più al passato che al futuro, ancora influenzata da numerose forme di pregiudizio sociale anche, paradossalmente, all'interno degli orientamenti apparentemente più progressisti.

Tuttavia – sottolineano, infatti, i due sociologici a questo proposito – troviamo l'ideologia delle doti non solo negli insegnanti legati al vecchio sistema scolastico, ma anche in quelli favorevoli alla scuola media unica. La loro critica al meccanismo palese di eliminazione sociale così come la loro posizione favorevole ad una realizzazione effettiva e completa della legge di riforma nascono proprio dall'esigenza di far emergere i “migliori”, i “più dotati”, di evitare lo spreco dei talenti³.

Qualche anno dopo, sul finire degli anni Sessanta, il grido di allarme proveniente dalla scuola di Barbiana, con la *Lettera ad una professoressa*⁴, scritta dai ragazzi di Don Lorenzo Milani nel 1967, spazza via ogni illusione nei confronti dell'idea che l'attuazione della scuola media unica, varata qualche anno prima, e, dunque, l'unificazione dell'istruzione post-elementare, avesse già potuto contribuire a cancellare in modo significativo la costellazione delle differenze sociali che caratterizzava la popolazione scolastica del nostro paese. Anche il percorso legislativo non era stato né semplice né lineare.

Basterebbe qui ricordare innanzitutto - ha sostenuto Roberto Sani - come solamente nel dicembre del 1962, al termine di una estenuante battaglia politica e parlamentare destinata a produrre una precisa frattura fra le forze democratiche, sia stata istituita in Italia, la scuola media unica (legge 31 dicembre 1962, n. 1859), con

² *Ibid.*, p. 128. Su questo tema, cfr. il contributo di Francesca Borruso dal titolo *La riforma della scuola media unica (1962) tra didattica e politica* che approfondisce l'argomento e che è pubblicato in questo stesso volume.

³ *Ibid.*, p. 129.

⁴ SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera ad una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze 1967. Sul pensiero di Don Lorenzo Milani e sull'esperienza di Barbiana, la bibliografia è sterminata. In questa sede, mi limito a rinviare a R. SANI-D. SIMEONE, *Don Lorenzo Milani e la Scuola della memoria*, eum, Macerata 2011; C. BETTI (a cura di), *Don Milani fra storia e memoria*, Unicopli, Milano 2009.

la quale si dava effettiva applicazione alla norma costituzionale che elevava l'obbligo scolastico fino al quattordicesimo anno d'età e rinviava al legislatore ordinario il compito di predisporre, anche per l'ultimo ciclo di studi obbligatori, quello relativo al triennio dagli 11 ai 14 anni, una scuola che, al pari di quella elementare, fosse autenticamente "né selettiva né predeterminate", per dirla con Aldo Agazzi, ma realmente capace di rendere possibile a tutti gli alunni, senza distinzione di censo e di condizione sociale, l'eventuale accesso alla scuola secondaria e all'università⁵.

Le contraddizioni della realtà della scuola pubblica riflettevano, d'altra parte, gli esiti di una politica scolastica di ceti dirigenti che, pur sulla base del dettame e dei valori costituzionali, non avevano consentito appieno il decollo di una scuola capace di trasformare, in senso democratico ed emancipativo, il pur significativo, rispetto al passato, accesso all'istruzione di ceti sociali che ne erano stati prima esclusi.

In realtà – ha sostenuto in proposito Roberto Sani – affinché i principi relativi alla scuola e all'istruzione sanciti dalla Carta costituzionale del 1948 potessero trovare concreta attuazione e dunque, anche su questo versante, la democrazia meramente formale potesse cedere il posto ad una "democrazia sostanziale" in grado di assicurare la promozione sociale e la crescita culturale e civile dell'intero paese, per dirla con Giuseppe Luzzatti, era necessario che trascorressero diversi decenni e che, in seno all'opinione pubblica, maturassero posizioni critiche e di protesta nei confronti di una classe dirigente incapace di promuovere l'effettiva democratizzazione del sistema scolastico e formativo italiano⁶.

2. I marxisti e la scuola

In questo contesto storico, politico e sociale, si inquadra il contributo dell'area marxista al rinnovamento culturale, pedagogico e didattico della scuola italiana del secondo dopoguerra⁷.

⁵ R. SANI, *La scuola e l'Università nell'Italia unita: da luoghi di formazione della classe dirigente a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne*, in A. ASCENZI-R. SANI (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 43-44; A. SEMERARO, *Il sistema scolastico italiano*, La Nuova Italia scientifica, Roma 1996; G. CIVES (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, La Nuova Italia, Firenze 1990; T. TOMASI, *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica*, Editori Riuniti, Roma 1976.

⁶ R. SANI, *La scuola e l'Università nell'Italia unita*, cit., p. 43.

⁷ Ma, è bene ricordarlo, l'impegno è ancora precedente. Lo sostiene, fra gli altri, Mario Alighiero Manacorda quando sottolinea «come e quanto si sia manifestata ad opera dei

Per delinearne i tratti principali, è necessario tener conto di una molteplicità di dimensioni. Affiora, innanzitutto, la novità di una riflessione di natura teorica sulle questioni educative elaborata da intellettuali organici al complessivo progetto del Partito Comunista Italiano. A partire dagli anni Cinquanta, prospettive del tutto inedite maturarono grazie al confronto, proprio allora divenuto possibile, con il pensiero di Antonio Gramsci e, dunque, con quella radicale alternativa pedagogica che ne percorre gli scritti giovanili e, soprattutto, nel loro insieme, i *Quaderni del carcere*⁸. A

comunisti, durante gli anni della guerra e soprattutto dopo l'8 settembre 1943, la resistenza al fascismo dentro la scuola: ne sono esempi concreti all'appello all'insurrezione lanciato da Concetto Marchesi agli studenti universitari, e il sacrificio di tanti docenti comunisti che, insieme a tanti altri, resistettero l'8 settembre e nei mesi o negli anni all'occupazione nazista, affrontando torture e morte. Sarebbero da ricordare le iniziative delle Repubbliche partigiane della Val d'Ossola e di Mentefiorino nel campo della scuola, nonché l'attività di educazione militante svolta dalle brigate Garibaldi, dalla quale dovevano poi nascere, dopo la liberazione, i "Convitti scuola della Rinascita" per ex partigiani e reduci: un'iniziativa di partigiani comunisti, ma francamente aperta nonostante gli ostacoli frapposti dai governi democratici (ahimé, di "unità nazionale", succeduti al fascismo» (M.A. MANACORDA, *Pedagogia e politica scolastica del PCI dalle origini alla Liberazione*, in «Critica marxista», n. 6, 1980, pp. 174-175). Vedi anche, Id., *Il marxismo e l'educazione*, in G. TASSINARI (a cura di), *La pedagogia italiana del secondo dopoguerra. Studi in onore di Lamberto Borgbi*, Le Monnier, Firenze 1987, pp. 67-93. Sull'esperienza dei convitti Rinascita, cfr. A. HOEBEL, *Mario Alighiero Manacorda e l'esperienza dei convitti Rinascita*, in C. COVATO-C. META (a cura di), *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante tra storia, pedagogia e politica*, Roma-Tre Press, Roma 2020, pp. 93-104. Per ricercare le radici storiche della politica scolastica de PCI, è necessario andare ancora indietro, come osserva Fabio Pruneri, e dobbiamo necessariamente «far riferimento all'azione di Gramsci e di altri fondatori del Partito Comunista d'Italia. La riflessione giovanile gramsciana non ebbe per oggetto la riforma della scuola; questo tema fu centrale nella discussione fra intellettuali comunisti nel secondo dopoguerra. Il direttore de "L'Ordine Nuovo" privilegiò la dimensione politica della politica scolastica [...]. Per il PCd'I, in fase di costituzione, la riforma della scuola rivestiva un ruolo di secondo piano, necessariamente subordinato, appunto, alle problematiche più schiettamente politiche. Molta attenzione invece veniva data alla formazione dei militanti» (F. PRUNERI, *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*, La Scuola, Brescia 1999, pp. 15-16).

⁸ Come ha osservato Chiara Meta: «Togliatti, assieme a Felice Platone, organizzò la prima pubblicazione dei *Quaderni del carcere* editi per la casa editrice Einaudi in sei volumi tra il 1948 e il 1951. Si trattava della pubblicazione "postuma" del corpus carcerario non esente da omissioni e interpretazioni. Innanzitutto il segretario del Pci scelse, per rendere comprensibile il pensiero gramsciano ad un pubblico più vasto possibile, di dare una sistemazione tematica a quello che si presentava come uno zibaldone di note e appunti. Bisognerà attendere l'edizione scientifica curata da Valentino Gerratana nel 1975 per l'Istituto Gramsci per vedere una restituzione dell'effettiva struttura diacronica delle note carcerarie» (C. META, *La costruzione della scuola democratica in Italia negli anni del secondo dopoguerra: un percorso accidentato. Dagli ideali di inclusione sociale al modello "aziendalista" neoliberalista*, in «L'ospite ingrato», n. 9, gennaio-giugno 2021, p. 40).

questo proposito, occorre ricordare che mentre la prima edizione delle *Lettere dal carcere* risale al 1947, la raccolta tematica dei *Quaderni* a cura di Felice Platone e Palmiro Togliatti viene edita dal 1948 al 1951, presso gli editori Riuniti⁹.

Le edizioni di Gramsci – ricorda lo studioso Gregorio Sargonà – sono alcuni dei modi con cui il PCI articola le sue proposte politico-culturali. Il partito fonda anche società editoriali, riviste e centri studi, promuovendo la pubblicazione di libri e opuscoli finalizzati alla formazione dei quadri e dei militanti. «Rinascita», mensile creato e diretto da Togliatti per venti anni, si può considerare il prototipo più riuscito di questo sforzo. Sulle sue pagine sono per altro messe in questione le tradizioni culturali prevalenti nel Paese a partire dall'idealismo crociano che considera il modello più alto espresso dai suoi avversari, e le sue colonne sono lo spazio in cui esordisce un'intera generazione di intellettuali, come dimostra la ricchezza delle firme che appaiono sulla rivista¹⁰.

Nel 1946 nasceva il periodico di grande diffusione «Vie nuove» e nel 1954 il settimanale «Il contemporaneo»; successivamente «Cronache meridionali», «Riforma agraria», «Cinema nuovo», «Realismo» e, non ultima in ordine d'importanza «Riforma della scuola» (1955).

Il 27 aprile del 1950 fu fondato l'Istituto Gramsci, che si dotò ben presto di una Sezione pedagogica, diretta da Mario Alighiero Manacorda, alla quale parteciparono intellettuali non solo di estrazione pedagogica ma che avvertivano con forza la centralità del ruolo della scuola e della formazione nello sviluppo sociale e nel progresso democratico.

Queste iniziative testimoniano la grande vitalità culturale del PCI nella formazione di una nuova intellettualità democratica sebbene, il clima della guerra fredda e l'irrigidimento che ne conseguiva nella difesa dello schieramento ancora rigorosamente filosovietico comportò, senza dubbio, conseguenze assai contraddittorie e complesse.

È opportuno chiarire fin d'ora che anche il PCI – ha sottolineato Fabio Pruneri –, apparentemente monolitico e unitario, quale poteva apparire negli anni dell'immediato dopoguerra, aveva attraversato una storia travagliata, fatta di confronti

⁹ Ricordiamo che, da oltre un ventennio, sia in atto il progetto di una nuova edizione critica e integrale dell'intero *corpus* delle opere gramsciane, sotto l'egida della Fondazione Gramsci, per l'Enciclopedia Treccani. Cfr. a questo proposito, EAD., *Il soggetto e l'educazione in Gramsci. Formazione dell'uomo e teoria della personalità*, Bordeaux, Roma 2019, p. 8.

¹⁰ G. SARGONÀ, *Mario Alighiero Manacorda e la politica culturale del Pci*, in C. COVATO-C. META (a cura di), *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante*, cit., p. 56.

dialettici e molto accesi e, talvolta, di conflitti. Ripercorrere l'itinerario che portò il Partito Comunista ad essere un partito di massa, significa ricostruire la costante tensione «ideologica e formativa» che animò Togliatti e il gruppo dirigente¹¹.

Sui temi che riguardano specificamente la scuola, osserva ancora Pruneri:

Per ciò che attiene la scuola, mi pare che lo scontro tra «Rinascita» e «Il Politecnico» possa esemplificarsi in una versione opposta del concetto di formazione. Nel primo caso, Marchesi, Alicata e Togliatti erano convinti che il Partito dovesse esercitare una sorta di *leadership* e di guida culturale; nel secondo caso, Vittorini e il gruppo milanese sostenevano che la possibilità di studiare fosse in sé un valore, che andava perseguito e difeso al di là delle possibili strumentalizzazioni¹².

Si deve, d'altra parte, proprio a Fabio Pruneri un'attenta e accurata ricostruzione, suffragata da un'ampia indagine documentaria, degli esordi degli indirizzi scolastici del PCI dagli anni della lotta antifascista, alla Costituente fino al 1955.

Ho (quindi) considerato la politica scolastica comunista – scrive Pruneri – come un edificio complesso risultato dell'accumularsi di diversi progetti. La parte esteriore della politica scolastica del PCI, è quella più facilmente decifrabile, è quella costituita dagli interventi ufficiali del partito: le relazioni dei congressi, i dibattiti parlamentari, gli opuscoli elettorali e altro¹³.

L'indagine ha il merito di essersi rivolta anche alla pubblicistica minore, agli atti della Commissione Scuola, nei quali emergono differenti sfumature fra le posizioni degli intellettuali protagonisti del dibattito sul rapporto fra scuola e politica culturale e, infine, anche alle testimonianze dei militanti.

È appena il caso di ricordare – come ha scritto Chiara Meta, a questo proposito, che durante il Comitato centrale del Pci del 1955, il nuovo responsabile cultura del partito Mario Alicata, succeduto a Emilio Sereni, indica nella questione della scuola il tema centrale per una rinascita democratica del Paese e affida il compito di affrontare le questioni ad essa inerenti ad una nuova testata giornalistica, la rivista «Riforma della Scuola» [...] ¹⁴.

¹¹ F. PRUNERI, *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano*, cit., p. 126.

¹² *Ibid.*, p. 168.

¹³ *Ibid.*, p. 9.

¹⁴ C. META, *La costruzione della scuola democratica*, cit., pp. 40-41.

Indubbiamente connesso a questo nuovo itinerario pedagogico, è l'impegno dell'area marxista nei confronti di un rinnovamento didattico della scuola italiana, dei contenuti, dei metodi e della formazione degli insegnanti in una visione strategicamente nuova del loro ruolo e del ruolo della scuola nella vita sociale. Questo impegno viene sviluppato, in modo particolare, nelle pagine della rivista «Riforma della scuola», fondata, nel 1955 da Lucio Lombardo Radice, Dina Bertoni Jovine e Mario Spinella. alla cui direzione parteciparono ben presto Mario Alighiero Manacorda e Francesco Zappa. Successivamente, la rivista fu diretta da Carlo Bernardini, al quale subentrò Tullio De Mauro e, infine, per un brevissimo periodo, Franco Frabboni fino alla sua chiusura, avvenuta, per motivi per molti versi ancora incomprensibili, nel 1992. La rivista, in ogni caso, fu, come si diceva, uno straordinario laboratorio di idee e di iniziative che merita ancora oggi di essere analizzato come documento di una importante stagione del dibattito politico e pedagogico¹⁵.

Accanto al dibattito pedagogico, politico e culturale che anima le pagine del periodico, non si può non sottolineare la rilevanza di una sezione dedicata alla "Didattica" e alla "Pratica educativa" rivolta alle sperimentazioni educative e scolastiche e alle innovazioni più significative in questo campo.

Si pensi, ma solo a titolo esemplificativo, all'impegno di Lucio Lombardo Radice non solo nei confronti del rinnovamento della didattica della matematica ma anche della vita scolastica intesa in un senso più complessivo. Per questo fino alla sua prematura scomparsa visitò assiduamente le scuole di tutto il territorio nazionale, stabilendo un costante dialogo, considerato da lui imprescindibile, con allievi e insegnanti¹⁶.

Anche la Sezione Pedagogica dell'Istituto Gramsci, come si è detto, diede a questa dimensione contributi significativi¹⁷.

¹⁵ Sulla rivista «Riforma della scuola» cfr., fra gli altri, P. CARDONI, «Riforma della scuola»: appunti per un difficile bilancio, in A. SEMERARO (a cura di) *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, La Nuova Italia, Firenze 2001, pp. 226-262.

¹⁶ Una significativa testimonianza dell'attenzione di Lucio Lombardo Radice al mondo della scuola reale è contenuta in L. LOMBARDO RADICE, *Taccuino pedagogico*, a cura di L. BENINI, La Nuova Italia, Firenze 1983.

¹⁷ A questo proposito, Fabio Pruneri ha messo in evidenza che sono di grande interesse per la ricostruzione storica «anche gli atti dattiloscritti di un ciclo di lezioni *Sulla storia della politica scolastica del PCI*, svoltasi all'Istituto Gramsci di Roma nell'inverno del 1981. Nella fase preparatoria a queste conferenze la Sezione dell'Istituto che si occupava dei problemi

L'esigenza di una riflessione dell'area marxista sui temi educativi, che poteva contare su precedenti storici assai significativi già nel periodo resistenziale e all'indomani della liberazione, matura in modo più coerente ed organico in questo contesto storico e politico.

Sul piano della riflessione teorica, a partire dal confronto con il pensiero di Antonio Gramsci, a cui si è già fatto riferimento, il lavoro culturale si sviluppò poi anche, in ambito pedagogico, con l'avvio di studi sistematici, e filologicamente fondati, del pensiero dei classici, da Engels a Marx fino a Labriola.

3. *La pedagogia marxista*

Come è noto, nei primi decenni del secondo dopoguerra, si deve soprattutto a Mario Alighiero Manacorda – ma anche a Giovanni Urbani, Dina Bertoni Jovine, Lucio Lombardo Radice, Antonio Santoni Rugiu – di cui ricordo l'antologia di scritti marxiani *L'uomo fa l'uomo*¹⁸ – Angelo Broccoli, a Giuseppe Trebisacce e, fra gli altri, a Dario Ragazzini, nel contesto di un difficile clima culturale e politico segnato da aspre controversie ideologiche ma anche da forti tensioni ideali, l'aver introdotto, all'interno del dibattito pedagogico italiano, una rilettura della questione educativa del tutto alternativa alle tradizioni teoriche più consolidate, ma, allo stesso tempo, criticamente vigile nei confronti delle innovazioni implicite nelle riflessioni e nelle esperienze influenzate dall'attivismo e dal pragmatismo deweyano, “scoperti” in Italia solo nel secondo dopoguerra¹⁹.

dell'educazione aveva raccolto, dai compagni che in passato erano stati più attivi sul fronte scolastico, una notevole quantità di materiali che dovevano costituire un *Archivio di politica scolastica*. In realtà, i documenti non ebbero mai una sistemazione definitiva, ma trovarono una loro collocazione presso la Fondazione dell'Istituto Gramsci a Roma dove tuttora giacciono» (F. PRUNERI, *La politica scolastica*, cit., p. 12).

¹⁸ K. MARX, *L'uomo fa l'uomo*, antologia a cura di A. SANTONI RUGIU, La nuova Italia, Firenze 1976.

¹⁹ Una sintesi degli aspetti più significativi del primo stimolante dibattito pedagogico fra “marxisti” e “attivisti” è contenuta negli Atti del Convegno su «Struttura, contenuti e metodi della scuola obbligatoria», in «Riforma della scuola», a. VIII, n. 6-7, 1962. A. Santoni Rugiu si è più volte soffermato su questi temi. Cfr., ad esempio, ID., *Scenari dell'educazione nell'Europa moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1994. Sul rapporto fra Antonio Gramsci e il pragmatismo, desidero segnalare un significativo ed ampio contributo: C. META, *Antonio Gramsci e il pragmatismo*, La Cariti editore, Firenze 2000 e, anche EAD., *Il soggetto e l'educazione in Gramsci*, cit.

In relazione allo sviluppo di una riflessione marxista sui temi educativi l'impegno di Mario Alighiero Manacorda ha svolto un ruolo di indubbia centralità.

Manacorda, dopo l'adesione al P.C.I., è stato, fra l'altro, organizzatore e coordinatore a Roma del Convitto-Scuola per partigiani e reduci (1946-1948), direttore delle Edizioni Rinascita dal 1954 -1957 e della rivista «Riforma della scuola» con Lucio Lombardo Radice, Dina Bertoni Jovine e Francesco Zappa. Ha collaborato alla stesura di molti progetti di riforma della scuola italiana (fra i quali si segnala il progetto «Donini-Luporini» per la scuola unica dai sei ai 14 anni, che non venne però portato in discussione in parlamento). Ha partecipato attivamente all'associazionismo sindacale degli insegnanti di ispirazione laica. È stato dirigente dell'ADESPI (Associazione difesa e sviluppo della scuola pubblica italiana) Ha diretto la Sezione educativa dell'Istituto Gramsci. Ha partecipato a numerosi Convegni di studio nazionali e internazionali, soprattutto in America Latina²⁰.

Ed è Manacorda stesso ad aiutarci a definire il senso del percorso dell'area marxista in un itinerario pedagogico mai disgiunto dalla dimensione storica e sociale.

La pedagogia marxista in Italia – ha scritto infatti Manacorda - durante la seconda metà del nostro secolo, ha ormai una sua storia; e vi si può forse distinguere una pedagogia dei comunisti, sia come politica educativa che come prassi didattica, e un marxismo pedagogico, cioè il diretto ed esplicito fare i conti con le idee contenute nei testi «pedagogici» di Marx, Engels, Labriola e Gramsci [...] ²¹.

Negli anni mediamente successivi alla Liberazione, tuttavia, una piena consapevolezza della tradizione marxista e del pensiero dei classici non era ancora nota.

Sebbene gli scritti di Gramsci si imponessero subito per il loro grande valore di rottura degli antichi schemi mentali e di anticipazione di nuovi modi di

²⁰ EAD., *Il Fondo Mario Alighiero Manacorda. Una prima indagine*, in C. COVATO-C. META (a cura di), *Mario alighiero Manacorda*, cit., pp. 73-74. Per capire meglio il ruolo svolto da Mario Alighiero Manacorda nel dibattito teorico e politico sulla scuola e sull'università dell'Italia del secondo dopoguerra, cfr. A. SEMERARO (a cura di), *L'educazione dell'uomo completo*, cit.

²¹ M.A. MANACORDA, *Presentazione*, in C. Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Studi sulla storia della pedagogia marxista in Italia dal 1960 ad oggi*, Argalia, Urbino 1983, p. 5.

considerare i problemi della società e della cultura, tuttavia non si può dire che essi fossero subito capiti a fondo: certo, non studiati a fondo. E si può dire di lui quello che si può dire di Marx: nella vita politica ci si accontentò di alcune sue indicazioni fondamentali, nell'approfondimento culturale non si andò oltre alcune prime approssimazioni, non sempre scevre da equivoci idealistici. La prima lettura di Gramsci fu spesso di carattere conservatore, insistendo su una mal compresa difesa dell'umanesimo e dell'insegnamento del latino²².

Sostiene ancora Manacorda, che solo a partire dagli anni Cinquanta, d'altra parte:

[...] la politica pedagogica dei comunisti ha nomi ben noti: Concetto Marchesi, Antonio Banfi – protagonisti Marchesi e Banfi di una aspra discussione sulla funzione del latino nel nuovo asse formativo della scuola di base –, Mario Alicata, Dina Bertoni Jovine, Lucio Lombardo Radice, Bruno Ciari, per non citare che i maggiori. Tutti loro furono soprattutto dei comunisti attivi nel campo dell'educazione, che dettero un contributo fondamentale nella elaborazione di una politica pedagogica e di un orientamento didattico del movimento ideale di cui furono parte; ma non si impegnarono professionalmente nell'esegesi dei testi marxiani, anche se in vari modi e misure ebbero a confrontarvisi²³.

Il marxismo pedagogico, inteso come diretto confronto con le idee di Marx sull'uomo e il suo formarsi, attraverso una lettura puntuale dei testi e una loro esegesi filologicamente fondata, abbia o non abbia avuto uno sbocco diretto nella milizia educativa, ha, sottolinea ancora Manacorda, altri nomi, che sono già passati, in parte, alla storia.

Ricorderò, se non altri – scrive Manacorda – Galvano della Volpe. La loro ricerca, come appunto quella di Della Volpe, può non aver avuto inizialmente o prevalentemente un interesse pedagogico, ma certamente ha avuto un interesse «antropologico», e perciò una valenza educativa. In questo senso sono molti i nomi di filosofi marxisti nostri contemporanei che si potrebbero citare per additare nelle loro pagine spunti fecondi per una riflessione pedagogica. Ma è pur vero che la ricerca esplicita sui testi marxiani che implicassero direttamente giudizi concernenti i temi dell'educazione o formazione dell'uomo, è cominciata relativamente tardi in Italia. Tuttavia, quegli studi più genericamente filosofici sulla «antropologia» marxiana ne costituiscono una premessa e una condizione imprescindibili²⁴.

²² ID., *Marxismo e educazione*, in G. TASSINARI (a cura di), *La pedagogia italiana*, cit., p. 71.

²³ M.A. MANACORDA, *Prefazione*, in C. COVATO, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiana*, cit., pp. 5-6.

²⁴ *Ibid.*, p. 5.

Di questa politica pedagogica dei comunisti e di questo marxismo pedagogico, fa parte innanzitutto, come si è detto, anche e soprattutto il confronto con Gramsci. E se questo ebbe inizio non appena le pagine pedagogiche dei *Quaderni* e delle *Lettere dal carcere* furono conosciute «anche qui un vero e sistematico approfondimento lo si ebbe solo più tardi, a cominciare dall'ampia antologia gramsciana sulla formazione dell'uomo curata nel 1967 da Giovanni Urbani»²⁵.

Da un punto di vista teorico, la riflessione di Mario Manacorda sulla pedagogica marxista è scandita, oltre che da numerosi saggi e articoli, dalla pubblicazione di alcune opere davvero fondamentali nel dibattito pedagogico degli anni Sessanta e Settanta: *La paideia di Achille* (Editori Riuniti, Roma 1971); *Il marxismo e l'educazione* (3 voll., Armando, Roma 1964); *Marx e la pedagogia moderna* (Editori Riuniti, Roma 1966); *Il principio educativo in Gramsci* (Armando, Roma 1970); *L'alternativa pedagogica* (La Nuova Italia, Firenze 1971)²⁶.

Manacorda, infatti, sulla base di un attento lavoro filologico e critico, principalmente rivolto alle opere di Marx, Engels e Gramsci, ha tracciato, come si è detto, le linee di un'alternativa pedagogica fino ad allora inedita.

In questo contesto la concezione marxiana della persona umana e della sua formazione non si presenta come il risultato di una elaborazione astratta e metafisica, ma scaturisce da un'analisi materialistica dello sviluppo storico del reale, che individua proprio nella divisione del lavoro, assieme alla forma storica di sviluppo delle forze produttive, l'elemento fondamentale di impoverimento e di degradazione di ogni individuo.

Marx infatti – sottolineerà più tardi Manacorda – sostiene che occorre partire «dalla considerazione del lavoro come “manifestazione di sé” dell'uomo, fonte del suo dominio sulla natura e del suo divenire sociale, e quindi dalla considerazione della divisione del lavoro – essenzialmente tra lavoro intellettuale e lavoro manuale – come causa dei progressi e delle contraddizioni della storia umana, fino al degradarsi della propria originaria manifestazione di sé»²⁷.

²⁵ *Ibid.*, p. 6.

²⁶ Si vedano anche due recenti riedizioni delle sue opere: Id., *Marx e l'educazione*, Armando, Roma 2008 e A. GRAMSCI, *L'alternativa pedagogica*, antologia a cura di M.A. MANACORDA, Editori Riuniti University Press, Roma 2012. Per una ricostruzione, ampia e accurata, della bibliografia di Mario Alighiero Manacorda, cfr. il bel contributo di L. SILVESTRI, *Per una bibliografia di Mario Alighiero Manacorda: monografie, traduzioni e curatele*, in C. COVATO-C. META (a cura di), *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante*, cit., pp. 105-120.

²⁷ M.A. MANACORDA, *Per una pedagogia dell'uomo integrale*, in «Critica marxista», n. 4-5, 1977, p. 148.

L'elaborazione di una inedita teoria dell'educazione trova così nella critica marxiana dell'economia politica classica elementi essenziali. In tale critica sono contenuti, infatti, spunti fondamentali per la messa a punto di un metodo generale di analisi della società, in grado di demistificare quei procedimenti logici «viziosi» che hanno permesso agli economisti di elaborare categorie astratte poiché dedotte da una analisi della società che procede cancellando tutte le differenze specifiche e assolutizzando, quindi, le forme assunte dai rapporti di produzione nel capitalismo.

In questo contesto la concezione marxiana della persona umana e della sua formazione non si presenta come il risultato di una elaborazione astratta e metafisica, ma scaturisce da un'analisi materialistica dello sviluppo storico del reale, che individua proprio nella divisione del lavoro, assieme alla forma storica di sviluppo delle forze produttive, l'elemento fondamentale di impoverimento e di degradazione di ogni individuo.

Così come decisivo fu, come si è detto, il confronto con il pensiero di Antonio Gramsci.

Proprio a partire dal concetto di egemonia, collegato a una nuova concezione della cultura e della conoscenza, maturano le implicazioni pedagogiche più significative del discorso gramsciano e, insieme, il nucleo concettuale stesso della sua interpretazione del materialismo storico.

La scuola dell'Italia post-unitaria, ad esempio, era apparsa a Gramsci fortemente connotata, fin dai suoi esordi, dal grande divario fra ceti dirigenti e masse, accentuato dalla multiforme diseguale eredità preunitaria e da una forma di dominio culturale (egemonico-coercitivo), quale espressione di un sapere elitario e ristretto, di cui si fece interprete in molte occasioni anche la sinistra laica e liberale. Mancava, secondo Gramsci, nel processo di unificazione del paese gestito da una minoranza elitaria, preceduto da quella rivoluzione passiva che caratterizzò, a suo avviso, l'esperienza risorgimentale, il «popolo-nazione» come soggetto politico protagonista di un'emancipazione sociale e culturale che si è risolta troppo spesso in un'alphabetizzazione subita. Al contrario, egli poneva il problema, teorico e politico, di una partecipazione collettiva alla trasformazione della vita sociale, sulla base della formazione di un nuovo «blocco storico» fra intellettuali e masse, alternativo a quello dominante e capace di dirigere la società.

L'egemonia – sottolinea Manacorda a questo proposito – che la classe dominante o, per essa, lo Stato, esercita tramite gli intellettuali, è qui vista nel suo aspetto più generale del rapporto politico: non si parla più di scuola, come a proposito

dei moderati, ma della “trama privata” dello “Stato”. Gramsci porrà presto – e lo vedremo – accanto alle organizzazioni politiche e sindacali come organi dell’egemonia immediatamente politica, anche tutte le altre organizzazioni educative del consenso, e tra esse la scuola. Il tema del “governo” e del “consenso” non è, del resto, altro che il tema già espresso nelle pagine del “dominio” e “direzione”, di cui già conosciamo gli equivalenti sul piano molecolare-pedagogico e universale-politico²⁸.

Nella scuola, ma anche in «altre vie educative», Gramsci ha individuato uno degli osservatori più significativi per un’analisi delle modalità di assimilazione delle masse a forme di sapere che sono l’espressione dell’egemonia di un ceto ristretto di intellettuali. Ad esempio, a proposito della Riforma Gentile del 1923, non mette tanto in discussione i possibili aspetti di innovazione pedagogica, ma soprattutto una filosofia sociale fortemente gerarchica e selettiva: «L’aspetto più paradossale è che questo tipo di scuola viene predicata come democratica, mentre invece non solo è destinata a *perpetuare* le differenze sociali, ma a cristallizzarle in forme cinesi»²⁹.

Su queste basi venne a fondarsi la politica scolastica del P.C.I. che prese forma nelle numerose battaglie condotte nei confronti di una profonda riforma del sistema scolastico italiano, segnato da numerose contraddizioni culturali e dalla presenza di dispositivi pedagogici tendenti a riprodurre forme di emarginazione, di subalternità e diseguaglianze, come evidenti conseguenze di una società ancora arretrata non priva del permanere di assetti profondamente gerarchici e classisti. Da questo punto di vista, come si è detto, le iniziative promosse per la riforma della scuola dell’obbligo in senso unitario dai sei ai quattordici anni con il progetto Donini-Luporini, al quale Manacorda partecipò attivamente rappresentano una vicenda assai emblematica e significativa nella storia della politica scolastica comunista di quegli anni.

4. *Marxisti e attivisti*

Desidero però soffermarmi sugli anni Sessanta e sui tentativi di realizzazione, nella scuola, di forme di sperimentazioni innovative dal punto

²⁸ ID., *Il principio educativo in Gramsci*, Armando Editore, Roma 1970, p. 163.

²⁹ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino 1975, vol. III, p. 1547. Per una analisi circostanziata ed assai approfondita, del percorso gramsciano sui temi educativi, dagli anni giovanili ai quaderni, cfr. C. META, *Il soggetto e l’educazione in Gramsci. Formazione dell’uomo e teoria della personalità*, Bordeaux, Roma 2019.

di vista formativo e didattico nell'ambito delle quali spicca il ruolo svolto da Bruno Ciari, che ebbe il merito di confrontarsi, fuori da rigide barriere ideologiche, con le novità provenienti dall'attivismo pedagogico. L'accesa discussione sul rapporto fra contenuti e metodi aveva infatti visto contrapposti il fronte laico e quello marxista, spesso incline a stigmatizzare ogni orientamento tendente a considerare prioritario il rinnovamento dei metodi come riduttivo, illusorio e fuorviante.

Il contrasto teorico maturato fra marxisti e attivisti stava a rappresentare profonde divergenze esistenti anche all'interno di posizioni fra le più innovatrici emergenti nella scena pedagogica di allora. Erano in gioco questioni molto complesse che evidenziano un diverso modo di intendere il rapporto scuola-società e, quindi, il ruolo dell'educazione nelle trasformazioni sociali, l'idea di democrazia, di Stato, la concezione del lavoro e del suo rapporto con l'istruzione. In modo particolare, a mio avviso, l'acceso e articolato dibattito sviluppatosi, già a partire dagli anni Sessanta, sul rapporto fra contenuti e metodi nei percorsi formativi ha espresso, nella sostanza, l'insieme delle questioni al centro della discussione e del confronto.

Si trattava di diversità non dissolte nemmeno dal comune impegno politico, vissuto con accenti diversificati, in una stessa impresa di ricostruzione della società italiana al cui interno il problema del rinnovamento della scuola e della diffusione della cultura assumevano una evidente centralità. Nel mettere in luce la tendenza a mutuare, a volte passivamente, gli esiti della ricerca educativa condotta in altri Paesi, i marxisti sottolineano il rischio di una sudditanza teorica non priva di elementi ideologici anche laddove si pretendeva di importare soltanto soluzioni, basate su fondamenti scientifici, ai problemi educativi.

Il Convegno su *Struttura, contenuti e metodi della scuola obbligatoria* organizzato a Roma il 13 e il 14 gennaio del 1962 (nel dicembre, come si è detto, dello stesso anno sarà varata la legge n. 159 istitutiva della scuola media unica) per iniziativa della Sezione pedagogica dell'Istituto Gramsci rappresentò l'occasione per un serrato confronto fra marxisti e attivisti proprio sul rapporto fra contenuti e metodi ³⁰.

La relazione introduttiva venne tenuta da Dina Bertoni Jovine. Al Convegno di studi parteciparono fra gli altri Luigi Volpicelli, Lucio

³⁰ Cfr., a questo proposito, *Atti del Convegno su struttura, contenuti e metodi della scuola obbligatoria*, in «Riforma della scuola», a. VIII, n. 6-7, 1962.

Lombardo Radice, Giacomo Cives, Bruno Ciari, Cesare Luporini, Giorgio Bini, Mario Alighiero Manacorda e Antonio Santoni Rugiu.

Ha scritto in proposito Dina Bertoni Jovine:

Ci è sembrato ad un certo punto che la giusta battaglia per il rinnovamento dei metodi educativi e la lotta contro i pericoli di un insegnamento mnemonico-nozionistico, dopo aver sviluppato il grande filone di argomenti esposti con vigore dal Dewey, si andasse frantumando nella ricerca di tecniche e di espedienti perdendo di vista l'obiettivo di una cultura che è valida soltanto quando si inserisce storicamente e organicamente nel moto di progresso di una intera società [...]. Noi non parleremo di frattura fra contenuti e metodi, perché in un fatto culturale genuino contenuto e metodo sono perfettamente fusi. Parleremo invece di una pseudo cultura sia nel caso che il metodo o processo educativo si ritenga svincolato dai contenuti sia nel caso la materia non sia vivificata dalla elaborazione personale. Dobbiamo però mettere in evidenza che al pericolo di un nozionismo passivo è subentrato oggi, se non nell'ambito più generale della vita scolastica, ancora troppo profondamente invischiata negli antichi difetti, almeno nel campo degli studi e delle ricerche pedagogiche, il pericolo di un metodismo e di un didattismo fine a se stesso, cioè astratto³¹.

Il rinnovamento della scuola appare, cioè, inscindibile dalla lotta per una società democratica e fondata su un progetto radicale di giustizia sociale.

Come è possibile – si chiedeva a sua volta Lucio Lombardo Radice – che la ideologia del serio attivismo laico, sia pure distorta o deformata, sia utilizzata dai dogmatici, dagli acritici, da coloro che non si propongono in alcun modo di formare personalità libere, se non vi è qualche punto non chiaro nell'attivismo laico, qualche principio didattico che può essere deformato, e degradato a strumento di un diverso, e opposto, ideale educativo?³².

A proposito della necessità di distinguere l'attivismo serio da quello fra virgolette afferma, inoltre provocatoriamente:

La Santa messa con i metodi attivi mi ha fatto sempre venire in mente i “metodi attivi” seguiti dal principe padre di Gertrude per convincerla a di-

³¹ D. BERTONI JOVINE, *Cultura ed educazione vanno considerati come fatto storico*, in *ibid.*, p. 28.

³² L. LOMBARDO RADICE, *Distinguere l'attivismo serio dall'«attivismo» fra virgolette*, in *ibid.*, pp. 17-18.

ventare monaca. Il padre della monaca di Monza era a suo modo un pioniere dell'“attivismo”; portava alla figlia le bamboline vestite da monache, la faceva giocare al convento e così via³³.

A sua volta, affermava Bruno Ciari, a proposito del pensiero di Jerome Bruner e delle teorie curricolari, che egli definì lucidamente bandiere di non pochi conservatori nostrani in un momento in cui, al contrario, venivano presentate in Italia come l'espressione più avanzata possibile della ricerca pedagogica

[...] vien fuori il sospetto che si tende verso un addestramento neutro che in fondo neutro non è, poiché tende a formare negli individui le abilità intellettuali richieste da una società industriale caratterizzata da una tecnologia avanzatissima, in continua fase di ristrutturazione. Un tale tipo di società richiede indubbiamente un'intelligenza flessibile, capace di adattarsi ai rapidi mutamenti, o, per gli intellettuali più creativi, di preordinare i cambiamenti stessi. A mio parere la richiesta della società tecnocratica non va oltre l'efficienza intellettuale concepita come apporto neutro e sempre subalterno³⁴.

In conclusione, si può affermare come, in questo contesto, Bruno Ciari abbia rappresentato indubbiamente un punto di incontro fra gli orientamenti pedagogici più avanzati di quegli anni, soprattutto per via dell'attenzione posta al problema di una didattica fondata su basi scientifiche. La sua riflessione anticipa temi che caratterizzeranno, in seguito, lo sviluppo stesso delle scienze dell'educazione. Alludo, ovviamente, in particolare, alle teorie curricolari e agli studi sulla valutazione formativa, che si sono giovati del contributo di una letteratura internazionale molto più ampia rispetto all'influsso di Dewey e al pensiero di Bruner già noti a Ciari.

Il disagio di una parte della cultura «ufficiale» marxista nel confrontarsi con le posizioni di Bruno Ciari va inquadrato nella storia di quegli anni, ed è in parte giustificato dalla complessità della ricerca marxista di una identità culturale e scientifica nei vari settori della ricerca sociale; un'identità che fosse espressione del patrimonio storico e teorico elaborato dal materialismo storico e, dunque, di un orientamento alternativo nei confronti di altre concezioni del mondo e di prospettive riduttivamente scientiste.

³³ *Ibid.*, p. 19.

³⁴ B. CIARI, *Non è possibile separare una nozione dal metodo per acquisirla*, in *ibid.*, p. 29.

Se il riconoscimento della profonda influenza deweyana nella pedagogia di Bruno Ciari – insieme all'approfondimento e allo sviluppo, in essa presente, del pensiero di Célestin Freinet – aiuta a meglio comprendere i termini reali della sua maturazione teorica, al contrario l'accusa di tecnicismo e di didatticismo, che gli venne frequentemente rivolta in quegli anni, risulta, oggi, del tutto scorretta, soprattutto se confrontata con la denuncia, da lui operata, nei confronti di qualsiasi artificiale separazione fra contenuto e metodo, teorie e tecniche.

La convinzione dell'impossibilità di scindere la didattica dell'attivismo dalla sua intrinseca filosofia dell'educazione (che a Ciari appare però suscettibile di modifiche e di integrazioni), se accentua, in un certo senso, la contrapposizione ideale e il conflitto culturale di quegli anni, chiarisce contemporaneamente l'inutilità di ricomposizioni teoriche tanto rasserenanti quanto fittizie.

Così come Mario Alighiero Manacorda, nel contesto di un discorso ispirato ad un marxismo filologicamente fondato, ha avuto il merito di sottolineare come l'unità fra contenuto e metodo si realizzi solo nella pratica, nella scuola e nella prassi formativa reale e che solo una visione democratica dell'attivismo, sottratta ad ogni riduttivo tecnicismo, avrebbe potuto motivare un collegamento veramente fecondo fra Dewey e la tradizione marxista.

Io personalmente credo che tutti noi possiamo dire che non abbiamo nessuna intenzione, né oggi né domani, di fare una scuola ideologica, perché la Costituzione che abbiamo contribuito a fare, ci basta in quanto coincide con quelle che sono le esigenze oggettive della nostra società, e soprattutto perché crediamo che, più che con programmi cartacei, un determinato orientamento ideale nella scuola lo si raggiunga con una larga azione sociale, con una scuola legata alla società e con una società in movimento; non certo aspettando, come ci è stato proposto ieri, che la società si trasformi, per decidere poi se... levare il latino o magari rimettercelo, come farei io quando tutti gli italiani fossero divenuti colti e conoscessero la loro lingua e non solo la barbarie dialettale, cioè pressappoco nell'anno 2100³⁵.

Diffusione dell'istruzione, emancipazione culturale e sviluppo della società democratica appaiono così presupposti indispensabili di una realtà fondata sull'uguaglianza.

³⁵ M.A. MANACORDA, *L'identificazione di contenuto e metodo si attua solo nella pratica*, in *ibid.*, p. 50.

ITINERARI E PROPOSTE DI RINNOVAMENTO
PEDAGOGICO E CULTURALE
NEL SISTEMA FORMATIVO ITALIANO
DEL SECONDO DOPOGUERRA: L'AREA CATTOLICA

GIUSEPPE ZAGO
(Università di Padova)

1. *La centralità della persona*

Fin dall'immediato dopoguerra, la pedagogia cattolica (o "di ispirazione cristiana", come talvolta viene precisato) ha svolto un ruolo di primo piano a livello nazionale: dal mondo universitario a quello scolastico, dall'editoria all'associazionismo professionale e giovanile, educatori e pedagogisti cristiani hanno testimoniato un forte impegno, premiato da un rilevante interesse e da un largo consenso. I solidi legami con il mondo religioso e con quello politico, con la Chiesa e con la Democrazia Cristiana, partito di maggioranza nel Paese, concorsero al rilancio e al rafforzamento di questa corrente, dopo le crisi che aveva attraversato nella prima metà del secolo. Lo stretto rapporto con la Chiesa cattolica, mentre rinnovava il legame con una secolare tradizione, religiosa ed educativa, permetteva di godere del sostegno di un sistema istituzionale ed organizzativo, capillarmente diffuso e ricco di risorse e di esperienze. La dottrina ufficiale della Chiesa venne ripresa e interpretata da pedagogisti e educatori in forme varie, ma sempre vicine alle indicazioni della tradizione e del Magistero ecclesiastico. La stretta collaborazione con il nuovo ceto politico dirigente, impegnato in prima linea nella ricostruzione materiale e morale del Paese, riservava poi ai pedagogisti cattolici un ruolo da protagonisti nelle sedi di elaborazione della politica scolastica nazionale, guidata quasi sempre da Ministri democristiani.

Il periodo che si apriva con la fine del secondo conflitto mondiale non appariva però privo di difficoltà e di contrasti. La "Guerra fredda", imposta con la nascita dei due blocchi, occidentale e orientale, riproponeva forti contrapposizioni a livello politico, economico, militare e ovviamente

culturale. La situazione italiana si presentava molto difficile e delicata: retto da governi a guida democristiana, il Paese si era dato un ordinamento democratico in campo politico, aveva imboccato un modello di sviluppo economico di tipo neocapitalistico e aveva compiuto una netta scelta filo-occidentale in campo internazionale. Le contrapposizioni, alimentate dal clima di guerra fredda e di scontro ideologico, si riflettevano anche in campo culturale e educativo. La pedagogia italiana si ideologizzò e si divise schierandosi su tre fronti principali (cattolico, laico e marxista), destinati a scontrarsi e a combattersi molto a lungo.

Le posizioni dei cattolici si esprimevano in tutti i campi (filosofico, pedagogico, politico, giuridico, economico, sociale...) con una molteplicità di proposte, più o meno diversificate, ma tutte accomunate da un fondamento teologico-religioso e dalla ripresa e riattualizzazione dell'antico concetto di "persona". Per la cultura cattolica, la persona divenne il principio fondamentale attorno a cui ricostruire il senso della vita, culturale e civile, singola e associata, dopo la immane tragedia della guerra. I regimi totalitari e le vicende belliche avevano calpestato e conculcato la dignità personale in nome di miti e ideologie che non riconoscevano alcun valore alla vita umana. Alcune filosofie sistematiche, che avevano dominato la cultura europea nel periodo tra le due guerre, erano giunte a teorizzare la subordinazione e il sacrificio del singolo alle esigenze del collettivo o dello Stato. Il progetto personalista voleva essere una positiva risposta alle tante e difficili questioni di quel momento storico. L'uomo era presentato come creatura di Dio, che deve essere rispettata e protetta ad ogni costo e in ogni situazione. Di qui la qualificazione di "persona", titolare di diritti inviolabili, come il diritto alla vita, alla integrità fisica, alla salute e alle libertà fondamentali.

In campo politico e giuridico, l'idea di persona rappresentò il principio fondamentale per cercare una terza via, alternativa tanto al liberalismo individualistico quanto al socialcomunismo collettivistico. I principi di un nuovo ordinamento sociale, coerente con questa visione, furono tracciati già durante il periodo bellico dal gruppo di giovani intellettuali che stesero il cosiddetto "Codice di Camaldoli", autentico manifesto programmatico destinato ad ispirare l'azione dei cattolici in politica. Si tratta di uno dei testi più significativi del cattolicesimo laico del tempo¹. Echi di questo docu-

¹ Pubblicato nel 1945, il documento è articolato in tre parti: la prima dedicata allo Stato e all'ordinamento giuridico, la seconda alla famiglia e la terza all'educazione. Quest'ultima parte, curata da Gesualdo Nosengo, partendo da principi pedagogici generali giungeva alla

mento si possono rintracciare nella Costituzione repubblicana, soprattutto per la parte riguardante i principi. Nella Costituzione, entrata in vigore nel 1948, sono molteplici i riferimenti alla persona, identificata nella dignità umana, cioè nella sua qualità universale e intangibile. I diritti inviolabili sono riconosciuti sia al singolo sia alle formazioni sociali in cui si svolge la sua «personalità» (art. 2). Il «pieno sviluppo della persona umana» è richiamato nell'art. 3, secondo comma, come obiettivo che la Repubblica si impegna a perseguire attraverso la rimozione degli ostacoli economico-sociali che lo impediscono, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini. Il «rispetto della persona umana» viene ricordato anche nell'art. 32, secondo comma, e viene ritenuto possibile solamente nella solidarietà politica, economica e sociale. Nella nuova Carta ogni pubblico potere è chiamato all'obbligo di rispettare e proteggere la dignità umana. Questo «costituzionalismo personalista» è stato sostenuto da alcuni intellettuali e politici cattolici (da Moro a La Pira, a Dossetti...) che hanno accelerato il distacco dalla tradizione liberale dei diritti individuali, la cui tutela era affidata all'interessato. Per questa ragione, si suole dire che nella Costituzione repubblicana l'individuo riconosciuto come persona non è più un concetto astratto, ma un uomo o una donna in carne ed ossa, con i suoi bisogni e le sue aspirazioni, con la sua dignità e i suoi diritti inviolabili. Anche in campo scolastico-educativo (artt. 33 e 34), la cultura cattolica diede un contributo rilevante sostenendo la centralità della persona nei processi formativi, una concezione non formale dell'eguaglianza e il riconoscimento di due principi fondamentali: la libertà di insegnamento e la libertà scolastica. L'impegno dei costituenti cattolici andò quindi ben oltre la difesa d'ufficio della scuola confessionale o la salvaguardia dell'insegnamento della religione nelle scuole statali².

L'azione dei cattolici e il progetto di ricostruzione e di sviluppo del Paese erano sostenuti da una vivace ispirazione culturale e religiosa e da un comune motivo personalistico, variamente declinato. Sul piano speculativo

indicazione di alcune didattiche speciali. Solo indirettamente si possono rilevare delle indicazioni programmatiche di politica scolastica. Anche se nella Presentazione si precisava che «non si tratta di un "Codice" né di un catechismo», il testo è stato sempre ricordato come Codice. Cfr. ISTITUTO CATTOLICO DI ATTIVITÀ SOCIALE-ICAS, *Per la comunità cristiana. Principi dell'ordinamento sociale a cura di un gruppo di studiosi amici di Camaldoli*, Studium, Roma 1945. Per gli aspetti pedagogici, si veda inoltre G. NOSENGO, *La persona umana e l'educazione*, Il Maestro, Roma 1945-1958²-1967³.

² Cfr. G. CHIOSSO, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 1988.

le differenze appaiono sensibili, come pure parzialmente diversi appaiono gli orientamenti in campo socio-politico. L'accentuazione del carattere etico-politico e etico-giuridico della persona era particolarmente presente in quelle dottrine e correnti di pensiero che dai primi decenni del Novecento hanno assunto la denominazione di "Personalismo". Nell'Italia del dopoguerra, sarà la corrente principale del pensiero cattolico, o meglio dello spiritualismo cristiano, che comunque si esprimerà anche in altre forme: dall'Umanesimo cristiano al Realismo metafisico a quello teologico... Se come corrente di pensiero il Personalismo si è progressivamente definito nell'ultimo secolo, la nozione di persona aveva iniziato ad assumere un ruolo teoreticamente significativo fin dai primi secoli cristiani, soprattutto nelle dispute teologiche. Data la difficoltà di esprimere in termini concettuali alcune verità rivelate, come quelle relative ai dogmi della Trinità e della duplice natura umano-divina di Cristo, il concetto di persona forniva ai teologi una possibilità analogica di parlare contemporaneamente di unità e molteplicità, di umano e divino. Dalla definizione di Boezio («la persona è la sostanza individuale di natura razionale») a quella di Tommaso d'Aquino («ogni individuo di natura razionale è detto persona»), "persona" diventa il termine attraverso cui indicare una compresenza di elementi comuni (la natura razionale) e di elementi singolari (la sostanza individuale). Essa svolge dunque una funzione di mediazione e di sintesi. Nella teologia cristiana questa funzione mediatrice e sintetica è molto esplicita: nel dogma trinitario si riconoscono tre persone in un'unica sostanza; nel dogma cristologico si stabilisce la distinzione di due nature nella stessa persona³.

La nozione di persona venne scelta dalla cultura cattolica contemporanea, a preferenza di quella generica di uomo, per sottolineare gli aspetti di sostanzialità, individualità, singolarità e di spiritualità che sono propri della realtà personale rispetto alla più universale natura umana. In questa visione, la persona umana è definita quindi sostanza (sussiste come realtà in sé, non appartiene ad altro, non è qualità o proprietà o affezione di altro);

³ I dibattiti in seno ai Concili ecumenici dei primi secoli hanno spostato il significato originario del termine persona dalle sue manifestazioni esteriori (maschera, volto, gesto, atteggiamento) al nucleo genetico interiore di ciò che è compiutamente umano. Come è noto, nel mondo antico la parola persona designava la maschera teatrale che gli attori indossavano per esprimere diversi sentimenti. La voce "per-suonava", ossia suonava attraverso la maschera. Ai principali sentimenti e passioni corrispondeva una maschera destinata a raffigurarli. In greco si usava il termine *pròsopon*, che indicava lo sguardo rivolto in avanti, oppure anche *ipòstasis*, scelto per definire il substrato permanente, "ciò che sta sotto".

sostanza individuale (soggetto non indistinto, ma sostanza singolare, unica, irripetibile, dotata di intelletto e volontà) e creatura destinata all'immortalità individuale in una vita ultraterrena. Come sostanza, la persona precede la società, poiché questa, non essendo sostanza, è semplicemente relazione, cioè unione di molti soggetti. Se la persona è spiritualità incarnata, composto di corpo e spirito, dotata di razionalità e di libertà, allo spirituale viene riconosciuto un indiscutibile primato sull'empirico e sul sociale: il fine principale, ossia il ricongiungimento con il Creatore, è superiore ai fini dettati dalla società politica o da qualsiasi altra realtà terrena. Solo la persona può realizzare in modo libero, autonomo e cosciente il proprio fine. In questa prospettiva, viene riconosciuta la struttura gerarchica dello Stato, ma si toglie ogni legittimità all'esercizio arbitrario del potere. Il governante e il governato, in quanto persone, hanno pari dignità e pari destino soprannaturale, sebbene svolgano ruoli diversi. In ogni caso, l'esercizio del potere non deve mai ledere la dignità personale.

Come il pensiero cattolico in generale, anche il Personalismo si presenta come un movimento speculativamente non omogeneo, ma contrassegnato da una pluralità di posizioni: sia sul piano della fondazione teoretica sia su quello delle proiezioni storiche in cui la persona realizza il dinamismo del suo farsi e del suo relazionarsi agli altri. Nella cultura e nella vita etico-politica del Novecento si distinguono diversi Personalismi, che prendono le mosse da differenti quadri speculativi: l'evidenza dell'essere, l'esperienza personale, l'interiorità, l'analisi esistenziale e fenomenologica soggettiva... Si possono ricordare, ad esempio, in Francia il pensiero di Jacques Maritain o il movimento e la rivista «Esprit» creati da Emmanuel Mounier. Il primo ha collocato la propria prospettiva nella tradizione aristotelico-tomistica e ha sviluppato una teoria etico-politica che nella persona riconosce il criterio di giudizio per valutare scelte o programmi di impegno sociale e politico. Mounier, invece, ha elaborato la sua posizione partendo dalla riflessione sulla concreta realtà esistenziale, considerata in diretto rapporto con il contesto di vita. La ricerca sui dati psicologici del carattere e quella sugli atteggiamenti sociali del ceto borghese sono state per lui altrettante occasioni per maturare una presa di coscienza sul senso e sul valore della persona e per individuarne le tre dimensioni spirituali: la vocazione, l'incarnazione e la comunione⁴. In considerazione delle tante e

⁴ L'opera più nota è E. MOUNIER, *Qu'est-ce que le personalisme?*, Seuil, Paris 1947 [*Che cos'è il personalismo*, Einaudi, Torino 1948]. Da segnalare, inoltre, *Révolution person-*

diverse interpretazioni, Maritain ha sostenuto che il Personalismo non può ritenersi «una scuola» o «una dottrina», ma piuttosto «un'aspirazione», un «fenomeno inevitabilmente molto misto» o «di reazione» a ideologie errate e pericolose⁵.

In Italia, a livello filosofico il Personalismo emerse soprattutto nel confronto con il declinante Neoidealismo e fu seguito da molti per la sua capacità di offrire una copertura culturale alla nuova maggioranza politica cattolica. Secondo Armando Rigobello, nel dopoguerra si era formato

in Italia un consenso attorno alle tematiche personalistiche che permettevano una continuità colla precedente speculazione ed insieme la proposta di una nuova prospettiva, in cui le istanze democratiche e l'ispirazione cristiana venivano armonizzandosi. Alla giustificazione speculativa della nuova situazione politica contribuivano certamente altre matrici di pensiero: dalle dottrine sociali di Toniolo e di Sturzo, alla compiuta presentazione di un nuovo modello di cristianità politica offerta da *Umanesimo integrale* di Jacques Maritain che, qualche tempo dopo, giungeva a Roma come ambasciatore della Repubblica Francese presso la Santa sede⁶.

Alla formazione e all'affermazione del Personalismo nel nostro Paese concorsero quindi molteplici e diverse radici culturali, legate alla tradizione religiosa ma anche al pensiero sociale cristiano, al confronto con il Neoidealismo e con le nuove prospettive culturali emergenti soprattutto in ambito francofono. Nel Personalismo italiano degli anni Cinquanta e Sessanta hanno convissuto e interagito sia un importante sforzo speculativo sia un deciso impegno pratico: in altri termini, un “personalismo teorizza-

naliste et communautaire, Montaigne, Paris 1935 [*Rivoluzione personalistica e comunitaria*, Edizioni di Comunità, Milano 1949] e *Traité du caractère*, Seuil, Paris 1946 [*Trattato del carattere*, Paoline, Alba 1949] particolarmente interessante per i risvolti pedagogici e, in particolare, per la teoria della volontà. Mounier fondò nel 1935 e diresse fino alla morte la rivista «Esprit», principale voce a livello internazionale del movimento personalista. In Italia, il primo organico studio sul suo pensiero fu pubblicato da un allievo di Stefanini, A. RIGOBELLO, *Il contributo filosofico di Emmanuel Mounier*, Bocca, Roma 1955.

⁵ «Nulla sarebbe più falso che parlare del “personalismo” come di una scuola o di una dottrina. È un fenomeno di reazione contro due opposti errori (totalitarismo e individualismo), ed è fenomeno inevitabilmente molto misto. Non c'è una dottrina personalistica, ma ci sono aspirazioni personalistiche e una buona dozzina di dottrine personalistiche, che non hanno talvolta in comune se non la parola persona...». J. MARITAIN, *La personne et le bien commun*, Desclée de Brouwer, Paris 1946 [*La persona e il bene comune*, Morcelliana, Brescia 1973, p. 8].

⁶ A. RIGOBELLO, *Introduzione*, in ID. (a cura di), *Il Personalismo*, Città Nuova, Roma 1978, pp. 9-10.

to” e un “personalismo testimoniato”⁷. Con specifico riferimento al settore educativo, Chiosso ha osservato che dagli anni Cinquanta

sotto il profilo teorico la pedagogia cattolica si svolse sempre più nettamente sul versante personalistico e, in particolare, nelle forme di un personalismo inteso non soltanto in senso filosofico stretto (quello che indica nella persona il suo centro teoretico), ma più ampiamente nella prospettiva di un universo di atteggiamenti pratici, morali, politici qualificati dal loro discendere da una concezione prioritaria della persona sulla natura e sulla strumentalizzazione ideologica in cui si fusero elementi tanto maritainiani quanto mouneriani⁸.

Per comprendere il significato storico di questo movimento – e in generale della presenza cattolica in Italia, articolata in una molteplicità di posizioni – bisogna allora indagarne prima le basi teoretiche e poi ricostruirne le militanze nei vari campi della vita sociale, culturale e scolastica, nelle quali le sottili distinzioni filosofico-pedagogiche non furono elementi determinanti. Nell’esaminare questo articolato panorama, occorre ricordare, come ha scritto Carlo Nanni, che

a livello di opinione pubblica pedagogica, il personalismo pedagogico venne ben presto ad essere considerato come coestensivo all’intera pedagogia di ispirazione cristiana, in cui l’affermazione teorica e valoriale alla persona non sempre e non totalmente è riferita a impostazioni precisamente personaliste, ma si rifà a matrici filosofiche ad es. aristotelico-tomiste (come già in J. Maritain), spiritualiste, agostiniane, fenomenologiche, esistenzialiste, ecc.⁹.

Il Personalismo, inteso nel senso più ampio, divenne quindi il tratto caratteristico e quasi identificativo della intera comunità dei pedagogisti cattolici di quel periodo.

2. *Il Personalismo filosofico italiano*

Nel panorama filosofico italiano del secondo dopoguerra, Rigobello ha distinto un personalismo «in senso largo» da un «personalismo in senso

⁷ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Introduzione*, in EAD. (a cura di), *Pedagogia del Personalismo italiano*, Città Nuova, Roma 1982, p. 48.

⁸ G. CHIOSSO, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 1997, p. 240.

⁹ C. NANNI, *Persona, laicità, prassi: tre categorie pedagogiche da ripensare*, in J.M. PRELLEZZO (a cura di), *L’impegno dell’educare. Studi in onore di Pietro Braido*, LAS, Roma 1991, pp. 192-193.

stretto»¹⁰. All'interno della filosofia cristiana, si era creata infatti una netta contrapposizione, nata nel IV Convegno di Studi Filosofici Cristiani tra professori universitari del 1948 dedicato al tema "Ricostruzione metafisica". L'iniziativa – che riuniva i principali esponenti del pensiero cattolico – era stata avviata a Gallarate appena finita la guerra ed ebbe in Carlo Giacon, docente di filosofia nell'Università di Padova, il propulsore, coordinatore e segretario¹¹. Il IV Convegno, svoltosi dal 13 al 15 settembre, aveva al centro del dibattito il problema della struttura della metafisica, argomento di primario interesse per ogni filosofo cristiano. La relazione introduttiva era stata affidata a Gustavo Bontadini, docente all'Università Cattolica di Milano e prestigioso esponente della corrente aristotelico-tomistica. Di fatto, però, il Convegno fu aperto – come ricorda la Cronaca dei lavori – da due introduzioni che riflettevano le due principali correnti della filosofia cristiana del tempo, ossia «la corrente cosiddetta intellettualistica, aristotelico-tomistica, rappresentata da Bontadini, che propose le linee generali di una metafisica dell'essere, e la corrente piuttosto volontarista, platonico-agostiniana, rappresentata da Stefanini, che propose le linee ge-

¹⁰ «Si può intendere il personalismo in due diverse accezioni. In senso stretto, è una filosofia che indica nella persona il suo centro teoretico. Alla base di questa prospettiva filosofica vi è l'intuizione originaria della persona [...]. In un senso più largo, personalismo indica non tanto una filosofia, quanto un universo di atteggiamenti pratici, morali, politici qualificati dal loro discendere da una concezione prioritaria della persona [...]. Il quadro metafisico, in cui la persona si situa, va ricercato altrove, il più delle volte nella prospettiva classico-tomista (come in Maritain) o in altre forme di spiritualismo, volontarismo, esistenzialismo» (A. RIGOBELLO, *Introduzione a Il personalismo*, cit., pp. 14-15).

¹¹ Come ha ricordato uno dei protagonisti, «i convegni annuali di Gallarate – guidati dalla vigile, accorta regia di Carlo Giacon, che ne fu il segretario efficiente fino alla morte – debbono essere ricordati – specie per quel che si attiene al primo decennio di attività – per l'esplicitarsi del dibattito, pur entro il quadro della medesima "filosofia cristiana", tra i *metafisici dell'essere* e i *metafisici della persona*: gli uni e gli altri variamente "modulati", ma le cui punte avanzate – Bontadini e Stefanini – riuscivano a focalizzare l'opposizione – ché di un netto contrasto di idee veramente si trattava, oltre il profondo vincolo di amicizia e di affettività che ha sempre legato i due – come del resto era per tutti coloro che avevano aderito e partecipavano annualmente agli incontri: Battaglia e Sciacca, Guzzo e Carlini, Padovani e Pareyson; ma anche Ugo Spirito invitato come osservatore, e tuttavia sempre disponibile a partecipare anche all'indagine sulla filosofia "laica" o, addirittura, "atea"» (G. FLORES D'ARCAIS, *Dal "logos" al "dialogo"*, Liguori, Napoli 1993, pp. 63-64). Dal 1945 il Centro di Studi Filosofici ha organizzato annualmente importanti convegni sui principali temi della ricerca filosofica e ha promosso una vasta serie di pubblicazioni di classici, di monografie e di saggi. Nato a Gallarate, il Centro si è costituito formalmente nel 1954 a Padova, città dove ha avuto il suo sviluppo nei decenni successivi, sempre con il coordinamento di Giacon.

nerali di una metafisica della persona»¹². I partecipanti si divisero aderendo ad una delle due posizioni; rari furono i tentativi di conciliazione¹³.

Bontadini sostenne che ormai la metafisica dell'essere rappresentava un'esigenza condivisa da gran parte della filosofia contemporanea e che essa si configurava «come una mediazione razionale della esperienza alla stregua dell'idea dell'essere e dell'assoluto»¹⁴. Luigi Stefanini, docente nell'Università di Padova, formulò invece in maniera netta ed esplicita una prospettiva alternativa, destinata a costituire il fondamento di una nuova corrente del Personalismo filosofico e pedagogico italiano. Nel suo intervento egli dichiarò che la proposta di Bontadini non era da ritenersi «falsa ma incompleta». La prima insufficienza egli la ravvisava a livello metodologico, in quanto tutta la costruzione si sarebbe basata su un complicato processo di astrazione.

In sostanza – affermò Stefanini – il suo procedimento consiste, anzitutto, nell'estrarre dalla esperienza concreta l'idea dell'essere, quale trascendentale comune a tutte le esperienze, per saturare poi di positività codesto trascendentale – che, invece, come trascendentale dovrebbe rimaner vacuo di ogni determinazione che non fosse quella del suo contenuto empirico – e infine sovraccaricarlo talmente di attributi e qualificazioni positive da farne uscire l'essere di Dio, spirituale, personale, trascendente, creatore, ecc.¹⁵.

L'esperienza può essere il punto di partenza della riflessione filosofica – rilevava il docente padovano – solamente se viene «intesa come l'esperienza che l'io ha di sé e, in sé, dei suoi contenuti»¹⁶. Il *primum* – o l'apriori – non può essere quindi un trascendentale, un'idea o una forma, ma la realtà stessa della persona umana. È questa l'esperienza che può fondare ogni altra esperienza e che, andando al fondo di essa, permette di trovare Dio. Fare ricorso ad altro vuol dire commettere l'errore che Agostino rimproverava a se stesso: Dio non si può cercare né trovare fuori di sé (*intus*

¹² Cronaca, in *Ricostruzione metafisica*, Atti del IV Convegno di Studi Filosofici Cristiani tra professori universitari, Liviana, Padova 1949, p. 13.

¹³ «Volendo fare un bilancio approssimativo, potrebbe dirsi che si schierarono, più o meno decisamente, per la metafisica dell'essere, i proff. Bontadini, Padovani, Capone Braga, Caramella, Mansion, Zamboni, Todoli, D'Amore, Pelloux, Morandini, Dalle Nogare, Giaccon; per la metafisica della persona i proff. Stefanini, Guzzo, Sciacca, Bozzetti, Giuliano, Battaglia, Carlini, Lazzarini, Castelli; si limitarono ad auspicare un'integrazione nella distinzione i proff. Le Senne e d'Arcais ...» (Cronaca, in *Ricostruzione metafisica*, cit., p. 13).

¹⁴ G. BONTADINI, *Introduzione*, in *Ricostruzione metafisica*, cit., p. 20.

¹⁵ L. STEFANINI, *Introduzione*, in *Ricostruzione metafisica*, cit., p. 24.

¹⁶ *Ibid.*, p. 25.

eras et ego foris et ibi Te quaerebam). Il rifiuto della metafisica dell'essere, e quindi il rifiuto di riconoscere quale *primum* una oggettività che, in quanto impersonale, non può mai legittimamente fondare l'io personale, coinvolgeva non solamente l'essere della tradizione tomistica o della metafisica classica, ma anche il logos del sistema hegeliano come pure l'atto di quello gentiliano. Sia pure antitetiche, le due posizioni, realismo e idealismo, convergono infatti nella medesima affermazione di un reale oggettivamente dato o presupposto, e quindi inevitabilmente aprioristico. Scartando ogni procedimento di astrazione o di "depurazione logica", lo studioso veneto proponeva invece di partire dalla piena esperienza qual è il concreto della persona. Egli poneva così la persona a fondamento di una originale ricostruzione metafisica in cui l'interiorità si riscatta dal piano fenomenologico-esistenziale, senza per questo determinarsi all'interno di una trascendentalità di tipo neoidealistico. Secondo lo studioso, infatti, la ricerca filosofica deve svilupparsi attraverso l'esame critico dell'esperienza, che, oltre a quella sensibile, comprende anche l'esperienza interiore e l'esperienza logica. Con un procedimento che passa dalla «mediazione psicologica» alla «partecipazione metafisica» egli giunse a stabilire i principi fondamentali della sua teoria personalistica: dalla «primalità dello spirituale sull'empirico» alla «razionalità quale processo coesivo della persona con se stessa» alla «unicità quale determinazione prima dell'essere personale» alla «apertura cosmica, sociale, storica della persona finita» nella sua «apertura metafisica». Sviluppando queste intuizioni – in una conferenza tenuta nel 1950 all'Università di Padova – egli poteva formulare così la nota definizione che condensa tutta la sua posizione: «l'essere è personale e tutto ciò che non è personale nell'essere rientra nella produttività della persona, come mezzo di manifestazione della persona e di comunicazione tra le persone»¹⁷.

È l'intenzionalità della persona che conferisce unità e armonia a tutto l'Essere. Dio e uomo sono persone: la realtà cosmica è frutto della produttività personale di Dio come pure dell'intervento dell'uomo che ne ripete i ritmi e ne sviluppa le possibilità, operando in analogia con il Creatore. Il limite, non potendo rientrare nell'Assoluto, costituisce un'insuperabile esperienza della persona umana che si riconosce finita, ma al tempo stesso radicata nell'infinito. Il trascendimento del limite è possibile, infatti, abbandonando il piano dell'immanenza e riconoscendo la trascendenza di Dio. Seguendo la tradizione agostiniana, Stefanini fonda l'apertura me-

¹⁷ L. STEFANINI, *Teoria della persona*, in ID., *Personalismo sociale*, Studium, Roma 1952, p. 11.

tafisica su questa esperienza interiore del limite. Ogni persona tende ad una meta: interpretare tale meta in senso immanentistico-trascendentale, e quindi impersonale, significherebbe però ammettere l'annullamento della persona una volta che questa ha raggiunto la meta. Ben diverso appare il valore e il fondamento se la meta verso la quale tende si presenta essa stessa con un volto personale, cioè se l'Assoluto è personale. In questa prospettiva, il "tendere-verso" della persona rappresenta un aprirsi intenzionale a ciò che realizza l'essere personale piuttosto che a ciò che lo spersonalizza. La struttura stessa dell'Assoluto viene a porsi in termini personali.

Lungi dall'esaurirsi nei limiti storici e mondani, la persona si caratterizza dunque – sempre secondo Stefanini – per una intenzionalità che è, insieme, trascendimento del limite e che fa tutto convergere – pensiero e azione, individualità e socialità – all'Assoluto. Ciò fonda la socialità quale categoria costitutiva della persona: storicamente essa si estrinseca nella democrazia, concetto filosofico e teoretico prima che realtà pratica, politica ed economica. Stefanini sviluppa una visione personalistica della società e della democrazia: la "*societas inter homines*" trova il suo fondamento nella "*societas in interiore homine*". La dimensione sociale, presente in ogni persona, richiede la costruzione di una comunità personale, cioè di una società in cui la singolarità dei membri sia armonicamente complementare. Contro ogni forma di individualismo e di collettivismo, Stefanini sostiene il primato della persona sulla società. Come Mounier (con il quale riconosceva di avere molti punti di convergenza, ma al quale rimproverava una certa debolezza teorica ed eccessivi entusiasmi, sul piano politico, verso i movimenti di sinistra), egli affermava che occorre ripensare la società in termini funzionali alla centralità della persona¹⁸. La considerazione della persona quale "realtà esistenziale", identificabile innanzitutto nelle dimensioni storiche, lascia intravedere l'innegabile matrice esistenzialista di questa pro-

¹⁸ «Chi scrive – avvertiva Stefanini – ha grande ammirazione per il personalismo sociale che viene di Francia sotto l'insegna di Mounier e fa capo al centro animatore dell'*Esprit*. Riconosce che questo movimento è animato da una fede, che è ansia di combattimento e di realizzazione. Però ritiene che convenga anche porre un momento di indugio all'ansia diffusiva, affinché non avvenga che il Personalismo sociale, non abbastanza controllato nella sfera dei principii, ammetta con eccessiva facilità accostamenti e tendenze di tutt'altro segno, le quali agiscono purtroppo nel mondo moderno con una forza d'urto che non lascia tempo a riflettere sulla nostra condizione d'uomini e sulle leggi a cui la natura umana deve obbedire per non corrompersi. Il Personalismo sociale va, non solo affermato e divulgato come forza operosa nel mondo moderno, ma anche fondato su una sicura coscienza critica dei principii che lo sostengono» (L. STEFANINI, *Personalismo sociale*, cit., p. 6).

spettiva, perché – come sosteneva ancora lo studioso veneto – «qualsiasi speculazione è sempre dell'esistente, anzi di un esistente, sulla esistenza nei suoi vincoli col tutto»¹⁹.

3. *Dalla filosofia alla pedagogia personalistica*

La differenziazione in campo filosofico non poteva non riflettersi anche in campo pedagogico. Nel primo Convegno di Scholè (9-11 settembre 1954), promosso dal neonato “Centro di Studi Pedagogici fra docenti universitari cristiani” (che rappresentava in qualche modo la “versione pedagogica” del Centro di Gallarate)²⁰, Stefanini riassunse in modo efficace le due diverse posizioni: da una parte egli collocava i “pedagogisti cristiani” (personalisti “in senso largo”, potremmo dire) e dall'altra i “cristiani pedagogisti” (personalisti “in senso stretto”). A suo dire, per i primi la riflessione pedagogica scaturisce dai presupposti della fede ed è dedotta dai testi della dottrina cristiana, mentre per i secondi viene elaborata partendo dalla realtà esistenziale dell'uomo e la fede religiosa è messa temporaneamente tra parentesi, non nel senso di negarla ma di non anteporla alla ricerca scientifica. Il “cristiano pedagogista” è uno scienziato che parla nella fede, ma non “per fede”, anche se resta convinto che «i concetti pedagogici della ragione naturale, se rettamente intesi, portano non all'ateismo ma al teismo». Anche Flores d'Arcais, destinato a raccogliere ben presto l'eredità di Stefanini, sottolineava che nel momento in cui la pedagogia riesce ad affermarsi nella sua autonoma struttura e nella sua autentica problematica essa non può essere che «pedagogia cristiana».

La distinzione voleva essere comunque «puramente metodologica» e non intendeva provocare né fratture né sconessioni: Stefanini considerava

¹⁹ Id., *Esistenzialismo ateo ed esistenzialismo teistico*, Cedam, Padova 1952, p. 4. Già alla fine degli anni Trenta, fra i primi in Italia, Stefanini aveva avviato alcune indagini sul pensiero dell'esistenzialismo: cfr. in part. *Il momento dell'educazione. Giudizio sull'esistenzialismo*, Cedam, Padova 1938, rist. con il titolo *Il dramma filosofico della Germania*, Cedam, Padova 1948. Una ricchissima documentazione sulla vita e sul pensiero dello studioso veneto è raccolta in G. CAPPELLO, *Luigi Stefanini. Dalle opere e dal carteggio del suo archivio*, Fondazione Stefanini, Treviso 2006.

²⁰ Secondo Macchietti, la data del convegno «costituisce la data di nascita del personalismo pedagogico italiano, anche se ad esso non si fa sempre esplicito riferimento nelle relazioni e nei contributi offerti dai vari partecipanti» (S.S. MACCHIETTI, *Introduzione a Pedagogia del Personalismo italiano*, cit., p. 19).

infatti i «due atteggiamenti» come «solidali», al pari dei due versanti di una montagna²¹. Convenendo con lui, anche Mario Casotti (principale esponente della corrente aristotelico-tomistica), nello stesso convegno, osservava che la differenza corrisponde in fondo alla distinzione che Tommaso d'Aquino aveva operato nel campo della filosofia: come è possibile una filosofia puramente naturale, che sorge dalla ragione naturale e che non è illuminata dalla Rivelazione, così è possibile una pedagogia «che studi solo alla luce della ragione naturale il problema dell'educazione». L'intervento della Rivelazione religiosa però «coi suoi lumi superiori» non può rimanere senza effetto nei campi filosofico e pedagogico della ragione naturale. La Rivelazione, infatti, può fornire delle «nozioni nuove», elevare e perfezionare quelle già possedute: in questo caso, «l'educazione entra nell'orbita di un magistero, custode della Parola e ministro dei doni divini» e ne viene dedotta²². Il rigoroso personalismo di Stefanini e la prospettiva neotomistica di Casotti – pur convergenti nella rivendicazione del valore della persona e della sua centralità in ogni ambito dell'esperienza umana – si confrontarono a lungo, e non solamente nei convegni di Scholé. Gli studiosi cattolici più giovani, che dagli anni Cinquanta cominciarono a diventare i protagonisti del dibattito pedagogico e scolastico italiano, si riconosceranno in questa generale impostazione personalistica ma la interpreteranno con accentuazioni diverse (personalismo metafisico, critico, storico ecc.). Come ha scritto Mario Mencarelli, il pensiero cristiano del tempo, sia pur per vie diverse, si dirigeva però verso il medesimo traguardo: «l'affermazione della persona come portatrice di valori perenni, oltre che storico-sociali, e del suo diritto a cercare una verità che non delude». Le tendenze principali erano due: la prima, realistico-neotomista, che privilegiava «la linea della sistematicità», la seconda, neo-agostiniana, che si muoveva «sulla via dell'*inventio*, della ricerca interiore»²³.

La corrente pedagogica neotomista aveva in Casotti la figura di punta e nell'Università Cattolica di Milano il centro principale. Questo personalismo conobbe uno straordinario sviluppo a Brescia (dove l'Università Cattolica aprirà una sezione staccata di Magistero nel 1965) per l'inten-

²¹ L. STEFANINI, *Pedagogia e Cristianesimo*, in *La pedagogia cristiana*, Atti del Convegno di Scholé - Centro Studi Pedagogici fra docenti universitari cristiani, La Scuola, Brescia 1955, p. 265. Vedi anche ID., *Personalismo educativo*, Bocca, Roma 1955.

²² M. CASOTTI, *La pedagogia cristiana*, in *La pedagogia cristiana*, cit., p. 288.

²³ M. MENCARELLI, *Lo spiritualismo cristiano italiano contemporaneo*, in *Nuove questioni di storia della pedagogia*, 3 voll., La Scuola, Brescia 1977, vol. III, p. 630.

sa azione del gruppo raccolto intorno a padre Angelo Zammarchi, infaticabile animatore della casa editrice La Scuola e delle sue pubblicazioni. Figure come Marco Agosti, Vittorino Chizzolini, Augusto Baroni, Angelo Colombo, Mario Mazza, Gesualdo Nosengo e, soprattutto, Aldo Agazzi, svolgeranno un ruolo importante nelle vicende del mondo pedagogico e scolastico italiano del tempo e porteranno avanti con successo le posizioni dell'area cattolica in molteplici ambienti, culturali e politici. La casa editrice bresciana rappresentò un punto di riferimento non solo editoriale, ma anche per la formazione in servizio degli insegnanti e per la promozione della ricerca pedagogico-didattica, sviluppata attraverso le riviste e i gruppi locali di docenti sperimentatori²⁴. Fra i tanti periodici pubblicati, il più importante fu senz'altro «Scuola italiana moderna» (fondata nel 1893) che si rivolgeva ai maestri elementari²⁵: ad esso si aggiunsero riviste di pedagogia («Pedagogia e vita»), per docenti di scuola secondaria («Scuola e vita») e dell'infanzia («Scuola materna»)²⁶. Fra le tantissime iniziative promosse dalla editrice bresciana, non si può non ricordare almeno il Gruppo pedagogico (o «Comunità fraterna») dei «maestri sperimentatori» di Pietralba (località altoatesina in cui si svolgevano gli incontri annuali). Animati da Agosti, coadiuvato come sempre dall'amico Chizzolini, e con il supporto di «Scuola italiana moderna», gli incontri – avviati nel 1948 – diedero un sensibile contributo al rinnovamento della pedagogia cattolica e in generale alla innovazione didattica della scuola primaria. Gli atti dei convegni, raccolti nella collana «Quaderni di Pietralba», riprendevano le lezioni di Agosti e colleghi, assieme alle riflessioni che i giovani insegnanti ricavano dalle sperimentazioni condotte con i loro allievi²⁷.

²⁴ Protagonisti e vicende della vita dell'Editrice sono ampiamente ricostruiti in L. PAZZAGLIA (a cura di), *Editrice La Scuola 1904-2004. Catalogo storico*, La Scuola, Brescia 2004.

²⁵ Per il periodo in esame, vedi R. SANI, «Scuola Italiana Moderna» e il problema dell'*educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra (1945-1962)*, in M. CATTANEO-L. PAZZAGLIA (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna», 1893-1993*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 265-319, ora anche in R. SANI, *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, eum, Macerata 2011, pp. 567-628.

²⁶ Il momento particolarmente favorevole della editoria cattolica di tipo educativo è testimoniato anche dall'espansione delle pubblicazioni delle editrici della Congregazione dei Salesiani (Società Editrice Internazionale e ElleDiCi), o legate all'Azione Cattolica (come la editrice Ave), o, come la Società San Paolo, fondata da Don Giacomo Alberione, impegnata con successo nella stampa popolare.

²⁷ Nel primo Quaderno viene presentato il «programma di studio» del Gruppo, articolato su tre punti: «1) svolgere organicamente una pedagogia fondata sul valore cristiano;

L'editrice bresciana contribuì notevolmente alla apertura dello spazio pedagogico italiano a studiosi stranieri di ispirazione cristiana, fra cui Eugène Dévaud, Eduard Spranger e soprattutto Jacques Maritain. La traduzione, pubblicata nel 1949 con l'introduzione di Aldo Agazzi, della sua principale opera pedagogica, *L'educazione al bivio*, fece conoscere le sue idee agli educatori cattolici. Come l'«umanesimo integrale» (teoria che Maritain aveva lanciato fin dagli anni Trenta) rappresentò una forte e credibile alternativa alle ideologie del momento, così la sua proposta per una «educazione integrale» (ossia di tutte le dimensioni della persona, compresa quella religiosa) rappresentò un autentico punto di riferimento, anche per la politica scolastica italiana²⁸. Nel 1954, la Casa editrice bresciana, festeggiando i suoi primi cinquant'anni di vita, progettava il suo futuro con alcune importanti novità: la guida culturale, fino ad allora svolta soprattutto da Casotti²⁹, passava nelle abili mani di Aldo Agazzi che l'avrebbe tenuta a lungo e con notevoli risultati³⁰. Non va dimenticato inoltre il contributo

2) conoscere e valutare il pensiero pedagogico straniero d'oggi; 3) sviluppare una larga, coerente e rinnovatrice attività sperimentale» (*Pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia 1952, p. 5).

²⁸ Maritain prospettò l'«umanesimo integrale» quale «concezione adeguata» dell'uomo storico e quale fondamento per una educazione capace di preparare le giovani generazioni alle sfide della civiltà contemporanea. Fine della sua pedagogia è la formazione di un «uomo integrale», ossia teocentrico, peregrinante e considerato in rapporto gerarchizzato a tre universi reciprocamente dipendenti: materiale, sociale e divino. J. MARITAIN, *Humanisme intégral. Problèmes temporels et spirituels d'une nouvelle chrétienté*, Fernand Aubier, Paris 1936 [*Umanesimo integrale*, Studium, Roma 1946] e ID., *Education at the crossroads*, Yale University Press, New Haven 1943 [*L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1949-1992²⁰].

²⁹ Casotti aveva avviato la sua collaborazione agli inizi degli anni Trenta pubblicando su «Scuola Italiana Moderna» un corso di filosofia e pedagogia in 40 articoli, che poi raccoglierà nel volume *Educazione cattolica* (La Scuola, Brescia 1932). Collaborò con padre Gemelli e padre Zammarchi alla fondazione del «Paedagogium», Istituto superiore di studi sull'educazione cristiana; fondò e diresse la rivista «Pedagogia e vita».

³⁰ In una delle sue opere più diffuse in quegli anni (frutto delle sue lezioni nell'Università di Padova, ateneo in cui insegnò per un quinquennio), Agazzi così sintetizzava la sua posizione, ossia il suo «personalismo storico»: «noi postuliamo un primato della persona, dalla quale si origina la storia stessa; la persona come singolo temporale, tuttavia, trova anche, come data, la storia, e deve reinverarla nella propria coscienza, per accrescerla; tra assoluto e storia, tra assoluto ed esistenza, in particolare, non vediamo necessaria contraddizione ed esclusione reciproca, ma compresenza: la realtà e la vita si esprimono come sintesi di assoluto e storia, valore ed esistenza, inseparabilmente: non bisogna, cioè, perdere il valore, anche se occorre ispirarsi e rispondere alle concretezze di storia, di individualità e di esistenza, in cui il valore si esplicita nella sua dinamica» (A. AGAZZI, *Teoria e pedagogia della scuola nel mondo moderno*, La Scuola, Brescia 1958, p. 28). Vedi anche il precedente *Saggio sulla natura del fatto educativo in ordine alla teoria della persona e dei valori*, La Scuola, Brescia

dell'Istituto Superiore di Pedagogia, aperto nel 1938 presso il Pontificio Ateneo Salesiano di Torino, poi trasferito a Roma nel 1958. Fondato da Carlo Leôncio da Silva, l'Istituto si sviluppò rapidamente grazie alle ricerche degli studiosi più "anziani", come Gino Corallo e Vincenzo Sinistrero, e dei più giovani, come Pietro Braido, Luigi Calonghi e Renzo Titone, ed ebbe la sua voce nella rivista «Orientamenti Pedagogici», pubblicata dal 1954 dall'editrice salesiana SEI³¹.

Negli stessi anni, accanto al potente asse Milano-Brescia, emergeva il polo padovano, interprete di quel personalismo «in senso stretto», di matrice neogostiniana, che Stefanini aveva elaborato sul piano filosofico e con significative proiezioni anche in quello pedagogico. Alla sua prematura scomparsa, agli inizi del 1956, l'eredità e la guida della scuola padovana furono raccolte da Giuseppe Flores d'Arcais che con un gruppo di collaboratori (fra i primi Marcello Peretti e Rosetta Sartor) tentò di porre a fondamento di ogni aspetto della ricerca pedagogica l'ispirazione personalistica. La rivista «Rassegna di pedagogia», che egli aveva fondato con Raffaele Resta nel 1941, divenne la portavoce di questa interpretazione del Personalismo. Anche se la sede padovana non disponeva dei mezzi e degli strumenti del gruppo milanese-bresciano, essa esercitò una notevole influenza sul piano pedagogico nazionale e fu un grado di sviluppare interessanti collaborazioni internazionali, aprendo un dialogo con diversi studiosi personalisti di paesi europei e anche extraeuropei. Su posizioni personaliste – variamente declinate – si collocarono anche pedagogisti, che, seppure in forme meno organiche rispetto ai poli citati, rappresentarono un significativo punto di riferimento. Innanzitutto, va ricordato Giuseppe Catalfamo, prima libero docente e poi titolare della cattedra di Pedagogia nell'Università di Messina. Fin dai primi anni Cinquanta si segnalò per i suoi studi sul personalismo e per la sua attenzione ai problemi scolastici del tempo³². Sia pur con accentuazioni diverse, il Personalismo fu colti-

1950 e il successivo *Il discorso pedagogico. Prospettive attuali del personalismo educativo*, Vita e Pensiero, Milano 1963. Per un profilo biografico, *Aldo Agazzi maestro e testimone*, La Scuola, Brescia 2001.

³¹ Su posizioni neotomiste si collocavano anche i Gesuiti di «Civiltà Cattolica», rivista assai influente in campo pedagogico. Per un'efficace sintesi sull'azione della rivista nel periodo in esame: R. SANI, «*La Civiltà Cattolica*» e il problema della scuola nel secondo dopoguerra (1945-1965), in L. PAZZAGLIA-R. SANI (a cura di), *Scuola e società nell'Italia Unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 357-373.

³² Per il periodo in esame, si segnalano: G. CATALFAMO, *Il fondamento della pedagogia. Disegno di una pedagogia personalistica*, Sessa, Messina 1955; *Personalismo pedagogico*, Ar-

vato anche in altre sedi accademiche: da Bari (Nicola Petruzzellis, Gino Corallo e poi Gaetano Santomauro) a Genova (Fausto M. Bongioanni) a Roma (Maria Teresa Gentile e poi Mauro Laeng) e, più tardi, ad Arezzo (Mario Mencarelli, già docente nell'Università Cattolica). Fra i più autorevoli esponenti del pensiero pedagogico cattolico, un posto particolare merita Giovanni Calò, che ha svolto la sua lunghissima carriera universitaria (iniziata nel 1911) a Firenze. Avversario del Neoidealismo e di Gentile, era partito su posizioni neoherbartiane ed era approdato, dopo la sua conversione alla fede cristiana, ad un umanesimo cristiano, molto vicino al personalismo di Stefanini. Fin dall'immediato dopoguerra è stato uno dei pedagogisti più influenti sulla politica scolastica governativa e ha ricoperto numerosi incarichi in Commissioni nazionali ed internazionali³³.

4. *L'impegno dei cattolici nella scuola e nell'associazionismo*

Dagli ambienti accademici ed editoriali sopra ricordati provenivano i pedagogisti e gli uomini di scuola cattolici che svolsero un ruolo di primo piano nelle Commissioni ministeriali incaricate di preparare progetti di riforma scolastica o programmi didattici. Oltre a quelle istituite dal Ministro Gonella, occorre ricordare almeno la Commissione che elaborò i Programmi per la Scuola elementare e quella che preparò la riforma della Scuola media, con i relativi Programmi. Firmati dal Ministro Ermini nel 1955, i Programmi didattici per la Scuola Primaria si caratterizzano per una forte impronta personalista. La Commissione che li ha formulati era for-

mando, Roma 1958-1964²; *Pedagogia contemporanea e Personalismo*, Armando, Roma 1961-1968² e infine *I programmi della scuola primaria. Problemi prospettive e precedenti storici*, Armando, Roma 1956. Nel 1963 fondò la rivista «Prospettive pedagogiche», che diresse fino alla morte avvenuta nel 1989.

³³ All'attività accademica Calò ha sempre associato l'impegno in campo politico, iniziato prima del Fascismo e ripreso subito dopo la Liberazione. Dal 1947 al 1949 diresse i lavori della Commissione d'inchiesta sullo stato della scuola in Italia (cui parteciparono, fra gli altri, anche Stefanini, Agazzi e Chizzolini) e fu anche vicepresidente della Consulta didattica nazionale per la riforma dei programmi didattici, istituita dal Ministro Gonella nel 1950. Calò presiedette inoltre il Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione di Firenze dal 1950 fino alla morte, avvenuta nel 1970. Fu tra i fondatori e tra i principali esponenti dell'Associazione pedagogica italiana-As.Pe.I., la più importante associazione del tempo di pedagogisti universitari e uomini di scuola. Per un'ampia e aggiornata ricostruzione biografica, vedi E. SCAGLIA, *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del '900*, La Scuola, Brescia 2013.

mata da numerosi esponenti del mondo cattolico (in proporzioni diverse, erano presenti anche esponenti del mondo laico)³⁴. Il testo ministeriale fa derivare dalle radici cristiane della cultura italiana il significato della persona umana, basato sui valori della spiritualità e della libertà. L'educazione riceve quale fine fondamentale la formazione integrale della personalità, mentre la Scuola elementare trova «come suo fondamento e coronamento l'insegnamento della dottrina cristiana secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica»³⁵. Passando alle conseguenti indicazioni metodologiche, la Premessa dei Programmi ribadisce che «esse si riconducono anzitutto alla nostra tradizione educativa umanistica e cristiana: cioè al riconoscimento della dignità della persona umana; al rispetto dei valori che la fondano: spiritualità e libertà; all'istanza di una formazione integrale». Le finalità individuali (formazione di tutte le dimensioni della persona dell'alunno) non appaiono alternative a quelle sociali: in questa prospettiva, il concetto di personalità include quello di socialità. I Programmi escludono infatti dalle finalità educative sia la concezione individualistica sia quella sociologica: la prima perché invalida le possibilità di un ordinato sviluppo verso una società sempre più giusta, la seconda perché, risolvendo il fondamento dell'essenza stessa dell'uomo nella socialità, nega le radici spirituali della libertà della persona. Tentando una mediazione con alcuni orientamenti attivistici del tempo, i Programmi riservano poi ampio spazio alla didattica ambientale: per assicurare continuità educativa fra l'esperienza scolastica e quella extrascolastica dell'alunno, l'insegnante viene invitato a promuovere «la aderenza e la partecipazione alla vita dell'ambiente nella varietà delle sue manifestazioni e nell'ispirazione morale e religiosa che la anima»³⁶. L'ambiente viene presentato quindi non come un semplice contenitore, ma

³⁴ Fra i membri della Commissione, presieduta dal Direttore generale dell'Istruzione elementare Frajese, ricordiamo fra i cattolici Giovanni Calò, Marino Gentile, Fausto M. Bongioanni, Giorgio Gabrielli e Giusto Marchese (in rappresentanza dell'editrice La Scuola).

³⁵ Come è noto, questa formula, che venne introdotta dalla Riforma Gentile nei Programmi del 1923 redatti da Lombardo Radice, è stata ripresa nell'art. 36 del Concordato del 1929 ed è entrata nella Costituzione repubblicana del 1948 che ha recepito il Concordato.

³⁶ D.P.R. 14 giugno 1955, n. 503. Un fondamento personalistico-cristiano sostiene anche i successivi Orientamenti dell'attività educativa della Scuola materna, a quel tempo esclusivamente privata (D.P.R. 11 giugno 1958, n. 584; ministro Aldo Moro). Anche se non era citata letteralmente la formula concordataria, si ribadiva che «l'ispirazione religiosa deve illuminare ed elevare tutta la vita della scuola materna nella forma ricevuta dalla tradizione cattolica». Fra gli esponenti della pedagogia cattolica che contribuirono alla stesura del testo ministeriale, va ricordato soprattutto Aldo Agazzi, anche nella sua veste di direttore del CDNSM.

come una totalità formata da aspetti oggettivi e soggettivi e radicata in una cultura etico-religiosa.

I pedagogisti cattolici furono protagonisti anche di quella che viene spesso definita come l'unica e vera riforma scolastica del dopoguerra, e cioè la istituzione della Scuola media unificata nel 1962-63. In questo caso però si presentarono divisi fra “postelementaristi” e “secondaristi”. Sul primo fronte si schierò Marco Agosti³⁷ che, con Vittorio Chizzolini, dalle colonne di «Scuola italiana moderna» sostenne strenuamente, in alterna sintonia con l'Associazione Italiana Maestri Cattolici, la scelta di un triennio in continuità con la Scuola primaria. Le posizioni dei “secondaristi” furono portate al successo da un altro esponente del gruppo bresciano, Aldo Agazzi, che anche a livello politico seppe svolgere un ruolo di primo piano. Attraverso la rivista «Scuola e didattica» (da lui diretta fin dalla fondazione nel 1955) e con l'appoggio dell'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi (di cui sarà anche presidente dal 1968 al 1974) egli sostenne la soluzione di una scuola unica dagli 11 ai 14 anni e di livello secondario³⁸. Firmatario della legge istitutiva fu un padovano, Luigi Gui, laureato all'Università Cattolica di Milano, Ministro della Pubblica Istruzione dal 1962 al 1968, uno dei più importanti uomini politici del tempo. I Programmi di insegnamento tentavano di coniugare l'esigenza di democratizzazione da cui nasceva la riforma con l'ispirazione personalista, espressa però in termini molto più sfumati. Di qui la connotazione di scuola essenzialmente formativa e orientativa, finalizzata ad una «formazione unitaria, umana, sociale di ciascun discente». La scuola era presentata come «una vera comunità per tutti ugualmente stimolante», al fine di promuovere «la partecipazione e il contributo ai valori della cultura e della civiltà», nonché «l'attivo inserimento nella vita spirituale, sociale ed economica della comunità italiana»³⁹.

³⁷ E. SCAGLIA, *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, La Scuola, Brescia 2016. Agosti è stato anche l'ideatore del cosiddetto “metodo dei reggenti”, che ebbe una buona diffusione nella scuola elementare del tempo. Si tratta di una forma di organizzazione disciplinare e didattica della classe: l'iniziativa viene gradualmente trasferita dal maestro agli alunni, per mezzo di un tirocinio dell'attività, per giungere ad un ordinamento nel quale ciascun alunno “regge” a turno il gruppo scolastico. M. AGOSTI, *Verso la scuola integrale. Il sistema italiano dei reggenti*, La Scuola, Brescia 1953.

³⁸ Per una ricostruzione ampia e aggiornata della vicenda: E. DAMIANO-B. ORIZIO-E. SCAGLIA, *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019.

³⁹ D.M. 24 aprile 1963. Anche in questi Programmi fu rilevante il contributo di Aldo Agazzi.

Meno conosciuto è forse l'impegno di molti esponenti del mondo cattolico nei Centri Didattici Nazionali. Nel 1949 il ministro Gonella rilanciò questi organismi destinati alla formazione in servizio dei docenti e alla promozione dell'innovazione nei vari ordini scolastici e in alcune materie di insegnamento. Ricorrendo ad una legge del 1942⁴⁰, il Ministro aggiunse al preesistente Centro Studi e Documentazione di Firenze (da lui affidato a Calò), il Centro per la Scuola materna con sede a Brescia e quello per la Scuola Secondaria con sede a Roma (1950). Più tardi sorsero i Centri didattici per la Elementare, per i Licei, per l'Istruzione tecnica e professionale, per i Rapporti scuola-famiglia e per l'Orientamento, per l'Educazione fisica e sportiva e per l'Istruzione artistica⁴¹. Tutti erano collegati con la Consulta didattica nazionale (costituita da Gonella e la cui segreteria fu tenuta per lungo tempo da Giovanni Gozzer, influente esponente del mondo cattolico) e tutti i responsabili erano di nomina ministeriale. I direttori e i collaboratori furono prevalentemente di estrazione cattolica: oltre a Calò, ci limitiamo a ricordare le direzioni, di durata diverse, di Agazzi (CDNSM), di Stefanini (CDNSS), di Marino Gentile e Pietro Prini (CDNSE), di Flores d'Arcais (CDNL). Fra le attività dei Centri, da segnalare alcune sperimentazioni didattiche, i corsi e i seminari di aggiornamento per docenti, varie cooperazioni con Istituti di ricerca stranieri e soprattutto le diverse iniziative editoriali. Particolare attenzione andrebbe riservata alle riviste (di grande interesse oggi dal punto di vista storico). Per ragioni di spazio, possiamo citarne solo alcune. Nel 1952 nacque a Firenze il Bollettino trimestrale «Il Centro», destinato ad arricchirsi con la collana «Quaderni del Centro», ovviamente sotto la direzione di Calò. Dal 1954 al 1974, «Scuola di base» fu l'organo del Centro per la Scuola elementare: il periodico poté contare su prestigiose collaborazioni, italiane e straniere, e su gruppi di maestri spe-

⁴⁰ La Legge 30 novembre 1942, n. 1545, firmata dal Ministro Bottai, prevedeva dieci Centri nazionali. In realtà, fu attivato solo quello di Firenze (istituito nella sede del Museo didattico nazionale) mentre non fu mai aperto quello destinato a Padova (sede del Ministero dell'Educazione nazionale durante la Repubblica di Salò). I Centri didattici saranno definitivamente soppressi con i Decreti Delegati del 1974 e sostituiti con gli Istituti regionali per la ricerca, la sperimentazione e l'aggiornamento educativo-IRRSAE.

⁴¹ Nel 1960 a Frascati-Villa Falconieri fu aperto per ultimo il Centro europeo dell'educazione, diretto fino al 1968 da Gozzer. La sua testimonianza sul CEE (poi CEDE) è stata raccolta da P. TESSANDRI, *Intervista a Giovanni Gozzer*, in Q. ANTONELLI-R.G. ARCAINI (a cura di), *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*, Soprintendenza-Ufficio Beni archivistici, librari e Archivio provinciale, Trento 2016, in partic. pp. 142-146. L'intervista era già apparsa nella rivista trentina «Didascalie», n. 2, dicembre 1997.

rimentatori (da segnalare almeno quelli sulla didattica della lingua italiana, coordinati da Calonghi, e sulla didattica della matematica, coordinati da Pellerey). Parallelamente alla rivista, furono pubblicati anche i Quaderni dell'«Archivio didattico» su temi di attualità scolastica. «I Licei e i loro problemi» era invece il Bollettino del CDNL, aperto nel 1955 e dal 1959 diretto a Padova da Flores d'Arcais fino al 1971⁴².

La nascita e la vita di questi Centri sono state sempre segnate dalle dure polemiche che hanno contrapposto i rappresentanti dell'area cattolica (sostenuti da AIMC e UCIIM) a quelli dell'area laica. Fin dall'avvio, Gozzer rivendicò il contributo fondamentale dei cattolici e difese l'operato dei Centri, sostenendo che solo «per mancanza di mezzi e per deficienza di organizzazione», il loro avviamento risultava «non ancora efficiente»⁴³. Di ben altro tenore erano le valutazioni provenienti dal mondo laico: i Centri erano accusati di essere strumenti per promuovere la “cattolicizzazione” della scuola italiana, come in passato il Regime ne aveva tentato la “fascistizzazione”. In un aspro scontro con Stefanini (allora presidente del CDNSS), Ernesto Codignola, dell'Università di Firenze, con durezza scriveva:

Padrone chi lo desidera di baloccarsi con formulette aristotelico-tomistiche e di ritenerle farmaco di vita e di verità, ma un Ministro e un partito non hanno il diritto di creare dispendiosi organismi, a spese della comunità, per proporre, e magari imporre a tempo debito, l'indigeribile miscela a palati moderni che appetiscono ormai cibi più succulenti e corroboranti⁴⁴.

Si è spesso lamentato – anche sulla base delle accese polemiche che ne hanno accompagnato la vita – che questi Centri hanno prodotto risultati

⁴² Agli inizi degli anni Sessanta, dopo una serie di incontri di studio e di convegni, la rivista pubblicò un numero sul tema *Proposte di nuovi programmi di insegnamento nei Licei*, in «I Licei e i loro problemi», a. VII, n. 1-2, gennaio-agosto 1961.

⁴³ G. GOZZER, *I centri didattici e la formazione degli insegnanti*, in «L'Osservatore politico letterario», a. V, n. 12, dicembre 1959, p. 253.

⁴⁴ E. CODIGNOLA, *Tutela paternalistica e scuola attiva*, in «Scuola e città», n. 4, 1953, pp. 137-138. Anche secondo Dina Bertoni Jovine, prestigiosa esponente dell'area marxista, «una così vasta rete aveva lo scopo di mettere sotto il controllo ministeriale tutta la vita scolastica facendo confluire sotto la giurisdizione dei centri le discussioni intorno ai grandi problemi rimasti insoluti e tutti gli studi diretti a rinnovare la vita scolastica dall'interno» (D. BERTONI JOVINE, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1958, p. 452).

scarsi e deludenti⁴⁵. Poiché mancano ricostruzioni storiche dettagliate e complete, sarebbe forse opportuno valutare in modo più approfondito e sereno le diverse situazioni e le varie attività che, specialmente sul piano editoriale, in molti casi non mancano di elementi di valore. Il livello diseguale dei risultati raggiunti non può, in altri termini, giustificare in sede storica giudizi affrettati o sommari.

Un altro capitolo importante della presenza dei cattolici nel periodo in esame è costituito dall'associazionismo: religioso, socio-politico, giovanile e professionale. In tante sue espressioni (alcune di lunga tradizione in Italia) manifestò costantemente un'autentica vocazione popolare (non priva di intenti di proselitismo) e un forte impegno educativo, sorretto da una pedagogia spontanea e concreta, molte volte lontana dalle sofisticate elaborazioni accademiche. Le associazioni di matrice cattolica si trovarono a confrontarsi (e a scontrarsi) con ideologie e modelli di vita diversi se non opposti: dal comunismo ateo e materialista al liberalismo laicista e tollerante nei confronti di quel cambiamento dei costumi che in modo rapido e crescente stava trasformando la società italiana. Tra le associazioni, va ricordata, in primo luogo, l'Azione Cattolica, nelle sue varie articolazioni per fasce d'età, che poteva contare sulla rete delle parrocchie e degli oratori per organizzare gruppi di giovani e di adulti in attività pastorali e ricreative, ma anche sociali e politiche⁴⁶. L'impegno formativo non si limitava pertanto all'ambito religioso, ma mirava a preparare i giovani ad una partecipazione, attiva e responsabile, alla vita sociale e politica, ad essere cioè testimoni nel mondo di una fede religiosa e di coerenti valori civili. A quello dell'A.C. si affiancava l'impegno di altre associazioni: come gli Scout (Asci e Agi, per i rami maschili e femminili) per i giovani, o come le organizzazioni promosse dalle Acli o dal Centro sportivo italiano (Csi) per i lavoratori e gli sportivi.

Gli ambienti dell'Azione Cattolica furono la fucina delle principali associazioni confessionali degli insegnanti: l'AIMC e l'UCIIM, rivolte rispet-

⁴⁵ Una valutazione molto diversa è stata espressa da Gozzer, protagonista di quella iniziativa ministeriale: P. TESSANDRI, *Intervista a Giovanni Gozzer*, in «Didascalie», n. 2, dicembre 1997, ora anche in Q. ANTONELLI-R.G. ARCAINI (a cura di), *Giovanni Gozzer a 100 anni dalla nascita*, cit., in partic. pp. 133-150.

⁴⁶ Sulla forte presenza dell'Azione Cattolica e sul ruolo degli oratori e delle altre strutture formative e ricreative di matrice religiosa, vedi L. CAIMI, *Cattolici e educazione extrascolastica nell'Italia del secondo dopoguerra (1945-1978). Fra esperienze consolidate ed esigenze di rinnovamento*, in G. ZAGO (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, Franco Angeli, Milano 2017, pp. 17-40.

tivamente ai maestri e ai docenti di Scuola media⁴⁷. Fondatore e presidente dell'UCIIM, dalle origini fino alla morte avvenuta nel 1968, fu Gesualdo Nosengo, esponente cattolico impegnato non solo in ambito accademico, ma soprattutto in quello educativo-scolastico e politico-sociale. L'AIMC sorse invece ad opera di alcuni membri dell'A.C. e del mondo sindacale, tra i quali Maria Badaloni e Carlo Carretto. Nate quasi contemporaneamente, nel 1944, entrambe le associazioni avevano una comune matrice religiosa e politica, ma nel corso degli anni differenzieranno le loro identità e i loro progetti. Si è già accennato alla diversità di posizioni in occasione della istituzione della nuova Scuola media unica. Come ha osservato Roberto Sani,

i progetti dell'AIMC e dell'UCIIM rispondevano a motivazioni e convinzioni profondamente diverse, che testimoniano il travaglio del cattolicesimo scolastico negli anni Cinquanta e riflettevano un'assai diversa considerazione dell'evoluzione socio-culturale del Paese. All'interno dell'UCIIM prevaleva una concezione indubbiamente più moderna e democratica della realtà scolastica, tesa a superare la tradizionale organizzazione classista della scuola italiana e ad assicurare un'opportunità per tutti gli alunni di avere accesso ad un tipo di scuola unitaria realmente formativa e più rispondente alle esigenze tecnico-scientifiche e culturali della società contemporanea. All'origine della scelta dell'AIMC di mantenere la scuola postelementare affidata ai maestri si ponevano considerazioni e preoccupazioni in larga misura diverse⁴⁸.

In effetti, la proposta dell'AIMC intendeva rispondere anche ad esigenze di tipo occupazionale e sindacale, ma rivelava – in quel momento – una visione socio-culturale, oltre che politica, più conservatrice, attardata su un'idea di scuola aperta a tutti ma differenziata a seconda delle attitudini individuali. Al di là delle differenziazioni pedagogiche e politico-scolastiche, entrambe le associazioni svolsero un costante ruolo di informazione e di formazione dei soci, grazie ad incontri, convegni, pubblicazioni e soprattutto ai due periodici, «Il maestro» e «La scuola e l'uomo»⁴⁹. Aver messo insieme e preparato migliaia di insegnanti attorno ad un progetto professionale di

⁴⁷ Per una ricostruzione d'insieme: R. SANI, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra (1944-1958)*, La Scuola, Brescia 1990.

⁴⁸ R. SANI, *Le associazioni cattoliche degli insegnanti e il rinnovamento democratico della scuola italiana*, in ID., *Sub specie educationis. Studi e ricerche su istruzione, istituzioni scolastiche e processi culturali e formativi nell'Italia contemporanea*, cit., pp. 560-561.

⁴⁹ L'UCIIM pubblicava anche la collana *Luce nella professione*. Diretta filiazione dell'Associazione, è stato il «Movimento circoli della didattica» con il periodico «Ricerche didattiche», integrato spesso da Quaderni in gran parte dedicati all'insegnamento delle varie discipline.

ispirazione cristiana rappresentò un vigoroso contributo allo sviluppo della scuola pubblica e alla maturazione di un autentico pluralismo educativo. Fra le più attive associazioni non va dimenticata la FIDAE, che raccoglieva le Scuole Cattoliche primarie e secondarie. Fondata nel 1945 con la denominazione di Federazione di Istituti Dipendenti Autorità Ecclesiastica, si è impegnata su molteplici problemi, di tipo pedagogico, scolastico e politico, con l'obiettivo di difendere e valorizzare la presenza della Scuola Cattolica in Italia⁵⁰. Dal 1946 ha dato vita alla rivista «Docete»⁵¹.

5. Epilogo. Verso una nuova stagione della pedagogia cattolica

Alla metà degli anni Sessanta, la società italiana si presentava in rapida trasformazione: nuovi fermenti politici e nuovi orientamenti culturali la stavano cambiando profondamente. La maggiore disponibilità economica delle famiglie, la diffusione del fenomeno consumistico e l'aumentata circolazione dei media (cinema e televisione, ma anche periodici e stampa in generale) alimentavano nuovi stili di vita, individuali e collettivi, sempre più lontani dai valori della tradizione cristiana, che resisteva soprattutto nelle aree rurali. Nel 1961, il sociologo padovano Sabino Acquaviva documentava, sulla scorta di vaste indagini condotte in diversi contesti geografici e culturali, la graduale erosione del senso del sacro e il calo della pratica religiosa nelle società a più avanzato indice di industrializzazione e con più elevato tenore di vita. Lo studio, che ebbe ampia risonanza e che sollevò anche diversi dissensi, considerava questo fenomeno della secolarizzazione «non contingente, ma destinato a trascinare nella rovina, temporanea o definitiva che sia, una serie di tradizioni, di cultura e di valori religiosi»⁵².

⁵⁰ In questi anni, la presenza della Scuola cattolica è molto estesa: la quasi totalità delle Materne e circa la metà degli Istituti magistrali erano gestiti soprattutto da Congregazioni religiose maschili e femminili (in percentuale molto limitata da Parrocchie). Consistente era anche il numero delle scuole di altro ordine, specialmente classico-umanistico. Nel settore parascolastico, ebbero un particolare sviluppo, soprattutto per opera del CIF (Centro Italiano Femminile), i corsi per l'educazione degli adulti, di economia domestica rurale, di addestramento professionale; le colonie temporanee e diurne; i centri di assistenza per ragazzi, i doposcuola, le colonie estive e i campeggi.

⁵¹ Per una documentazione relativa al periodo in esame, vedi V. SINISTRERO, *La politica scolastica 1945-1965 e la scuola cattolica*, Quaderno FIDAE, Roma 1967.

⁵² S. ACQUAVIVA, *L'eclissi del sacro nella civiltà industriale* (1961), Edizioni di Comunità, Milano 1981, p. 280.

Ricostruendo storicamente, diversi anni dopo, questo processo, Pietro Scoppola ha sostenuto che il Paese stava attraversando una sorta di “rivoluzione silenziosa”⁵³ destinata a travolgere il progetto maritainiano di restaurazione di una nuova “civiltà cristiana”. La speranza che la cultura cattolica potesse incarnarsi in una «nuova cristianità», magari approfittando delle condizioni favorevoli verificatesi dopo la vittoria elettorale democristiana nelle elezioni del 18 aprile 1948, non poté aver seguito: non tanto a causa delle «ideologie avverse, marxista e laicista», ma a causa di un «nemico [...] venuto alle spalle, silenzioso e a lungo inavvertito, nelle forme della società consumistica, destinata a corrodere in profondità, senza scontri clamorosi, ma per questo con maggiore efficacia, la fede del popolo italiano»⁵⁴. Riprendendo una opinione diffusa, Scoppola sosteneva quindi che la scristianizzazione della società italiana era da attribuire non tanto alla progressiva penetrazione delle ideologie anticristiane nel corpo sociale, ma soprattutto all’individualismo borghese, all’agnosticismo e all’indifferentismo religioso che hanno accompagnato lo sviluppo economico dagli anni della ricostruzione postbellica fino alla contestazione del 1968. Il mondo cattolico si trovò dunque ad affrontare nuove e imprevedute sfide. Aver rappresentato una risposta vincente alle contrapposizioni della Guerra fredda, ai modelli politici e culturali totalitari non bastava più: la realtà si presentava ormai molto più complessa e problematica e l’appello alla fede religiosa non raccoglieva il largo consenso del passato.

I “segni dei tempi” non erano sfuggiti alla Chiesa cattolica che con il Concilio Vaticano II (1962-1965) tentò di interpretarli con apertura e fiducia. La Chiesa non intendeva limitarsi a riproporre la tradizionale dottrina morale sui diversi aspetti della vita individuale e sociale, ma si impegnava a promuovere con la cultura contemporanea un dialogo nel quale dimostrare di avere ancora qualcosa da dire come pure riconoscere di avere molto da ascoltare e meditare. Questo atteggiamento dialogico rappresentava un fatto inedito nel costume ecclesiastico: le comunità dei fedeli erano sollecitate non solamente a scoprire e a capire le ragioni della negazione di Dio, ma soprattutto ad avviare con i non credenti un sereno e leale confronto per condividere il comune sforzo volto a migliorare la concreta realtà quo-

⁵³ È il titolo di una nota ricerca di R. INGLEARTH, *The Silent Revolution: Changing Values and Political Styles Among Western Publics*, Princeton University Press, Princeton-New Jersey 1977 [La rivoluzione silenziosa, Rizzoli, Milano 1983].

⁵⁴ P. SCOPPOLA, *La «nuova cristianità» perduta*, Studium, Roma 1985, p. 20.

tidiana. Scrutare i segni dei tempi e interpretare la storia non significava comunque cadere nello storicismo o nel relativismo, né trascurare la trascendenza e il carattere escatologico del messaggio cristiano. Sulla base di questi nuovi orientamenti, si sono sviluppate le riflessioni pedagogiche del Concilio contenute nella Dichiarazione *Gravissimum educationis* del 1965. Riproponendo l'atteggiamento dialogico, l'educazione cristiana viene definita come impegno a formare in primo luogo l'uomo nel cristiano, privilegiando la sua crescita umana, e in secondo luogo a educare nell'uomo il battezzato, cioè l'uomo "soprannaturale", il "figlio di Dio", che ha bisogno di crescere in modo analogo all'uomo naturale. Benché la dimensione morale e spirituale siano indispensabile presupposto dell'educazione cristiana, questa però non andava identificata soltanto con una generica educazione morale o con una forma più o meno approfondita di educazione spiritualista, ma era chiamata a salvaguardare la sua specificità attraverso la proposta della parola di Dio e dell'azione liturgica⁵⁵.

Il nuovo approccio della Chiesa si intrecciava con altri importanti fenomeni che interessavano il sistema formativo italiano: dalla scolarizzazione, sempre più generalizzata e diffusa, all'accresciuta richiesta di metodi e pratiche didattiche più efficaci attraverso il ricorso alle teorie e alle tecniche elaborate dalle scienze dell'educazione allora in rapido sviluppo. Dopo la istituzione della Scuola media, una espansione scolastica senza precedenti aveva aperto la stagione della cosiddetta "scolarizzazione di massa" ed era emersa l'urgenza di ripensare in termini nuovi il sistema formativo nazionale. L'accesso alla Secondaria e all'Università, fino ad allora riservato soprattutto ai giovani del ceto borghese, si spalancò rapidamente anche ai ragazzi provenienti dagli ambienti popolari. Oltre a tutti questi fenomeni, la pedagogia di area cattolica, e in particolare le correnti personaliste che per circa un ventennio avevano prevalso negli Atenei italiani, si trovarono a fare i conti anche con una sempre più diffusa cultura educativa di ispirazione anglosassone e franco-elvetica, interpretata da laici e marxisti come alternativa e liberatrice rispetto al passato. Nel nostro Paese incontravano sempre maggiore successo le opere di studiosi come Dewey o gli attivisti americani e svizzeri, Piaget e poi Bruner, e infine Freinet il cui metodo venne rilanciato da nuovi movimenti educativi d'ispirazione marxista. La cultura scolastica e educativa appariva sempre più sensibile agli aspetti me-

⁵⁵ Cfr. E. GIAMMANCHERI (a cura di), *L'educazione cristiana dopo il Concilio*, La Scuola, Brescia 1966.

todologici, psicologici e organizzativi e sempre meno disposta a concentrarsi sulle finalità etico-religiose.

La pedagogia cattolica mostrò una certa difficoltà a proporre nuovi strumenti culturali ed ermeneutici, dando quasi l'impressione di trovarsi impreparata di fronte alle nuove sfide. Nel 1984, celebrando i trent'anni di vita di Scholè, il principale centro di elaborazione del personalismo pedagogico, un interprete non sospetto come il padovano Marcello Peretti affermava nella sua relazione che

a rileggere gli Atti del Convegno del 1954, si resta ammirati dinanzi alla dottrina dei nostri maestri: il vigore delle loro analisi pedagogiche e il sapiente richiamo alla coerenza teologica rimangono esemplari. Tuttavia, sia pure con il "senno di poi", la rilettura di quegli atti può suscitare una certa sorpresa, provocata dal difetto, per così dire, di preveggenza rispetto allo svolgimento culturale e pedagogico dei decenni immediatamente successivi. Nelle relazioni di quel convegno e nelle discussioni seguite non vi è quasi cenno al marxismo, al nichilismo, alla secolarizzazione, al radicalismo individualistico, a quei fenomeni, cioè, di cultura e di costume tanto inquietanti negli ultimi anni e con i disastrosi esiti educativi, ancora non abbastanza denunciati dagli stessi ambienti della cultura cristiana.

Ribadendo il suo stupore, così concludeva: «Eppure, allora, Marx, Stirner, Nietzsche, Freud, Heidegger, Sartre avevano già fatto sentire le loro voci»⁵⁶. Sia pur con il "senno di poi", le osservazioni di Peretti non sembrano prive di fondamento: le riflessioni dei pedagogisti cattolici, soprattutto negli anni Cinquanta, avevano lasciato sostanzialmente sotto silenzio filoni di pensiero e problematiche sociali ed esistenziali che poi sarebbero diventate dominanti. In ciò manifestarono scarsa "preveggenza" e notevole incertezza: nuovi scenari si stavano profilando e il mondo cattolico era chiamato a rispondere con urgenza a tante nuove domande. La questione di fondo restava sempre quella di definire il rapporto fra Cristianesimo e modernità, o, in termini più specifici, *perché e come* è possibile una educazione e una pedagogia cristiana in questi nuova realtà.

Una stagione della pedagogia cattolica stava per tramontare: le analisi e le teorie di Maritain, di Mounier o di Stefanini davano l'impressione di essere improvvisamente datate e insufficienti. In particolare, la pedagogia personalista – almeno nelle formulazioni con cui si era sviluppata negli anni

⁵⁶ M. PERETTI, *L'educazione cristiana*, in *L'educazione cristiana oggi*, Atti del XXIII Convegno di Scholè (1984), La Scuola, Brescia 1985, p. 54.

della ricostruzione – mostrava difficoltà a sostenere la sfida dei sempre più diffusi funzionalismi, che risolvevano l'agire educativo nella pura razionalità operativa, e di contrastare validamente le teorie tendenti a indebolire o addirittura a negare il valore della persona. Nello stesso convegno del 1984, assai significative risultano le parole di Catalfamo secondo cui non era più riproponibile

il personalismo degli anni Trenta, di Mounier, di Maritain, di Stefanini, di Flores d'Arcais, di Corallo e così via, ossia di quel personalismo che ha avuto, sì, un ruolo efficacissimo, nel contenere le ondate anticristiane dei passati decenni, ma che oggi non può essere riproposto *tale quale* per reggere il confronto con la temperie critica e problematicista del momento presente⁵⁷.

Al personalismo e alla pedagogia personalista era riconosciuto il merito storico di aver difeso e riaffermato il valore della persona contro i riduzionismi di tipo ideologico, politico, economico, psicologico e didattico che tendevano a negarla e a renderla funzionale a obiettivi esterni di varia natura. Il contesto sociale e culturale era però ormai mutato e altri erano i problemi da affrontare. Il pensiero personalista cristiano doveva necessariamente rinnovarsi e passare da risposta sostanzialmente etico-religiosa alle sfide dei totalitarismi politici, del capitalismo economico e delle derive individualistiche e collettivistiche, a principio di interpretazione della nuova realtà storica, individuale e sociale, guidato ancora da un saldo orientamento valoriale ma non tutto già definito e risolto a priori nella dimensione del religioso⁵⁸.

Sempre nello stesso convegno di Scholé (di particolare interesse per la nostra analisi), Giuseppe Acone sostenne che la società italiana si presentava sempre più come “società postcristiana”. Nella sua relazione egli indagò le radici storiche e culturali di questo fenomeno, ne descrisse l'evoluzione e ne segnalò i punti principali per concludere che nella cultura odierna l'uomo pretende di fondarsi «*senza o contro l'essere cristiani*»⁵⁹. Anche in

⁵⁷ G. CATALFAMO, in *L'educazione cristiana oggi*, cit., p. 152.

⁵⁸ Per una puntuale ricostruzione delle stagioni della pedagogia cattolica nel secondo dopoguerra, cfr. G. CHIOSSO, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX-XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001, in partic. pp. 167-263.

⁵⁹ Qualche tempo dopo, sempre a Scholé, riesprimeva in maniera icastica la questione: «Oggi la disputa non è più tra cristianesimo (cultura cristiana) e liberalismo laicista o marxismo ateizzante, ma tra umanesimo cristiano [...] e *nichilismo*, da quello *debole* dell'alta cultura a quello *pratico* delle grandi masse» (G. ACONE, *Processi di cambiamento culturale e*

questo caso, la interpretazione etico-metafisica del primo personalismo si rivelava inadeguata per affrontare i radicali processi di secolarizzazione e di laicizzazione che avevano trasformato la società italiana durante gli anni Sessanta. La cultura pedagogica cattolica era chiamata a confrontarsi con un consistente fronte soggettivista e nichilista e a formulare un progetto educativo capace ancora di legittimare la persona come fine, la coscienza come sede di libera scelta e l'educazione come assunzione di valori, ma, al tempo stesso, doveva saper elaborare e proporre nuove giustificazioni e nuove motivazioni. Sarà questa la sfida che il secondo personalismo pedagogico e, in generale, la pedagogia cattolica italiana raccoglieranno entrando in una nuova stagione del loro impegno teorico e pratico.

insegnamento della religione. Qualche riflessione, in *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola secondaria superiore*, La Scuola, Brescia 1987, pp. 104-105). Dello stesso autore si vedano anche, *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1986 e *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994.

XVIII.

L'OCCASIONE MANCATA:
IL DIBATTITO SULL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA
E SULL'EDUCAZIONE CIVILE E DEMOCRATICA
NELL'ITALIA REPUBBLICANA

ANNA ASCENZI
(Università degli Studi di Macerata)

Premessa

La questione dei libri di testo e della loro funzione di strumento e veicolo di un'autentica educazione allo spirito e ai valori della democrazia si configura, già all'indomani del crollo del regime fascista, come uno dei temi centrali del più generale dibattito, sviluppatosi tra le forze politiche del Comitato di Liberazione Nazionale (C.L.N.), in ordine alla ricostruzione, su nuove basi, della scuola italiana. E ciò in virtù di una serie di motivi sui quali è opportuno soffermarsi, sia pure brevemente.

Intendo riferirmi, innanzi tutto, alla diffusa consapevolezza del ruolo di primaria importanza assegnato ai libri di testo nel quadro dell'ordinamento didattico della scuola italiana introdotto dalla riforma Gentile del 1923. Si aggiunga la convinzione largamente condivisa della peculiare funzione esercitata dai libri testo, nel corso del ventennio fascista, come strumento ideologico e politico; o, per meglio dire, come principale fattore di costruzione del consenso, tra le nuove generazioni, attorno alle iniziative e alle realizzazioni del regime mussoliniano. E alludo, in particolare, non solamente all'introduzione del *Testo unico di Stato* nelle scuole elementari; ma anche, e soprattutto, alla sistematica sostituzione, realizzata già sul finire degli anni Venti, dei vecchi manuali dedicati alle discipline umanistiche e giuridiche per le scuole secondarie con prodotti editoriali rigorosamente improntati alle direttive del regime.

Deve essere sottolineata, infine, la persuasione che un effettivo radicamento nelle popolazioni del costume democratico e di una nuova idea di cittadinanza dovesse passare necessariamente attraverso la promozione, a partire dalle nuove generazioni, di modelli culturali e civili affatto nuovi

rispetto a quelli propagandati nel Ventennio; e che la scuola – e all'interno di essa i libri di lettura e la manualistica – avesse su questo terreno un ruolo di primaria importanza, in quanto unica vera struttura di massa capace di promuovere ai diversi livelli, accanto all'istruzione e alla formazione professionale, un *ethos* collettivo, di esercitare cioè un'opera educativa a vasto raggio¹.

1. *Difficoltà e limiti dell'opera di defascistizzazione dei libri di testo avviata dalla Sottocommissione per l'Educazione dell' Allied Military Government*

A fronte di questi convincimenti, non sorprende l'attenzione tributata già nel corso della Resistenza al problema della revisione dei libri di testo; attenzione testimoniata fra l'altro dalle deliberazioni e dai propositi espressi nei documenti elaborati dal C.L.N.A.I. e, più in particolare, dalle commissioni per la scuola e la didattica istituite in seno alle cosiddette *Repubbliche partigiane*. A puro titolo esemplificativo, vale la pena di ricordare le *Proposte della Commissione didattica consultiva* approvate nell'ottobre 1944 dalla Giunta provvisoria di governo della Repubblica dell'Ossola, tra i cui estensori figurano personalità del calibro di Gianfranco Contini e Carlo Calcaterra:

Quanto al contenuto ideale, che deve essere dato al programma educativo nazionale, sia nelle scuole elementari, sia nelle scuole medie – si legge nel documento – la Commissione propone [che] siano aboliti tutti i libri di testo adottati per lo studio delle lettere italiane, della filosofia, della storia, della geografia, dell'economia politica, che risultino improntati allo spirito del passato regime; [e che nella redazione dei nuovi testi] sia seguito uno spirito umanistico [e] siano armonicamente sviluppate ed educate negli alunni tutte le forme dello spirito che innalzano e temprano l'uomo, tenendovi presenti le fondamentali sue esigenze [...] morali, civili, sociali e politiche².

¹ Cfr. R. FORNACA, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Armando, Roma 1972, pp. 12-26; D. BERTONI JOVINE, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1975, pp. 390-412; T. TOMASI, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica 1943-1948*, Editori Riuniti, Roma 1976, pp. 47-69; e, in particolare, i contributi raccolti in N. RAPONI (a cura di), *Scuola e resistenza*, La Pilotta, Parma 1978.

² *Proposte della Commissione Didattica Consultiva approvate dalla Giunta Provvisoria di Governo*, in *La repubblica dell'Ossola, 9 settembre – 23 ottobre 1944*, Domodossola 1964, pp. 92-94. La Commissione Didattica Consultiva, presieduta da D. Gaudenzio Cabalà, era composta da Mario Bandini, Gianfranco Contini e Carlo Calcaterra. Ma si vedano anche:

In realtà, ad avviare concretamente una prima revisione ideologica dei testi scolastici in uso nel Ventennio mussoliniano e a sollecitare – nel quadro di una più generale *defascistizzazione* della scuola italiana – la produzione e diffusione di una pubblicistica scolastica più in sintonia con le idealità politiche, sociali e culturali della nascente democrazia, fu la Sottocommissione per l'Educazione dell'*Allied Military Government* (AMG), presieduta dal pedagogista statunitense Carl Washburne³.

Tra il 1944 e il '45, com'è noto, la Sottocommissione pose mano alla stesura di nuovi programmi didattici per la scuola materna ed elementare e per l'Istituto magistrale e, contestualmente, stabilì i criteri per la revisione dei libri di testo relativi alle scuole di ogni ordine e grado, affidando tale compito ad una Commissione ministeriale centrale e ad una serie di Commissioni regionali per la scuola istituite nei territori via via liberati e sottoposti al controllo dell'*Allied Military Government*, composte da insegnanti e funzionari scolastici designati dai *Regional Education Officers* di comune accordo con il Ministero della Pubblica Istruzione⁴.

La documentazione, in larga parte inedita, relativa ai lavori della Sottocommissione presieduta dal Washburne e delle commissioni regionali per l'epurazione dei libri di testo consente di valutare appieno caratteristiche e limiti dell'intervento alleato su questo versante:

La revisione e la ristampa dei libri di testo – si legge in una relazione di bilancio dell'attività svolta risalente ai primi mesi del '46 – passò attraverso varie fasi, come quella dei programmi. Come per questi, la prima fase fu puramente preliminare, fatta soltanto per poter riaprire la scuola il più presto possibile senza la propaganda fascista. A questo scopo furono immediatamente costituiti [...] dei comitati per la revisione, composti da educatori italiani fidati, per esaminare i libri

AA.VV., *Scuola e Resistenza*, in «L'eco della scuola nuova», suppl. al n. 4, 1955 (con scritti di Guido Quazza, Ferruccio Parri, Augusto Monti, Raffaele Ramat e Giuseppe Tramarollo); e Q. CASADIO, *Gli ideali pedagogici della Resistenza*, Alfa, Bologna 1967, pp. 86-135.

³ Sull'operato della Sottocommissione per l'Educazione si vedano: C. WASHBURNE, *La riorganizzazione dell'istruzione in Italia*, in «Scuola e Città», n. 6-7, 1970, pp. 273-277; S.F. WITHE, *Italian popular education between fascism and democracy 1943-1945: the work and legacy of the Allied Control Commission - Education Subcommission*, University of Virginia Press, 1985; ID., *America and Reconstruction of Italian Education 1943-1962*, Garland, New York-London 1991.

⁴ Cfr. COMMISSIONE ALLEATA – SEZIONE DELLE RELAZIONI PUBBLICHE, *Resoconto delle attività svolte dal Governo Militare Alleato e dalle Commissioni Alleate di Controllo in Italia dal 10 luglio 1943, il giorno D in Sicilia, al 2 maggio 1945, giorno della resa tedesca in Italia*, Arti grafiche Tumminelli, Roma 1945; ID., *Rassegna dell'attività del Governo Militare Alleato della Commissione Alleata in Italia*, s.i.t., Roma 1946, pp. 12-27.

di testo usati prima (tanto nelle scuole secondarie quanto nelle elementari) e per dire quali potevano essere adoperati così come erano, quali dovevano essere messi al bando e quali potevano essere usati purché alcune parti fossero eliminate.

Nel caso dei libri di lettura e dei sussidiari per la scuola elementare, tale programma si rivelò da subito di difficile esecuzione, stante la presenza di un'unica serie di libri di testo, quella del monopolio di Stato, «che era in tutte le sue parti piena di propaganda fascista».

È ovvio – si legge nella relazione già citata – che la cosa migliore da farsi sarebbe stata quella di abolirli completamente; ma questo disgraziatamente avrebbe lasciato le scuole elementari completamente senza testi e la preparazione di nuovi, anche su basi semplicissime, richiedeva tempo (e carta). Perciò da principio si rimediò rimettendo in circolazione i volumi di quelle serie che avevano il meno possibile di parti infette, strappando via le pagine incriminate. Il secondo stadio che seguì il più rapidamente che fu possibile fu quello di avere tutta la serie riscritta e ristampata, dopo avervi tolto gli elementi fascisti e averli sostituiti con materiale nuovo, ma a parte questo i libri rimasero gli stessi nella forma generale [...]. Eppure anche questo metodo era un ripiego, poiché i libri in questione, essendo stati concepiti originariamente con uno spirito completamente fascista, continuarono surrettiziamente a mostrare la loro origine anche dopo ripetuti tagli. Quindi seguì per forza la terza e ultima fase, quando la situazione era ridiventata abbastanza normale per poter pubblicare liberamente libri di testo per le elementari sul mercato scolastico normale, e finalmente fu possibile eliminare anche le reliquie dei vecchi libri di testo fascisti⁵.

Vale la pena di soffermarsi su questa terza e ultima fase, in quanto i criteri con i quali si procedette, da parte delle tipografie e delle case editrici scolastiche, alla compilazione di nuovi testi per la scuola elementare riflettevano solo parzialmente quelli formulati dalla Sottocommissione Washburne e allegati ai programmi didattici per le scuole elementari e ma-

⁵ *Resoconto dell'attività di epurazione dei libri di testo*, s.d. (ma primi mesi del 1946), in Archivio dell'Istituto Nazionale per la storia del Movimento di Liberazione in Italia di Milano (in seguito: INSMLI), Fondo CLN Lombardia, *Commissariato Scuola*, b. 79, f. 3 (Commissione per la defascistizzazione dei libri di testo), pp. 1-2. Il testo della relazione è riprodotto, con alcune varianti formali, in COMMISSIONE ALLEATA DI CONTROLLO – SOTTOCOMMISSIONE DELL'EDUCAZIONE, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943. Con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul post-fascismo*, Garzanti, Milano 1947, pp. 388-389.

terne promulgati con Decreto Luogotenenziale del 24 maggio 1945⁶. Se era vero, infatti, che tali testi risultavano nella maggior parte dei casi conformi al dettato dei nuovi programmi per impostazione e organizzazione della materia, era altrettanto vero che, sotto il profilo dei contenuti e dei modelli educativi proposti, i libri di lettura e i sussidiari post-fascisti apparivano ben lontani dal riflettere le idealità del nuovo clima politico e civile.

Significative, al riguardo, erano le critiche espresse dalla Commissione per la revisione dei libri di testo delle scuole elementari della Lombardia, la quale, in una relazione datata 21 novembre 1945, così si esprimeva riguardo alle nuove pubblicazioni inviate dagli editori:

In complesso – si legge nel documento – i testi mantennero un carattere di generale mediocrità: se i criteri didattici che li ispirarono sono tuttora validi, manca la freschezza, il carattere di attualità. Si ebbe l'impressione che si trattasse in gran parte di una ripresa della vecchia produzione (precedente all'introduzione del libro di Stato) piuttosto che di opere sorte dall'animo di chi – pur vivendo nella scuola e per la scuola – partecipasse con giovanile sensibilità ai problemi dell'ora presente. Questa è forse la causa per la quale: 1) in parecchi casi si dovettero suggerire modifiche relative a residui di ispirazione ormai superata; 2) pochi furono nei testi gli accenni alla storia recentissima [...] della ripresa della vita nazionale. Solo in alcuni casi si notò non solo il felice sforzo da parte di Autori ed Editori, ma la riuscita realizzazione di libri rispondenti alle esigenze attuali di una scuola che si propone di svolgere una vera opera educatrice intellettuale, morale e civile⁷.

Le osservazioni formulate dalla Commissione per la revisione dei libri di testo della Lombardia individuavano in modo preciso uno dei punti dolenti della produzione scolastica post-bellica: la riproposizione integrale o parziale di libri di testo che risalivano ai primi anni Venti e, talora, addirittura all'ultima fase dell'età giolittiana, ristampati in diversi casi senza neppure l'accorgimento di aggiornare quelle parti che risultavano palesemente anacronistiche⁸.

Vale la pena di sottolineare al riguardo che, relativamente ai libri di

⁶ Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, n. 459 – Programmi per le scuole elementari e materne, in «Bollettino Ufficiale. Ministero della Pubblica Istruzione», n. 7-8, 1945, pp. 266-308.

⁷ Relazione della Commissione per la revisione dei libri di testo delle scuole elementari, Milano 21 novembre 1945, in INSMLI, Fondo CLN Lombardia, *Commissariato Scuola*, b. 78, f. 15 (Commissione per la revisione dei libri di testo nelle scuole elementari).

⁸ Cfr. M. BACIGALUPI-P. FOSSATI, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze 1986, pp. 237-250.

lettura e ai sussidiari per il corso elementare, solo a partire dal 1947-48 si registrerà una produzione editoriale realmente nuova; e, anche in questo caso, letture, racconti, descrizioni e profili biografici destinati agli alunni della scuola di base si caratterizzeranno a lungo per lo scarso – e talora scarsissimo – riferimento all’attualità politica e sociale del Paese, considerata probabilmente da autori ed editori materia delicata e controversa nel clima di elevata conflittualità ideologica che contrassegnava la società italiana di quegli anni:

La Repubblica italiana – notava Gianni Rodari nell’ottobre 1947 – ha ormai più di un anno di vita, ma a scorrere le decine di testi di lettura e di storia che abbiamo davanti agli occhi, sembra che ai nostri scolaretti sia proibito saperlo [...]. [Questi libri] ci sono parsi destinati a ragazzi vestiti alla marinara coi calzoni al ginocchio, come nelle riviste di moda di quarant’anni fa, anziché ai nostri ragazzi, che sono stati nelle cantine sotto i bombardamenti e che hanno visto con i loro occhi l’insurrezione nazionale, qualcosa come le Cinque Giornate di Milano, i partigiani fucilati nelle strade e Mussolini appeso a Piazzale Loreto⁹.

Altrettanto complessa, sebbene ispirata a criteri e modalità necessariamente differenti, fu l’opera svolta dalla Sottocommissione Alleata presieduta dal Washburne nei riguardi dei libri di testo per le scuole secondarie. Su questo versante si procedette da subito a una distinzione delle opere da revisionare sulla base delle discipline:

Molti dei libri – si legge nella già ricordata relazione di bilancio dei primi mesi del ’46 – erano strettamente tecnici con poco o punto spazio adatto ad infiltrazioni politiche, oppure erano ristampe di opere classiche, o senza note o con note puramente letterarie o tecniche. Questo voleva dire che le eliminazioni su vasta scala di libri o di brani di essi furono limitate ad alcuni settori soltanto (per esempio la storia, la geografia, le antologie letterarie) e anche in questo settore si poteva trovare di solito del materiale tollerabile per una sostituzione immediata quando era necessaria. In questo modo fu possibile procedere semplicemente

⁹ G. RODARI, *Ragazzi nuovi e libri vecchi*, in «L’Unità» (edizione milanese), 30 ottobre 1947. Cfr. *Funzione e uso dei libri di testo nella scuola primaria*, Atti del convegno nazionale (Roma – 1966), Centro didattico nazionale per la scuola elementare e di completamento dell’obbligo scolastico, Roma 1967; E. BARASSI-S. MAGISTRETTI-G. SANSONE (a cura di), *Il leggere inutile. Indagine sui libri di lettura adottati nella scuola elementare*, Emme Edizioni, Milano 1971; M. BONAZZI, *I “pampini” bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari*, Guaraldi, Firenze 1972.

ampliando ogni tanto le prime liste pubblicate, via via che altre regioni venivano conquistate e che altri libri erano presentati per l'approvazione, mentre si lasciava che il mondo editoriale provvedesse a riempire le lacune, stampando libri di testo nuovi¹⁰.

Un'attenzione particolare, come si è visto, fu dedicata dalla Commissione ministeriale centrale e da quelle regionali ai manuali di storia, in virtù non solamente dell'elevato tasso di ideologia fascista riscontrabile in tali testi e dell'uso politico che dell'insegnamento della storia (soprattutto – ma non esclusivamente – di quella contemporanea) era stato fatto nel corso del Ventennio mussoliniano¹¹, ma anche perché, a seguito delle disposizioni emanate dopo il 25 luglio 1943 dal governo Badoglio, i relativi programmi della disciplina erano stati decurtati della parte relativa alla storia più recente – la marcia su Roma e le realizzazioni della «Rivoluzione fascista» – dove più diretta e smaccata era la propaganda ideologica e politica del regime, e ricondotti, per quel che concerne il *terminus ad quem*, alla fine della prima guerra mondiale¹².

L'iniziativa di revisione dei testi di storia interessò complessivamente 147 opere, per un totale di circa 200 volumi, fra manuali, antologie di letture storiche o di critica storica e atlanti storici. La Commissione ministeriale per la defascistizzazione dei libri di testo pubblicò nel novembre 1944 un *Elenco ufficiale dei volumi esaminati*, nel cui ambito figuravano: 1) i libri di cui erano proibiti l'uso e la vendita, ossia quelli «che la commissione ha ritenuto doversi epurare, perché sono pervasi da spirito fascista, e dagli atteggiamenti che al fascismo si confacevano, enfasi, retorica ecc.»; 2) i libri che potevano essere venduti purché le parti o le singole pagine indicate fossero tagliate via, i quali «contengono elementi singoli e staccati da defascistizzare che si possono eliminare facilmente»; 3) infine, «i libri approvati per l'uso e la vendita», ossia quelli «rivisti dalla Commissione e ritenuti idonei» e quelli «dei quali, a norma dell'ordinanza n. 4 del Comando Alleato,

¹⁰ *Resoconto dell'attività di epurazione dei libri di testo*, s.d. (ma primi mesi del 1946), p. 2. cfr. anche *Approvazione dei libri di testo per le scuole elementari 1945-46. Circolare del Col. Carleton W. Washburne agli Editori e alle Commissioni Regionali per i libri di testo*, 22 maggio 1945, in INSMMLI, Fondo CLN Lombardia, *Commissariato Scuola*, b. 74, f. 8 (Circolari AMG); e *Scelta dei libri di testo. Circolare del Magg. A.A. Vesselo (Ufficiale Regionale per l'Educazione) sull'istruzione pubblica n. 64 al Provveditore agli studi reggente*, 22 settembre 1945, in *ibid.*

¹¹ Cfr. S. GUARRACINO, *I manuali del consenso*, in «I viaggi di Erodoto», n. 8, 1989, pp. 170-183.

¹² Cfr. G. DI PIETRO, *Da strumento ideologico a disciplina formativa. I programmi di storia nell'Italia contemporanea*, B. Mondadori, Milano 1991, p. 99.

l'editore sotto la sua personale responsabilità ha dichiarato che sono immuni da riferimenti apogetici del fascismo»¹³.

Complessivamente furono 18 su 147 i testi di storia (per un totale di 30 volumi) di cui fu proibito l'uso e la vendita; 54 testi (per un totale di 65 volumi) furono autorizzati, ma solo a condizione che si procedesse alla eliminazione delle parti giudicate inaccettabili (in generale quelle riguardanti il periodo successivo alla prima guerra mondiale); 75 testi (per complessivi 105 volumi), infine, furono approvati integralmente.

Limitatamente alla vera e propria manualistica di storia per le diverse classi della scuola secondaria (escludendo quindi antologie e atlanti), il confronto fra i testi in circolazione durante il ventennio fascista e quelli approvati dalla Commissione rivela un aspetto interessante: la riproposizione nel secondo dopoguerra, con pochi tagli e aggiustamenti, dei più accreditati e diffusi manuali dell'epoca fascista, vale a dire quelli di Pietro Silva, Niccolò Rodolico, Alfonso Manaresi, Nino Cortese, Augusto Lizier, Agostino Savelli, Francesco Landogna e Francesco Calderaro¹⁴.

Emblematico di una vera e propria continuità tra fascismo e post-fascismo è il caso del manuale «ultrafascista» di Francesco Calderaro, *Vita vissuta. Corso di storia per i licei e gli istituti magistrali*, che La Nuova Italia continuò senza troppi problemi a ristampare fino al 1953, allorché deliberò di sostituirlo con il testo d'impianto progressista di Armando Saitta, *Il cammino umano* (il cui primo volume vide la luce nel 1952).

Appare comprensibile, sotto questo profilo, il vero e proprio sconcerto manifestato dai membri della Commissione di epurazione dei libri di testo delle scuole medie della Lombardia che, in una relazione datata 10 ottobre 1945, così si esprimevano circa le strategie messe in atto da autori ed editori nella nuova fase:

¹³ ASSOCIAZIONE ROMANA EDITORI LIBRI E RIVISTE, *Elenco ufficiale dei volumi esaminati dalla Commissione ministeriale per la defascistizzazione*, s.i.t., Roma 1944. La Commissione era presieduta da G. Santonastaso. Tale elenco deve essere integrato da: *Aggiunta all'Elenco ufficiale dei volumi esaminati dalla Commissione ministeriale per la defascistizzazione. A cura della Commissione regionale per la Lombardia dei libri di testo delle scuole secondarie*, s.d. (ma: ottobre 1945), in INSMLI, Fondo CLN Lombardia, *Commissariato Scuola*, b. 79, f. 5 (Commissione per la defascistizzazione dei libri di testo).

¹⁴ Si tratta dei seguenti manuali: P. SILVA, *Corso di storia*, Principato, Milano; N. RODOLICO, *Sommario storico ad uso dei licei*, Le Monnier, Firenze; A. MANARESI, *Corso di storia per i licei e gli istituti magistrali*, Trevisini, Milano; N. CORTESE, *Corso di storia per i licei*, Sansoni, Firenze; A. LIZIER, *Lezioni di storia per i licei*, Signorelli, Milano; A. SAVELLI, *Storia per i licei*, Sansoni, Firenze; F. LANDOGNA, *Corso di storia per i licei*, Morano, Napoli; F. CALDERARO, *Vita vissuta. Corso di storia per i licei e gli istituti magistrali*, La Nuova Italia, Firenze.

La Commissione soprattutto ha soffermato la sua attenzione sui testi di storia. Alcuni autori, che avvalorarono, con la loro autorità scientifica di maestri e di studiosi, una concezione fascisticamente propagandistica della storia [...] italiana, hanno presentato libri di testo che, mantenendo uguale la struttura, hanno mutato l'atteggiamento politico. La Commissione, preoccupata della serietà degli studi e del costume scolastico, segnala agli insegnanti, questi casi di mancanza di coerenza e di onestà civile perché sentano la responsabilità che si assumono nel riadottarli nella scuola¹⁵.

Come nel caso dei libri di testo destinati alla scuola elementare, anche per i manuali di storia delle secondarie occorrerà attendere la fine degli anni Quaranta per poter disporre di una produzione affatto nuova¹⁶. Di là dai ritardi e dalle ambiguità registrate sul versante editoriale, tuttavia, merita di essere sottolineato come, tanto sotto il profilo dell'impianto storiografico, quanto dal punto di vista dell'articolazione didattica, i testi che circolarono nelle scuole secondarie italiane dell'immediato dopoguerra si posero più su una linea di stretta continuità con il passato che su quella di un'effettiva apertura alle sollecitazioni culturali e civili della nuova società democratica. E, se dal punto di vista scientifico gli indirizzi prevalenti oscillarono tra il riferimento alla tradizionale storiografia economico-giuridica d'inizio secolo o alla più recente – ma non meno riduttiva – impostazione etico-politica di matrice crociana e le non rimosse suggestioni interpretative in chiave nazionalistica e imperiale della storia italiana recepite nel corso degli anni Trenta¹⁷, sotto il profilo dell'educazione civile e democratica delle nuove generazioni i manuali di storia si rivelarono del tutto inadeguati quando non addirittura fuorvianti.

D'altra parte, il persistere all'interno della classe docente di una cultura e di una sensibilità storica ancora in larga misura ancorate ai tradizionali canoni gentiliani, con la conseguente assenza di concrete sollecitazioni al cambiamento da parte del mondo della scuola, contribuì a rendere meno evidenti i ritardi e le carenze del settore, almeno fino al principio degli

¹⁵ *Relazione della Commissione di epurazione dei libri di testo della scuola media*, Milano 10 ottobre 1945, in INSMIL, Fondo CLN Lombardia, *Commissariato Scuola*, b. 79, f. 5 (Commissione per la defascistizzazione dei libri di testo).

¹⁶ Si veda al riguardo E. RAGIONIERI, *I manuali di storia nelle scuole italiane*, in «Società», n. 4, 1952, pp. 325-337.

¹⁷ Cfr. G. RICUPERATI, *L'insegnamento della storia dall'età della Sinistra ad oggi*, in ID., *Clio e il centauro Chirone. Interventi sull'insegnamento della storia*, B. Mondadori, Milano 1989, pp. 28-33.

anni Cinquanta¹⁸. Occorre aggiungere infine che, paradossalmente, la stessa libertà concessa agli insegnanti nella scelta dei libri di testo (in virtù del Decreto Legislativo 16 ottobre 1947, n. 1497, con il quale erano abolite le commissioni ministeriali di controllo dei testi scolastici), lungi dal sortire gli effetti sperati, finì di fatto per avvalorare e consolidare il quadro sopra descritto¹⁹.

A rilanciare con forza, in seno alla classe politica e all'opinione pubblica, la questione di una revisione dei manuali di storia e, più in generale, degli stessi programmi d'insegnamento di questa disciplina nelle scuole primarie e secondarie furono, al principio degli anni Cinquanta, due eventi non direttamente collegati alla vita scolastica, ma carichi di significato per gli sviluppi della fragile democrazia italiana: il dibattito in Parlamento intorno alle legge Scelba sulla repressione delle attività neofasciste (1952) e, su un diverso piano, l'emergere di una crescente disaffezione delle nuove generazioni nei riguardi delle istituzioni e degli ordinamenti democratici scaturiti dalla lotta antifascista, frutto in larga misura di scarsa o nessuna conoscenza delle vicende che avevano portato alla nascita dello Stato repubblicano.

2. *Il dibattito sull'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole e sul rinnovamento dei manuali di storia nei primi anni Cinquanta*

Nel corso del dibattito parlamentare sulla legge Scelba la richiesta di un aggiornamento dei manuali e di un'estensione dei programmi di storia della scuola secondaria fino ai fatti più recenti – ossia al fascismo, alla Resistenza e alla costituzione della Repubblica democratica – accomunò trasversalmente gli esponenti della maggioranza di governo e dell'opposi-

¹⁸ Cfr. G. QUAZZA, *L'insegnamento della storia*, in «Scuola e Città», n. 3, 1958, pp. 87-90.

¹⁹ «La libertà dei libri di testo – affermava il ministro Guido Gonella intervenendo al Senato, nell'ottobre 1948, a conclusione della discussione sul bilancio della Pubblica Istruzione – è già stata attuata abolendo libri di Stato e commissioni di controllo. Il Governo non dispone di mezzi di intervento [...]. Il Ministero può solo continuare a fare ciò che fa ogni anno: richiamare gli insegnanti al rispetto delle norme vigenti [...]. Ma il Ministero ha, alla fine, il dovere di rimettersi al criterio discrezionale degli educatori, giudici ultimi in materia» (*Discorso tenuto dal Ministro Gonella al Senato della Repubblica a conclusione del dibattito sul Bilancio della Pubblica Istruzione*, 21 ottobre 1948, in G. GONELLA, *Cinque anni al Ministero della Pubblica Istruzione*, 3 voll., Giuffrè, Milano 1981, vol. I, p. 37).

zione di sinistra, convinti che, accanto alla repressione delle attività neofasciste, occorresse promuovere nel Paese una coscienza democratica nutrita di consapevolezza e di senso storico²⁰. E' il caso, ad esempio, del democristiano Giorgio Bo il quale, intervenendo al Senato nel gennaio 1952, così poneva i termini della questione:

Che cosa ha fatto in cinque anni – si domandava il senatore Bo – la Repubblica democratica per consolidare nella vita della nazione le nuove istituzioni? Troppo poco [...]. Pensate che ancora oggi non si è trovata l'opportunità di sostituire tutti i libri di testo che vanno per le mani dei nostri scolari, di modo che vi sono ancora opere scritte e stampate durante l'epoca fascista e impregnate della sua mentalità e zeppe delle sue menzogne. Fra i tanti concorsi che allietano la nostra vita non si è ancora trovato il tempo e il denaro per bandirne uno [...] per un manuale che spieghi alle giovani generazioni che cosa è stato in realtà il fascismo [...]. Chi ha saputo dire che la Resistenza ha costituito e costituisce una delle pagine più alte e più luminose della nostra storia e forma comunque il titolo principale per cui l'Italia [...] può tenere alta la sua fronte nel consesso delle nazioni civili? Tutto questo lavoro di formazione delle coscienze, di rigenerazione morale, di educazione dell'uomo e del cittadino è appena incominciato. E io capisco che [...] si deve fare qualche cosa di più; che elaborare una legge [sulla repressione delle attività fasciste] può essere un'impresa troppo facile ed insufficiente. Dobbiamo lavorare in profondità, fondare uno stile ed un costume, preoccuparci dei giovani e non limitarci ad approvare dei provvedimenti legislativi²¹.

Sulla scia dell'intervento di Giorgio Bo, si ponevano quelli di numerosi altri senatori appartenenti a diversi partiti politici: da Ugo Della Seta a Giovanni Conti a Edoardo Di Giovanni, fino ad Antonio Banfi e a Ferruccio Parri. Quest'ultimo, già prestigioso capo della Resistenza, presidente del Consiglio dal giugno al dicembre 1945 ed esponente di primo piano del Partito d'Azione e poi del Partito Repubblicano Italiano, nel manifestare in Senato i propri orientamenti riguardo al provvedimento presentato dal ministro dell'Interno Scelba, così si esprimeva:

²⁰ Si veda il dibattito sul disegno di legge «Norme sulla repressione dell'attività fascista», presentato in Parlamento dal ministro dell'Interno Mario Scelba, in SENATO DELLA REPUBBLICA, *Atti Parlamentari, Resoconti delle discussioni 1948-1952*, vol. XXXI (16 gennaio-23 febbraio 1952), Tipografia del Senato, Roma 1952; e CAMERA DEI DEPUTATI, *Atti Parlamentari, Discussioni*, vol. XXX, Tipografia della Camera dei Deputati, Roma 1952.

²¹ Seduta del 22 gennaio 1952, in SENATO DELLA REPUBBLICA, *Atti Parlamentari, Resoconti delle discussioni 1948-1952*, vol. XXXI, 16 gennaio-23 febbraio 1952, pp. 29912-29913.

Finora la nostra organizzazione politica e i nostri partiti non hanno saputo risolvere il problema dell'educazione. La presentazione di questo disegno di legge può essere l'indice di un fallimento, l'indice di una scarsa capacità educativa della nostra democrazia ad irradiarsi nelle sfere giovanili. Il problema dei giovani è problema di fondo per il nostro avvenire²².

Gli faceva eco il filosofo comunista Antonio Banfi, il quale, ribadendo l'urgenza di promuovere una coscienza democratica nelle nuove generazioni, affermava:

Quale amarezza io provo quando, sfogliando i testi di storia che vanno per le mani dei nostri giovani, vedo che in essi prudenzialmente l'autore si arresta alla fine della grande guerra, e alle soglie del fascismo! Si attende forse un altro giudizio su di esso? Si attende un ricorso storico per cancellare quella che è la pagina più grande, più eroica del popolo italiano, [la lotta di liberazione dal nazi-fascismo], su cui tutto il suo avvenire riposa? Ma come ci meraviglieremo di ciò, se lo spirito che informa l'insegnamento [della storia] ancora s'indugia nei quadri fascisti o pre-fascisti, e nulla è stato fatto per mutarli?²³.

Quasi in concomitanza con il dibattito al Senato sulla legge Scelba, nell'aprile 1952 si celebrò a Perugia un importante convegno, promosso dall'Associazione per la Difesa della Scuola Nazionale (ADSN), sull'insegnamento della storia nelle scuole italiane, al quale diedero la loro adesione i principali esponenti della cultura e della storiografia di orientamento laico e marxista: Croce, Salvatorelli, Monti, Pieri, Cantimori, Sestan, Valeri, Saitta e Spini²⁴.

Tale assise – che fu all'origine di un più ampio dibattito destinato a svilupparsi, negli anni seguenti, sulle pagine delle principali riviste culturali e scolastiche italiane (da «Il Mondo» a «Società», da «Scuola e Città» a «Riforma della Scuola» e a «La Voce della Scuola Democratica», per citare solo le più rappresentative) – contribuì da un lato a rilanciare l'obiettivo di un'estensione dei programmi di storia fino ai fatti più recenti e, dall'altro, a richiamare l'attenzione sulla necessità e urgenza di uno svecchiamento dei manuali scolastici della disciplina.

Relativamente al primo dei due obiettivi, merita di essere richiamata

²² Seduta del 23 gennaio 1952, *ibid.*, pp. 30014-30015.

²³ Seduta del 24 gennaio 1952, *ibid.*, pp. 30072.

²⁴ Sul convegno celebrato dall'ADSN a Perugia nei giorni 26-27 aprile 1952, si veda la cronaca, firmata E.R. [E. RAGIONIERI], pubblicata in «Società», n. 4, 1952, pp. 337-338.

la relazione svolta al convegno perugino dallo storico Piero Pieri, sul tema *La tradizione della Resistenza e l'insegnamento della storia*. In essa, Pieri si esprimeva chiaramente a favore di un allargamento dei programmi fino a comprendere il ventennio fascista e le vicende legate alla lotta partigiana e alla fondazione della Repubblica democratica nel nostro paese:

Si obietta – egli notava – che la scuola deve tenersi lontana dalla politica, che non si devono rinfocolare ire e rancori; che di conseguenza non è il caso di parlare di avvenimenti tanto vicini a noi e materia di cronaca più che di storia. Che sia auspicabile una superiore concordia, nessuno lo mette in dubbio; ma essa non può sussistere all'infuori dello schietto riconoscimento di alcuni principi fondamentali posti alla base della nostra vita politica e sociale, e addirittura del nostro mondo morale; altrimenti finiremmo col negare la nostra stessa vita e la nostra civiltà e col lasciare libero corso a quelle forze negative cagione di quella rovina dalla quale a fatica ci siamo salvati e dalla quale penosamente cerchiamo di risollevarci.

Era necessario, secondo lo studioso, introdurre nelle scuole italiane «non la storia e la cronaca minuta del Fascismo e della Resistenza», ma piuttosto la narrazione del significato assunto da tali eventi nella più complessiva vicenda dello Stato unitario, al fine di promuovere nelle giovani generazioni una coscienza critica e un'autentica consapevolezza del valore della rinata democrazia:

Resistenza e lotta partigiana – precisava Pieri – significarono [...] sforzo generoso di rinnovamento spirituale, di purificazione dopo tanti anni di vergogna [...]. Una lotta veramente di tutto il popolo italiano in una superiore concordia e in una alta speranza. Così s'integrava e si compiva veramente la tradizione del Risorgimento. Tutto questo non va taciuto, non va nascosto ai giovani: si tratta di un grande patrimonio morale da salvare e da trasmettere [...]; e la scuola non deve mancare a questo altissimo suo compito; e i libri di testo non devono mostrarsi muti di fronte alle fondamentali esigenze della formazione spirituale dei nostri giovani²⁵.

Di là dalla discutibile interpretazione della lotta di liberazione dal nazi-fascismo come compimento del processo risorgimentale e dalla lettura forse un po' troppo 'ecumenica' della Resistenza, occorre sottolineare che la posizione assunta da Pieri sull'insegnamento scolastico della storia re-

²⁵ P. PIERI, *La tradizione della Resistenza e l'insegnamento della storia*, in «Nuova Rivista Storica», n. V-VI, 1952, pp. 515-517.

cente era tutt'altro che condivisa da altri autorevoli storici dell'area laica e di sinistra, preoccupati in particolare dei rischi di un utilizzo strumentale di tale disciplina.

È il caso, ad esempio, di Gaetano Salvemini, il quale, intervenendo a più riprese, nei mesi seguenti, sulle pagine de «Il Mondo», si domandava ad esempio se non era preferibile «negli alunni delle nostre scuole la più candida ignoranza sulla storia del fascismo e della resistenza ad un insegnamento controllato da catechisti, insegnanti di disegno, presidi repubblicani e un Ministero clericale»; e soprattutto se era corretto «preoccupare l'animo indifeso della gioventù con insegnamenti, i quali non possono non essere perturbati dalle passioni di un tempo troppo vicino a maestri e alunni». E che la posizione di Salvemini fosse tutt'altro che isolata, lo si evince, fra l'altro, dai consensi che essa era destinata a raccogliere un po' in tutti gli schieramenti ideologici e politici²⁶.

Sulla questione del rinnovamento dei manuali dedicati alla storia contemporanea, al convegno di Perugia del 1952 intervenne lo storico comunista Ernesto Ragionieri. Questi, dopo avere ripercorso a grandi tappe le vicende relative all'epurazione dei testi scolastici nell'immediato dopoguerra, si soffermava ad esaminare analiticamente l'impostazione e gli indirizzi di fondo dei più diffusi manuali che circolavano nelle scuole italiane: dalle nuove edizioni dei vecchi testi sopravvissuti al periodo fascista, a quelli dati alle stampe dopo il 1945.

Le conclusioni alle quali approdava Ragionieri erano fortemente critiche: fatta eccezione per i due recentissimi testi dello Spini e del Saitta, apprezzati per la loro impostazione ispirata ai canoni della nuova storiografia marxista, tutti gli altri, sia pure con diverse sfumature, erano giudicati o non pienamente rispondenti alle esigenze di un insegnamento della storia didatticamente efficace e ideologicamente corretto (ad esempio il Pepe-Omodeo, il Barbadoro e il Morghen); o – come nel caso del Picotti-Sabatini-Rossi, del Vivona, del Silva, del Manaresi e del Rodolico – del tutto inadeguati, quando non addirittura fuorvianti, sul piano dell'interpretazione storiografica:

Sono soprattutto lo spirito e la sostanza dell'educazione fascista – concludeva severamente Ragionieri – che sono rimasti intatti in questi libri. Sciovinismo, agio-

²⁶ G. SALVEMINI, *La storia nelle scuole*, in «Il Mondo», 6 ottobre 1953, p. 4; ID., *Storia e Filosofia*, in *ibid.*, 29 marzo 1955, p. 13.

grafia sabauda, spirito antidemocratico e antipopolare ne costituiscono le caratteristiche essenziali, e il tutto viene disciolto in una narrazione alla base della quale sta la concezione che *i drammoni politici siano l'elemento decisivo della storia*²⁷.

L'analisi condotta da Ragionieri, indubbiamente pregevole per l'ampiezza della ricerca sulla manualistica corrente e per il vigoroso richiamo a un profondo rinnovamento della stessa, non era tuttavia scevra da una certa ambiguità di fondo, nella misura in cui tendeva da un lato a giudicare i testi in circolazione sulla base di una precisa opzione storiografica – quella della nuova storiografia marxista²⁸ –; e dall'altro a considerare la corrispondenza o meno ai canoni di tale storiografia come il principale criterio di valutazione della stessa validità ed efficacia didattica ed educativa dei manuali sopra richiamati.

Le osservazioni critiche formulate da Ragionieri, in sostanza, andavano ben oltre la polemica circa l'oggettività e l'efficacia didattica e formativa delle ricostruzioni storiche proposte nei manuali scolastici in circolazione: esse miravano a legittimare in modo esclusivo un'interpretazione della storia italiana ed europea contemporanea nella quale confluivano accenti e motivi non del tutto estranei alla polemica politica corrente. Non sorprendono, sotto questo profilo, le riserve espresse al riguardo dagli storici d'orientamento cattolico e di formazione crociana, tutt'altro che inclini ad avvalorare una simile presa di posizione²⁹.

L'approccio di Ragionieri, fra l'altro, era destinato ad essere fatto proprio e riproposto, negli anni seguenti, nelle diverse rassegne critiche sui manuali di storia curate da Giorgio Rochat, Luigi Ganapini, Massimo Legnani e altri per la rivista «Il movimento di liberazione in Italia», organo ufficiale dell'Istituto Nazionale per la storia del Movimento di Liberazione in Italia³⁰.

Ma su tale polemica avremo modo di tornare più avanti, allorché, con l'estensione dei programmi di storia fino alla conclusione della seconda

²⁷ E. RAGIONIERI, *I manuali di storia nelle scuole italiane*, cit., pp. 325-337.

²⁸ Cfr. D. COLI, *Idealismo e marxismo nella storiografia italiana degli anni '50 e '60*, in P. Rossi (a cura di), *La storiografia contemporanea. Indirizzi e problemi*, Il Saggiatore, Milano 1987, pp. 39-58.

²⁹ Si vedano i cenni contenuti in L. MASELLA, *Passato e presente nel dibattito storiografico: storici marxisti e mutamento della società italiana (1955-1970)*, Bari 1979, pp. 26 ss.

³⁰ Cfr. L. GANAPINI-R. GRUPPI FARINA-M. LEGNANI-G. ROCHAT-A. SALA, *La storia contemporanea nella scuola. Note sui libri di testo*, in «Il Movimento di Liberazione in Italia», n. 75, 1964, pp. 68-98; G. ROCHAT (a cura di), *Inchiesta sui testi per l'insegnamento della storia contemporanea nella scuola italiana*, in *ibid.*, n. 101, 1970, pp. 3-58.

guerra mondiale, le discussioni s'incentreranno in modo specifico sulla valutazione della natura e delle cause del fascismo e sul significato della Resistenza, investendo direttamente le stesse origini e caratteristiche dello Stato democratico.

È il caso ora di ricordare che il dibattito sviluppatosi in questi mesi ebbe importanti ripercussioni in ambito politico-scolastico. Nell'ottobre 1952, nel corso della discussione parlamentare sul bilancio di previsione della Pubblica Istruzione, il ministro Antonio Segni, accogliendo una serie di ordini del giorno presentati da deputati della maggioranza e dell'opposizione, assumeva una serie di impegni di notevole significato. In primo luogo, faceva propria la richiesta formulata dall'on. Oscar Luigi Scalfaro e da altri deputati DC di «promuovere tra gli studenti delle scuole medie di ogni grado la conoscenza delle *Lettere dei condannati a morte della Resistenza italiana* [pubblicate dall'editore Einaudi] ed in genere della letteratura che documenta l'eroismo ed il sacrificio del popolo italiano nella lotta per la libertà»³¹.

In secondo luogo, prendendo ufficialmente posizione sul delicato problema dell'ampliamento dei programmi di storia fino ai fatti più recenti, manifestava un chiaro assenso nei riguardi dei diversi ordini del giorno presentati sull'argomento:

Sostanzialmente – esordiva il ministro della Pubblica Istruzione - sono d'accordo con gli onorevoli Mondolfo, Ravera, Targetti, Poletto, Bennani, i quali chiedono che l'insegnamento della storia comprenda anche le vicende più recenti, giungendo fino quasi ai nostri giorni. Vi è, in proposito, anche l'impegno costituito dalla legge sul neofascismo.

Ma subito dopo aggiungeva:

Nessuno deve però misconoscere le difficoltà insite nella trattazione di una materia così scottante, la delicatezza estrema che essa richiede in un ambiente, come quello scolastico, nel quale sono presenti o hanno diritto allo stesso rispetto e agli stessi riguardi i figli di chi ha sofferto, o forse di chi è caduto, schierato dall'una o dall'altra parte [...]. Ancora oggi mi troverei profondamente imbarazzato a trovare le espressioni adatte per spiegare ai figli innocenti di uomini che hanno

³¹ Si veda l'o.d.g. a firma Scalfaro, Vigorelli, Conci e Bennani presentato alla Camera nel corso della *Discussione del Bilancio di previsione del Ministero della pubblica Istruzione 1952-53* (seduta del 22 ottobre 1952), in CAMERA DEI DEPUTATI, *Atti Parlamentari, Discussioni*, vol. XXXIV, Tipografia della Camera dei Deputati, Roma 1952, p. 41819.

pagato con la vita l'adesione alla repubblica di Salò non solo la vanità dell'ideale per il quale i loro padri sono caduti, ma anzi ciò che di riprovevole vi fu nel loro atteggiamento. Chi ha una vera esperienza di scuola – concludeva Segni - si rende conto delle ragioni, non politiche, ma di umanità e di sensibilità pedagogica, che inducono a considerare con una particolare delicatezza questo argomento.

Persuasivo, comunque, che «l'insegnamento della storia [dovesse giungere] fino al periodo attuale», e che non si potesse ignorare «quella parte [della recente storia nazionale] che si riferisce alla nascita della Repubblica italiana», il ministro assumeva di fronte al Parlamento l'impegno di dare corso alla richiesta espressa nell'ordine del giorno Poletto e Piasenti di «provvedere con la massima urgenza alla pubblicazione e alla diffusione di un opuscolo che obiettivamente esponga ai giovani delle scuole medie superiori i fatti e le vicende della storia d'Italia dal 1920 ai giorni nostri»; opuscolo destinato a rappresentare la prima, importante tappa di un percorso che sarebbe poi culminato con la vera e propria modifica del *terminus ad quem* dei programmi di storia per le scuole secondarie³².

In attuazione di tali propositi, com'è noto, pochi mesi più tardi vedeva la luce il volumetto dello storico Luigi Salvatorelli, *Venticinque anni di storia (1920-1945)*³³, che il ministero della Pubblica Istruzione faceva distribuire gratuitamente agli insegnanti e agli alunni dell'ultimo anno delle scuole secondarie di tutta la penisola.

L'opera dello storico liberale Luigi Salvatorelli, di taglio necessariamente sintetico e informativo, si caratterizzava per il tono pacato e piano della narrazione e per l'equilibrio delle valutazioni di eventi e di personaggi. La periodizzazione adottata andava ben oltre la seconda guerra mondiale, giungendo fino ai primi anni Cinquanta: l'ultima sezione del volume, infatti, comprendeva i trattati di pace, la Costituzione democratica e i primi sviluppi dell'Italia repubblicana, la ricostruzione economica in Italia e nel resto d'Europa, la formazione dei due Blocchi e l'avvento della «guerra fredda», il Patto Atlantico, l'avvio del processo di integrazione europea (con la fondazione dell'Organizzazione Europea di Cooperazione Econo-

³² Si veda l'intervento del ministro Antonio Segni al termine della *Discussione del Bilancio di previsione del Ministero della pubblica Istruzione 1952-53* (seduta del 23 ottobre 1952), in CAMERA DEI DEPUTATI, *Atti Parlamentari, Discussioni*, vol. XXXIV, pp. 41834-41835. Cfr. gli interventi e i relativi o.d.g. presentati dai deputati Targetti, Poletto e Piasenti, in *ibid.*, pp. 41854-41856.

³³ L. SALVATORELLI, *Venticinque anni di storia (1920-1945)*, Edizioni Scuola e Vita, Roma 1953.

mica, del Consiglio d'Europa e della Comunità Economica del Carbone e dell'Acciaio e con il tentativo poi fallito di dar vita a una Comunità Europea di Difesa); fino al processo di decolonizzazione e all'emergere dei movimenti per l'indipendenza dei popoli in Asia e in Africa, alla guerra di Corea, alla morte di Stalin e ai primi segnali di disgelo fra i Blocchi.

D'indubbio significato era lo sforzo di superare definitivamente l'ottica nazionalistica e di offrire al lettore uno sguardo sull'intera realtà europea ed extra-europea; così come rilevante appariva lo spazio riservato alle vicende legate alla rivoluzione russa del 1917 e alla nascita dello Stato sovietico, come pure all'enorme impatto che la rivoluzione dei Soviet esercitò sulle grandi masse operaie dei paesi occidentali.

Nella ricostruzione delle vicende europee degli anni Venti e Trenta – ossia di quella che Salvatorelli definiva l'*età del totalitarismi* – erano indagate con notevole equilibrio le cause e gli sviluppi della crisi delle istituzioni liberali e democratiche e dell'avvento dei regimi dittatoriali in Italia, Germania, Spagna ecc., nonché le trasformazioni subite dall'Unione Sovietica dopo l'avvento di Stalin.

Ampia e circostanziata era, naturalmente, la parte del volume dedicata alle vicende italiane, la quale prendendo le mosse dalla crisi del primo dopoguerra e dall'avvento del fascismo, si sviluppava attraverso l'analisi dell'edificazione dello Stato totalitario (con riferimenti all'attività clandestina del movimento antifascista all'estero), per culminare poi con le vicende belliche e con un'organica – ancorché sintetica - ricostruzione delle varie fasi della lotta di Liberazione: la ricostituzione dei partiti pre-fascisti e la nascita di nuove formazioni politiche, il CLN e la guerra partigiana, i rapporti con gli Alleati, l'Assemblea Costituente e la fondazione della Repubblica democratica³⁴.

Merita di essere sottolineato che, nel descrivere le varie tappe della lotta al nazi-fascismo, Salvatorelli introduceva una categoria interpretativa – quella della lotta di liberazione come *guerra civile* - che in questi ultimi anni ha incontrato una certa fortuna tra gli storici di diverso orientamento ideologico e culturale³⁵, ma che all'epoca suscitò non poco sconcerto e con-

³⁴ Il volume di Salvatorelli ricevette una positiva accoglienza negli ambienti culturali cattolici e laici. Si vedano in particolare: M. BENDISCIOLI, *Recensione a Luigi Salvatorelli, «Venticinque anni di storia (1920-1945)»*, in «Humanitas», n. 10, 1953, p. 1037; e C. CASUCI, *La storia nelle scuole*, in «Il Mulino», n. 4, 1954, p. 288.

³⁵ Si veda in particolare il fondamentale lavoro di C. PAVONE, *Una guerra civile. Saggio storico sulla moralità nella Resistenza*, Bollati Boringhieri, Milano 1991.

trarietà tra gli studiosi d'orientamento azionista e marxista, determinando una vera e propria avversione nei riguardi del volume, destinata a riverberarsi sulla più complessiva operazione avviata dal ministro Segni. Per fare solo un esempio: sulle pagine della rivista «Società», Ernesto Ragionieri così bollava il volume dello storico liberale:

Né, letto il volumetto del Salvatorelli, potremmo longanimemente affermare che tutto si sia risolto in una *felix culpa* [del ministro Segni], della quale ci rallegheremmo, se avessimo trovato rispecchiato davvero lo spirito col quale l'insegnamento della storia contemporanea, del fascismo e della Resistenza in primo luogo, era stato richiesto. Nulla [invece] sembra poter peggio corrispondere alle finalità di formazione democratica dei cittadini che il rinnovato insegnamento della storia contemporanea nelle scuole italiane si riproponeva³⁶.

La fredda accoglienza, quando non l'aperta ostilità, riservata al volume di Salvatorelli e, più in generale, alla scelta di Segni di procedere con una certa gradualità verso l'introduzione della storia recente nelle scuole italiane, contribuì non poco a frenare l'attività del ministro della Pubblica Istruzione su questo versante; tanto più che all'interno della stessa Democrazia Cristiana prevalse la volontà di evitare contrapposizioni ideologiche e politiche destinate a riverberarsi sull'attività della maggioranza e sulla stessa coesione della compagine governativa³⁷.

Ciò spiega, ad esempio, la sorprendente «rimozione» del problema registrata nella fase immediatamente successiva, almeno per quel che attiene alla politica del governo: rimozione tanto più significativa in quanto, nella seconda metà degli anni Cinquanta, il dibattito in sede storiografica e le pressioni operate fuori e dentro il Parlamento dai partiti di sinistra in favore di un allargamento dei programmi di storia fino ai fatti più recenti e di un rinnovamento della didattica disciplinare e dei libri di testo assunsero dimensioni sconosciute in precedenza³⁸.

³⁶ E. RAGIONIERI, *La storia contemporanea nelle scuole italiane*, in «Società», n. 5-6, 1953, p. 674-675.

³⁷ Cfr. *Insegnamento della storia nelle scuole. Atti del convegno tenutosi a Bologna nei giorni 28 febbraio-1° marzo 1953*, a cura della Commissione nazionale per le attività culturali della Democrazia Cristiana, Libertas, Bologna 1953.

³⁸ A puro titolo esemplificativo, segnaliamo: A. VAJ, *La storia del ventennio fascista e della Resistenza*, in «Riforma della Scuola», n. 2, 1958, pp. 7-8; *La Resistenza nella scuola*, in *ibid.*, n. 4, 1958, pp. 7-10; n. 5, pp. 11-15; n. 6-7, pp. 21-25 (con interventi di: A. Capitini, R. Laporta, G. Pezzoli, L. Borghi, P. Alatri, G. Petronio, G. Arian Levi, C. Mungo, A. Visalberghi, N. Badaloni, R. Battaglia, D. Rosi, G.B. Salinari); G. SALINARI, *Non è lecito ignorare*

3. *Tra ritardi, resistenze e ambiguità: l'introduzione della storia contemporanea nelle scuole secondarie italiane (1960-1963)*

Era necessario attendere la fine del decennio perché tali pressioni sortissero effetti concreti. In un contesto politico, quello degli inizi della terza Legislatura, caratterizzato dai primi tentativi di un allargamento della maggioranza di governo ai socialisti (con l'avvento di Amintore Fanfani alla segreteria DC), ma anche dal manifestarsi delle spinte verso un'involuzione della vita politica italiana (il governo Tambroni del marzo-luglio 1960 sorretto dai voti del Movimento Sociale Italiano)³⁹, con il DPR 6 novembre 1960 n. 1457, il ministro Bosco (III governo Fanfani) promulgava i nuovi programmi per l'insegnamento della storia nei licei e negli istituti magistrali, ai quali, nei tre anni seguenti, si sarebbero aggiunti quelli destinati agli istituti tecnici (DPR 30 settembre 1961 n. 1222) e alla scuola media unica istituita nel 1962 (DM 24 aprile 1963)⁴⁰.

I nuovi programmi, com'è noto, introducevano finalmente nelle scuole secondarie la narrazione delle vicende italiane e internazionali più recenti, nel cui ambito assumevano un rilievo particolare «la resistenza, la lotta di liberazione, la Costituzione della Repubblica italiana; [gli] ideali e [le] realizzazioni della democrazia».

A fronte di tale indubbia e fondamentale novità, rimanevano tuttavia irrisolte talune questioni destinate a condizionare negativamente la stessa applicazione ed efficacia dei nuovi indirizzi didattici. Intendiamo riferirci, ad esempio, al problema dell'aggiornamento culturale degli insegnanti di storia (in larga maggioranza privi di adeguate conoscenze dei fatti recenti) e a quello, non meno importante, della messa a punto di una nuova generazione di manuali e di libri di testo⁴¹.

trenta anni di storia, in *ibid.*, n. 8-9, 1958, pp. 7-9. Per quel che attiene al dibattito storiografico, si veda: G. RICUPERATI, *Storiografia e insegnamento della storia*, in Id., *Clio e il centauro Chirone. Interventi sull'insegnamento della storia*, Mondadori, Milano 1989, pp. 37-53.

³⁹ Si veda R. SANI, *Da De Gasperi a Fanfani. «La Civiltà Cattolica» e il mondo cattolico italiano nel secondo dopoguerra (1945-1962)*, Morcelliana, Brescia 1986, pp. 133-162.

⁴⁰ Cfr. D.P.R. 6 novembre 1960, n. 1457 – *Nuovi programmi per l'insegnamento della storia nei licei classici, nei licei scientifici e negli istituti magistrali*, in «Gazzetta Ufficiale», n. 302, 10 dicembre 1960, pp. 4537 ss.; D.P.R. 30 settembre 1961, n. 1222 – *Sostituzione degli orari e dei programmi di insegnamento negli istituti tecnici*, in *ibid.*, 2 dicembre 1961, suppl. ord. al n. 299, pp. 1-135; MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE – DIREZIONE GENERALE DELL'ISTRUZIONE MEDIA, *Orari e programmi d'insegnamento per la scuola media statale*, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma 1963.

⁴¹ Cfr. G. SANSONE-M. MARELLI VACCARO (a cura di), *La storia dannosa. Indagine sui libri di storia adottati nelle scuole medie*, Emme Edizioni, Milano 1972; G. RICUPERATI, *Tra didat-*

Più in generale, l'accentuarsi lungo gli anni Sessanta del clima di conflittualità ideologica e politica all'interno della scuola secondaria italiana favorì indubbiamente una crescente strumentalizzazione dell'insegnamento della storia recente, come testimoniano, ad esempio, le ripercussioni fatte registrare anche in questo ambito dalle più generali polemiche su fascismo-antifascismo, sul significato e la portata della lotta partigiana, sulla cosiddetta «Resistenza tradita», ovvero sulla mancata realizzazione, per il prevalere delle forze moderate, degli ideali e delle aspettative maturati nella stagione della lotta al nazi-fascismo⁴².

Le trasformazioni socio-culturali e i mutamenti del costume registratisi nel corso degli anni Sessanta hanno contribuito a porre in luce i ritardi, le incertezze e i limiti del progetto di fare della narrazione scolastica della storia contemporanea il caposaldo di un'autentica coscienza critica e, più in generale, la base per la promozione, tra le giovani generazioni, della cittadinanza democratica.

Già nell'aprile 1965, ad esempio, sulle pagine del periodico fiorentino «Il Ponte», erano stati pubblicati i risultati di una grande inchiesta svolta nelle scuole secondarie superiori di Voghera su *Fascismo e antifascismo*. L'inchiesta, condotta su un campione di oltre un migliaio di studenti, e basata su un questionario comprendente 14 domande destinate a valutare il grado di conoscenza del fenomeno fascista e dell'antifascismo e a far risaltare il giudizio degli intervistati, doveva fornire risultati sorprendenti – e per molti versi sconcertanti – sulla mentalità e sugli orientamenti politici del mondo giovanile. Nell'indicare gli aspetti più rilevanti emersi dall'inchiesta, la redazione de «Il Ponte» poneva l'accento sull'atteggiamento di «rifiuto della condanna del fascismo» che caratterizzava gli studenti intervistati, la maggior parte dei quali, anzi, si mostrava convinta che esistesse «una verità ben diversa» dell'esperienza fascista, rispetto a quella propagandata dall'antifascismo. La redazione del periodico fiorentino sottolineava altresì come ci si trovasse di fronte a «una generazione essenzialmente moderata, inseritasi e facilmente adattatasi negli schemi di vita che la società ha loro – e non solo a loro – imposto». Era la generazione dei

tica e politica: appunti sull'insegnamento della storia, in «Rivista di storia contemporanea», n. 4, 1972, pp. 496-516; ID., *L'insegnamento della storia nella scuola secondaria fra ricerca, ideologie e istituzioni scolastiche*, in ID., *Clio e il centauro Chirone. Interventi sull'insegnamento della storia*, cit., pp. 121-143.

⁴² Cfr. R. DE FELICE, *La storiografia contemporanea italiana dopo la seconda guerra mondiale*, in «Storia Contemporanea», n. 1, 1979, pp. 91-108.

«nati dopo», coloro che non avevano vissuto la stagione della guerra di liberazione e che in pochi sapevano «dare una collocazione cronologica e una definizione esatte del movimento di Resistenza»; ma era anche la generazione che rivelava non solo estraneità, ma anche diffidenza di fronte ai grandi ideali etico-civili e alle aspirazioni democratiche che avevano animato la lotta contro il nazi-fascismo⁴³.

Un'ulteriore e ancora più decisa conferma del fallimento del progetto di fare dell'insegnamento della storia uno strumento di educazione alla democrazia è venuta dalla contestazione studentesca del 1968. Vale la pena qui di richiamare l'importante relazione su *La storia contemporanea nella scuola italiana* presentata dallo storico Guido Quazza al convegno su «Libri di testo e Resistenza», svoltosi a Ferrara nel novembre 1970 per iniziativa dell'Associazione Nazionale Partigiani d'Italia (ANPI)⁴⁴.

In essa lo studioso, ripercorrendo le principali tappe del dibattito condotto su fascismo e antifascismo e sull'interpretazione della Resistenza e della nascita dello Stato democratico proposta negli anni del secondo dopoguerra dagli storici di vario orientamento ideologico, non mancava di rilevare i limiti dell'intreccio tra storiografia e politica e di denunciare i riflessi negativi di tale posizione sotto il profilo della formazione civile delle nuove generazioni:

Che cosa è venuto – notava Quazza – da questa considerazione della storia contemporanea nell'ultimo venticinquennio per quanto riguarda i giovani? [...] Ne è conseguito che la parte migliore di essi per impegno e intelligenza, ha finito col cogliere il sostanziale distacco fra cultura e intelligenza, non come una conseguenza inconsapevole, ma come un mezzo consapevole usato dai politici, dai partiti, per avallare un sostanziale monopolio del potere. Qui non si vuol fare della polemica politica, ma si deve riconoscere con molta franchezza che da qui è nata la diffidenza dei giovani verso la 'doppia verità' dei partiti. In particolare, la Resistenza è stata utilizzata ai fini dell'interesse delle parti politiche più contrastanti. I moderati, ad esempio, ne hanno fatto un sacrario di glorie da mummificare, cioè un fatto concluso che non doveva avere più conseguenze dirette nella nostra attività quotidiana. Ma anche le sinistre hanno presentato un concetto di Resistenza che non era quello rispondente realmente alla resistenza quale fu, cioè non un

⁴³ C. BERTOLUZZI, *I nati dopo. 1003 studenti delle scuole medie superiori di Voghera rispondono su "Fascismo e antifascismo"*, in «Il Ponte», n. 3-4, 1965, pp. 398-527.

⁴⁴ G. QUAZZA, *La storia contemporanea nella scuola italiana*, in *Libri di testo e Resistenza. Atti del convegno nazionale tenuto a Ferrara il 14-15 novembre 1970*, Editori Riuniti, Roma 1971, pp. 26-33 (ma si veda anche, dello stesso Quazza, l'intervento al dibattito, in *ibid.*, pp. 114-116).

tentativo di rivoluzione, rimasto incompiuto, ma una lotta nazionale fondata su un compromesso politico. Di qui il graduale formarsi di un senso di insoddisfazione verso la 'Italia della Resistenza', sfociato poi, dal 1967 ad oggi nella contestazione giovanile, la quale quindi è stata in primo luogo una crisi di sfiducia nei partiti che si dicevano innovatori o rivoluzionari e in secondo luogo una rivolta contro tutto il 'sistema dei partiti' [...]. I giovani hanno perfettamente ragione: quando polemizzano con la Resistenza, polemizzano con una certa immagine della Resistenza che noi abbiamo dato, un'immagine ambivalente [...], mitizzata da un lato e, dall'altro apparentemente rivoluzionaria [...]. Se vediamo la Resistenza in questo quadro ci spieghiamo anche perché ha inciso poco nella [formazione della coscienza democratica dei giovani]⁴⁵.

Siamo pienamente d'accordo con l'analisi di Guido Quazza. Vorremmo solo aggiungere che, a nostro avviso, la contestazione giovanile del 1968 ha rappresentato indubbiamente il momento dell'emergenza a livello di opinione pubblica di un problema che aveva radici profonde e che coinvolgeva, sul piano delle responsabilità, l'intera classe politica italiana: problema di ritardi e d'inadeguatezze, certamente, ma anche d'incapacità di riconoscersi – al di là delle specifiche appartenenze ideologiche e politiche – in una «storia comune e condivisa»; di costruire cioè, se ci si passa il riferimento a Gramsci, una sorta di «autobiografia della democrazia italiana» da offrire come fondamento della coscienza etico-civile alle nuove generazioni.

⁴⁵ *Ibid.*, pp. 29-30. Cfr. anche le interessanti osservazioni formulate, nel corso dell'incontro ferrarese, da Antonio Santoni Rugiu sui libri di testo e, in particolare, sui manuali di storia: A. SANTONI RUGIU, *L'autoritarismo nei libri di testo della scuola italiana*, in *ibid.*, pp. 34-52.

XIX. DEMOCRAZIA, CRESCITA POPOLARE E RINNOVAMENTO DIDATTICO IN «SCUOLA ITALIANA MODERNA»

PAOLO ALFIERI
(Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

Introduzione

Tre sono i nuclei tematici che questo contributo è chiamato ad affrontare sul ruolo di «Scuola Italiana Moderna» (SIM) nelle vicende scolastiche comprese tra l'immediato secondo dopoguerra e i primi anni Sessanta del Novecento: democrazia, crescita popolare e rinnovamento didattico. I nodi più rilevanti delle prime due questioni, inevitabilmente intrecciate tra loro, sono stati già stati presi in esame da Roberto Sani in un saggio del 1997 dedicato proprio all'atteggiamento assunto dalla rivista bresciana tra il 1945 e il 1962 nei riguardi dell'educazione popolare¹. Un tema questo che si inserisce nella più ampia cornice della riflessione storiografica sul complesso confronto tra il cattolicesimo nostrano e la cultura democratica postbellica e nello specifico del discorso sul coevo rapporto tra lo stesso cattolicesimo e il mondo dell'istruzione, che è stato ricostruito, prima e dopo il lavoro di Sani, da alcune ricerche storico-scolastiche cui si farà riferimento nelle pagine seguenti.

Secondo questi studi, il campo sul quale i cattolici giocarono la propria partita più decisiva a favore della democratizzazione del sistema d'istruzione fu quello della definizione del percorso scolastico per i preadolescenti. A tal proposito, Vincenzo Sinistrero, già nel 1967, annotava che, anche all'interno del mondo cattolico, «sin dal 1946 [...] si schierarono,

¹ R. SANI, «*Scuola Italiana Moderna*» e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra. 1945-1962, in M. CATTANEO-L. PAZZAGLIA (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna». 1893-1993*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 263-319.

ben nette e purtroppo inconciliabili, due posizioni, opposte fra loro ad angolo retto»: «la soluzione secondaria» e «la soluzione post-elementare»². Nello scenario delineato con qualche approssimazione da Sinistero, SIM si collocava sul secondo fronte e, per giunta, fu proprio la difesa di questa posizione il tratto più marcato della sua militanza editoriale nel periodo qui considerato.

La lente d'ingrandimento puntata sulla dialettica interna ai circuiti cattolici consente di gettare luce su di un universo assai variegato di idee e di proposte, entro la ben nota controversia storiografica sui cosiddetti “due popoli”³. Al contempo, però, una lettura incentrata soltanto sulla contrapposizione e sul suo esito rischia di penalizzare la ricostruzione del contesto in cui si dispiegarono le ragioni di coloro che, con la nascita della scuola media unica nel 1962, avrebbero perso la propria battaglia. Per provare a superare questo limite, sembra utile servirsi anche delle suggestioni provenienti dalla storia dell'immaginario educativo-scolastico costruito dal cinema. Tale affondo – che, seppur in forma embrionale, occuperà alcuni passaggi di questo saggio – permette di avanzare nuove ipotesi interpretative non solo per meglio inquadrare le variabili che indussero SIM a sostenere una posizione destinata a rivelarsi poco lungimirante rispetto alle trasformazioni socio-economiche del nostro paese, ma pure per dare il giusto peso ad altri aspetti di un progetto pedagogico-editoriale che andava oltre, anche temporalmente, l'opzione per la postelementare.

Lo si nota chiaramente pure nella costante tensione verso il rinnovamento didattico che attraversava la rivista, prima e dopo il 1962. A questo terzo nodo concettuale si faranno alcuni cenni nella parte conclusiva del testo, nella consapevolezza che la sua analisi possa essere in futuro integrata da un'indagine più approfondita sulle indicazioni propriamente metodologiche fornite ai maestri da SIM.

² V. SINISTRERO, *La politica scolastica 1945-1965 e la scuola cattolica*, FIDAE, Roma 1967, pp. 65-66.

³ Dell'ampia messe di studi che si sono occupati di tale questione, si veda almeno il recente lavoro di E. SCAGLIA, *L'istruzione per la fascia d'età 10-14 e il dualismo “invincibile”. Storia di un rapporto “controverso” dalla legge Casati alla legge 1859/62*, in E. DAMIANO-B. ORIZIO-E. SCAGLIA, *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019, pp. 17-118.

2. *Un progetto di riforma per la scuola del popolo nell'immediato secondo dopoguerra*

Dopo un triennio travagliato dalle vicende belliche e culminato con il bombardamento della sede dell'editrice La Scuola il 2 marzo del 1945, SIM riprese in modo regolare le proprie pubblicazioni il 15 luglio successivo. La rivista ammiraglia del centro editoriale bresciano, nata nel 1893 in seno agli ambienti dell'intransigentismo cattolico e affermatasi nei decenni successivi come uno dei periodici magistrali di maggior successo nel nostro paese, tornava a rivolgersi agli insegnanti elementari in una nuova fase della storia nazionale italiana⁴. Animavano questo ritorno le speranze della ricostruzione condivise dal mondo cattolico, che rilanciava la propria presenza nel settore scolastico attraverso un impegno declinato su tre livelli: quello istituzionale (rappresentato dalla Santa Sede e dalla gerarchia ecclesiastica, dagli ordini religiosi e dall'Università Cattolica), quello dell'Azione Cattolica e dell'associazionismo magistrale confessionale, più o meno interdipendenti tra loro, e quello della Democrazia Cristiana⁵.

In questa trama di iniziative, talora sintoniche, talora divergenti e comunque protese verso ulteriori sviluppi, SIM si ricavò uno specifico spazio di intervento entrando nel vivo delle problematiche che coinvolgevano i suoi lettori, a cominciare da quelle ritenute più impellenti⁶. Un'istanza urgente di cui la rivista si fece portavoce era l'apertura di scuole elementari e il completamento del corso primario nei comuni che ancora ne erano privi⁷. Secondo il periodico, la scuola era la base su cui poggiare l'avvenire dell'Italia, che necessitava di avere un popolo istruito ma anche pronto a far proprie le sfide della nuova stagione democratica. La rivista, infatti, riteneva che, oltre all'analfabetismo strumentale, esisteva «un analfabetismo ben più pernicioso al vivere civile», e cioè – scriveva Francesco Bettini nell'ottobre del 1946 – «l'analfabetismo spirituale che si manifesta come immaturità civile, impreparazione alla vita morale e politica e insensibilità ai problemi che essa presenta»⁸.

⁴ Per una panoramica sulle vicende novecentesche del periodico, si veda la voce *Scuola (La) italiana moderna*, in G. CHIOSSO (a cura di), *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, La Scuola, Brescia 1997, pp. 622-627.

⁵ Cfr. A. GAUDIO, *La politica scolastica dei cattolici. 1943-1953. Dai programmi all'azione di governo*, La Scuola, Brescia 1991, p. 9.

⁶ Cfr. *Per la rinascita educativa d'Italia*, SIM, vol. 54, n. 11, 1945, p. 1.

⁷ Cfr. F. BETTINI, *La scuola di oggi e di domani (II)*, in *ibid.*, vol. 55, n. 11, 1946, p. 300.

⁸ *Id.*, *Analfabetismo. Dobbiamo riprendere la buona battaglia*, in *ibid.*, n. 56, n. 1, 1946, pp. 2-3.

Merita rilevare che queste parole riprendevano quasi letteralmente alcuni passaggi della *Premessa* ai programmi per la scuola elementare del 1945 approntati dalla Commissione Washburne⁹. SIM, infatti, apprezzava l'orientamento democratico di quel provvedimento, che – osservava la rivista – riusciva a «riflett[ere], senza gravi eccessi polemici, il mutamento politico» che stava investendo l'Italia. Nel presentare questo giudizio sostanzialmente positivo, il periodico non mancava, però, di precisare che le prescrizioni didattiche in vigore dovevano essere considerate transitorie poiché i loro obiettivi non esprimevano «un chiaro ideale educativo nazionale»¹⁰.

L'atteggiamento prudente di SIM era senz'altro influenzato dalle riserve generalmente condivise dalla cultura cattolica nei riguardi dei programmi del 1945, come quella sul sostrato laico dell'attivismo americano che li ispirava e quella sul mancato recepimento della formula concordataria per l'insegnamento religioso¹¹. Ma il cenno alla necessità di ripensare la scuola dal punto di vista dell'educazione nazionale esprimeva una preoccupazione che, da sempre, aveva caratterizzato la vocazione editoriale della rivista. Infatti, sia durante l'età liberale sia lungo il ventennio fascista, SIM aveva spronato i maestri cattolici a lavorare, pur secondo accenti sensibili al mutare dei tempi, per la formazione civica degli italiani¹². Negli anni della ricostruzione, tuttavia, la posta in gioco era diversa. Da parte cattolica, non si trattava più di accreditare una tradizione pedagogica – quella di matrice cristiana – alternativa o parallela rispetto a quella governativa ma comunque tesa ad alimentare il comune amor di patria dei nostri connazionali;

⁹ Così il testo ministeriale: «La scuola elementare, pertanto, non dovrà limitarsi a combattere solo l'analfabetismo strumentale, mentre assai più pernicioso è l'analfabetismo spirituale che si manifesta come immaturità civile, impreparazione alla vita politica, empirismo nel campo del lavoro, insensibilità verso i problemi sociali in genere» (*Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, n. 459. Programmi per le scuole elementari e materne*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», serie generale n. 100 del 21 ottobre 1945, Supplemento ordinario, p. 5).

¹⁰ *Scuola e programmi*, SIM, vol. 55, n. 1, 1945, p. 3.

¹¹ Cfr. E. CATARSI, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Nuova Italia, Firenze 1990, pp. 140-141.

¹² Cfr. R. SANI, *I periodici scolastici dell'intransigentismo cattolico (1879-1904)*, in L. PAZZAGLIA-R. SANI (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 126-169; L. PAZZAGLIA, «Scuola Italiana Moderna» nei dibattiti politico-scolastici fra guerra e dopoguerra, in M. CATTANEO-L. PAZZAGLIA (a cura di), *Maestri, educazione popolare*, cit., pp. 107-146; R.S. DI POL, *Il cammino di «Scuola Italiana Moderna» tra cultura idealista e condizionamenti politici*, in *ibid.*, pp. 181-213.

l'identità degli italiani dipendeva, ora, non tanto dalla loro disponibilità a riconoscersi nei valori patriottici, quanto dai riferimenti ideologici che occupavano la scena socio-politica del tempo cercando il consenso delle masse¹³.

Benché la polemica contro le forze di sinistra non fosse un tratto dominante della linea editoriale di SIM, i suoi redattori sapevano che, nonostante l'unità antifascista stesse ancora tenendo sul piano dei rapporti istituzionali tra i partiti, la concorrenza con i comunisti sarebbe stata decisiva. Anche per questo, la possibilità di realizzare un sistema scolastico coerente con la svolta politica inaugurata dalla Liberazione sarebbe dovuta passare da un intervento riformatore per la scuola del popolo. Sullo sfondo di tale auspicio stava l'ancoraggio del periodico bresciano all'antropologia personalista, intesa non solo come baluardo contro lo stalinismo e le concezioni massificanti dell'uomo, ma anche come base sicura per la fondazione democratica dello Stato. Se, già nell'autunno del 1943, SIM aveva parlato della necessità di una «scuola *ad personam*», fatta «per lo scolaro» e non «per un'astratta collettività»¹⁴, nei primi anni postbellici questa prospettiva acquisiva più valore non soltanto perché veniva chiaramente indicata da Pio XII come la strada maestra per avvicinare la Chiesa e i suoi fedeli alla democrazia¹⁵, ma anche perché verso di essa convergevano, in senso lato ma con più convinzione rispetto al passato, i più autorevoli pedagogisti cattolici¹⁶.

All'interno di questo orizzonte culturale, la rivista delineò, già dal 1945, un vero e proprio progetto di riforma scolastica a cui essa sarebbe rimasta fedele sino alla fine degli anni Cinquanta intercettando questioni che andavano anche oltre la risoluzione dei problemi più urgenti, come quello

¹³ Cfr. E. GENTILE, *La Grande Italia. Il mito della nazione nel XX secolo*, Laterza, Roma-Bari 2006, pp. 351-385.

¹⁴ *Per loro*, SIM, vol. 53, n. 1, 1943, p. 1.

¹⁵ Cfr. almeno F. MALGERI, *La Chiesa italiana e la guerra (1940-1945)*, Studium, Roma 1980, pp. 119-124. Sui risvolti educativi della dottrina sociale di papa Pacelli, cfr. L. PAZZAGLIA, *Democrazia e formazione socio-politica negli insegnamenti pontifici*, in N. GALLI (a cura di), *L'educazione cristiana negli insegnamenti degli ultimi pontefici. Da Pio XI a Giovanni Paolo II*, Vita e Pensiero, Milano 1992, pp. 438-447.

¹⁶ Cfr. L. CAIMI, *La pedagogia cristiana in Italia tra totalitarismi e democrazia (1929-1954)*, in *La pedagogia cristiana del Novecento tra critica e progetto. Atti del XXXVIII Convegno di Scholé*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 62-63. Sugli sviluppi del personalismo nella cultura pedagogica cattolica italiana del secondo dopoguerra, si veda anche G. CHIOSSO, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 167-236.

dell'analfabetismo di cui si è detto.

Per il rilancio della scuola nell'Italia democratica, SIM si attendeva anzitutto un maggior investimento a favore della scuola materna sia sul piano gestionale, attraverso l'imposizione ai comuni dell'obbligo del suo mantenimento, sia sul piano giuridico-formativo, attraverso il suo effettivo riconoscimento come grado preparatorio all'istruzione primaria¹⁷. La prima richiesta intendeva favorire una più ampia diffusione degli istituti per l'infanzia sul territorio nazionale, ma anche ottenere uno sgravio dai costi per il funzionamento delle numerose scuole materne rette da enti confessionali che, com'è noto, erano fiorite in molte zone della penisola nei decenni precedenti¹⁸. La seconda nasceva da una consapevolezza pedagogica già molto matura negli ambienti dell'editrice La Scuola, che dal 1913 stampava la rivista «Pro Infanzia», ridenominata «Scuola Materna» dal 1946¹⁹: l'educazione infantile doveva essere pienamente legittimata come una tappa formativa obbligatoria entro un sistema scolastico attento «a tutte le età del ciclo evolutivo»²⁰.

Un altro pilastro del progetto riformatore di SIM riguardava la preparazione dei maestri. La rivista si inserì nel dibattito che accompagnò la pubblicazione dei nuovi programmi dell'istituto magistrale²¹. Dalle colonne del periodico, Giorgio Gabrielli apprezzò il compromesso che le norme del settembre 1945 stabilivano tra la formazione umanistica e quella professionale dei futuri insegnanti. Ma, a suo giudizio, si trattava di «una riforma fatta a metà» perché frenata «dal proposito ministeriale di non aumentare il numero di anni di studio secondario» e ancora viziata dal retaggio delle astrazioni pedagogiche dell'idealismo. Secondo il redattore, «il ritorno accentuato alla pedagogia, alla didattica, alla psicologia e al tirocinio» era lodevole, ma richiedeva di essere rivisto entro un complessivo riordinamento dell'istituto magistrale, che sarebbe dovuto diventare quinquen-

¹⁷ Cfr. P., *Ciò che la scuola ha diritto di attendere*, SIM, vol. 55, n. 10, 1946, pp. 267-268.

¹⁸ Cfr. R. SANI, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai*, in L. PAZZAGLIA-R. SANI (a cura di), *Scuola e società*, cit., pp. 239-256.

¹⁹ Sulla rivista, cfr. la voce *Pro Infanzia*, in G. CHIOSSO (a cura di), *La stampa pedagogica*, cit., pp. 509-510 e le più recenti ricerche di Renata Bressanelli, come il suo saggio in questo volume.

²⁰ A. AGAZZI, *Per una riforma sociale della Scuola*, SIM, vol. 55, n. 12, 1946, p. 329.

²¹ Cfr. R.S. DI POL, *Cultura pedagogica e professionalità magistrale nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, Marco Valerio, Torino 2003², pp. 251-261.

nale²² e avrebbe dovuto puntare su di «un intelligente professionalismo», tenendosi al riparo sia dall'«empirismo» sia dal «filosofismo teoretico» e dalla «interpretazione generale e astratta dei dati dell'esperienza»²³.

L'ultimo ma, come si è detto, più rilevante obiettivo che SIM indicava per il rinnovamento del sistema scolastico del nostro paese era l'istituzione del triennio postelementare. La questione era posta dalla rivista già nel marzo del 1946, quando Bettini imputava alla mancanza di una scuola popolare per i preadolescenti la diffusa inadempienza dell'obbligo scolastico in Italia. Il fatto che «l'obbligo v[enisse] assolto per intero soltanto dai pochi privilegiati che prosegu[ivano] gli studi» era da lui considerato un problema «di natura schiettamente antidemocratica»²⁴. In queste parole era ben espressa la convinzione su cui poggiava la proposta di SIM a favore della postelementare: l'ampliamento della scolarizzazione dei ceti più umili e la loro adesione ai nuovi valori democratici potevano realizzarsi soltanto attraverso un percorso formativo realisticamente adatto alle loro condizioni sociali.

Gabrielli faceva notare che tale attenzione era venuta meno da parte del nostro sistema scolastico durante il ministero di Giuseppe Belluzzo, che nel 1929 aveva creato la scuola di avviamento professionale di grado secondario, sopprimendo così il corso integrativo postelementare istituito dalla riforma Gentile sul modello del corso popolare voluto da Vittorio Emanuele Orlando all'inizio del secolo e affidato ai maestri. Da quel momento in poi – annotava il redattore – «il popolo perdette la sua scuola». Ancor meno capace di colmare la lacuna nel campo dell'istruzione popolare era l'altro binario che, in quegli anni, i ragazzi italiani potevano percorrere al termine delle elementari – e cioè la scuola media con il latino istituita da Giuseppe Bottai nel 1940 – che era vista da Gabrielli come profondamente inadeguata a «far apprendere i fondamenti della cultura e i mezzi strumentali del sapere» ai figli del popolo, la cui formazione doveva puntare ad educarli «alla vita che li attende[va]» e non limitarsi ad istruirli nella conoscenza delle «declinazioni». Per questo, era necessaria la postelementare, che SIM indicava come una terza via, alternativa e parallela ad altri percorsi e chiamata ad assolvere «un compito particolare», ossia «la formazione della coscienza civica quale premessa alla partecipazione attiva del giovane alla vita politica»²⁵.

²² G. GABRIELLI, *Prepariamo il maestro*, SIM, vol. 56, n. 17, 1947, p. 615.

²³ ID., *Per la preparazione del maestro*, in *ibid.*, vol. 57, n. 3, 1947, p. 47.

²⁴ F. BETTINI, *La scuola di oggi e di domani (I)*, in *ibid.*, vol. 55, n. 10, 1946, p. 265.

²⁵ G. GABRIELLI, *Il problema della post-elementare*, in *ibid.*, n. 14, 1946, pp. 377-378.

3. *Le ragioni e il contesto dell'opzione per la scuola popolare tra gli anni Cinquanta e i primi anni Sessanta*

Una prima conferma della bontà di questa proposta fu trovata dai redattori di SIM quando, sul finire del 1946, vennero approvati gli articoli inerenti alla scuola da parte della prima sottocommissione della Costituente. Secondo la rivista, il riferimento ad un itinerario di istruzione ottennale, gratuito e obbligatorio avallava l'idea che il triennio postelementare fosse coerente con gli intenti dei padri costituenti e, anzi, che esso doveva essere tempestivamente istituito dal legislatore come «pietra di paragone d'una vera democrazia»²⁶.

Ma è noto che, all'indomani della promulgazione della Carta, il dibattito sulla riforma del sistema scolastico, sollecitato soprattutto dall'Inchiesta Gonella, vide contrapporsi diversi punti di vista sul futuro assetto da dare alla scuola del preadolescente²⁷. All'interno del mondo cattolico, il confronto avvenne tra l'ipotesi di una scuola media di grado secondario avanzata dall'Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi, guidata da Gesualdo Nosengo e fiancheggiata, in seno agli ambienti dell'editrice La Scuola, soprattutto da Aldo Agazzi, e la proposta di un percorso ottennale di grado primario sostenuta dall'Associazione Italiana Maestri Cattolici (AIMC) e appoggiata, pur con alcuni distinguo, da SIM e in particolare dai suoi redattori che più si esposero pubblicamente sul tema, e cioè Marco Agosti e Vittorino Chizzolini. Non c'è qui lo spazio per ripercorrere le fasi di questa dialettica, né per entrare nelle pieghe sfumate dei suoi contenuti. Si deve, però, rilevare che il confronto si giocava non tanto sulla «unitarietà» della scuola del preadolescente, quanto sulla sua «secondarietà» posta in alternativa alla sua «popolarità»²⁸.

Non si creda che l'atteggiamento di SIM fosse completamente allineato a quello dell'AIMC, nel cui impegno associativo la difesa dell'ideale di un sistema scolastico attento alle esigenze formative del popolo era affiancata

²⁶ *Nuove basi costituzionali della scuola italiana*, in *ibid.*, vol. 56, n. 4, 1946, pp. 149-150.

²⁷ Cfr. G. CHIOSSO, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, Brescia, La Scuola 1988, pp. 99-110. Per un affondo sulle posizioni delle forze di sinistra, cfr. D. RAGAZZINI, *Dall'educazione democratica alla riforma della scuola*, Liguori, Napoli 1987, pp. 126-137 e F. PRUNERI, *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*, La Scuola, Brescia 1999, pp. 329-339.

²⁸ Cfr. F. DE GIORGI, *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, La Scuola, Brescia 2016, p. 452-457 (le citazioni sono tratte dalle pp. 456-457).

e talvolta anche sovrastata dalla battaglia a tutela degli interessi del mondo magistrale²⁹. Pur condividendo le preoccupazioni espresse dall'AIMC sulla disoccupazione e sulle precarie condizioni socio-economiche dei maestri, la rivista bresciana rimase sempre fedele all'idea di una scuola postelementare che non escludeva altri itinerari paralleli di secondo grado e che si inseriva, come si è visto, in un più vasto ed articolato disegno riformatore.

Sani ha già messo in luce come tale progetto si fondasse su ragioni generalmente condivise dai redattori di SIM e riproposte dalla rivista per tutti gli anni Cinquanta. Vi era anzitutto una concezione ruralistica della società che, sposata da ampi settori del cattolicesimo del tempo, guardava al modello dell'*école paysanne* di Dévaud e mostrava una qualche sintonia anche con la visione della cultura popolare da cui, per certi versi, era stata influenzata la Carta della Scuola di Bottai. Però, a differenza dello spirito complessivo dell'ultimo tentativo di riforma scolastica ideato dal fascismo, SIM vedeva la scuola popolare non come uno strumento per irregimentare politicamente i ceti più umili, ma – lo si è già detto – come la più efficace opportunità per far crescere il loro senso di appartenenza allo Stato democratico. Inoltre, l'accento che il progetto di Bottai aveva posto sulla formazione al lavoro nel curriculum primario non era così marcato nella progettualità formativa di SIM³⁰.

Il carattere non schiettamente professionale che la rivista attribuiva ai percorsi scolastici di grado elementare si spiega anche alla luce dell'interesse da essa manifestato nei confronti delle riflessioni sull'ideale umanistico dell'educazione e sui suoi rapporti con l'evoluzione scientifico-tecnologica che erano condotte, in quegli anni, da alcuni intellettuali cattolici, come Marino Gentile, che insisteva sul recupero in chiave cristiana della *paideia* classica, o come Mario Casotti, che fondava l'umanesimo pedagogico sulle basi metafisiche del tomismo³¹. Era questo un altro motivo che stava sullo sfondo delle considerazioni sviluppate da SIM a favore di una scuola

²⁹ Cfr. R. SANI, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra*, La Scuola, Brescia 1990, pp. 42-43 e 67-68.

³⁰ Cfr., ad esempio, *Scuola di popolo*, SIM, vol. 56, n. 2, 1946, pp. 49-50.

³¹ Cfr. G. CHIOSSO, *I cattolici e la scuola*, cit., pp. 136-141. Entrambe le posizioni erano recepite da SIM: si vedano, ad esempio, M. GENTILE, *Umanesimo e lavoro nella scuola elementare*, SIM, vol. 58, n. 21, 1949, p. 410 e M. CASOTTI, *Umanesimo popolare*, in *ibid.*, vol. 65, n. 5, 1955, pp. 4-5. Sugli sviluppi di questo tema tra le pagine della rivista bresciana nei decenni precedenti, cfr. E. SCAGLIA, «*Scuola Italiana Moderna*» e *l'umanesimo del lavoro negli anni del fascismo*, in F. TOGNI (a cura di), *Giovanni Gentile e l'umanesimo del lavoro*, Studium, Roma 2019, pp. 243-258.

popolare che, scevra da specializzazioni intellettuali e professionalizzanti, formasse l'uomo integrale e nell'uomo il cittadino.

Coerente con questa prospettiva era, infine, l'ultima e più incisiva ragione su cui poggiavano le considerazioni di SIM sul tema dell'istruzione del popolo, e cioè la sua concezione del ruolo e della funzione del maestro elementare. In un editoriale del 1950, si esaltava il suo «sapere multilaterale, generalmente frutto di due culture: la popolare vivente nei dialetti e nel folclore, e quella dei libri»³². La capacità del maestro di mediare tra questi due mondi gli consentiva di porsi come la figura educativa più adatta a promuovere l'elevazione intellettuale e civile dei figli del popolo, secondo una ben radicata tradizione che, com'è noto, SIM aveva alimentato soprattutto a partire dagli anni Trenta, quando nella sua linea editoriale si era verificato «un forte intreccio tra l'idealismo popolare di Lombardo Radice e il popolarismo cattolico degli ambienti bresciani»³³. A ciò si aggiungeva una profonda fiducia nella dimensione vocazionale della professione magistrale³⁴, da interpretare – come aveva osservato Chizzolini nel 1945 – «*sub specie aeternitatis*»³⁵, da valorizzare, secondo Agosti, anche come punto di partenza per lo sviluppo delle competenze formative dell'insegnante³⁶, e da far fiorire pure nel maestro «non naturalmente vocato», che – annotava Maria Magnocavallo – poteva «accetta[re] il suo compito come una necessità», ma altresì «scoprirne il lato nobile e altamente spirituale»³⁷ per farne una vera e propria «missione»³⁸. Anche questa forte spinta motivazionale rendeva il maestro elementare capace di dedicarsi alla causa della scuola del popolo e, quindi, anche a quella del triennio postelementare.

³² *Affermazioni magistrali e progresso della nazione*, SIM, vol. 60, n. 1, 1950, p. 1.

³³ G. CHIOSSO, *Profilo storico della pedagogia*, cit., p. 123. Sull'incontro tra SIM e la proposta pedagogica di Lombardo Radice, si vedano anche R.S. DI POL, *Il cammino di «Scuola Italiana Moderna»*, cit., pp. 194-199 e C. GHIZZONI, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, La Scuola, Brescia 2005, pp. 375-394.

³⁴ Su questo aspetto, cfr. L. CAIMI, «Scuola Italiana Moderna» e la formazione del maestro nel secondo dopoguerra (1945-1968), in «Pedagogia e Vita», n. 1, 1997, pp. 43-63.

³⁵ V. CHIZZOLINI, *Il sigillo del sangue*, SIM, vol. 54, n. 2, 1945, p. 37. Sulla profonda ispirazione religiosa della riflessione e della militanza editoriale dell'autore insiste, tra gli altri, anche il recente contributo di L. PAZZAGLIA, *L'incontro di Vittorino Chizzolini con La Scuola Editrice*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», vol. 27, 2020, pp. 157-207.

³⁶ Cfr. M. AGOSTI, *La professionalità del maestro*, SIM, vol. 59, n. 2, 1949, p. 17.

³⁷ M. MAGNOCAVALLO, *Il maestro*, in *ibid.*, *Esperienza didattica*, vol. 65, n. 3, 1955, pp. 21-22.

³⁸ EAD., *Ciò che più vale*, in *ibid.*, n. 10, 1956, p. 21.

Ci si deve a questo punto interrogare su quanto i presupposti dell'impegno editoriale di SIM corrispondessero ai cambiamenti che interessarono il tessuto sociale e le esigenze formative dell'Italia degli anni Cinquanta. Di certo il punto di vista del periodico mostrava una chiara sintonia con il gradualismo della politica scolastica della stagione degasperiana, tanto che il disegno di riforma proposto nel 1951 dallo stesso Gonella, ma poi non attuato, recepiva le principali richieste di SIM: la scuola materna a carico dei comuni, il liceo magistrale quinquennale e soprattutto la previsione del cosiddetto ramo normale (e cioè postelementare) da affiancare a quello classico e tecnico della scuola media unitaria³⁹. Su quest'ultima questione, anche l'autorizzazione concessa dal ministro Paolo Rossi nel settembre del 1955 ad ampliare a tutto il territorio italiano l'istituzione delle classi postelementari, fino ad allora limitata ad alcune aree del paese, era in linea con la prospettiva di SIM, pur con alcuni distinguo cui si farà cenno più oltre⁴⁰.

Ma, com'è noto, tale provvedimento venne assunto quando nel dibattito politico-scolastico del nostro paese si iniziava a profilare una cultura riformista che si basava su di un più lucido confronto con le trasformazioni economiche e sociali e che, trasversale a diversi orientamenti ideologici e progressivamente recepita anche dai nuovi orientamenti governativi in materia di istruzione, avrebbe avuto uno dei suoi esiti più maturi nell'istituzione della scuola media unica nel 1962⁴¹. Dalla seconda metà degli anni Cinquanta, insomma, la posizione di SIM palesò un certo grado di ingenuità perché la rivista non riuscì pienamente a comprendere che i pilastri su cui si reggeva la sua proposta riformatrice si stavano sgretolando: l'«incipiente sviluppo produttivo» portava con sé una vieppiù massiccia deruralizzazione, così come «la centralità della cultura umanistica» associata al «riconoscimento della funzione etico-regolativa della tradizione cristiana» si avviava verso la «dissoluzione»⁴².

Sulla difficoltà a cogliere tali trasformazioni pesava senza dubbio il profondo radicamento delle convinzioni di SIM, frutto di una tradizione cul-

³⁹ Cfr. G. CHIOSSO, *I cattolici e la scuola*, cit., pp. 43-51 e 71-77. Sull'atteggiamento della rivista nei confronti del progetto di riforma avanzato da Gonella, accusato di procedere troppo lentamente e di non avere un adeguato appoggio in sede politica, cfr. almeno M. AGOSTI, *La nuova legge sulla scuola*, SIM, vol. 59, n. 20, 1950, p. 357 e *Un impegno d'onore*, in *ibid.*, vol. 60, n. 14, 1951, p. 1.

⁴⁰ Cfr. R. SANI, *Le associazioni degli insegnanti*, cit., pp. 119-120.

⁴¹ Cfr. L. PAZZAGLIA, *Ideologia e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958)*, in L. PAZZAGLIA-R. SANI (a cura di), *Scuola e società*, cit., pp. 463-479.

⁴² G. CHIOSSO, *I cattolici e la scuola*, cit., p. 150.

turale e pedagogica che, come si è detto, si era ormai consolidata da tempo tra i suoi redattori. C'è, però, un altro elemento che sembra opportuno far rilevare per sottoporre le tesi della rivista ad una nuova ipotesi interpretativa. Ci si riferisce al portato dell'immaginario educativo-scolastico del tempo, ed in particolare a quello costruito dal cinema intorno alla figura dell'insegnante elementare, a cui si possono qui fare solo alcuni cenni.

Tra i film che ebbero una sicura incidenza in questo processo, si deve menzionare *Cuore* di Duilio Coletti. La sostanza narrativa della pellicola, uscita nel 1948, ricalcava piuttosto fedelmente quella del romanzo di De Amicis, ma tra le sue novità c'era – come ha notato Simonetta Polenghi – «anche il recupero dei valori della solidarietà nazionale»⁴³. Il maestro Perboni del film era socialista, come quello del romanzo, ma anche cristiano. La caratterizzazione del personaggio cinematografico insisteva sulla sua profonda umanità, sulle sue eccellenti competenze didattiche e sulla sua cultura, più sicura nelle belle lettere che in matematica. Ne emergeva l'immagine di un maestro educatore del popolo, vicino soprattutto ai ragazzi più poveri, e capace di instillare nei suoi allievi il senso della giustizia sociale, ma anche quello dei doveri verso la patria.

Un'altra figura cinematografica di forte impatto sull'immaginario scolastico italiano è senza dubbio quella della maestra Cristina, ripresa dai racconti di Giovannino Guareschi nel film *Don Camillo* (1952) di Julien Duvivier. Il profilo dell'insegnante si palesa con chiarezza sul suo letto di morte, quando ella intima a Peppone di «fare molti esercizi di comporre e studiare bene i verbi» e di porre sulla sua bara la «bandiera con lo stemma del re», richiesta che poi verrà accettata. L'autorevolezza formativa e morale della maestra vince sull'inopportunità politica della sua fede monarchica e riesce a rappacificare, come avviene per altre vicende del film, gli accesi contrasti ideologici tra cattolici e comunisti in nome dei valori etico-religiosi del mondo rurale di cui la stessa maestra è custode genuina ed ascoltata testimone⁴⁴.

Diverse sono l'ambientazione e la prospettiva culturale del film *Scuola elementare* (1954) di Alberto Lattuada. Nella Milano già proiettata verso il

⁴³ S. POLENGHI, *La scuola di ieri "vista" oggi. Le trasposizioni filmiche del libro Cuore nell'Italia repubblicana (1948-2001)*, in P. ALFIERI (a cura di), *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*, Armando, Roma 2019, p. 31.

⁴⁴ Sulla comune adesione dei personaggi del film ai valori della civiltà rurale, si vedano almeno le osservazioni di G.P. BRUNETTA, *Cent'anni di cinema italiano*, Laterza, Roma-Bari 2004, vol. II, pp. 141-142.

boom economico e secondo il punto di vista del neorealismo, il regista presenta la vicenda del maestro Trilli, che da una cittadina del Lazio giunge nel capoluogo lombardo. Egli cerca di riformare in senso partecipativo l'esperienza scolastica dei suoi allievi in una scuola complessivamente impostata in modo tradizionale e, per certi versi, autoritario. Trilli è un uomo di cultura, ma è anche aperto al dialogo coi suoi allievi e attento ad intercettare i bisogni di quelli più svantaggiati. Dopo aver ceduto alla tentazione dei più redditizi guadagni della professione di pubblicitario, torna con profonda convinzione a fare il l'insegnante elementare. Il messaggio della pellicola è stato così riassunto dal critico cinematografico Goffredo Fofi: «Chi ha avuto la vocazione di maestro, resta in qualche modo sempre maestro, sembra dire il film, che rivendica ai maestri un posto primario nella vita della nazione»⁴⁵.

Un messaggio che, seppur da differenti angolazioni, attraversa le tre pellicole e fornisce all'analisi della linea editoriale di SIM una cornice contestuale che, lungi dal poter essere considerata un alibi per la sua poco avvertita lettura degli sviluppi socio-economici del nostro paese in relazione al problema dell'istruzione, attesta la sua adesione ad un'immagine del maestro che, assai radicata nel comune sentire degli italiani, veniva fatta propria ed amplificata pure dal cinema.

Anche la settima arte, però, avrebbe contribuito, di lì a poco, a svilire il prestigio pubblico della professione magistrale, descrivendola con toni decisamente disincantati nello scenario di una società vieppiù orientata in senso capitalistico. Tale rappresentazione è abbozzata, ad esempio, nel film *Bravissimo* (1955) di Luigi Filippo D'Amico, in cui un maestro elementare precario cerca uscire dalla miseria sfruttando le doti canore di un suo allievo del doposcuola, per poi essere posta al centro della trama del celebre *Il Maestro di Vigevano* del 1963 di Elio Petri, tratto dall'omonimo romanzo di Lucio Mastronardi.

Anche alla luce di questo deprezzamento del ruolo sociale e formativo dell'insegnante elementare – registrato dal cinema ma anche da attenti osservatori del mondo scolastico lungo gli anni Sessanta⁴⁶ – l'impegno di SIM nel valorizzare la figura del maestro assume un nuovo e più pregnante

⁴⁵ G. FOFI, *Com'era la scuola elementare italiana e com'è oggi*, in «Internazionale», Update: 26.09.2017, <<https://www.internazionale.it/opinione/goffredo-fofi/2017/09/26/scuola-elementare-italiana>> (ultimo accesso: 13.11.2021).

⁴⁶ Cfr. P. FOSSATI, *Dalla scuola del maestro di Vigevano alla scuola del lungo Sessantotto*, in M. BACIGALUPI-P. FOSSATI-M. MARTIGNONE (a cura di), *Il Sessantotto della scuola elementare*, Unicopli, Milano 2018, pp. 11-33.

significato, che si rende evidente anche nella proposta di rinnovamento didattico avanzata dalla rivista.

4. *Un rinnovamento didattico in mano ai maestri*

Fin dai suoi esordi, SIM aveva sempre ospitato una sezione appositamente dedicata alla didattica, in cui fornire ai maestri schemi di lezioni ed esercizi da far svolgere alla loro scolaresca. A partire dall'ottobre del 1916 – e cioè da quando la Magnocavallo ne assunse la direzione – tale sezione del periodico cominciò ad essere corredata da articoli introduttivi che inquadravano le dettagliate indicazioni metodologiche entro una riflessione incentrata sulla professionalità magistrale e attenta ai cambiamenti del contesto politico e culturale. Soprattutto sulla base della già richiamata rilettura in chiave cristiana della pedagogia di Lombardo Radice, anche la proposta didattica di SIM andò progressivamente aprendosi alle istanze metodologiche del movimento delle scuole nuove⁴⁷.

Questo processo – rafforzatosi specialmente negli anni Trenta anche attraverso l'influsso di altre importanti suggestioni, come quella dell'attivismo secondo l'ordine cristiano di Dévaud e quella della pedagogia dei valori di Förster – culminò proprio nel periodo qui considerato, quando anche la spinta verso rinnovamento delle pratiche didattiche fu ricompresa da SIM entro il più generale intento di sviluppare nei maestri «una visione compiutamente cristiana dell'educazione, che avesse alle sue spalle una risoluzione epistemologica, e non solo metodologica»⁴⁸. Di là del rilievo che potrebbe assumere una futura ricerca sull'evoluzione dei prontuari pubblicati dal periodico per l'insegnamento delle diverse discipline, ciò che più corrisponde agli obiettivi di questo saggio è documentare l'impegno della rivista nel condurre i docenti ad interpretare il lavoro didattico alla luce di una piena coscienza del proprio ruolo in ordine ai compiti formativi e civici della scuola popolare nell'Italia del secondo dopoguerra.

Al pari delle molteplici attività di formazione e aggiornamento per i maestri promosse da SIM – e soprattutto il noto Gruppo di Pietralba, ani-

⁴⁷ Cfr. C. GHIZZONI, *Cultura magistrale*, cit., pp. 324 ss.

⁴⁸ Cfr. E. SCAGLIA, *Il caso del gruppo pedagogico di «Scuola Italiana Moderna»*, in EAD. (a cura di), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma 2021, pp. 219-255 (la citazione è a p. 250).

mato da Agosti e Chizzolini dal 1947⁴⁹ –, anche le pagine del periodico miravano a saldare negli insegnanti l'appropriazione di un solido pensiero pedagogico di matrice cristiana e una concezione etico-religiosa e socio-politica della loro professione con l'avvio alla sperimentazione didattica. Tale finalità si nota soprattutto nello sforzo messo in atto da SIM per orientare i propri lettori nell'attuazione dei nuovi programmi per la scuola elementare firmati da Giuseppe Ermini nel 1955. Infatti, il giudizio molto positivo del periodico nei riguardi di quel provvedimento andava ben oltre l'ovvio apprezzamento del loro retroterra confessionale⁵⁰. Se è vero che l'ancoraggio dei programmi alla tradizione umanistico-cristiana rappresentava agli occhi di SIM una garanzia sia sul piano pedagogico sia su quello didattico, si deve anche notare che la rivista considerò le nuove direttive ministeriali specialmente come un'occasione per incrementare le competenze formative dei maestri italiani⁵¹.

I due elementi di maggiore novità che SIM ravvisava nei nuovi programmi erano i loro riferimenti alla globalità e all'ambiente. Il primo concetto era epurato dalla sua accezione «materialistica» e dalla sua ascendenza decroliana per essere, invece, presentato, alla luce della gnoseologia tomista e della «didattica naturale» del Lambruschini, come «l'adeguarsi al metodo di conoscere del fanciullo»⁵², e cioè come una specifica attenzione del «maestro», che – scriveva Giuseppe Catafalmo – «aderendo alla personalità del fanciullo e aderendo ai gradi del suo sviluppo spirituale, sa mediare le forme e i contenuti della conoscenza in vista di quei valori di cultura verso i quali è proiettata [...] la scuola»⁵³.

Pure l'idea di ambiente era illustrata secondo «il concetto realistico», capace di superare il riduzionismo adattativo del positivismo e quello soggettivista dell'idealismo, le cui «conseguenze didattiche» – annotava Casotti – erano, per il primo, «la pedanteria e il meccanicismo» e, per il secondo, «la negazione fra romantica e anarchica d'ogni ambiente e regola relativa che si traduce poi in un caos didattico»⁵⁴. Secondo Agosti, l'am-

⁴⁹ Cfr. EAD., *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, La Scuola, Brescia 2016, pp. 262-295.

⁵⁰ Cfr. E. CATARSI, *Storia dei programmi*, cit., pp. 148-164.

⁵¹ Cfr. *Prima occhiata ai nuovi programmi*, SIM, vol. 65, n. 1, 1955, pp. 9-11 e *I nuovi programmi. Invito allo studio e guida all'applicazione didattica*, in *ibid.*, n. 2, 1955, pp. 3-44.

⁵² M.C., *Parole alla sbarra*, in *ibid.*, *Esperienza didattica*, vol. 65, n. 1, 1° ottobre 1955, p. 26; cfr. anche ID., *Intuizione globale ed esperienza globale*, in *ibid.*, n. 4, 1955, p. 22.

⁵³ G. CATAFALMO, *Ambiente e globalità*, in *ibid.*, n. 7, 1955, p. 6.

⁵⁴ M. CASOTTI, *L'ambiente*, in *ibid.*, p. 3.

biente che più aveva attinenza «con il contenuto e il metodo della scuola» era quello che egli definiva «di esperienza», indicato non solo come categoria pedagogica utile per potenziare negli studenti l'attitudine all'osservazione (comunque mai fine a sé stessa), ma anche come contesto formativo integrale per sviluppare, su basi psicologiche, competenze etico-sociali⁵⁵. Non a caso la rivista, nel 1958, pubblicò un inserto interamente dedicato al Sistema dei Reggenti, che, com'è noto, era stato sperimentato dallo stesso Agosti e da lui illustrato sul *Supplemento Pedagogico* negli anni Trenta⁵⁶. Adatta soprattutto per il secondo ciclo della scuola elementare, tale proposta si caratterizzava come un «metodo unitario» in grado di contemperare l'apprendimento disciplinare con forme di autogoverno della classe, gestita a turno da singoli alunni, chiamati appunto reggenti⁵⁷. Pure in questo caso, però, il buon andamento del lavoro scolastico dipendeva dal maestro e dalla sua disponibilità a farsi – secondo un approccio sintonico con la critica didattica di matrice lombardo-radiciiana ben messo in evidenza da Evelina Scaglia – «costruttore di un proprio metodo come *cum-scientia* di agire sostenuto da un continuo interrogarsi intorno alle attitudini, ai mezzi didattici, alle scelte compiute, alla conoscenza e all'approfondimento della tradizione pedagogica nazionale»⁵⁸.

Anche laddove non ci fossero le condizioni per realizzare sperimentazioni così avanzate come quella del Sistema dei reggenti, il punto di forza che SIM individuava nei programmi Ermini era comunque la possibilità che essi offrivano ai maestri di mettersi in gioco nella loro opera educativo-didattica. Già nel 1955, la libertà operativa garantita agli insegnanti dalle norme appena emanate era stata valorizzata dalla Magnocavallo per sollecitare i docenti a prendere sul serio la richiesta ministeriale di stendere un proprio «programma personale», in modo che la loro costante attenzione a cogliere i bisogni degli allievi e le mutevoli circostanze della vita scolastica fosse sostenuta da un'accorta progettualità, perché – scriveva – «l'improvvisazione deve apparire tale ai ragazzi, ma in realtà deve essere antecedentemente prevista e preparata dal maestro»⁵⁹. Pure Agazzi, sempre

⁵⁵ M. AGOSTI, *Aspetti dell'ambiente*, in *ibid.*, pp. 4-5.

⁵⁶ Per una dettagliata spiegazione del sistema, cfr. E. SCAGLIA, *Marco Agosti*, cit., pp. 51-89.

⁵⁷ Cfr. *Il sistema dei reggenti*, SIM, vol. 67, n. 12, 1958, pp. 5-32 (la citazione è a p. 5).

⁵⁸ E. SCAGLIA, *Il caso del gruppo pedagogico*, cit., p. 235.

⁵⁹ M. MAGNOCAVALLO, *I nuovi programmi*, SIM, *Esperienza didattica*, vol. 65, n. 1, 1955, p. 25.

all'indomani della pubblicazione del provvedimento di Ermini, aveva fatto notare che «la presenza dominatrice dell'alunno e quella costante dell'ambiente» non comportavano la messa in ombra dell'insegnante. Secondo il pedagogista, «i nuovi programmi, ben lungi dal dispensare, richied[eva]no al maestro di proporsi la formazione della persona come sviluppo e svolgimento dell'alunno, di prospettarsi e adempiere il compito sociale e civile dell'educazione, di attuare l'orientamento civico e l'idoneità politica del futuro cittadino», così come «libertà didattica» di cui il docente poteva godere era definita «nell'ambito di quel costume della scuola» non solo «riconosciuto nello spirito della nostra migliore tradizione – umanistica e cristiana», ma anche attuato «sulla linea del progresso didattico dei nostri tempi (globalismo, metodi naturali, ecc.), criticamente conosciuto e vagliato, sapientemente portato con vivezza e plasticità personali a promuovere una educazione vivificatrice e feconda»⁶⁰.

Proprio questo sguardo teso a cogliere gli spunti offerti dai programmi del 1955 per rendere più mature la consapevolezza e la responsabilità educativo-didattiche dei maestri può spiegare la ragione per cui SIM espresse il proprio plauso all'estensione degli stessi programmi fino al triennio postelementare. Infatti, le norme introdotte da Ermini per il terzo ciclo di primo grado destinato ai ragazzi dagli 8 agli 11 anni furono accolte con molto più entusiasmo di quello mostrato nei confronti della summenzionata circolare del ministro Rossi, che estendeva la sperimentazione della postelementare a tutte le province italiane⁶¹, in quanto la rivista riteneva che soltanto una riforma volta ad incidere pure sui processi formativi interni alla scuola – come quella che i programmi avrebbero potuto virtuosamente alimentare – sarebbe riuscita a garantire la realizzazione di un sistema di istruzione adatto ai ceti popolari⁶².

È vero che nemmeno i programmi Ermini furono considerati da SIM una conquista soddisfacente, perché, nonostante la loro capacità di tracciare un percorso educativo-didattico ottennale coerente e continuativo, non poggiavano su di una norma con forza di legge a favore della scuola po-

⁶⁰ A. AGAZZI, *I nuovi programmi e il perfezionamento dei maestri*, in *ibid.*, n. 3, 1955, p. 6.

⁶¹ Cfr. *Una circolare sottoscritta da tutti. La sperimentazione delle Post-elementari sta per essere estesa ad ogni provincia*, in *ibid.*, vol. 64, n. 7, 1954, p. 6.

⁶² Cfr. M. AGOSTI, *Struttura amministrativa e articolazione didattica*, in *ibid.*, vol. 65, n. 2, 1955, p. 6; F. BETTINI, *Esigenze dei programmi e gradualità didattica*, in *ibid.*, vol. 67, n. 21, 1958, pp. 9-10; M. AGOSTI, *È necessaria una tecnica per riflettere*, in *ibid.*, *Esperienza didattica*, vol. 70, n. 15, 1961, pp. 31-32.

stelementare. In effetti, in occasione delle diverse proposte legislative che, com'è noto, si susseguirono tra il 1956 e il 1962 sul futuro assetto da dare della scuola del preadolescente⁶³, la rivista continuò la propria battaglia a favore di quel percorso di istruzione⁶⁴.

Tuttavia, anche dopo la creazione della scuola media unica, SIM seppe far tesoro di quegli aspetti del proprio progetto riformatore che ancora potevano contribuire al rinnovamento del sistema scolastico italiano. Infatti, benché si trovasse di fronte ad una soluzione che contraddiceva uno degli assi portanti del proprio impegno editoriale, la rivista invitò a riconoscere nella legge istitutiva del nuovo corso di studi uno «*ius conditum*», che chiedeva ai maestri «lealtà» e dedizione, soprattutto per favorire «il collegamento funzionale tra la scuola del fanciullo e quella del pre-adolescente»⁶⁵. Per questo, nel luglio del 1963, SIM pubblicò un fascicolo monografico intitolato *Continuità*, uscito in collaborazione gli altri periodici de La Scuola Editrice, *Scuola materna* e *Scuola e didattica*, entrambi diretti da Agazzi. Il modello di insegnante che veniva additato per far sì che la scuola media potesse assolvere ai compiti che il legislatore le attribuiva era quello del maestro, secondo il profilo che SIM aveva costruito all'interno del proprio progetto di riforma della scuola popolare e attraverso il suo costante rilancio dell'aggiornamento didattico. Questa idea emergeva chiaramente sia nell'analisi condotta sul piano pedagogico da Casotti sia in quella di taglio psicologico di Angelo Perugia, per poi essere confermata anche dal punto di vista didattico dal contributo di Renzo Titone⁶⁶.

Secondo questi studiosi, soltanto lo stile educativo dell'insegnante elementare – attento ai vissuti e ai bisogni degli scolari, orientato in senso attivistico e conscio della propria missione educativa – avrebbe potuto rendere veramente formativa la nuova scuola del preadolescente, facendola

⁶³ Per una rassegna di tali proposte, cfr. S. OLIVIERO, *La scuola media unica. Un accidentato iter legislativo*, CET, Firenze 2007, pp. 21-55.

⁶⁴ Cfr. *Proposte per la scuola dagli 11 ai 14 anni*, SIM, *Il quadrante della scuola*, vol. 66, n. 3, 1956, p. 61; M. AGOSTI, *La post-elementare al traguardo legislativo*, in *ibid.*, vol. 68, n. 21, 1959, pp. 7-8; ID., *A proposito del disegno di legge del Ministro Medici: le esigenze del buon senso*, in *ibid.*, vol. 69, n. 2, 1959, pp. 6-8; M. CATTANEO, *Per l'adempimento dell'obbligo scolastico*, in *ibid.*, n. 10, 1960, p. 7; M. AGOSTI, *I programmi nelle nuove prospettive della scuola*, in *ibid.*, vol. 72, n. 1, 1962, pp. 4-5.

⁶⁵ M. CATTANEO, *Per il collegamento funzionale tra la scuola del fanciullo e quella del preadolescente*, in *ibid.*, vol. 72, n. 13, 1963, pp. 6-7.

⁶⁶ Cfr. M. CASOTTI, *Continuità educativa*, in *ibid.*, n. 22, 1963, pp. 9-12; A. PERUGIA, *Continuità psicologica*, in *ibid.*, pp. 13-14; R. TITONE, *Una didattica a spirale*, in *ibid.*, pp. 15-16.

uscire dalle secche del formalismo relazionale e del verbalismo didattico, oltre che dall'illusione di poter autonomamente procurare l'elevazione civica della popolazione scolastica. Così, se «l'atteggiamento del professore doveva assomigliare – scriveva Casotti – a quello del maestro» per favorire la crescita cognitiva e morale degli allievi⁶⁷, secondo SIM la nuova scuola media non sarebbe riuscita, da sé sola, a promuovere la loro maturazione socio-politica. Affinché essa potesse diventare una scuola di popolo e corrispondere alle esigenze della democrazia, si doveva necessariamente riconoscere il ruolo decisivo dell'istruzione primaria, perché «il preadolescente» – faceva notare Titone – «saprà valorizzare consapevolmente le occasioni di collaborazione democratica nella vita di classe, se la scuola primaria lo avrà avviato ad approfondire le prime esperienze sociali»⁶⁸.

Insomma, anche dopo la nascita della scuola media unica – e soprattutto nella prima fase della sua vicenda, ancora segnata, com'è noto, dalla persistenza di un'impostazione selettiva e classista⁶⁹ – la proposta pedagogica che SIM aveva sviluppato nei decenni precedenti poteva rappresentare una risorsa per la vitalità civico-formativa delle basi del sistema scolastico italiano.

⁶⁷ M. CASOTTI, *Continuità educativa*, cit., p. 10.

⁶⁸ R. TITONE, *Una didattica a spirale*, cit., p. 16.

⁶⁹ Cfr. almeno D. GABUSI, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 2010, pp.188-198 e M. GALFRÈ, *Tutti a scuola. L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2017, pp. 202-212.

EDOARDO PUGLIELLI
(Università degli Studi di Roma Tre)1. *Un inquadramento storico*

Dina Bertoni Jovine (1898-1970) fa parte di quel gruppo di intellettuali che nel dopoguerra opera nella squadra del “partito nuovo” togliattiano¹. Il Partito comunista italiano vanta oltre due milioni di iscritti che costituiscono «una comunità solidale con una forte identità politica e un'elevata coscienza antagonista»². Il PCI ha una buona rappresentanza in parlamento e un forte seguito presso la classe operaia e i ceti popolari, è capace di mediare potenziale di lotta e strategia di collaborazione, è dotato di un ampio fronte culturale in grado di generare consenso in larghe fasce della

¹ Dina Bertoni nasce a Falvaterra il 1° giugno 1898 da Domenico e Luigia Terzi, entrambi maestri. A 16 anni si diploma presso la scuola normale. Continua gli studi e consegue anche il diploma di licenza liceale. Si iscrive quindi all'Istituto Superiore di Magistero di Roma, che frequenta dal 1920 al 1924 e in cui segue l'insegnamento di Giuseppe Lombardo Radice. Lavora come maestra e poi come direttrice didattica. Nel 1928 sposa Francesco Jovine. Nel 1937 i due si trasferiscono prima a Tunisi e poi al Cairo. Al Cairo, Dina è ispettrice didattica negli istituti scolastici italiani. Con lo scoppio della guerra, i coniugi Jovine rientrano a Roma. Nel 1944 Dina riprende i contatti con Lucio Lombardo Radice ed entra nelle file del Partito comunista italiano. Nell'immediato dopoguerra inizia la sua collaborazione con «l'Unità». Agli inizi degli anni '50 dirige insieme ad Ada Gobetti la rivista «Educazione Democratica». Nel 1955 contribuisce alla fondazione della rivista pedagogica dei marxisti italiani, «Riforma della Scuola», che dirige insieme a Lucio Lombardo Radice. Collabora anche con altri importanti periodici culturali, politici e scolastici, tra cui «Belfagor», «Critica marxista», «Il Giornale dei genitori», «I problemi della pedagogia», «Rinascita», «Scuola e città». È redattrice principale dell'*Enciclopedia della donna*, pubblicata dagli Editori Riuniti. Dirige la sezione pedagogica dell'Istituto Gramsci e la sezione pedagogica di «Paese Sera. Libri». Dal 1967 insegna Pedagogia all'Università di Catania. Muore improvvisamente nella notte tra il 18 e il 19 marzo 1970.

² C. CORRADI, *Storia dei marxismi in Italia*, Manifestolibri, Roma 2011, p. 108.

popolazione sulla politica antifascista e democratica. Sul piano teorico, lo storicismo umanistico si impone in questa fase come declinazione egemone del marxismo italiano. I *Quaderni* di Antonio Gramsci offrono la piattaforma per l'elaborazione della strategia del partito, della lotta per l'egemonia, della democrazia progressiva, della via italiana al socialismo. Gli studi storici e la critica letteraria sono i settori privilegiati di ricerca e di iniziativa culturale. La costruzione di un solido programma di intervento sulle questioni della scuola e dell'educazione si registra in un secondo momento. Ricorderà Alessandro Natta:

C'era un limite nelle nostre forze [...]. All'indomani della Liberazione il contributo di alcuni grandi intellettuali come Marchesi, Banfi e quello di alcuni giovani, intellettuali e politici, di certo valenti, in verità non furono sufficienti per definire (secondo la riflessione e suggerimento di Gramsci) un programma, un principio educativo nuovi, originali³.

Dina Bertoni Jovine, da parte sua, contribuisce: alla rielaborazione del marxismo teorico italiano «di Labriola e di Gramsci»⁴; all'applicazione del marxismo ai settori delle scienze storiche e della ricerca storico-educativa, «facendo tesoro delle osservazioni contenute nei *Quaderni*»⁵; al «recupero di una tematica specificamente pedagogica dalle opere di Marx»⁶; al ripensamento e alla rielaborazione della «concezione gramsciana del problema pedagogico»⁷. E non solo. Nello stesso periodo, Dina Bertoni Jovine è an-

³ A. NATTA, *La militanza pedagogica nel partito nuovo. I problemi dell'egemonia nella scuola*, in «Riforma della Scuola», n. 3, 1991, p. 76.

⁴ G. URBANI, *Dina Bertoni Jovine. Ragione e storia*, in «Riforma della Scuola», n. 8-9, 1970, p. 14.

⁵ L. AMBROSOLI, *L'alfabetizzazione proibita. Dina Bertoni Jovine e la storiografia del risorgimento*, in «Riforma della Scuola», n. 3, 1991, p. 86. Si vedano anche: V. D'ALESSANDRO, *Dina Bertoni Jovine. Dalla storia all'attualità*, in «Riforma della Scuola», n. 8-9, 1970, p. 18; A. SEMERARO, *Dina Bertoni Jovine. L'indagine storica*, in «Riforma della Scuola», n. 8-9, 1975, pp. 28-33. Tra le principali opere storiche di Dina Bertoni Jovine ricordiamo: *Storia della scuola popolare in Italia* (Einaudi, Torino 1954; ristampata da Laterza nel 1965 con il titolo *Storia dell'educazione popolare in Italia*); *L'alienazione dell'infanzia. Il lavoro minorile nella società moderna* (Editori Riuniti, Roma 1963); *Storia della pedagogia* (con N. Badaloni, 3 voll., Laterza, Bari 1966); *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri* (Editori Riuniti, Roma 1967).

⁶ A. SEMERARO, *Prefazione*, in D.B. JOVINE, *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, 2 voll., Editori Riuniti, Roma 1976, p. x.

⁷ A. SEMERARO, *Tra Labriola e Gramsci: il tema dell'autonomia. Coercizione, autoeducazione e senso critico*, in «Riforma della Scuola», n. 3, 1991, p. 79.

che uno dei maggiori rappresentanti comunisti nella cerchia dei pedagogisti democratici impegnati nella lotta politica per il rinnovamento della scuola e della società da poco uscite dal fascismo e dalla guerra⁸.

Quelli del dopoguerra, ricorderà Mario Alighiero Manacorda, sono «anni di libertà ritrovata dopo oppressioni e miserie durissime, ma anche anni di una libertà da ricostruire giorno per giorno attraverso lotte tenaci»⁹. La fase postbellica, infatti, si chiude nel segno del trasformismo e della restaurazione¹⁰. Dal 1947, con il passaggio dai governi di unità nazionale a quelli a direzione democristiana, le sinistre sono mantenute all'opposizione e costrette sulla difensiva non solo in conseguenza del mutato quadro politico internazionale, ma anche per l'affermarsi di politiche economiche, fiscali e del lavoro che incidono gravemente sulle condizioni di vita delle classi lavoratrici. Per lungo periodo i disoccupati saranno quasi due milioni e le condizioni di lavoro si caratterizzeranno per un intenso sfruttamento e bassi salari. Per molti lavoratori si apre di nuovo la triste via dell'emigrazione. E mentre prende piede perfino un attacco generale alla Resistenza (anche per via giudiziaria, con clamorosi processi contro alcuni uomini del movimento partigiano), nelle piazze e nelle campagne tornano ad essere repressi con violenza gli scioperi e le agitazioni che scoppiano un po' ovunque per rivendicare l'occupazione, conquistare migliori condizioni salariali e lavorative, negoziare contratti collettivi, attenuare la miseria e le precarie condizioni alimentari, abitative e igienico-sanitarie di ampie quote di popolazione¹¹. L'attuazione della Costituzione repubblicana – nel cui programma si compendiano le speranze della Resistenza antifascista

⁸ Si vedano di A. SEMERARO: *Prefazione*, in D.B. JOVINE, *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, cit., pp. VII-LIX; *Introduzione*, in EAD., *Principi di pedagogia socialista*, Editori Riuniti, Roma 1977, pp. 7-55.

⁹ M.A. MANACORDA, *I nostri anni Cinquanta. Dina, Lucio, gli altri. La ricchezza morale di vite parallele*, in «Riforma della Scuola», n. 3, 1991, p. 74.

¹⁰ Per un inquadramento storico del periodo qui considerato, dal dopoguerra agli anni '60, si vedano: G. CRAINZ, *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni 50 e 60*, Donzelli, Roma 2003; V. CASTRONOVO, *L'Italia del miracolo economico*, Laterza, Roma-Bari 2010; A. PEPE-P. IUSO-S. MISIANI, *La CGIL e la costruzione della democrazia*, Ediesse, Roma 2001; M. ALBERTI, *Senza lavoro. La disoccupazione in Italia dall'Unità a oggi*, Laterza, Roma-Bari 2016, pp. 122-194; C. GIORGI-I. PAVAN, *Storia dello Stato sociale in Italia*, il Mulino, Bologna 2021, pp. 209-398.

¹¹ La guerra aveva portato anche ad un drammatico regresso della salute degli italiani. Basti pensare che a conflitto concluso i tassi di mortalità infantile rimangono tra i più alti dell'Europa occidentale, con 79,4 morti ogni 1.000 abitanti. Permane, inoltre, una situazione che, ereditata dal periodo fascista, non accenna a modificarsi, ovvero il dislivello sanitario che separa il Nord e il Sud del paese. I tassi di mortalità infantile registrano nel meridione

in un ruolo attivo del potere pubblico nell'orientare verso fini sociali le politiche economiche, fiscali, del lavoro, di sviluppo e di altri settori della legislazione – viene ostacolata fin da subito. «Il 1948», ricorderà Natta, «fu una sconfitta pesante, politica e ideale, per la sinistra, per lo stesso progetto di rinnovamento nazionale della Costituzione»¹². Nel 1955, Piero Calamandrei afferma che «le norme della Costituzione rimangono in gran parte inattuato: i cosiddetti 'diritti sociali' del cittadino rimangono, per ora, remota promessa»¹³. Nel 1957, anche Dina Bertoni Jovine rileva che «la lenta e assidua opera di corrosione esercitata dalle forze conservatrici e reazionarie sul giovane edificio della democrazia italiana ha portato all'acantonamento della Costituzione»¹⁴.

In questo quadro, le stesse forze politiche che impediscono il rinnovamento economico-sociale del paese bloccano anche la trasformazione democratica della scuola: per anni e anni, spiega Francesco Susi, «[continua] a funzionare la vecchia scuola ereditata dal fascismo, ferocemente selettiva. La rimozione delle disuguaglianze nei livelli formativi di massa e la risposta ai bisogni di formazione dei lavoratori [restano] esigenze eluse»¹⁵.

Viene così a svilupparsi, all'interno della più ampia lotta per l'applicazione dei diritti sociali sanciti dalla Costituzione, anche la battaglia per democratizzare un sistema scolastico ancora orientato a garantire la preservazione dei meccanismi di gerarchizzazione classista della società e il mantenimento della subalternità culturale delle classi lavoratrici e dei ceti popolari. Per i comunisti italiani, occorre sostenere un progetto di rinnovamento che consideri la scuola nel suo duplice aspetto di divulgatrice di cultura e di formatrice di nuovi quadri dirigenti del paese nell'uguaglianza di tutti, ossia nella soppressione di qualsiasi posizione di privilegio di classe:

percentuali superiori anche del 50% al resto del paese. S. LUZZI, *Salute e sanità nell'Italia repubblicana*, Donzelli, Roma 2004, pp. 24-71.

¹² A. NATTA, *La militanza pedagogica nel partito nuovo. I problemi dell'egemonia nella scuola*, cit., p. 76.

¹³ P. CALAMANDREI, *La Costituzione e le leggi per attuarla*, in A. BATTAGLIA-P. CALAMANDREI-E. CORBINO-G. DE ROSA-E. LUSSU-M. SANSONE-L. VALIANI, *Dieci anni dopo. 1945-1955. Saggi sulla vita democratica italiana*, Laterza, Bari 1955, p. 274.

¹⁴ D.B. JOVINE, *L'istruzione civile nella storia della nostra scuola*, in «Riforma della scuola», n. 3, 1957, pp. 3-8, ora in EAD., *Storia della didattica dalla legge Casati ad oggi*, cit., p. 644.

¹⁵ F. SUSI, *Scuola, società, politica, democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*, Armando, Roma 2012, p. 135.

Vi è una duplice necessità: da una parte di educare *tutti* i cittadini, di formare in tutti i cittadini il più elevato grado possibile di coscienza civica e di capacità intellettuali; dall'altra quella di avviare a funzioni direttive in tutti i campi gli elementi che se ne dimostrino via via più capaci, nell'interesse generale del paese, rompendo decisamente il tradizionale sistema che portava a funzioni direttive praticamente solo quegli elementi che avevano mezzi di fortuna anche se incapaci o poco capaci¹⁶.

In questa battaglia per una scuola pubblica statale democratica (ossia per una scuola diritto-dovere deputata alla massima formazione possibile di tutti i cittadini della Repubblica e, quindi, a realizzare uno dei presupposti fondamentali per la democratizzazione del paese e la difesa della stessa democrazia: la partecipazione di tutti i cittadini alla vita politica del paese e la possibilità, per tutti, di accedere alle diverse funzioni direttive), Natta non mancherà di encomiare l'impegno di Dina Bertoni Jovine: tra gli intellettuali del PCI, ella «era senza dubbio la più esperta, la più preparata per la sua conoscenza della storia della scuola, la riflessione sulla pedagogia e la concreta e lunga esperienza didattica»¹⁷.

2. *La critica dell'attivismo pedagogico*

L'impegno per la democratizzazione del sistema scolastico vede protagonisti anche i pedagogisti del pragmatismo, corrente filosofica in cui risiedono le basi teoriche dell'attivismo. L'attivismo pedagogico si sviluppa in Italia grazie a Lamberto Borghi, Raffaele Laporta, Francesco De Bartolomeis, Aldo Visalberghi ed altri autori di orientamento democratico e laico che ripensano e rielaborano la filosofia di John Dewey. L'ampia diffusione dell'attivismo pedagogico stimola tra educatori e insegnanti un interesse molto più attento nei confronti dei fenomeni della vita associata e degli ideali di convivenza democratica¹⁸. Tuttavia, Visalberghi, che con Borghi è uno dei maggiori interpreti di Dewey in Italia, in una sua monografia sul filosofo statunitense mette soprattutto in evidenza che le idee di

¹⁶ D.B. JOVINE, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1975, p. 420.

¹⁷ A. NATTA, *La militanza pedagogica nel partito nuovo. I problemi dell'egemonia nella scuola*, cit., p. 76.

¹⁸ Sulla ricezione di Dewey in Italia si veda L. BELLATALLA, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, ETS, Pisa 1999.

Dewey rappresentano «la più compiuta alternativa democratica all'universalismo rivoluzionario della dottrina e della prassi marxista»¹⁹. Il significato del pensiero deweyano, in altre parole, viene compreso attraverso l'opposizione tra liberalismo democratico e marxismo. Questa posizione, spiega Massimo Baldacci,

è del tutto comprensibile se si considera che lo studio di Visalberghi prendeva luce nell'epoca della Guerra fredda (e d'altra parte Dewey era rigorosamente anti-stalinista), e in una fase nella quale prevalevano in Italia le pedagogie di schieramento: quella cattolica, quella marxista e quella laica. Quest'ultima, guardava prevalentemente a Dewey per trovarvi una concezione liberal-democratica (e social-liberale) alternativa agli altri schieramenti. In questo modo si tendeva, però, a perdere la critica dell'ideale democratico deweyano verso lo stesso liberalismo²⁰.

Il risultato, scrive Giacomo Cives, è «un uso strumentale dell'attivismo, spesso ridotto a mera tecnica e staccato dalle sue più larghe aspirazioni sociali e civili»²¹. In altre parole, smarrito l'approccio critico nei confronti del liberalismo, della logica della riproduzione capitalistica e delle cause della divisione classista della società, i pedagogisti dell'attivismo finiscono per interpretare la necessità di rinnovamento della scuola non come una battaglia di una più ampia lotta volta a trasformare in senso democratico l'intera società italiana, ma come rinnovamento delle sole metodologie, nella convinzione che la formazione degli individui attraverso metodi organizzativi e didattici partecipativi, collaborativi e comunitari, possa di per sé bastare ad avviare e sostenere il processo di democratizzazione del paese (tra gli attivisti, scrive Dina Bertoni Jovine, «il bisogno di rinnovamento [...] ripiega sulla ricerca di perfezionamenti metodici e didattici»²²). In questo modo, i pedagogisti dell'attivismo finiscono per favorire, consapevolmente o meno, le forze economiche e politiche interessate a depotenziare le spinte alla democratizzazione del paese provenienti dalle organizzazioni delle classi

¹⁹ A. VISALBERGHI, *John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze 1951, p. 9.

²⁰ M. BALDACCÌ, *Democrazia ed educazione: una prospettiva per i nostri tempi*, in M. FIORUCCI-G. LOPEZ (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Scienze della Formazione, Collana *Pedagogia interculturale e sociale*, n. 2, RomaTre-Press, Roma 2017, p. 32.

²¹ G. CIVES, *Oltre l'attivismo. Per superare il gap tra società e scuola*, in «Riforma della Scuola», n. 3, 1991, p. 88.

²² D.B. JOVINE, *Premessa*, in EAD., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, cit., p. 10.

lavoratrici e a preservare le asimmetrie di potere esistenti. In un articolo di Giovanni Urbani si legge:

Ricostruendo le fortune e il tramonto del positivismo, dell'idealismo e del pragmatismo, cioè dei tre movimenti di pensiero che hanno dominato la cultura italiana e influenzato più profondamente la scuola, rispettivamente dalla seconda metà del secolo scorso, nel primo quarantennio del novecento e nel secondo dopoguerra, la Jovine ripropone il tema, forse dominante della sua ricerca, che è quello del *dramma della scuola italiana*, sentito come un aspetto del dramma più generale della società italiana nel suo faticoso e contrastato processo di affermazione democratica: il dramma cioè di un bisogno di rinnovamento sovente sentito fino all'aspeperazione, come risultato della spinta oggettiva dei processi strutturali combinata alla crescita di una corrispondente presa di coscienza; bisogno di rinnovamento che tuttavia mai è riuscito a prevalere, per quella specie di "resistenza passiva" con cui le "forze della conservazione" sono riuscite sempre a frantumare e a logorare ogni impeto rinnovatore; sicché in ogni momento risolutivo della storia nazionale la spinta rinnovatrice si è arenata di fronte alla capacità di resistenza e di ripresa delle forze dell'immobilismo, perdendo mordente e coscienza del fine e distraendosi sul terreno dell'evasione, ieri filantropica o anacronistica, oggi sperimentalistica o puramente didattica; e smarrendo così il preciso significato di una fondamentale battaglia politica e culturale²³.

Tra i pedagogisti marxisti e quelli dell'attivismo viene così a svilupparsi un serrato confronto che Dina Bertoni Jovine non esita ad interpretare come una «lotta tra due tipi di cultura»²⁴, ossia come uno scontro per l'egemonia.

Per mostrare i limiti dell'attivismo (o, in altri termini, per mostrare che «la rivoluzione operata coi soli metodi rischia di rimanere alla superficie»²⁵), a giudizio di Dina Bertoni Jovine occorre innanzitutto definire correttamente il rapporto dialettico scuola-società. Uno dei principali punti deboli delle teorizzazioni degli attivisti, infatti, risiede nell'incapacità di storicizzazione, da cui scaturiscono proposte che inevitabilmente finiscono per deviare la lotta in corso per la democratizzazione della scuola e del paese verso obiettivi secondari.

²³ G. URBANI, *Dina Bertoni Jovine. Ragione e storia*, cit., p. 14.

²⁴ D.B. JOVINE, *Gramsci: lotta tra due tipi di cultura*, in «Riforma della Scuola», n. 5, 1961, pp. 8-11, ora in EAD., *L'educazione democratica. Scritti scelti di pedagogia e didattica*, Conoscenza, Roma 2019, p. 154.

²⁵ *Ibid.*, p. 154.

In un articolo intitolato *Scuola e sviluppo della comunità*, di cui riportiamo ampi stralci, Dina Bertoni Jovine scrive:

Oggi [...] si è realizzata una larghissima conquista, da parte dei ceti popolari, di condizioni di vita che sembravano privilegio delle classi borghesi. Ma non è scomparsa per questo la sostanza classista che è alla base della società [...]. Anche se i padroni hanno cambiato stile, rimane sempre la facoltà di certi gruppi di fare il bello e il cattivo tempo, perfino la guerra e la pace determinando il destino di milioni di persone. La presenza del monopolio, dei gruppi finanziari, industriali, dei procacciatori d'affari, di coloro che con un colpo di telefono possono distruggere o edificare fortune è sottilmente corruttrice di tutto l'organismo sociale. Anche della scuola. Nella comunità scolastica noi edificiamo ideali, costumi che spesso non resistono alla prima vera esperienza sociale; noi tessiamo una rete di rapporti sereni e leali, formiamo abitudini alla discussione, alla ricerca, alla resistenza dignitosa contro la prepotenza e il conformismo, alimentiamo l'amore per la scienza, per il lavoro. Fuori della scuola i ragazzi imparano che non l'intelligenza, l'onestà o la cultura servono per stare a galla sul filo dell'onda; ma la furberia, la simulazione, la mancanza di scrupoli. Per far denari ed essere rispettati non bisogna essere ingenui; ingenui vuol dire onesti [...]. I ragazzi imparano presto che, nella società, se non vi sono più caste chiuse, vi sono pur sempre due categorie di persone: quella che ha il coltello dalla parte del manico perché ha il potere economico e l'altra. E questa non è democrazia. Non v'è democrazia anche in America dove pure l'opportunità di cambiare posizione e impadronirsi del coltello è molto più facile. Il fatto che un operaio possa diventare rapidamente padrone e un padrone possa altrettanto facilmente essere rovesciato dal suo piedistallo, non aumenta la democrazia ma peggiora il costume. Aumenta la fretta di arrivare e quindi la spregiudicatezza nell'agire. All'educatore non dovrebbe importare molto che un contadino possa diventare latifondista o un operaio impresario; dovrebbe importare, invece, l'eliminazione del latifondo e del monopolio come cause di sopraffazione sociale e di corruzione. L'educatore dovrebbe auspicare una società in cui il rapporto élite-massa scompaia, almeno nella forma odierna ancora basata prevalentemente su privilegi di nascita; in cui l'operaio possa diventare ingegnere e il contadino agronomo secondo le sue capacità; che possa affinare il proprio lavoro mettendo a profitto la sua intelligenza; ma che comunque non debba dipendere per la vita e per la morte da un padrone; e non voglia diventare egli stesso padrone del destino altrui²⁶.

²⁶ EAD., *Scuola e sviluppo della comunità. Una lettera di Dina Bertoni Jovine*, in «Scuola e città», n. 3, 1963, pp. 125-127, ora in EAD., *L'educazione democratica. Scritti scelti di pedagogia e didattica*, cit., pp. 189-190.

Pertanto, continua Dina Bertoni Jovine, rinnovare i metodi organizzativi e didattici non basta. È importante, ma non basta. Occorre, innanzitutto, dare alla scuola un nuovo contenuto, operante nell'educazione come prospettiva storico-sociale da raggiungere:

[La scuola] deve identificare nella società in cui storicamente si colloca gli elementi negativi e quelli positivi, mettersi in posizione di lotta se è necessario, farsi centro di forze nuove, vive, pronte ad agire secondo una prospettiva di progresso. E per questo non bastano i metodi scolastici democratici; non basta imparare a discutere, a rispettare le opinioni degli altri, ad assumere come norma la tolleranza. Occorre saper fare una scelta, conquistare un obiettivo, identificare i punti concreti in cui inserire la propria azione, costruirsi cioè un ideale, un programma. Nella realtà non si può dire di possedere un metodo democratico se non applicato concretamente in una battaglia contro qualche cosa o per qualche cosa, a un contenuto cioè storicamente determinato. Il metodo comunitario della scuola americana dovrà quindi applicarsi alla distruzione dei pregiudizi razzisti; quello della scuola italiana alla distruzione dell'intolleranza religiosa e delle discriminazioni di classe ancora presenti nella nostra vita nazionale; e così via. Occorre dare un contenuto ideale ad ogni comunità scolastica, quale che sia il suo sviluppo e la sua struttura; un contenuto che sia lo stesso per cui la stessa società si affatica e lotta²⁷.

In una recensione a *Educazione e sviluppo sociale* di Borghi (in cui l'autore ribadisce la funzione "liberatrice" dei metodi attivi e pone le metodologie didattiche democratiche come "preparatorie" alla realizzazione di condizioni di vita democratica nel paese), Dina Bertoni Jovine scrive:

Il collegamento dell'attività scolastica con la dinamica della società non si attua con la sola organizzazione dei gruppi di lavoro e con l'abitudine alla collaborazione, alla discussione, alla critica e alle decisioni collegiali. La dinamica sociale somiglia assai poco alla dinamica del gruppo di lavoro perché questo possa costituire un tirocinio sufficiente e del tutto valido. La dinamica della società va connessa con battaglie politiche rivolte specificamente a trasformare in realtà i diritti stabiliti da quei grandiosi monumenti di cui il Borghi fa cenno. Senza questa prospettiva, senza cioè la partecipazione a questa prospettiva, la dinamica di gruppo rimane chiusa in un suo mondo incantato che non si travasa nella realtà della lotta se non a costo di grandi difficoltà e delusioni. Si tratta di far propri problemi che affondano le loro radici in competizioni di potere. Qui la democrazia non si instaura per la genialità e il senso democratico di un educatore capace di collocarsi al di sopra di ogni interesse egoistico e quindi sempre pronto a guidare i ragazzi per la via giusta;

²⁷ *Ibid.*, p. 192.

ma si instaura contro qualche cosa, contro gruppi di potere non disposti a cedere nel campo dei propri interessi, sempre pronti a scambiare bianco con nero, a confondere e rimescolare i motivi veri con i falsi; nel corso di una lotta, quindi, assai più dura che può mettere a prova gli abiti democratici, le aspirazioni conquistate con l'educazione scolastica²⁸.

E se è vero che tra i compiti della scuola non rientra quello di «aggre-dire direttamente le forze che si oppongono allo sviluppo della democrazia», è altrettanto vero che solo attraverso l'educazione tali forze possono essere «identificate con chiarezza perché le giovani generazioni le possano affrontare coscientemente»²⁹. Per conseguenza, il primo compito dell'educatore è quello di «intensificare, nell'ambito suo proprio, la preparazione delle forze che dovranno affrontare i prossimi urti all'esterno della scuola»³⁰. In altre parole, l'alunno, futuro protagonista della battaglia per il progresso sociale e la democratizzazione del paese, deve innanzitutto possedere gli strumenti culturali indispensabili per passare dalla comprensione della situazione storica presente alla capacità critica necessaria per trasformarla.

Da una tale prospettiva pedagogica, Dina Bertoni Jovine procede alla demistificazione del caposaldo dell'attivismo secondo cui a fondamento e matrice del processo conoscitivo devono esserci l'"interesse spontaneo" e la "libera esplorazione dell'ambiente". In questa critica, la pedagogista recupera analisi e considerazioni già sviluppate da Anton Makarenko e da Antonio Gramsci.

In Makarenko la pedagogia è strumento per la ricostruzione sociale. Un'educazione fondata sull'interesse spontaneo è ritenuta perciò velleitaria, debole, dispersiva, una base incerta per costruire forti personalità, capaci di contribuire alla creazione di una società nuova. Il pedagogista sovietico non dubita mai della necessità di

considerare la scienza come un aiuto da dover offrire ai ragazzi con tutti i caratteri di un patrimonio che le generazioni hanno accumulato in secoli di fatica per la ricchezza di tutti. Egli non pensa neppure che il ragazzo debba arrabattarsi a mettere insieme con la sua povera fatica brandelli di piccole scoperte disorganiche tratte dalla sua personale esperienza. L'esperienza gli deve servire sì a perfezionare la sua tecnica, a trovare il rapporto tra scienza e lavoro, a proiettare nel campo

²⁸ EAD., recensione a L. BORGHI, *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze 1962, in «Belfagor», n. 3, 1963, pp. 375-376.

²⁹ *Ibid.*, p. 378.

³⁰ *Ibid.*, p. 376.

scientifico i problemi stessi del lavoro e vedere quindi, con chiarezza, la necessità di risalire alle leggi, ma non a rifare, individualmente, tutto il cammino della scienza o a stabilire legami artificiali fra occupazioni pratiche e materie di studio³¹.

Makarenko, dunque, da un lato propugna per il lavoratore una preparazione completa e organica dal punto di vista culturale («non una cultura minore o limitata e frammentaria») ³², dall'altro, pone la disciplina quale strumento imprescindibile per promuovere la «graduale trasformazione dell'attività naturalisticamente spontanea in attività razionalmente spontanea» ³³. Del resto, preparare i subalterni ad una funzione di guida è un processo che non può essere affidato alla spontaneità:

Vi sono energie spontanee che occorre opportunamente incoraggiare ed energie che occorre frenare. I fautori della scuola attiva nel loro indiscriminato rispetto della spontaneità e della libertà del ragazzo hanno sottovalutato le componenti negative della spontaneità. Non tutte le azioni, non tutti gli impulsi sono da incoraggiare: molti sono da frenare. La funzione di freno nell'educazione attivistica è messa da parte. Si pensa con eccessiva fiducia che la scomparsa delle cattive tendenze si avrà automaticamente con il prevalere e lo sviluppo delle buone. L'ipotesi contraria non è presa in esame: che cioè lo sviluppo delle cattive tendenze possa in maniera pericolosa impedire alle buone di svilupparsi. Makarenko affronta decisamente questa questione ripristinando la necessità di una guida energica da parte dell'educatore³⁴.

Anche per Gramsci la cultura è innanzitutto un'attività liberatrice dalla «concezione del mondo "imposta" meccanicamente» ai subalterni «dall'ambiente esterno» e alla quale i subalterni partecipano «senza averne consapevolezza critica» ³⁵. Nella pedagogia gramsciana, dunque, il concetto di interazione tra scuola e ambiente è diverso da quello teorizzato dagli attivisti:

L'attivismo, nelle sue forme oggi prevalenti, tende a mettere l'accento sull'influenza dell'ambiente nella formazione del fanciullo o per lo meno nella nascita spontanea dei suoi interessi. Nel pensiero gramsciano l'accento è posto invece

³¹ EAD., *La pedagogia di Makarenko*, in «Belfagor», n. 4, 1955, pp. 405-447, ora in EAD., *L'educazione democratica. Scritti scelti di pedagogia e didattica*, cit., pp. 87-88.

³² *Ibid.*, p. 88.

³³ *Ibid.*, p. 74.

³⁴ *Ibid.*, p. 66.

³⁵ A. GRAMSCI, *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino 1975, p. 1375.

sull'influenza dell'attività umana e della cultura sull'ambiente naturale e sociale. La cultura deve essere prima di tutto una attività liberatrice; liberatrice da tutte le forme arretrate con cui si presenta l'ambiente intorno al fanciullo [...]. Se l'ambiente viene accettato dagli uni come matrice delle conoscenze spontanee del fanciullo, viene da Gramsci sottoposto a una rigorosa analisi per respingere gli elementi che ritardano, invece di favorire, la formazione dell'uomo moderno³⁶.

Quanto c'è di irrazionale e di arretrato nella concezione del mondo che il ragazzo assorbe dall'ambiente in cui vive deve essere corretto dalla scuola per mezzo di una cultura scientifica e storica, in modo da impegnare il ragazzo stesso in una nuova prospettiva:

La scuola di Gramsci mira [...] a dare al ragazzo gli strumenti culturali con cui egli possa condurre il suo giudizio e la sua critica ed orientare la sua azione consapevolmente: la *scienza* prima di tutto, che è accertamento del *vero*, trasformazione cioè di un *vero* accettato passivamente, in un *certo* documentato, sperimentato e trasferibile nella concretezza dell'attività umana; e la *storia* considerata come progressiva trasformazione della condizione umana in cui il fanciullo dovrà inserire la sua azione personale. Senza questi strumenti l'attività conoscitiva, definita come esplorazione dell'ambiente, rischia di rimanere acritica e quindi non stimolante della condotta. Sia per il possesso più sicuro della scienza, sia per la capacità di cogliere obiettivamente il rapporto concreto che si stabilisce tra il ragazzo e la società in cui vive, il maestro ha funzione preminente, positiva, nella scuola³⁷.

Il possesso di questi strumenti culturali è dunque considerato da Dina Bertoni Jovine nel suo pieno valore educativo. La funzione della scuola deve essere proprio quella di formazione del giudizio per l'orientamento critico e consapevole dell'azione umana, ragion per cui l'intervento dell'insegnante non può essere subordinato agli interessi spontanei dell'alunno. Non si tratta di riportare il centro della vita scolastica dall'alunno all'educatore, ma di essere consapevoli che l'atto educativo non si riduce al solo rapporto docente-discente:

Potrebbe sembrare [...] che la funzione attribuita da Gramsci al maestro contrasti con tutto il filone pedagogico nato dal pensiero di Rousseau e che tende a spostare il centro della vita scolastica dalla persona del maestro a quella dell'alunno; movimento che si è autodefinito *rivoluzione copernicana* dell'educazione. In realtà il contrasto non è posto correttamente perché quando la pedagogia dell'atti-

³⁶ D.B. JOVINE, *Gramsci: lotta tra due tipi di cultura*, cit., pp. 149-150.

³⁷ *Ibid.*, p. 150.

vismo parla di rivoluzione copernicana, non tiene conto di tutti gli aspetti dell'atto educativo e, con una astrazione arbitraria, lo riduce al rapporto maestro-scolaro [...]. I termini essenziali dell'educazione sono infatti almeno tre e non due: alunno, maestro, ambiente. L'alunno è al centro dell'influenza convergente del maestro e dell'ambiente [...]. Sottratto alla guida dell'educatore, il fanciullo, anziché lasciato alla sua piena libertà [...] viene [...] riconsegnato alle suggestioni ambientali, alla immediatezza delle esperienze occasionali [...], assolutamente insufficienti alla formazione delle nuove generazioni³⁸.

L'obiettivo dell'educazione scolastica è, per Dina Bertoni Jovine, la capacità di autonomia. Si tratta di «una conquista molto diversa e molto più importante della *libertà naturalisticamente intesa*»³⁹. La capacità di autonomia, infatti, non scaturisce dalla spontaneità, ma è il risultato di un lungo processo che si realizza attraverso lo sforzo e l'impegno:

Eliminando lo sforzo dalla vita educativa si mortificano in realtà le attività umane più vere, si pone il fanciullo in balia di interessi e di suggestioni occasionali, effimeri, superficiali, si ritarda in lui la capacità di partecipare alla lotta umana più significativa e di affermarsi nel superamento di sé⁴⁰.

Ad esempio, se la società è

ingiusta e corrotta e non si tratta di adeguarsi ad essa ma di mettersi contro quanto di guasto è in essa, l'educazione deve suscitare nel fanciullo non solo il senso critico ma anche la capacità dello sforzo e del sacrificio. La disciplina è necessaria per acquistare certe abitudini di diligenza, di esattezza, di concentrazione, senza le quali lo sforzo di agire diventa impossibile. Nessun pedagogista può affermare che in questo sforzo, che costa anche dolore, inizialmente il fanciullo possa fare a meno dell'intervento dell'adulto; esso gli è necessario almeno fino a che raggiunta una certa esperienza non sia capace di apprezzare il valore e il significato della lotta che compie e affrontarla autonomamente⁴¹.

³⁸ *Ibid.*, pp. 151-153.

³⁹ *Ibid.*, p. 154.

⁴⁰ EAD., *Gramsci: lotta tra due tipi di cultura*, cit., p. 155.

⁴¹ EAD., *Educazione e scuola in Gramsci*, in P. ROSSI (a cura di), *Gramsci e la cultura contemporanea. Atti del Convegno internazionale di studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967*, vol. I, Editori Riuniti - Istituto Gramsci, Roma 1969 (pp. 339-342), ora in D.B. JOVINE, *Principi di pedagogia socialista*, cit., pp. 418-419.

Si tratta, allora, di non eliminare lo sforzo dalla vita scolastica, di vincere la resistenza allo sforzo, in vista della graduale conquista dell'autonomia da parte dell'alunno:

Occorre che il momento dell'eteronomia vada scomparendo via via che il fanciullo si sviluppa in intelligenza e volontà acquistando cognizioni e facendo esperienze di vita; occorre che l'autorità sia esercitata in modo da favorire il formarsi dell'autonomia e del potere dell'autodeterminazione; occorre che la coercizione esercitata sul fanciullo sia fatta in nome di ideali accettati anche dagli educatori come finalità da raggiungere per il miglioramento della vita sociale, in un dato momento storico⁴².

3. *Il superamento dell'attivismo pedagogico*

In un articolo intitolato *Il contenuto non è indifferente*, di cui riportiamo ampi stralci, Dina Bertoni Jovine ribadisce nei seguenti termini la critica marxista della pedagogia attivista:

La nostra critica all'attivismo non è una critica dall'esterno; non si deve confondere cioè con gli assalti più o meno camuffati che combattono l'attivismo pedagogico per attaccamento ai vecchi metodi ripudiando ogni progresso nella tecnica dell'insegnamento. Noi siamo anzi attivisti convinti nel senso che desideriamo dare alla scuola gli strumenti più validi per formare uomini moderni e portarli al massimo del loro sviluppo. Per farne dei costruttori, insomma, per usare una espressione gramsciana. E non soltanto nel significato ristretto che potrebbe prevalere in questo periodo di progresso tecnico, ma nel significato più ampio di costruttori di civiltà. In questo senso noi apprezziamo e condividiamo tutte le ricerche di metodo che, sulla base di una migliore conoscenza del fanciullo, ci indicano le vie più naturali e spontanee per l'apprendimento; apprezziamo anche il capovolgimento che ha messo in risalto una teoria dell'apprendimento di fronte alle teorie dell'insegnamento; e soprattutto i metodi che sollecitano la partecipazione del ragazzo alla organizzazione della propria cultura. Tuttavia occorre, secondo noi, appuntare l'attenzione sulla scelta delle *informazioni* (non abbiamo timore di usare questo termine) sui cui far convergere l'attenzione degli alunni. La lezione, ancora oggi, nella pratica scolastica, nelle sue varie forme, rimane uno strumento insostituibile, anzi uno dei cardini della scuola; e la guida intelligente del maestro un mezzo sempre idoneo (quando è idoneo) per dare al fanciullo la capacità di assorbire i succhi della cultura in mezzo a cui si sviluppa e del cui possesso non può fare a meno

⁴² *Ibid.*, p. 420.

per orientarsi e per inserire, nello sforzo delle conquiste comuni, la sua attività individuale. Né occorre sempre pensare alla *lezione* come ad una impostazione autoritaria di principi e cognizioni. Perché autoritaria se tratta di principi razionali, dimostrabili, di fatti controllabili o se si riferisce a giudizi umani e quindi discutibili e sollecita insieme con l'interesse dal fanciullo l'attività logica e critica?⁴³

Il problema del rinnovamento scolastico, dunque, non può esaurirsi nello stabilire “come insegnare”, ma deve necessariamente risolversi nel “che cosa insegnare”, e nel connettere i metodi al nuovo contenuto dell'educazione:

La domanda si può eludere finché si resta nell'ambito del sapere strumentale, ma sorge imperiosa quando l'attenzione dell'educatore si sposta dal prevalente interesse per la conquista degli strumenti a quello per gli argomenti che comporta sempre una scelta culturale. Si può affermare che mentre il metodo attivo come metodo fortemente avanzato soddisfa in pieno le esigenze della fase prevalentemente strumentale dell'apprendimento non può, in alcun modo, preso in sé, imprimere un carattere deciso all'orientamento culturale dell'alunno se non si accompagna con determinate scelte di problemi e di argomenti. L'attivismo, insomma, non può definirsi laico se non si sostanzia d'una cultura laica. Com'è avvenuto, ci domandiamo, che la pedagogia cattolica abbia potuto impadronirsi di tutte le tecniche dell'attivismo, senza mutare la sostanza dogmatica dell'insegnamento? Non è dunque la tecnica in sé che caratterizza in modo inequivocabile l'attivismo, poiché la tecnica si dimostra disponibile per qualsivoglia sistema educativo; ma il metodo strettamente connesso ad una concezione dell'uomo, della società, della cultura in genere⁴⁴.

I pedagogisti dell'attivismo pongono un accento così deciso sulla funzione “liberatrice” delle tecniche attive che le scelte culturali passano in secondo piano, quando non sono trascurate del tutto. «Il movimento delle scuole nuove ha [...] puntato sulla priorità del *come apprendere* e cioè sulla metodologia trascurando o mettendo in secondo piano le finalità dell'apprendere»⁴⁵. E proprio in questo “squilibrio” risiede, per Dina Bertoni Jovine, la debolezza dell'attivismo italiano:

⁴³ D.B. JOVINE, *Il contenuto non è indifferente*, in «Riforma della Scuola», n. 11, 1961, pp. 4-5, ora in EAD., *L'educazione democratica. Scritti scelti di pedagogia e didattica*, cit., pp. 157-158.

⁴⁴ *Ibid.*, pp. 158-159.

⁴⁵ EAD., *In crisi la pedagogia del «come»*, in «Riforma della Scuola», n. 8-9, 1964, pp. 19-22, ora in EAD., *L'educazione democratica. Scritti scelti di pedagogia e didattica*, cit., p. 194.

I marxisti credono di aver identificato in questo squilibrio la debolezza intrinseca dell'attivismo laico; essi pensano che se il metodo non è indifferente a maggior ragione non è indifferente il contenuto; specie in un'epoca come la nostra in cui i vecchi *idola* resuscitano con tanta facilità. E per contenuto intendono quell'insieme di aspirazioni, quelle prospettive culturali e sociali che danno significato alla vita umana e che rappresentano la molla della vera attività; dell'attività cioè che esalta tutto l'uomo anche al di là dei limiti, spesso avari, segnati dalla legge della psicologia⁴⁶.

Alla luce di tali considerazioni, i punti essenziali posti dai marxisti nel dibattito sull'attivismo italiano sono così formulati:

1) Noi consideriamo essenziale per il rinnovamento della scuola stabilire il carattere e la sostanza della cultura nuova, che ne deve costituire il contenuto; 2) nel definire questa cultura crediamo di dover avere in mente il *tipo di uomo* che vogliamo formare, pur tenendo conto delle particolari capacità individuali; 3) mettiamo in prima linea la strutturazione concreta della scuola: ordinamenti, orari, programmi, ecc., con la ferma convinzione che l'ordinamento scolastico rappresenta un fatto politico-sociale e che rispecchia sempre una concezione della vita; 4) riteniamo gli studi di metodologia e di psicologia strumentali in rapporto alla sostanza filosofico-politica del fatto educativo⁴⁷.

Per i marxisti, in altre parole, occorre passare da una fase divulgativa ad una fase critica dell'attivismo. La debolezza dell'attivismo pedagogico risiede, come sappiamo, nell'aver interpretato la necessità di rinnovamento della scuola non come una battaglia di una più ampia «lotta per una società democratica, basata su una nuova giustizia sociale»⁴⁸, ma come rinnovamento dei soli metodi, nella convinzione che «creare negli alunni attitudini alla libertà e farli vivere in forme di libertà signific[hi] porre le basi di una società libera»⁴⁹, che la formazione degli individui attraverso metodi organizzativi e didattici partecipativi, collaborativi e comunitari, possa di per sé bastare a produrre democrazia nel paese. L'attivismo italiano si è così

⁴⁶ EAD., *Il contenuto non è indifferente*, cit., p. 159.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 160.

⁴⁸ C. COVATO, *Democrazia ed educazione. Il confronto fra marxisti e attivisti negli anni Sessanta*, in M. FIORUCCI-G. LOPEZ (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, cit., p. 105.

⁴⁹ L. BORGHI, *Scuola e società*, in «Scuola e città», n. 10, 1952, ora in ID., *La città e la scuola*, Elèutera, Milano 2000, pp. 137-138.

arrestato alla giusta critica dei tradizionali metodi d'insegnamento senza elaborare nulla di nuovo.

In un articolo intitolato *Cultura ed educazione come fatto storico*, Dina Bertoni Jovine scrive:

La battaglia attivistica si è [...] svolta prevalentemente su un solo fronte: contro il nozionismo, l'autoritarismo, la passività dell'educando, raggiungendo lo scopo di chiarire in che modo si possa arricchire l'ambiente scolastico e rinnovarlo rendendolo stimolante e vario, assorbendo in esso molte attività imitate da un modello ideale di vita democratica, impegnando i fanciulli nella ricerca personale ed anche nel lavoro collettivo. Ma l'altro fronte è stato trascurato. Diremo di più; si è creata a poco a poco la persuasione che l'indagine sul contenuto dell'educazione (ideale e culturale) dovesse senz'altro far ricadere la scuola nel vecchio formalismo distruggendo il progresso raggiunto nella metodica. Le formule della libertà, attività, socialità, entro cui la dottrina del Dewey trova il suo assetto sono rimaste astratte. Nella mente di molti educatori si è perfino radicato il convincimento che ogni contenuto vada bene purché sia elaborato dal fanciullo [...]. Si è verificato, insomma, in maniera piuttosto larga, quel *vuoto educativo* che il filosofo aveva temuto⁵⁰.

A ciò occorre rispondere definendo un nuovo contenuto culturale che deve sostanziare di sé l'educazione scolastica. Occorre definire, in altre parole, la prospettiva storico-sociale in cui l'istruzione scolastica deve inserirsi per poter trovare concretezza:

I marxisti giudicano un grande passo in avanti l'ideologia democratica che si realizza nell'opera educativa secondo la formula *libertà, attività, socialità*; ma trovano che essa è insufficiente poiché non elabora una prospettiva in cui queste formule trovino concretezza stabilendo un più stimolante rapporto tra scuola e società. Questo è il punto fondamentale che divide i marxisti dai democratici non marxisti nel campo educativo⁵¹.

I secondi sono preoccupati soprattutto di salvaguardare la libera iniziativa dell'individuo, facendo derivare da essa ogni moto di progresso. I primi, invece, mostrano che libertà individuale, rispetto della dignità della persona, uguaglianza delle opportunità, democrazia e progresso presuppongono la giustizia sociale, che può essere raggiunta solo attraverso il

⁵⁰ D.B. JOVINE, *Cultura ed educazione come fatto storico*, in «Riforma della Scuola», n. 6-7, 1962, pp. 1-8, ora in EAD., *L'educazione democratica. Scritti scelti di pedagogia e didattica*, cit., pp. 178-179.

⁵¹ *Ibid.*, p. 172.

conflitto che la classe dominata va conducendo contro la classe dominante. La «giustizia sociale»⁵², pertanto, deve essere il nuovo contenuto dell'educazione scolastica democratica:

All'impegno politico che una classe non libera o meno libera esercita per mutare le condizioni della società deve corrispondere, nella scuola, un impegno educativo che miri a potenziare e disciplinare in un certo modo le energie infantili⁵³.

Il pieno sviluppo delle facoltà intellettuali di tutti gli uomini e la loro emancipazione dal bisogno, dai rapporti di costrizione economica e dalle diverse forme di subalternità culturale possono essere concretamente garantiti solo da un processo storico orientato all'uguaglianza sostanziale e al progressivo superamento della divisione classista della società. I marxisti, pertanto, considerano come realmente democratica un'educazione «diretta a preparare gli uomini a vivere ed agire in modo che l'ulteriore sviluppo della civiltà si ripercuota beneficamente sul maggior numero possibile di persone»⁵⁴. Come viene precisato nell'articolo intitolato *Educazione per il tempo futuro*:

Collaborazione tra gli uomini, eguaglianza reale di tutti i cittadini, partecipazione responsabile di tutti all'azione sociale, evoluzione della cultura delle masse, liberazione nazionale e sociale dei popoli ancora oppressi, sono i fermenti morali che possono farci prevedere le direttive morali e sociali di un futuro molto prossimo e che devono orientare la nuova educazione realizzando quella vera rivoluzione copernicana che non consiste, come si è creduto, nel trasferire il centro dell'educazione dall'educatore al discente bensì dal presente al futuro»⁵⁵.

⁵² *Ibid.*, p. 181.

⁵³ *Ibid.*, p. 173.

⁵⁴ EAD., *Educazione per il tempo futuro*, in «Critica marxista», n. 4, luglio-agosto 1966, p. 239.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 242.

FRANCESCA BORRUSO
(Università degli Studi Roma Tre)1. *Società, istruzione e desideri di mutamento*

La legge n. 1859 del 1962 che istituisce la scuola media unica è considerata, secondo opinione quasi unanime, come una delle più importanti riforme della scuola del secondo dopoguerra, nonostante il suo iter legislativo sia stato accidentato, faticoso e carico di compromessi politico-culturali non sempre felici. Essa ha contribuito, non senza ritardi e difficoltà¹, a mutare il volto della scuola italiana in virtù dei suoi principi ispiratori che erano volti: a dare esecuzione al dettato costituzionale relativo agli otto anni di istruzione obbligatoria; a rendere la scuola più autenticamente democratica sia nella sua funzione istituzionale – dare a tutti le medesime opportunità formative e di orientamento – sia nella sua organizzazione interna e relazionale, volta alla formazione di una coscienza democratica diffusa²; a combattere quella selezione di classe che affliggeva la scuola italiana, segnata da un’alta percentuale di abbandoni e di bocciature, che però colpivano i soliti “Gianni”, i figli della povera gente, come pochi anni dopo l’approva-

¹ La lentezza con cui procedette l’opera di rinnovamento democratico del sistema di istruzione, secondo Sani, non sarebbe solo da attribuire ai ritardi legislativi, ma anche alle resistenze al cambiamento di un ceto dirigente e insegnante formatosi in larga parte in epoca fascista, insieme «alla mancata diffusione, tra le fila dei docenti di ogni ordine e grado, di un’idea della scuola e del ruolo dell’insegnante davvero alternativa a quella di stampo gentiliano ancora largamente in auge e schiettamente ispirata ai principi della nostra carta costituzionale». R. SANI, *La scuola e l’università nell’Italia unita: da luoghi di formazione della classe dirigente a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne*, in A. ASCENZI-R. SANI (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall’Unità ad oggi*, Franco Angeli, Milano 2020, p. 45.

² *Ibid.*, pp. 25-46.

zione della riforma, denunciavano Don Milani e i suoi alunni nella celebre *Lettera ad una professoressa* del 1967³. Una riforma importante, quindi, attraverso la quale possiamo ricostruire una significativa pagina della storia della scuola italiana, per l'alta carica ideale che l'ha animata sin dalle origini e per i risultati raggiunti nei decenni successivi i quali, anche grazie alle contingenze storico-sociali di una società in rapida trasformazione, saranno quelli di elevare i tassi di alfabetizzazione in Italia, di rendere la scuola sempre più di massa, di consentire ad una larga fascia di popolazione, posta in condizioni di marginalità ancora in quegli anni, di avere parte nella vita sociale e politica del paese⁴.

Ampiamente dibattuta dalle diverse forze politiche che avevano, in quel momento storico, visioni molto diverse della scuola⁵, la riforma si realizza, infine e non a caso, in anni di grandi trasformazioni economico-sociali, quelle che cambieranno il volto del paese, il quale sostanzialmente da agrario e contadino, afflitto da una povertà diffusa, – qual era ancora nell'immediato secondo dopoguerra – diventa sempre più industrializzato, urbanizzato (tra il 1955 e il 1970 milioni di italiani si spostano in città)⁶, trasformato dalle migrazioni interne che contribuiscono a mutare il volto delle città, sempre più popolose, a fronte di un mondo rurale che va lentamente sparendo⁷. Un processo di trasformazione profondo del paese quello che avviene fra gli anni Cinquanta e Sessanta, che si dipana all'interno di una questione meridionale drammaticamente aperta, con un paese che procede ancora a due diverse velocità – il sud e il nord –, ma che al contempo

³ SCUOLA DI BARBIANA, *Lettera ad una professoressa*, LEF, Firenze 1967. Ancora R. SANI-D. SIMEONE (a cura di), *Don Lorenzo Milani e la scuola della parola*, eum, Macerata 2011.

⁴ Cfr. S. SANTAMAITA, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Pearson, Milano 2021, p. 146.

⁵ T. CODIGNOLA, *La guerra dei trent'anni. Come è nata la scuola media in Italia*, in M. GATTULLO-A. VISALBERGHI (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze 1986, pp. 120-148. Ancora, G. BINI, *Trenta anni per la riforma*, in «Riforma della scuola», vol. 21, n. 8-9, 1975, pp. 14-23; A. SEMERARO, *Il mito della riforma. La parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, La Nuova Italia, Firenze 1993; S. OLIVIERO, *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*, CET, Firenze 2007.

⁶ Cfr. G. CRAINZ, *Storia del miracolo italiano: culture, identità, trasformazioni fra anni Cinquanta e Sessanta*, Donzelli, Roma 2005, pp. 87-91.

⁷ Per una ricostruzione storico-sociale ed economica cfr. A. CARDINI (a cura di), *Il miracolo economico italiano (1958-1963)*, il Mulino, Bologna 2006. Ancora, P. GINSBORG, *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi*, Einaudi, Torino 1989. Per un approfondimento storico-educativo sulla società dei consumi cfr. S. OLIVIERO, *Educazione e consumo nell'Italia repubblicana*, Franco Angeli, Milano 2018.

innalza, in modo esponenziale, il consumo grazie al miracolo economico⁸ e, correlato ad esso, la domanda di istruzione da parte della popolazione⁹, con una sempre più alta scolarizzazione femminile rispetto al passato¹⁰ e con tassi di sviluppo della popolazione scolastica «più elevati nel Sud che nelle altre regioni»¹¹. Una più elevata richiesta di istruzione che non si spiega, quindi, solo correlandola all'aumento del reddito pro capite, ma che è anche in relazione a questioni di carattere socio-culturale in cui le zone più depresse come il Sud e le categorie storicamente escluse – donne e ceti sociali marginali – avanzano richieste di sviluppo e di inserimento sociale più forti rispetto al passato:

se si volesse sintetizzare con poche parole l'andamento dell'istruzione secondaria e superiore nell'ultimo quarto di secolo si potrebbe dire che esso è stato al tempo stesso il singolare e contraddittorio prodotto dell'espansione e della crisi economica, dell'aumento del reddito pro capite e della flessione dell'occupazione giovanile, della speranza di ascesa delle classi sociali inferiori e della paura di declassamento dei vecchi e dei nuovi ceti medi¹².

Ed i bisogni educativi che si profilano dalla fine della seconda guerra mondiale sono, per certi aspetti, in un rapporto di continuità con quelli dell'età postunitaria: combattere l'analfabetismo che aveva fatto progressi troppo lenti dal secondo dopoguerra, specchio delle disegualianze di classe, il ministro Medici parla di 3 milioni e 300.000 analfabeti nella popolazione superiore ai 14 anni nel 1959, mentre nel 1961 su 100 iscritti alla prima elementare solo 40 conseguono la licenza media e il 2% arriva alla

⁸ Cfr. P. SORCINELLI, *Dalla «via Gluck» al miracolo economico. Uno sguardo sull'Italia che cambia*, in A. CARDINI (a cura di), *Il miracolo economico italiano (1958-1963)*, cit., pp. 175-205.

⁹ Ecco alcuni dati: da 500.000 iscritti fra scuola media unificata e avviamento professionale nel 1947, si passo a un milione e 600.000 unità nel 1962, a due milioni nel 1968. Cfr. S. OLIVIERO, *Educazione e consumo nell'Italia repubblicana*, cit., p. 73.

¹⁰ Sull'istruzione femminile cfr. C. COVATO, *L'educazione e l'istruzione delle donne nella storiografia (1960-1990)*, in S. ULIVIERI (a cura di), *Educazione e ruolo femminile. la condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1994, pp. 283 ss.; C. COVATO-M.C. LEUZZI (a cura di), *E l'uomo creò la donna*, Editori Riuniti, Roma 1989; Ead., *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800*, Archivio Guido IZZI, Roma 1991; S. SOLDANI (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'800*, Franco Angeli, Milano 1989.

¹¹ M. BARBAGLI, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973)*, il Mulino, Bologna 1974, p. 365.

¹² *Ibid.*, p. 355. Vedi anche M. DEI, *La scuola in Italia*, il Mulino, Bologna 1998.

laurea¹³; combattere la mentalità classista ancora fortemente presente nella scuola, la quale di fatto operava una selezione che cristallizzava le disparità sociali, bocciando i bambini che appartenevano ai ceti più deprivati culturalmente, senza che ci fosse un impegno volto a colmare le diverse posizioni di partenza, incurante di «fare parti eguali fra diseguali» secondo la definizione dell'ingiustizia scolastica fatta da Don Milani e, riproponendo di fatto, quell'ideale gentiliano che stabiliva che ogni classe sociale dovesse avere la sua scuola¹⁴. Emblematico di questa arretratezza socio-culturale e della pesante forbice che divideva i ceti borghesi da quelli popolari nel nostro paese, il documentario di Luigi Comencini in sei episodi dal titolo *I bambini e noi* andato in onda per la tv italiana nel 1970¹⁵, dove le scuole primarie del centro di Milano realizzavano ancora classi distinte per ceto – i figli dei borghesi separati dai figli dei portieri dei medesimi stabili, che vivono negli alloggi spesso posti negli scantinati dei palazzi bene –, in cui il lavoro minorile era ampiamente tollerato e giustificato (lavoro nero senza tutele e garanzie per il bambino-cameriere, il bambino-meccanico o il bambino-elettrauto), mentre le ripetenze e le bocciature dei bambini dei ceti più umili non destavano scandalo. La società italiana mostrata dalle grandi inchieste degli anni settanta, insomma, è ancora attraversata da stridenti contraddizioni sociali, in bilico tra vecchie forme di ingiustizia sociale, di indifferenza diffusa e, al contempo, nuove sensibilità socio-culturali ed educative. Un paese con un sistema scolastico, inoltre, che sembrava non voler rispondere alle aspettative di uguaglianza della società nel campo dell'istruzione poiché operava, secondo alcune delle inchieste sociologi-

¹³ Cfr. G. MEDICI, *Introduzione a MPI, Piano di sviluppo della scuola*, Istituto poligrafico dello stato, Roma 1959, p. 9.

¹⁴ Sulla scuola a seguito della Riforma Gentile cfr. M. OSTENC, *La scuola italiana durante il fascismo*, Laterza, Roma-Bari 1981; J. CHARNITZKY, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia, Firenze 1996. Ancora, T. TOMASI, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, La Nuova Italia, Firenze 1969.

¹⁵ I sei episodi del documentario *I bambini e noi* (1970) offrono una ricostruzione della condizione infantile nella società italiana di quegli anni, a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta. Il regista indaga così la scuola, la famiglia borghese e proletaria, urbana e rurale, dal nord al sud, intervistando i diretti protagonisti coinvolti: bambini in primo luogo, e poi anche genitori, insegnanti, presidi ecc. Sul documentario cfr. L. COMENCINI, *Davvero un bel mestiere! Infanzia, vocazione, esperienze di un regista*, Baldini & Castoldi, Milano 1999. Per un'analisi della fonte cinematografica nell'ambito della storia della scuola confronta il sito www.memoriascolastica.it.

che di quegli anni¹⁶, come apparato ideologico di stato che riproduceva i rapporti di produzione presenti nella società, che si limitava a sancire ufficialmente le differenze socio-familiari e culturali originarie rendendole definitive¹⁷, che inibiva sostanzialmente la mobilità sociale, «attuandola all'interno della popolazione scolastica in modo più accelerato rispetto alla mobilità relativa al sistema occupazionale»¹⁸. Ed è proprio contro questo ruolo della scuola, funzionale a riprodurre una gerarchia sociale classista e selettiva, espressione della scuola voluta da Casati prima da Gentile poi, che si pone la riforma della scuola media unica.

2. Verso la riforma. Un itinerario complesso

In questa guerra dei trent'anni verso la scuola media unica, come l'ha definita giustamente Tristano Codignola, responsabile della commissione scuola del PSI, l'iter legislativo e il dibattito politico saranno lunghi e complessi ma – scrive Codignola –

per la prima volta, il dibattito sulla scuola esce dalla cerchia ristretta degli specialisti, o delle associazioni professionali, e si trasforma in questione politica di fondo, che impegna i partiti e condiziona i governi. Ci sarebbe da rallegrarsene se non fossimo coscienti che ciò è dovuto anche al fatto che la crisi della scuola, cioè la crisi del rapporto fra strutture produttive e ordinamento scolastico chiamato a fornire il personale adeguato alla nuova società in formazione, è giunta da noi al punto di rottura [...] tuttavia sarebbe un errore limitarsi a considerarlo esclusivamente in termini tecnico-pedagogici: se ha ormai assunto tutti i connotati del problema politico, come tale – con gli strumenti politici adeguati – andrà affrontato e possibilmente risolto¹⁹.

Il problema della scuola media inferiore nel secondo dopoguerra, che sembrava essere messa in secondo piano dal ministro Guido Gonella, riemerge alla coscienza politica con il ministro Ermini, il quale nei nuovi

¹⁶ Per un'analisi del fenomeno della selezione scolastica come selezione di classe cfr. L. ALTHUSSER, *Ideologia e apparati ideologici di Stato*, in M. BARBAGLI (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, il Mulino, Bologna 1978, pp. 41-61.

¹⁷ P. BORDIEU, *La trasmissione dell'eredità culturale*, in M. BARBAGLI (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, cit.

¹⁸ *Ibid.*, p. 120.

¹⁹ T. CODIGNOLA, *Per una scuola di libertà*, La Nuova Italia, Firenze, p. 192.

programmi della scuola elementare del 1955 introduce un terzo ciclo postelementare per gli alunni dagli 11 ai 14 anni. Ma i governi democristiani che si susseguirono, furono privi della forza politica sufficiente per realizzare la loro riforma scolastica, mentre lo stesso *Piano decennale della scuola*, frutto della collaborazione tra Fanfani e Aldo Moro, allora ministro della P.I., secondo alcuni ebbe il carattere di una evasione rispetto agli impegni riformatori²⁰, secondo altri, invece il segno di un mutamento di rotta sulla cui scia si inserì la realizzazione della scuola media unica²¹. Il piano, infatti, mise a disposizione della scuola, dal 1959 al 1969, 1.386 miliardi di lire, con un aumento del bilancio dell'Istruzione in apparenza quasi travolgente, anche se l'opposizione ne relativizzò la portata. Tristano Codignola, ad esempio, autore della relazione di minoranza, evidenziò l'insufficienza dello sforzo economico, i finanziamenti occulti che lo stato erogava agli istituti privati nonostante il dettato costituzionale, l'assenza di un'organica e plausibile riforma della scuola²².

La prima significativa proposta è quella del disegno di legge n. 359 di iniziativa comunista, firmato dai docenti universitari Ambrogio Donini e Cesare Luporini, presentato in senato il 21 gennaio del 1959. Il progetto era il frutto del lavoro di una commissione costituita ad hoc presso l'Istituto Gramsci di Roma alcuni anni prima²³, le cui conclusioni erano state ampiamente dibattute da intellettuali di spessore come Lucio Lombardo Radice, Mario Alicata, Dina Bertoni Jovine, Mario Alighiero Manacorda, tutti gravitanti attorno alla rivista comunista «Riforma della scuola»²⁴.

Il progetto comunista, che non arrivò alla discussione parlamentare, immaginava una scuola media, obbligatoria per tutti i ragazzi dagli 11 ai 14

²⁰ Cfr. L. AMBROSOLI, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, il Mulino, Bologna 1982, pp. 109 ss. Ancora, R. SANI, *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in M. CORSI-R. SANI (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004.

²¹ Cfr. M. GALFRÈ, *Tutti a scuola. L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Firenze 2017, p. 186.

²² T. CODIGNOLA, *Nascita e morte di un piano. Tre anni di battaglie per la scuola pubblica*, La Nuova Italia, Firenze 1962.

²³ La commissione istituita presso l'Istituto Gramsci al completo è la seguente: Renato Borelli, Roberto Battaglia, Antonio Banfi, Amleto Bassi, Mario Casagrande, Pasquale D'Abbiere, Antonio Durante, Dina Bertoni Jovine, Lucio Lombardo Radice, Stelio Lozza, Fausto Malatesta, Ada Marchesini Gobetti, Enzo Modica, Alessandro Natta, Girolamo Sotgiu, Maria Venturini. Cfr. M. ALICATA, *La riforma della scuola*, Editori Riuniti, Roma 1956, p. 65.

²⁴ Sulla posizione del PCI in tema di educazione cfr. F. PRUNERI, *La politica scolastica del Partito Comunista Italiano dalle origini al 1955*, La Scuola, Brescia 1999.

anni secondo il dettato costituzionale, che offrisse le medesime opportunità educative a tutti e che non precludesse nessuna scelta di scuola secondaria. Nella proposta, inoltre, i doveri dello stato si ampliavano alla costituzione di una rete di supporto significativa che coinvolgeva i trasporti, la refezione scolastica, i libri di testo gratuiti, l'assistenza finanziaria e scolastica, l'istituzione di convitti e le borse di studio per i meritevoli con basso reddito. Rete di protezione e assistenza senza le quali il diritto allo studio sarebbe rimasto un miraggio, soprattutto nelle zone rurali del sud, o nelle zone montuose e isolate che pativano una evasione scolastica ancora drammatica in quegli anni – (dai dati dell'*Annuario statistico italiano* risulta che nell'anno scolastico 1959-60 i comuni non dotati di scuola media inferiore erano il 69,1%), cosicché, al condizionamento del proprio ceto di appartenenza in gran parte costitutivo del “destino individuale”, si aggiungeva la differenza che intercorreva fra l'incolpevole destino di nascere in un piccolo paesino privo di scuole, o la borgata di un grande centro urbano che garantiva, almeno in teoria, più scelte possibili. Ancora, la ratio della proposta della scuola media unica, andava individuata in questo spostamento temporale della scuola secondaria, la cui scelta si collocava all'età di 14 e non più di 11 anni, permettendo soprattutto ai figli dei ceti più deprivati culturalmente, di non essere condizionati nella scelta della scuola secondaria e nel successo scolastico dalle ipoteche socio-culturali della propria famiglia d'origine. E questo perché non solo la scelta sarebbe avvenuta in un'età più avanzata, ma anche perché a quella scelta si sarebbe arrivati dotati di un bagaglio culturale di gran lunga più significativo rispetto alla scuola elementare²⁵. In questo modo si sarebbe potuto combattere sia il sistema di mobilità sociale di tipo cooptativo che segregava gli allievi delle classi inferiori in scuole a «vicolo cieco», attraverso i palesi meccanismi di eliminazione (vedi il siste-

²⁵ Così Codignola descrive la posizione degli unicitisti nella riforma: «1) L'unicità reale dell'iter formativo, come premessa di uguaglianza sociale e di formazione democratica del cittadino: la questione dei contenuti educativi assumeva pertanto un ruolo primario. 2) Il rapporto tra scuola di base (di cui la media era il coronamento) e successivi gradi di scuole secondarie superiori, fino all'accesso universitario, che non poteva essere precluso da scelte premature imposte all'educando. 3) L'eliminazione di ogni residuo di quella concezione che aveva assicurato una condizione obiettiva di privilegio agli abitanti delle città rispetto a quelli delle campagne. 4) L'esclusione della concezione, ancora resistente a livello elementare, di un'iniziativa privata (prevalentemente clericale) a sostegno e “a sgravio” di quella pubblica, e pertanto adeguatamente compensata, e quindi la rapidità e completezza dell'iniziativa pubblica su tutto il territorio della Repubblica». T. CODIGNOLA, *La guerra dei trent'anni*, cit., p. 121.

ma a canne d'organo, tipico della Riforma Gentile che creava biforcazioni del sistema scolastico fra loro incomunicabili), sia il sistema competitivo delle moderne società capitalistiche che attribuiva l'insuccesso scolastico e professionale, in modo mistificatorio, non alle strutture sociali ma alle capacità personali dell'individuo²⁶.

Ancora, i due poli fondativi attorno ai quali dovevano ruotare i programmi di insegnamento erano quelli della conoscenza della scienza e della storia dell'umanità, fino agli aspetti fondamentali della società contemporanea, un binomio che voleva superare quella contrapposizione tra teoria e pratica posta dalla riforma gentiliana, ma anche il «carattere retorico della scuola italiana» che oscillava «fra un tecnicismo deterioro e strumentale nelle scuole di avviamento, e un vuoto e formalistico umanesimo nelle scuole medie e superiori»²⁷. L'insegnamento del latino avrebbe dovuto essere abolito non perché si volessero semplicisticamente eliminare tutte le possibili difficoltà – come dicevano i detrattori di questa proposta di legge²⁸ – ma perché la funzione formativa svolta dal latino poteva essere sostituita da un nuovo umanesimo che avesse nella scienza e nella storia i suoi punti di riferimento fondamentali. Scrive Alicata:

Nella scuola obbligatoria non sarà difficile colmare su tale fondamento il “vuoto” lasciato dal latino: la lingua italiana, la storia, la geografia, le scienze naturali e matematiche potranno assolvere, se ispirate ad una concezione e sorrette da una metodologia scientifica il compito formativo che in altri tempi è stato proprio della lingua latina²⁹.

Fra le discipline previste c'era anche la religione, nel rispetto di quel Concordato che i comunisti avevano anch'essi contribuito a far inserire nella costituzione, ma con la richiesta di una effettiva dispensa dalle lezioni per i non credenti e i non cattolici³⁰. Le ripetenze e le bocciature sarebbero

²⁶ Su questo tema cfr. P. BORDIEU, *L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture*, in «Revue française de sociologie», vol. 7, 1966, pp. 325-347. Ancora M. BARBAGLI-M. DEI, *Le vestali della classe media*, il Mulino, Bologna 1969, pp. 319 ss.

²⁷ M. ALICATA, *La riforma della scuola*, cit., p. 19.

²⁸ «Deve essere chiaro che l'abolizione del latino nella scuola fino ai 14 anni non deve essere interpretata come volontà, da parte nostra, di staccare il giovanetto da quello studio, conoscenza e assimilazione della “classicità”, che anche noi riteniamo un elemento formativo essenziale della sua mente e della sua coscienza». *Ibid.*, p. 45.

²⁹ *Ibid.*, p. 89.

³⁰ G. CHIOSSO, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 1988.

state abolite e sostituite con le classi di recupero per gli alunni che fossero stati giudicati non sufficientemente maturi per essere inseriti nella classe successiva.

La risposta delle forze governative al progetto comunista è negativa. La DC in Parlamento critica il ridimensionamento del latino e l'introduzione della storia abbinata all'educazione civica, interpretata come il tentativo, da parte del PCI, di manipolare faziosamente la storia. Un abbinamento quello fra storia ed educazione civica che, invece, secondo Aldo Capitini «è un compito fondamentale della scuola media, che consente agli studenti di approfondire la coscienza dei valori attuali e il senso delle aporie della vita contemporanea, per avvicinarsi alla storia come a una dimensione più profonda della loro stessa esistenza associata»³¹. Ed infatti, la riflessione sull'insegnamento della storia e il suo rinnovamento didattico sarà, insieme al latino, una delle questioni ampiamente dibattute nella prospettiva di una vera riforma democratica della scuola, poiché è anche attraverso questa disciplina che si formano le nuove generazioni

nel senso positivo dei valori della democrazia, del progresso tecnico-sociale e della cooperazione umana o nel senso negativo dell'imperialismo, del razzismo ecc. secondo la scelta e l'interpretazione dei fatti da comprendere nell'insegnamento e i principi metodici e di valutazione con cui impostarlo e orientarlo³².

La controproposta arriva poco dopo, nel giugno del 1959, con il primo progetto Medici che prevedeva quattro sezioni di scuola media: la normale, che corrispondeva alla postelementare di Ermini affidata ai maestri elementari e senza sbocchi; la tecnica ricalcante gli schemi dell'esistente avviamento professionale; l'artistica; la umanistica con il latino a partire dalla seconda classe, valida per la prosecuzione degli studi di ogni genere³³. È un progetto ben distante dall'idea di scuola media unica, poiché ciascuna di queste sezioni aveva il suo sbocco obbligato, ossia l'istituto professionale per la sezione normale, la scuola d'arte per la sezione artistica, gli istituti tecnici o professionali per la sezione tecnica. Il progetto Medici venne

³¹ A. CAPITINI, in «Riforma della scuola», agosto-settembre 1962, p. 8.

³² V. D'ALESSANDRO, *Esperienze di drammatizzazione della storia*, La Nuova Italia, Firenze 1976, p. 1.

³³ La relazione indicava l'insegnamento del latino come barriera di difesa della civiltà occidentale. «Nessuno può mettere in dubbio che il latino abbia segnato il confine storico tra l'Occidente e l'Oriente, l'area spirituale e culturale dell'Europa coincide con l'area del latino». Citato in L. BORGHI, *Scuola e comunità*, La Nuova Italia, Firenze 1964, p. 103.

contestato dalle sinistre del fronte unicista (comunisti, socialisti, partiti di democrazia laica e alcuni settori del mondo cattolico come l'UCIIM) – per Lidia Menapace con questa proposta di legge «la società italiana continuerà a scegliere, con pochi correttivi, quella che normalmente diventa la classe dirigente, a 11 anni, su un decimo circa della popolazione, secondo criteri classisti e di possibilità finanziaria»³⁴ – e bocciato dalla seconda sezione del Consiglio Superiore della pubblica istruzione, concretizzando una sconfitta cocente per il ministro visto che la maggioranza dei membri della seconda sezione era politicamente vicina alla democrazia cristiana³⁵.

Il 9 gennaio del 1960 il ministro della P.I. Giuseppe Medici presenta il disegno di legge n. 904, nel tentativo di avviare una soluzione di compromesso con il progetto presentato dai Senatori del PCI. Vennero abolite le diverse sezioni ma, a partire dal secondo anno, si prevedeva l'obbligo per l'alunno di scegliere una materia tra le seguenti: lingua latina, osservazioni scientifiche e applicazioni tecniche, esercitazioni artistiche, sia pure con la facoltà, nel corso del secondo e terzo anno, di sostituire la materia integrativa prescelta. La scelta integrativa sarebbe stata vincolante in relazione all'accesso alle diverse scuole secondarie. Cosicché, si accedeva ai licei e agli istituti magistrali solo se tra le materie superate ci fosse stato il latino; si accedeva agli istituti tecnici se tra le materie superate ci fossero state le osservazioni scientifiche e le applicazioni tecniche; si accedeva alle scuole d'istruzione artistica se tra le materie superate ci fossero state le esercitazioni artistiche. Era fatta salva la possibilità di proseguire con una scuola diversa da quella destinata, sostenendo un esame sulle materie facoltative vincolanti, anche qualora non fossero state selezionate durante il triennio della scuola media.

Il democristiano Giacinto Bosco succeduto a Medici nel Ministero della P.I. dal 1960 al 1962, introdusse ulteriori significativi emendamenti: l'opzione rimase solo in relazione al latino e alle applicazioni tecniche, mentre osservazioni scientifiche ed educazione artistica divennero insegnamenti obbligatori. L'articolo 6, inoltre, recitava che indipendentemente dalla scelta opzionale, il diploma di licenza media avrebbe dato accesso a qualunque scuola secondaria di secondo grado, compresi i licei e gli istituti magistra-

³⁴ L. MENAPACE, in «Stato democratico», a. III, n. 33, 20 dicembre 1959, p. 13.

³⁵ «Quello Medici tendeva a consolidare l'esistente ordinamento classista dell'istruzione pubblica mantenendo divisi fin dall'età di 11 anni i ragazzi che passavano dal corso di studi primario a quello secondario». L. BORGHI, *Scuola e comunità*, cit., p.103.

li. Venne avviato un esperimento di scuole medie unificate per le scuole di nuova istituzione che durò per tre anni – dal 1960 al 1963 – facendo emergere immediatamente uno degli annosi problemi della scuola, ossia la carenza di insegnanti adeguatamente formati.

La relazione di minoranza del gruppo senatoriale comunista, pur riconoscendo gli indubbi progressi realizzati dalla proposta Bosco rispetto al passato, attribuibili sostanzialmente al ruolo di opposizione critica svolto dalle forze laiche e democratiche e di una parte del mondo cattolico, manifestò il suo dissenso sull'articolo 2 della legge che affidava solo al governo il controllo sugli indirizzi e i programmi di insegnamento, così come contestò le materie opzionali che, a loro avviso, andavano soppresse. Un potere esclusivo del governo quello relativo ai programmi, in questo modo sottratti al dibattito parlamentare e che, secondo le opposizioni, avrebbe potuto mettere in crisi la ratio fondativa della nuova scuola media. I contenuti culturali, infatti, erano considerati strategici e decisivi, dalle sinistre tutte, per dare vita ad una scuola democratica che educasse ai valori costituzionali, ad una cittadinanza attiva e consapevole, colmando le povertà educative e anche quell'elementarismo dei programmi che storicamente aveva veicolato l'ideologia delle classi dirigenti, neanche troppo occulta, di educare le masse alla subalternità, all'ubbidienza, all'assenza di ragionamento critico e che aveva avuto nella celebre frase di Baccelli «educare più che si può, istruire quanto basta», il suo slogan più famoso³⁶.

3. *La scuola media unica*

La discussione parlamentare durerà ancora due anni con estenuanti dibattiti. Nelle more del dibattito, la commissione della P.I. del Senato approvò un testo che rendeva le applicazioni tecniche discipline obbligatorie, mentre l'opzione venne inserita al secondo anno ed era relativa alla scelta

³⁶ Sull'istruzione primaria del popolo fra innovazione e conservazione dall'età postunitaria cfr. i classici: D. BERTONI JOVINE, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Laterza, Bari-Roma 1965; EAD., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1967; E. DE FORT, *Storia della scuola elementare in Italia. Dall'unità all'età giolittiana*, Feltrinelli, Milano 1979; G. CIVES, *La scuola elementare e popolare*, in ID. (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Firenze 1990; T. TOMASI *et alii*, *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Vallecchi, Firenze 1978; R. SANI-A. ASCENZI, *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L'insegnamento dei diritti e doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861-1900)*, eum, Macerata 2016.

tra l'insegnamento del latino e quello di una seconda lingua straniera. Una proposta questa che intendeva aggirare l'implicita discriminazione insita nella contrapposizione tra il latino e le applicazioni tecniche – il primo relativo alla classica formazione dei ceti dirigenti centrata sulle arti liberali, il secondo, invece, relativo a percorsi di formazione più professionalizzanti – trasformando l'opzione in una scelta tra un curriculum classico e uno più moderno. Il diploma di licenza media dava, comunque, accesso a tutte le scuole secondarie superiori.

L'opzione del latino continuò a contrapporre, però, gli ambienti moderati i quali ne ribadivano l'importanza per accedere al liceo classico, e le sinistre che volevano abrogarlo poiché, secondo la loro opinione avrebbe esercitato un ruolo di persuasione indiretta sulla scelta della scuola secondaria e avrebbe reso più impervio il desiderio di mobilità sociale esistente nei ceti subalterni.

Finalmente un compromesso venne raggiunto con la legge n. 1859 del 31 dicembre 1962, realizzato dal governo Fanfani con l'appoggio esterno del PSI. Il concetto di materia opzionale venne sostituita con quello di facoltativa, relativa agli insegnamenti del latino nella terza classe e delle applicazioni tecniche e dell'educazione musicale nella seconda e terza classe. Il principio della facoltatività serviva a trasformare gli insegnamenti in strumenti per orientare gli alunni e valutarne le attitudini, non in un meccanismo di selezione. La concessione fatta ai conservatori, per non prolungare ad oltranza lo scontro tra democristiani e sinistre, riguardava invece il latino, perché la legge stabiliva inizialmente che l'iscrizione al ginnasio-liceo era consentita solo agli alunni che avessero superato l'esame di latino nella licenza media. Inoltre la scuola media aveva carattere secondario «e ciò per eliminare le preoccupazioni degli insegnanti secondari che temevano di essere inglobati in un'unica scuola dell'obbligo e abbassati al livello degli insegnanti elementari. La scuola era gratuita e volta alla formazione dell'uomo e del cittadino e all'orientamento dei giovani in relazione alla scelta della prosecuzione degli studi. Gli esami di licenza erano esami di stato»³⁷.

Tutto ciò che riguardava l'insegnamento – dalla progettazione pedagogica alla valutazione – doveva essere collegialmente deciso ed essere diretto alla individuazione e valorizzazione delle attitudini di ciascun alunno. Inizialmente comparve anche l'insegnamento delle elementari conoscenze

³⁷ L. AMBROSOLI, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, cit., p. 120.

del latino che integrava l'insegnamento di italiano nella seconda classe – ossia un latino per tutti con funzione orientativa secondo la proposta avanzata dalla sinistra – e il latino invece facoltativo al terzo anno. Ancora, l'obbligo si riteneva adempiuto con il conseguimento della licenza media, ma l'alunno che avesse compiuto 15 anni e avesse potuto dimostrare di avere osservato per almeno 8 anni le norme sull'obbligo, era prosciolto da esso.

Numerose le disposizioni normative di sostegno alle famiglie disagiate come libri di testo e materiale didattico gratuiti, istituzione di refezioni, servizi di trasporto gratuito nelle località lontane dai centri scolastici. Vennero, inoltre, istituite classi di aggiornamento per «gli alunni bisognosi di particolari cure e per quelli respinti», mentre le classi differenziali erano previste per «i disadattati scolastici», previa valutazione realizzata da una commissione composta da due medici e un esperto di pedagogia. Le classi differenziali, però, saranno oggetto di diffuse critiche sul piano pedagogico e ben presto saranno abolite, sia perché la classe docente era del tutto impreparata sul piano didattico e pedagogico, sia perché i processi di marginalizzazione e di ghettizzazione che alimentavano nello studente si rivelarono ben presto controproducenti ai processi di inclusione e di sostegno³⁸. Nasceva anche l'istituto del doposcuola, grazie alle sollecitazioni che provenivano dal mondo delle associazioni educative e che dava avvio alla sperimentazione del c.d. «tempo pieno», mentre il consiglio di classe aveva più ampi poteri per una maggiore collegialità decisionale nella progettazione pedagogica e nella valutazione della personalità dell'alunno³⁹. Oggetto di contestazione e poi di revisione sarà anche il programma di applicazioni tecniche che, inizialmente, era un insegnamento differenziato per maschi e femmine, in antitesi alle proposte che provenivano dai settori più avanzati della riflessione pedagogica⁴⁰.

Tante saranno le voci contrarie e insoddisfatte nelle file della sinistra pedagogica: saranno oggetto di critica la presenza del latino, l'introduzione delle classi differenziali, l'insegnamento delle applicazioni tecniche

³⁸ Per ricostruire il dibattito sulle classi differenziali, che vede tra i sostenitori anche forze laiche e di sinistra cfr. M. GALFRÈ, *La scuola media unica, il ritardo scolastico e gli «alunni disadattati»*. I primi bilanci, in A. ASCENZI-R. SANI (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, cit., pp. 245-260.

³⁹ S. SANTAMAITA, *Storia della scuola*, cit., p. 145.

⁴⁰ M. BALDACCI-F. CAMBI-C.G. LACAITA-M. DEGL'INNOCENTI, *Il centro-sinistra e la riforma della scuola media (1962)*, con un'appendice documentaria a cura di O. FARINA, Lacaïta, Bari-Roma 2004.

concepito con programmi distinti per uomini e donne. Così si esprimeva Lamberto Borghi, fautore di una sperimentazione che sostituisse la ratio selettiva con quella dell'orientamento, in relazione alla scelta di mantenere il latino:

L'espressione del ragazzo dagli 11 ai 14 anni perderà di immediatezza, di freschezza col porre tra lui e la vita reale il modello espressivo desunto da un'esperienza remota e diversa. Egli si abituerà così a vedere le cose con gli occhi degli altri, ad esprimerle con la lingua che nasceva coeva con questa differente visione. Si perpetuerà l'antico nostro difetto nazionale, tanto a lungo denunciato dai nostri maggiori scrittori, la *tabe* retorica e letteraria, che ha radici nella scissione tra il fare e il dire, tra la vita e l'espressione. Si tratta di un vizio che penetra addentro nel carattere, investe intera la personalità, non si limita ad un esterno fatto di scelta e di impiego di parole e di costruzione di periodi⁴¹.

Pochi anni dopo, con il decreto ministeriale del 1965, si indicarono i criteri orientativi per le prove d'esame che dovevano tener conto dei livelli di partenza di ciascun alunno, dei ritmi di apprendimento e di sviluppo, degli effettivi ostacoli di ordine ambientale, culturale e sociale che l'alunno aveva dovuto superare o dei vantaggi, invece, ricevuti dal proprio contesto di vita. L'esame doveva configurarsi come una ulteriore occasione educativa, non doveva mirare a scopi meramente selettivi, bensì soprattutto orientativi. Parole condivisibili ancora oggi, ma di difficile interpretazione e realizzazione per una classe insegnante ancora non adeguatamente formata in tal senso.

Nonostante i tanti compromessi che la attraversavano, scrive Ricuperati, la riforma:

era riuscita a spaventare non solo parte della classe dirigente, ma soprattutto le vestali della classe media, quella ampia frangia degli insegnanti che nella scelta del sindacalismo autonomo avrebbero voluto continuare a mantenere la scuola come un corpo separato, ancorato a compiti tradizionali, lontano dai processi di trasformazione della realtà⁴².

Vi fu da parte di questi ultimi, infatti, come rileva l'inchiesta di Marzio Barbagli e Marcello Dei, una resistenza passiva poiché tanti di essi conti-

⁴¹ L. BORGHI, *Scuola e comunità*, cit., p. 137.

⁴² G. RICUPERATI, *La scuola e il movimento degli studenti*, in V. CASTRONOVO (a cura di), *L'Italia contemporanea 1945-1975*, Einaudi, Torino 1976, p. 440.

nuarono ad operare secondo i criteri della tradizione, selezionando sulla base di un astratto merito di fatto classista, scegliendo testi non innovativi, criticando la collegialità delle decisioni e mal sopportando i rapporti con le famiglie. La spaccatura fra gli insegnanti fu drammatica in alcuni casi e l'inchiesta sopraccitata è davvero rivelatrice della presenza di sotterranee forze conservatrici che nei primi anni resero difficile applicare lo spirito della legge⁴³.

Alla ostilità nei confronti della riforma da parte del corpo insegnante per motivi di carattere socio-culturale, si aggiungeva anche il problema di una spaventosa sproporzione fra il personale di ruolo e quello fuori ruolo chiamato a supplire nella scuola, che era spesso non qualificato: i professori delle medie inferiori raddoppiarono tra il 1961 e il 1974 portando nella scuola personale ancora non adeguatamente formato. Fra le diverse voci che si espressero in questa direzione va segnalata quella di Lucio Lombardo Radice, fautore di un ripensamento radicale della formazione della classe insegnante e che propose un rinnovamento della didattica delle scienze da intendersi come interpretazione della realtà e non come mera descrizione empirica. E ancora Santoni Rugiu, il quale evidenziò il tema della formazione degli insegnanti come dimensione indispensabile per il successo della riforma. Per lo studioso, infatti, questa nuova figura di insegnante della scuola media, dotato di una seria preparazione pedagogica e didattica, oltre che di una mentalità democratica e di una disposizione al lavoro comunitario era proprio tutta da inventare⁴⁴. Questo investimento sulla formazione docente si rivelava indispensabile, non solo per superare l'antico dissidio fra maestri e professori, storicamente posto come dualismo

⁴³ Ecco alcune interviste, riportate da Barbagli e Dei, realizzate con insegnanti di scuola primaria e secondaria: «Forse mi considererò antisociale se dico questo, ma sono contro l'unicità della scuola media. Sarei stata proclive, sì, a una scuola per tutti fino a 14 anni, ma sono per due scuole: una per formare i medici, i professionisti, gli avvocati di domani. Per questi ci vuole una scuola media. Per gli altri mestieri, per i contadini, gli operai ecc. ci vuole l'avviamento». Per qualcun altro docente invece: «Ci vorrebbero almeno due tipi di scuola: uno per i ragazzi che non vogliono continuare, che non hanno il quoziente di intelligenza, che vivono in campagna ecc., uno per quelli che continuano. Certo che per i ragazzi della campagna che sono buone teste sarebbe un problema» (M. BARBAGLI-M. DEI, *Le vestali della classe media*, cit., p. 88).

⁴⁴ S. RUGIU, *Gli insegnanti della scuola media dell'obbligo*, in «Scuola e città», n. 1, 31 gennaio 1960, p. 155. Per un approfondimento del tema cfr. T. PIRONI, *Gli insegnanti e la loro storia: una pista di ricerca all'avanguardia*, in C. BETTI-G. BANDINI-S. OLIVIERO (a cura di), *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Franco Angeli, Milano 2014, pp. 141-162.

gerarchico e non funzionale⁴⁵, ma anche perché altrimenti la riforma sarebbe stata destinata al fallimento:

Questa futura scuola dell'obbligo imporrà questa svolta, in cui dovranno lavorare insieme insegnanti di belle lettere e di scienze, con quelli di attività espressive e tecniche [...] una mentalità comunitaria cooperativa fra compagni di lavoro scolastico, difficilmente plasmabile se non si è costituito nei neo-insegnanti un atteggiamento del genere durante la fase di formazione [...] In poche parole per formare un abito di comportamento democratico, indispensabile per attivizzare, creare dal nulla tutti i momenti della vita scolastica⁴⁶.

Solo nel 1977 verranno abolite le materie opzionali e saranno riscritti i programmi, ritenuti decisivi nel processo di democratizzazione della scuola e in questa dimensione riprogettati. Tutto questo avvenne sulla scia di un fermento culturale intenso, che coinvolse la società civile e diversi ambiti del sapere, orientati nella direzione di un rinnovamento della didattica profondo e complesso. Attorno alle riviste, cito solo alcune delle più note – «Scuola e città»⁴⁷, «Pedagogia e vita», «Riforma della Scuola», «I Diritti della scuola» – il dibattito sarà intenso e vide schierati i tre principali filoni pedagogici – quello cattolico, laico e comunista⁴⁸ – su posizioni diverse ma feconde nel dibattito posto in essere; mentre nel frattempo anche l'MCE svolse un ruolo significativo poiché coagulava al suo interno insegnanti di scuola, intellettuali e docenti universitari che si confrontavano sui temi del rinnovamento della didattica, della formazione dei docenti, della costruzione di una scuola sempre più autenticamente democratica al suo interno⁴⁹. Anche i libri di testo si rinnovarono fra gli anni settanta e ottanta - ad esempio la metodologia didattica della matematica di Emma Castelnuovo

⁴⁵ S. RUGIU, *Il professore nella scuola italiana*, La Nuova Italia, Firenze 1959. Ancora cfr. C. BETTI, *La commissione d'indagine e gli insegnanti*, in A. SEMERARO (a cura di), *Due secoli di educazione in Italia (XIX-XX)*, La Nuova Italia, Firenze 1998, pp. 292-293.

⁴⁶ S. RUGIU, *Gli insegnanti della scuola media dell'obbligo*, cit., p. 157.

⁴⁷ Sulla nascita e storia della rivista cfr. F. CAMBI, *La scuola di Firenze da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Liguori, Napoli 1982.

⁴⁸ Per una interpretazione sulle declinazioni pedagogiche del marxismo italiano cfr. C. COVATO, *Marxismo ed educazione nell'Italia degli anni Settanta*, in L. BELLATALLA-E. MARESCOTTI (a cura di), *I sentieri delle scienze dell'educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*, Franco Angeli, Milano 2011, pp. 222-231.

⁴⁹ Sul Movimento di Cooperazione Educativa cfr. G. BINI, *La pedagogia attivistica in Italia*, Editori Riuniti, Roma 1971; R. LAPORTA-O. MELE-R. RIZZI, *Alle origini del Movimento di Cooperazione Educativa*, Curtis Università, Chieti 1994.

venne accolta all'interno dei nuovi programmi – mentre l'eco delle tante sperimentazioni pedagogiche innovative - vedi le figure di Mario Lodi, Maria Luisa Bigiaretti, Roberto Sardelli, Alberto Manzi, Bruno Ciari, Idana Pescioli, Albino Bernardini – contribuì a testimoniare che era possibile trasformare l'istituzione scolastica attraverso prassi educative nuove e sperimentate nella quotidianità della vita scolastica. Lo stesso Lucio Lombardo Radice menziona il lavoro di Mario Lodi come esperimento di trasformazione della scuola dal suo interno, frutto di quella capacità di guardare la scuola "dal di fuori", sapendo che la classe «non è un'isola felice al riparo delle tempeste», e che «gli uomini liberi che egli si è sforzato di far crescere possono divenire schiavi sotto l'influenza di altre istituzioni»⁵⁰. E gioca un ruolo in tal senso anche la contestazione studentesca, che in Italia parte proprio dagli atenei come rivolta contro la proposta governativa di riforma dell'università (il disegno di legge 2314 del ministro della P.I. Gui)⁵¹, estendendosi poi anche alla scuola secondaria, e che denuncia la selettività della scuola e l'autoritarismo degli insegnanti invocando, al contempo, una migliore formazione scolastica e universitaria, in vista di una maggiore democrazia dei processi socio-economici e culturali⁵².

Nel 1973, scrive Laporta, gli obiettivi della scuola dell'obbligo sono ancora lontani dall'essere raggiunti a causa di una molteplicità di elementi confusi e caotici che sono finanziari, organizzativi, giuridici e anche psicologici, ma gli è chiaro, invece, il compito della classe dirigente: «stabilire la massima superficie di contatto con la massa che essa intende dirigere, di assicurare la massima partecipazione di questa massa alla funzione direttiva del paese. Dove ciò è accaduto, il premio è il progresso culturale e sociale; dove non accade, la conseguenza è il distacco dalle avanguardie umane, dai popoli di prima linea nell'evoluzione dell'uomo»⁵³. Una consapevolezza questa, che non sempre possiede la nostra classe dirigente continua Laporta, proprio perché anch'essa proviene da una storia culturale e scolastica che è radicalmente antitetica alle istanze di progresso della

⁵⁰ L. LOMBARDO RADICE, *La scuola, oppio del popolo?*, in «Riforma della scuola», n. 12, 1970, p. 9.

⁵¹ S. ACCARDO (a cura di), *L. Gui, La Pubblica Istruzione in Italia dal 1962 al 1968. Discorsi e relazioni di Luigi Gui, quale Ministro della pubblica istruzione*, Edizioni Abete, Roma 1990.

⁵² G. CHIARANTE, *La rivolta degli studenti*, Editori Riuniti, Roma 1968; P. SORCINELLI-A. VANNI (a cura di), *Identikit del Novecento. Il secolo dei giovani, un secolo diverso*, Donzelli, Roma 2004; F. SOCRATE, *Sessantotto. Due generazioni*, Laterza, Roma-Bari 2018.

⁵³ R. LAPORTA, *La difficile scommessa*, La Nuova Italia, Firenze 1973, p. 208.

società. Una osservazione che evoca il desiderio che ancora oggi la scuola si configuri come il maggiore strumento politico di cui disponiamo per modificare una società verso orizzonti più giusti, equi, egualitari, democratici, così come dovrebbe fare un organo costituzionale come la scuola, secondo la definizione di Pietro Calamandrei. Proprio come scrive Codignola nel suo celebre saggio *Una scuola democratica per una società democratica* del 1960 pubblicato su «Scuola e città»: «Forse è proprio dalla scuola, il terreno più minato, che possono nascere le condizioni di un nuovo grande schieramento democratico capace, come negli anni fra il 1943 e il 1946, di far compiere al paese un decisivo passo in avanti»⁵⁴.

⁵⁴ T. CODIGNOLA, *Per una scuola di libertà*, in «Scuola e città», vol. II, n. 4-5, 1960, p. 202.

EDOARDO BRESSAN
(Università degli Studi di Macerata)

Don Carlo Gnocchi ha vissuto intensamente il Novecento, con un impegno senza riserve nel suo tempo e lontano da nostalgie del passato, così diffuse nel mondo cattolico. La sua è stata davvero una «passione per il Novecento»¹, sottolineata nelle pagine di *Educazione del cuore*:

Amiamo di un amore geloso il nostro tempo, così grande e così avvilito, così ricco e così disperato, così dinamico e così dolorante, ma in ogni caso sempre sincero e appassionato. Se avessimo potuto scegliere il tempo della nostra vita e il campo della nostra lotta, avremmo scelto... il Novecento senza un istante di esitazione².

Don Carlo Gnocchi era nato il 25 ottobre 1902 a San Colombano al Lambro da una famiglia gallaratese subito provata dal dolore, rimanendo ben presto solo con la madre per la scomparsa del padre, artigiano del marmo, e dei due fratelli Andrea e Mario. Dopo aver studiato dai Salesiani, percorre nei seminari milanesi le tappe che lo avrebbero condotto al sacerdozio il 6 giugno 1925 e si segnala subito nel ministero pastorale accanto ai giovani degli oratori, prima per un breve periodo a Cernusco sul Naviglio e poi a lungo nella popolosa parrocchia milanese di San Pietro in Sala. Nel 1936, grazie anche alla sua fama di conferenziere e saggista, viene nominato

¹ D. BARDELLI, *Don Carlo Gnocchi e i giovani del suo tempo: dall'Istituto Gonzaga all'Università Cattolica*, in ID. (a cura di), «Amiamo di un amore geloso il nostro tempo». *Don Carlo Gnocchi e il Novecento*. Atti dell'incontro di studio. Università Cattolica del Sacro Cuore. Milano, 2 ottobre 2009, in «Bollettino dell'Archivio per la storia del movimento sociale cattolico in Italia», vol. 45, n. 1, 2010, pp. 12-27, in partic. p. 13.

² C. GNOCCHI, *Educazione del cuore. Dall'infanzia al matrimonio*, in ID., *Gli Scritti (1934-1956)*, Ancora-Fondazione Pro Juventute, Milano 1993, pp. 219-378, in partic. p. 328. Sulle diverse edizioni dell'opera si veda *infra*, note 18-21.

dall'arcivescovo di Milano, cardinale Alfredo Ildefonso Schuster, direttore spirituale del prestigioso Istituto Gonzaga retto dai Fratelli delle scuole cristiane, mentre svolge anche il difficile apostolato di cappellano nelle organizzazioni giovanili del regime³.

Le tappe successive della sua vita sono a tutti note, dalla partecipazione alla seconda guerra mondiale sul fronte greco-albanese fino alla campagna di Russia e alla tragedia della ritirata, durante la quale matura la sua decisione di dedicarsi al ritorno a un'opera di carità. Viene poi l'impegno nella Resistenza e negli anni della ricostruzione, quando prende avvio la futura Fondazione Pro Juventute, che negli anni Cinquanta diventa il punto di riferimento su scala nazionale per l'assistenza ai piccoli mutilati di guerra e quindi alle vittime della poliomielite⁴. Dopo la morte, avvenuta nel 1956 e accompagnata dalla donazione delle cornee, la sua figura rimane al centro della realtà da lui fondata e oggetto di una viva devozione, che avrebbe trovato il riconoscimento della Chiesa con la beatificazione del 2009.

Il Novecento è attraversato da don Gnocchi, anche negli aspetti più controversi, alla luce di due motivi ispiratori, che si approfondiscono proprio fra anni Trenta e anni Quaranta, l'educazione e la carità. Essi divengono il cuore della proposta educativa rivolta ai suoi ragazzi, in parrocchia e al Gonzaga: l'invito è, da una parte, a un percorso di formazione spirituale e culturale e, dall'altra, a un'attività caritativa nelle periferie più povere della città e al "Piccolo Cottolengo", l'istituto che don Luigi Orione, proprio in quegli anni e nella parrocchia di don Gnocchi, aveva aperto a Milano. Si tratta di semi i cui frutti sarebbero pienamente maturati più tardi, dopo l'esperienza vissuta con i suoi alpini in Albania, in Grecia e in Russia o l'incontro con i primi "mutilatini", ma questi anni sono decisivi per l'elaborazione, da parte di don Gnocchi, di una personale visione pedagogica e al tempo stesso filosofica, nel segno di un personalismo cristiano che attinge a molte fonti d'ispirazione ma che viene originalmente ripreso. Lo dimostra-

³ Sulla vita di don Carlo Gnocchi, in una bibliografia assai ampia, sia consentito rinviare a E. BRESSAN, *Don Carlo Gnocchi. Una vita al servizio degli ultimi*. Prefazione di Mons. A. BAZZARI, Oltre, Sestri Levante 2017, di cui in questa sede sono ripresi alcuni passaggi.

⁴ Sulla nascita e il rapido sviluppo della Fondazione si veda E. FELICIANI (a cura di), *La Fondazione Pro Juventute Don Carlo Gnocchi*, [Fondazione Pro Juventute Don Carlo Gnocchi], Roma 1960; in generale cfr. F. GALBUSERA, *Una prossimità fatta storia. La Fondazione Pro Juventute don Carlo Gnocchi*, NED, Milano 1996; G. COSMACINI, «La mia baracca». Storia della Fondazione Don Gnocchi. Presentazione del Cardinale Dionigi Tettamanzi Arcivescovo di Milano, Laterza, Roma-Bari 2004; A. BAZZARI-O. ARZUFFI, *Il sogno. Don Gnocchi e la sua Fondazione*, Centro Ambrosiano, Milano 2018.

no gli scritti editi in questo periodo, da *Educazione del cuore a I giovani del nostro tempo e la direzione spirituale* e a *Restaurazione della persona umana*.

Il primo momento dell'elaborazione pedagogica di don Gnocchi è legato alla sua infaticabile attività nei primi anni Trenta a San Pietro in Sala e per la Federazione oratori milanesi, da cui nascono le «conferenze» raccolte in volume nel settembre del 1934⁵. Esse fanno subito conoscere la figura di don Gnocchi all'opinione cattolica di Milano, al di là dei «cooperatori» oratoriani ai quali erano destinate; nel loro carattere indubbiamente occasionale e vario, pieno delle citazioni più disparate e spesso non controllate, emergeva uno stile accattivante, teso a cogliere la concretezza dei problemi e l'esigenza di rilanciare uno strumento prezioso quale l'oratorio, al cui centro egli poneva, con una sottolineatura più forte del consueto, la figura dell'«educatore». Caterina da Siena e Bérulle dicono la grandezza di una missione volta alla formazione di «anime cristiane», al di là di ogni paragone: «Quantunque i confronti siano sempre odiosi, ditemi voi quale tra gli uffici vi pare più nobile di quello dell'educatore. In verità nessuno»⁶. Il modello è quello dei «santi della gioventù», san Filippo Neri, san Giovanni Battista de La Salle, don Bosco, con la loro capacità di suscitare per i giovani «infinite occasioni per rinnovare la fede, per far *sperimentare* Dio presente ed operante, giudice e remuneratore, per insegnare ad offrirgli sentimenti di riconoscenza, di amore o di dolore»⁷. L'urgenza è di un'evangelizzazione che non dia nulla per scontato, necessaria «come cristiani» e «come maestri», di fronte a un'ignoranza religiosa usata dai «nemici di Cristo e della Chiesa» per combattere la fede del popolo e preparare la strada all'edonismo e al secolarismo⁸.

L'approdo di poco successivo al Gonzaga, con le molteplici iniziative educative svolte fra gli alunni e le loro famiglie, rappresenta una tappa

⁵ Cfr. C. GNOCCHI, *Andate ed insegnate. Conferenze per educatori nell'Oratorio e nell'Azione Cattolica*, Milano, Federazione Oratorii Milanesi, 1934 e in Id., *Gli Scritti*, cit., pp. 9-168. Per una visione d'insieme cfr. G. BARZAGHI, *Tre secoli di storia e pastorale degli oratori milanesi*, LDC, Torino-Leumann 1985; E. APECITI, *L'oratorio ambrosiano da san Carlo ai giorni nostri*, Ancora, Milano 1998; P. ALFIERI, *Oltre il «recinto». L'educazione popolare negli oratori milanesi tra Otto e Novecento*, SEI, Torino 2011; P. ALFIERI-S. POLENGHI (a cura di), *Gli oratori ambrosiani nel Novecento. Educazione e pastorale giovanile nella Chiesa di Milano*, Vita e Pensiero, Milano 2015.

⁶ C. GNOCCHI, *Gli Scritti*, cit., p. 29.

⁷ *Ibid.*, p. 156. Si tratta di richiami consueti, anche al di là, come nel caso di Filippo Neri, degli effettivi dati storici (cfr. in proposito R. SANI, *La leggenda del «santo educatore». Filippo neri tra agiografia e rivitalizzazione della tradizione pedagogica cristiana nel passaggio dalla società di antico regime alla società borghese (secoli XVII-XX)*, eum, Macerata 2021).

⁸ C. GNOCCHI, *Gli Scritti*, cit., pp. 71-76.

fondamentale in questa direzione. L'Istituto, aperto nel 1906 dai Fratelli delle scuole cristiane e giunto con un rapido sviluppo a circa un migliaio di iscritti dal corso elementare a quelli superiori, era particolarmente apprezzato dalla borghesia cattolica di Milano e al suo interno si contavano numerose attività culturali e caritative, con le quali per don Gnocchi è facile immedesimarsi e che costituiscono per lui un'occasione di un'ulteriore maturazione. Al tempo stesso è immediata la sintonia con la comunità religiosa dei Fratelli – che non erano sacerdoti, secondo la volontà del fondatore san Giovanni Battista de La Salle – di cui pure è assistente spirituale.

Valorizzando l'eredità del predecessore Enrico Montalbetti – nominato vescovo coadiutore di Trento e poi arcivescovo di Reggio Calabria – don Gnocchi ne riprende subito l'impostazione, a partire dall'intensa vita spirituale dell'Istituto, imperniata sulla messa quotidiana, la confessione, la direzione spirituale, le periodiche giornate di ritiro spirituale, l'insegnamento della religione nelle classi. Fiorente è appunto l'associazionismo: operavano al Gonzaga l'Azione Cattolica, gruppi di allievi impegnati in un volontariato presso alcune parrocchie di periferia, la Conferenza di San Vincenzo, l'Associazione ex alunni. Alle famiglie erano indirizzati cicli di conferenze mensili e incontri straordinari per occasioni particolari, mentre si pubblicavano un bollettino interno («*Nella scuola e nella vita*») e una rivista specializzata per gli insegnanti di religione ma aperta anche a un pubblico più vasto («*Sussidi per la riflessione e il catechismo*»)⁹.

Don Gnocchi, nominato il 22 settembre 1936 e trasferitosi con la madre in un appartamento a poca distanza dall'Istituto, si serve subito di uno strumento a lui congeniale, organizzando un ciclo di «Conferenze per le mamme» sull'*Educazione della gioventù*: la prima, tenutasi il 18 dicembre, aveva per tema *La grande crisi del cuore*, mentre le altre cinque si sarebbero susseguite dalla fine di gennaio alla fine di maggio. A esse sono invitate anche le madri dei giovani della milizia universitaria¹⁰: il Gonzaga rappresenta ormai la sede adeguata per le molteplici attività del sacerdote, come pure la tappa di un percorso formativo

⁹ Si veda, per un ampio quadro fondato sulla vasta corrispondenza di don Gnocchi con i Fratelli delle scuole cristiane, G. BONETTO, *Riscatto del dolore innocente. Don Carlo Gnocchi e i Fratelli delle Scuole Cristiane*, Edizione Rivista Lasalliana, Torino-Milano 1967, pp. 13-14. Sulla storia dell'Istituto cfr. F. ZANZOTTERA, *Istituto Gonzaga. Cento anni di presenza a Milano*, Istituto Gonzaga, Milano 2006.

¹⁰ Cfr. E. BRESSAN, *Don Carlo Gnocchi. Una vita al servizio degli ultimi*, cit., p. 44; sulle «conferenze» si veda anche A. RICCARDI, *Don Carlo Gnocchi*. Prefazione di mons. E. PISONI, Editrice Ponte Nuovo, Bologna 1966, pp. 31-32.

che lo avrebbe visto seguire i suoi giovani anche in una fase successiva, tenendo presente che molti studenti del Gonzaga si iscrivevano all'Università Cattolica, da cui venivano spesso militi e ufficiali della II Legione. Nel dopoguerra, dal 1946 al 1948, don Gnocchi avrebbe anche avuto l'incarico di assistente spirituale presso l'Ateneo del Sacro Cuore, dovendolo poi lasciare per i crescenti impegni: ma colpisce in lui l'idea di un necessario accompagnamento spirituale dei giovani in ogni contesto formativo¹¹.

Da direttore spirituale interveniva sistematicamente alle giornate di adorazione mensili degli iscritti all'Azione Cattolica, ai ritiri spirituali, ai gruppi di studio che affrontavano i più diversi problemi secondo una visione cristiana, riprendendo uno schema assai diffuso fra gli studenti cattolici degli anni Trenta, e infine ai raduni montani e ai raduni marini. Con l'oratoriano padre Giulio Bevilacqua avrebbe tenuto un ciclo di incontri in preparazione alla Pasqua¹².

Quello che immediatamente colpisce è la capacità di don Gnocchi – che già conosceva la pedagogia lasalliana, soprattutto attraverso la rivista «Sussidi» – di inserirsi nell'ambiente del Gonzaga e nella comunità dei Fratelli, fra i quali Giuseppe Bonetto (fratel Beniamino) sarebbe stato con lui nella Resistenza e poi il suo principale collaboratore nell'opera a favore dei “mutilatini”¹³. Don Gnocchi stabilisce un ideale parallelo fra la tradizione ambrosiana e quella lasalliana: parlando di Carlo Borromeo e della sua opera durante la peste del 1576, richiamava «la battaglia strenua ed intelligente che il Borromeo condusse *contro l'altra peste*, assai più ferale, cioè contro l'ignoranza religiosa del popolo». Ciò implicava soprattutto un impegno: «Per noi, figli del de La Salle – che è quanto dire del più grande apostolo dell'insegnamento catechistico organizzato – è bello e doveroso ricordare queste pagine di storia. E non senza qualche frutto», proprio perché l'idea del Borromeo aveva trovato «piena e perfetta attuazione» nell'opera del fondatore dei Fratelli¹⁴. Il transito a Milano delle reliquie di san Giovanni Battista de La Salle, dirette a Roma, è un'altra occasione per riprenderne la figura, con un articolo apparso il giorno precedente sul quotidiano cattolico «L'Italia»: «Tu dunque, o Santo dei giovani, che da un secolo torpido e corrotto (nell'afa già maturavano i fermenti esiziali

¹¹ Su questi aspetti dell'apostolato di don Gnocchi, cfr. D. BARDELLI, *Don Carlo Gnocchi e i giovani del suo tempo: dall'Istituto Gonzaga all'Università Cattolica*, cit., pp. 16-27.

¹² Cfr. G. BONETTO, *Riscatto del dolore innocente*, cit., p. 21.

¹³ Cfr. L.A. GOGLIANI, *Nostro fratello Beniamino*, Casa Editrice A. & C., Torino 1987.

¹⁴ «Nella scuola e nella vita», febbraio 1938, p. 119.

dell'illuminismo, dell'irreligione e dell'inevitabile rivoluzione) sapesti trarre prodigiosamente splendori dimenticati di giovinezza e di santità eroica, moltiplicaci d'intorno figure radiose di adolescenti»¹⁵.

Un altro motivo ricorrente della predicazione e dell'insegnamento di don Gnocchi al Gonzaga è quello della carità. Oltre alla Conferenza di san Vincenzo, si costituì un gruppo di Dame della carità, poi intitolato alla madre del sacerdote ("Mamma Clementina"), scomparsa il 22 ottobre 1939. Molteplice era il campo di azione del gruppo, soprattutto in quartieri poveri e periferici, riguardante «buoni per vitto; indumenti e corredi; brande, materassi e lenzuola; distribuzione di minestre; medicine e visite mediche agli ammalati; sussidi per affitto; liberazione di pegni; ricerca di lavoro; ritiro di figliuole pericolanti; invio di bambini al mare e alla montagna». Dietro le aride cifre, «quanti doni di conforto e di luce alle pene dei sofferenti!»¹⁶. Di grande importanza, in questa prospettiva, è il rapporto con don Luigi Orione, presso il cui istituto (il "Piccolo Cottolengo") egli continuava a portare i suoi giovani. Nel ricordo dei «martedì milanesi» di don Orione, sarebbe tornato «il suo messaggio più vivo ed urgente che mai, per la riprova dei fatti e la durezza dei tempi»: nessuno al pari di lui ha dimostrato con l'«efficacia irresistibile delle opere, che una sola cosa durevolmente e universalmente vale, in vita e oltre la morte: la *Carità*»¹⁷. Sono parole che, forse per la prima volta, annunciano un motivo sempre più al centro della spiritualità di don Gnocchi.

Dalle conferenze tenute al Gonzaga nell'anno scolastico 1936-1937 nasce l'opera che consacra don Gnocchi al grande pubblico, *Educazione del cuore*, la cui prima edizione reca la data del 23 maggio 1937: l'autore la presenta come un libro scritto «a rate» di cui non si ritiene «l'unico colpevole», proprio perché era stato voluto dalle «mamme, come promemoria delle conferenze. Ed infatti non vuol essere nulla di più e nulla di meglio»¹⁸. Due anni dopo lo avrebbe ripubblicato con diverse modifiche, quasi scusandosi della prima versione «frettolosa e un po' ribollente» di quel «piccolo trattato di pedagogia dell'amore»¹⁹; una breve parentesi della vita militare

¹⁵ C. GNOCCHI, *Invocazione al Santo*, in «L'Italia», 17 gennaio 1937.

¹⁶ «Nella scuola e nella vita», maggio-giugno 1940, p. 29.

¹⁷ C. GNOCCHI, *Don Orione ritorna*, in «La Piccola Opera della Divina Provvidenza», vol. 36, n. 1, 1941, pp. 1-2 e in C. GIALONGO, *Don Carlo Gnocchi sulla scia di Don Orione*, in «Messaggi di Don Orione», vol. 34, n. 109, 2002, pp. 45-76, in partic. pp. 75-76.

¹⁸ C. GNOCCHI, *Educazione del cuore. Dall'infanzia al matrimonio. Conversazioni con gli educatori della famiglia*, SEI, Torino 1937, p. 5.

¹⁹ Id., *Educazione del cuore. Dall'infanzia al matrimonio*, SEI, Torino [1939²], pp. 1-2.

costituisce quindi l'occasione per licenziare una terza edizione ampliata, ormai in vista della «ricostruzione di domani»²⁰.

L'opera, giunta nel 1961 all'ottava edizione²¹, appare in effetti assai originale nel panorama dell'epoca. L'attenzione di don Gnocchi è rivolta innanzitutto alla persona, di cui segue lo sviluppo affettivo in un quadro più ampio, senza porre l'accento su una casistica soffocante e mettendo in luce il significato complessivo della morale cristiana. La maturità è il raggiungimento di un equilibrio, difficile ma possibile a tutti, per il quale occorre creare le condizioni nelle famiglie e nella scuola. Il libro è scritto per gli «educatori», una definizione che l'autore insiste a usare anche perché rimanda, come nel suo caso, a una capacità di guida e al tempo stesso di amicizia nei confronti dei giovani. Non mancano i riferimenti a una spiritualità, soprattutto francese, attenta all'interiorità e alla libertà della persona, da Alphonse Gratre ad Antonin Sertillanges e quello, allora tutt'altro che scontato, alla pedagogia di Antonio Rosmini, mentre le numerose citazioni di Francesco di Sales sottolineano un ideale di serenità interiore e di santità da vivere in ogni condizione di vita, compresa a pieno titolo quella matrimoniale.

La scelta cristiana del matrimonio non ha a che vedere con un convenzionalismo morale o sociale: importa, anche in questo caso, una «*complementarità*» rispettosa dell'altro, in un'«armonia» che non può mai essere «omofonia»²². La posta in gioco non riguarda soltanto la sfera dell'affettività e della morale, ma la vita dei giovani in quanto tale, da sollecitare con una proposta essenziale e affascinante:

Il nostro tempo, con le sue posizioni estreme, non ammette più compromessi e contaminazioni di principi. O con Cristo o contro Cristo. O totalmente cristiani o atei. Cristiani a bagnomaria non sono più possibili nel nostro secolo. Sopravvengono e già sono imminenti tempi eroici; per gli uomini dell'ordine e per gli uomini del disordine. Non ci vuol molta fatica a esser profeti! Formiamo dunque degli uomini e dei cristiani; e non temiamo. L'ultima parola spetta sempre al bene²³.

²⁰ ID., *Educazione del cuore. Dall'infanzia al matrimonio*, Istituto Missionario Pia Società S. Paolo, [Alba] [1942³], pp. 5-6 (e quindi 1944⁴).

²¹ ID., *Educazione del cuore. Dall'infanzia al matrimonio*, La Scuola, Brescia 1961⁸, poi in ID., *Gli Scritti*, cit., pp. 219-378. Già la V ed. del 1949 era apparsa presso La Scuola di Brescia (e per quella che si può considerare la X ed. si veda ID., *Educazione del cuore. Dall'infanzia al matrimonio*, Fondazione Don Carlo Gnocchi-Àncora, Milano 1998).

²² ID., *Gli Scritti*, cit., p. 366.

²³ *Ibid.*, p. 236. Per una riflessione sulla novità e sul significato dell'opera si vedano G. CORSINOVI, *Don Carlo Gnocchi: linguaggio e profezia*. Prefazione di G. RAVASI, Fondazione

Grazie a un'autorevolezza ormai da tutti riconosciuta, nel 1939 don Gnocchi viene chiamato a tenere un ciclo di lezioni agli assistenti della Federazione giovanile diocesana milanese dell'Azione Cattolica, Federazione di cui era assistente ecclesiastico don Ettore Pozzoni e presidente Giuseppe Lazzati, raccolte in un piccolo volume che riprendeva, da questo particolare punto di vista, i temi di *Educazione del cuore*²⁴. In tale quadro di attenzione ai problemi della formazione in rapporto alla famiglia, va ricordato uno scritto a proposito del cinema, di cui si segnalano gli aspetti legati alla crescita morale dei giovani, mentre invece sono maggiormente da raccomandare l'attività sportiva e in particolare l'alpinismo²⁵.

Più importante è il testo del 1940 dedicato a *I giovani del nostro tempo e la direzione spirituale*²⁶. La direzione spirituale, pur se trascurata, non può non essere considerata il vertice dell'azione pedagogica della Chiesa, il coronamento dell'educazione cristiana, il tempo meglio impiegato dal sacerdote, il «duro e secreto lavoro» destinato a dare i frutti migliori. Si tratta finalmente «di fare dei cristiani totalitari, di scansare le soluzioni di compromesso e di non accontentarsi di cristiani a riduzione»: è in gioco non solo

la rigenerazione presente della gioventù, ma altresì la prefazione indispensabile ed il mezzo infallibile per la battaglia di domani, per la riconquista delle masse apostatate dal Vangelo! Infatti non molto diverso sarà il compito della generazione cristiana che seguirà più o meno lontanamente la nostra. Le masse si sono allontanate da Cristo – *grande scandalo del secolo XX*, secondo Pio XI – ma una minoranza decisa e valorosa partirà al contrattacco ed alla riconquista.

L'obiettivo è chiaro: «Preparare i quadri, creare nell'Azione Cattolica una scuola di capi o meglio di santi. Il capo ed il santo non si improvvisano»²⁷.

Don Gnocchi pensa a un programma impegnativo, ricordando di nuovo Graty e Francesco di Sales, oltre all'amato Manzoni, proprio perché

Don Carlo Gnocchi-Àncora, Milano 2003, pp. 43-50 ed E. APECITI, *Introduzione*, in C. GNOCCHI, *Educazione del cuore. Dall'infanzia al matrimonio* [1998], cit., pp. 7-31.

²⁴ C. GNOCCHI, *La direzione spirituale nella preparazione dei giovani alla famiglia*, in FEDERAZIONE GIOVANILE DIOCESANA MILANESE (a cura di), *Far vivere la Grazia. Appunti di direzione spirituale per giovani*, La Favilla, Milano 1939, pp. 199-224 e in C. GNOCCHI, *Gli Scritti*, cit., pp. 379-398.

²⁵ ID., *Il problema del cinema*, S.A.L.E.S., Roma 1940 e in ID., *Gli Scritti*, cit., pp. 455-480.

²⁶ ID., *I giovani del nostro tempo e la direzione spirituale*, A.V.E., Roma 1940 e in ID., *Gli Scritti*, cit., pp. 399-453.

²⁷ *Ibid.*, pp. 403-405.

vede nel rapporto con il sacerdote – che troppe scuole «antiche e moderne», dal quietismo all'americanismo, avevano voluto eliminare – la premessa indispensabile a ogni «progresso spirituale», nonché la via per sfuggire alle tentazioni dell'attivismo fine a se stesso, per formare i «capi», per suscitare figure come quella del giovane ed eroico Pier Giorgio Frassati. Se l'esigenza era quella di un lavoro più profondo, anche a costo della «decimazione inesorabile delle attività di apostolato esteriore»²⁸, occorre pur dire che don Gnocchi parla anche di se stesso, ormai divenuto «uno dei sacerdoti più brillanti di Milano», con il suo «sguardo vivo e acuto, la fisionomia simpatica, la parola decisa e affascinante»²⁹.

Questo è tuttavia, per il ritmo frenetico assunto dai diversi impegni, un momento per lui difficile, accentuato dalla morte della madre sul finire del 1939³⁰. Si apre, come si è ricordato, il periodo segnato dall'esperienza della guerra in Albania e in Russia, vissuto nel tentativo di ritrovare le ragioni della sua vocazione di sacerdote e di educatore. Le avrebbe ritrovate accanto ai suoi alpini, soprattutto nei giorni della ritirata, insieme al proposito di dedicarsi all'«opera di carità», in primo luogo gli orfani e le famiglie dei caduti che gli avevano affidato le loro ultime volontà e poi i piccoli mutilati di guerra, vittime innocenti degli ordigni inesplosi, come ricordano le pagine di *Cristo con gli alpini*³¹. Quella da lui creata sarebbe subito divenuta una realtà preziosa e insostituibile nel rispondere ai drammatici problemi che la guerra aveva causato ai bambini³².

Prima di dare avvio all'«opera di carità» si aprono i mesi difficili e ancora una volta eroici dell'opposizione al fascismo di Salò, dell'esilio svizzero e del rapporto con i servizi informativi degli Alleati, della partecipazione alla Resistenza e del successivo arresto da parte dei tedeschi³³. Don Gnocchi – in un sofferto articolo uscito su «L'Italia» nell'estate del 1944, che avrebbe

²⁸ *Ibid.*, pp. 408-412.

²⁹ F. PALLAVERA, *Don Carlo Gnocchi*, Cassa Rurale ed Artigiana di S. Colombano al Lambro, S. Colombano al Lambro 1987, p. 46.

³⁰ Cfr. I. BELSKI LAGAZZI, *Don Carlo Gnocchi. L'Apostolo dei mutilatini*, Edizioni Paoline, Modena 1968⁵, pp. 35-42.

³¹ Si veda C. GNOCCHI, *Cristo con gli alpini*, La Scuola, Brescia 1946³ e in ID., *Gli Scritti*, cit., pp. 485-554. Per una recente riedizione si veda C. GNOCCHI, *Cristo con gli alpini*. Prefazione di A. TORNO, Mursia, Milano 2008.

³² Per un quadro generale cfr. J. MEDA, *È arrivata la bufera. L'infanzia italiana e l'esperienza della guerra totale (1940-1950)*, eum, Macerata 2007.

³³ Su questi aspetti si veda ora D. CORBETTA, *Ribelle per amore. Don Gnocchi nella Resistenza*. Prefazione di Mons. A. BAZZARI, Oltre, Sestri Levante 2015.

reso per lui non più differibile la richiesta di asilo alle autorità elvetiche – parla apertamente del «disincantamento» provocato dalla guerra³⁴. Ma già in questo intervento emerge con chiarezza la necessità di risalire alle cause della tragedia che aveva colpito l'Europa e il mondo, partendo da un pensiero moderno che, dopo l'illuminismo, aveva rappresentato una «sfida a Dio ed alla natura umana»³⁵.

È l'anticipazione, insieme agli articoli pubblicati a Lugano nell'estate del 1944, dell'opera più impegnativa di don Gnocchi sul piano filosofico e ricca di suggestioni educative, *Restaurazione della persona umana*, del 1946³⁶. Vi trovano posto idee provenienti da numerosi autori soprattutto degli anni Trenta – riprese più con passione che con precisione filologica – e convergenti nel delineare un rinnovamento capace di coinvolgere, in un dopoguerra finalmente diverso dal passato, sia la vita personale sia la vita sociale. La sfida è appunto sul rapporto con la modernità laica, responsabile dell'allontanamento dal cristianesimo e ora drammaticamente chiamata a confrontarsi con esso: «La rinascita del mondo sarà quindi religiosa o non sarà affatto»³⁷.

La modernità si era posta come «civiltà della sufficienza», resa possibile dalla rottura della «realtà sacrale» del Medioevo operata dalla Riforma e proseguita, secondo una legge inesorabile, dall'illuminismo, dall'idealismo e dal marxismo, fino all'approdo nichilistico prefigurato nei *Demoni* di Dostoevskij. Viene richiamato espressamente lo schema di Maritain – più di *Antimoderno* e dei *Tre riformatori* che non di *Umanesimo integrale* e dell'idea di una «nuova cristianità» – in una forma assai vicina alla visione della modernità propria di una larga parte della cultura cattolica e diffusa anche nell'ambiente ambrosiano³⁸. Si tratta peraltro, in don Gnocchi, di

³⁴ C. GNOCCHI, *La guerra come disincantamento*, in «L'Italia», 9 luglio 1944.

³⁵ *Ibid.*

³⁶ C. GNOCCHI, *Restaurazione della persona umana*, La Scuola Editrice, Brescia 1946 (e quindi 1948²; 1950³; 1950⁴ e quest'ultima in ID., *Gli Scritti*, cit., pp. 555-729); e ora ID., *Restaurazione della persona umana*. Introduzione di Mons. G. RAVASI, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2009.

³⁷ ID., *Gli Scritti*, cit., pp. 567-568.

³⁸ *Ibid.*, pp. 570-584. Su questi temi si vedano G. CAMPANINI, *L'utopia della nuova cristianità. Introduzione al pensiero politico di Jacques Maritain*, Morcelliana, Brescia 1975, pp. 111-128 e P. SCOPPOLA, *La «nuova cristianità» perduta*, Studium, Roma 1985; in particolare, sulla riflessione condotta in proposito nell'ambiente milanese e all'Università Cattolica del Sacro Cuore, cfr. M. BOCCI, *Oltre lo Stato liberale. Ipotesi su politica e società nel dibattito cattolico tra fascismo e democrazia*, Bulzoni, Roma 1999, pp. 139-160 e pp. 251-286. Il riferimento è a J. MARITAIN, *Humanisme intégral. Problèmes temporels et spirituels d'une nouvelle*

una visione proposta a modo di *exemplum* assai più che di compiuta teoria, come dimostrano i continui riferimenti alla visione provvidenzialistica di Manzoni.

Ciò che più importa all'autore è il ricupero della distinzione – elaborata da Maritain in un periodo più recente, anche se qui vengono preferiti rimandi di altro tipo, da Régis Jolivet a Eugène Duthoit, da Gabriel Marcel a René Le Senne, oltre naturalmente agli autori spirituali dell'Ottocento – fra «individuo» e «persona», lascito fondamentale e irrinunciabile del passato cristiano³⁹. Un lascito tradito dal mondo moderno, alla luce di un fallimento «avvenuto non *per colpa* del cristianesimo, ma *nonostante* il cristianesimo», che resta «la più grande rivoluzione dell'umanità», secondo la lezione crociana del *Perché non possiamo non dirci cristiani*, esplicitamente ricordata. Ma proprio tale consapevolezza non autorizza illusioni di sorta sul presente e soprattutto sulla società di massa del XX secolo, poiché «il cristianesimo ha perduto innegabilmente il controllo delle masse. Altri maestri hanno atteso per secoli alla formazione della personalità e della coscienza moderna»⁴⁰.

La «ricostruzione» riguarda dunque la persona, di cui si riprendono gli «elementi» costitutivi, sulla scorta di Sertillanges: l'intelligenza, la volontà, la corporeità, l'amore, la coscienza. A un'intelligenza chiamata a ritrovare il «maestro interiore»⁴¹, fa riscontro una forte sottolineatura dell'elemento dinamico rappresentato dalla volontà, di cui si parla in termini agostiniani e pascaliani, in una rinnovato *pari* sul destino dell'uomo che la tragedia bellica ha reso indifferibile⁴². Misurarsi con il «sacrificio», tematica centrale fin

chrétienté, Aubier, Paris 1936; per le prime edizioni italiane si veda J. MARITAIN, *Umanesimo integrale*, traduzione riveduta dall'autore di G. DORE, Studium, Roma 1946 e 1947².

³⁹ C. GNOCCHI, *Gli Scritti*, cit., pp. 584-592. Sui rapporti fra il pensiero di Maritain e i diversi filoni del personalismo e dell'esistenzialismo cristiano, si vedano V. POSSENTI, *Una filosofia per la transizione: metafisica, persona e politica in J. Maritain*, Massimo, Milano 1984 e A. CAMPODONICO, *Jacques Maritain e il pensiero del Novecento. Linee per un bilancio speculativo*, in L. MALUSA-A. CAMPODONICO (a cura di), *Jacques Maritain. Riflessioni su una fortuna*, Franco Angeli, Milano 1996, pp. 13-22. Sull'apporto di Le Senne e di Marcel si vedano C. CANULLO, *Coscienza e libertà. Itinerario tra Maine de Biran, Lavelle, Le Senne*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2001 e S. LABATE, *Intimità e trascendenza. La questione dell'io a partire da Gabriel Marcel*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2007.

⁴⁰ C. GNOCCHI, *Gli Scritti*, cit., pp. 592-596. Il riferimento è a B. CROCE, *Perché non possiamo non dirci «cristiani»*, in «La Critica. Rivista di Letteratura, Storia e Filosofia diretta da B. Croce», vol. 40, 1942, pp. 289-297.

⁴¹ C. GNOCCHI, *Gli Scritti*, cit., p. 610. Il riferimento è all'edizione di A.-D. SERTILLANGES, *La vita intellettuale*, Studium, Roma 1945.

⁴² C. GNOCCHI, *Gli Scritti*, cit., pp. 624-656.

dagli anni della guerra, e ritrovare una necessaria «abitudine» a esso sono parte di una risposta maturata nel vivo del conflitto e testimoniata dai più umili, dagli alpini cresciuti «fra i monti a forza di pan duro e di Rosari»⁴³.

Le due dimensioni prese in esame sono quella personale e quella sociale, secondo una prospettiva tomista declinata secondo il «volontarismo esistenziale» caratteristico di Maritain⁴⁴. Della prima si dà ampiamente conto in una serie di notazioni biologiche, psicologiche e morali, sulla scia di diversi studi apparsi negli anni precedenti, come pure di manuali di più larga diffusione, fino alle pagine famose di Alexis Carrel in *L'uomo, questo sconosciuto*. La dottrina tradizionale viene sempre proposta quale punto d'arrivo e non alla stregua di un'imposizione⁴⁵. Le successive indicazioni sull'amore umano, inteso – riprendendo coraggiosamente Bergson e De Lubac – quale «potenza inesauribile di sviluppo» della personalità e valorizzato nei suoi aspetti intrinsecamente positivi, vanno tutte in questa direzione, come era avvenuto in *Educazione del cuore*⁴⁶.

Se dunque la risposta alla crisi della modernità non può che essere il *personalismo*, in nessun caso il singolo, pur chiamato a un esigente cammino di perfezione, può essere sacrificato alla collettività o a un progetto sul futuro, secondo la lezione di Berdjajev⁴⁷. Ma la crisi è reale e la tentazione del comunismo non immotivata, comunismo di cui si riprende la visione

⁴³ *Ibid.*, p. 647.

⁴⁴ V. POSSENTI, *L'azione umana. Morale, politica e Stato in Jacques Maritain*, Città Nuova, Roma 2003, pp. 71-75.

⁴⁵ Cfr. C. GNOCCHI, *Gli Scritti*, cit., pp. 646-679. Si vedano, fra i testi citati, la riedizione di É. PEILLAUBE, *Caractère et personnalité*. Publié par Ch. Eyselé, Téqui, Paris 1935; una traduzione francese del 1909, non identificabile, di una serie di conferenze pedagogiche tenute da William James a Cambridge nel 1892 (per le quali si veda ora W. JAMES, *Conférences sur l'éducation. Psychologie et éducation*. Traduction et introduction [de] B. JOLIBERT, L'Harmattan, Paris 1996); *Biologia e morale*, Vita e Pensiero, Milano 1944; É. MERSCH, *Morale et corps mystique*, Desclée de Brouwer-L'Édition Universelle, Paris-Bruxelles 1949³ (I ed. 1937); R. BIOT, *Il corpo e l'anima*, Morcelliana, Brescia 1938; A. CARREL, *L'uomo, questo sconosciuto*, Bompiani, Milano 1936.

⁴⁶ Cfr. C. GNOCCHI, *Gli Scritti*, cit., pp. 680-696. I richiami sono a H. BERGSON, *L'évolution créatrice*, Alcan, Paris 1914 e a H. DE LUBAC, *Catholicisme. Les aspects sociaux du dogme*, Editions du Cerf, Paris 1938. Su questi aspetti si veda G. CORSINOVI, *Don Carlo Gnocchi*, cit., pp. 89-125, in cui la riflessione sulla corporeità viene suggestivamente avvicinata al pensiero di Theilard de Chardin, autore molto amato da don Gnocchi.

⁴⁷ Cfr. C. GNOCCHI, *Agli uomini di buona volontà. Leggendo l'Enciclica «Divini Redemptoris»*, Uomini di Azione Cattolica, Roma 1937 e in *Id.*, *Gli Scritti*, cit., pp. 187-217, in partic. p. 684. Per la visione del comunismo del filosofo francese qui richiamata si vedano J. MARITAIN, *Umanesimo integrale*. Presentazione di P. VIOTTO, Borla, Roma 1977⁶, pp. 87-136 e J. MARITAIN, *La persona e il bene comune*, Morcelliana, Brescia 1995¹⁰, pp. 54-63.

maritainiana di «religione terrestre» contenuta in *Umanesimo integrale* – e di «ultima e del tutto radicale eresia cristiana» il filosofo francese avrebbe parlato, del tutto analogamente, in altra sede – quale espressione di un disperato bisogno di Dio e di giustizia: la «forza di propulsione» del comunismo non viene «se non da un processo di sostituzione e di trasposizione laica dell'idea di Dio e del suo regno. Il comunismo è una religione laica»⁴⁸.

Commentando nel 1937 l'enciclica di Pio XI sul comunismo, la *Divini Redemptoris*, don Gnocchi aveva fatto un'affermazione tanto netta quanto rivelatrice di un sentimento diffuso nella cultura cattolica: «In un punto solo possiamo convenire col comunismo: nella critica al liberalismo e nella constatazione dei danni sociali apportati dal capitalismo»⁴⁹. Dieci anni dopo è un non scontato riferimento a Charles Péguy e al suo incompreso sentimento della «coralità» umana ad aprire una riflessione diversa, pur in perdurante giudizio negativo dell'evoluzione economica e sociale della modernità. La risposta al comunismo è nella «concezione cristiana della 'comunione dei santi'», poiché essa sola è capace «di creare una passione bruciante e fattiva per la socialità, quell'*epos* tragico della *caritas* cristiana», partendo non da «una brumosa concezione esotica e passionale, ma fondandosi sulla roccia di una dogmatica realtà che venti secoli di cristianesimo hanno dimostrato solida e feconda di un'infinita fioritura di opere sociali»⁵⁰.

Alla luce di questo primato della *caritas* – ispiratore dell'opera a cui don Gnocchi si stava ormai dedicando – è possibile cogliere, più che un approfondimento di tipo politico, il senso di smarrimento e di sfiducia seguito all'esperienza del regime, con un richiamo alla leggerezza, afferma don Gnocchi, con cui «abbiamo (uso apposta il plurale) abdicato la nostra libertà nelle mani del primo che ce l'ha richiesta»⁵¹. Se qui si può ravvisare una nota autobiografica, il discorso si allarga, fin dalla *Prefazione* alla prima edizione del 1946, all'amara consapevolezza che la lezione può non essere servita. La verità va cercata in una «paurosa *carezza di personalità morale e civile*», causa ed effetto del regime, comune a una parte notevole degli italiani che ha barattato la libertà, vivendo «per procura» in cambio di un'esistenza tranquilla, di un relativo benessere e magari del divertimento.

⁴⁸ C. GNOCCHI, *Gli Scritti*, cit., p. 615 (e cfr. J. MARITAIN, *La persona e il bene comune*, cit., p. 59).

⁴⁹ C. GNOCCHI, *Gli Scritti*, cit., p. 203.

⁵⁰ *Ibid.*, pp. 712-713.

⁵¹ *Ibid.*, p. 624.

Ed è un quadro che non muta neppure dopo la sconfitta, il «disonorevole scioglimento dell'esercito all'8 settembre», le divisioni e l'asservimento allo straniero nel periodo di Salò, con l'eccezione di «rari e splendidi esempi di ribellismo veramente puro». Le conseguenze continuano a essere sotto gli occhi di tutti e davvero la persona è «la grande sinistrata della guerra»⁵².

Esiste una vocazione personale di ciascuno, da conoscere e da rispettare nella sua assoluta singolarità, il cui sviluppo rappresenta l'unico contributo alla vita sociale, visto il rapporto diretto della persona stessa con Dio, «riflesso di una delle sue infinite qualità»⁵³. Per l'Italia è allora urgente ritrovare un «*primato*» che non può non essere «il *primato dello spirito*»⁵⁴, fondato sulla funzione sociale del lavoro, sulla centralità dell'educazione, sul rispetto della proprietà considerata come un'estensione della libertà personale e al tempo stesso sull'intervento sociale di fronte agli abusi del capitalismo, sul valore dell'associazionismo e dei corpi intermedi, sul metodo della libertà dopo una «ventennale desuetudine»⁵⁵.

Di fronte ai fallimenti del capitalismo, del comunismo e dello statalismo totalitario si delinea una crisi che può essere di «*promozione* a una civiltà cristiana» e a un «nuovo *umanesimo cristocentrico*», sintesi delle civiltà precedenti. Riprendendo ancora un motivo maritainiano, pur senza un diretto riferimento alla fonte e con uno svolgimento personale, don Gnocchi sottolinea come l'Incarnazione non sia stata ancora «*pienamente* attuata dalla civiltà. Quella medioevale e quella moderna hanno potuto sondare uno degli aspetti di questa realtà, ora l'umano, ora il divino, ma tocca ai tempi nuovi di comporre in sintesi queste divergenti esperienze» e di attuarla pienamente con «l'assunzione di *tutti* i valori umani – tranne il peccato – anzi di tutta la realtà terrestre»⁵⁶.

La chiave di lettura di queste considerazioni è contenuta nella citazione paolina: «Fate prova di tutto e tenete quello che è buono». Se la «restaurazione della persona umana» non vuol essere parziale o effimera, com'è sempre accaduto nel corso della civiltà, non può essere che la «*restaurazione della persona di Cristo in ogni uomo*»⁵⁷. Si tratta di una conclusione che

⁵² *Ibid.*, pp. 565-566.

⁵³ *Ibid.*, p. 587.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 707. È del tutto evidente il rimando a J. MARITAIN, *Primauté du spirituel*, Plon, Paris 1927.

⁵⁵ C. GNOCCHI, *Gli Scritti*, cit., pp. 703-705.

⁵⁶ *Ibid.*, pp. 725-728.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 729.

risponde all'interrogativo di fondo e attenua il tono spesso amaro di queste pagine che rappresentano, non a caso, una rielaborazione di molti temi del personalismo degli anni Trenta, in riferimento, anche se non sempre dichiarato, al pensiero di Maritain.

È stato osservato che attraverso l'interpretazione del filosofo francese, ripresa da Montini nella *Prefazione* all'edizione italiana de *I tre riformatori*⁵⁸ e poi proposta con accenti diversi in *Umanesimo integrale*, si andava profilando nella cultura cattolica «quella corrente di pensiero impegnata nel campo della conoscenza della modernità per poterne poi esplicitare la critica radicale. È una posizione che Maritain stesso definisce, con piglio radicale, 'antimoderna'»⁵⁹. La sfida del comunismo è analogamente vista nel suo aspetto di escatologia secolarizzata e in relazione ai totalitarismi del Novecento, ma è meno presente una riflessione sulla democrazia, che pure Maritain aveva avviato in modo molto suggestivo per quanto riguarda un rapporto non estrinseco e strumentale con il cristianesimo⁶⁰. Nel volume del sacerdote lombardo l'appassionata difesa della libertà e la condanna di ogni imposizione politica, che riecheggiano così di frequente, hanno piuttosto un significato morale, come lo aveva avuto il patriottismo prima della guerra. Sul piano personale e sociale soltanto la carità, vissuta e soprattutto testimoniata alle giovani generazioni, può condurre a una società degna dell'uomo perché in grado di andare – come si legge nel ricordato commento alla *Divini Redemptoris* – «oltre la giustizia»⁶¹.

Restaurazione della persona umana riflette un approccio di natura etica ed esistenziale, con numerose e non casuali citazioni di Agostino, Pascal, Manzoni, senza nulla togliere al valore di una concezione ancorata al tomismo soprattutto nella definizione dell'idea di persona. La grande sfida, quella cioè di risolvere in senso religioso la crisi della civiltà, non può che passare attraverso l'impegno di ciascuno e il quotidiano confronto con la famiglia, il lavoro, l'educazione, la vita sociale, il sacrificio. Ai giovani tocca

⁵⁸ Cfr. J. MARITAIN, *Tre riformatori. Lutero-Cartesio-Rousseau*. Traduzione del Sac. G.B. MONTINI, Morcelliana, Brescia 1928, che riprende J. MARITAIN, *Trois Réformateurs. Luther-Descartes-Rousseau*, Librairie Plon, Paris 1925. Si veda comunque G.B. MONTINI, *Prefazione*, in J. MARITAIN, *Tre riformatori. Lutero-Cartesio-Rousseau*, a cura di A. PAVAN, Morcelliana, Brescia 1964², pp. 37-40.

⁵⁹ G. SCANZI, *Giovanni Battista Montini e la teoria critica della società*, in «IO01 Umanesimo Tecnologico», vol. 1, n. 0, 2020, pp. 26-43, in partic. pp. 31-32.

⁶⁰ Cfr. J. MARITAIN, *Christianisme et démocratie*, Éditions de la Maison Française, New York 1943.

⁶¹ C. GNOCCHI, *Gli Scritti*, cit., p. 205.

raccogliere l'invito a ritrovare, in questo modo, «la perdita cordialità della vita»⁶².

Il volume di don Gnocchi s'inserisce nel «comune sentire pedagogico» degli studiosi cattolici dell'immediato dopoguerra «in senso lato, di tipo personalistico» e fondato su «un'idea di educazione e di scuola incentrata sulla persona del minore, con le sue esigenze psico-fisiche da soddisfare in modo armonicamente integrale e storicamente fondato, senza cedimenti a riduttivismi culturali o a forzature ideologiche»⁶³, in un «arcipelago» personalista sempre segnato da riferimenti, pur diversi fra loro, a una visione metafisica⁶⁴. Si tratta dei temi presenti ne *L'educazione al bivio* di Maritain, la raccolta delle sue conferenze americane del 1943 che Aldo Agazzi avrebbe più tardi proposto al pubblico italiano, testo che don Gnocchi non cita nelle precedenti edizioni inglese e francese ma con il quale appare chiara l'assonanza⁶⁵.

Mentre il mondo cattolico s'impegna nella costruzione di una nuova scuola per l'Italia democratica⁶⁶, don Gnocchi si rivolge al campo della riabilitazione, in cui vede il riflesso diretto della sua proposta, come avrebbe sottolineato nell'intervento al Congresso internazionale sull'educazione dei minorati fisici organizzato a Ginevra dall'Union internationale pour la protection de l'enfance dal 20 al 25 febbraio 1950, che costituisce per volti versi un'importante anticipazione del «moderno pensiero fisioterapico» e della «medicina riabilitativa»⁶⁷. In essa la «réadaptation totale de l'individu amoindri par le malheur» non può essere disgiunta dalla sua «éducation intégrale»⁶⁸, in una dimensione educativa che ha sempre rappresentato il riferimento essenziale dell'opera di don Carlo Gnocchi.

⁶² *Ibid.*, p. 696.

⁶³ L. CAIMI, *La pedagogia cristiana in Italia fra totalitarismi e democrazia (1929-1954)*, in *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto*, La Scuola, Brescia 2000, pp. 27-79, in partic. p. 63, con un riferimento anche a *Restaurazione della persona umana*.

⁶⁴ Si veda il contributo di G. ZAGO, *Itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra: l'area cattolica*, supra.

⁶⁵ Si veda J. MARITAIN, *L'educazione al bivio*. [Traduzione dal francese e prefazione di A. Agazzi], La Scuola, Brescia 1949. Sulla genesi e le prime edizioni dell'opera cfr. A. AGAZZI, *Prefazione*, in J. MARITAIN, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1965¹⁰, pp. 5-9.

⁶⁶ Cfr. R. SANI, «La Civiltà Cattolica» e il problema della scuola nel secondo dopoguerra (1945-1965), in L. PAZZAGLIA-R. SANI (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 357-373.

⁶⁷ V.A. STRONI, *Oltre la disabilità. Storia della riabilitazione in medicina*, B.A. Graphis, Bari 2004, p. 121.

⁶⁸ C. GNOCCHI, *L'enfant infirme-moteur et ses relations avec la famille et la société*. Exposé de Don Carlo Gnocchi. Président de l'Association «Pro Infanzia Mutilata», [Génève], le 22 février 1950, in G. BONETTO, *Riscatto del dolore innocente*, cit., pp. 122-125.

QUARTA SESSIONE

DAGLI ANNI SESSANTA AI TEMPI NOSTRI

XXIII. IL DIBATTITO SULLA VALUTAZIONE NELLA SCUOLA ITALIANA NEL SECONDO DOPOGUERRA: LE QUESTIONI APERTE DALLO SPERIMENTALISMO

CRISTIANO CORSINI
(Università degli Studi di Roma Tre)

È innegabile che le fondamentali trasformazioni sul terreno della politica sociale e della riforma dell'istruzione sono rimaste molto al di sotto delle aspettative. Autonomia di giudizio e capacità di reagire criticamente, questi obiettivi della formazione dell'uomo sono degenerati in prescrizioni comportamentali egotistiche che non raggiungono la dimensione profonda dei soggetti. La categoria dell'autonomia si è addirittura ridotta ad una cifra ideologica per designare una forza-lavoro permanentemente a disposizione. Gli ambiziosi obiettivi che avevano guidato l'offensiva delle riforme sociali nel settore dell'istruzione e dell'educazione: il superamento delle disuguaglianze sociali e la creazione di pari opportunità, la democratizzazione, lo sviluppo della coscienza critica – tutti questi obiettivi non sono stati realizzati ed anzi vengono travolti dal quel disastro che sono le attuali strategie politiche di privatizzazione, e dal processo di aziendalizzazione della formazione generale¹.

UMBERTO MARGIOTTA

1. *Un lungo dopoguerra*

Quando termina il secondo dopoguerra della valutazione nella scuola italiana? Considerato che si fa riferimento a un dibattito caratterizzato da contenuti e dinamiche che quasi senza soluzioni di continuità si presentano ancor oggi con una sorprendente regolarità, la risposta a questa domanda non è affatto scontata. Possiamo anzi dire, dopo oltre settant'anni di scuola repubblicana, che il terreno non è del tutto sminato e l'assenza di proverbiai ultimi giapponesi non va data affatto per scontata.

¹ U. MARGIOTTA, *La pedagogia critica e i suoi nemici*, in «Formazione e Insegnamento», vol. 12, n. 4, 2009, pp. 13-28.

La presente non sarà una restituzione esaustiva degli elementi di un dibattito sulla valutazione che rimane aperto e rispetto al quale, soprattutto per uno sperimentalista, è difficile proporre una periodizzazione. Piuttosto, mi concentrerò su alcuni nodi emersi nel dopoguerra all'interno del ragionamento sulla valutazione. Si tratta di nodi che tendono a ripresentarsi, quasi intatti, oggi. Sono questioni aperte che si ripropongono nonostante il fatto che siano state affrontate già a partire dagli anni Cinquanta e che, durante il decennio successivo, abbiano occupato posizioni non marginali nel dibattito sull'uguaglianza di opportunità che ha preceduto, accompagnato e seguito l'avvio della scuola media unica. Un dibattito che dà oggettivamente i suoi frutti in una delle stagioni più radicalmente riformiste della scuola italiana, ovvero il decennio che inizia alla fine degli anni Sessanta. Rimanendo su un piano meramente valutativo-docimologico, e tralasciando altri fondamentali cambiamenti che pure sono legati a tale piano, rileviamo nel decennio che alcune tematiche approfondite dallo sperimentalismo pedagogico intorno a specifici nodi valutativi entrano permanentemente nella normativa. Se già alla fine degli anni Sessanta si riformano gli Esami di Stato e i criteri di accesso all'università, negli anni Settanta nascono il CEDE e l'IPRASE, l'Italia partecipa alle prime indagini valutative internazionali IEA, si registra il passaggio dal voto ai giudizi nella scuola elementare e media, la locuzione *valutazione formativa* fa il suo ingresso nella normativa. Inoltre, ad attestare l'esigenza che la valutazione della docenza debba assumere una dimensione collegiale e non autocratica, scompare il giudizio di merito del preside sull'insegnante e si avviano, almeno formalmente, processi autovalutativi.

Cedendo all'ansia di periodizzare – magari sulla base di un ingenuo ottimismo – potremmo definire gli anni Settanta un periodo di conquista che precede una fase di consolidamento, segnando una tappa conclusiva del dopoguerra della valutazione scolastica come stadio dell'istituzionalizzazione di idee e prassi avanguardistiche emerse negli anni Cinquanta e socializzate negli anni Sessanta. Se non fosse che, come anticipato, i nodi si ripresentano ancora oggi. Diciamo che se conquista c'è stata, essa non è mai stata consolidata. In particolare, come vedremo, il passaggio dai voti ai giudizi sarà rimesso in discussione mentre, più in generale, l'affermarsi di un approccio autenticamente formativo tenderà a essere contrastato da visioni sommativo-rendicontative e competitive. Nel complesso, possiamo rilevare quanto abbia fatto fatica ad affermarsi una visione realmente condivisa delle nuove funzioni assegnate alla valutazione.

2. *La valutazione oltre i voti*

I nodi sopra menzionati sono rappresentati dal rapporto tra insegnamento e valutazione e dal legame tra idee di valutazione, idee di scuola e idee di società. Essi si incentrano sulla scelta di concepire la valutazione oltre i voti scolastici o i dati ottenuti per mezzo di indagini nazionali o internazionali. Un primo contributo apportato dallo sperimentalismo italiano già a partire dagli anni Cinquanta da figure come quelle di Calonghi, De Bartolomeis e Visalberghi è quello relativo al tentativo di inquadrare criticamente i processi valutativi al di là del loro esito, mettendo in discussione l'immediatezza del legame voto-valutazione.

Sappiamo che il voto, numerico o meno che sia, è espressione della valutazione, e questa è un dispositivo di disciplinamento che è anche un rapporto di potere. Possiamo dire che voto e valutazione hanno avuto da sempre e hanno tuttora una funzione selettiva e di disciplinamento. Abbiamo però visto che oggi questa funzione, che pure conserva una certa egemonia nel dibattito pubblico e generalista pedagogicamente meno accorto,² non regna più incontrastata nella normativa almeno dagli anni Settanta. È proprio in seno allo sperimentalismo che prende corpo l'idea di attribuire alla valutazione una funzione autenticamente educativa e orientativa dei processi di insegnamento e apprendimento. Quest'idea, che inizia a svilupparsi a partire dagli anni Cinquanta e, sin da subito, confligge con quella egemonica di valutazione, arriva al grande pubblico solo nel decennio successivo per vie traverse, grazie a una traiettoria eccentrica rispetto alla pedagogia accademica. Possiamo infatti dire che, prima di Barbiana, la questione rimane quasi esclusivamente confinata alla riflessione scientifica, mentre presso l'opinione pubblica l'idea tradizionale di valutazione come ratifica meritocratica dell'avvenuto apprendimento esercita un dominio assoluto senza dover fare alcuno sforzo di sistematizzazione teorica.

D'altro canto, la valutazione tradizionale, basata com'è sul senso comune, non aveva e non ha bisogno di alcuna sistematizzazione o giustificazione e tende a non dare di sé alcuna definizione processuale sistematica. Da questo punto di vista, il fatto di vedere i voti e non la valutazione non è stato quasi mai concepito

² Esempi recenti della presa esercitata sull'opinione pubblica da narrazioni pedagogicamente infondate e approssimative sono gli interventi di Ernesto Galli della Loggia sul passaggio dal voto ai giudizi (*Paese legale e paese reale: la scuola parli italiano*, in «Corriere della Sera», 19 febbraio 2021) e la pubblicazione del lavoro de *Il danno scolastico. La scuola progressista come macchina della disuguaglianza* a opera di Paola Mastrocola e Luca Ricolfi.

come problema. I voti o i giudizi misurano quello che va misurato, ovvero il profitto e il merito e, avendo la scuola una funzione eminentemente selettiva, la valutazione ha da sancire merito e profitto. Nessuna sostanziale anomalia sembra mettere in discussione questo paradigma implicito, e determinati malfunzionamenti, che pure non mancano di presentarsi, vanno semplicemente gestiti incrementando il rigore selettivo. Tuttavia, la scuola media unica cambia l'ordine di misura del problema, dato che i malfunzionamenti riguardano ora milioni di adolescenti. Questo è uno dei motivi per cui è solo dagli anni Sessanta che il nuovo sguardo sulla valutazione non è più confinato alla riflessione pedagogico-docimologia. L'altro motivo è relativo al fatto che la valutazione è una forma di gestione di potere e ogni cambiamento significativo di paradigma richiede una ridefinizione dei rapporti di forza e, dunque, uno sguardo che critichi e contesti il sistema di potere vigente. Uno sguardo siffatto guadagna spazio presso l'opinione pubblica dalla seconda metà degli anni Sessanta.

Se è dunque vero che, grazie a determinate dinamiche sociali, politiche e culturali, solo negli anni Sessanta determinate posizioni critiche raggiungono un'eco significativa, è anche vero che esse acquisiscono tale eco sulla base di un armamentario critico, pedagogico e docimologico che risale al decennio precedente. Per illustrare questa dinamica è utile partire dalla Contestazione per poi risalire agli anni Cinquanta e rintracciare le fonti di ben definite critiche. Prendiamo le posizioni di Mario Gattullo, una figura che come poche altre ha saputo coniugare il rigore sperimentalista con una visione radicale e trasformativa della valutazione, dell'insegnamento, della scuola e della società, legando contestazione e docimologia e mettendo in relazione le istanze scientifiche di affidabilità e validità con quelle di equità. Gattullo chiama polemicamente in causa la visione meritocratica della valutazione egemone nel discorso pubblico almeno fino agli anni Cinquanta. Come ricorda Matteo Morandi in un suo recente contributo³, Gattullo nel 1972⁴ richiama criticamente una circolare del ministro Aldo Moro del 1958⁵ che biasima «l'appiattimento dei voti nella valutazione del profitto». Nel fare questo, il docimologo si oppone alla pretesa di esprimere con un numero le molteplici sfumature degli apprendimenti e alla correlata tendenza a stimolare meccanismi di emulazione e competizione sociale.

³ M. MORANDI, *Il sessantotto della docimologia. Una nota sull'osservatorio di "Scuola e Città"*, in «Educazione. Giornale di pedagogia critica», vol. VIII, n. 2, 2019, pp. 33-50.

⁴ M. GATTULLO, *A difesa del voto unico*, in «Scuola e città», vol. XXIII, n. 3, 1972, pp. 126-129

⁵ Cm. 13/03/1958 n. 18099.

3. *Questioni aperte*

L'anno della circolare di Moro coincide con l'introduzione dell'insegnamento dell'Educazione civica. Ma quale civismo improntava la valutazione scolastica? Quale idea di insegnamento e di apprendimento, quale rapporto tra valutazione, scuola e società impronta la posizione dominante? Moro si propone di stimolare attraverso il rigore del voto «i meno volenterosi a far di più», ché altrimenti renderemmo «indifferenti i migliori che vedono i loro sforzi come annullati da una modesta classificazione». Parliamo qui di una tipica distorsione valutativa (un classico caso di distribuzione forzata) e di un'impostazione del rapporto tra valutazione e motivazione all'apprendimento che sono già oggetto della riflessione docimologica. Questa e altre questioni vengono infatti già analizzate nelle opere di Luigi Calonghi, Aldo Visalberghi e Francesco De Bartolomeis. Le critiche di Gattullo riflettono tre nodi fondamentali, tre temi che sono presenti nella produzione dello sperimentalismo italiano a metà degli anni Cinquanta.

Il primo è la critica all'empirismo rozzo, all'idea che i voti possano riflettere automaticamente l'apprendimento, una critica che si lega alla necessità di innovare i metodi di valutazione anche con strumenti «quantitativi».

Il secondo è il legame tra cambiamento nella valutazione e cambiamento nell'insegnamento.

Il terzo è il legame tra idee di valutazione, idee di scuola e idea di società, che diviene poi il fulcro della contestazione mossa a quella idea di competizione sociale che Gattullo rintraccia nella circolare del 1958 sui voti scolastici e che porta il docimologo a mettere in discussione, col voto unico, proprio i principi meritocratici.

Approfondirò tali nodi richiamando solo brevemente i lavori di Calonghi e De Bartolomeis e concentrandomi su quanto scritto da Visalberghi. Un elemento che riannoda la contestazione gattulliana allo sperimentalismo degli anni Cinquanta e in particolar modo a quanto scritto da Visalberghi è indubbiamente la meritocrazia. Nel 1961 viene pubblicato in italiano un testo scritto nel 1958 dal sociologo laburista inglese Michael Young. Il suo titolo è «L'avvento della meritocrazia»⁶. Si tratta di una distopia che descrive l'instaurazione di un regime meritocratico in cui il potere è distribuito

⁶ M. YOUNG, *The rise of the meritocracy (1870-2033). An Essay on Education and Equality*, Thames and Hudson, London 1958 [*L'avvento della meritocrazia. Gli uomini sono tutti uguali?*, Edizioni di Comunità, Ivrea 1961].

in base a una valida e affidabile misurazione delle attitudini e delle capacità di ciascun individuo. Young assegna già nel titolo originale («The rise of the meritocracy (1870-2033). An Essay on Education and Equality») alla valutazione in campo educativo un ruolo fondamentale nella costruzione della società meritocratica. Nel testo infatti il merito trova una compiuta misura solo dopo che vengono applicati anche in campo sociale ed economico metodi di selezione impiegati dalle scuole, dove gli esami sono *oggettivi* e dunque più affidabili delle vecchie forme di valutazione. Nella distopia di Young la scuola impone dunque un modello di accertamento selettivo alla società per mezzo di una meritocrazia *educativa* incentrata su meccanismi di misurazione e valutazione. E proprio «Misurazione e valutazione del processo educativo»⁷ è il titolo di un lavoro di Visalberghi del 1955 pubblicato, esattamente come quello di Young, per la casa editrice Edizioni di Comunità fondata da Adriano Olivetti. Il lavoro viene pubblicato superando, scrive Visalberghi nella prefazione, qualche dubbio e cedendo alle «gentili insistenze dell'Editore». Olivetti esercita infatti molte pressioni sull'amico Visalberghi affinché questi sistematizzi alcune cose che aveva scritto su «Comunità» nel 1954 nell'articolo «Il testing del profitto scolastico». D'altro canto, le consonanze tra Visalberghi e Olivetti sono di molteplice natura e spaziano dall'antifascismo laico all'apertura verso le innovazioni prodotte negli Stati Uniti. Più in generale, i due condividono la tendenza a usare l'accertamento empirico, ovvero la misurazione, per avviare prassi valutative in grado di migliorare quei processi comunitari che assicurano, nel mondo educativo come nella sfera economica e sociale, qualità e significatività all'esperienza.

Analizziamo il testo visalberghiano alla luce dei tre nodi sopra richiamati.

Il primo nodo, come evidenziato, è la critica all'empirismo rozzo, la contestazione dell'idea che i voti possano meccanicamente riflettere l'apprendimento. È una contestazione che si lega alla necessità di innovare i metodi di valutazione impiegando anche strumenti strutturati, prospettando però esiti diversi rispetto a quelli narrati da Young. La critica all'empirismo rozzo incide anche sugli altri due nodi, ed è incentrata su quello che possiamo definire *senso della misura*. De Bartolomeis⁸, Calonghi⁹ e Visalberghi pro-

⁷ A. VISALBERGHI, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, Edizioni di Comunità, Ivrea 1955.

⁸ F. DE BARTOLOMEIS, *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1953.

⁹ L. CALONGHI, *Tests ed esperimenti. Metodologia della ricerca pedagogico-didattica*, PAS, Torino 1955.

pongono sin da subito un ricorso tanto misurato alla misurazione che mal si concilia con le tendenze quantofreniche¹⁰ che oggi dominano il discorso sulla valutazione di sistemi, scuole, studentesse e studenti. Per i tre l'analisi critica delle forme tradizionali di valutazione e la proposta misurata di forme e strumenti innovativi di misurazione e valutazione si lega a una visione dello sperimentalismo incentrata sulla capacità di legare i voti alla valutazione così come vengono legati i dati agli strumenti, gli strumenti alle ipotesi e le ipotesi agli assunti e ai valori che le determinano. Ed è con senso della misura che propongono forme nuove di valutazione. De Bartolomeis nel 1953 ne «La pedagogia come scienza» contesta l'idea che uno strumento assicuri di per sé alcun rinnovamento pedagogico o didattico ma difende l'utilità relativa di prove strutturate che, nei loro limiti, consentono di affermare un'oggettività non assoluta ma relativa, in grado di orientare interventi senza negare la soggettività di chi insegna. Calonghi, nella citata monografia del 1956 e nel suo articolo nel 1957 «La sperimentazione e i suoi pericoli» è del tutto consapevole dei rischi di un empirismo rozzo e deterministico e propone un accorto ricorso ai test in funzione conoscitiva.

Veniamo al testo del 1955 di Visalberghi. Per il pedagogista triestino, «la misurazione nasce dalla valutazione e in essa confluisce» (p. 18): anticipa il giudizio, è frutto di scelte di valore e non sostituisce la valutazione. Il senso della misura per Visalberghi consente di scorgere gradazioni di grigio laddove altri vedono solo bianco e nero, di riscontrare un più e un meno dove uno sguardo imprudente scorge solo qualità assolute. Per Visalberghi i limiti dei test sono chiari: essi misurano alcune cose, non altre, mentre le cose che veramente contano in educazione non sono misurabili attraverso di essi. Tuttavia, anche per mezzo di questi strumenti chi insegna ottiene informazioni preziose. Ma preziose per fare cosa? Preziose per mettere in discussione contenuti e metodi d'insegnamento e migliorare l'intervento didattico. Già in questo testo è evidente la tendenza a concepire l'attività valutativa nei termini di una postura critica finalizzata al miglioramento dell'esperienza, un tratto di quello sperimentalismo che avrebbe caratterizzato tutta la produzione visalberghiana: *sperimentale*¹¹ è la pedagogia che non crede nella bontà assoluta dei metodi che usa e delle finalità che persegue, ma è disposta a modificare gli uni e le altre sulla base dell'esperienza.

¹⁰ C. CORSINI, *Sull'utilità e il danno di misurazione e valutazione in educazione*, in Id. (a cura di), *Rileggere Visalberghi*, Nuova Cultura, Roma 2018, pp. 13-28.

¹¹ A. VISALBERGHI, *I problemi della ricerca pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1965.

Passiamo dunque al secondo nodo, ovvero al legame tra cambiamento nella valutazione e cambiamento nell'insegnamento. Attraverso i test, Visalberghi, che è in contatto vivo con il Movimento di Cooperazione Educativa, sostiene l'integrazione tra momenti didattici che spesso sono vissuti come polarità nettamente distinte e separate: l'insegnamento e la valutazione. La valutazione al contrario è qui pensata come elemento e momento intermedio, come mezzo che sta in mezzo e non come fine che sta alla fine: «le discussioni su di un test già eseguito e già corretto si prolungano a volte per due e per tre lezioni, sotto l'impulso di un interesse che è evidentemente connesso all'impegno con la quale la prova è stata affrontata»¹².

Tutto questo è assimilabile a quella che, anni dopo, sarebbe stata definita valutazione formativa: una valutazione concepita per dare forma all'insegnamento. Da questo punto di vista possiamo rilevare come l'approccio visalberghiano anticipi alcuni stadi evolutivi della valutazione formativa. Nello specifico, l'impiego di strumenti di accertamento che precedono le attività didattiche anticipa la «valutazione come apprendimento» (*assessment as learning*)¹³. Più in generale, possiamo dire che l'approccio visalberghiano è coerente con quella «valutazione per l'apprendimento» sviluppata dagli anni Novanta (*assessment for learning*)¹⁴ secondo cui l'accertamento è una forma insegnamento a condizione di stimolare in studentesse e studenti un genuino interesse verso l'apprendimento. Se è vero che le evoluzioni che nell'ultimo trentennio hanno caratterizzato la valutazione formativa sono ampiamente debitorie degli sviluppi della psicologia dell'apprendimento, non è difficile riscontrare nella prospettiva visalberghiana la centralità di quella che oggi definiamo motivazione intrinseca.

Proprio il legame tra motivazione e apprendimento consente di inquadrare il terzo nodo sopra richiamato, ovvero il legame tra idee di valutazione, idee di scuola e idea di società che, sulla base di una visione cooperativa dei processi di insegnamento e apprendimento, diviene il fulcro della contestazione alla meritocrazia e più in generale all'idea di competizione

¹² ID., *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, cit., p. 58.

¹³ L.M. EARL, *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*, Corwin Press, Thousand Oaks 2013.

¹⁴ P. BLACK-D. WILLIAM, *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*, in «Phi Delta Kappan», vol. LXXX, n. 2, 1998, pp. 139-148; P. BLACK-C. HARRISON-C. LEE-B. MARSHALL-D. WILLIAM, *Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom*, in «Phi Delta Kappan», vol. LXXXVI, n. 1, 2004, pp. 8-21

sociale. Come visto, nella circolare Moro contestata da Gattullo si invita a usare rigore nel voto per spronare a un maggior impegno. Nella visione dominante il voto, e la valutazione identificata con esso, è il fine dell'insegnamento e dell'apprendimento. Si tratta di un discorso ancora egemone in tempi presenti, nonostante i numerosi interventi normativi che richiamano un approccio diverso (CM 62 del 2017). Ancora oggi, mentre sui registri elettronici l'icona che consente di accedere all'area voti è spesso rappresentata da un trofeo o una medaglia, il dibattito accolto presso l'opinione pubblica sul passaggio dal voto ai giudizi nella scuola primaria fatica a cogliere il significato pedagogico, culturale e politico di tale trasformazione e concentra le proprie preoccupazioni rispetto al fatto che ciò che prima veniva espresso attraverso una sintesi numerica ora dovrebbe essere diversamente comunicato. Così, se sul *Corriere della Sera* nel 2008 Tremonti appoggia l'abbandono dei giudizi imposto dalla ministra Mariastella Gelmini difendendo l'immediatezza dei numeri e condannando l'opacità dei giudizi¹⁵, come abbiamo visto oggi Galli della Loggia sullo stesso quotidiano¹⁶ condanna il ricorso ai giudizi sulla base di considerazioni incentrate sulla maggior chiarezza del voto numerico. Il fatto che il mutamento nella comunicazione attesti una riconsiderazione della funzione della valutazione all'interno del processo educativo è sostanzialmente ignorato: prenderlo in carico, infatti, significherebbe venire a patti con una scuola che non accetta più di curare i sani e non i malati. Già prima di Barbiana però Visalberghi è pienamente consapevole di quanto le valutazioni incentrate sul voto sintetico tendano a presentare come rigoroso, affidabile e oggettivo – e dunque inappellabile – un processo che non lo è affatto e che, non fornendo indicazioni per migliorare, è poco efficace dal punto di vista educativo. L'identificazione della valutazione nel voto e la tendenza a schiacciare la valutazione sulla misurazione sono sintomatiche di quel ribaltamento del rapporto tra mezzi e fini in campo educativo che fa del voto l'obiettivo dell'apprendimento e dell'insegnamento. Al contrario, impiegare la misurazione come elemento che arricchisce la valutazione assume una funzione docimologica, culturale e politica. Il pedagogista triestino propone di arricchire i processi di accertamento attraverso un misurato ricorso a strumenti strutturati in modo da contrapporsi al «castalismo» e al «feticismo del voto» e di contrastare l'instaurarsi di dinamiche competitive: «Eliminando

¹⁵ G. TREMONTI, *Il passato e il buon senso*, in «Corriere della Sera», 22 agosto 2008.

¹⁶ E. GALLI DELLA LOGGIA, *Paese legale e paese reale: la scuola parli italiano*, cit.

in buona parte la discrezionalità nei giudizi sul profitto e nei voti, elimina anche ogni complesso di vittimismo, e rende naturali e spontanei i rapporti di collaborazione fra insegnanti ed alunni»¹⁷.

Dal punto di vista filosofico, il legame col transazionismo deweyano consente a Visalberghi di strutturare il rapporto dialettico tra misurazione e valutazione riannodando fatti e valori. Tale legame, già centrale nel lavoro del 1955, viene ulteriormente approfondito da Visalberghi nel 1958¹⁸ in un testo che analizza le dinamiche che portano il dato empirico a essere percepibile e intelligibile solo se assunto entro un certo orizzonte cognitivo e valoriale. Questo rimando dai dati – e quindi dai voti – alle idee e ai valori attesta l'imprescindibilità della dimensione politica della valutazione, ovvero il suo richiamare non solo idee di insegnamento, ma anche idee di scuola e società.

Dopo qualche anno, con la scuola media unica, l'ingresso delle masse nella secondaria porta alla ribalta le dinamiche selettive della valutazione. Nel 1964 esce, a cura di Visalberghi e con contributi di Egle Becchi, Luigi Borelli, Maria Corda Costa, «Educazione e condizionamento sociale»¹⁹, un lavoro che offre una sponda scientifica a rivendicazioni che di lì a poco avrebbero trovato maggiore spazio presso l'opinione pubblica.

4. *Per concludere: lasciti più o meno ignorati*

La consapevolezza della dimensione politica e sociale della valutazione che accomuna la produzione di Visalberghi a quella di Calonghi e De Bartolomeis consegna l'armamentario per una critica che nel corso della contestazione riannoda metodi e strumenti di accertamento alle funzioni della scuola in una società democratica. A conti fatti, non è impossibile che proprio il disvelamento del legame tra aspetti metodologici e politico-culturali sia il lascito più sottovalutato della riflessione scientifica sulla valutazione avviata nel secondo dopoguerra. Rimangono oggi attuali e per lo più ignorate le parole scritte da Visalberghi nel 1955:

Noi riteniamo estremamente pericolosa questa tendenza, ch'è purtroppo assai diffusa in Europa, di considerare quella del *testing* come una tecnica a parte, di cui il normale insegnante non deve sapere più di quanto gli sia necessario per collaborare

¹⁷ A. VISALBERGHI, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, cit., p. 25.

¹⁸ ID., *Esperienza e valutazione*, Taylor, Torino 1958.

¹⁹ ID. (a cura di), *Educazione e condizionamento sociale*, Laterza, Bari 1964.

in eventuali ricerche di pedagogia sperimentale o tutt'al più per controllare, di tanto in tanto, qual è il livello della propria classe in qualche particolare abilità, in rapporto alla media nazionale. Questa è la via maestra per ottenere che i *tests* abbiano carattere estrinseco e generico, riescano facilmente nozionistici e solo apparentemente validi, e possano magari a un certo punto piovere dall'alto come antipatico modo di controllo non desiderato, e mezzo di invito al conformismo nella direzione prediletta da chi detiene il potere politico e facilmente perciò può assumere tecnici al suo servizio. I controlli statistici non rendono intelligente una prova oggettiva che già non lo sia, mentre una prova impostata in modo larvatamente tendenzioso costituisce, anche se dotata di ottime qualità statistiche, un invito al conformismo non meno grave di quello che può venire da certe interrogazioni orali. Però i *tests* sono pubblici e aperti alla critica; quando gli insegnanti abbiano iniziato a far uso di prove di classe, e si siano impraticati delle tecniche del *testing*, le prove tipo diventeranno un'esigenza sentita e verranno elaborate da gruppi di docenti, e comunque avranno il successo che una competenza abbastanza diffusa crederà di assicurar loro. Il conformismo non potrà trincerarsi dietro una tecnica ai più ignota, ma dovrà gettare le carte in tavola, se ne avrà la forza. Nel qual caso altro lamento sarà da levare, che quello contro i nuovi sistemi di accertamento del profitto²⁰.

Rimane sottovalutata l'importanza dell'acquisizione di una piena padronanza degli aspetti metodologici della valutazione al fine dell'affermazione di approcci valutativi politicamente e culturalmente coerenti con la funzione assegnata alla scuola in una società democratica. È probabile che tale sottovalutazione abbia pesato sulla progressiva rimessa in discussione di traguardi conseguiti dagli anni Settanta come l'istituzione del Cede, l'impiego dei giudizi, l'introduzione della valutazione formativa, l'autovalutazione dell'insegnamento.

Prendiamo in considerazione i rapporti tra insegnamento e valutazione: raramente nella prassi la valutazione è concepita come strategia didattica, mentre si tende spesso a considerare formativa la valutazione solo perché si svolge in itinere. Lo stesso passaggio dai voti ai giudizi degli anni Settanta non ha garantito un cambiamento generalizzato rispetto alla riflessione sulla funzione della valutazione.

Nel complesso, la mancata attenzione posta su elementi metodologici comporta una maggiore iniquità. L'accertamento sommativo-certificativo si risolve in quella che Vertecchi²¹ definisce *sottrazione inapparente*. Si trat-

²⁰ A. VISALBERGHI, *Misurazione e valutazione nel processo educativo*, cit., pp. 91-92.

²¹ B. VERTECCHI, *La seconda educazione*, in B. VERTECCHI-G. AGRUSTI-B. LOSITO (a cura di), *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*, Franco Angeli, Milano 2010, pp. 83-95.

ta di un processo che, attestando livelli di competenza che in realtà non vengono raggiunti, nega occasioni di apprendimento proprio a chi ne ha maggiore bisogno.

D'altra parte, l'induttivismo rozzo, che già veniva contestato dallo sperimentalismo in un contesto dominato dall'idealismo, oggi la fa da padrone. Non è infrequente imbattersi in soggetti, anche con responsabilità istituzionali, che scambiano i risultati alle prove Invalsi per misura delle competenze o addirittura della qualità delle scuole, impiegano indicatori pensati per l'autovalutazione d'istituto come strumenti di difesa della propria posizione in classifiche spendibili sul mercato dell'istruzione per attrarre il numero maggiore di *utenze*, usano i risultati ai test delle indagini internazionali come misura del capitale culturale e della qualità del lavoro svolto dalle scuole nella competizione economica internazionale²². Tutto questo a dispetto di riflessioni sistematiche ed esperienze in campo valutativo che da decenni evidenziano come il costruito complesso e multidimensionale di competenza non possa essere ridotto al risultato di un test che i punteggi a test non possano essere considerati indicatori sufficienti per valutare la qualità, l'efficacia o l'equità di docenti, scuole, sistemi d'istruzione. Si tratta di acquisizioni oramai consolidate in ambito pedagogico e docimologico anche grazie all'apporto della riflessione scientifica avviata nel nostro paese da Calonghi, De Bartolomeis e Visalberghi nel secondo dopoguerra. Tuttavia, tali posizioni trovano diritto di cittadinanza nella normativa, ma faticano a incidere sulle prassi e sulle scelte politiche e ancor di più a riguadagnare nel dibattito pubblico lo spazio conquistato negli anni Sessanta e Settanta.

Così, se la riflessione pubblica e, spesso, le decisioni di politica scolastica e universitaria ignorano tali acquisizioni è perché il campo è ancor oggi dominato da una rinnovata incultura valutativa che rinuncia a entrare nel merito e a discutere la complessità di costrutti, approcci e processi e, piuttosto che analizzare criticamente strumenti e metodi di accertamento, finisce col rafforzare una visione antidemocratica della valutazione e dell'insegnamento. Una visione legittimata dal richiamo a un'idea di meritocrazia che è coerente con la scelta di affrontare il fondamentale tema del merito rinunciando ad analizzarne l'*archè* ed esaltando un opaco e autoritario *kratos* che mistifica e riproduce i rapporti di potere esistenti per mezzo di valutazioni presentate come oggettive e trasparenti. Un'incultura

²² C. CORSINI, *Dalla comparazione alle classifiche*, in «Cadmò», vol. 2, 2019, pp. 40-47.

valutativa che finisce col giustificare ciò che è forte e rinuncia a rafforzare ciò che è giusto.

Nel dopoguerra Visalberghi, Calonghi e De Bartolomeis hanno sottoposto la valutazione a critica sistematica in quanto iniqua, inaffidabile e arbitraria e dunque inadatta a una scuola democratica. Oggi, la veste oggettiva indossata dai processi di accertamento sembra mettere pericolosamente la valutazione al riparo da critiche competenti. Ma se la valutazione rimane una chiave interpretativa privilegiata dell'insegnamento e dell'apprendimento, allora è necessario inquadrarla criticamente, anche a costo di sostenere la fatica di affrontare complesse questioni metodologiche. L'alternativa è quella di consegnare una dichiarazione di resa a una visione incolta della valutazione che, oggi come ieri, non manca di esercitare una retriva egemonia.

XXIV. IL '68 E IL RINNOVAMENTO DELL'INSEGNAMENTO
NELLA SCUOLA MEDIA SUPERIORE

MONICA GALFRÈ
(Università degli Studi di Firenze)

Il profondo rinnovamento culturale e didattico innescato dalla contestazione del '68 è un processo rapido che, in pochi anni e senza mezze misure, sovverte in tutti i gradi dell'istruzione i modelli e i principi educativi tradizionali. Non si può tuttavia definire un fulmine a ciel sereno; anzi, il '68 e poi la contestazione, che si protrae per tutti gli anni '70, si trovano davanti un edificio ormai indebolito da una lenta erosione. All'origine ci sono le tumultuose trasformazioni prodotte dal *boom* economico, non ultima l'introduzione della scuola media unica, che pongono nuove sfide a un'istruzione ormai di massa e, almeno sulla carta, democratica.

Del resto il cinquantenario del '68, caduto di recente, pur insistendo sul suo carattere di rottura, lo ha collocato in una posizione di snodo, tra il culmine e l'inizio della crisi della cosiddetta «età dell'oro», intendendo con questa espressione il trentennio che prende avvio dopo la seconda guerra mondiale. Si tratta di un periodo al quale corrisponde – tanto nel mondo occidentale quanto nel cosiddetto Terzo mondo – anche un'età dell'oro dell'istruzione, che in quegli anni è considerata ovunque lo strumento indispensabile per costruire una società più giusta ed equa. Non a caso la contestazione nasce su questa idea della scuola e, scoprendone limiti e contraddizioni, la esaspera fino a metterla in crisi¹.

Nel complesso la lettura del '68, sottraendosi alle pressioni di parte e ai giudizi di valore, pare ora essersi fatta più “laica”. Ne è causa ed effetto proprio lo spostarsi dell'attenzione dall'evento in sé ai processi che esso

¹ Cfr. A. COBALTI, *Globalizzazione e istruzione*, il Mulino, Bologna 2006, pp. 33-36; cfr. M. GALFRÈ, *Così lontano così vicino. Il Sessantotto*, in «Il mestiere di storico», vol. XI, n. 2, 2020 (2019), pp. 127-132.

innesca, insieme all'analisi delle sue fasi e dei suoi diversi protagonisti. Il '68 appare così come l'inizio della lunga e tormentata transizione dal secolo breve alla postmodernità: un'immagine che è efficace anche, e forse a maggior ragione, per quanto riguarda le innovazioni didattiche e culturali della scuola². Dove, come si è accennato, la contestazione è ampiamente annunciata e, non di meno, innesca una trasformazione distesa nel tempo, non guidata dall'alto e per questo disordinata e disomogenea.

Questo vale per la scuola e per l'insegnamento in generale, ma con delle differenze interne. Se nell'istruzione dell'obbligo si comincia faticosamente a respirare un'aria nuova già nella seconda metà degli anni '60, gli istituti medi superiori restano assai più arroccati su stessi, quasi a presidio di una concezione elitaria dell'istruzione e del sapere, messa peraltro a dura prova dalla crescita inarrestabile degli iscritti. A partire dalla metà degli anni '50, e soprattutto dopo l'istituzione della scuola media unica, è la forza dei numeri a rompere l'omogeneità culturale e l'organicità all'ordine costituito di studenti e docenti. Nel decennio 1961-71 il tasso di scolarità nella fascia d'età dai 14 ai 18 anni passa dal 22% al quasi 40%, pur mantenendosi tra i più bassi in Europa³.

In poche parole, quindi, i significativi fermenti presenti negli anni '60 in campo pedagogico e didattico penetrano solo indirettamente nell'istruzione secondaria che, quando scoppiano le proteste, si conferma come «il settore più rigido, meno aperto all'iniziativa e alla sperimentazione fra tutte le strutture scolastiche italiane»⁴. Qui – stigmatizza Tristano Codignola – il principio di autorità «imperava con particolare cecità e spesso stupidità» e il ministro è sempre pronto «a sconsigliare le innovazioni, a punire i democratici, a esaltare gli autoritari, col risultato che la nostra scuola finisce per restare il settore più arretrato culturalmente e ideologicamente della vita nazionale»⁵. Del resto, la struttura a canne d'organo dell'istruzione secondaria, divisa in settori di non pari dignità, appare in stridente contraddizione con l'unicità della scuola media inferiore e con le aspettative di uguaglianza che essa alimenta.

² Cfr. F. DE GIORGI, *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post '68 in Italia*, Viella, Roma 2020.

³ Dall'anno scolastico 1962-63 all'anno scolastico 1970-71 gli iscritti agli istituti tecnici aumentano da 395.228 a 676.667, agli istituti professionali da 151.859 a 260.469, al liceo scientifico da 73.938 a 253.497 (cfr. M. GALFRÉ, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Carocci, Roma 2017, p. 227).

⁴ M. RAICICH, *Due punti fermi*, in «Riforma della scuola», vol. 14, n. 4, 1968, p. 4.

⁵ T. CODIGNOLA, *Una crisi rivelatrice*, in «Scuola e città», n. 3, 1968, pp. 114.

Per tutti questi motivi, non si può capire come si trasformi la didattica all'interno del variegato pianeta della scuola secondaria se si prescinde dalla dialettica conflittuale che si innesca con il '68. È cioè indispensabile adottare un approccio dal basso, che sia in grado di restituire la dinamica che si viene a stabilire con la contestazione tra i diversi attori presenti sulla scena scolastica: in primo luogo gli studenti ma, insieme a questi, anche gli insegnanti, che in questo periodo vivono una crisi profonda della identità professionale, così come i presidi, i provveditori e gli ispettori, figure chiave nel rapporto tra centro e periferia, pur nel momento in cui la tradizionale dimensione verticale della scuola italiana tende a cedere a quella orizzontale⁶.

Fino a non molto tempo fa si è considerato il '68 un evento tanto clamoroso quanto povero di risultati concreti, tanto rumore per nulla, si potrebbe dire. All'origine di questo giudizio, come si è già accennato, vi è un vizio prospettico che, enfatizzando i tempi brevi della *pars destruens*, ha ignorato o quasi i tempi medio-lunghi della *pars costruens*. Eppure, fin dall'inizio, contestare significa contemporaneamente ipotizzare e sperimentare una scuola altra, diversa da quella esistente, se pur in larga parte utopica⁷. Del resto, anche i provvedimenti approvati nel corso del 1969, che di fatto smontano quel che rimane dell'edificio gentiliano, costituiscono almeno in parte una risposta alle richieste del movimento studentesco. E non si tratta di un semplice contentino per placare gli animi, anche se tale è apparso a lungo: perché non solo viene notevolmente facilitato l'esame di maturità, ma è anche completamente liberalizzato l'accesso all'università ai diplomati di qualsiasi corso quinquennale; e al contempo sono introdotti gli anni integrativi per i corsi quadriennali, come gli istituti magistrali e il liceo artistico, e anche per quelli triennali, come i professionali. La tendenza è inequivocabilmente quella di ridurre le disparità dei percorsi e delle opportunità, spostando la selezione all'università, che accentua così il suo ruolo di parcheggio della tradizionale disoccupazione intellettuale⁸.

⁶ In generale mi permetto di rimandare a M. GALFRÈ, *La scuola è il nostro Vietnam. Il '68 e l'istruzione secondaria italiana*, Viella, Roma 2019.

⁷ Cfr. S. MOBIGLIA, *La scuola: l'onda lunga della contestazione*, in P.P. POGGIO (a cura di), *Il Sessantotto. L'evento e la storia*, in «Annali della Fondazione Micheletti», n. 4, 1990, pp. 228-229.

⁸ Decreto legge 15 febbraio 1969 n. 9, legge 5 aprile 1969 n. 119; legge 11 dicembre 1969, n. 910; legge 27 ottobre 1969 n. 754.

Dopo la mobilitazione per il diritto di assemblea, che è infine riconosciuto nella sua pienezza agli inizi del 1969⁹, la protesta montante si sposta sui contenuti e sui processi di apprendimento, cioè sul cuore pulsante della scuola. È il momento in cui gli studenti rifiutano il riformismo dall'alto del ministro Fiorentino Sullo, il quale pure si mostra tendenzialmente disponibile al dialogo e favorevole a un approccio didattico antinozionistico, almeno sulla carta, evidente nella «valutazione globale della personalità del candidato» e nella collegialità del giudizio previsti dalla nuova maturità. Ma il movimento, rivendicando la propria autonomia, non esita in molte circostanze a formulare un attacco a tutto tondo alla scuola, vista come funzione di un sistema da abbattere, non da riformare. «Noi – sostengono gli studenti di un battagliero istituto fiorentino – abbiamo lottato non per essere “promossi” più facilmente ma per abolire il meccanismo diseducativo della selezione»; «perciò – concludono – l'atteggiamento del ministro è un'offesa ai contenuti più profondi della nostra lotta; è una manovra diversiva per distogliere la opinione pubblica dai contenuti reali della lotta delle masse studentesche»¹⁰.

Se dovessimo condensare in una parola il '68, questa sarebbe senz'altro anti-autoritarismo, intesa in un senso ampio, alla luce di un marxismo riletto dalla scuola di Francoforte, di Marcuse, Horkeimer e Adorno, in cui sono presenti anche gli echi di Freud e della psicanalisi. Nella scuola l'anti-autoritarismo assume una duplice valenza, politica e didattica, dando vita a un disegno non privo di organicità in cui gli aspetti didattico-culturali si fondono con quelli politico-gestionali. In questo senso scioperi, assemblee, occupazioni, controcorsi, almeno nelle intenzioni, contengono in sé anche una finalità progettuale, disegnano i contorni di una scuola altra, se non di una vera e propria controscuola, dando vita a una sorta di grande laboratorio carico di promesse o di minacce, a seconda dei punti di vista, per il futuro più o meno prossimo, anche se con modalità niente affatto preordinate.

In particolare l'assemblea si afferma quale spazio cruciale di discussione e di decisione, «insieme politico e pedagogico» – scrive Francesco Zappa su «Riforma della scuola» – «una breccia aperta nella vecchia fortezza» dove lo studente è sempre stato «bersaglio, non protagonista», oggetto e non soggetto¹¹.

⁹ Circolare del Ministero della Pubblica istruzione (d'ora in poi MPI) n. 17, 22 gennaio 1969.

¹⁰ Volantino del movimento studentesco fiorentino, 18 febbraio 1969 (Archivio storico Il Sessantotto, Firenze, Fondo centro di documentazione, MS20).

¹¹ F. ZAPPA, *L'assemblea per una scuola nuova*, in «Riforma della scuola», vol. 14, n. 11, 1968, p. 4.

Nell'interpretazione che ne dà il movimento, l'assemblea è infatti necessaria per combattere e vincere l'unica battaglia che veramente abbia un senso, quella per l'autonomia. L'assemblea è concepita ovunque non solo come uno strumento di democrazia diretta al di là di ogni mediazione rappresentativa, ma anche come il luogo di maturazione del movimento, che così diventa padrone del suo destino. «L'autoritarismo scolastico espresso nello slogan “voto registro, interrogazione, linea nera della repressione” – scrivono gli agguerriti studenti dell'istituto tecnico «Galilei» di Firenze – fu identificato come primo motivo di lotta: l'assemblea generale degli studenti fu identificata come lo strumento più adatto per tale lotta»¹².

Del resto, la stessa circolare ministeriale che riconosce il diritto di assemblea individua in essa il mezzo adatto a favorire «l'educazione all'autogoverno dei più giovani», che «oggi sono chiamati, attraverso un esperimento educativo nuovo, ad elaborare e prospettare le loro richieste in ordine al progressivo rinnovamento della Scuola, al quale mira la società italiana»¹³. La legge pone però dei limiti vistosi a questo diritto – la presenza di presidi e insegnanti, con tutto il loro potere intimidatorio, il divieto agli estranei di intervenire, la cadenza mensile – che invece di placare accendono la rabbia del movimento.

Per tutti questi motivi le assemblee – che pure poggiano ovunque sugli stessi principi –diventano qualcosa di molto diverso a seconda dei luoghi e delle circostanze. Si fanno talvolta carico di richieste ragionevoli, in un'ottica riformista, ma spesso danno voce anche a esigenze più estreme, soprattutto sul piano didattico e culturale, come l'abolizione del voto, l'autogestione e anche il diritto di sospendere le lezioni, qualora la maggioranza non le ritenga sufficientemente interessanti¹⁴.

Gli esperimenti più arditi – il cui valore è tuttavia paradigmatico – prendono però corpo nel corso delle occupazioni, che nella primavera del '69, ovvero nella fase acuta delle proteste, si confermano come la forma di contestazione per eccellenza. Spesso intese come un prolungamento delle «assemblee di lavoro», esse tradiscono l'intento di fondo del movimen-

¹² «Dalla lotta in classe alla lotta di classe», le lotte degli studenti del tec. «Galilei» libro bianco, ottobre 1969 aprile 1969 (Archivio storico Il Sessantotto, Firenze, Fondo centro di documentazione, MS12).

¹³ Circolare del MPI n. 17, 22 gennaio 1969.

¹⁴ Cfr. mozione degli occupanti dell'istituto tecnico «Molinari», 10 marzo 1969 (Archivio centrale dello Stato, d'ora in poi ACS, MPI, Gabinetto, Affari generali 1962-1974, b. 173, fasc. Milano).

to, che è quello di riappropriarsi della scuola, affrontando soprattutto i problemi della didattica e dei contenuti dell'insegnamento. Sono questi i contesti in cui si arriva talvolta alla discussione e alla proposta di una vera e propria *controscuola*, eversiva del sistema vigente, che anticipa molte delle questioni su cui si dibatteranno i movimenti più radicali degli anni successivi.

Al di là della loro diversificata fenomenologia, le occupazioni appaiono tutte intrise di significati simbolici, tanto da configurarsi in molti casi come la profanazione di un luogo "sacro", tempio della cultura e, in virtù di questo, spazio protetto. Nel complesso, anche sul piano culturale e didattico, i principi sostenuti dagli studenti dipingono una scuola, come si è accennato, orizzontale, che infrange il concetto di scuola separata e di cultura neutrale, aprendosi alle correnti del mondo. Le critiche alla scuola tradizionale e le proposte alternative ruotano intorno ad alcune idee di fondo, semplici e ampiamente condivise, che risuonano circolarmente in tutto il territorio nazionale, dal Nord al Sud, dalla metropoli alla provincia, dai licei ai tecnici, muovendosi su un crinale – che si fa sempre più sottile – tra lotta dentro la scuola e lotta contro la scuola, in una contraddizione irrisolta, propria del '68, tra riformismo e contestazione globale¹⁵.

Colpisce il fatto che gli studenti raramente parlino di riforma dei programmi, concentrando con chiarezza il loro interesse sulla scuola in atto e, più che sul cosa, sul come. Comune il richiamo alla necessità di uno spostamento su argomenti scomodi del passato o più vicini al presente, grazie anche all'uso dei quotidiani, e dello studio delle lingue, in particolare dell'inglese, che si lega chiaramente alle culture musicali di cui sono intrise le identità giovanili. Ma più che altro si discorre di metodo critico e sperimentale, di lavori collettivi e autogestioni contro l'apprendimento mnemonico e il sapere come dato; e, indissolubilmente legato a questi, si associa il rifiuto degli aspetti selettivi, punitivi e coercitivi, dall'abolizione dei compiti a casa a quella degli esami di riparazione.

Tutti aspetti che mettono inconsapevolmente a frutto molti dei fermenti pedagogici fioriti già dagli anni '50 e '60 grazie all'attività del Movimento di cooperazione educativa, alle battaglie antinozionistiche condotte sulle pagine della rivista comunista «Riforma della scuola» e di «Scuola e città», fondata nel 1950 da Ernesto Codignola e altri; senza dimenticare la tradizionale sensibilità della pedagogia cattolica e soprattutto i semi sbocciati

¹⁵ Cfr. anche S. MOBIGLIA, *La scuola*, cit., p. 223.

all'ombra del rinnovamento conciliare se non del dissenso cattolico, cui il successo di *Lettera a una professoressa* contribuisce a dare risonanza).

Nel clima della contestazione fanno presa le riflessioni di Francesco De Bartolomeis, che nel 1969 pubblica per Feltrinelli un libro destinato a pensare, *La ricerca come antipedagogia*; e risuonano gli echi di sperimentazioni pensate per la scuola elementare, come quella di Mario Lodi, il quale nella Bassa Padana ha dato vita negli anni precedenti a un progetto implicitamente politico che, associando l'aula a una cella carceraria e la condizione dello scolaro a quella dell'operaio, combatte l'insegnamento concepito in funzione della società classista e si fa promotore di un metodo critico nemico di ogni passività.

Del resto, già dalla metà degli anni '50, quando prende corpo la battaglia per la media unica, il Pci pone con forza anche la questione dei contenuti, che è inevitabilmente intrecciata a quella delle modalità di insegnamento¹⁶. Di fatto, esigenze di svecchiamento ed esperienze innovative di matrice diversa, che negli anni '60 danno i loro migliori frutti nelle periferie metropolitane ad alto tasso di immigrazione, costituiscono un potente stimolo sul piano culturale e pedagogico.

Sono moltissimi gli archivi che conservano una documentazione utile a ricostruire quanto e come la contestazione incida sull'insegnamento, da quelli istituzionali a quelli dei movimenti fino a quelli di singole personalità coinvolte, gli insegnanti *in primis*. Tuttavia, i fondi della Pubblica istruzione presenti nell'Archivio centrale dello Stato sono i più significativi, perché danno conto delle richieste degli studenti e, insieme, delle risposte dei presidi e dei consigli degli insegnanti, in uno spettro tendenzialmente nazionale, se pur incentrato su alcune grandi città come Torino, Milano e Bologna¹⁷.

In questo insieme così ampio e variegato si segnala l'esperienza degli istituti tecnici e professionali, che giocano un ruolo centrale nel '68 italiano. La quantità degli iscritti, la loro provenienza sociale più modesta, la

¹⁶ Cfr. C. BETTI-F. CAMBI (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale, tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Unicopli, Milano 2011; *Il '68 "pedagogico" tra continuità, regresso ed emancipazione*, numero monografico di «Formazione, lavoro, persona», vol. 8, n. 24, 2018.

¹⁷ Si tratta dei seguenti fondi conservati all'Archivio centrale dello Stato (d'ora in poi ACS): MPI, Gabinetto, Affari generali (1962-1974); Direzione generale dell'istruzione tecnica, Miscellanea delle Divisioni I, II, III, IV, V, Agitazioni studentesche (1968-1975); Direzione generale dell'istruzione classica, scientifica e magistrale, Divisione II, Relazioni dei presidenti delle commissioni di maturità, Agitazioni studentesche, Relazioni degli ispettori centrali sulla vigilanza degli esami di maturità (1963-1976).

fragilità culturale e i metodi antiquati che li contraddistinguono, la presenza di insegnanti più giovani e di studenti lavoratori e la contiguità con il lavoro si rivelano degli stimoli potenti alla contestazione e all'innovazione. All'inizio si rileva una maggiore moderazione, che si riflette negli obiettivi più realistici e nella ricerca di un dialogo con gli insegnanti. Ma rapidamente le richieste si fanno più estreme, soprattutto nelle grandi città, e tendono ad allinearsi a quelle dei licei. Il rifiuto totale dell'autorità induce gli studenti a formulare richieste come il voto collettivo, l'abolizione del voto di condotta, la possibilità di valutare l'operato degli insegnanti, la partecipazione agli scrutini, la facoltà di sospendere le lezioni che non sono ritenute interessanti, la trasformazione dei compiti in esercitazioni volte solo a individuare le lacune individuali, la sostituzione del tema in classe con un elaborato svolto fuori dell'orario scolastico, e molto altro.

Nei licei e anche negli istituti tecnici e professionali più turbolenti delle grandi città, la protesta non si limita a ipotizzare attività di affiancamento alla scuola tradizionale, ma si spinge – come si è accennato – a tratteggiare i contorni di una vera e propria controscuola. Un esperimento cioè in cui siano aboliti tutti gli strumenti repressivi della didattica vigente, i gruppi di lavoro sostituiscano *tout court* le classi e la figura dell'insegnante, espressione dell'autorità, sia sostanzialmente soppressa. L'inconciliabilità di queste esperienze con la scuola ufficiale segna il destino loro e delle occupazioni che le promuovono, lasciando l'ultima parola alla repressione, nella quale gli studenti individuano la riprova dell'autoritarismo della scuola e della società.

Al liceo «Gioberti» di Torino, uno dei più turbolenti d'Italia, gli studenti manifestano la loro intenzione di «fare della scuola il luogo dove si studia e si discute tutto quello che ci interessa e che *ci serve* per una formazione scelta *da noi* e non imposta». Le autorità, il preside e gli ispettori ministeriali chiamati a fronteggiare la situazione, e anche la maggior parte del corpo docente condannano senza mezze misure l'autogestione, ritenuta illegale e quindi inaccettabile. Solo la professoressa Lia Corinaldi, figura nota nel capoluogo piemontese proprio per il suo progressismo, propone di accettarle come esperimento didattico, ricordando non a caso l'esempio di Francesco De Bartolomeis e del Movimento di cooperazione educativa¹⁸.

¹⁸ *Documenti dell'agitazione al Gioberti* (ACS, MPI, Direzione generale dell'istruzione classica, scientifica e magistrale, Divisione II (1963-1976), Agitazioni studentesche, relazioni dei presidenti delle commissioni di maturità, relazioni degli ispettori centrali sulla vigilanza degli esami di maturità b. 3, fasc. Piemonte/Torino).

Sono casi che, al di là di una diffusione tutto sommato limitata nel tempo e nello spazio, fanno paura alle autorità, perché lasciano intravedere quanto sia concreta la deriva della descolarizzazione. Non a caso, nei primi anni '70, quando la conflittualità scolastica non accenna a placarsi, il ministero cerca di incanalare queste proposte in iniziative controllate dall'istituzione. In particolare due circolari del ministro Riccardo Misasi, nel novembre 1970 e poi nel settembre 1971 (la cosiddetta *maxicircolare*), aprono a studenti e famiglie la partecipazione al funzionamento della scuola; e, riconoscendo una relativa autonomia agli istituti, concedono la possibilità di affrontare – se pur al nell'ambito di attività integrative al di fuori dell'orario scolastico – questioni sociali come la droga e il sesso, di programmare viaggi d'istruzione e di utilizzare a fini didattici televisione, quotidiani e altri mezzi; a novembre sono autorizzati anche gruppi di studio oltre le lezioni ordinarie¹⁹.

Nella formulazione delle proposte di una scuola nuova, l'atteggiamento degli studenti nei confronti degli insegnanti oscilla tra l'esplicita richiesta di collaborazione, rivolta ai più progressisti, e il rifiuto di qualsiasi intromissione, ritenuta niente di più che un inaccettabile compromesso. Malgrado la diffidenza di fondo, non manca però ai ragazzi la lucidità per capire che gli insegnanti sono decisivi per attaccare il potere, cosa che è del resto ben chiaro alle stesse autorità.

Il ruolo degli insegnanti, la cui età media si è abbassata nel corso degli anni '60, è in effetti cruciale. La libertà di insegnamento di cui godono almeno sulla carta li pone infatti in una posizione niente affatto comoda. Di certo per gli insegnanti il '68 è in sé un banco di prova, che mette in discussione il loro ruolo, li costringe a porsi degli interrogativi su cosa insegnare e a quali fini, fa saltare le loro certezze professionali e culturali, li obbliga a rilegittimarsi di fronte alla classe e a fare scelte che non sono solo tecniche, siano esse a favore della contestazione o della repressione.

Non a caso negli anni successivi gli insegnanti diventano i principali protagonisti – più di quanto non lo siano durante il '68 – di un processo di svecchiamento, spregiudicato e politicamente molto connotato, e per questo destinato a scontrarsi in termini anche molto aspri con le autorità. Due volumetti a carattere militante, pubblicati nel 1972, raccontano i numero-

¹⁹ Circolari nn. 375 e 376, 23 novembre n. 1970; circolare 20 settembre 1971; cfr. M. GATTULLO, *La politica scolastica del centro-sinistra negli anni 1968-1972*, in «Rivista di storia contemporanea», 1972, pp. 74-113.

sissimi episodi di repressione, se non di vera e propria persecuzione, di cui all'indomani del '68 sono vittime – insieme agli studenti – gli insegnanti “innovatori” nei vari ordini dell'istruzione, dalla scuola dell'obbligo alla media superiore²⁰. Di fatto, grazie anche a loro, la scuola esce definitivamente dalla torre d'avorio in cui tradizionalmente la si è voluta confinare e la neutralità dell'insegnamento, come della cultura, diventa un principio sempre meno sostenibile. Il '68 denuda il re, ed è ormai chiaro a tutti, conservatori e innovatori, che il cosa e il come insegnare hanno una innegabile funzionalità politica e sociale.

Tuttavia, si sbaglierebbe se si volessero incasellare i comportamenti degli insegnanti e dei presidi all'interno di classificazioni troppo rigide, i conservatori da una parte, gli innovatori dall'altra. Il quadro non si esaurisce qui, perché in realtà la documentazione disponibile lascia intravedere che i casi estremi in un senso o nell'altro sono delle eccezioni, mentre buona parte di loro cerca di avviare un timido svecchiamento al di fuori di ogni clamore, confermando una tradizione di lungo periodo, secondo la quale ciascun docente è abituato a dar fondo alle sue personali risorse e a navigare a vista.

A connotare la scuola secondaria di questo periodo è proprio la varietà di posizioni, difficile da restituire in una formula, nella quale si riflettono gli effetti di una modernizzazione squilibrata, le diverse “velocità” di una scuola e di una società sempre più articolate. Sull'incapacità degli insegnanti a rispondere collettivamente alle sollecitazioni poste dalla contestazione pesa la natura *sui generis* della sindacalizzazione di categoria. Gli alti tassi di corporativismo, evidenti nella divisione in molti sindacati autonomi, il conformismo e il moderatismo tradizionali spiegano la difficoltà a muoversi sul terreno delle riforme e a superare la sostanziale apoliticità, se non un vero e proprio disprezzo per la politica, mentre la Cgil scuola, che muove allora i primi passi, non ha in quel momento l'incisività che avrà negli anni '70.

Questi limiti pesano anche su chi si schiera decisamente dalla parte della contestazione. Non avendo alle spalle una organizzazione collettiva, gli insegnanti che decidono di sperimentare un nuovo modo di fare scuola si appellano non di rado a una violenza ideologica fine a se stessa,

²⁰ G. CALABRIA-G. MONTI, *La pelle dei professori. Per una tipologia della repressione nella scuola*, Feltrinelli, Milano 1972; A. CHIAMA *et alii* (a cura di), *Chi insegna a chi? Cronache della repressione nella scuola*, Documentazione raccolta per iniziativa del Soccorso Rosso di Torino, Einaudi, Torino 1972.

se non controproducente, che in ogni caso finisce per confliggere con le esigenze di autonomia critica poste in partenza. I contro-insegnanti, come la contro-scuola, ponendosi appunto contro quelli ufficiali, danno vita a una scuola militante e di parte almeno quanto quella che si propongono di combattere. «La crisi di oggi è la crisi dell'autorità – si insiste sul «Corriere della sera» – per obbedire c'è bisogno di credere che l'autorità abbia un fondamento»²¹. In molti casi ci si limita appunto a cambiare i punti di riferimenti. Il rischio, dice qualcuno non a torto, è che tutto consista nel «sostituire i fratelli Bandiera con Che Guevara e *La spigolatrice di Sapri* con *Gorizia tu sei maledetta*»²².

I primi insegnanti contestatori sono personalità carismatiche, che hanno molta presa sugli studenti e tendono a esercitare il proprio fascino che tutto è fuorché un esercizio di parità e di educazione all'approccio critico. A distanza di molti anni Roberto Berardi, allora preside dell'istituto magistrale «Margherita di Savoia» di Torino e poi ispettore centrale, ha parlato di «verbosità rivoluzionaria che molti di loro manifestano con orgasmo crescente, con voce alterata, con visi stravolti nelle assemblee dei contestatori e nelle riunioni dei colleghi dei docenti»²³.

Anche la categoria dei contestatori non è però univoca. Comprende intellettuali del Pci o di estrema sinistra con un retroterra culturale, ma ci sono anche figure improvvisate e chiaramente provocatorie: insegnanti che sostituiscono il programma delle proprie materie – qualsiasi esse siano – con la lettura di Marcuse, dei pensieri di Mao o del Che, la guerra del Vietnam, destando grande scandalo e comprensibile riprovazione non solo tra i più bigotti. A riprova di quanto pesi la componente cattolica sul '68 italiano, spesso i più estremi coincidono con «cattolici del dissenso», pieni di messianica certezza», scrive un ispettore inviato a Bologna nel marzo 1971²⁴.

Alcuni percorsi, più onesti e consapevoli di altri, si scontrano con le contraddizioni – se non con le vere e proprie aporie – che suscita la speri-

²¹ G. AZZOLINI, *La protesta oggi e domani*, in «Corriere della sera», 20 maggio 1969; F. ALBERONI, *Statu nascenti. Studi sui processi collettivi*, il Mulino, Bologna 1968.

²² M. LUPINACCI, *Nozionismo*, in «Corriere della sera», 26 marzo 1969.

²³ R. BERARDI, *La scuola nella prima Repubblica. I taccuini di un ispettore centrale*, Armando, Roma 2001, p. 94.

²⁴ Relazione sugli istituti della città di Bologna, 15 marzo 1971, in Archivio Marino Raich, Siena, I, b, Studi, pubblicazioni, convegni 13 Le agitazioni studentesche del '68 nella scuola secondaria superiore.

mentazione. Giovanna De Sabbata – docente di matematica e fisica al liceo scientifico Fermi di Bologna, comunista, collaboratrice di «Riforma della scuola» – individua le vere difficoltà nella *forma mentis* profondamente radicata nella testa di tutti, anche degli innovatori. Non basta infatti sostituire alla lezione cattedratica il lavoro di gruppo, perché il vero problema è la competizione, che ha mille volti. D'altra parte, la caduta di ogni rivalità – ella nota – fa spesso scemare l'interesse²⁵.

Nel complesso, però, ciò che soprattutto gli studenti chiedono agli insegnanti e ciò che i più disponibili concedono loro riguarda le relazioni umane, scolastiche ed extrascolastiche. Alla base c'è appunto l'esigenza di una nuova umanità, che risponde all'esplosione di soggettività del '68. Si vuole in sostanza che i professori siano più amichevoli e comprensivi, oltre che più moderni e più interessanti, in grado di colloquiare e discutere, di fare scuola in un modo nuovo. Non a caso le autorità, agli insegnanti "innovatori", rimproverano proprio l'eccessiva confidenza concessa ai ragazzi, come succede a Margherita Marmioli, insegnante al liceo scientifico della cattolicissima Crema, che diventa un caso nazionale. Nonostante lo sciopero di protesta e di solidarietà organizzato dai suoi studenti, la docente è prima trasferita a Bologna in base a una legge del 1947, che contempla il trasferimento quando la permanenza in loco risulti «motivo di turbativa», e poi costretta ad affrontare una vera e propria odissea – a suon di ispezioni, reprimende e attacchi personali – che culmina nel processo di fronte al Consiglio superiore della Pubblica Istruzione²⁶.

La profonda revisione dell'insegnamento innescata dalla contestazione avrà ripercussioni evidenti negli anni successivi soprattutto per quanto riguarda la lettura della storia nazionale e in particolare risorgimentale, fino ad allora caratterizzata da una continuità di fondo a partire dagli anni della Sinistra storica. È di qui che prende avvio la demolizione non solo dell'immagine conciliatorista del Risorgimento, ma anche di quella democratica e popolare cautamente rivalutata a partire dalla metà degli anni '50, di cui è emblema la fortuna scolastica di Garibaldi²⁷. Si pensi alla gigantesca opera di controinformazione che interessa i libri scolastici, per loro stessa natura veicoli di continuità. Come in altri momenti, l'editoria scolastica si rivela

²⁵ G. DE SABBATA, *Dal gruppo all'assemblea*, in «Riforma della scuola», vol. 14, n. 10, 1968, pp. 18-22.

²⁶ Cfr. A. CHIAMA *et alii* (a cura di), *Chi insegna a chi?*, cit.

²⁷ Cfr. M. GALFRÉ, *La parabola della fortuna scolastica di Garibaldi*, in «Passato e presente», vol. 40, n. 115, 2022, pp. 61-77.

uno strumento in grado in dare voce a esigenze nuove e talvolta anche di supplire alla strutturale inerzia riformatrice della scuola italiana, se pur in modo non lineare e tutto fuorché organico.

Nell'estate 1969 si svolge il nuovo esame di maturità. I dialoghi paterni che alla vigilia della maturità il neoministro Mario Ferrari Aggradi rivolge agli studenti dalla televisione, l'invito rivolto ai commissari alla comprensione e al rifiuto di qualsiasi nozionismo confermano la politica volta a gettare acqua sul fuoco della contestazione. Di fatto il primo esame di Stato "scontato" si traduce in un reale facilitazione di cui gli studenti sono i primi ad aver ironicamente contezza. «Mi diletto, mi trastullo – tanto c'è l'esame Sullo», suona così uno slogan coniato nel 1969. Ma parlano chiaro anche le cifre che, al di là di ogni polemica sul tramonto della serietà di gentiliana memoria, segnalano un aumento tendenziale della percentuale dei promossi (dal 78,9% al 90,6%)²⁸.

La prima traccia per il tema scritto chiede di giudicare «la condizione dei giovani nella società contemporanea e il loro contributo alla soluzione dei problemi del nostro tempo». Anche il tema di letteratura esce un po' dagli schemi: «Ti è capitato leggendo scrittori del passato di dimenticare la distanza dei tempi e di sentire la loro come voce del tuo tempo?».

L'esame appare quasi spregiudicato a confronto con i programmi vigenti e con la mentalità corrente di molti commissari. Il presidente di una commissione commenta: «Dai più si stenta ad accettare il principio dell'alunno che si educa e si istruisce per processo autonomo se pur guidato, che si apre alla conoscenza di se stesso, dei fenomeni umani e naturali circostanti e li conquista criticamente da solo e con la guida docente». In sostanza si è riformato l'esame ma non il percorso di cui l'esame rappresenta il momento finale, né la testa di tutti gli insegnanti. Ma, all'opposto, si registrano anche casi di esami collettivi, ai quali partecipano persino degli estranei, che sono infine invalidati dopo l'intervento degli ispettori ministeriali²⁹.

Alcuni maturandi, nel primo anno di applicazione dell'esame Sullo, giungono a una forma estrema di ammutinamento. Il diciannovenne Luigi Ivaldi, ottimo studente al liceo «Cassini» di Sanremo, mette in atto una contestazione clamorosa. Il giorno dell'esame, giunto il suo turno, si ri-

²⁸ Cfr. EAD., *Tutti a scuola!*, cit., pp. 228-230.

²⁹ Cfr. Relazione sugli esami di maturità a Pisa e Massa Carrara, anno scolastico 1969-70, in Archivio Marino Raicich, I, b, 13 (Le agitazioni studentesche del '68 nella scuola secondaria superiore); F. FROIO, *I giovani, oggi. La crisi del nostro tempo nei temi degli esami di maturità*, Mursia, Milano 1970.

fiuta di rispondere alle domande della commissione. «A me interessano altri problemi che la società non vuole risolvere, come il risanamento della Pigna – egli afferma alludendo allo stato in cui versa la città vecchia – Voglio discutere di questo e non parlare di numeri»³⁰. Una decisione nata all'interno del Movimento studentesco, che gli costa la bocciatura.

In conclusione, usando un famoso slogan del '68, si può dire che il '68 scolastico – tanto più per quanto riguarda gli aspetti culturali e didattici – *c'est ne pas qu'un debut*. Nel complesso le proposte avanzate nel '68, pur non mancando di ingenuità e di ideologismo, devono essere sottratte alla condanna o alla mitizzazione in blocco, che sono state a lungo prevalenti, e collocate nel loro tempo: in una prospettiva compiutamente storica, non possono essere liquidate, perché sollevano i problemi su cui continuano a ruotare le discussioni sull'insegnamento nelle società democratiche di massa, pur senza risolverli, cosicché si può dire che dopo il '68 a scuola niente è più come prima.

³⁰ R. LUPI, *Il giorno che Ivaldi si fece bocciare*, in «Il secolo XIX», 15 luglio 2009.

XV. L'UNIVERSITÀ ITALIANA DALLE LIBERALIZZAZIONI DEL 1969 AL RIORDINO DELLA DOCENZA DEL 1980

LUIGIAURELIO POMANTE
(Università degli Studi di Macerata)

Introduzione

La contestazione studentesca del Sessantotto e il lento “affossamento” del ddl n. 2314 presentato dal ministro Luigi Gui¹, di fatto, hanno rappresentato due avvenimenti destinati ad aprire una nuova stagione per l'Università italiana. Innanzitutto i movimenti giovanili sessantottini, facendo precipitare gli eventi ed esplodere molte delle contraddizioni della società e del sistema dell'istruzione superiore della Penisola², hanno tracciato sicura-

¹ Per un'analisi dei contenuti del ddl n. 2314 presentato da Luigi Gui si vedano in particolare F. BONINI, *Una riforma che non si (può) fa(re). Il sistema universitario e il “Piano Gui”*, in A. BRECCIA (a cura di), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*, Clueb, Bologna 2013, pp. 37-49, D. GABUSI, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 2010 e L. POMANTE, *Dall'università d'élite all'università di massa: luci e ombre sull'evoluzione dell'istruzione superiore nell'Italia del secondo Novecento*, in A. ASCENZI-R. SANI (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Franco Angeli, Milano 2020, pp. 102-128.

² Per un quadro complessivo sulla contestazione studentesca nelle università italiane, oltre al già citato validissimo lavoro di A. BRECCIA (a cura di), *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*, cit., si vedano altresì M. BARONE (a cura di), *Libro bianco sul movimento studentesco*, Galileo, Roma 1968; *Università '68: documenti di una crisi*, Tip. Giuntina, Firenze 1968; MOVIMENTO STUDENTESCO (a cura di), *Documenti della rivolta universitaria*, Laterza, Roma-Bari 1968; G. CHIARANTE, *La rivolta degli studenti*, Editori riuniti, Roma 1968; L. CORTESE (a cura di), *Movimento studentesco: storia e documenti*, Bompiani, Milano 1973; E. CANETTI, *Il movimento studentesco (1966-1968). Germania, Italia, Francia*, D'Anna, Messina-Firenze 1975; G. QUAZZA, *Sessantotto, scuola e politica*, in Id., *Scuola e politica dall'Unità ad oggi*, Stampatori, Torino 1977, pp. 151-182; A. AGOSTI-L. PASSERINI-N. TRANFAGLIA (a cura di), *La cultura e i luoghi del '68*, Franco Angeli, Milano 1991; A. DE BERNARDI-M. FLORES, *Il Sessantotto*, il Mulino, Bologna 2003; G. ORSINA-G. QUAGLIARIELLO (a cura di), *La crisi del sistema politico italiano e il Sessantotto*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2005; C. BETTI-F. CAMBI (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari*,

mente una linea di demarcazione fondamentale nella storia dell'Università che, dopo quella fase spartiacque, ha mutato sensibilmente la propria fisionomia, discostandosi di netto da quell'impostazione tradizionale, chiusa ed elitaria che l'aveva caratterizzata per tutto il primo secolo post unitario³. In secondo luogo, il ddl Gui, letto alla luce di un rigido e sterile schematismo, che interessava sia le componenti politiche che quelle accademiche, dopo un estenuante dibattito parlamentare protrattosi per ben tre anni, era stato messo da parte, con la piena complicità della *lobby* dei baroni universitari, sia a causa dei veti incrociati sferrati dalle varie componenti politiche e universitarie, in diversa misura insoddisfatte dal disegno riformatore portato all'approvazione del Parlamento, sia per l'incalzare della contestazione studentesca che ben presto avrebbe assunto posizioni radicali e anti-sistema, dettate principalmente da una profonda sfiducia sia nei confronti del corpo docente che dei partiti⁴.

Per la verità già nel corso degli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento, il mondo accademico, quello politico ma anche l'opinione pubblica avevano più volte dimostrato di concordare sull'urgenza di una seria riforma universitaria ma, nel contempo, ne avevano temuto la portata innovatrice⁵. Probabilmente, seppur non «rivoluzionari», i ritocchi che erano stati prospettati in maniera lungimirante dalla Commissione Ermini, poi in gran

modelli, frontiere, Unicopli, Milano 2011; L. POMANTE, *L'Università italiana alla vigilia del Sessantotto. Tra il riformismo del centro-sinistra e la rivolta studentesca globale*, in M. BOCCHI-M. BUSANI (a cura di), *Towards 1968. Studenti cattolici nell'Europa occidentale degli anni Sessanta*, Studium, Roma 2020, pp. 234-258; F. DE GIORGI, *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*, Viella, Roma 2020.

³ Si vedano in proposito S. POLENGHI, *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica 1848-1876*, La Scuola, Brescia 1993; F. COLAO, *La libertà di insegnamento e l'autonomia nell'università liberale. Norme e progetti per l'istruzione superiore in Italia (1848-1923)*, Giuffrè, Milano 1995; M. MORETTI, *L'istruzione superiore fra i due secoli: norme, studenti e dibattiti*, in A. CASELLA-A. FERRARESI-G. GIULIANI-E. SIGNORI (a cura di), *Una difficile modernità. Tradizioni di ricerca e comunità scientifiche in Italia 1890-1940*, La Goliardica Pavese, Pavia 2000, pp. 351-387; I. PORCIANI-M. MORETTI, *La creazione del sistema universitario nella nuova Italia*, in G.P. BRIZZI-P. DEL NEGRO-A. ROMANO (a cura di), *Storia delle Università in Italia*, 3 voll., Sicania, Messina 2007, vol. I, pp. 323-379.

⁴ Si veda A. GRAZIOSI, *L'Università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*, il Mulino, Bologna 2010, p. 53.

⁵ Si vedano L. PAZZAGLIA, *La politica scolastica del Centro-sinistra*, in L. PAZZAGLIA-R. SANI (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 481-495 e L. POMANTE, «A jumble of contradictions». *The 1950s Italian University from the failure of the Gonella reform to the Ten-Year Plan*, in «History of Education & Children's Literature», vol. 16, n. 1, 2021, pp. 383-394.

parte confluiti nel ddl n. 2314⁶, «se immediatamente attuati, sarebbero stati abbastanza efficaci e avrebbero evitato il deterioramento ulteriore della situazione»⁷. L'Università italiana non era invece riuscita a cogliere la stimolante occasione offerta per porre mano ad una seria riforma del sistema d'istruzione superiore e, paradossalmente, proprio nel momento in cui nel Paese vi erano le energie, la volontà e il denaro necessari a mutamenti sostanziali, era stato accantonato il più serio disegno riformatore, pur con i suoi limiti, prodotto in quegli anni, ovvero il già ricordato progetto Gui.

Del resto appare opportuno affermare in tale sede che, dopo l'iniziale entusiasmo ideologico e le lecite speranze legate alla sincera passione rivoluzionaria che avevano animato le "prime" contestazioni sessantottine, il movimento di protesta finì per subire una lenta radicalizzazione e iniziò a trattare i "baroni" come "nemici di classe", a fare opposizione a qualunque discorso riformatore e ad assumere un atteggiamento distruttivo nei confronti di istituti e centri di qualità, perché "nemici" di un auspicato ma anche quanto mai velleitario processo rivoluzionario⁸. Così, sul finire degli anni Sessanta, ad accomunare buona parte degli studenti e delle autorità accademiche e politiche furono soprattutto gli «atteggiamenti opportunistici» concretizzatisi in «concessioni estorte d'impianto demagogico e di basso profilo»⁹, come la richiesta del voto politico, degli esami collettivi o della proliferazione degli appelli d'esame. Sul finire degli anni Sessanta, dunque, si assiste all'accentuazione in maniera quanto mai marcata della stridente contraddizione tra un tipo di università d'élite, sempre più difficile e anacronistico da far sopravvivere, ed un nuovo quasi impreveduto sistema di università di massa che però non disponeva ancora, oltre che di un adeguato organico docente, anche di strutture edilizie, di aule, di laboratori ed attrezzature didattiche e di ricerca in numeri tali da riuscire a

⁶ Sui lavori della Commissione Ermini si vedano in particolare S. SANI, *La politica scolastica del Centro-Sinistra (1962-1968)*, Morlacchi, Perugia 2000, pp. 75-142 e L. POMANTE, *Dall'università d'élite all'università di massa: luci e ombre sull'evoluzione dell'istruzione superiore nell'Italia del secondo Novecento*, cit., pp. 108-112.

⁷ Cfr. L. AMBROSOLI, *La scuola in Italia dal dopoguerra a oggi*, il Mulino, Bologna 1982, p. 163.

⁸ Si veda in proposito S. SALUSTRI, *L'università in Italia (1945-1970). Il quadro istituzionale*, in D. BRUNI-A. FLORIS-M. LOCATELLI-S. VENTURINI (a cura di), *Dallo schermo alla cattedra. La nascita dell'insegnamento universitario del cinema e dell'audiovisivo in Italia*, Carocci, Roma 2016, pp. 27-36.

⁹ Cfr. A. GRAZIOSI, *L'Università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*, cit., p. 53.

sostenere un incremento imponente di nuove matricole¹⁰, determinato da una politica ministeriale fondata su provvedimenti tampone, «il cui intento sembrava rispondere più alle preoccupazioni di contenere, con timide e contraddittorie concessioni, i sussulti contestativi che non a un coerente sforzo per promuovere, finalmente, una trasformazione reale della scuola e dell'Università»¹¹. In concreto, come avremo modo di illustrare nel presente lavoro, il transito da un'università d'élite (controllata) ad una università di massa (liberalizzata) sarà dunque affidato alla prassi dei provvedimenti urgenti adottati (in risposta a emergenze o comunque a interessi quanto mai specifici) a fronte di una contestazione perdurante o in attesa di una riforma presentata quale "imminente" ma sempre colpevolmente rimandata¹².

1. *Tra coraggiosi ma vani disegni di leggi e pericolosi provvedimenti urgenti*

La quinta legislatura della Repubblica italiana vide per larga parte ancora una volta protagonista il centro-sinistra. Dopo l'esperienza del monocolore democristiano presieduto da Giovanni Leone con Giovanni Battista Scaglia alla guida del dicastero della Pubblica Istruzione soltanto per pochi mesi¹³, sulla scena politica si succedettero infatti ben quattro governi in cui si cercò di riproporre, pur in forme non sempre omogenee e con un evidente depotenziamento di quell'organicità che aveva contraddistinto l'esperienza precedente, l'alleanza della quarta legislatura tra Democrazia Cristiana, Partito Socialista Italiano, Partito Socialista Democratico Italiano e Partito Repubblicano Italiano. Alla Minerva si sarebbero alternati tre ministri democristiani, ossia Fiorentino Sullo, Mario Ferrari Aggradi e Riccardo Misasi che, seppur in fasi diverse, dovettero fare i conti con uno scenario

¹⁰ In proposito si rimanda a A. COLOMBO, *Per una storia dei modelli di università dalla legge Casati all'autonomia degli atenei*, in G.P. BRIZZI-A. VARNI (a cura di), *L'università in Italia fra età moderna e contemporanea*, Clueb, Bologna 1991, pp. 29-58.

¹¹ Cfr. L. PAZZAGLIA, *La politica scolastica del Centro-sinistra*, cit., p. 493. In proposito si veda anche M. GATTULLO, *La politica scolastica del centro-sinistra negli anni 1968-1972*, in «Rivista di storia contemporanea», vol. II, n. 1, 1973, pp. 74-113.

¹² Interessante la lettura offerta in F. BONINI, *La politica universitaria nell'Italia repubblicana*, in G.P. BRIZZI-P. DEL NEGRO-A. ROMANO (a cura di), *Storia delle Università in Italia*, cit., vol. I, pp. 425-459 (in particolare p. 444).

¹³ Giovanni Battista Scaglia fu ministro della Pubblica Istruzione sotto il secondo governo Leone dal 24 giugno all'11 dicembre 1968.

politico ben diverso da quel «misto d'illusioni, volontà riformatrici e di inimmaginabile progresso economico che aveva contraddistinto la nascita dei primi governi di centro-sinistra e i dibattiti intorno alle riforme dell'istruzione»¹⁴. Inoltre anche le mobilitazioni studentesche si erano sempre più politicizzate, rinunciando di fatto ai primordiali orizzonti di riforma universitaria e cercando principalmente l'alleanza con i lavoratori delle fabbriche in un'unione che aveva nel sistema economico nel suo complesso il principale bersaglio da colpire e affondare.

Si apriva così una fase della storia dell'istruzione superiore italiana caratterizzata principalmente da leggi e interventi tampone, opportunamente definita dalla storiografia come la stagione dei «provvedimenti urgenti», assunti quasi esclusivamente, in attesa di una riforma ritenuta imminente ma poi mai realmente realizzata, soltanto per accontentare studenti sul piede di guerra e «avididi di titoli» e docenti precari ansiosi della tanto agognata stabilizzazione¹⁵.

In particolare i mesi da marzo 1968 a dicembre 1969 furono caratterizzati da un dibattito assai vivace anche in seno alle forze politiche del Paese che sfociò nella presentazione di numerosi progetti di legge, alcuni parziali, altri di riforma complessiva, tutti però accomunati dal medesimo destino di non essere né discussi né tanto meno approvati. Tutte le forze politiche apparivano comunque animate dalla comune frenetica ossessione di non essere tagliate fuori dal dibattito sul rinnovamento del sistema universitario nel timore di perdere un'occasione utile per guadagnare consensi elettorali. In questo preciso contesto si inseriscono numerose altre ipotesi di riforma dell'Università, più o meno rigorose, avanzate anche dai partiti d'opposizione tra le quali spiccano quelle a firma rispettivamente del Movimento Sociale¹⁶, del Partito Liberale Italiano¹⁷ e del Partito Comunista Italiano¹⁸.

¹⁴ Cfr. L. GOVERNALI, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana 1946-1986*, il Mulino, Bologna 2018, p. 148.

¹⁵ Sul tema si veda il sempre valido saggio R. SIMONE, *L'università dei tre tradimenti*, Laterza, Roma-Bari 1993.

¹⁶ AP, V legislatura, Senato della Repubblica, Disegni di legge e relazioni, Documenti, disegno di legge n. 30, *Modifica dell'ordinamento universitario*, 3 luglio 1968.

¹⁷ AP, V legislatura, Senato della Repubblica, Disegni di legge e relazioni, Documenti, disegno di legge n. 394, *Nuovo ordinamento dell'Università*, 4 gennaio 1969. Su tale disegno di legge si veda anche U.M. MIOZZI, *Lo sviluppo storico dell'Università italiana*, Le Monnier, Firenze 1993, p. 201.

¹⁸ AP, V legislatura, Senato della Repubblica, Disegni di legge e relazioni, Documenti, disegno di legge n. 707, *Riforma dell'Università*, 11 giugno 1969. Per un'analisi dei contenuti si rimanda a U.M. MIOZZI, *Lo sviluppo storico dell'Università italiana*, cit., pp. 201-202

L'azzardata proposta di riforma n. 707 del Partito Comunista Italiano, datata 11 giugno 1969, si muoveva temporalmente in parallelo con quello che può essere considerato il progetto riformatore più dettagliato ed organico dell'intero periodo preso in esame, forse l'ultimo vero tentativo ministeriale degli anni Settanta di «superare decisamente la logica dei cauti ritocchi»¹⁹ in favore di una riforma organica e di ampio respiro. Annunciato e di fatto messo a punto nella sua ossatura primordiale, come visto, dal ministro Sullo sul finire del 1968, esso fu portato in Parlamento dal suo successore Ferrari Aggradi il 17 aprile 1969 e presentato come «il momento più avanzato della progettazione organica di riforma nel corso della storia repubblicana»²⁰. Il ddl n. 612, *Riforma dell'ordinamento universitario*²¹, fu oggetto fino al gennaio 1971 di ben 69 sedute della Commissione Istruzione del Senato, da cui uscì con una decina di articoli in più e accompagnato da tre relazioni di minoranza (una comunista, una liberale e una missina) e da una lunghissima relazione di maggioranza a firma del senatore Ermenegildo Bertola, specchio, tuttavia, quest'ultimo documento «delle tante contraddizioni che oscuravano il destino del ddl» e dell'ansia di chi lo presentava di voler a tutti i costi strizzare l'occhio al clima storico del momento e alle sollecitazioni che arrivavano dall'elettorato²². La relazione, infatti, datata 13 gennaio 1971, dopo aver presentato la riforma alla luce

e soprattutto L. GOVERNALI, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana 1946-1986*, cit., pp. 150-153.

¹⁹ Cfr. G. LUZZATTO, *I problemi universitari nelle prime otto legislature repubblicane*, in M. GATTULLO-A. VISALBERGHI (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, La Nuova Italia, Firenze 1986, pp. 166-218 (citazione a p. 174).

²⁰ Cfr. F. BONINI, *La politica universitaria nell'Italia repubblicana*, cit., p. 441. Per un'analisi dei contenuti di tale ddl e per una riflessione sul suo valore si vedano G. LUZZATTO, *I problemi universitari nelle prime otto legislature repubblicane*, cit., pp. 174-176; G. CAPANO, *La politica universitaria*, il Mulino, Bologna 1998, pp. 100-102; G. RICUPERATI, *Sulla storia recente dell'Università italiana: riforme, disagi e problemi aperti*, in «Annali di storia delle università italiane», vol. 5, 2001, pp. 9-30 (in particolare p. 13); L. GOVERNALI, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana 1946-1986*, cit., pp. 160-171; S. SALUSTRI, *L'Università di massa italiana. Tra misure urgenti e riforme parziali (1970-1990)*, in D. BRUNI-A. FLORIS-M. LOCATELLI-S. VENTURINI (a cura di), *Il cinema come disciplina. L'università italiana e i media audiovisivi (1970-1990)*, Mimesis, Milano 2020, pp. 25-34 (in particolare pp. 25-26).

²¹ AP, V legislatura, Senato della Repubblica, Disegni di legge e relazioni, Documenti, *Disegno di legge n. 612. Riforma dell'ordinamento universitario*, 17 aprile 1969.

²² AP, V legislatura, Senato della Repubblica, Disegni di legge e relazioni, Documenti, *Relazione della VI Commissione Permanente Istruzione Pubblica e Belle Arti, Relatore Bertola sul disegno di legge n. 612 Riforma dell'ordinamento universitario*, 13 gennaio 1971. Si vedano inoltre E. BERTOLA, *Un'università aperta in una società in rinnovamento*, in «La Discussione», n. 3, 1971, pp. 22-24 e P. CATALANO-L. ROSA, *Il progetto di riforma delle strut-*

delle notevoli innovazioni che a giudizio del relatore avrebbe apportato al sistema universitario italiano in caso di approvazione e aver ribadito la significativa differenziazione tra «diritto al titolo di studio» e «diritto al posto di lavoro adeguato a un titolo», dedicava ampio spazio soprattutto a due aspetti a nostro avviso non prioritari: la necessità impellente di un maggiore coinvolgimento e di un peso più significativo da attribuire alla componente studentesca all'interno degli organi accademici e della vita universitaria nonché la rilevanza prioritaria da assegnare alla spesa per il diritto allo studio e per il presalario studentesco, definiti «investimenti economicamente produttivi», in decisa controtendenza con le posizioni assunte dai democristiani degli anni precedenti.

Nel concreto, tuttavia, se letto ed analizzato nella sua interezza, il disegno di legge era sorretto da ben altre priorità, muovendosi su un terreno che non solo assorbiva molte delle innovazioni precedentemente delineate da proposte degli anni precedenti (vedi, ad esempio, il dipartimento o il dottorato di ricerca) ma nel contempo ne traeva anche alcune conseguenze più radicali. Innanzitutto fulcro centrale del ddl n. 612 era rappresentato dal riconoscimento dell'autonomia universitaria prevedendo per gli statuti un intervento ministeriale solo in caso di vizi di legittimità. Quindi esso, dopo aver proposto la soppressione delle facoltà con il trasferimento delle funzioni didattico-scientifiche in capo ai neo costituiti dipartimenti coordinati con i corsi di laurea, introduceva la possibilità di accesso all'Università, previo esame di cultura e di attitudine professionale, a tutti coloro che avessero compiuto il venticinquesimo anno di età e istituiva corsi annuali di formazione pedagogica e didattica per l'abilitazione all'insegnamento funzionali a risolvere il problema del reclutamento e della preparazione degli insegnanti alla luce dell'aumentato fabbisogno di docenti sia per la giovanissima scuola media unica sia per la scuola secondaria superiore in evidente emergenza dopo la crescita esponenziale delle iscrizioni²³.

Quanto alla docenza universitaria veniva confermata la proposta ministeriale iniziale di un ruolo unico che superasse l'articolazione in ordinari e straordinari nell'unica figura del «docente di ruolo»: di fatto si sarebbe realizzata una notevole e massiccia immissione nei ruoli attraverso «una

ture universitarie. Nuove annotazioni, in «Riforma Universitaria», n. 1, settembre-ottobre 1971, pp. 579-602.

²³ Sul tema si veda in particolare M. BARBAGLI, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, il Mulino, Bologna 1974.

serie di inserimenti *ope legis*, concorsi riservati e giudizi di idoneità, così da arrivare nella prospettiva di pochi anni a un organico a regime di ventimila unità»²⁴, cifra che rappresentava il fabbisogno stimato in sede Ocse alla luce del previsto incremento della popolazione studentesca ma che coincideva anche con il numero dei docenti già impegnati, prevalentemente come precari, negli atenei della Penisola²⁵.

Il dibattito sulla possibile riforma universitaria fu quanto mai vibrante e variegato all'interno delle aule parlamentari. Anche all'interno del principale partito al Governo, la Democrazia Cristiana, il disegno di legge creò numerose frizioni interne al punto che non furono pochi gli esponenti democratico-cristiani che palesarono la reale intenzione di demolire il progetto²⁶. In questo clima tutt'altro che disteso e conciliante tra i vari protagonisti della vita politica, sociale ed economica del Paese, il testo del disegno di legge cercò faticosamente di proseguire il proprio *iter* nelle aule del Parlamento. Il dibattito in Senato terminò l'11 marzo 1971 e dopo ulteriori modifiche tecniche relative soprattutto alla precisazione del ruolo dei dipartimenti e al coordinamento degli stessi da parte del rettore, il ddl fu approvato da Palazzo Madama il 28 maggio 1971. Quindi passò al vaglio della Commissione istruzione della Camera che lo modificò ancora fino a portarlo ad essere costituito da un *corpus* complessivo di 104 articoli sottoposto nell'autunno dello stesso anno al voto di Montecitorio. Alla Camera il dibattito si aprì il 20 ottobre con un intervento durissimo dell'ex titolare della Minerva Luigi Gui che, in apertura di discussione, chiarì con forza come non ci fossero, a suo dire, i margini per l'approvazione del testo²⁷. Fino al 3 dicembre 1971, in un totale di ben 27 sedute, furono approvati alla Camera solo i primi 30 articoli, peraltro grazie ai voti favorevoli del Partito Comunista Italiano, all'epoca forza di opposizione. Come già accaduto per il tentativo di riforma avanzato da Luigi Gui alcuni anni prima, l'*iter* della proposta di riforma finì con il percorrere tutto l'arco della legislatura per poi essere travolto dalle «convulsioni politiche della stessa»²⁸

²⁴ Cfr. F. BONINI, *La politica universitaria nell'Italia repubblicana*, cit., pp. 441-442.

²⁵ Il ddl prevedeva entro il 1976 un organico complessivo di 22.000 posti.

²⁶ Durante il dibattito in Senato tra le fila democristiane i più accaniti oppositori del disegno di legge furono soprattutto Francesco Smurra e Giuseppe Bettiol che criticarono soprattutto l'abolizione delle facoltà e il mantenimento del valore legale del titolo.

²⁷ Cfr. L. GUI, *Università e società*, in ID., *Testimonianze sulla scuola. Contributo alla storia della politica scolastica del centrosinistra*, Le Monnier, Firenze 1974, pp. 448-459 (citazione alle pp. 453-454).

²⁸ Cfr. F. BONINI, *La politica universitaria nell'Italia repubblicana*, cit., p. 443.

che portarono alle elezioni anticipate e all'effimero tentativo di ritorno ad una formula di governo neocentrista. Il governo insediatosi il 26 giugno 1972, guidato da Giulio Andreotti e con Oscar Luigi Scalfaro alla Pubblica Istruzione, accantonò molto rapidamente il disegno di legge 612, pur ribadendo a parole il proprio impegno per una nuova riforma universitaria²⁹. Di fatto la fine della quinta legislatura segnava l'abbandono di un organico tentativo di riforma complessiva del sistema universitario italiano, lasciando irrisolti i problemi di fondo e le problematiche connesse al passaggio dell'università di élite a quella di massa.

È opportuno però ricordare in tale sede che il ddl n. 612 cadde non solo per motivi politici contingenti legati alla crisi della coalizione di centro-sinistra ma anche, come sottolineato da Gilberto Capano, per tutti quegli ostacoli «frapposti dal gioco degli interessi contrapposti degli attori coinvolti, supportati da concezioni estremamente diverse del dover essere dell'università»³⁰. Ancora una volta il mondo politico ed accademico italiano avevano sciupato una buona occasione per realizzare una riforma che avrebbe solo potuto giovare all'intero Paese sia dal punto di vista culturale che sul fronte dello sviluppo socio-economico. Di riforma e pianificazione, infatti, si sarebbe continuato a parlare ancora per diversi anni ma a dominare, di fatto, sarebbero state soltanto la logica dell'urgenza e dei provvedimenti varati «in vista della riforma universitaria».

Proprio seguendo questa «ratio dell'urgenza», peraltro, già nel 1969, quando la riforma complessiva dell'Università auspicata dal ministro Sullo e poi ripresa dal successore Ferrari Aggradi era, come visto, nella sua fase primordiale, erano state approvate in Italia alcune leggi settoriali destinate a modificare, e in taluni casi anche sensibilmente, l'intero sistema universitario. Innanzitutto in avvio della quinta legislatura, la legge n. 162 del 21 aprile 1969³¹, che regolamentò meglio la normativa già esistente sui cosiddetti «pre-salari», introdotti di fatto con la legge n. 80 del 14 febbraio 1963, ma che furono innalzati a tal punto da divenire dei corposi assegni di studio affidati alle Opere Universitarie dei vari atenei che di lì a poco sarebbero state «re-

²⁹ AP, VI legislatura, Camera dei Deputati, Discussioni, 4 luglio 1972, *Comunicazioni del Governo*, pp. 85-92.

³⁰ Cfr. G. CAPANO, *La politica universitaria*, cit., p. 102.

³¹ Legge 21 aprile 1969 n. 162, *Nuove norme per l'attribuzione dell'assegno di studio universitario*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale, n. 114, 5 maggio 1969.

gionalizzate”³². Il provvedimento cercava di rispondere in termini riformisti all’espansione della popolazione universitaria e alle pressioni sociali che gravavano sull’istruzione e l’aumento del salario rappresentò in quel momento l’unica strada percorribile per sostenere il diritto allo studio, pur con i rischi connessi a provvedimenti di tal sorta in fatto di sperpero di denaro pubblico.

Di portata sicuramente ancora più rilevante fu quanto sancito dalla legge n. 910 dell’11 dicembre 1969, non a caso denominata *Provvedimenti urgenti per l’Università*, ma più comunemente nota con il nome di *legge Codignola* (dal nome del deputato socialista che la propose, appunto Tristano Codignola)³³. Seguendo il principio dominante in quel periodo all’interno del dibattito parlamentare, in base al quale l’istruzione superiore veniva concettualizzata operativamente come un diritto fruibile da tutti i cittadini, [...] ovvero come un servizio *erga omnes*, tale legge, di appena 7 articoli, introduceva delle novità che, approvate «*in attesa dell’attuazione della riforma universitaria*», avrebbero comunque mutato in maniera inequivocabile il volto dell’Università italiana. Innanzitutto l’art. 1 stabiliva l’apertura indiscriminata degli accessi alle facoltà universitarie, senza tuttavia una preventiva riforma dell’istruzione superiore capace di fornire a tutti gli strumenti per accedere proficuamente all’Università. Il provvedimento di Codignola concedeva in pratica ai diplomati di qualunque tipo, anche a quelli provenienti dagli istituti professionali, di iscriversi a qualsiasi facoltà, determinando da un lato una certa euforia da parte di talune forze politiche più vicine ai ceti popolari che per la prima volta si vedevano spalancate le porte di un’istituzione fino a quel momento a loro preclusa³⁴; dall’altro, però, generando presto anomale richieste, come quella, ad esempio, di tenere i corsi di greco e di latino su testi in italiano, che costituivano lo specchio fedele di un disagio vissuto da chi si iscriveva, seppur animato da nobili intenti, in facoltà per le quali non era affatto preparato e che in breve tempo avrebbero finito per creare inevitabili distinzioni tra gli iscritti.

³² Gli assegni furono elevati a 250.000 lire per gli studenti residenti nello stesso comune dell’ateneo e a 400.000 lire per i fuorisede. Sulle forme di assistenza diretta agli studenti si veda la ricostruzione offerta da D. GENTILOZZI, *Capaci e meritevoli: il diritto allo studio universitario in Italia e in Europa*, AsRui, Roma 2016.

³³ Legge 11 dicembre 1969 n. 910, *Provvedimenti urgenti per l’Università*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale, n. 314, 13 dicembre 1969. Su tale legge si vedano in particolare G. CANESTRI-G. RICUPERATI, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Loescher, Torino 1972, pp. 293-296; L. AMBROSOLI, *La scuola in Italia dal dopoguerra a oggi*, cit., pp. 292-296; A. GRAZIOSI, *L’Università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*, cit., pp. 54-56.

³⁴ *Ibid.*, p. 54.

L'art. 2 della legge, invece, permetteva allo studente di «predisporre un piano di studi diverso da quelli previsti dagli ordinamenti didattici in vigore, purché nell'ambito delle discipline effettivamente insegnate e nel numero di insegnamenti stabilito». Di fatto il disposto legislativo fissava la parziale riforma degli ordinamenti didattici con la possibilità per gli studenti di produrre piani di studio individuali che in molti casi avrebbero allineato verso il basso la docenza, premiando gli insegnamenti ritenuti più facili senza fare emergere *curricula realmente innovativi*.

I provvedimenti introdotti dalla legge Codignola in via sperimentale, strizzando l'occhio alle istanze più democratiche e progressiste della contestazione studentesca, finirono nel concreto per acuire nella vita degli atenei il già ben diffuso stato di confusione. Con la liberalizzazione non programmata degli accessi si dava vita ad un'Università chiamata principalmente ad assolvere ad una «funzione sociale», «ovvero assicurare un servizio di rifugio e parcheggio per giovani disoccupati dei quali si allungava lo stato adolescenziale, mentre finiva per affermarsi e prevalere il valore d'uso della condizione studentesca in quanto tale»³⁵.

Altrettanto emblematica di tale senso generalizzato di emergenza degli assetti dell'Università italiana può essere considerata anche la legge n. 924 del 30 novembre 1970, *Nuovi provvedimenti per l'Università*, ma anche ribattezzata *legge Codignola bis* per rendere onore al suo principale ispiratore³⁶. Anche in questo caso il senatore socialista aveva tenuto a ribadire il carattere assolutamente sperimentale delle decisioni assunte in attesa «dell'entrata in vigore della legge di riforma dell'ordinamento universitario» e aveva toccato, dopo il tema della liberalizzazione degli accessi all'Università, altri due nervi scoperti del sistema d'istruzione superiore italiano: la proliferazione delle sedi accademiche e l'organizzazione dei concorsi e della libera docenza.

Sul primo argomento la *legge Codignola bis*, in controtendenza con le linee attendiste e temporeggiatrici assunte in quel periodo dalla Democrazia Cristiana che temeva di perdere consensi elettorali³⁷ ma anche nell'intento

³⁵ Sul l'argomento si vedano le interessanti riflessioni offerte in A. ROMANO, *A trent'anni dal '68. «Questione universitaria» e «riforma universitaria»*, in «Annali di storia delle università italiane», vol. 2, 1998, pp. 9-35 (in particolare p. 16).

³⁶ Legge 30 novembre 1970 n. 924, *Nuovi provvedimenti per l'Università*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale, n. 310, 9 dicembre 1970.

³⁷ Sulla politica scolastica in particolar modo della Democrazia Cristiana in questo preciso periodo storico si veda G. TOGNON, *La politica scolastica italiana negli anni Settanta: soltanto riforme mancate o crisi di governabilità?*, in *L'Italia repubblicana nella crisi degli*

di strizzare l'occhio alle posizioni comuniste possibili preziosi "alleati" nel portare avanti la battaglia parlamentare sul ddl n. 612, cercava di porre un freno alla nascita di nuove sedi fissando quei limiti che avrebbero dovuto rallentare, nell'intenzioni del legislatore, un processo di proliferazione che appariva ormai incontrollabile tra riconoscimenti di università libere e sviluppo non più gestibile di sedi distaccate. L'art. 2 della legge stabiliva che l'istituzione di nuove università potesse avvenire solo per legge, ribadendo in tal modo la centralità del Parlamento, ovvero della centralità delle forze politiche nel processo di «negoziazione che caratterizza gli anni dell'espansione e dell'intervento e del ruolo dello Stato e del settore pubblico in una società italiana in via di rapida trasformazione»³⁸.

Sul fronte dei concorsi universitari e della libera docenza, invece, Codignola, attraverso l'art. 1 del provvedimento legislativo, sospendeva i bandi di concorso a cattedra universitaria e a posti di aggregato (con rinvio a nuove norme che ne avrebbero dovuto disciplinarne lo svolgimento), aboliva gli esami di abilitazione alla libera docenza già a partire dalla sessione del 1970 e regolamentava in maniera rigida l'esercizio dell'abilitazione già conseguita in precedenza. L'obiettivo del socialista era anche in questo caso di agevolare l'imminente approvazione di una riforma che modificasse in modo sostanziale il tema del reclutamento e rispondesse il più rapidamente possibile alle mutate esigenze quantitative di personale docente. A giudizio del senatore, inoltre, la libera docenza rappresentava il prioritario ostacolo da rimuovere per «passare da un'università dalla natura individualistica e aristocratica ad un'università moderna» configurandosi essa come, «una realtà mafiosa, residuo di un mondo e di una università superati»³⁹. Per la verità tale scelta di eliminare la libera docenza era anche stata animata dalla precisa volontà di arginare una serie di scandali che aveva travolto le facoltà di Medicina dove il rilascio di tale titolo era stato gestito in maniera a dir poco superficiale e clientelare al fine soprattutto di assicurare il titolo di professore a dei professionisti che avrebbero in tal modo potuto pretendere parcelle più cospicue⁴⁰.

anni Settanta, 4 voll., Vol. II: F. LUSSANA-G. MARRAMAO (a cura di), *Culture, nuovi soggetti, identità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2003, pp. 61-87.

³⁸ Cfr. F. BONINI, *La politica universitaria nell'Italia repubblicana*, cit., p. 444.

³⁹ *Ibid.*, pp. 18762-18768 (intervento pomeridiano di Codignola).

⁴⁰ Sulla particolare situazione venutasi a creare nelle facoltà di Medicina si veda A. BUZZATI TRAVERSO, *Un fossile denutrito: l'università italiana*, Il Saggiatore, Milano 1969, pp. 97-98 mentre, più in generale, sulla libera docenza e sulle problematiche ad essa connes-

Nel concreto, tuttavia, la *legge Codignola bis* paralizzava, proprio nel momento in cui appariva assolutamente indispensabile un incremento dei docenti, il fisiologico sviluppo di un corpo docente opportunamente selezionato e di alta qualificazione. Di contro, come sottolineato da una parte della storiografia, si apriva un «massiccio e disorganico reclutamento di precari non strutturati, che sotto la spinta della necessità avrebbero finito per assolvere a vasti compiti di docenza»⁴¹.

Emblematica e quanto mai utile ai fini del nostro discorso appare l'analisi dei dati relativi al corpo docente, che ci fornisce numeri quanto mai impietosi ma adatti nel disegnare la situazione dell'accademia italiana di quel tempo. Dai 2.468 professori di ruolo dell'anno accademico 1964-1965 si sarebbe passati in 8 anni ai 25.531 docenti dell'anno accademico 1972-1973 di cui ben 21.144 risultavano essere professori incaricati (esterni e interni) e assistenti (ordinari e incaricati) in un'evidente e pericolosa spequazione tra potere accademico, ben saldo nelle sue posizioni, e docenza subalterna⁴², tuttavia necessaria e della quale l'Università non poteva fare a meno. Il meccanismo degli incarichi e delle supplenze, gratuite e scarsamente retribuite che fossero, o il supporto prezioso fornito da personale solo «marginalmente docente»⁴³, infatti, avrebbero consentito all'Università italiana di far fronte al notevole incremento di immatricolazioni (tra il 1970 e il 1975 il numero degli studenti universitari era cresciuto addirittura del 45%) e di tenersi a galla ma l'intero sistema universitario era ormai sempre più governato da leggi, provvedimenti d'emergenza e soluzioni tampone che non avrebbero in alcun modo permesso quello sviluppo armonico di cui l'Università avrebbe avuto invece bisogno in un momento tanto delicato.

Come rilevato da Andrea Romano, fu proprio questo il momento in cui in Italia,

se si vedano M. MORETTI, *I cadetti della scienza. Sul reclutamento dei docenti non ufficiali nell'università post-unitaria*, in I. PORCIANI (a cura di), *Università e scienza nazionale*, Jovene, Napoli 2001, pp. 151-203 e U.M. MIOZZI, *Lo sviluppo storico dell'Università italiana*, cit., pp. 219-222.

⁴¹ Cfr. A. ROMANO, *A trent'anni dal '68. «Questione universitaria» e «riforma universitaria»*, cit., p. 18.

⁴² I dati sono ricavati da U.M. MIOZZI, *Lo sviluppo storico dell'Università italiana*, cit., p. 205.

⁴³ Sulle varie figure di docenti presenti all'interno degli atenei italiani si veda M. MIRRI (a cura di), *Una discussione sul reclutamento dei docenti*, Franco Angeli, Milano, 1990.

in una colpevole collusione fra interessi di una potente minoranza di baroni della cattedra, spesso impegnati in ben più lucrative occupazioni al di fuori dell'università, interessi di politici affannati a non turbare gli equilibri sociali garantiti dalla partitocrazia e interessi di una moltitudine di studenti disillusi e attenti solo al facile conseguimento di un titolo di studio, maturava la finzione dell'università di massa, che sarebbe esplosa fragorosamente solo se tutti gli studenti avessero deciso di partecipare ai meccanismi di apprendimento frequentando, a migliaia, corsi tenuti da un solo professore in aule dotate di poche decine di posti⁴⁴.

Tra la fine degli anni Sessanta dunque e i primi anni Settanta una nuova Università stava ormai morendo ma la nuova, ancora molto caotica ed indefinita nei suoi caratteri precipui, stentava a nascere.

2. Da Malfatti a Pedini: il progressivo scemare di una vera riforma universitaria

Il secondo governo Andreotti, che aveva aperto la sesta legislatura repubblicana, rimase in carica fino al 12 giugno 1973 quando i repubblicani decisero di togliere il proprio appoggio alla coalizione formata dalla Democrazia Cristiana, dal Partito Socialista Democratico Italiano e dal Partito Liberale. Dopo questa breve esperienza di centro-destra i democristiani optarono per il ritorno all'alleanza con il Partito Socialista Italiano che si concretizzò nei due governi Rumor e in altri due governi Moro. Al dicastero della Minerva, il 6 luglio 1973, fu chiamato il dossettiano Franco Maria Malfatti che rimase alla guida del ministero per l'intera legislatura e fu confermato nel suo ruolo anche nel terzo governo Andreotti fino al mese di marzo 1978. Obiettivo prioritario del neo ministro Malfatti fu soprattutto di occuparsi di un tema quanto mai urgente e delicato come quello della docenza universitaria dopo la paralisi nelle assunzioni determinata dalla «legge blocco»⁴⁵ di Codignola del 1970⁴⁶. Così, accantonata quasi

⁴⁴ Cfr. A. ROMANO, *A trent'anni dal '68. «Questione universitaria» e «riforma universitaria»*, cit., p. 18.

⁴⁵ Cfr. U.M. MIOZZI, *Lo sviluppo storico dell'Università italiana*, cit., p. 224.

⁴⁶ Sul tema del reclutamento dei docenti in Italia si vedano i validi lavori di M. MORETTI-I. PORCIANI, *Il reclutamento accademico in Italia. Uno sguardo retrospettivo*, in «Annali di storia delle università italiane», vol. 1, 1997, pp. 11-39; G. FOIS, *Reclutamento dei docenti e sistemi concorsuali, dal 1860 a oggi*, in G.P. BRIZZI-P. DEL NEGRO-A. ROMANO (a cura di), *Storia delle Università in Italia*, cit., vol. I, pp. 461-483; P. ROSSI, *Stato giuridico, reclutamento ed evoluzione della docenza universitaria (1975-2015)*, in «RT. A Journal on Research Policy & Evaluation», vol. 4, n. 1, 2016, pp. 1-14; A. MARIUZZO, *Politiche universitarie e selezione*

immediatamente l'ipotesi di una legge quadro che riformasse l'intero sistema universitario non sussistendo le condizioni oggettive per realizzarla, il titolare del ministero della Pubblica Istruzione riuscì a far siglare un accordo di governo costituito da 12 punti, 8 dei quali relativi alla questione del personale docente e gli altri 4 incentrati su assegni di studio, democratizzazione degli organi di governo, norme per l'edilizia e programmazione delle nuove sedi. Gli sforzi del ministro furono premiati tanto che il 1° ottobre 1973 fu emanato dal governo stesso il decreto legge n. 580, denominato *Misure urgenti per l'Università*, poi trasformato con poche modifiche nella legge n. 766 del 30 novembre 1973⁴⁷.

Seppure sull'opportunità e sull'efficacia di tali provvedimenti pesino molto ancora oggi alcune impietose valutazioni formulate anni addietro che li definì «demagogici e scoordinati», nonché «i più nefasti» tra gli interventi ministeriali, concepiti da «chi voleva portare un colpo mortale alle nostre fatiscenti istituzioni universitarie»⁴⁸, le *Misure urgenti* volute da Malfatti erano animate essenzialmente da due finalità ben precise: sanare situazioni pregresse di precariato divenute ormai insopportabili e cercare di avviare quel processo di progressivo rinnovamento e ampliamento degli organici, delle strutture didattiche e della ricerca scientifica che la “trasformata” Università del tempo ormai imponeva.

Di fronte al decreto legge n. 580 nessuna forza politica mise in discussione il principio dell'urgenza né attuò un'opposizione convinta e convincente. Comunisti e liberali, seppur su posizioni diametralmente opposte, si impegnarono, nei giorni del dibattito parlamentare per la conversione in legge, soprattutto per ottenere l'approvazione di specifici emendamenti che soddisfacessero ideologicamente il proprio elettorato mentre il Partito

pubblica della comunità scientifica. Forme e funzioni del reclutamento accademico dall'Unità alla Seconda guerra mondiale, in G. AMBROSINO-L. DE NARDIS (a cura di), *MaTriX. Proposte per un approccio interdisciplinare allo studio delle istituzioni*, QuiEdit, Verona 2015, pp. 159-176.

⁴⁷ Decreto legge 1° ottobre 1973 n. 580, *Misure urgenti per l'Università*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale, n. 255, 2 ottobre 1973; poi convertito in Legge 30 novembre 1973 n. 766, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° ottobre 1973, n. 580, recante misure urgenti per l'Università*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale, n. 310, 1° dicembre 1973. La discussione in aula sulla conversione in legge del decreto n. 580 durò tre giorni in Senato (AP, VI legislatura, Senato della Repubblica, Assemblea, sedute 203-206, 24-26 ottobre 1973, *Discussione*) e cinque alla Camera (AP, VI legislatura, Camera dei Deputati, Assemblea, 19-23 novembre 1973, *Discussione*).

⁴⁸ Cfr. F. IPPOLITO, *Università. Crisi senza fine*, L'Espresso, Roma 1978, pp. 62-64.

Socialista Italiano si limitò ad esprimere, dalle colonne di «Scuola e Città», le proprie perplessità sulle effettive garanzie che il provvedimento avrebbe offerto in materia di merito e selezione⁴⁹. Così la legge n. 766 poté entrare in vigore senza suscitare clamori o pericolose spaccature all'interno della maggioranza.

Essa prevedeva innanzitutto, all'art. 1, l'istituzione di «7.500 nuovi posti di professore universitario di ruolo, da distribuire in ragione di 2.500 per ciascuno degli anni accademici 1973-1974, 1974-1975 e 1975-1976», e da assegnare tramite concorsi con commissioni sorteggiate di cinque membri (art. 2); inquadrava automaticamente fra gli ordinari i «ternati» nei concorsi a cattedra degli anni precedenti che non erano stati ancora chiamati e i professori aggregati, nonché i «ternati» nei concorsi per assistente nel ruolo corrispondente (art. 3); stabilizzava nell'insegnamento gli incaricati con tre anni di docenza chiudendo invece il ruolo degli assistenti (art. 4); istituiva, inoltre, contratti e assegni biennali di formazione scientifica per i giovani aprendo degli spazi anche i tecnici laureati (artt. 5-6). Il provvedimento legislativo prevedeva poi l'aumento degli stanziamenti per l'assegno di studio a favore degli iscritti all'università (art. 7) e la ridefinizione del ruolo degli studenti all'interno di alcuni organi di governo locale degli atenei, come il Consiglio di facoltà che contemplava la presenza di almeno cinque studenti con «diritto di parola e di proposta» (art. 9). Malfatti, infine, si peritava di individuare una precisa programmazione nell'istituzione di nuove sedi universitarie favorendo il coinvolgimento a livello consultivo delle regioni e l'apporto determinante del Comitato interministeriale per la programmazione economica e lo sviluppo sostenibile (CIPE) con l'obiettivo prioritario di decongestionare gli atenei più affollati, di fissare dei requisiti di base dal centro e di prevenire così la proliferazione di università libere che destava scandalo (art. 10).

Pur animata da buone intenzioni teoriche e giocando un ruolo complessivamente favorevole nel miglioramento immediato del clima all'interno delle turbolente sedi universitarie italiane grazie ad un primo tentativo di sistemazione di parte del cosiddetto «precariato», la legge Malfatti si rilevò tuttavia più un'abile operazione politica mirante al consenso generalizzato che un intervento legislativo destinato a lasciare concretamente il segno. Essa, infatti, oltre ad aver volutamente tralasciato temi «scivolosi» e

⁴⁹ In particolare si rimanda a A. SANTONI RUGIU, *Riforme e colpi di coda*, in «Scuola e Città», vol. 24, n. 10, 1973, pp. 479-484.

forieri di grandi attriti tra gli schieramenti come il numero chiuso, il valore legale dei titoli di studio, l'istituzione del dipartimento e del dottorato di ricerca, dovette fare i conti con una serie di prevedibili pastoie burocratiche e con numerose naturali resistenze settoriali e localistiche che, di fatto, ne avrebbero ridotto drasticamente l'efficacia nell'arco di poco tempo.

Alla densa fase dei «provvedimenti urgenti» che avevano avuto prima in Codignola e poi in Malfatti i principali ispiratori tra il 1969 ed il 1973, seguì per l'Università italiana una nuova fase che può essere estesa cronologicamente fino alla fine del decennio, in cui si stabilizzava sempre più con forza il modello dell'università di massa, con un'ulteriore notevole crescita della popolazione studentesca che, come noto, nell'anno accademico 1978-1979 sfondò il muro del milione di studenti iscritti⁵⁰. Alla vivacità dettata dalla discussione sui progetti di riforma elaborati negli anni del centro-sinistra a cui aveva fatto seguito la frenetica emissione dei «provvedimenti urgenti», si sarebbe dunque sostituito un nuovo periodo caratterizzato da un latente senso di sfiducia nei confronti di un possibile intervento organico che mettesse mano alla riorganizzazione del sistema d'istruzione superiore del Paese. A dominare la scena fu infatti il lento scemare dell'afflato riformistico a favore di una gestione timorosa e prettamente burocratica della «questione universitaria», da ricollegare necessariamente ad un quadro politico decisamente mutato rispetto agli anni precedenti. D'altronde la stessa classe politica del periodo compreso tra il 1974 e gli ultimi anni del decennio con i relativi governi che si susseguirono alla guida del Paese sembrava aver perso quella carica innovatrice e riformistica dei periodi precedenti. La gestione dell'Università sarebbe dunque stata affidata esclusivamente a singoli decreti e leggine parziali intenti a risolvere specifiche situazioni senza un piano elaborato di programmazione a lungo termine, «tra veti incrociati e logiche di potere territoriali e castali che finivano per aggravare una situazione già fortemente critica per il passaggio all'università di massa»⁵¹.

⁵⁰ Sullo sviluppo dell'università di massa degli anni Settanta si vedano gli interessanti contributi coevi di C. DE FRANCESCO-P. TRIVELLATO, *L'università di massa degli anni '70 in Italia*, in «Inchiesta», vol. 6, n. 21, 1976, pp. 83-91 e di G. EMPOLI, *Si salvi chi può! Un milione all'università*, in «Tuttoscuola», vol. 2, n. 22, 1976, pp. 11-22. Per i dati quantitativi degli studenti risultano molto utili le tabelle elaborate in L. GOVERNALI, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana 1946-1986*, cit., pp. 301-308.

⁵¹ Cfr. S. SALUSTRI, *L'Università di massa italiana. Tra misure urgenti e riforme parziali (1970-1990)*, cit., p. 33.

Ne consegue che in tale periodo il dibattito politico sulla riforma dell'Università finisse per vivere una fase chiaramente involutiva. Tutti i partiti nell'analizzare la crisi del sistema d'istruzione superiore italiano non facevano altro che ridurla ad una semplice «crisi di cifre» (dei fuoricorso, degli abbandoni, dei laureati) e si mossero con l'obiettivo pressoché congiunto di dimostrare l'irreversibilità di un fenomeno che doveva solo essere controllato e gestito evitando accuratamente di proporre soluzioni troppo radicali o impopolari per affrontarlo direttamente. Ogni schieramento, a prescindere dalla propria posizione ideologica, concordava sulla necessità di un imminente adeguamento del personale docente e delle strutture universitarie alle mutate esigenze ma fu alquanto raro che qualcuno avanzasse soluzioni azzardate, nella consapevolezza di quanto fosse delicata la «questione universitaria», soprattutto tenendo bene a mente l'ormai nota resistenza passiva del personale delle università assai attento ai privilegi del proprio *status* e in larga misura sospettoso verso qualsiasi forma di innovazione.

A dover fronteggiare la situazione nell'immediato fu nuovamente il ministro Malfatti che, a prescindere dalla volatilità dei governi della metà degli anni Settanta, mantenne il controllo del dicastero della Pubblica Istruzione fino alla primavera del 1978. In particolare quello delle sedi da ampliare, riconoscere, statizzare o fondare *ex novo* fu uno degli argomenti più complessi e controversi della parte finale della sesta legislatura e dell'intera settima legislatura che portò alla moltiplicazione, spesso incontrollata, dei progetti di legge sulle singole sedi, in netta controtendenza per la verità con quel concetto di programmazione che le *Misure urgenti* volute dallo stesso Malfatti nel 1973 avevano auspicato. Come già osservato in precedenza, infatti, le pur apprezzabili intenzioni del ministro dovettero fare i conti con gli interessi dei soggetti privati, dei notabili locali e soprattutto con la bramosia degli esponenti politici, trasversalmente intesi, di assecondare le richieste che provenivano dalle diverse realtà territoriali a cui facevano riferimento come elettorato⁵². Nel 1975 fu proprio Malfatti, coinvolgendo anche il CIPE per un parere in materia, a presentare un disegno di legge che mirasse a rendere statali quattro sedi in Abruzzo e a istituire ufficialmente gli atenei del Molise e della Basilicata oltre che sanare le situazioni già esistenti a Cassino e Viterbo mentre l'anno successivo gli sforzi ministeriali furono fatti convergere sulla possibile realizzazione del già deciso

⁵² Sull'argomento si veda M. GATTULLO, *Sui nuovi progetti di riforma dell'università*, in «Inchiesta», vol. 7, n. 30, 1977, pp. 34-36.

polo di Reggio Calabria e sul varo del tanto atteso secondo ateneo romano a Tor Vergata. Al termine della sesta legislatura, in chiusura della quale si riuscì peraltro ad approvare il piano pluriennale da 550 miliardi per l'edilizia universitaria che serviva a finanziare il completamento di tutti quei progetti rimasti incompiuti dall'approvazione della legge sull'edilizia del 1967⁵³, giacevano al Senato la bellezza di 8 proposte di legge, 3 di iniziativa governativa, relative a ben 21 sedi universitarie disseminate su tutto il territorio nazionale e altrettanti progetti affollavano l'ordine del giorno delle discussioni alla Camera⁵⁴. Di fatto l'espansione del sistema universitario nazionale si era dimostrata ingovernabile e il già menzionato art. 10 della legge n. 766 del 1973 era stato "archiviato" come una sorta di semplice dichiarazione di facciata.

Nell'agosto del 1976 le dichiarazioni programmatiche del terzo governo Andreotti, che apriva la fase dei governi dell'astensione, non poterono fare a meno di richiamare la necessità di una programmazione delle nuove sedi e di un adeguamento delle strutture già esistenti sulla base di quanto lo stesso CIPE avrebbe indicato⁵⁵. Ma, come prevedibile, si trattò di un discorso formale e dovuto che non avrebbe trovato alcun riscontro nella realtà. L'interesse per l'apertura di nuovi centri di formazione o il riconoscimento su base statale di istituti preesistenti avevano messo in gioco una rete complessa di relazioni raramente finalizzate al miglioramento della formazione ma piuttosto dominate da logiche complesse molto spesso clientelari. E nessuna forza politica, dichiarazioni di rito a parte, si sarebbe opposta seriamente a quel trend di moltiplicazione degli atenei, dal quale tutti avrebbero tratto beneficio e soddisfazione in termini di consenso elettorale.

Altrettanto complesso ma anch'esso necessitante di un intervento quanto mai categorico ed urgente era il tema dello stato giuridico ed economico del personale docente. Se è vero, infatti, che la legge 766 del 1973 aveva previsto in teoria un ampliamento degli organici che fosse funzionale al notevole aumento di studenti fatto registrare dall'Università italiana, è altrettanto innegabile, come si è già avuto modo di analizzare, che gli effetti

⁵³ Legge 6 marzo 1976 n. 50, *Piano pluriennale di finanziamento dell'edilizia universitaria*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale, n. 74, 20 marzo 1976.

⁵⁴ Le sedi interessate erano: Benevento, Brescia, Campobasso, Caserta, Cassino, Chieti, Cremona, Foggia, Frosinone, L'Aquila, Pescara, Pordenone, Potenza, Reggio Calabria, Roma Due, Teramo, Trento, Udine, Urbino, Verona, Viterbo.

⁵⁵ Si veda UFFICIO SCUOLA DELLA DEMOCRAZIA CRISTIANA, *La DC per la scuola*, Centro Stampa DC, Roma 1976, p. 18.

dei provvedimenti fortemente volumi dal ministro Malfatti sortirono solo parzialmente gli effetti sperati. Anzi, per la verità, dopo l'emanazione delle *Misure urgenti* le figure professionali che si ritrovarono a svolgere funzioni didattiche finirono per moltiplicarsi ulteriormente. Accanto agli ordinari, agli straordinari, agli incaricati (stabili e non) e alle varie tipologie di assistenti, le aule universitarie si popolarono di contrattisti, assegnisti, assegnisti incaricati e professori incaricati esterni non stabilizzati, oltre agli addetti alle esercitazioni e ai tecnici laureati, tutte figure di docenti che godevano di scarse garanzie contrattuali (erano prevalentemente precari e malpagati) e del tutto dipendenti da un pericoloso e squilibrato rapporto di sudditanza con i docenti ordinari. Tale quadro già di per sé caotico, appesantito ulteriormente dalla continua tensione generata da concorsi annunciati e solo in parte realizzati, generava un clima di sospetti, di soprusi e di continue rivendicazioni che di certo non aiutavano il mondo accademico italiano.

Intorno alla metà degli anni Settanta, insomma, il fenomeno del precariato universitario, da sempre presente negli atenei italiani, finì per essere istituzionalizzato e questo contribuì ad un peggioramento della condizione giuridico-economica dei docenti, ad una sovrapposizione delle figure insegnanti, ad una degenerazione del costume universitario ma soprattutto ad un inevitabile scadimento della qualità della docenza.

In tale atmosfera, tuttavia, c'era la consapevolezza delle forze politiche e sindacali del Paese e dalle associazioni di categoria degli accademici che almeno il nodo della docenza universitaria dovesse essere affrontato e sciolto.

Un primo momento significativo della vicenda si ebbe nel marzo 1977 quando il ministro Malfatti sottoscrisse un'ipotesi di accordo con le sigle sindacali confederali avente ad oggetto, oltre che una convergenza di fondo su alcune questioni delicate come la riforma degli ordinamenti didattici e la riforma degli organi di governo universitari nazionali e locali, soprattutto il tema della stabilizzazione del personale docente precario anche alla luce del notevole numero di contratti a termine che sarebbero scaduti nell'autunno del 1978⁵⁶. L'accordo, frutto di un inusitato rapporto diretto tra i sindacati e il governo e per questo oggetto di critica feroce da parte di alcuni esponenti politici di rilievo del tempo⁵⁷, prevedeva l'istituzione

⁵⁶ Vedi G. LUZZATTO, *I problemi universitari nelle prime otto legislature repubblicane*, cit., p. 180.

⁵⁷ Si vedano in particolare due articoli apparsi su «La Repubblica», rispettivamente il 24 marzo ed il 21 aprile 1977, entrambi a firma di Tristano Codignola e dal titolo rispettiva-

di dottorati quadriennali come primo passo per la carriera universitaria, il tempo pieno e rigide incompatibilità per gli accademici e due soli ruoli di docenti (ordinari e associati, con quest'ultima categoria che avrebbe automaticamente inquadrato assistenti e incaricati) con una conseguente notevole immissione in ruolo, in tempi brevi, di molte figure allora precarie⁵⁸.

Nell'autunno dello stesso anno, nel nuovo clima creato dall'avvicinamento tra la Democrazia Cristiana e il Partito Comunista Italiano, fu approvata altresì la legge n. 808 del 25 ottobre 1977⁵⁹ che, oltre a contenere norme sul decentramento amministrativo e a fare concessioni importanti al personale non docente, prorogava contratti e borse di studio confermando in tal modo la logica del "preariato stabile" per il quale non si riuscivano a trovare opportuni sbocchi e tra le fila del quale si alimentava al contempo «l'insoddisfazione verso quella che sembrava essere una condanna all'instabilità»⁶⁰.

A doversi confrontare concretamente con la situazione venutasi a creare fu Mario Pedini, fidato deputato democristiano di lungo corso che fu incaricato nel marzo 1978 di assumere la titolarità del dicastero di Viale Trastevere nel quarto governo Andreotti. Con lui si cercò di addivenire in tempi brevi ad un intervento legislativo che potesse calmare le acque in una fase politica e sociale del Paese resa peraltro ancora più incandescente e drammatica dai crescenti episodi di terrorismo che culminarono nel rapimento e nel successivo assassinio del presidente democristiano Aldo Moro.

Fu questo il momento in cui il ministero della Pubblica Istruzione decise di concentrare i propri sforzi sul soddisfacimento di due precise istanze: perfezionare un testo di riforma universitaria, da tempo invocato da più parti, che sarebbe servito a riorganizzare l'obsoleto sistema d'istruzione superiore italiano, e regolamentare, nel contempo, in maniera seria e risolutiva l'annosa questione dei docenti precari.

Nel tentativo di raggiungere il primo obiettivo il ministro fu affiancato dal già ricordato senatore democristiano Vittorio Cervone il quale, nel

mente *Il ministro Malfatti veglia sull'Università e Tutto da rifare per l'università*, nei quali si criticava duramente la scelta dei sindacati di instaurare un rapporto diretto con il governo.

⁵⁸ I contenuti dell'accordo, siglato il 22 marzo 1977, sono rinvenibili in F. IPPOLITO, *Università. Crisi senza fine*, cit., p. 105.

⁵⁹ Legge 25 ottobre 1977 n. 808, *Norme sul decentramento amministrativo nel settore dell'istruzione universitaria e sul personale non docente, nonché disposizioni relative ad alcuni settori del personale docente delle università*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie Generale, n. 304, 8 novembre 1977.

⁶⁰ Cfr. A. GRAZIOSI, *L'Università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*, cit., p. 59.

novembre 1978, presentò a Palazzo Madama una relazione che riassumeva i lavori che erano stati svolti tra giugno e ottobre in seno ad un Comitato ristretto formato all'interno della settima Commissione Istruzione del Senato⁶¹. A tale Comitato era stato affidato il compito di analizzare con acribia gli svariati progetti di legge, più o meno ambiziosi, avanzati nel corso dell'ultimo anno dalle diverse forze politiche e che avevano tutti quale minimo comun denominatore la riorganizzazione dell'Università italiana; a Cervone l'onore e l'onere di presentare il testo prodotto dal Comitato nel tentativo di fare sintesi sui risultati raggiunti e soprattutto di rilanciare un quadro condiviso di riassetto complessivo dell'intero sistema universitario.

La *bozza Cervone*, alla quale si giunse dopo un lavoro quanto mai faticoso e non immune da momenti di grande tensione tra i componenti del Comitato e tra gli stessi partiti politici⁶², rappresentò tuttavia un vero e proprio punto d'incontro tra tutte le proposte che erano state ipotizzate dalle diverse forze politiche ed intellettuali del Paese, in particolar modo dalla Democrazia Cristiana e dai partiti di sinistra. Tra gli elementi caratterizzanti il testo era così possibile ritrovare un parziale rinnovamento degli organi di governo accademici con maggiore partecipazione per precari e studenti, una programmazione triennale per lo sviluppo delle nuove sedi universitarie che coinvolgesse sempre di più le regioni, la differenziazione in quattro titoli universitari (diploma, laurea, specializzazione e dottorato di ricerca), l'avvio di una politica ampia di rapporti tra Università e mondo esterno, nonché, sul fronte reclutamento, la creazione di un ruolo unitario per i docenti articolato in due sole fasce (una superiore e una inferiore, in cui sarebbero state inquadrate *ope legis* numerose figure di precari).

Il testo di 51 articoli di cui si componeva la *bozza* fu discusso in Senato per circa due mesi fino al 23 gennaio 1979 quando erano stati approvati soltanto cinque articoli e quando il PCI aveva ormai annunciato la propria volontà di ritirare il sostegno al governo. Di fatto lo sfilacciarsi della tenuta

⁶¹ Sulla *bozza Cervone* si vedano G. LUZZATTO, *I problemi universitari nelle prime otto legislature repubblicane*, cit., p. 181; L. AMBROSOLI, *La scuola in Italia dal dopoguerra a oggi*, cit., pp. 437-438 e L. GOVERNALI, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana 1946-1986*, cit., pp. 240-258. Una descrizione del testo prodotto è rinvenibile in «Annali della Pubblica Istruzione», nn. 4-5, 1979, p. 501.

⁶² Si veda in proposito A. TRIFOGLI, *La riforma universitaria. Riflessioni, proposte e risultati*, Bardi, Roma 1979, pp. 12-27. Molto duro nei confronti della *bozza Cervone* fu soprattutto il segretario del Partito Socialista Italiano Bettino Craxi che in una conferenza stampa del 20 settembre 1978 lo definì «il testo più arretrato degli ultimi anni» (cfr. N. CICONTE, *Per l'università ripensamento del PSI*, in «l'Unità», 21 settembre 1978, p. 2).

degli accordi di «solidarietà nazionale» fece sì che non ci fossero in alcun modo le condizioni per addivenire a qualcosa di concreto.

Sempre nella seconda metà del 1978 il ministro Pedini cercò di affrontare anche singolarmente la questione del precariato dei docenti universitari con l'approvazione di uno specifico decreto legge, il n. 642 del 21 ottobre 1978, partorito dopo un lungo e faticoso lavoro preparatorio e ribattezzato *Pedini Uno*⁶³, nelle cui intenzioni c'era soprattutto la volontà di tamponare almeno l'emergenza dettata dalla già ricordata scadenza dei contratti dei "non docenti" prevista per il 31 ottobre di quell'anno⁶⁴. Composto da otto da 8 corposi articoli, dopo numerose modifiche apportate dalle rispettive commissioni istruzione, tale decreto non riuscì tuttavia ad essere convertito in legge sia per l'ostruzionismo dei gruppi esterni alla «solidarietà nazionale» e cioè i radicali, i social democratici e i missini sia per la forte opposizione del mondo accademico che dei sindacati⁶⁵. Ad animare tale provvedimento, che si muoveva parallelamente all'ultimo disperato tentativo di riforma universitaria proposto dalla *bozza Cervone* e che era rivolto esclusivamente ad una risistemazione della docenza e ad una più precisa definizione delle modalità di finanziamento delle università private, c'era soprattutto l'idea della Democrazia Cristiana di istituire un unico ruolo per i docenti universitari, divisi in una prima fascia di ordinari (con maggiori responsabilità sia didattiche che nel governo degli atenei) e in una seconda di associati (in perfetta sintonia peraltro con quanto previsto dal testo presentato da Cervone in Senato).

Si trattava ancora una volta dell'ennesimo modesto provvedimento tamponare che di fatto non avrebbe modificato in alcun modo i rapporti di forza e le posizioni esistenti all'interno dell'accademia, pur al netto delle nuove denominazioni formali previste per le varie categorie di docenti. All'interno del dettato legislativo, inoltre, mancava qualsiasi riferimento a temi complessi e urgenti come da esempio la questione del tempo pieno o dell'incompatibilità tra professione e docenza, che invece avevano a lungo interessato e animato il dibattito dentro e fuori dalle aule parlamentari e che,

⁶³ Decreto legge 21 ottobre 1978 n. 642, *Provvedimento di transizione sul personale universitario*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie generale, n. 298, 24 ottobre 1978.

⁶⁴ Per i contenuti del decreto e per comprendere la *ratio* che lo aveva ispirato si veda M. PEDINI, *Una proposta per l'Università*, Della Torre, Cagliari 1980.

⁶⁵ Sull'ostruzionismo contro il *Pedini Uno* si vedano AP, VII legislatura, Senato della Repubblica, Assemblea, seduta 360, 22 dicembre 1978, *Discussione*, pp. 15590-15592.

in una legge destinata a riorganizzare la docenza universitaria, avrebbero meritato certamente considerazione. Pertanto quasi tutti gli schieramenti politici si mostrarono scettici sulla bontà e soprattutto sulla necessità di un simile provvedimento. Così, complice anche la già ricordata fine anticipata della legislatura sempre più imminente, si preferì non convertire il decreto in legge e puntare invece all'emanazione di un nuovo decreto, il n. 817 del 23 dicembre 1978 (noto anche come *Pedini due*) che, dopo le opportune modifiche apportate dalla Camera, sarebbe stato trasformato nella legge n. 5 del 19 febbraio 1979⁶⁶. Tale provvedimento, tuttavia, si sarebbe soltanto limitato ad offrire norme transitorie per il personale precario, prorogando di un anno i contratti, le borse, gli assegni e tutte le forme di collaborazione a tempo determinato esistenti all'interno dell'Università e posticipando di fatto di dodici mesi la spinosa questione.

Proprio nello stesso periodo, peraltro, stralciando alcuni passaggi già presenti nella *bozza Cervone*, fu approvata a tempo di record la significativa legge n. 31 del 7 febbraio 1979⁶⁷. Grazie a tale provvedimento veniva innanzitutto creato il Consiglio Universitario Nazionale, la cui istituzione era oggetto da almeno quindici anni di acceso dibattito tra i principali attori del mondo universitario ed era caldeggiata dalla maggioranza delle forze politiche presenti in Parlamento⁶⁸. Esso sostituiva la vecchia prima sezione del Consiglio superiore della Pubblica Istruzione ma con compiti e modalità di elezione sostanzialmente rinnovati. Pur non trattandosi di un organo di governo delle autonomie e non essendogli stati riconosciuti poteri propositivi ma solo consultivi, i suoi pareri avrebbero assunto per il ministero natura vincolante. La medesima legge, inoltre, riordinava i meccanismi relativi ai concorsi per il reclutamento dei professori universitari di ruolo e avrebbe costituito la base per il primo «maxiconcorso della storia dell'Università italiana»⁶⁹, targato Giovanni Spadolini.

⁶⁶ Decreto legge 23 dicembre 1978 n. 817, *Norme transitorie per il personale precario delle Università*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie generale, n. 357, 23 dicembre 1978, poi convertito con modificazioni nella legge 19 febbraio 1979 n. 54, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie generale, n. 51, 21 febbraio 1979.

⁶⁷ Legge 7 febbraio 1979 n. 31, *Istituzione e composizione transitoria del Consiglio universitario nazionale, nonché nuove norme sui concorsi per posti di professore universitario di ruolo*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie generale, n. 41, 10 febbraio 1979.

⁶⁸ Per l'ampio dibattito precedente all'approvazione di tale legge si vedano AP, VII legislatura, Senato della Repubblica, Assemblea, seduta 360, 22 dicembre 1978, *Discussione*, pp. 15960-15971.

⁶⁹ Cfr. U.M. MIOZZI, *Lo sviluppo storico dell'Università italiana*, cit., pp. 284.

Sarebbe stata questa l'ultima legge di rilievo della settima legislatura in materia d'istruzione superiore. Di lì a poco, infatti, il fallimentare tentativo del quinto governo Andreotti, durato appena dieci giorni, avrebbe costretto il presidente della Repubblica Sandro Pertini a sciogliere le camere e indire nuove elezioni dalle quali sarebbe uscita nuovamente vincitrice la Democrazia Cristiana seppur più debole rispetto al passato.

Con la fine dell'esperienza dei governi di solidarietà nazionale sfumava del tutto qualsiasi ipotesi, anche la più fantasiosa, di una riforma pensata e condivisa dalla gran parte delle forze politiche. L'epoca dei grandi confronti parlamentari sui temi dell'istruzione superiore sembrava appartenere ormai al passato mentre il presente avrebbe affrontato ogni possibile questione attraverso la legislazione per decreti. E tra i problemi che imponevano soluzioni urgenti e non più procrastinabili rimaneva quella del precariato del personale universitario, tema quanto mai complesso che, come visto, aveva generato non poche posizioni, spesso contrapposte e difficilmente conciliabili.

3. *Il riordinamento della docenza universitaria: il DPR n. 382 del 1980*

Il 31 ottobre 1979 scaddero i contratti dei docenti precari che insegnavano all'interno dei vari atenei della Penisola. Il neo ministro liberale Salvatore Valitutti, alla guida della Minerva nel primo governo Cossiga comprendente Democrazia Cristiana, Partito Liberale Italiano e Partito Social Democratico Italiano e che inaugurava l'ottava legislatura, decise di affrontare il problema attuando una duplice strategia. Da un lato con il decreto legge n. 535 del 31 ottobre 1979⁷⁰ prorogava di due mesi tutti i rapporti professionali esistenti all'interno dell'accademia italiana, dall'altro si affrettava a presentare un disegno di legge, il n. 810 del 29 ottobre 1979, con il quale si delegava il governo a riordinare lo *status* giuridico ed economico della docenza, sulla scia peraltro di quanto richiesto ed auspicato dal CUN circa un mese prima in un documento ufficiale nel quale si invitava il ministero ad agire in fretta⁷¹. Due mesi, tuttavia, non furono sufficienti

⁷⁰ Decreto legge 31 ottobre 1979 n. 535, *Proroga dei termini previsti dal decreto legge 23 dicembre 1978, n. 817*, convertito, con modificazioni, nella legge 19 febbraio 1979 n. 54, recante norme transitorie per il personale precario delle Università, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie generale, n. 297, 31 ottobre 1979.

⁷¹ Si veda G. LUZZATTO, *I problemi universitari nelle prime otto legislature repubblicane*, cit., p. 186.

per varare la legge di riforma dell'insegnamento universitario e così con il decreto legge n. 664 del 30 dicembre 1979⁷² si ottenne un ulteriore differimento della scadenza di tutti i contratti per altri sessanta giorni.

In un clima politico in parte mutato rispetto a quello degli ultimi mesi della precedente legislatura e comunque appena in tempo per la scadenza della nuova proroga per i precari che sarebbe caduta il 28 febbraio, il 21 febbraio 1980 il ministro Valitutti riuscì a far approvare a larga maggioranza la legge n. 28, che delegava il governo ad emanare il decreto sul riordinamento della docenza universitaria e sulla sperimentazione organizzativa e didattica⁷³. Nella diffusa convinzione tra le forze politiche di quegli anni che prima bisognasse liberarsi del «fardello incancrenito della docenza universitaria»⁷⁴ e che solo successivamente, semmai, si sarebbe potuti passare a discutere dei problemi sostanziali circa il ruolo dell'Università nella società coeva, della programmazione del suo sviluppo e della condizione studentesca, ancora una volta si scelse la via delle procedure speciali per affrontare uno dei problemi più complessi dell'assetto universitario italiano. Pertanto, per cercare in sostanza di razionalizzare al meglio un sistema ormai degenerato, si affidava al governo il compito di emanare entro quattro mesi le norme che avrebbero dovuto «ripensare» tutto il sistema di reclutamento dell'accademia italiana nonché rinnovare il sistema didattico ed organizzativo dell'Università.

Contrariamente a quanto accaduto in altre situazioni simili la Democrazia Cristiana si mostrò questa volta quanto mai compatta nel sostenere e difendere la legge n. 28⁷⁵ e, dopo l'uscita dei liberali dall'area di governo nella primavera del 1980, nel secondo governo Cossiga chiese ed ottenne il dicastero di Viale Trastevere che fu affidato al democristiano Adolfo Sarti con il chiaro obiettivo di portare a termine, seppur con ulteriori interventi rispetto a quanto riportato nella legge delega, l'operazione di riordino della docenza universitaria.

⁷² Decreto legge 30 dicembre 1979 n. 664, *Norme per il personale precario dell'Università*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie generale, n. 355, 31 dicembre 1979.

⁷³ Legge 21 febbraio 1980 n. 28, *Delega al Governo per il riordinamento della docenza universitaria e relativa fascia di formazione, e per la sperimentazione organizzativa e didattica*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», Serie generale, n. 54, 25 febbraio 1980.

⁷⁴ Cfr. G. LUZZATTO, *I problemi universitari nelle prime otto legislature repubblicane*, cit., p. 186.

⁷⁵ Si vedano i numerosi interventi di esponenti democristiani in AP, VIII legislatura, Senato della Repubblica, Assemblea, seduta 85, 6 febbraio 1980, *Discussione*, pp. 4478-4558.

Così, nell'ultimo giorno utile, l'11 luglio 1980 fu emanato il Decreto del Presidente della Repubblica (d'ora in avanti DPR) n. 382⁷⁶ che di fatto rappresentò il «frutto di un meditato compromesso tra le forze politiche» nonché «scelta cui non furono estranee le stesse confederazioni sindacali», allora «nella fase della loro maggiore incidenza sul settore»⁷⁷. Dagli iniziali 13 articoli che costituivano la legge n. 28 si passava ai 124 del DPR che «interveneva nei dettagli del funzionamento accademico più di qualsiasi altro intervento mai proposto»⁷⁸. Esso rappresentava da un lato il punto di arrivo di oltre un decennio complesso e tormentato di dibattiti e discussioni in cui i diversi attori della scena politica ed accademica italiana si erano duramente confrontati senza addivenire a soluzioni definitive; dall'altro lasciava aperto un programma di interventi successivi, che avrebbe dovuto mirare a completare «il quadro di una condivisa opera di riordinamento»⁷⁹ e che avrebbe condotto nel concreto ad un lento e macchinoso processo di redazione di un piano di sviluppo quadriennale dell'Università che sarebbe stato varato soltanto nel 1985⁸⁰.

Con tale provvedimento il processo riformatore del sistema universitario italiano prendeva le mosse, ancora una volta, dal riordino della docenza ma introduceva contestualmente alcune innovazioni che, seppur anticipate già intorno alla metà degli anni Sessanta, come il dottorato di ricerca o il dipartimento, erano rimaste chiuse nel cassetto dei progetti non attuati ma che doveva necessariamente essere «rispolverate» se si intendeva rendere il sistema italiano al passo di quello già esistente in altri paesi europei.

⁷⁶ Decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980 n. 382, *Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica*, in «Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana», supplemento ordinario, n. 209, 31 luglio 1980. Su tale provvedimento si vedano: L. AMBROSOLI, *La scuola in Italia dal dopoguerra a oggi*, cit., pp. 441-454; A. ROMANO, *A trent'anni dal '68. «Questione universitaria» e «riforma universitaria»*, cit., pp. 21-22; F. BONINI, *La politica universitaria nell'Italia repubblicana*, cit., pp. 448-449; G. RICUPERATI, *Sulla storia recente dell'Università italiana: riforme, disagi e problemi aperti*, cit., pp. 13-14; L. GOVERNALI, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana 1946-1986*, cit., pp. 259-268; A. GRAZIOSI, *L'Università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*, cit., pp. 66-68.

⁷⁷ Cfr. G. RICUPERATI, *Sulla storia recente dell'Università italiana: riforme, disagi e problemi aperti*, cit., p. 13.

⁷⁸ Cfr. L. GOVERNALI, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana 1946-1986*, cit., p. 263.

⁷⁹ Cfr. F. BONINI, *La politica universitaria nell'Italia repubblicana*, cit., p. 449.

⁸⁰ Si vedano in proposito A. ROMANO, *A trent'anni dal '68. «Questione universitaria» e «riforma universitaria»*, cit., p. 22 e S. SALUSTRI, *L'Università di massa italiana. Tra misure urgenti e riforme parziali (1970-1990)*, cit., p. 32.

Fin dalla denominazione del DPR, *Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica*, comunque, è possibile avere piena contezza del duplice aspetto del provvedimento legislativo: quello cioè definitivo, relativo al personale docente, e quello sperimentale, riguardante invece l'organizzazione scientifica e didattica. Sul primo punto la materia di discussione era ormai quanto mai scarsa perché quasi tutti avevano la piena consapevolezza della necessità di dare stabilità ad un personale che si era moltiplicato nel decennio precedente e che quindi doveva essere o sistemato o allontanato definitivamente. Sul secondo punto, invece, i pareri erano ancora molto discordanti e per questo motivo si sceglieva la via del carattere sperimentale che avrebbe permesso un periodo di prova e soprattutto eventuali aggiustamenti in corso d'opera.

Nei primi due articoli del decreto presidenziale, che complessivamente è suddivisibile in cinque parti (*Nuovo assetto della docenza universitaria, Reclutamento, Ricerca scientifica, Sperimentazione organizzativa e didattica, Organi*), è già possibile rinvenire l'intero impianto normativo previsto dal disposto legislativo nonché individuare tutta la *ratio* e gli obiettivi primari che lo animavano.

L'art. 1, infatti, riordinava finalmente il ruolo unico dei docenti articolandolo in due «fasce», professori straordinari e ordinari e professori associati. Le norme relative a queste due fasce avrebbero dovuto assicurare, nell'«unitarietà della funzione docente», la distinzione dei compiti e delle responsabilità dei professori ordinari e di quelli associati, «con uguale garanzia di libertà didattica e di ricerca». Accanto ai docenti ordinari e straordinari (questi ultimi erano gli ordinari nei primi tre anni di servizio) e agli associati, che avrebbero svolto i compiti didattici «nei corsi di laurea, nei corsi di diploma, nelle scuole speciali e nelle scuole di specializzazione e di perfezionamento», il medesimo articolo stabiliva che fossero previsti soltanto i professori a contratto con il fine di «cooperare alle attività di docenza» mentre era assolutamente vietato conferire incarichi di insegnamento al fine di eliminare dalle università la piaga dell'impiego precario e temporaneo. Al ruolo dei professori universitari si affiancava inoltre quello dei ricercatori universitari.

Nell'art. 2, invece, si cercava, seppur in maniera quanto mai complessa e troppo macchinosa, di uscire per la prima volta dall'improvvisazione che aveva guidato la crescita del sistema universitario italiano nell'ultimo ventennio. Per tale motivo si affidava al ministro della Pubblica Istruzione il

compito, sulla base delle indicazioni ricevute dai singoli atenei che avevano acquisito il parere delle facoltà e sempre nel rispetto dei vincoli formulati dal CIPE, di elaborare ogni quadriennio, sentito il CUN, «un piano di sviluppo dell'università» ai fini dell'adeguamento delle strutture didattiche e scientifiche esistenti ad eventuali nuove esigenze e di individuare i settori disciplinari da sviluppare e le modalità del loro incremento nel quadriennio in rapporto alla dinamica accertata e presunta della popolazione studentesca nei diversi corsi di laurea, al relativo numero dei professori di ruolo e di ricercatori afferenti ai corsi, ai programmi di sviluppo della ricerca scientifica, ai prevedibili sbocchi professionali nei diversi settori nonché alla necessità di stabilire un riequilibrio tra le diverse sedi universitarie.

Quindi il decreto, dopo quelli che potremmo definire i due articoli cornice del provvedimento, si caratterizzava innanzitutto, al Titolo I (*Nuovo assetto della docenza universitaria, istituzione del ruolo dei ricercatori e piano di sviluppo*), per una minuta normazione delle modalità di reclutamento, della carriera e dello svolgimento della vita accademica dei docenti universitari con concessioni davvero minime ad una qualche autonomia delle singole istituzioni universitarie. Gli artt. 3-24 pertanto definivano con dovizia di particolari lo *status* giuridico e le prerogative proprie dei docenti di ruolo, ai quali erano innanzitutto garantite «libertà d'insegnamento e di ricerca scientifica» (art. 7) mentre per i soli professori ordinari era prevista l'immobilità e l'eventuale trasferimento poteva avvenire solo a domanda dell'interessato (art. 8). Si confermava inoltre che i professori universitari, a differenza degli altri impiegati statali, non erano tenuti a prestare giuramento.

Il DPR istituiva poi una nuova categoria di docente universitario, quella del ricercatore (artt. 30-34), categoria in cui di fatto sarebbero state inquadrate per concorso molte delle figure precarie prodottesi nel corso dell'ultimo decennio, nell'ordine complessivo delle 16.000 unità (art. 30). Si trattava in sostanza di un ruolo "ibrido" di «docenti in formazione»⁸¹, ai quali era negata la possibilità di insegnare, generando con ciò non pochi motivi di insoddisfazione e non lievi contestazioni. Essi avrebbero dovuto occuparsi della sola ricerca e assolvere al massimo a compiti didattici integrativi dei corsi di insegnamento (come esercitazioni, collaborazione con gli studenti nelle ricerche attinenti alle tesi di laurea, attività "tutoriali"). Nello stesso tempo, tuttavia, la quasi completa mancanza di obblighi, come

⁸¹ Cfr. A. GRAZIOSI, *L'Università per tutti. Riforme e crisi del sistema universitario italiano*, cit., p. 68.

ha sottolineato Andrea Graziosi, «ne faceva anche una figura le cui uniche “costrizioni” erano il senso personale del dovere e il piacere, altrettanto personale, dello studio, o peggio ancora, la volontà di carriera, e quindi l’asservimento per scelta volontaria»⁸².

Il Titolo II (*Reclutamento*) del provvedimento legislativo del luglio 1980 dedicava ampio spazio quindi alle modalità di reclutamento del personale docente sia con riferimento alle posizioni di ruolo (artt. 41-53) che a quelle da ricercatore (artt. 54-62). Per tutte le figure si prevedevano concorsi pubblici ma mentre per l’ordinariato la procedura prevedeva soltanto una valutazione dei titoli su base nazionale, diretta ad accertare la maturità scientifica dei candidati, per i professori associati la commissione avrebbe dovuto valutare in un primo tempo i titoli scientifici di ciascun candidato e quindi, solo per coloro che avessero conseguito un giudizio positivo, ci sarebbe stata l’ammissione a due prove d’esame che consistevano rispettivamente in una discussione sui titoli presentati e in una prova didattica su tema da assegnarsi con ventiquattr’ore di anticipo estratto a sorte tra cinque proposti dalla commissione. Per i ricercatori, infine, il concorso sarebbe stato esclusivamente per esami: due prove scritte, una delle quali sostituibile con una prova pratica, e una prova orale, intese entrambe ad accertare le attitudini dei candidati alla ricerca con riferimento alle discipline del raggruppamento al quale partecipavano.

Tuttavia, appare quanto mai opportuno sottolineare in tale sede, che per l’immissione nel ruolo degli associati e dei ricercatori la legge prevedesse un particolare trattamento per coloro che prestassero o avessero prestato servizio, con qualifiche specifiche, nell’Università. In tal modo il decreto finiva per svelare la sua vera *ratio* e cioè quella di voler agevolare il personale già in servizio presso i vari atenei con l’obiettivo precipuo di stabilizzare quanti più precari possibili. Così, nella fascia degli associati sarebbero stati inquadrati quasi tutti i vecchi assistenti e gli incaricati mentre in quella dei ricercatori avrebbero trovato posto, più o meno meritatamente, molte altre figure precarie esistenti all’interno dell’accademia italiana (come ad esempio, solo per citare alcuni casi, i titolari di contratti, di borse di studio, di assegni biennali di formazione scientifica e didattica ma anche i lettori assunti con concorso pubblico).

Alla luce di tale quadro è evidente come il legislatore, e naturalmente tutte quelle forze politiche che avevano caldeggiato e approvato il provve-

⁸² *Ibid.*

dimento, avessero optato, seppur tacitamente, per una scelta poco selettiva che avrebbe gonfiato sia la seconda che la terza fascia con personale non sempre qualificato. Si avallava in questo modo un reclutamento massiccio non per concorso ma *ope legis* con un numero molto alto soprattutto di associati, fra l'altro quasi tutti di un'età relativamente giovane, che avrebbe impedito il *turn over* con i ricercatori, condannati invece nella maggior parte dei casi a restare tali per lungo tempo, e che soprattutto avrebbe bloccato a tanti altri giovani studiosi l'accesso alla carriera universitaria almeno per i quindici anni successivi all'emanazione del D.P.R.⁸³.

Come evidenziato da Andrea Romano

il provvedimento, attivando una serie di 'sanatorie' e 'slittamenti' [con la tanto vituperata quanto invocata disciplina 'ope legis'] di fatto provocava [...] una sorta di 'blocco generazionale' del corpo docente, che trovava una strozzatura verso l'alto (limitato numero di concorsi per l'accesso alla fascia degli ordinari) e una paralisi verso il basso dovuta all'assenza di nuove possibilità di reclutamento, a fronte di un corpo 'invecchiato' di ricercatori spesso demotivati o scientificamente poco produttivi [...]. Un'università senza ricambio, controllata da ultraquarantenni e cinquantenni interessati a rafforzare le proprie posizioni e sospettosi verso l'immissione di potenziali concorrenti⁸⁴.

All'interno del decreto non poteva naturalmente mancare una serie di articoli (artt. 63-80) dedicati alla ricerca scientifica ed in particolare vedeva finalmente la luce il tanto discusso e agognato dottorato di ricerca (artt. 68-74), ormai da diversi anni oggetto di notevole dibattito all'interno del mondo accademico e nelle aule parlamentari. Il dottorato era «istituito [...] quale titolo accademico valutabile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica» (art. 68) e quindi privo, come il decreto stesso sottolineava, di valore professionale. Il titolo di dottore di ricerca si conseguiva presso consorzi di università (nell'ottica di un'auspicata collaborazione tra gli atenei) o presso università le cui facoltà o dipartimenti, nel caso in cui questi ultimi fossero stati costituiti, erano abilitati a tal fine. Il dottorando, dopo il conseguimento della laurea, avrebbe dovuto svolgere attività di ricerca e offrire in essa contributi originali per la conoscenza di settori unidisciplinari e interdisciplinari. L'ammissione al corso di dottorato, il cui numero di

⁸³ Utile in tal senso il contributo di M. ROSSI, *L'ope legis del 1980 e il degrado dell'università in Italia*, in «Allegoria», vol. XXI, n. 59, 2009, pp. 228-237.

⁸⁴ Cfr. A. ROMANO, *A trent'anni dal '68. «Questione universitaria» e «riforma universitaria»*, cit., p. 21.

posti era annualmente determinato dal ministero della Pubblica Istruzione, sarebbe dovuta avvenire per concorso e il concorso sarebbe consistito in un esame formato da una prova scritta e da un colloquio. I benefici che derivano all'Università dall'istituzione del dottorato erano rappresentati soprattutto dall'innalzamento della qualità media dei giovani studiosi che, ben motivati, avrebbero tentato l'ingresso nel mondo accademico. Tuttavia, questi neo dottori di ricerca, prodotti dal DPR n. 382, si sarebbe dovuti scontrare proprio con quelle storture e soprattutto con quell'intasamento degli organici universitari che, come visto, rappresentava una delle conseguenze più nefaste del provvedimento legislativo stesso.

Di particolare rilevanza può essere altresì considerato il contenuto del quarto Titolo (artt. 81-93) del disposto legislativo (*Sperimentazione organizzativa e didattica*), dedicato alla sperimentazione organizzativa e didattica che avrebbe dovuto essere intesa come «individuazione e verifica di nuove modalità di espletamento dell'attività di ricerca e di insegnamento» (art. 81). Nel tentativo di porre le basi per una riorganizzazione del sistema universitario italiano, seppur con riferimento solo ad alcune specifiche aree, il decreto presidenziale si era posto l'obiettivo di introdurre una prassi di sperimentazione che avrebbe dovuto migliorare l'assetto interno dei vari atenei italiani. Ancora una volta per raggiungere tale finalità si era deciso di affidarsi ad una soluzione già preconizzata nel corso degli anni Sessanta ma mai attuata. L'art. 83 del DPR, infatti, ispirandosi al mondo scientifico anglosassone, consentiva alle università di «costituire dipartimenti, intesi come organizzazione di uno o più settori di ricerca omogenei per fini o per metodo», anche se afferenti a più facoltà o più corsi di laurea della stessa facoltà. Il decreto, tuttavia, dovendo fare i conti con le resistenze di una realtà accademica estremamente consolidata e statica che affondava le proprie salde radici nel tradizionale istituto mono-cattedra, pur abolito nel 1973⁸⁵, oltre ad aver previsto il carattere facoltativo e non obbligatorio dell'istituzione del dipartimento, permetteva altresì che la sperimentazione dipartimentale potesse essere avviata, dagli atenei interessati, solo limitatamente ad alcuni settori e non per tutti. Finalità specifica dei neo costituiti dipartimenti, pur nel rispetto dell'autonomia di ogni singolo docente ricercatore, sarebbe stata quella di promuovere e coordinare le attività di ricerca nelle università, organizzando le strutture per la ricerca e gestendo i programmi di ricerca svolti nell'ambito delle università. Gli stessi dipartimen-

⁸⁵ Si veda G. CAPANO, *La politica universitaria*, cit., p. 107.

ti, comunque, avrebbero anche potuto concorrere allo svolgimento delle attività didattiche la cui gestione però rimaneva, nell'ottica di una marcata distinzione tra didattica e ricerca, sotto il totale controllo delle facoltà e più nello specifico dei corsi di laurea.

Il decreto presidenziale n. 382, insomma, cercò di perseguire due precise linee di condotta. Da una parte puntare dritto su alcuni necessari tentativi di sperimentazione (come l'istituzione del dipartimento e del dottorato di ricerca su tutti) guardandosi bene però dallo smantellare le malfunzionanti strutture esistenti; dall'altro offrire soluzioni sicuramente concrete a talune annose questioni del sistema universitario italiano (come quello ampiamente analizzato del precariato della docenza) preoccupandosi tuttavia, come spesso accaduto in Italia, non di risolvere il problema ma di aggirarlo e soprattutto di soddisfare i *desiderata* degli attori principalmente coinvolti, in questo caso i docenti, più o meno qualificati, che gravitavano da tempo, più o meno meritatamente, all'interno di una malandata Università italiana.

CONCLUSIONI

Roberto Sani
(Università degli Studi di Macerata)

Siamo ormai giunti al termine del nostro Convegno di studi e, più che delle vere e proprie conclusioni, ritengo opportuno offrire alcuni rapidi spunti e motivi di riflessione scaturiti dalle numerose e stimolanti relazioni presentate al nostro incontro.

Innanzitutto, però, ritengo opportuno formulare un sentito ringraziamento a tutti i *relatori* e ai *presidenti* delle diverse sessioni del nostro Convegno, non soltanto per il prezioso contributo individuale recato da ciascuno di voi alla riflessione comune, ma anche per avere accolto il nostro invito a collaborare ad una ricerca collettiva e di ampio respiro, come quella avviata qui a Macerata nel 2019 con il convegno su *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*¹, e proseguita in questi due giorni con la riflessione sui temi dell'*Innovazione pedagogica e didattica nell'Italia unita*.

È nostra convinzione che, come storici della scuola e dell'educazione, siamo chiamati in questo tempo a misurarci con i grandi temi, a riflettere sulla storia dei processi formativi che, storicamente, hanno caratterizzato il nostro Paese prendendo le mosse da nuove categorie interpretative, da nuovi approcci, attraverso l'utilizzo di nuove metodologie di ricerca e l'ausilio di nuove fonti.

Il tutto per potere offrire, come storici della scuola e dell'educazione, un contributo *originale* e *significativo* alla storia politica, sociale e culturale del nostro Paese, in un continuo dialogo e confronto critico con gli altri ambiti della ricerca storica.

¹ Cfr. A. ASCENZI-R. SANI (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Franco Angeli, Milano 2020.

Ma questo tipo di ricerche di ampio respiro e di grande ambizione non le può fare un singolo storico, ancorché molto qualificato, e non può farle nemmeno un piccolo gruppo di studiosi, come quello maceratese, autonomamente.

Si tratta di una sfida importante e necessaria, ma che *solo una comunità di studiosi*, affiatata e animata da una comune consapevolezza, pur nella pluralità e varietà dei punti di vista e dei convincimenti storiografici, metodologici e culturali di ciascuno, *può portare a compimento*.

Di qui il ringraziamento a tutti voi, per avere accettato la sfida di rileggere assieme, con ricerche originali e fondate su nuove fonti e differenti approcci storiografici, la vicenda scolastica e formativa del nostro Paese degli ultimi due secoli.

Questi due giorni di lavoro comune hanno offerto numerosi motivi di riflessione e fornito spunti di ricerca importanti, consentendo di lumeggiare questioni e aspetti sui quali, fino ad oggi, non si era riflettuto sufficientemente.

Sotto questo profilo, credo sia stata molto felice la scelta di mettere assieme, come relatori, studiosi di grande esperienza e autorevolezza e giovani ricercatori alle loro prime esperienze, i quali però hanno già dato prova di lavorare con grande rigore su temi significativi.

Ma anche di aver coinvolto e dato spazio, in questo nostro convegno, a studiosi che non sono veri e propri storici, i quali tuttavia hanno messo a disposizione del nostro itinerario di ricerca le loro straordinarie competenze specialistiche, in ambito didattico e docimologico per esempio: competenze che ci hanno consentito di lumeggiare più efficacemente il passato scolastico e formativo del nostro Paese. Un grazie molto caloroso e davvero riconoscente anche a loro, dunque.

Ma la *rilettura del nostro passato* non è – e non può essere – fine a sé stessa; non può essere pura storiografia o mera archeologia: tale *rilettura* può e deve aiutarci a lumeggiare meglio le radici – e talvolta le cause profonde e originarie – di tanti aspetti problematici del nostro *disastrato* presente; *disastrato* dal punto di vista scolastico e formativo, naturalmente.

Più in particolare, tale *rilettura* deve costituire il nostro specifico contributo – come storici – ad una nuova e più organica riflessione sul presente e sul futuro della scuola e del sistema formativo nel nostro Paese.

Un contributo sempre più necessario, visto il vero e proprio fallimento delle ricette proposte da chi, un po' superficialmente, pensava – e continua a pensare – che un approccio di carattere storico ai problemi dell'oggi è inutile, quando non addirittura fuorviante.

In un'epoca in cui, da più parti, si tende a rimettere in discussione l'u-

tilità stessa del fare storia – e del recuperare la *memoria storica*, individuale e collettiva – un convegno come quello che abbiamo celebrato in questi due giorni sta lì a ricordarci – e a ricordare – la necessità di accettare e fare nostra la sfida di spiegare non solo il passato, ma anche tanta parte della realtà odierna – e le stesse prospettive del futuro – a partire da un’attenta e documentata analisi di ciò che è stato, delle *radici del presente*.

Un’ultima riflessione: il convegno che oggi concludiamo costituisce una significativa conferma di *un certo modo di fare ricerca storico-scolastica ed educativa*. Un modo imperniato sulla centralità delle fonti e dello scavo archivistico, che presuppone il rigore metodologico, che riflette una indubbia attenzione al dibattito storiografico anche sul piano internazionale, che mira all’originalità e all’innovatività dell’interpretazione storica.

Sono questi quattro requisiti – riproposti largamente anche nel corso del nostro convegno di studi – che hanno consentito alla ricerca storico-scolastica ed educativa del nostro Paese di lasciarsi alle spalle le polemiche e le mere contrapposizioni di stampo ideologico del passato, di andare oltre la tradizionale e ormai esangue impostazione storico-pedagogica vecchio stampo; di acquisire, altresì, un sempre maggiore credito sul piano internazionale; come anche di porci, come storici dell’educazione e della scuola, quali apprezzati interlocutori degli storici generalisti e degli studiosi di altri ambiti disciplinari.

Posso sbagliare, ma a me sembra che, negli ultimi anni, si è andato via via affermando, in concomitanza con le recenti trasformazioni subite dall’università italiana, un certo snaturamento – o graduale perdita d’identità – del ruolo e della funzione della *ricerca storica* e del mestiere dello storico. La stessa cosa potrebbe dirsi per altre figure intellettuali, come quella del filosofo ad esempio, ma in questa sede la nostra attenzione è tutta per la storia e lo storico.

A fronte, infatti, di una storiografia – anche educativa e scolastica – rigorosa e altamente specializzata, non sempre facile da praticare e da perseguire, anche nelle università, perché presuppone rigore, elevata qualità, grande impegno e si distingue per una caratterizzazione inevitabilmente élitaria, da più parti si tende oggi a confondere la *ricerca storica* con la *divulgazione storica*; la *funzione* e i *compiti propri dello storico* (accademico) con la cosiddetta *Terza missione*, secondo il concetto utilitaristico che ne ha fornito l’Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca²).

² Com’è noto, nell’esercizio della Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) 2004-2010, l’ANVUR ha introdotto il concetto di *Terza Missione* come «apertura verso il contesto socio-economico mediante la valorizzazione e il trasferimento delle conoscenze».

Infine, i *seminari e convegni storici* di carattere scientifico con quel complesso di lodevoli iniziative (festival, rassegne, ‘maratone storiche’ ecc.) destinate al grande pubblico (ammesso che ci sia questo grande pubblico e non ci si limiti ad un certo numero di studenti precettati talora con il sistema dell’attribuzione dei CFU), ma di segno ben diverso rispetto agli appuntamenti di carattere scientifico.

Anche nel nostro ambiente universitario, si avverte una crescente – e pericolosa – confusione, che investe talora anche la concezione dello *studente* sempre più riguardato come un *cliente* da accudire, blandire, far star bene, facilitargli l’apprendimento, evitargli traumi e preoccupazioni di ogni genere. Dagli esami di profitto alla tesi di laurea si assiste assai spesso ad un graduale abbassamento della qualità del lavoro di ricerca, ad un sistematico abbandono, ormai, di temi d’indagine pur affascinanti e di sicuro valore, ma ritenuti – ahimè – troppo impegnativi e onerosi per una generazione di laureandi sul cui valore ormai nessuno sembra realmente disposto a scommettere.

Una confusione e indebita sovrapposizione di piani che, a mio avviso, non promette nulla di buono e, temo, non porti da nessuna parte!

Si sente parlare sempre più spesso di «iniziative per gli studenti» distinte da quelle per e fra gli studiosi e i ricercatori e gli addetti ai lavori. L’approccio divulgativo – più o meno serio, più o meno convinto – rischia di sostituirsi, spesso inconsapevolmente, alla ricerca scientifica vera e propria, che fino a prova contraria rimane il principale ufficio dei professori universitari.

Ho il forte dubbio che, riducendo tutto alla *Terza Missione*, ossia a una divulgazione che diviene prevalente, alla lunga si smarriscano sia la *Prima Missione* (la ricerca scientifica vera e propria, nel nostro caso in ambito storico), sia la *Seconda Missione*, ovvero una didattica universitaria fondata sulla ricerca, vivaddio, e non sulla mera divulgazione.

Ma non vorrei essere frainteso: non ho nulla contro la *Terza Missione* e la seria divulgazione. E, al contempo, non nutro nostalgie per l’università di qualche decennio fa, la quale aveva altri e non meno gravi problemi.

Facciamo attenzione, cari colleghi, a non smarrire il nostro ruolo e a diventare degli *imbonitori* di un *sapere che intrattiene*, che *diverte*, che fa *trascorrere piacevolmente qualche ora*; un sapere che è tanto semplificato e reso appetibile da risultare ormai innocuo e, dunque, inevitabilmente, inutile.

Sono sempre più convinto che, in tempi come i nostri, la *ricerca storica* – anche quella scolastica ed educativa – *o è militante o non è autentica ricerca*.

O problematizza e affronta criticamente il passato, ovvero fornisce chiavi di lettura nuove e più articolate per capire che cosa è accaduto e quali conseguenze ha prodotto il passato, facendo emergere la crescente complessità delle scelte, dei processi, delle vicende che hanno contrassegnato la nostra storia scolastica ed educativa (per cogliere meglio, magari anche certe complessità e problematicità del presente), oppure rischia di trasformarsi in uno dei tanti pseudo-saperi consolatori che intrattengono e divertono ma senza troppo impegno.

Allora ben vengano i festival, le rassegne, le fiere della divulgazione storica; ben venga anche la *nuova retorica* della cosiddetta *Storia narrativa*, che non più ha bisogno dei documenti e del loro vaglio critico, come anche del confronto tra le interpretazioni, perché punta a fare della *narrazione* stessa un *orizzonte di senso*; ma non dimentichiamo che all'università e alla storiografia spettano *prioritariamente* altre incombenze, altri compiti.

Fra i principali e non dilazionabili, quello di preparare una nuova generazione di storici che faccia dei quattro criteri e requisiti sopra richiamati (la centralità delle fonti e dello scavo archivistico, il rigore metodologico, l'attenzione al dibattito storiografico anche internazionale e l'aspirazione all'originalità e all'innovatività dell'interpretazione storica) il proprio credo e il proprio modo di guardare alla ricerca storica.

È questo un compito impegnativo, che non rientra ahimè tra gli *adempimenti* richiesti ai docenti universitari dall'ANVUR. Ma che, forse, costituisce la cifra e il cuore stesso del nostro lavoro di storici e uno degli elementi chiave per assicurare un futuro alla ricerca scientifica nel nostro settore e, più in generale, alla crescita culturale delle nuove generazioni e del nostro Paese.

INDICE DEI NOMI

- Accardo S. 477
Accone G. 399
Acquaviva S. 395
Acton E. 86, 95-96, 101-116, 118-120,
122-125, 127
Adorno T.W. 513
Agazzi A. 181, 265, 357, 385-386, 388-
391, 429, 431, 439-441, 494
Agazzi C. 33, 162, 176-177, 282-283,
288-289, 291, 293
Agazzi R. 33, 162, 176-177, 282-283,
288-289, 291, 293-294, 296-297
Agnelli (fondazione) 80
Agnello I. 243
Agosti A. 524
Agosti M. 385, 390, 431, 433-434, 438-
441
Agosti S. 272
Agostino 380, 493
Agrusti G. 507
Alatri G. 243
Alatri P. 419
Alberione G. (don) 385
Alberoni F. 520
Alberti M. 445
Alfieri P. 435, 481
Alicata M. 360, 364, 466, 468
Allievo G. 48
Almagià R. 269
Alovisio S. 277
Althusser L. 465
Amalfi N. 197-201, 208
Ambrosini L. 205
Ambrosino G. 538
Ambrosoli L. 80, 292, 345, 444, 466,
472, 526, 533, 545, 550
Anderson P. 304
Andreotti G. 532, 537, 542, 544, 548
Angiulli A. 48, 142, 145
Antonelli P. 130-131
Antonelli Q. 391, 393
Apeciti E. 481, 486
Aporti F. 24-25
Arcaini R.G. 391, 393
Ardigò R. 143-145
Arduino E. 246, 256-257
Arfè G. 305, 354
Arian Levi G. 419
Armando A. 217-218
Arzuffi O. 480
Ascenzi A. 9, 11, 30, 44, 46, 53, 58, 63,
75, 77, 79, 149, 183, 196, 255, 298,
322, 357, 461, 471, 473, 524, 557
Ascoli F. 43
Audisio M.M. 54
Azzolini G. 520
Babini V.P. 169
Baccelli G. 30, 50, 65-70, 73-74, 131,
270, 471
Bacigalupi M. 38, 196, 405, 436
Badaloni M. 394
Badaloni N. 305, 419, 444
Badoglio P. 210, 407
Baglioni G. 78
Bagnalasta Bàrlam M. 282
Bajocco A. 324-328, 330-332
Bakunin M. 300
Baldacci M. 448, 473
Ballini L. 62
Balzarro A. 203
Bandiera A. 520

- Bandiera E. 520
 Bandini G. 354, 475
 Bandini M. 402
 Banfi A. 364, 411-412, 444, 466
 Banti A.M. 78
 Barassi E. 406
 Barausse A. 31, 79, 81, 94, 103, 245, 278, 280, 324
 Barbagli M. 352, 355-356, 463, 465, 468, 474-475, 530
 Barbera M. (padre) 42, 289
 Bardelli D. 479, 483
 Barilli B. 115
 Barni E. 92-93
 Barone M. 524
 Baroni A. 295, 385
 Barrile Zappalà T. 216
 Barzaghi G. 481
 Bassi A. 466
 Bassin P. 110
 Battaglia A. 336, 446
 Battaglia F. 379-380
 Battaglia R. 419, 466
 Bazzari A. 480, 487
 Becchi E. 249, 354, 506
 Belkaïd M. 187
 Bellatalla L. 447, 476
 Belluzzo G. 159, 430
 Belski Lagazzi I. 487
 Bendiscioli M. 69, 418
 Benedetto XV (papa) 251
 Benetton M. 38
 Bennani L. 416
 Berardi R. 520
 Berdjaev N.A. 490
 Berengo M. 25
 Bergami G. 307
 Bergson H. 490
 Bernardi E. 111
 Bernardi V. 118
 Bernardini A. 477
 Bernardini C. 361
 Bernasconi I. 243
 Bertacchi C. 269
 Bertagna G. 280
 Berti D. 25
 Bertilotti T. 147
 Bertola E. 529
 Bertoluzzi C. 422
 Bertoni D. 443
 Bertoni Jovine D. 29, 254, 302, 306, 361-364, 368-369, 392, 402, 443-444, 446-452, 454-457, 459, 466, 471
 Betti C. 25, 38, 196, 264, 336, 338, 344, 346, 350, 352, 354, 356, 475-476, 516, 524
 Bettini F. 35, 37, 426, 430, 440
 Bettini L. 49
 Bettiol G. 531
 Bevilacqua G. 483
 Bevilacqua P. 88
 Bianchini P. 197, 272
 Bigiaretti M.L. 477
 Binazzi A. 312, 353
 Bini G. 369, 462, 476
 Biot R. 490
 Black P. 504
 Blanc A. 131
 Bo G. 411
 Bobbio N. 341, 344
 Boccoardo C. 308
 Boccato F. 106
 Bocci M. 488, 525
 Bodini M. 288-295
 Boezio S. 375
 Bolzoni S. 111
 Bonafin O. 250
 Bonazzi M. 406
 Bonetta G. 48, 254
 Bonetto G. 482-483, 494
 Bongioanni F.M. 388-389
 Bonini F. 524, 527, 529, 531, 535, 550
 Bontadini G. 379-380
 Bordieu P. 465, 468
 Borelli L. 506
 Borelli R. 466
 Borghi L. (Lamberto) 234, 344, 347-348, 350-352, 358, 419, 447, 451-452, 458, 469-470, 474
 Borghi L. (Liana) 348
 Borgogni T. 354
 Borgogno G. 26

- Boria E. 269
Borromeo C. 483
Borruso F. 240, 356
Boschetti-Alberti M. 189, 260
Boschini R. 205
Bosco G. (don) 41, 300, 481
Bosco G. (Giacinto) 420, 470-471
Boselli P. 48, 66-68, 74-75
Bott A. 109
Bottai G. 159-160, 264, 391, 430, 432
Bottini M. 286-289
Bottoni R. 264
Bourdieu P. 219
Bozzetti G. 380
Bragé C. 106
Braido P. 387
Breccia A. 524
Bressan E. 480, 482
Bressanelli R. 246, 429
Briguglio L. 53
Brizzi G.P. 525, 527, 537
Broccoli A. 24, 362
Bronzini Majno E. 169-170, 189
Brun A. 111
Brun G. 116
Bruner J. 38, 370, 397
Brunetta G.P. 435
Bruni D. 526, 529
Bruno C. 116
Brusa C. 80
Bucci S. 171, 176
Bucharin N. 312
Bulferetti L. 143
Busani M. 525
Buzzati Traverso A. 535
- Cabalà G. (don) 402
Cabrimi F. 41
Cacioli M. 85-86
Caffi A. 351
Caffero C. 300
Caimi L. 295, 393, 428, 433, 494
Calabria G. 519
Calamandrei P. 343-344, 349, 446, 478
Calcaterra C. 402
Calderaro F. 408
- Callegher A. 117
Calò G. 388-389, 391
Calogero G. 336, 341-344
Calonghi F. 387, 392
Colonghi L. 499, 501-503, 506, 508-509
Cambi F. 38, 235, 302, 336, 345, 350,
352, 354, 473, 476, 516, 524
Camerotto D. 114-115
Caminiti A. 55
Campanini G. 488
Campodonico A. 489
Canestri G. 533
Canettieri E. 524
Canini G. 113
Cantatore L. 34, 38, 239-240
Cantimori D. 412
Canullo C. 489
Capano G. 529, 532, 555
Capellini F. 107
Capitini A. 335, 340-344, 351, 419, 469
Capone Braga G. 380
Cappello G. 383
Caprioglio S. 299, 301, 303, 307
Caramella S. 380
Cardini A. 462-463
Cardoni P. 361
Carena A. 308
Carlini A. 379-380
Carrel A. 490
Carretto C. 394
Casadio Q. 322, 403
Casagrande G. 111
Casagrande M. 466
Casanova L. 110
Casati (legge) 23, 43, 48, 59-60, 63, 139,
256, 298, 302, 313
Casati G. 465
Casella A. 525
Casotti M. 263, 265, 296, 337, 384, 386,
432, 438, 441-442
Caspard P. 245
Castelnuovo E. 476
Castro R. 103
Castronovo V. 445, 474
Catalano P. 529
Catalfamo G. 387, 399, 438

- Catarsi E. 41, 46, 161, 214, 281-283, 338, 427, 438
 Caterina da Siena 481
 Cattaneo C. 23
 Cattaneo M. 245, 251, 257, 263, 280, 285, 424, 427, 441
 Cavagnini G. 251
 Cavallera G.U. 141-142, 144-145
 Cavallera H.A. 139, 295, 145, 147-148, 150, 153, 155-158
 Cavanna Viani-Visconti M. 270
 Cavazza S. 208-209
 Ceccarelli L. 163
 Cena G. 242-243
 Ceretta A. 121
 Ceri L. 141
 Ceroni S. 134
 Cervone V. 544-547
 Charnitzky J. 57, 264, 464
 Chiappinotto P. 120
 Châtelet A.M. 315
 Che Guevara E. 520
 Chiama A. 519, 521
 Chiaranda M. 281
 Chiarante G. 524
 Chiarente G. 477
 Chiosso G. 25, 31, 41, 44, 53, 88, 162, 197, 202-203, 205, 212-214, 233, 236, 245-246, 249, 256, 263-264, 268-269, 271, 276, 280-281, 283, 286, 290, 295, 298, 324, 338, 374, 378, 399, 426, 428-429, 431-434, 468
 Chiusano L. 339
 Chizzolini V. 385, 388, 390, 431, 433, 438
 Ciapelli E.E. 86
 Ciari B. 364, 368-371, 477
 Ciccone E. 216-217, 219
 Ciccotti E. 339
 Ciconte N. 545
 Cipolla C.M. 20
 Cirulli D. 216
 Cives G. 229, 231-232, 234-235, 238, 240, 258, 265, 282, 290, 335, 354, 357, 369, 448, 471
 Claparède É. 259, 328
 Cobalti A. 510
 Coban 269
 Codignola A.M. 348
 Codignola E. 35, 38, 184-185, 295, 338, 347-351, 392, 515
 Codignola T. 338, 343-346, 349, 354, 462, 465-467, 478, 511, 533-535, 537, 540, 543
 Colao F. 525
 Coletti D. 435
 Coli D. 415
 Colombetti F. 269
 Colombo A. 35, 204, 385, 527
 Comba L. 174
 Comencini L. 464
 Comenius A.I. 184, 234
 Compagnoni Marefoschi M. 86-87, 95-97, 101-103, 113, 135
 Compains di Brichanteau E. 86, 101-103, 105-107, 109-122, 126-127
 Comte A. 140-141
 Conci E. 416
 Conti G. 411
 Contini G. 402
 Coppino M. 47-48, 64, 72, 74, 89, 92
 Coppino (legge) 48, 152
 Cora G. 268-269
 Corallo G. 387-388, 399
 Corbetta D. 487
 Corbino E. 446
 Corda M.G. 174
 Corda Costa M. 506
 Corinaldi L. 517
 Corradi C. 443
 Corradini C. 161, 176, 283
 Corsetti B. 98
 Corsi M. 466
 Corsini C. 503, 508
 Corsinovi G. 485, 490
 Corte P. 86, 90-94, 96
 Cortese L. 524
 Cortese N. 408
 Corti P. 79
 Corts Giner I. 184
 Cosmacini G. 480
 Cosmo U. 299

- Cospito G. 310
 Cossetto M. 206
 Cossiga F. 548-549
 Costa A. 300
 Costa P. 78
 Costa R. 80
 Costa S.A. 24
 Cottone C. 323
 Cousinet R. 179, 182
 Covato C. 57, 228, 322, 358-359, 363-365, 458, 463, 476
 Crainz G. 445, 462
 Craxi B. 354, 545
 Credaro L. 31-32, 34, 39, 149-150, 176-177, 190-192, 285, 324
 Crimi M. 187, 189-194
 Crispi F. 67, 74, 88, 95, 99, 123
 Croce B. 12, 151-152, 155-156, 158, 304, 308, 339-340, 343, 346, 350, 412, 489

 D'Abbiere P. 466
 da Feltre V. 325
 D'Alessandro V. 444, 469
 Dall'Aste Brandolini A. 86-87, 134-135
 Dalla Vedova G. 268-269
 Dalle Nogare P. 380
 Dal Mas G. 288
 Dal Piaz R. 37
 Dal Toso P. 279
 Damiani A. 99, 107, 110, 112
 Damiano E. 390, 425
 D'amico L.F. 436
 D'Aprile G. 183, 185, 187, 189
 d'Aquino T. 375, 384
 D'Arcangeli M.A. 149, 176
 Dardano A. 269
 Darwin C. 140
 D'Ascenzo M. 41, 315, 317, 322-324, 328
 da Silva C.L. 387
 D'Azeglio M. 20, 139
 De Agostini G. 269
 De Amicis E. 31, 435
 De Bartolomeis F. 346-350, 352, 447, 499, 501-503, 506, 508-509, 516-517
 De Bernardi 524

 de Bérulle P. 481
 De Boni L.A. 80
 De Bono E. 210
 De Clementi A. 88
 Decroly O. 37
 De Dominicis F.S. 141-142, 145-146, 244
 De Felice R. 156, 421
 De Fort E. 27, 30, 54, 249-250, 260, 301-302, 471
 De Francesco C. 540
 de Freitas Ermel T. 278
 De Giorgi F. 162, 165, 175, 178, 283, 289, 431, 511, 525
 De Giovanni A. 318
 Degli Innocenti M. 300, 473
 Dei M. 352, 355, 463, 468, 474-475
 de La Salle J.B. 22, 481-483
 Della Peruta F. 316
 Della Seta U. 411
 Della Torre G. 42
 della Valle G. 120, 122, 177
 Della Volpe G. 364
 Del Negro P. 525, 527, 537
 de Lubac H.-M. 490
 De Luna G. 344, 354
 Del Vecchio P. 54
 De Mauro T. 361
 De Nardis L. 538
 Depaepe M. 315
 Depretis A. 69
 De Rosa G. 251, 300, 446
 De Rosa L. 82
 De Sabbata G. 521
 De Salvo D. 147
 De Sanctis F. 28-29, 64-67, 72-74
 De Sanctis L. 165
 Dessardo A. 247
 Detti T. 300
 Dévaud E. 386, 432, 437
 Dewey J. 181, 233, 335, 345, 348-351, 369-371, 397, 447-448, 459
 Dieguez A.M. 162
 Digilio V. 195, 200, 214-216, 218
 Di Giovanni E. 411
 Di Laghi G. 233

- di Michele E. 243
 Di Pietro G. 407
 Di Pol R.S. 65-66, 257, 264, 281, 427, 429, 433
 Di Rudinì A. 123-124
 di Sales F. 485-486
 di Savoia G.P. 86, 123, 128-133
 Donato A. 107
 Donini A. 354, 363, 367, 466
 Dore G. 489
 D'Orsi A. 299-300
 Dossetti G. 374
 Dostoevskij F. 488
 Duggan C. 88
 Dupertuis J. 317-318
 Durante A. 466
 Durkheim É. 20
 Duthoit E. 489
 Duvivier J. 435
- Earl L.M. 504
 Einaudi (editore) 301, 358, 416
 Empoli G. 540
 Engels F. 339, 362-363, 365
 Enriques Agnoletti E. 343-344, 348-349
 Ermini G. 388, 438-440, 465, 469, 525
- Fabietti E. 277
 Fanfani A. 420, 466, 472
 Fantozzi L. 216
 Fappani A. 263, 280
 Faria Filho Veiga L.M. 81
 Farina O. 473
 Fasolo M. 346, 353
 Fava A. 44, 59, 251
 Fava S. 233
 Fedele P. 159, 294
 Fedeli A. 172
 Federighi P. 336, 354
 Feliciani E. 480
 Feltrinelli (editore) 516
 Ferrari M. 159
 Ferraresi A. 525
 Ferrari G.C. 172, 187
 Ferrari M. 240, 249, 328
 Ferrari Aggradi M. 522, 527, 529, 532
- Ferraro R. 102
 Ferrarotti F. 140-141
 Ferretti G. 338
 Ferrière A. 179, 186-190, 317-318, 328
 Fiori G. 300-301, 304
 Fiore M. 56
 Fiorucci M. 448, 458
 Fiumi V. 322
 Flores M. 524
 Flores d'Arcais G. 379, 383, 387, 391-392, 399
 Floriani G. 88, 131
 Floris A. 526, 529
 Fodale R. 191
 Foerster F.W. 255-256
 Fofi G. 436
 Fois G. 537
 Forenza E. 312
 Fornaca R. 176-177, 336, 402
 Fornari P. 269
 Fornelli N. 48
 Förster F.W. 437
 Fortini E. 107
 Foschi R. 162, 176-177
 Fossati P. 196, 405, 436
 Frabboni F. 361
 Frajese A. 389
 Franchetti L. 238
 Franchetti (baroni) 319-320
 Francioni G. 310
 Franzina E. 79, 88
 Franzoni A. 293-296
 Frassati P.G. 487
 Fratus F. 320
 Freinet C. 179-182, 214, 371, 397
 Freud S. 55, 398, 513
 Froebel F. 170, 281, 285, 293
 Froio F. 522
 Frosini F. 310, 313
 Fubini E. 299
- Gabelli A. 29-31, 48, 145, 147, 254, 256, 259
 Gabelli G. 49
 Gabrielli G. 37, 121, 187, 323-324, 389, 429-430

- Gabrielli P. 243
 Gabusi D. 442, 524
 Galbusera F. 480
 Galfrè M. 196, 236, 442, 466, 473, 510-512, 521
 Galletta C. 203
 Galli della Loggia E. 499, 505
 Galvani L. 166
 Ganapini L. 415
 Garassini G. 167
 Garibaldi G. 98, 521
 Gasparini D. 187, 281
 Gatti G.L. 230
 Gattullo M. 462, 500-501, 505, 518, 527, 529, 541
 Gaudio A. 426
 Gazzetti F. 270
 Gecchele M. 35, 279
 Geisser A. 273
 Gelmini M. 505
 Gemelli A. (padre) 175, 265, 289, 337, 380, 386
 Genovesi G. 22, 353
 Gentile E. 428
 Gentile G. 32-35, 38-39, 150-160, 168, 185, 217, 227-228, 230, 232-233, 257, 263, 292, 303, 312, 339, 341, 350, 465
 Gentile G. (Giulio) 194
 Gentile M. 389, 391, 432
 Gentile M.T. 388
 Gentile (riforma) 57, 186, 188, 193, 213, 240, 254, 256, 264, 292, 367, 389, 391, 430, 464, 468
 Gentilozzi D. 533
 Gerratana V. 309, 312, 358
 Gherardi R. 77
 Ghiringhelli R. 80
 Ghizzoni C. 29, 112, 201, 246-247, 249, 251, 256, 258, 262, 283, 288, 290, 292, 295, 433, 437
 Giacometti F. 117
 Giacon C. 379-380
 Giallongo C. 484
 Giammancheri E. 280, 397
 Gibelli A. 251
 Gill (famiglia) 191
 Ginsborg P. 462
 Ginzburg C. 14
 Ginzburg L. 344
 Giolitti G. 156
 Giordani Mussino E.G. 280-282, 285-286
 Giordani G. 337
 Giorgi C. 445
 Giovanazzi G. 212-213, 215
 Giovetti P. 165
 Girard G. 25-26
 Giron L.S. 80
 Giuliani G. 525
 Giuntella M.C. 251
 Giusti S. 338
 Gonella G. 388, 391, 410, 431, 434, 465
 Governali L. 528-529, 540, 545, 550
 Gozzer G. 391-393
 Gozzi G. 77
 Gnocchi A. 479
 Gnocchi C. (don) 479-494
 Gnocchi M. 479
 Gogliani L.A. 483
 Gramsci A. 298-314, 358-359, 361-368, 423, 444, 452-454
 Gratry A. 485-486
 Graziosetto M. 75
 Graziosi A. 525-526, 533, 544, 550, 552-553
 Grazzini M. 282
 Gregory T. 251
 Greive C. 81
 Greppi A. 86
 Grossi G. 251
 Grosso E. 78
 Gruppi Farina R. 415
 Guareschi G. 435
 Guarracino S. 407
 Gui L. 390, 477, 524-526, 531
 Gutierrez L. 187
 Guzzo A. 379-380
 Habermas J. 14
 Haeckel E.H. 142-143
 Hallgarten A. 193
 Hamelin D. 187

- Harrison C. 504
 Heidegger M. 398
 Herbart J.F. 32, 149-150, 229
 Herédia V.B.M. 85
 Herman F. 315
 Hernández Diaz J.M. 245
 Hobsbawm E. 208
 Hoebel A. 358
 Hopps (famiglia) 191
 Horkeimer M. 513
 Horn Iotti L. 82, 85
 Houssaye J. 180

 Ingham (famiglia) 191
 Inglearth R. 396
 Ippolito F. 538, 544
 Ivaldi L. 522
 Iuso P. 445

 James W. 165, 490
 Jolibert B. 490
 Jolivet R. 489
 Jorge Warde M. 245
 Jornod A. 187
 Jovine F. 443
 Julia D. 84

 Kasper T. 316
 Key E. 163-164
 Kreutz L. 81, 85
 Kusters W. 315

 Labate S. 489
 Labriola A. 268, 362-363, 444
 Lacaita C.G. 473
 Laeng M. 187, 189, 388
 Lama L. 169
 Lambruschini R. 26, 438
 Lanaro S. 78
 Landogna F. 408
 Lanza G. 57
 La Pira G. 374
 Laporta R. 185, 336, 346, 348, 354, 419,
 447, 476-477
 La Rosa V. 187
 La Rovere L. 264

 Latter L. 193, 319, 320
 Lattuada A. 435
 Lazzari Bianchi A. 92, 96
 Lazzati G. 486
 Lee C. 504
 Legnani M. 415
 Legrenzi A. 86-87, 131-134
 Lemonier G. 317
 Lenin V.I. 309
 Leone E. 307
 Leone G. 527
 Lerch D. 315
 Le Senne R. 380, 489
 Lessona M. 96
 Leuzzi M.C. 463
 Levi Morenos D. 189
 Levra U. 75, 88
 Libutti L. 159
 Liguori G. 312
 Lizier A. 408
 Locatelli M. 526, 529
 Lodi M. 477, 516
 Lombardi F. 338-339
 Lombardi F.V. 41, 283-284
 Lombardi L. 202, 204-205, 272, 276
 Lombardo Radice G. 32-39, 153, 156,
 168, 179, 185-186, 188-189, 191, 213,
 227-244, 249, 258-259, 261-265, 290,
 292-293, 295, 303, 308, 312, 389, 433,
 437, 443
 Lombardo Radice L. 361-364, 369, 443,
 466, 475, 477
 Lombello D. 56
 Lombroso C. 142-143
 Lopes Teixeira E.M. 81
 Lopez G. 448, 458
 Lorenzini A. 103, 106
 Lorenzoni G. (Giovanni) 238
 Lorenzoni G. (Giulio) 92, 108
 Lorenzoni J. 91
 Losio G. 246-247
 Losito B. 507
 Lozza S. 466
 Luc J.N. 315
 Luchese T.Â. 79, 81, 85, 90, 99
 Lugo D. 192

- Lupi D. 276-278
Lupi R. 523
Lupinacci M. 520
Luporini C. 354, 363, 367, 369, 466
Lussana F. 535
Lussu E. 344, 446
Luzi A. 197, 199, 202
Luzuriaga L. 189
Luzzatti G. 357
Luzzatto G. 529, 543, 545, 548-549
Luzzi S. 446
- Maccari M. 209
Maccheroni A.M. 172-174, 177
Macchietti S.S. 282, 378, 383
Maestri L. 117
Magistretti S. 406
Magnocavallo M. 247-265, 433, 437, 439
Makarenko A. 452-453
Malaparte C. 209
Malatesta F. 466
Malfatti F.M. 537-541, 543
Malgeri F. 251, 428
Malnati L. 170
Maltoni M. 353
Malusa L. 489
Mamiani T. 42, 46
Manacorda M.A. 303, 308, 314, 357-359, 361-367, 369, 371, 445, 466
Manaresi A. 408, 414
Manfroi O. 80
Mangoni L. 300
Mannori L. 78
Manzi A. 477
Manzoni A. 486, 489, 493
Marcel G. 489
Marchese G. 389
Marchesi C. 358, 360, 364, 444
Marchesini Gobetti A. 466
Marchesini D. 31
Marcucci A. 242-243
Marcuse H. 513, 520
Marelli Vaccaro M. 420
Marescotti E. 476
Margiotta U. 497
Margutti G. 119
- Mariani A. 185, 336, 354
Maritain J. 376-379, 386, 398-399, 488-494
Mariuzzo A. 537
Marmiroli M. 521
Marramao G. 535
Marrone A. 283
Marshall B. 504
Martignone M. 436
Martinazzoli A. 149
Martini F. 66, 68
Marx K. 15, 313, 339, 362-365, 398, 444
Masella L. 415
Mastrangelo G. 41
Mastrocinque A. 25
Mastrocola P. 499
Mastronardi L. 436
Mattei F. 336
Mayer E. 268
Mazza M. 385
Mazzarello M. 41
Mazzei L. 277
Mazzeo A. 325
Mazzetti R. 231, 282
Mazzoni E. 186
Meda J. 210-211, 240, 265, 322, 487
Medici G. 463-464, 469-470
Melchiori A. 196
Mele O. 476
Melli A.M. 346
Melloni A. 251
Menapace L. 470
Mencarelli M. 384, 388
Meneghetto M. 118
Menicucci M. 195, 200, 211-212, 215, 217
Menotti Serrati G. 300
Menozzi D. 251
Mersch É. 490
Meta C. 313, 358-360, 362-363, 365, 367
Micali G. 216
Miceli V. 88
Milani L. (don) 353, 356, 462, 464
Mingarelli A. 320
Miozzi U.M. 528, 536-537, 547
Mirri M. 536

- Misasi R. 518, 527
 Misiani S. 445
 Mobiglia S. 512, 515
 Modica E. 466
 Modugno G. 35
 Mondolfo U.G. 416
 Montalbetti E. 482
 Montecchi L. 41
 Montematini G. 170
 Montessori M. 33, 162-178, 259, 282,
 285-288, 291, 293
 Montevecchi L. 75
 Monti A. 403
 Monti G. 519
 Montini G.B. 493
 Montino D. 146, 240
 Morandi M. 159, 240, 328, 500
 Morandini M.C. 25, 43, 54, 57, 159, 196,
 380
 Morena G. 90
 Moretti E. 162, 165, 176-177
 Moretti F. 304
 Moretti M. 147, 162, 165, 525, 536-537
 Moretto A. 107
 Moro A. 374, 389, 466, 500-501, 505,
 537, 544
 Morpurgo E. 70
 Mosso A. 145, 193
 Mounier E. 376-377, 382, 398-399
 Muggiani Griffini G. 169, 172
 Mungo C. 419
 Murialdo L. 41
 Mussolini B. 38, 156, 206, 336, 406
 Mutolo F. 216
 Myers K. 79

 Nanni C. 378
 Nardi I. 251
 Natta A. 444, 446-447, 466
 Negri A. 140
 Negri G. 76
 Németh A. 316
 Neri F. 481
 Nicola A. 203
 Nicolini F. 116
 Nietzsche F. 398

 Nigrisoli I. 189
 Nigrisoli R. 189, 240
 Nisio G. 88-89
 Nobili G. 322
 Nosengo G. 337, 373-374, 385, 394, 431
 Nóvoa A. 245

 Olivetti A. 502
 Oliviero S. 196, 354, 441, 462-463, 475
 Onza S. 216, 219
 Orefice P. 352
 Orestano F. 277-278
 Orione L. 41, 480, 484
 Orizio B. 390, 425
 Orlando V.E. 46, 53, 54, 430
 Orlando Cian D. 282
 Orsina G. 524
 Osimo A. 171, 173, 175-176, 178, 273
 Ostenc M. 159, 264, 464

 Padovani U.A. 379-380
 Pagliani L. 318
 Pagliuzzi G. 346
 Painsi L. 43
 Pallavera F. 487
 Pancera C. 24
 Panepinto L. 191
 Panizzolo C. 246
 Papini G. 236
 Parato A. 26
 Parato G. 26
 Paravia G.B. (editore) 26
 Pareyson L. 379
 Parravicini L.A. 24, 26
 Parri F. 344, 403, 411
 Pascal B. 493
 Pascoli G. 33
 Pasquali P. 162, 176, 282, 291
 Passerini L. 524
 Passeron J.C. 219
 Patitucci A. 205
 Patri A. 242-243
 Pavan I. 445, 493
 Pavone C. 418
 Pazzaglia L. 20, 43, 48, 54, 80, 147, 245,
 247, 251, 253, 257-258, 263, 279-280,

- 283, 290, 292, 385, 387, 424, 427-429,
433-434, 494, 525, 527
- Pedini M. 537, 544, 546-547
- Pedro II 82
- Péguy C. 491
- Peillaube É. 490
- Pellegrini M.C. 161
- Pellegrino T. 115
- Pellizzari C. 103
- Pelloni V. 322
- Pelloux L. 380
- Pene Vidari G.S. 76
- Pepe A. 445
- Peretti M. 387, 398
- Perrod G.E. 86, 90-91, 93
- Perthes J. 269
- Pertini S. 548
- Perugia A. 441
- Pesavento S.J. 82
- Pescioli I. 477
- Pestalozzi J.H. 180, 230, 293
- Petermann A. 269
- Petri E. 436
- Petrone P. 80
- Petronio G. 419
- Petrucciani S. 304
- Petruzzellis N. 388
- Pezzi A. 106, 126
- Pezzoli G. 419
- Piaget J. 37, 55, 397
- Piasenti P. 417
- Piccioni A. 349
- Picco I. 258
- Picotti G.B. 414
- Pieri P. 412-413
- Piletti A. 116
- Pio XI (papa) 294, 297, 486, 491
- Pio XII (papa) 337, 428
- Pironi T. 163-164, 169-170, 175, 475
- Pisoni E. 482
- Pitrè G. 238
- Pizzi V. 33, 112
- Pizzigoni G. 271
- Platone 342
- Platone F. 358-359
- Poggio P.P. 512
- Pogliano C. 316
- Polenghi S. 273, 279, 316, 435, 481, 525
- Poletto A. 109-110
- Poletto M. 416-417
- Politi D. 216, 219
- Pomante L. 524-526
- Pontinelli M. 286-287
- Porciani I. 525, 536-537
- Possenti V. 489-490
- Pozzi I. 176
- Pozzoni E. 486
- Prampolini C. 300
- Prellezio J.M. 378
- Prezzolini G. 235, 304,
- Prini P. 391
- Procacci G. 251, 300
- Proust M. 33
- Pruneri F. 41, 358-362, 431, 466
- Puggina E. 103
- Puggina G. 92
- Quagliarello G. 524
- Quazza G. 403, 410, 422-423, 524
- Quercia C. 323
- Quercioli Paulesu M. 308
- Ragazzini D. 362, 431
- Ragghianti C.L. 344
- Ragionieri E. 409, 412, 414-415, 419
- Raicich M. 511, 520, 522
- Ramat (coniugi) 353
- Ramat R. 344, 403
- Randi A. 318, 320
- Randone F. 172
- Raponi N. 402
- Ravà B. 320
- Ravasi G. 485, 488
- Ravera C. 416
- Ravizza A. 171-173
- Rayneri G.A. 25
- Remondini (editore) 266
- Renda F. 53
- Resta R. 387
- Ribeiro Moretto L.B. 80
- Riccardi A. 482
- Ricci A.G. 75

- Ricci C. 243
 Ricci E. 243
 Ricci M. 200
 Ricolfi L. 499
 Ricuperati G. 302, 409, 420, 474, 529, 533, 550
 Righi M.L. 301
 Rigobello A. 377-379
 Rizzi R. 214, 476
 Roatta G.B. 317
 RoCHAT G. 415
 Rodari G. 406
 Rodolico N. 408, 414
 Rodotà S. 77-78
 Rollier A. 317
 Romanato G. 85
 Romanelli R. 77
 Romano A. 76, 525, 527, 534, 536-537, 550, 554
 Romano S. 55
 Romano M. 196
 Romizi A. 43
 Ronchi D. 96, 102-103
 Rosa D. 143
 Rosa L. 529
 Rosada M.G. 306
 Rosadi G. 490
 Rosi D. 419
 Rosmini A. 485
 Rosoli G. 80, 82-83, 88, 126
 Rosselli C. 341, 344
 Rosselli N. 341, 344
 Rossi G. 414
 Rossi M. 554
 Rossi M.M. 187
 Rossi P. 415, 434, 440, 455, 537
 Rossi Cassottana O. 271
 Rousseau J.-J. 33, 180, 184, 293, 310, 454
 Rugiu S. 475-476
 Rumor M. 537
 Russo L. 340

 Sabbatucci G. 53
 Sainz Amor C. 186
 Saitta A. 408, 412, 414

 Sala A. 415
 Salinari G. 419
 Salmeri S. 189
 Salomon O. 28
 Salustri S. 526, 529, 540, 550
 Salvatorelli L. 12, 412, 417-419
 Salvemini G. 235, 414
 Salvetti P. 88
 Salvoni M. 33, 187-189
 Sanfilippo M. 79
 Sani R. 11, 29, 43-44, 46, 48, 54, 58, 62, 63, 75-76, 77, 79, 84, 88, 112, 149, 183, 196, 202, 204, 212, 240, 245-246, 255, 268, 279-280, 285, 292, 298, 302, 324, 356-357, 385, 387, 394, 420, 424, 427, 429, 432, 434, 461-462, 466, 471, 473, 481, 494, 524, 525, 557
 Sani S. 526
 Sansone G. 406, 420
 Sansone M. 446
 Santamaita S. 462, 473
 Santini A. 113-114
 Santini L. 114
 Santomauro G. 388
 Santonastaso G. 408
 Santoni Rugiu A. 337, 354, 362, 369, 423, 475, 539
 Santucci A.A. 311
 Sardelli R. 477
 Sarti A. 549
 Sartor R. 387
 Sartre J.P. 398
 Sasso G. 304
 Savelli A. 408
 Scaglia E. 186, 258, 263, 265, 279-280, 290, 388, 390, 425, 432, 437, 439
 Scaglia G.B. 527
 Scalfaro O.L. 416, 532
 Scanzi G. 493
 Scaraffia L. 253
 Scavia G. 26
 Scelba (legge) 410, 412
 Scelba M. 411
 Schiapparelli G.V. 268
 Schuster A.I. 480
 Sciacca M.F. 379-380

- Sclavo A. 193
 Scocchera A. 166, 169, 174
 Scolaro G. 53
 Scoppola P. 300, 396, 488
 Scurati C. 189, 265
 Segnali P. 256
 Segni A. 416-417, 419
 Semeraro A. 24, 357, 361, 363, 444-445, 462, 476
 Serao M. 31
 Sereni E. 360
 Sereno P. 269
 Sergi G. 164
 Sertillanges A.-D. 485, 489
 Sestan E. 412
 Settembrini L. 23-24
 Severino E. 155
 Siciliani P. 144-145, 148
 Siciliani De Cumis N. 268
 Signori E. 525
 Silva da Jr A.L. 97
 Silva P. 408, 414
 Silvestri L. 365
 Simeone D. 356, 462
 Simone R. 528
 Simonetti M. 230
 Simoni S. 76
 Sinistrero V. 387, 395, 424-425
 Sironi V.A. 494
 Skinner B. 38
 Smiles S. 256
 Smurra F. 531
 Socciairelli F. 241-244
 Socrate 180, 342
 Socrate F. 477
 Soldani S. 31, 251, 302, 463
 Soler I Mata J. 186
 Sonogo T. 122
 Sonnino S. 238
 Sorcinelli P. 463, 477
 Sorge A.M. 57
 Sorgonà G. 359
 Sotgiu G. 466
 Spadafora G. 346
 Spada Pintarelli S. 206
 Spadari Adami J. 91
 Spadolini G. 547
 Spencer H. 140-141, 168
 Spinella M. 361
 Spini G. 412, 414
 Spirito U. 143, 156, 160, 379
 Spranger E. 386
 Spriano P. 299, 306
 Stefanini L. 227, 295, 337, 377, 379-384, 387-388, 391-392, 398-399
 Stirner M. 398
 Sturba A. 216
 Sturzo L. 319, 377
 Sullo F. 513, 522, 527, 532
 Susi F. 446
 Tabanelli A. 322
 Talamo E. 162
 Talamo G. 43, 48, 302
 Tamagnini G. 214
 Tambroni (governo) 420
 Targetti F. 416-417
 Targhetta F. 47, 206, 209, 212, 268-269, 278
 Tarroni E. 278
 Tasca A. 12
 Tassinari G. 358, 364
 Tea E. 243
 Tedde A. 29, 46, 112
 Tegen C. 48
 Terzi L. 443
 Tessandri P. 391, 393
 Tettamanzi D. 480
 Thyssen G. 315
 Tisato R. 29, 144, 146-147, 254
 Titone R. 387, 441-442
 Tobia B. 253
 Tobin W. 219
 Todaro L. 315
 Toffoletto E. 143
 Togliatti P. 358-360
 Togni F. 432
 Tognon G. 156, 534
 Tomarchio M. 183-184, 187, 189-190, 315
 Tomasi T. 281, 305, 345, 353, 357, 402, 464, 471
 Tomassi P. 244

- Tommaseo N. (Associazione) 247, 257-258, 286
 Tona A. 214-217
 Tonini D.Q. 149
 Toniolo G. 377
 Tornar C. 282
 Torno A. 487
 Tortoreto A. 200, 202-203, 205, 208, 210, 212-213, 220
 Toschi D. 275
 Trabalzini P. 162, 282, 176-177
 Tramarollo G. 403
 Tranfaglia N. 354, 524
 Traniello F. 20, 253
 Trebisacce G. 362
 Tremonti G. 505
 Trentanove M. 353
 Trento A. 79-80
 Trifogli A. 545
 Trivellato P. 540
 Troya V. 25
 Turati F. 300
 Turi G. 302
 Tyack D. 219

 Ugolini G. 263
 Olivieri S. 463
 Urbani G. 362, 365, 444, 449

 Vacca G. 310
 Vaj A. 419
 Valeri N. 412
 Valiani L. 446
 Valitutti S. 548-549
 Vallardi (editore) 271
 van Eeden F. 228-229, 233, 244
 Vanni A. 477
 Van Ruyskensvelde S. 315
 Varni A. 527
 Vauchez A. 251
 Vecchia P. 49
 Vendrame M.I. 120-121
 Venturini M. 466
 Venturini S. 526, 529
 Vertecchi B. 507

 Verucci G. 41
 Vico G. 144, 307
 Vidari G. 295
 Viglongo A. 308
 Vigo G. 302
 Vigorelli E. 416
 Villari P. 28-30, 48, 66, 146-147
 Viña Frago A. 84
 Visalberghi A. 335, 352, 354, 419, 447-448, 462, 499, 501-509, 529
 Viola V. 278
 Viotto P. 490
 Vivona F. 414
 Volpe G. 12
 Volpicelli L. 160, 338, 368
 Volpicelli M. 33
 Von Delhaes-Guenther D. 83
 Von Hardemberg G.P. (Novalis) 307
 Vota D. 54
 Voza P. 312

 Washburne C. 338, 345-346, 348, 403-404, 406, 427
 Whitaker (famiglia) 191
 William D. 504
 Withe S.F. 403
 Woodhouse (famiglia) 191

 Xodo C. 38

 Young M. 501-502

 Zago G. 273, 393, 494
 Zambaldi I. 30
 Zambelli E. 280
 Zamboni G. 380
 Zambotti S. 201
 Zammarchi A. 263, 280, 385-386
 Zanzottera F. 482
 Zappa F. 361, 363, 513
 Zappieri I. 269
 Zapponi N. 264
 Zedong M. 520
 Zoebeli M. 346-347

Stampa:
MEDIAGRAF - Noventa Pad. (PD)

Un volume di ampio respiro, a più voci, che analizza vari temi propri della storia dell'educazione in Italia: la vita scolastica in Italia tra l'Unità e la riforma Gentile, metodi e pratiche d'insegnamento della lettura e della scrittura in Italia tra Otto e Novecento, l'insegnamento dei «Diritti e doveri dell'uomo e del cittadino» nelle scuole secondarie dell'Italia unita, il ruolo Maria Montessori nel rinnovamento della scuola per l'infanzia al principio del XX secolo e l'influenza dell'Attivismo pedagogico e delle scuole nuove nel rinnovamento didattico delle scuole italiane dai primi del Novecento all'avvento del fascismo. Altri percorsi proposti riguardano l'analisi dell'opera di Giuseppe Lombardo Radice tra didattica e pedagogia, della rivista «Scuola Italiana Moderna» nel rinnovamento pedagogico-didattico della scuola elementare fra le due guerre e delle idee di rinnovamento scolastico e rivoluzione intellettuale nella riflessione di Antonio Gramsci. Chiudono il volume itinerari e proposte di rinnovamento pedagogico e culturale nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra specifici per aree: laica, marxista, cattolica.

Fulvio De Giorgi (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia), Giorgio Chiosso (Università degli Studi di Torino), Maria Cristina Morandini (Università degli Studi di Torino), Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata), Alberto Barausse (Università degli Studi del Molise), Hervé A. Cavallera (Università degli Studi del Salento), Tiziana Pironi (Università degli Studi di Bologna), Maria Tomarchio (Università degli Studi di Catania), Juri Meda (Università degli Studi di Macerata), Lorenzo Cantatore (Università degli Studi di Roma Tre), Carla Ghizzoni (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Fabio Targhetta (Università degli Studi di Macerata), Renata Bressanelli (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Chiara Meta (Università degli Studi di Roma Tre), Mirella D'Ascenzo (Università degli Studi di Bologna), Carmen Betti (Università degli Studi di Firenze), Carmela Covato (Università degli Studi di Roma Tre), Giuseppe Zago (Università degli Studi di Padova), Anna Ascenzi (Università degli Studi di Macerata), Paolo Alfieri (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Edoardo Puglielli (Università degli Studi di Roma Tre), Francesca Borruso (Università degli Studi di Roma Tre), Edoardo Bressan (Università degli Studi di Macerata), Cristiano Corsini (Università degli Studi di Roma Tre), Monica Galfrè (Università degli Studi di Firenze), Luigiaurelio Pomante (Università degli Studi di Macerata).

In copertina: immagine di una scuola di Acilia (Roma) pubblicata sulla rivista *Radiocorriere* nel maggio del 1972 (da Wikimedia Commons).