



Passaggi di Frontiera

La Storia dell'Educazione: confini, identità, esplorazioni

a cura di F. De Giorgi, D. De Salvo, C. Lepri, L. Salvarani, S. A. Scandurra, C. Sindoni

Passaggi di Frontiera

La Storia dell'Educazione: confini, identità, esplorazioni

a cura di F. De Giorgi, D. De Salvo, C. Lepri, L. Salvarani, S. A. Scandurra, C. Sindoni

Questa edizione digitale dell'opera è rilasciata con licenza Creative Commons Attribution 4.0 - CC-BY-NC-ND, il cui testo integrale è disponibile all'URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



ISBN 979-12-80899-17-0

DOI 10.13129/979-12-80899-17-0

© L'autore per il testo, 2025

© Messina University Press per la presente edizione

Pubblicato da:

Messina University Press

Piazza Pugliatti, 1 - 98121 Messina

Sito web: <https://messinaup.unime.it/>

Prima edizione: aprile 2025

Questo volume è stato sottoposto a un processo di revisione esterno sotto la responsabilità del Comitato editoriale e del Consiglio direttivo della casa editrice. Le opere pubblicate vengono approvate dal Consiglio direttivo sulla base della valutazione del Comitato editoriale e devono essere conformi al Codice etico della casa editrice.

Le edizioni digitali online sono pubblicate in Open Access
su: <https://messinaup-pubblicazioni.unime.it/index.php/mup>

FULVIO DE GIORGI

FRONTIERA DI ATTI E ATTO DI FRONTIERA.
UNA PRESENTAZIONE CHE È UN SALUTO

Che il Presidente del Cirse presenti gli Atti del Congresso Nazionale (in questo caso, il XVII) è non solo un atto dovuto, è un dovere di servizio associativo, un onore sul piano accademico-culturale e, personalmente, un “piacere scientifico” e una soddisfazione.

E la prima esigenza, per un Presidente, è ringraziare i soci e le socie che hanno contribuito, innanzi tutto, al successo del Congresso, tenutosi a Messina, e poi alla realizzazione degli Atti. Una particolare riconoscenza va alla vicepresidente, Caterina Sindoni, e ai colleghi e colleghe siciliani che, sotto il suo coordinamento, hanno profuso un grande e fecondo impegno. E, tramite lei, il ringraziamento si estende, altresì, all’Ateneo messinese che si è reso generosamente disponibile – attraverso la sua University Press – per la pubblicazione degli Atti.

Il volume, nella ricchezza dei suoi contributi, è un documento significativo – sul piano della storia della storiografia – del cammino compiuto dagli storici e dalle storiche dell’educazione (nel più ampio spettro del campo di studi: dunque comprendendo, a pieno titolo, anche chi si occupa di Letteratura per l’infanzia e Educazione comparata) in Italia, dal precedente Congresso Nazionale (*Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*), tenutosi a Firenze e i cui Atti sono stati pubblicati nel 2020, a cura di Tiziana Pironi, la quale concludeva così la sua Presidenza associativa. La partecipazione molto ampia – tanto al Congresso di Firenze quanto a quello di Messina – e i contributi presentati mostrano in modo chiaro il progressivo svilupparsi di interessi specifici, di linee di ricerca, di sensibilità culturali, nonché l’emergere di voci nuove e più giovani: sono veramente la migliore testimonianza della presenza e della vitalità di una comunità scientifica, piccola ma molto seria, e nel contempo sono un “biglietto da visita” che indica un’identità scientifica molto nitida e perciò aperta ai confronti “di frontiera”.

Come le due curatrici – Caterina Sindoni e Luana Salvarani – dicono nella loro Introduzione, quest’opera collettiva «Non è un volume di atti, perché i due anni trascorsi, nel frattempo, hanno propiziato approfondimenti e nuove linee di ricerca». Possiamo parlare pertanto di una *Frontiera di Atti*: perché le ricerche hanno attraversato la frontiera del Congresso messinese e sono giunte ai risultati raccolti

in questo volume, il quale dunque si ricollega evidentemente ai lavori del Congresso ma va anche oltre.

D'altra parte, la pubblicazione di quest'opera vede la luce a ridosso del XVIII Congresso che si terrà a Reggio Emilia e con il quale si concluderà la mia presidenza associativa: sarà per me un "passaggio di frontiera". Ecco perché affido, a queste sintetiche righe di presentazione, anche l'inizio di un saluto di congedo: l'avvio, cioè, di un *atto di frontiera* che troverà il suo compimento tra qualche mese.

CATERINA SINDONI, LUANA SALVARANI

SOTTO IL SEGNO DELLA FRONTIERA

Questo volume raccoglie riflessioni e approfondimenti nati in occasione del XVII Congresso nazionale del Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa (C.I.R.S.E.), svoltosi dal 26 al 28 maggio del 2022, presso l'Università degli Studi di Messina, in piena ripresa della vita sociale dopo il biennio pandemico e, come tale, caratterizzato da una potente energia e da un rinnovato desiderio di scambio e dialogo. Non è un volume di atti, perché i due anni trascorsi, nel frattempo, hanno propiziato approfondimenti e nuove linee di ricerca; i saggi di seguito proposti riprendono i titoli delle relazioni presentate a Messina e fanno il punto su una geografia di temi che rappresenta, con poche eccezioni, lo stato dell'arte della ricerca storico-educativa in Italia.

Il concetto di *frontiera* si presta particolarmente a descrivere ricerche che per loro natura avvertono la necessità di coniugare il confronto diretto con le fonti, nelle modalità peculiari della ricerca storica, con la necessità di fare sintesi ed evidenziare le portanti politiche, morali ed economiche di un determinato contesto, anche a costo di semplificazioni; la ricerca storico-educativa, infatti, deve essere in grado di dialogare anche con gli aspetti operativi e di intervento sociale della pedagogia: la sua natura è fornire anche elementi di consapevolezza e riflessività a chi opera nell'educazione e nella scuola, ai silenziosi pionieri dell'insegnamento primario e secondario, prima linea delle trasformazioni sociali; in una parola, è sempre *public history*, anche in quelle ricerche puntuali e specialistiche che parrebbero pensate esclusivamente per l'avanzamento del sapere accademico.

Per questo motivo, gli storici dell'educazione sono chiamati a costruirsi un lessico e un *modus operandi* specifico, recependo modelli e problemi da discipline altre, dalla filologia alla statistica sociale. Un'evoluzione che, in Italia, si legge chiaramente nel profilo sempre più alto dei giovani studiosi, nelle loro esperienze internazionali, nella varia provenienza disciplinare di coloro che accedono ai dottorati o alle opportunità di ricerca in ambito storico-educativo. Di questo panorama vitale e in continua trasformazione i saggi raccolti in questo volume, che accostano diverse generazioni di studiosi, danno eloquente testimonianza.

La *frontiera* è anche, da Turner in poi, soprattutto un "simbolo".

Rievoca, innanzitutto, la grande epopea della costruzione della nazione americana, e della sua autonarrazione, strumento educativo formidabile e probabilmente irripetibile, ma anche in grado di nascondere verità e cancellare intere storie, come il percorso della *post-colonial history* sta dimostrando.

Ovunque è *frontiera*, dove esiste un territorio inesplorato e una tensione morale a scoprire per conoscere e fondare nuove esperienze e conoscenze. Ovunque è *frontiera*, dove si incontrano linguaggi diversi, immaginari diversi e nasce lo sforzo e l'avventura di comprendersi.

Un simbolo, quindi, tanto più fertile per leggere la storia del nostro Paese, nazione giovane che dovette soprattutto al lavoro dei maestri e degli educatori l'impresa di far conoscere e dialogare le molte lingue d'Italia, le sue culture politiche, la sua complessa e sincretica religiosità, i suoi molti stili di vita nati dalla complessità della sua storia.

Da questo punto di vista, la scelta della sede di Messina per il XVII Congresso del C.I.R.S.E. ha avuto un significato particolare. Non solo per il ruolo della Sicilia come crocevia di incontro e come frontiera mobile e permeabile tra culture del Mediterraneo che ha rappresentato per millenni. Ma anche per il ruolo dell'Italia meridionale come frontiera educativa negli anni dell'unificazione, terra di esperienze ancora oggi non sufficientemente conosciute e di archivi non del tutto esplorati, a cui fanno riferimento diversi saggi di questo volume, nati all'interno di un progetto PRIN 2017 che proprio alla conoscenza storico-educativa della frontiera meridionale ha dedicato le forze di una eccellente équipe di studiosi.

Ma altre *frontiere* vengono indagate in questo volume.

Dalla letteratura per l'infanzia e per i giovani, di per sé pionieristica, con il suo avventurarsi nella giungla dell'immaginario delle prime età e tuttavia nei percorsi obbligati di obiettivi formativi dichiarati o silenti, a volte con mappe contraddittorie tracciate dalle aspettative dell'educazione formale, dei contesti familiari, delle necessità del mercato editoriale. Dalle scritture dei giovani a quelle che affrontano i contesti più sfidanti come le periferie e la criminalità organizzata.

Dal ruolo imprescindibile della *forma mentis* religiosa nelle esperienze educative dall'Antico Regime fino a tutto l'Ottocento italiano alla ricerca di nuovi valori nei temi della critica sociale e ambientale.

Ripartendo, anche, dalle indicazioni di metodo fornite dalla stessa tradizione del C.I.R.S.E., per recuperare il valore di una ricerca pedagogica politicamente impegnata senza perdere quella lucidità e capacità autoironica che distinguono il sapere autentico dalla legittimazione di classe e dalla mera autoconservazione delle istituzioni.

KEYNOTES

SANDRA BECKETT
Brock University, Ontario

BORDER CROSSING AND BOUNDARY BREAKING: BOOKS THAT TRANSCEND

This article offers an overview of the literary border crossings that constitute “crossover literature”. It shows that such border crossings have a long history and are a widespread phenomenon. The author examines certain strategies used to blur the perceived borders as well as the role of publishers, prizes, and bestselling lists in the crossover process. It considers books that appear for different audiences when they cross temporal, cultural, or language boundaries. Books that challenge age boundaries often push at generic boundaries as well. The widespread questioning of borders has opened up new horizons for books that transcend.

Keywords: Crossover, Borders, Boundaries, Transgression, Paratext, Publishers, Awards.

“Passaggi di frontiera” is a particularly timely topic but it has been the focus of my research throughout my entire academic career. This paper examines the different types of literary border crossings I have explored over the years. My interest in what I would later call “crossover literature”, that is, works that cross the conventionally recognized boundaries between children’s and adult literature (Beckett 2009 and 2012), was initially inspired by the work of the French novelist Henri Bosco, whose family hailed from the Piedmont region of Italy and who spent the first ten years of his teaching career in Naples. The same year that Bosco won one of France’s most prestigious literary awards, the Prix Théophraste Renaudot, for his adult novel *Le Mas Théotime* (*The Farm Théotime*), 1945, he also published his best-known and most translated work, *L’enfant et la rivière* (*The Boy and the River*), which became a French children’s classic even though the original edition was not published for children. *De grands romanciers écrivent pour les enfants* (Major novelists write for children) considers how other successful French novelists, including Michel Tournier, Marguerite Yourcenar and the Nobel laureate J.-M.G. Le Clézio, crossed the divide between adult and children’s fiction. The desire to pursue the study of literary border crossings in a global context led first to edited works such as *Transcending Boundaries: Writing for a Dual Audience of Children and Adults* (1999). Thus began the divide between my teaching career in French literature and my research career in comparative children’s literature and fairy tales.

Fairy tales have always crossed borders, those of age as well as cultural and temporal borders. Traditional folk and fairy tales were not originally intended for children, but were told to general audiences at a time when the concept of childhood as we understand it did not exist. The collection and publication of these tales coincided with the “invention” of children’s literature and they gradually passed into the children’s library. In recent decades, however, fairy tales have been restored to a crossover audience of children and adults. The tale of *Little Red Riding Hood*, in particular, knows no boundaries, as demonstrated in the study *Red Riding for All Ages: A Fairy-Tale Icon in Cross-Cultural Contexts* (Beckett 2008 and 2014).

Fairy tales are not, however, the only form of literature that has been transcending borders for centuries. *Crossover Fiction: Global and Historical Perspectives* (2009) demonstrates that fiction has been crossing age boundaries in both directions for a very long time. John Bunyan’s *Pilgrim’s Progress* (1678) was a staple of the children’s library for more than two hundred years and Jonathan Swift’s *Gulliver’s Travels*, published in 1726, was «universally read, from the Cabinet-council to the Nursery» (Burgess 1966, 60). Readers have been transgressing the arbitrarily established readership borders since their creation. Many of the world’s great classics were appropriated very early on by children and some, like *Robinson Crusoe* (1719), became almost the sole property of young readers. Daniel Defoe’s story is being restored to a multi-generational audience in contemporary crossover works such as (Alberto Morales) Ajubel’s 180-page “novel in images”, winner of the Bologna Ragazzi Award for Fiction in 2009. The Cuban illustrator adopts a cinematographic approach to reinterpret the classic story in a wordless book of seventy-seven illustrations, described in the pastiche of the title page as “the graphic account of Ajubel”. His pioneering *Robinson Crusoe* was a commission for a wordless interpretation of the classic for Media Vaca’s innovative crossover series *Libros para niños* (children’s books), which targets “children of all ages”.

Adult fiction has always crossed over to children, but until more recent times there was significantly less traffic in the other direction. Contrary to widespread belief, however, this trend did not begin with Harry Potter. The author of the 1997 article “Breaking the Age Barrier” cites Lewis Carroll’s *Alice in Wonderland* and A.A. Milne’s *Winnie-the-Pooh* as earlier examples of «books that blur the lines between children and adult categories» (Rosen 1997, 28). Another prominent nineteenth-century example would obviously be Carlo Collodi’s *Le avventure di Pinocchio* (1883). It is extremely important to consider crossover texts in a historical and social context. The relationship between children’s fiction and adult fiction can vary greatly between cultures and time periods. In some countries, the borders have always been less defined; in others, they were more porous during certain eras. When asked whether he illustrated *The Juniper Tree* (1973) for adults or children, Maurice Sendak reminded the interviewer that «there was a time in history when

books like *Alice in Wonderland* [...] were read by everybody” and “were not designated as being ‘for children’» (Lanes 1980, 206). A large number of works marketed as children’s books are in fact intended for readers of all ages. J. R. Tolkien’s *The Hobbit* (1937) was written for his own children, but *The Lord of the Rings* (1949-1955), originally meant to be a sequel in the same style, evolved into a dark and highly complex novel that is considered one of the most popular literary works of the twentieth-century. Contemporary literature has once again been breaking away from traditional age boundaries. We will briefly examine a number of strategies that have been adopted to blur the perceived borders.

Paratexts and border crossings

Many books announce their implied crossover audience in the paratext (title, dedication, preface, afterword, etc.). The award-winning Portuguese author Manuel Antonio Pina titles his retelling of *Little Red Riding Hood* *A historia do Capuchinho Vermelho contada a crianças e nem por isso* (*The Story of Little Red Riding Hood Told to Children and Perhaps Not*, 2005), suggesting that it is not only, nor even perhaps primarily, addressed to children. Inspired by a retrospective exhibition of Paula Rego’s work that included her provocative *Little Red Riding Hood Suite* (2003), the challenging retelling is a complex dialogue that layers the plural voices of Pina, Rego and Perrault. The author believes it is possible to write in a register that engages all ages and the book’s unusual distribution, with the daily national newspaper *Publico*, ensured that Pina’s retelling reached a very broad audience.

Authors have been making crossover claims in paratextual elements for at least a century. El Lissitzky dedicates *About Two Squares*, published in 1922, «to all, to all children» and also refers to its intended audience of «children... and grown-ups» in his essay *Typographical Facts* (Lissitzky-Küppers 1968, note to plate 91). In 1947, the German novelist and graphic artist Hans Leip gave his bilingual picturebook *Das Zauberschiff/The Magic Ship* the subtitle *Ein Bilderbuch nicht nur für Kinder/A Picture Book not only for Children*. Several decades later, Nancy Willard’s *A Visit to William Blake’s Inn* (1981) announces its intended dual audience in the subtitle *Poems for Innocent and Experienced Travelers*, a transparent reference to Blake’s *Songs of Innocence and of Experience*. This practice would become much more common in the 1990s in the wake of Jon Scieszka and Lane Smith’s hugely successful picturebook *The Stinky Cheese Man and Other Fairly Stupid Tales* (1992), which carries the recommendation “Ages: All” on the dust jacket.

In addition to the crossover claims of authors and illustrators, publishing houses may declare that certain titles, entire series, or even their complete catalogue are

intended to transcend age boundaries. Beside the series title on the back cover of Media Vaca's series *Libros para niños* (children's books) is the recommendation "¡NO SOLO para niños!" (NOT ONLY for children!). Often a blurb on the cover or dust jacket draws readers' attention to the book's crossover potential. The back cover of Tohby Riddle's *The Great Escape from City Zoo* (1997) informs readers it «soars straight and true right across age barriers...». Some publishers even take it upon themselves to alter authorial paratextual matter to emphasize a book's crossover appeal. Eugene Ionesco's radically innovative tales published by Harlin Quist and François Ruy-Vidal were billed as "Contes pour enfants de moins de trois ans" (Stories for children under the age of three), but the front cover of the English edition of *Story Number 4* became a tale "for children of any age".

The publishers' role in the crossover

Publishers have long played a determining role in the status of many writers whose works fall into the crossover category. The inclusion of Pina's retelling in a newspaper evokes the nineteenth-century novels that were initially published in a serialized format and had a wide, popular audience, as in the case of Robert Louis Stevenson's *Treasure Island* and *Kidnapped*. Ironically, the widespread popularity of a crossover text can lead to its confinement on one side of the border. Stevenson's name gradually disappeared from the adult canon (only to be reinstated in recent decades), while *Treasure Island* remained a children's classic. Stevenson's situation is not unlike that of Jules Verne, whose science-fiction novels were initially published in serial form in a children's periodical. After deciding that Verne's first novel should be published for a young audience, the French publisher Hetzel gave him a twenty-year contract that ensured subsequent works would appear for the same audience. Verne remains one of the most translated authors in the world, but only in the latter part of the twentieth-century did his work begin to receive serious critical attention.

Many so-called children's books are actually texts that were originally published for adults. Bosco's *L'enfant et la rivière* and *La clef des champs* (*The key to the fields*), which was published in a bibliophilic edition for adults, became the opening and closing stories in a five-book series whose other novels are published solely for children. His *Hyacinthe* trilogy offers a rare example of a series in which one novel, *L'Âne Culotte* (*The donkey Culotte*, 1937), is published for both children and adults, whereas the other two have appeared only for adults. Readers are obliged to transgress arbitrary borders in order to read the entire series.

Sometimes publishers extract passages from adult novels and repackage them for children. Gallimard used this editorial strategy with many of their bestselling

authors, often with the artistic collaboration of their best-known children's illustrator Georges Lemoine. The chapter "Barbedor" from Tournier's *Gaspard, Melchior et Balthazar* (1980) (*The Four Wise Men*) was published separately for children, as was a passage from Le Clézio's award-winning adult novel *Désert* (1980), which appeared as the picturebook *Balaabilou* in 1985. Sometimes an entire adult novella is repackaged for children, for example, Le Clézio's *Pawana* (1992), a tale inspired by *Moby Dick*. Adult short fiction is often repackaged for children with only paratextual changes. Seven of the fourteen stories in Tournier's adult short story collection *Le coq de bruyère* (*The Fetishist*, 1978), were published for young readers, either individually and/or in the children's collection *Sept contes* (*Seven tales*, 1984). An existentialist retelling of *Little Red Riding Hood* by the renowned Brazilian author João Guimarães Rosa, titled *Fita verde no cabelo* (*Green ribbon in the hair*, 1992), was extracted from *Ave, palavra* (1970), a posthumous collection of poems, tales, and meditations for adults, and published with illustrations by the acclaimed children's book illustrator Roger Mello.

In recent decades, publishers have been proactively promoting adult fiction to young readers. Yann Martel's *Life of Pi* (2001), winner of the prestigious Man Booker Prize in 2002, was classified as both fiction and juvenile fiction in the United States, and sold exceedingly well in both markets. It was the first Booker winner to have wide appeal with young readers.

Publishers have become keenly aware of the importance of (re-)packaging for the crossover market. The first edition of *Harry Potter and the Philosopher's Stone* was published as a juvenile fiction title in 1997 but when it soared to the top of the adult bestseller lists, Bloomsbury did not delay in getting out an edition for this unexpected public. Contrary to widespread belief, however, this was not the first example of such repackaging. When Dominique Demers' publisher realized that adults were reading the novels of her popular Marie-Lune young adult trilogy (1992-1994), he combined the three volumes into one and published it under a new title for adults, a "first" in Quebec publishing history. *Marie-Tempête* was a huge success in France, where, to the author's great amusement, readers did not realize that the novel was originally written and published for adolescents.

Publishers do not always wait to see that a book is appealing to another audience before publishing an edition for them; some books are published simultaneously for two audiences. In 1997, Demers' publisher brought out her novel *Maïna*, about a prehistoric, pre-pubescent protagonist, in an adult series and a juvenile series, another first in Quebec and rather unique on a global scale. Demers wrote the novel for adolescents, but her publisher insisted it was a novel for adults, so they compromised by publishing a two-volume edition for adolescents and a single volume edition for adults. Whereas Demers maintains that *Maïna* was intended for young readers, Mark Haddon insists that *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*

(2003) was written for adults. Haddon's publisher sensed its commercial potential with two different audiences and simultaneously released it in two imprints to target both the literary market and the teenage market.

Building and breaking boundaries with awards and bestselling lists

Literary awards and bestselling lists play a major role in determining whether books cross over. Wim Hofman's *Zwart als inkt is het verhaal van Sneeuwwitje en de zeven dwergen* (*Black as ink is the story of Snow White and the seven dwarfs*, 1998), a disturbing, psychoanalytical retelling of the fairy tale accompanied by over one hundred red and black ink drawings, sparked a great deal of discussion about target audience when it won two major children's awards. In the Netherlands, where the book's cover displayed the two prize stickers, it was read mostly by children, whereas in Germany, where the prize stickers were absent from an otherwise almost identical presentation, it targeted an audience of both children and adults. Some books garner prizes in both children's and adult spheres. This is true even in the picturebook field. *The Great Escape from City Zoo*, by *The Sydney Morning Herald's* cartoonist Tohby Riddle, was shortlisted for both the Children's Book Council of Australia Picture Book of the Year Award and the NSW Premier's Literary Awards.

Some authors, for example, Dominique Demers, have the same books on best-selling lists for adults and children. The first three books in the Harry Potter series dominated the top three spots on the *New York Times* list of hardcover bestsellers, sparking a huge controversy about whether children's bestsellers should be on the regular fiction bestselling list. The result was the creation of a separate children's list prior to the release of the fourth novel, *Harry Potter and the Goblet of Fire* (2000), a blockbuster of unprecedented proportions that sold more copies in a year than any other title in the annals of publishing.

The Whitbread Book of the Year rules were changed in 1999 to allow the inclusion of children's books, namely, the third Harry Potter book that very nearly unseated Nobel laureate Seamus Heaney's translation of *Beowulf*. The first volume of Philip Pullman's *His Dark Materials*, *Northern Lights*, won the Carnegie Medal for children's literature but the final volume, *The Amber Spyglass*, became the first children's book both to win the Whitbread Book of the Year Award and to be longlisted for the Booker Prize. Speculation about the possibility of a children's book winning the Booker Prize led one journalist to acknowledge in 1999: «the real barrier to overcome is not one of the possibilities of the genre but the judges' reluctance to value something that could also be valued by a child» (Jones 1999, 22). When *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time* was published

simultaneously for children and adults, it received prizes in both sectors. In addition to the Guardian Children's Fiction Prize, the runaway bestseller won the Whitbread Book Awards for Best Novel and Book of the Year, and was also longlisted for the Booker Prize.

Crossovers across borders

Books sometimes appear for different audiences when they cross temporal, cultural, or language boundaries. Mark Twain's *Tom Sawyer* became a children's book when it was translated into Dutch, as did William Golding's *Lord of the Flies* when it appeared in France. In Australia *The Book Thief* was positioned as Markus Zusak's adult debut, whereas the American publisher brought it out as a young adult novel. The reverse phenomenon of books crossing from the juvenile market to the adult market is much more common. Richard Adam's *Watership Down* was published in England in 1972 as a children's book, but appeared in Sweden as a novel for adults. Isabel Allende's *La Ciudad de las bestias* (2002, *City of the Beasts*) was published for young readers in Spain and the United States, but in two editions in Germany. Jostein Gaarder's 1991 international bestseller *Sophies verden* (*Sophie's World*), was published in Norway, and most European countries, as a book for young adults but the French publisher Seuil released it in an adult edition, although it was marketed at the children's book fair in Montreuil by their children's division. In the United States, Gaarder's *Novel About the History of Philosophy* was also published as a novel for adults but in England and Germany it appeared for both audiences. Gaarder's metaphysical novels all defy strict lines of demarcation between children's and adult books, but *Sophie's World*, which pre-dates Rowling's Harry Potter books by six years, was a landmark book that enjoyed huge commercial success (it sold more copies than any other novel in the world in 1995) as well as the approbation of the literary establishment, a difficult balancing act. This would also be achieved by Philip Pullman's *Northern Lights*, which was released for young people in Britain but in the United States, Knopf marketed it for both audiences while the paperback rights were sold to an adult house.

Recontextualization may result in a book originally marketed for either children or adults being released in a crossover edition. The many examples include *El médico de los piratas* (The pirates' doctor, 1992) by the Mexican author Carmen Boullosa and *Sommerboken* (1972) (*The Summer Book*) by the Finnish author Tove Jansson, published by Siruela in their Las Tres Edades series for all ages in 1992 and 1996 respectively. The reverse situation also occurs, that is, when a book released for a crossover audience is published in other countries for a specific audience. Carmen Martin Gaité's *Caperucita en Manhattan* (1990) was released in Las

Tres Edades series, but appeared only in a children's edition in France. Mark Haddon's *The Curious Incident of the Dog in the Night-time* was published simultaneously in Britain for children and adults, but in the United States it was published only in an adult edition.

Crossing the borders of age and genre

Artists' books challenge the boundaries between adult books and children's books, as well as generic boundaries and sometimes those of the book itself. This is not a new phenomenon. William Blake wrote the *Songs of Innocence and of Experience* (1794) "in a book that all may read", telling us that "every child may joy to hear them", as Nancy Willard pointed out to me in a letter dated March 21, 2000. It was in the same spirit that Willard published her picturebook *William Blake's Inn* two centuries later. The increasing interest of painters, sculptors, and designers in children's books at the beginning of the twentieth century resulted in some very revolutionary books that blur the border between artists' books and picturebooks. In 1909, Carl Otto Czeschka and Franz Keim published *Die Niebelungen*, which is considered one of the finest examples of the Art Nouveau illustrated book. In 1919, the eighteen-year-old Edy Legrand, who would go on to become one of the most important illustrators of the twentieth century, published *Macao et Cosmage ou L'expérience du bonheur* (*Macao and Cosmage or The experience of happiness*), a groundbreaking story about the destructive impact of civilization and progress on the idyllic island existence of a mixed race couple. The first picturebook published for children by one of France's leading publishing houses, it remains one of the most important books in the history of children's book illustration and a forerunner of the contemporary picturebook and the graphic novel. In the 1920s, the Russian artist El Lissitzky published his "suprematist tale", *About Two Squares* (1922), which is at once a picturebook and a manifesto applying Suprematism to the graphic arts. The book benefited from the work of the avant-garde artists who sought to break down the traditional borders between non-visual and visual art, between artists' books and children's books.

The boundary-breaking qualities of many artists' books are reflected in the descriptive terms "object-books" or "book-objects", which are used by artists such as Bruno Munari and Warja Lavater to refer to their ground-breaking works. *Nella nebbia di Milano* (1968) and *Nella notte buia* (1956) are landmarks in children's publishing that appeal to adults as well as children. Lavater's "imageries" or "folded stories", for example, *Le Petit Chaperon Rouge: une imagerie d'après un conte de Charles Perrault* (*Little Red Riding Hood: An imagery adapted from a tale by Charles Perrault*, 1965), are expensive works printed from original

lithographs and meant to be sold in galleries and museums to art lovers, but they were quickly appropriated by children. The sumptuous books of Katsumi Komagata's Paper Picture Book Series (1994), *Blue to Blue*, *Yellow to Red*, and *Green to Green*, are made "especially for lovers of paper" (the paper of each page is different) and are marketed on the website of his Japanese publishing house One Stroke as being suitable "for interior design", as well as for children. While many of these books may seem to be luxury books for an elite adult audience of book art enthusiasts, they are intended to be shared with children for whom they were often primarily designed. Artists' books, in which the narrative is carried largely by colour, form, paper, image, etc., and which are often wordless, lend themselves particularly well to border crossings, easily transcending geographical, cultural, and age boundaries.

Within the children's book market itself, there has been an increasing blurring of the borders between artists' books and picturebooks in recent decades. Katy Couprie's wordless picturebook *Anima* (1991) unfolds accordion style to create a long, textured mural depicting a tangled mass of stampeding African animals. The French illustrator highlights the connection between her children's books and the "object book," and claims to make "livres de peinture" (painting books) (Couprie 2009).

Since the 1960s and 1970s, innovative publishers have been challenging the established borders in the book market. Lamenting that the conventional categorization of books dictated that «illustrated books 'are not intended for adults'», Nicole Maymat founded the French publishing house Ipomée in 1973 with the intention of «address[ing] sensitivities rather than age brackets» (Maymat 2010). Maymat repeatedly compares their risky position to that of funambulists trying to walk the tightrope of the so-called "border" between child readers and adult readers. Like many publishers intent upon profoundly revolutionizing the graphics of picturebooks, Ipomée turned to artists who were not children's book illustrators and quickly established a reputation for highly aesthetic books that appealed to both children and adults. The reverse phenomenon also occurs. When the well-known French children's author and editor Olivier Douzou left Rouergue in 2001 with the intention of pursuing the idea of images without borders, he founded L'ampoule «to develop new dialogues between text and image [...] in adult literature», but continued to work with authors and illustrators with whom he had collaborated at Rouergue (Ricochet 2009).

One of Ipomée's principal illustrators was Frédéric Clément, who blends illustration, photography, and the plastic arts to create highly original works of exceptional aesthetic quality. Books like *Magasin Zinzin: Aux merveilles d'Alys* (1995; *The Merchant of Marvels and the Peddler of Dreams*), winner of the Premio Grafico at the Bologna Book Fair in 1996, defy all boundaries. *Muséum* (1999),

subtitled “a small collection of wings and souls found on the Amazon”, is an unconventional book in a box that launched a new genre referred to as “Beaux-Livres-fiction”, a genre many felt addressed adults. The sumptuous 200-plus-page *Les Mille et une nuits: histoire du portefaix avec les jeunes filles* (2002) requires the reader to unwind a long piece of blue fabric wrapped around the book before opening the double doors of the cover to enter an exotic, mysterious world evoked in Islamic blue. *Songes de la Belle au bois dormant*, published in Casterman’s Les albums Duculot children’s series, is no less sensual than his *Mille et une nuits*. Clément has sometimes been accused of gratuitous aestheticism, but the artist’s exquisite, experimental books invite young and old alike to experience the world with all their senses.

The same can be said of the picturebooks published in Italy by Fabian Negrin, who won the Biennial of Illustration Bratislava (BIB) Plaque in 2009 for *Mille giorni e una notte* (2008), an innovative picturebook at the border between comics and graphic album, as well as *L’amore t’attende* (2009), a very sensual, accordion style book in a slip case. The painterly, surrealist style of Alain Gauthier, who was a poster designer of world renown before he began illustrating children’s books such as the provocative and sensual picturebook *Mon Chaperon Rouge* (My Red Riding Hood, 1998), is considered by many to be too sophisticated for children. Illustrators such as these help to dispel the rather widespread assumption that picturebooks of high aesthetic quality, inspired by Art, are appreciated chiefly by adults. The Bologna Ragazzi Award jury that gave a New Horizons mention to Chiara Carrer’s *Un día* (2010) recognized her role in «remov[ing] the absurd barriers between Art and books for children». Like Carrer’s work, that of the picturebook artists mentioned here has «no confines or limits; it perpetually seeks new horizons».

Books that cross age boundaries often push at generic boundaries. This is particularly true in the field of the picturebook. Dorte Karrebaek, who did the cover illustration of my study *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages*, never ceases to surprise and disturb with her daring and provocative experimentations. In a 72-page pseudo-scientific book inspired by the work of Hieronymous Bosch, *Den sorte bog: om de syv døds synde* (The black book: on the seven deadly sins, 2007), the Danish author and illustrator catalogues the seven deadly sins, drawn in a little black book with the precision and minuteness of scientific specimens, often engaged in explicit sexual acts.

Picturebook artists have long challenged the conventional thirty-two page format. A surprising number of artists tell lengthy narratives entirely through visual images. In 1974, the American artist Tom Feelings began work on *The Middle Passage: White Ships / Black Cargo*, the horrific story of the transatlantic journey of enslaved Africans to the Americas chronicled entirely in pictures. The powerful

visual narrative, which was not published until 1995, unfolds in monochromatic black-and-white illustrations on eighty oversized pages. Feelings states in the foreword that he envisaged an audience of all ages because he believes a picturebook is not only for children. Like Ipomée in France, Media Vaca was founded in Spain, according to an email from Arnal Ballester July 12, 2009, in order to create unconventional children's books and challenge the belief that visual language is without complexity and only appropriate for children. The collection was launched in 1998 with Arnal Ballester's 120-page wordless picturebook *No tinc paraules (I have no words)*, described on the Catalan illustrator's website as "a narrative in images". The exceptional length of Ballaster's work, which has the feel of a mime performance or a silent film in book format, made some critics reluctant to categorize it as a picturebook. Media Vaca has continued to publish highly unconventional books, including Lluïsol's *Una temporada en Calcuta (A season in Calcutta)*, winner of the 2002 Bologna Ragazzi Award in the Non-Fiction category, which features the often disturbing drawings the illustrator did during a lengthy stay at Mother Theresa's hospitals and clinics.

The groundbreaking, 130-page wordless book *The Arrival*, by the Australian author and illustrator Shaun Tan, which caused much debate within the Bologna Ragazzi jury that awarded it a Special Mention in 2007, was originally intended to be «a fairly simple thirty-two-page picturebook [...] with about sixteen paintings and some words, so quite conventional». Realizing the standard format was not «a satisfactory treatment of the material», Tan «kept expanding it while breaking each page into more and more panels; then dropping all text and shifting to a more photo-realistic style» (Bird 2007). The difficulty in categorizing the unique work is indicated by the diverse awards it has garnered, ranging from the NSW Premier's Literary Awards Book of the Year to Best Comic Book for the French version at the Angoulême International Comics Festival in 2008. *The Arrival* has been called a wordless picturebook, a wordless comic book, and a graphic novel without words. Brian Selznick's *The Invention of Hugo Cabret*, the story of an orphan boy leading a lonely and secretive existence in a Paris train station, is a 526-page "novel in words and pictures". Its drastic deviation from the standard 32-page picturebook format made it a most unexpected winner of the 2008 Caldecott Medal. The narration of Hugo's story is, as the author admits on his website, a blend of novel, picturebook, graphic novel, and film. These books challenge generic categorizations and masterfully demonstrate the remarkable versatility of crossover texts.

Conclusion

The literary landscape has changed significantly in the wake of the crossover phenomenon. The widespread questioning of borders established by publishers,

canons, literary awards, bestseller lists, and so forth has opened up new paths and horizons for literary crossover. Generic boundaries have become completely blurred. The divide between award-winning literary fiction and popular crossover fiction has been bridged. Crossover books have been seen as bridges spanning borders and connecting different worlds. Following the publication, in 1979, of Michael Ende's *Die unendliche Geschichte* (*The Neverending Story*), the term "Brückenliteratur" (bridge literature) was coined in Germany to refer to this type of fiction. As we have seen, however, there have always been books that inhabit a blurry and shifting border zone that separates or joins, according to the point of view, literature for children and literature for adults. It is in this border zone, among the books that transcend boundaries of age, where, according to authors like Michel Tournier, one finds the «highest summits of world literature» (Tournier 1979, 19).

Bibliography

- Beckett, Sandra. 2008. *Red Riding Hood for All Ages: A Fairy-Tale Icon in Cross-Cultural Contexts*. Detroit: Wayne State University Press.
- Beckett, Sandra. 2009. *Crossover Fiction: Global and Historical Perspectives*. New York: Routledge.
- Beckett, Sandra. 2012. *Crossover Picturebooks: A Genre for All Ages*. New York: Routledge.
- Beckett, Sandra. 2014. *Revisioning Red Riding Hood around the World: An Anthology of International Retellings*. Detroit: Wayne State University Press.
- Bird, Elizabeth. 2007. "Time Taken with Shaun Tan." *School Library Journal*, June 19. <http://schoollibraryjournal.com/blog/1790000379/post/210010821.html>. Accessed: May 22, 2009.
- Burgess, C.F., 1966. *The Letters of John Gay*. Oxford: Oxford University Press.
- Couprie, Katy. "Auteurs et illustrateurs-Entretiens: Katy Couprie." *Livres au Trésor*, September 1992. <http://www.livresautresor.net/livres/e57.htm>. Accessed: January 30, 2009.
- Jones, Nicolette. 1999. "Twice the Appeal." *The Children's Bookseller*, September 10.
- Lanes, Selma. 1980. *The Art of Maurice Sendak*. New York: Harry N. Adams.
- Lissitzky-Küppers, Sophie. 1968. *El Lissitzky: Life, Letters, Texts*. Greenwich: New York Graphic Society.
- Maymat, Nicole. 2009. "Nicole Maymat, écrivain et intrépide editrice." Interview by Étienne Delessert. *Ricochet-Jeunes*. <http://www.ricochet-jeunes.org/magazine-propos/article/69-nicole-maymat>. Accessed: January 6, 2010.

- Ricochet. 2009. "Entretien avec Olivier Douzou." *Ricochet-Jeunes*, September 2003. <http://www.ricochet-jeunes.org/entretiens/entretien/59-olivier-douzou>. Accessed: October 3, 2009.
- Rosen, Judith. 1997. "Breaking the Age Boundary." *Publishers Weekly*, September 8: 28.
- Tournier, Michel. 1979. "Michel Tournier: comment écrire pour les enfants." *Le Monde*, December 24: 19.

GEERT THYSSEN
Western Norway University of Applied Sciences

CLOSURES AND APERTURES OF BOUNDARY AS A
THEORETICAL-METHODOLOGICAL LENS: HISTORIOGRAPHY
OF EDUCATION AS BOUNDARY- DRAWING KNOWLEDGE MAKING

This article aims to help rethink boundary as a theoretical-methodological prism facilitating apertures towards capturing movement rather than (just) closures reinforcing notions of immobility. It thus endeavours to write (non/human) mobility into historiography of education, particularly from a posthumanist “agential realist” perspective (Barad). It does so by “re-turning” (to) or “re-diffracting” work conducted on a range of topics, from open-air schools to education systems, to educationally conceived sanitary and social welfare initiatives, to food education, through to education bound up with street art. In its consecutive sections, it first introduces the reader to agential realism and its key concepts of intra-action and diffraction as to do with boundary drawing figured as inherent also to historiography in an etymological sense. It then cuts together-apart apertures of boundary shown simultaneously to be closures, respectively, in the framing of a case study design against a comparative one and the imagined against the real, in the theorising of education systems as blendings and the intertwining of people, places and materials as border-crossing and threading, and in non/human and multitemporal “reconfigurings” of education-relevant phenomena.

Keywords: Agential realism, Phenomena, Apparatuses, Diffraction, Intra-action.

Capturing Movement through Boundary

With this article, I aim to help rethink boundary as a theoretical-methodological prism for the history of education: as one «facilitating openings towards capturing movement... rather than just working to reinforce notions of immobility» (Thyssen 2023, 4). In revisiting boundary as a historiographical device, beyond its common associations with insularity, fixity, and finity, I join Kevin Myers, Paul Ramsey and Helen Proctor (2018), and Barbara Finkelstein (2013), in their efforts to write “mobility” back into the history of education. Unlike them, however, I do not especially use forms of *human* mobility (travel, migration, networking and other means of interconnection and interaction) as departure points for reappraising boundary as an analytical apparatus, but forms of mobility *period* (that is, variability, indeterminacy, and openness even for what might define the human or nonhuman). For this, I draw on a specific “posthumanist”, “new materialist” epistemological

framework, namely: “agential realism”, advanced by Karen Barad (1998, 2007), a renowned feminist(/queer) studies scholar with a background in physics theory.

Key to this framework is the concept of “diffraction”, originally used in classical, Newtonian physics to describe wave-like overlapping thought applicable only to “disturbances” like light as they meet obstacles whilst moving through a medium, but later, in quantum physics, under precise conditions observed also in “particles”, previously not imagined capable of combining as waves do (cfr. Barad 2007, 74–83). Inspired by other feminist theorists, like Trinh Minh-ha and Donna Haraway, Barad uses diffraction as a metaphor to point to «the relational nature of difference» (ivi, 72) resulting from knowledge making. Informed, in turn, by work of Niels Bohr, a Nobel Prize winning physicist, Barad conceives such knowledge making as involving “entanglement” of analytical “apparatuses” and analysed “phenomena” – that is: embodiment of apparatuses *within* phenomena, with the term phenomenon, rather than just thing, implying such inextricable coemerging figured as a «mutual constitution of entangled agencies» (ivi, 33). To stress the «congealing of agency» (ivi, 151, 210) thus assumed to be involved in the making of knowledge concerning phenomena, Barad uses another key concept they themselves have coined: “intra-action” (ivi, 33), denoting (“performative” or “agential”) mutual constitution.

Diffraction, then, when alluded to metaphorically in relation to knowledge making historians of education or other researchers might be engaged in, within agential realism refers to intra-action of any analytical (and other, less human-bound) apparatuses and analysed phenomena, to the effect of their specific, “differential” coemerging. Indeed, diffractions/intra-actions are thought of as always enacting “agential cuts”: entailing incisions that stabilise, if temporarily and differentially so, the features/boundaries and qualities/properties of phenomena analysed (Barad 2007, 148). Knowledge making is thus understood – in a “material-discursive” sense – as always a “boundary-drawing” (Barad 2007, 93), “differencing” (Barad 2014, 168) practice. As I have suggested elsewhere (Thyssen 2023; Thyssen *et al.* 2023, 2021), an agential realist understanding of diffractive/intra-active knowledge production has innovative potential for the historiography of education when it is “reimagined” in line with its etymological origins as “drawing(s)-together” of “knowledge effecting” concerning matters of education. Indeed, historiography combines the ancient Greek notions of *historia/ιστορία*, referring to practices of knowledge seeking and the effects thereof, and *graphein/γραφειν*, alluding to practices of writing, but also drawing. Historiography of education may then be understood as practice(s) entailing the drawing(s) together of what Joyce Goodman (2017, 124) has called “researcher cuts” in terms of knowledge simultaneously acquired and effected by historians of education (cfr. Anderson-Faithful and Goodman 2019, 483–84). Any knowledge effecting or boundary drawing involved is

always amenable to revisiting, or to what Barad (2014, 168) has termed “re-turning”, «as in turning... over and over again – ... re-diffracting» or «intra-acting with diffraction – diffracting diffraction».

In what follows, I wish to do precisely this: to re-turn, or intra-act with, diffractions that have worked to stabilise boundaries and produce closures (as well as openings), which may matter for the history of education insofar as they have acted to exclude (as well as include) matters from mattering. I set out to re-turn (to) diffractions observed in some of my own work, which however unusual, especially given dominant modes of peer review, is not unprecedented (e.g., Cohen 2004, Depaepe 2004). To be clear, this is not intended, out of some narcissistic reflex, to draw attention to this work in itself, but rather, in a partly self-deprecating gesture, to tease out some unbound potential of boundary as a historiographical-methodological prism, when it is conceived, beyond the geographical(-political) domain, as extending into such realms as those of the sociocultural, symbolical and material (of senses of identity, community and belonging, and non/human entanglements). On this venture, I will heed the advice of my former doctoral mentor that, above all, «historians of education ought to think of themselves as historians, and not as servants of any particular ... theory» (Depaepe 2004, 336), even if I do not conceive of historians as conducting studies of a single past linearly detached from a singular present, but as fully immersed in pasts their analytical apparatuses help “re-member”, or “reconfigure”, in presents equally multiple (Barad 2017, 2018; Anderson-Faithful and Goodman 2019, 484).

Between Utopia and Dystopia, Beyond Methodological Nationalism?

The earliest work I will re-turn/re-diffract in the aid of exploring historiographical potential of boundary is a series of case studies I conducted on what became known as “open-air schools” (Thyssen 2015, 2012, 2009a/b/c, 2007; see also Thyssen and Depaepe 2012, 2010). This work shows some evidence of the use of boundary as a means to maintain apertures against closures as it resisted frequent requests to define and delineate open-air schools from similar institutes, such as preventoria, and rather pointed to vagueness, openness and difference not just in terms of what could qualify as open-air schools but also in terms of their target groups, architecture, material arrangement, methods, etc. (Thyssen 2009a, 2018a). Nevertheless, imagined closures predominate. Open-air schools investigated were thus brushed against one another as specific “cases” rather than compared, as what seemed striking even from surface reading of institutes analysed across a number of Western countries (mainly Belgium, Germany, Italy, France, and later Luxembourg, yet tangentially also the Netherlands, the United Kingdom, and the United States) was the

“incomparability of the comparable” (Depaepe 2002). Firstly, the school cases themselves differed on a range of variables: their founding date and length of existence, their socio-political embedment, their confessional/ideological character, their target groups, their status as a boarding and/or day school and co-educational or single sex school, their adoption and appropriation of certain education methods, their size, and so on. Secondly, the cases also differed, as the nature and extent of preserved source materials offering access to them varied, as did the “angles” from which cases were studied and the degree of my familiarity with their national, regional, and local embedment. Here, some awareness of how heuristic affordances and limitations could affect knowledge making regarding a phenomenon investigated already emerged, if not yet an articulated theory pointing to boundary drawing entangling the knower and the (un)known. At times implicit Foucauldian theory then largely underpinned my work, with a sense of changing discourses having come to shape both the “object” of my study and myself as a studying “subject” as well as a sense of the latter inevitably “spilling over” in the former, as it was bound by what it was possible to know and sense from within a “discursive space” within which the case studies were conducted (Thyssen 2007; 2009a).

Yet, importantly, what occurred in the selection of open-air school cases and the eschewing of comparison between these, was that the national was reified as a self-evident reference frame. Unwittingly, and indeed unwillingly, the work in question thus subscribed to “methodological nationalism” – the idea «that the nation/state/society is the natural social and political form of the modern world» (Wimmer and Schiller 2002, 301). Arguably, boundaries of the nation, «as threaded cultural stories, images, and memory places invoking ... national belonging» and of the nation-state «as an administrative body» did indeed increasingly manifest themselves as of the eighteenth century in and beyond Europe as real-imagined borders (Thyssen 2018a, 660), yet they did not always do so smoothly and synchronously and in any case required continued effort to impose themselves over other imagined boundaries with material bearings, including those associated with regions and municipalities (Belgium, Luxembourg and Italy being cases in point; see, e.g., Péporté *et al.* 2010, esp. 43-4). This, in part, explains why the emergence of nation-states and of national education systems did not always coincide – contrary to an often-rehearsed trope in the history of education (Westberg 2022) – which is not to deny their close interrelation (cfr. de Sousa *et al.* 2005; Tröhler 2018). Nonetheless, the national bias crept into my selection of case studies just goes to show that «[t]here are strong borders and boundaries around our work which discipline us, and yet to which we may be systematically blind. [The] [h]istory of education has had a tendency to treat its subject as naturally national and having impermeable borders» (Lawn and Silva Rabelo 2014, 128; see also Lawn 2014).

That being noted, my early work also reified boundaries between the “imagined” (the utopian) and the “real” (and potentially dystopian), as a main hypothesis that guided it was that, despite high-flown rhetoric of open-air school propagators, actual teaching- and childrearing methods were not really vanguard and experimental but rather constituted a continuation of that which had already slowly been materialising in regular schools (cfr. Depaepe and Simon 2003). This fixating of presumed borders between rhetoric and actual practice contributed to re-turning in its own right, aligning with then prevalent dichotomising of “discourse”, on the one hand (not precisely in a Foucauldian sense but rather one of “higher pedagogy”, denoting what serves to justify policy and any eventual reform initiatives), and “everyday reality” (“lower pedagogy”, implied to mean what really transpired on the educational shop floor), on the other hand (e.g., De Coster, Depaepe, and Simon 2004; De Coster *et al.* 2008). Arguably, in doing so, it rather bluntly turned on its head rhetoric regarding open-air schools of the time, of which this quote from a member of the Belgian Society of Pedotechnics may serve as an example:

I would like to add a word on the Stations of Open-Air Education [:] the school gardens and playgrounds. [...] We do not wish to discredit these establishments, the utility of which is undisputable, especially in the large metropolitan areas. But we credit them only with the virtue of being correctives and auxiliaries to the broader conceived action, the exteriorisation of teaching means of which the utopian conception is the *School outside the School* [original italics], the open-air school (Société Belge de Pédotechnie 1914, 290-291).

While this was a move congruent with the newly critical history of ideas emerging around the 1990s in relation to “the new education”, especially in Germanic historiography, then perhaps epitomised by work of Jürgen Oelkers (1989), it was already somewhat out of tune with more Foucault-inspired Anglo-Saxon historiography of a “new cultural” signature (e.g.: Popkewitz, Franklin, and Pereyra 2001; Cohen 1999). The latter kind of historiography already suggested boundaries between imaginary and reality were themselves imagined, if with real bearings on educational historiography, as “minor utopians” arguably did contribute to change and reform discernible in everyday practice, yet not always in the way they thought they did, with visions they helped materialise often implying the very contradictions they tried to overcome (Cohen 1999, Winter 2006, esp. 2-6; see also Roberts 2009, Thyssen 2009a).

The boundaries I did figure as permeable, open, and ill-defined at the time were situated in the margins of my study, such as those between the healthy, the sick, and the “not-yet-sick”/“pre-tuberculous” – the latter being a category used to legitimise open-air schools alongside similar institutes and to accommodate in all its ambiguity a whole range of children and young people assigned differential labels in keeping with the time, from “delicate” to “behaviour-disturbed” or “social

cases”; e.g. Thyssen 2009b). Other boundaries imagined not merely as permeable in a literal sense, like those imposed by the built/designed environment (Thyssen, 2009c), but as indeterminate in a broader sense, were those between the subjected, represented, dehumanised and victimised, on the one hand, and the agentic, self-determining, resistant, or defiant, on the other hand, and along with this, between that which were then figured as “images” and “texts” (not yet “materials”), whereby locating of «absences and ambiguities ... in photographs [was meant] to pose questions, provocations, and speculations regarding “the negotiated autonomy of schoolchildren”» (Newman 2023, 9; Thyssen 2007). As a lens, through which to attend to marginalised voice or agency on the part of children and young people, boundary here indeed could act as a lever towards apertures rather than just closures.

Thinking with Blendings, Crossings, and Entanglements as Threadings

After conducting the abovementioned case studies on open-air schools, I went on to perform a comparative analysis of the early Luxembourg education system in its legislative foundations (Thyssen 2013), which started to question the naturalness of the nation-state as a key agent in shaping “national” education systems throughout the nineteenth century. In it, “borrowing” or patterns of exchange came into view that traversed the borders of nations and municipalities – as evidence of level-crossing forms of knowledge circulation, referred to as “regionalisation” in recent work by Johannes Westberg (2022). The analysis argued that “cultural idiosyncrasy” (generally overstated in national(ist) historiography) mainly characterised education systems’ inner organisation or “wisdom of practice”, yet nonetheless did so despite any “structural isomorphism” of neighbouring countries’ school systems (in its turn overstressed in research belonging to the neo-institutional school; see, e.g., Meyer and Ramirez 2000), with “national” school systems emerging through specific blendings of «nationally legitimised, international» elements (Thyssen 2013, 625, 644). Yet, by framing the study as an international comparison with Luxembourg as a fixed frame of reference, I again reinscribed the nation and nation-state as border-marking analytical units. While I moreover noted that in a country like Luxembourg national «idiosyncrasies would only have been *emerging*... [, as] research [had] indicated that... [there] an appreciable “national sentiment” or “identity” only began to take shape after the 1850s» (ivi, 626; Peporté, 2010, 434), I likewise reified municipal borders as boundaries of exchange overcome, and positioned municipalities alongside the state and Catholic Church as a “a third power” of sorts (cfr. Mayr 2001), ignoring other vehicles via which “components” of education systems were “performatively observed” (cfr. Tröhler 2006), enacted, and

subverted, like that of teachers who «fell between the chairs» of state and municipal administrative levels (Voss 2012, 151, citing Mayr 2001). That my analysis of the Luxembourg school system thus in its turn worked to reinscribe analytical levels is not fully surprising considering that it fitted within a larger project biased toward capturing national idiosyncrasies of schooling, framed as “institutional heritage in cultural settings”. At the time, its leader, Daniel Tröhler, was keen on investigating in greater depth nation-states’ and national school systems’ co-emerging, seen as a general phenomenon, and with it, supposed nationally distinct types of citizens, whose traits were linguistically-genealogically fenced off (Tröhler 2013, 2016), arguably at the expense of much unbound diversity defying such “disciplining borders” (re-)enacted.

Two studies published subsequently, namely: *Engineered Communities* (Thyssen 2015) and *Boundlessly Entangled* (Thyssen 2018) were specifically intended as exercises in re-thinking borders and boundaries. The former study saw me momentarily enchanted by the theoretical-methodological approach of “*histoire croisée*”, promoted by Michael Werner and Benedicte Zimmermann (2006), whereas the latter helped me to venture into arguably more thoroughly relational theory developed by the anthropologist Tim Ingold, adopted also by the visual and historical anthropologist Elizabeth Edwards, both of whom proved essential in understanding boundary-related efforts historically expended by, and around, materials such as photographs (see, e.g.: Poos 2015). By then I no longer naturalised the nation(-state) as a reference frame and consistently reverted to Benedict Anderson’s (1991) concept of “imagined communities”, expanded to include any perceived entity with «finite, if elastic boundaries» (Anderson 1991, 6) able to conjure up “senses of belonging” in particular groups of people. Intent on grasping the extent to which patrons of industry and affiliated actors might have established imagined communities that cut through communities imagined national and managed to forge common forms of “citizenship” and “identity” (Thyssen 2015), I began to «examine the links between ... such historically constituted formations» (Werner and Zimmermann 2006, 31) “engineered” by industrialists and their networks, across national borders, in the form of similar educational projects of social welfare reform. While *histoire croisée* thereby helped trouble the stabilising of points of observation and scales and objects of comparison and accommodate synchronic-diachronic analyses (like the one I adopted in my comparison of education systems; Thyssen 2013), and while it further complicated fixed reference frames, analytical categories, assumed unidirectional knowledge transfer, and the “givenness” of objects of study, its central figure of “crossing” or “intersection”, articulated at times in terms of “interlinkages” rather than proper “interminglings”, arguably still turned «that which continually moves and morphs into objects and subjects», fixating both as

such (Thyssen 2018a, 660). In contrast, a prism of «diffraction does not fix what is the object and what is the subject in advance» (Barad 2007, 30).

As I went on to unsettle supposed internationalisation of school hygiene through what seemed to be mutually constitutive «places, people, and things» (Thyssen 2018a, 659), I thus traded in *histoire croisée* for Ingold's more thoroughly relational approach centred around the figure of "entanglement" figured as interweaving/threading of "bundles of lines" of movement/growth, thought to make up all "beings" (people as well as materials and places) and form "bindings", not boundaries (Ingold 2007, 2008, 2011a). Entanglement as boundlessness, then, became the boundary-inflected lens through which I set out to analyse circulations and transformations of health education, and which helped me locate various blurring of boundaries and fragmenting and transforming of school hygiene-related knowledge and praxis effected through this as yet underexposed in the historiography of education. I thereby figured boundaries as "imaginary": not fictional, but imagined-real, with tangible effects yet fundamentally open to being undone, as essential to materials, people and places alike seemed their ongoing "wayfaring" (travelling along "paths of development") and "knotting" (or tangling) as "gatherings" (bundles of lines), ever shapeshifting in the process (Ingold 2007, 2011a; Thyssen 2018). With Ingold – as with Bruno Latour (Thyssen and Priem 2013) – a boundary long inscribed in the human and social sciences, namely: that between humans and nonhumans, thereby dissolved. This allowed for a shift in attention towards intertwined non/human "enactments" or material "performances" of phenomena like school hygiene, seen as «movement[s] and practice[s]» (Lawn 2014, 25) that showed «intimate transformation» (Saunier 2004, 113) while crossing imaginary borders, for instance in the form of photographs (Edwards 2009, 2012). Ingold's figuring of knowledge as differentially materialising along trails of the "meshwork" (2007, 80) or life itself, as an ever-ramifying web entangling «lines of becoming: emergent, indeterminate, contingent, historical, [and] narrative» (Klenk 2018, 315) seemed especially well-suited to account for the boundary crossing «flows of all sorts» explored as «entangled components of the modern age» (Saunier 2008, 172, 176). What my analysis of figureheads of the (aspiring) new- and open-air schools movements, international conferences and exhibits, and textual, visual and designed materials then illuminated, was that people (with their individual and collective "agendas"), and places and things (with specific historical "affordances" and meanings) intertwined to the extent that changes incurred to any one of these affected the other. Thus, for instance, foodstuffs deemed "indigenous" yet claimed by representatives of other nations, could enable one's resistance to "foreign" appropriation and, in the process, transform one into a more zealous defender of the national (Thyssen 2018a, 667). This pointed towards entanglement as threading or «awkward knowledge»: an indication of unwillingness on the part of a

phenomenon, like school hygiene, «to stay within its borders» (Lawn 2014, 15). Other studies conducted with then Luxembourg colleagues into entanglements of bodies and machines and minds (Thyssen and Herman 2019; Herman, Priem, and Thyssen 2017), similarly hinted at threading as an aperture of boundary – if not one without closures of its own.

This above work and research conducted as of 2016 in Sassari, Italy, and Liverpool, England, into education involving food and the senses, helped shift attention towards boundary-making and -undoing at work in the development of particular “senses of belonging”. This is ongoing research, seeking to better understand “boundary encounters” of the sensory and sociocultural (Doney 2021) at play in learning and (identity) formation practices. It reflects a wider interest in the «unfolding of ... relations and processes» (Ingold 2011c, 324) at the core of «sensing... in (a) world(s) of sense» (Thyssen 2019, 175), assumed to entail the kind of “entanglement” referred to above, commonly figured as complex interlacing or interaction (e.g., Howes 2011; Ingold 2011c). Thus, together with Ian Grosvenor, in a special issue of *The Senses & Society* (Thyssen and Grosvenor 2019), I explored the potential of two twin concepts, “enculturation” and “embodiment”, to chart the complexities of sensory sense making as dynamic “movement and practice” (Ingold 2011a), beyond any imaginary crossing of physical-mental boundaries. Indeed, embodiment is sometimes still imagined as “inscription” or “enfolding into” the body (*ibidem*) rather than as «the very process of being immersed in body-sensory practice» (Thyssen and Grosvenor 2019, 121). It then acts as the mirror concept of enculturation, when viewed as «collective forms of experience» (Salter 2018, 95) through which «signs, technologies, modes of communication, and practices solidify and stabilize into specific cultural forms» (ivi, 87). Instead, we surmised that sense-making as always having required «“embodied” learning, and imaginaries thereof, rather than just “mental” processing (Thyssen and Grosvenor 2019, 120), be conceptualised in terms of “embodied enculturation” or «iterative emerging and morphing of forms and senses of belonging through body-sensory experiences and practices – and *vice versa*» (Thyssen and Grosvenor 2019, 121). My own paper within this special issue (Thyssen 2019) then, using photographs as “sensory objects of affect” (Edwards 2012) and examples of Belgian and Luxembourg sanitary and social welfare provisions, charted “scented and sensed worlds of learning” having given way to “odorous” or “sensuous childhoods”, imaginaries of which were suggested to still reverberate today in differential treatment of children and young people in education in countries across Europe. Embodied enculturation, as «performative... indeterminate, emergent, embodied being-in-the-world» (Waskul, Vannini, and Wilson 2009, 5; Thyssen 2019, 175) thereby emerged more clearly as a phenomenon materialising via intra-actions (Barad 2012; Barad and Gandorfer 2021) resulting in differences that “matter” as both sensorial “substance” and

“significance”/sense (Thyssen 2019, 177). With this, the concept of entanglement as threadings seemed to imply a closure of its own, in its inability to account for boundary-drawing *within* (seeming) border-resistance or boundlessness, a closure not implied in the figure of intra-action/diffraction.

Timespacematters of Education, or Entanglements as Enfoldings

The thread of boundary as aperture – in its (re-/un)making of historical phenomena – was one I picked up again in a chapter of a book and a paper delivered at a double symposium, both of which materialised in partnership with Fabio Pruneri in the context of a European Educational Research Association-funded project (Thyssen and Pruneri 2018, Thyssen forthcoming, as summarised in Goodman and Anderson-Faithful 2019, 387-88). On this occasion, I started more carefully to consider the notions of time (temporality) with which scholars in the history of education work, both in terms of how it is imagined to have shaped education in the course of history and how it is figured historiographically within this scholarship. I chose to focus on the latter and use, as an entranceway, education around food involving the Liverpool Training School of Cookery, founded in 1875 and aimed at the lower and upper middle classes, and the Liverpool Food and Betterment Association, set up in 1893 and geared instead at the poor and sick. Both institutions were located in a harbour city that prided itself on its transatlantic reach and renown and thus were «at once very local... regional, national, international and Empire» (Lawn 2014, 25). I was concerned particularly with instances where non-/humans (from foods to depots, to soup barrows, to school kitchens, to cookery books, to recipes, to the institutions’ promoters and users) were mutually constitutive of food-related education reconfiguring time, not as a single «string – “the string of time” – but rather a ball of knots... that weave together... [with] width and thickness... [and] different temporalities» (Nóvoa 2015, 51-52; also, e.g., Nóvoa and Yariv-Mashal 2003, Goodman 2017/2018, McLeod 2017, and McLeod, Sobe, and Seddon 2018). I thereby sought to address a question posed yet left unanswered, namely: that of precisely «how multiple... events and trajectories come together» (Popkewitz 2014, 14) to co-effect «abjection» as «complex... relations of inclusion and exclusion» (Popkewitz 2012, 6) sedimented into that which I termed “timespacematters” of food education, with reference to Barad’s (2007) notion of the world’s/history’s ongoing becoming as «spacetime mattering». This was to point to «differentiating entangling» or non/human «iterative intra-action» (Barad 2014, 168, 182) from which past(s), present(s), future(s) and indeed time itself emerge, not as fixed “there-s and then-s” or “here-s and now-s”, but as ongoing doing, undoing, and re-doing of an ever denser «texture» (Ingold 2011, xii) including what gets «excluded

from mattering» (Barad 2007, 57, 148) through boundary-(re)drawing. Boundary as the becoming determinate of qualities or features of phenomena analysed here figures as part of entanglement iteratively constitutive of its own disentangling, not as something that requires crossing/traversing, from the outside. As Goodman (2018, 232) has noted, this «requires the researcher to “trouble” the boundary processes around what is taken to constitute past, present, and future» and to display «response-ability» (Barad 2014, 178; Barad and Gandorer 2021, 24, 30) for any enactments of difference in which they are implicated. Diffraction, from an agential realist perspective, then also presents itself as a fruitful method, «of reading insights through one another in ways that help illuminate differences as they emerge: ...what gets excluded, and how those exclusions matter» (Barad 2007, 30). My own work, then, illuminated «how elements... [entangling] in... food education moved with different temporal trajectories and intensities in re/imaginings of classes, genders, ethnic-/religious groups, charity, and professionalism» (Goodman and Anderson-Faithful 2019, 387).

Re-Membering as Response-Able Implication

To conclude this paper, I will (re-)turn (to) current research of mine working through some of the implications of historiography «troubling time/s» (cfr. Barad 2017, 2018) and abandoning notions of linear time, to treat «historical eras» – including “the present” – as «multitemporal» (Serres and Latour, 1995, 60). As such it takes a cue from António Nóvoa (2015: 49, 50), who has urged scholars in the history of education to engage in «risk-taking and transgression», to help «discover new problems... left hidden, in silence, by... educational historiography». In diffracting what thinking through these implications might look like, I will not only highlight opportunities but also engage with limits or risks to «thinking with the width and thickness of time» alerted to, among others, by Joyce Goodman (2018, esp. 241-242). My ongoing research indeed ventures into “becoming”-s or “enfolding”-s (cfr. Barad 2007, 170) of “education” and “street art” imbued with “history” (“knowledge seeking-and-effecting” involved in “marking” or “embodying” temporalities – cfr. Barad 2007, Thyssen *et al.* 2021, Thyssen 2023), assumed to have had some role in the shaping of the city of Porto, Portugal, in ways similar to, yet still different, from other European cities. In my work then, I set out to “re-member” (Barad 2017, 2018; Ingold 2011) such enfoldings – some of which pertain to as early a period as that of the 1850s yet, “rearticulated”, also to the early 2020s – such that exclusions embodied therein are teased out. To do so, I “take to the streets” (that is, implicate myself in a materialising present, cfr. Dyck 2021), as well as to the archives and libraries, threading tools of textual-archival and audio-visual

analysis through more “streetwise” methods, including audio-visual recording of street art performances and interviewing of current-day street artists based on such recordings gathered via Instagram and YouTube as an expanding, living archive. I moreover conceive of my research as aiming to become “street-wise”, concerning myself with streets – among other places and/or objects (Smith 2001; Watt 2016) – as not just under-researched sites of informal education but also non/human participants in knowledge-making. The “posthumanist” interest in history (Domanska 2018) is not a purely academic one but also one recognising that «doing history is a political act ... [that] combines the art of activism with the power of storytelling» (Dyck 2021, 76, see also Cohen 2004). As such, it may be ideally suited to helping understand education where, it too, emerges as a politically activist practice of storytelling implicating the self (e.g., Garcia 2021). While “posthumanist”/“new materialist” risk-taking and transgression in the form of historiography drawing together of knowledge effecting implicating researchers within historical phenomena analysed, thus unsettling the untemporality inscribed in common histories of education need not go hand in hand with educationalising in a sense of teasing out other possible futures, a danger also warned of with regard to poststructuralist “histories of the present” (Depaepe 2010), it nonetheless raises critical questions. Writing non/human mobility, including temporal mobility, into any history – as Goodman (2018, 242 citing Baker 2001, 37) has surmised – carries with it the risk «that “out of the most radical critiques of linearity, time and asymmetry could emerge the most ahistorical of analyses... [making] history unrecognizable as a discipline”». However “multitemporal” one may thus figure eras or phenomena, this does not excuse one from making precise incisions into the “fabric” from/with which they emerge. This “texture”, as Ingold has termed it, requires sensitivity as «an act of remembrance» (2011, 152-53).

References

- Anderson, Benedict. 1991. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London and New York: Verso.
- Anderson-Faithful, Sue, and Joyce Goodman. 2019. “Afterword: Turning and Twisting Histories of Women’s Education: Reading Reflexively and Diffractively.” *Women’s History Review* 29: 480-494.
- Barad, Karen. 2018. “Troubling Time/s and Ecologies of Nothingness: Re-Turning, Re-Membering, and Facing the Incalculable.” In *Eco-Deconstruction: Derrida and Environmental Philosophy*, edited by Matthias Fritsch, Philippe Lynes, and David Wood, 206-248. New York, NJ: Fordham University Press.

- Barad, Karen. 2017. "Troubling Time/s and Ecologies of Nothingness: Re-turning, Re-Membering, and Facing the Incalculable." *New Formations* 92: 56-86.
- Barad, Karen. 2014. "Diffracting Diffraction: Cutting Together-Apart." *Parallax* 20, 168-187.
- Barad, Karen, 2012. "On Touching – The Inhuman That Therefore I am." *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies* 23: 206-223.
- Barad, Karen. 2007. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barad, Karen. 1998. "Agential Realism: Feminist Interventions in Understanding Scientific Practices." In *The Science Studies Reader*, edited by Mario Biagioli, 1-11. New York: Routledge.
- Barad, Karen, and Daniela Gandorfer. 2021. "Political Desirings: Yearnings for Mattering (,) Differently." *Theory & Event* 24: 14-66.
- Cohen, Sol. 2004. "An Essay in the Aid of Writing History: Fictions of Historiography." *Studies in Philosophy and Education* 23: 317-332.
- Cohen, Sol. 1999. *Challenging Orthodoxies: Toward a New Cultural History of Education*. New York: Peter Lang.
- De Coster, Tom, Marc Depaepe, Frank Simon, and Angelo Van Gorp. 2008. "Dewey in Belgium: A Libation for Modernity? Coping with His Presence and Possible Influence." In: *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*, edited by Thomas S. Popkewitz, 85–109. New York: Palgrave/Macmillan.
- De Coster, Tom, Marc Depaepe, and Frank Simon. 2004. "Emancipating a Neo-Liberal Society? Initial Thoughts on the Progressive Pedagogical Heritage in Flanders since the 1960s." *Education, Research and Perspectives* 31: 156-175.
- Depaepe, Marc. 2010. "The Ten Commandments of Good Practices in History of Education Research." *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie* 16: 31-34.
- Depaepe, Marc. 2004. "How Should the History of Education be Written? Some Reflections about the Nature of the Discipline from the Perspective of the Reception of our Work." *Studies in Philosophy and Education* 23: 333-345.
- Depaepe, Marc. 2002. "A Comparative History of Educational Sciences: The 'Incomparability of the Comparable'?" *European Educational Research Journal* 1: 118-122.
- Depaepe, Marc, and Frank Simon. 2003. "Open-Air Schools in Belgium: A Marginal Phenomenon in Educational History Reflecting Larger Social and Historical Processes?" In *Open-Air Schools: An Educational and Architectural Venture in Twentieth-Century Europe*, edited by Anne-Marie Châtelet, Dominique Lerch, and Jean-Noël Luc, 89-95. Paris: Éditions Recherches.
- Domanska, Ewa. 2018. "Posthumanist History." In *Debating New Approaches to History*, edited by Marek Tamm and Peter Burke, 327-52. Bloomsbury: London.

- Dyck, Erika. 2021. "Doing History that Matters: Going Public and Activating Voices as a Form of Historical Activism." *Journal of the History of the Behavioral Sciences* 57: 75-86.
- Doney, Jonathan. 2021. "Theorising Boundary Encounters as a Means to Understand Diffusion of Ideas in Religious Education." In *International Knowledge Transfer in Religious Education*, edited by Friedrich Schweitzer and Peter Schreiner, 233-46. Münster: Waxmann.
- Edwards, Elizabeth. 2012. "Objects of Affect: Photography beyond the Image." *Annual Review of Anthropology* 44: 221-234.
- Edwards, Elizabeth. 2009. "Photography and the Material Performance of the Past." *History and Theory* 48: 130-150.
- Finkelstein, Barbara. 2013. "Teaching Outside the Lines: Education History for a World in Motion." *History of Education Quarterly* 53: 126-138.
- Garcia, Lohanye S.C. 2021. "Esta rua também é minha? A ocupação artística do espaço público como experiência de subversão do estatuto do imigrante". PhD diss., Universidade Federal de Minas Gerais.
- Goodman, Joyce. 2017. "Circulating Objects and (Vernacular) Cosmopolitan Subjectivities." *Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education* 7: 115-126.
- Goodman, Joyce. 2018. "Suzanne Karpelès (1890-1969): Thinking with the Width and Thickness of Time." *Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education* 8: 231-243.
- Goodman, Joyce, and Sue Anderson-Faithful. 2019. "Turning and Twisting Histories of Women's Education: Matters of Strategy." *Women's History Review* 29: 377-395.
- Herman, Frederik, Karin Priem, and Geert Thyssen. 2017. "Body_Machine? Encounters of the Human and the Mechanical in Education, Industry and Science." *History of Education* 46: 108-127.
- Howes, David. 2011. "Reply to Tim Ingold." *Social Anthropology/Anthropologie Sociale* 19: 328-331.
- Ingold, Tim. 2007. *Lines: A Brief History*. London and New York: Routledge.
- Ingold, Tim. 2008. "Bindings Against Boundaries: Entanglements of Life in an Open World," *Environment and Planning A* 40: 1796-1810.
- Ingold, Tim. 2011a. *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. Oxon and New York: Routledge.
- Ingold, Tim. 2011b. "Worlds of Sense and Sensing the World." *Social Anthropology/Anthropologie Sociale* 19: 313-317.
- Ingold, Tim. 2011c. "Reply to David Howes." *Social Anthropology/Anthropologie Sociale* 19: 323-327.

- Klenk, Nicole. 2018. "From Network to Meshwork: Becoming Attuned to Difference in Transdisciplinary Environmental Research Encounters." *Environmental Science & Policy* 89: 315-321.
- Lawn, Martin. 2014. "Awkward Knowledge: The Historian of Education and Cross-Border Circulations." In *Zirkulation und Transformation: Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive*, edited by Marcelo Caruso, Thomas Koinzer, Christine Mayer, and Karin Priem, 15-27. Cologne: Böhlau.
- Lawn, Martin, and Rafaela Silva Rabelo, trans. 2014. "Um conhecimento complexo: O historiador da educação e as circulações transfronteiriças." *Revista Brasileira De História Da Educação* 14, 127-144.
- Mayr, Christine. 2001. "Zwischen allen Stühlen: Elementarschullehrer im 19. Jahrhundert im Spannungsfeld zwischen lokalen und staatlichen Machteinflüssen. Das Großherzogtum Luxemburg, Rheinpreußen, die bayerische Pfalz und das Département Meuse im Vergleich." In *Lokale Gesellschaften im historischen Vergleich. Europäische Erfahrungen im 19. Jahrhundert*, edited by Ruth Dörner, Norbert Franz, and Christine Mayr, 379-398. Trier: Kliomedia.
- McLeod, Julie. 2017. "Marking Time, Making Methods: Temporality and Untimely Dilemmas in the Sociology of Youth and Educational Change." *British Journal of Sociology of Education* 38: 13-25.
- McLeod, Julie, Noah W. Sobe, and Terri Seddon. 2018. *Uneven Space-Times of Education: Historical Sociologies of Concepts, Methods and Practices. World Yearbook of Education 2018*. London and New York: Routledge.
- Meyer, John, and Francisco O. Ramirez. 2000. "The World Institutionalization of Education." In *Discourse Formation in Comparative Education*, edited by Jürgen Schriewer, 111-132. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Newman, Laura. 2023. "Bodies of Knowledge: Historians, Health and Education." *History of Education* 52 [in press]. Accessed: February 28, 2023. doi:10.1080/0046760X.2022.2112767.
- Nóvoa, António. 2015. "Letter to a Young Educational Historian." *Historia y Memoria de la Educación* 1: 23-58.
- Nóvoa, António, and Táli Yariv-Mashal. 2003. "Comparative Research in Education: A Mode of Governance or a Historical Journey?" *Comparative Education* 39: 423-38.
- Oelkers, Jürgen. 1989. *Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte*. München: Juventa.
- Péporté, Pit, Sonja Kmec, Michel Margue, and Benoît Majerus. 2010. *Inventing Luxembourg: Representations of the Past, Space and Language from the Nineteenth to the Twenty-First Century*. Leiden: Brill.
- Pereira De Sousa, Cynthia, Denise Barbara Catani, António Nóvoa, and Frank Simon. 2005. "School and Modernity: Knowledge, Institutions and Practices. Introduction." *Paedagogica Historica* 41: 8.

- Poos, Françoise. 2015. "Hidden Images: The Making of a National Family Album". PhD diss., De Monfort University.
- Popkewitz, Thomas S., ed. 2014. *The "Reason" of Schooling: Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education*. New York and London: Routledge.
- Popkewitz, Thomas S. 2012. *Cosmopolitanism and the Age of School Reform: Science, Education, and Making Society by Making the Child*. London and New York: Routledge.
- Popkewitz, Thomas S., Barry M. Franklin, and Miguel A. Pereyra. 2001. *Cultural History and Education: Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York and London: Routledge Falmer.
- Roberts, Siân. 2009. "Exhibiting Children at Risk: Child Art, International Exhibitions and Save the Children Fund in Vienna, 1919-1923." *Paedagogica Historica* 45: 171-190.
- Salter, Chris. 2018. "Disturbance, Translation, Enculturation: Necessary Research in New Media, Technology, and the Senses." *Visual Anthropology Review* 34: 87-97.
- Saunier, Pierre-Yves. 2008. "Learning by Doing: Notes about the Making of the *Palgrave Dictionary of Transnational History*." *Journal of Modern European History* 6: 159-180.
- Saunier, Pierre-Yves. 2004. "Circulations, connexions et espaces transnationaux." *Genèses* 4: 110-126.
- Société Belge de Pédotechnie. 1914. *Causeries pédotechniques*. Ghent: Vanderpoorten.
- Thyssen, Geert. 2023. "Workspace: Dialogues, Iterations, Provocations." *History of Education* 52: 3-6.
- Thyssen, Geert. 2019. "Odorous Childhoods and Scented Worlds of Learning: A Sensory History of Health and Outdoor Education Initiatives in Western Europe (1900s-1960s)." *The Senses and Society* 14: 173-193.
- Thyssen, Geert. 2018a. "Boundlessly Entangled: Non-/Human Performances of Education for Health through Open-Air Schools." *Paedagogica Historica* 54: 659-676.
- Thyssen, Geert. 2018b. "Cooking up time: Arcs of movement." In *Looking Back Going Forward: School Time in Flux and Flow in Europe and beyond*, edited by Geert Thyssen and Fabio Pruneri, 36-41. Liverpool: EERA, Network 17.
- Thyssen, Geert. 2015. "Engineered Communities? Industry, Open-Air Schools, and Imaginaries of Belonging (c. 1913-1963)." *History of Education & Children's Literature* 10: 297-320.
- Thyssen, Geert. 2013. "The Stranger within: Luxembourg's Early School System as a European Prototype of Nationally Legitimized International Blends (ca. 1794-1844)." *Paedagogica Historica* 49: 625-644.
- Thyssen, Geert. 2012. "Mapping a Space of Biography: Karl Triebold and the Waldschule of Senne I-Bielefeld (c. 1923-1939)." *History of Education* 41: 457-467.
- Thyssen, Geert. 2009a. *Between Utopia and Dystopia? Case Studies of Open-Air Schools in Belgium, France, Germany and Italy (1904-1979)*. Leuven: Leuven University.

- Thyssen, Geert. 2009b. "The 'Trotter' Open-Air School, Milan (1922-1977): A City of Youth or Risky Business?" *Paedagogica Historica* 45: 51-65.
- Thyssen, Geert. 2009c. "New Education Within an Architectural Icon? A Case Study of a Milanese Open-Air School (1922-1977)." *History of Education & Children's Literature* 4: 243-266.
- Thyssen, Geert. 2007. "Visualizing Discipline of the Body in a German Open-Air School (1923-1939): Retrospection and Introspection." *History of Education* 36: 243-260.
- Thyssen, Geert, Kristen Nawrotzki, Ana Luisa Paz, Fabio Pruneri, and Rebecca Rogers, "Cutting Knots 'Together-Apart': Threads of Western and Southern European History of Education Research." *History of Education* 52 [in press]. Accessed: February 28, 2023. doi: 10.1080/0046760X.2023.2166596.
- Thyssen, Geert, Pieter Verstraete, Frederik Herman, Angelo Van Gorp, and Sarah Van Ruyskensvelde. 2021. Introduction to *Folds of Past, Present and Future: Reconfiguring Contemporary Histories of Education* by Sarah Van Ruyskensvelde, Geert Thyssen, Frederik Herman, Angelo Van Gorp, and Pieter Verstraete, 1-35. Oldenbourg: De Gruyter.
- Thyssen, Geert, and Ian Grosvenor. 2019. "Introduction: Learning to Make Sense - Interdisciplinary Perspectives on Sensory Education and Embodied Enculturation." *The Senses and Society* 14: 119-130.
- Thyssen, Geert, and Frederik Herman. 2019. "Re-Turning Matters of Body_Mind: Articulations of Ill-/Health and Energy/Fatigue Gathered through Vocational and Health Education." *History of Education* 48: 496-515.
- Thyssen, Geert, and Fabio Pruneri. 2018. *Looking Back Going Forward: School_Time in Flux and Flow in Europe and beyond*. Liverpool: EERA, Network 17.
- Thyssen, Geert, and Marc Depaepe. 2012. "The Sacralization of Childhood in a Secularized World: Another Paradox in the History of Education? An Exploration of the Problem on the Basis of the Open-Air School Diesterweg in Heide-Kalmthout." In *Between Educationalization and Appropriation: Selected Writings on the History of Modern Educational Systems*, edited by Marc Depaepe, 89-117. Leuven: Leuven University Press.
- Thyssen, Geert, and Marc Depaepe. 2010. "From Popular to Unpopular Education? The Open-Air School(s) of 'Pont-Rouge', Roubaix (1921-1978)". *History of Education & Children's Literature* 5: 199-227.
- Tröhler, Daniel. 2018. "Menschen, Bürger und Nationen: Motive, Argumente und Organisationsprinzipien moderner Schulsysteme im Westeuropa des frühen 19. Jahrhunderts." In *Die Schule der Nation: Bildungsgeschichte und Identität in Luxemburg*, edited by Matias Gardin and Thomas Lenz, 33-54. Weinheim and Basel: Beltz Juventa.
- Tröhler, Daniel. 2016. "Curriculum History or the Educational Construction of Europe in the Long Nineteenth Century." *European Educational Research Journal* 15: 279-297.
- Tröhler, Daniel. 2013. "International Curriculum Research. Why and How?" In *International Handbook of Curriculum Research*, edited by William F. Pinar, 60-6. New York and London: Routledge.

- Tröhler, Daniel. 2006. "Wirkungsvisionen und Rezeptionspraktiken oder: Wahrnehmung als Performanz, nationale Semantiken und transnationale Sprachen." In *Methoden und Kontexte. Historiographische Probleme der Bildungsforschung*, edited by Rita Casale, Daniel Tröhler, and Jürgen Oelkers, 181-98. Göttingen: Wallstein.
- Van Ruyskensvelde, Sarah, Geert Thyssen, Frederik Herman, Angelo Van Gorp, and Pieter Verstraete, ed. 2021. *Folds of Past, Present and Future: Reconfiguring Contemporary Histories of Education*. Oldenbourg: De Gruyter.
- Voss, Peter. 2011. "Bürokratisch organisiert. Die Schulaufsicht in der Luxemburger Primärschule des 19. Jahrhunderts." In *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 17*, edited by Caruso, Marcelo, Ulrike Mietzner, and Ulrich Wiegmann, 144-58. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Waskul, Dennis. D., Phillip Vannini, and Janelle Wilson. 2009. "The Aroma of Recollection: Olfaction, Nostalgia, and the Shaping of the Sensuous Self." *The Senses and Society* 4: 5-22.
- Werner, Michael, and Benedicte Zimmermann. 2006. "Beyond Comparison: *Histoire Croisée* and the Challenge of Reflexivity." *History and Theory* 45: 30-50.
- Westberg, Johannes. 2022. "Were There National School Systems in the Nineteenth Century? The Construction of a Regionalised Primary School System in Sweden." *History of Education* 51: 184-206.
- Wimmer, Andreas, and Nina Glick Schiller. 2002. "Methodological Nationalism and Beyond: Nation State Formation, Migration and the Social Sciences." *Global Networks* 2: 301-324.
- Winter, Jay. 2006. *Dreams of Peace and Freedom: Utopian Moments in the 20th Century*. New Haven, CT and London: Yale University Press.

TOM WOODIN
University College of London

CHILDREN'S WRITING IN THE HISTORY OF LEARNING:
REFLECTIONS ON FRONTIERS WITHIN AND WITHOUT

The writing of marginal people in educational settings is connected to broader shifts and debates about the nation. In 1970s Britain, the significant growth of children's writing and community publishing were part of a rapidly changing national arena. The motivations, themes and content of this writing provide insights into the way that the nation impacted with internal subjective meanings and frontiers of the self. Young people's writing prefigured debates about diversity, the nation and migration well before they became widespread. Binary distinctions between the self and other, between the nation and abroad became more complex.

Keywords: Nation, Children, Writing.

The writing of marginal people in educational settings is connected to broader shifts and debates about the nation. In 1970s Britain, the significant growth of children's writing and community publishing took place within a rapidly changing national arena. The motivations, framing and content of this writing provides insights into the way that the nation interacted with internal subjective meanings and frontiers of the self.

The nation is at once a structural force imbricated in institutional frameworks as well as a liminal presence related to assumptions about identity which play out in emotional responses. The personal is political as the women's movement commonly argued; in terms of the key theme of the CIRSE Messina conference in 2022, the frontiers of the self are not unrelated to the frontiers of the nation state, and so exploring the relationship between interiority and exteriority is an important agenda for the history of education (Armstrong 2006; Steedman 1983)¹. There are parallels between the nation and education. Learning is evanescent and fluid, like the proverbial stream that cannot be stepped into twice, or even once. Yet it is also shaped, organised and institutionalised. For instance, the interiority of young people is mediated by teachers, officials and even policy makers in addition to one's national positioning, place and background. This is true for all writers whose imagination

¹ I would like to thank Caterina Sindoni, Silvia Annamaria Scandurra, Dario de Salvo and Fabio Pruneri.

is, at some level, mediated. How and by whom this is done will vary considerably according to the writer and their circumstances.

The history of modern education has been closely allied to an expansion of subjectivity. Anthony Giddens (1991) has highlighted how the ability to construct and reconstruct a personal narrative identity is a key element of modernity. The ability just ‘to be’, to assert a sense of self, with all its idiosyncrasies, is often dependent upon the capacity to draw on available power and resources. In each case, the precise cultural and historical relationship between the individual and social must be drawn out (Williams 1983). Collective consciousness and group identity may make certain identities more available as well as constrict others. For marginal people, expressing oneself in writing may present itself as an urgent necessity and offer many rewards but also pose significant challenges. Supportive contexts are required for writing to take place, and to make it public, which may come from the home, the classroom, the writing group and the wider community or just one or two significant individuals. Rather than emphasise individual genius, recognising the learning journeys of writers helps us to understand the ways that the writer’s achievements emerge out of an interwoven context of organisations and institutions, relationships and social support (Woodin 2018). It was in this vein that Alessandro Portelli (1991) argued that subjectivity can itself be comprehended objectively.

The young writers featured here were also stimulated by the teacher, classroom, family, community organisations, writing groups, popular music and other factors, which all potentially provided validation to the unconfident writer. The sympathetic and local readers provided a crucial first step in their educational writing journeys. For some of them, it was the beginning of a lifelong engagement with writing; for others, it spiralled into other activities. As a consequence, it is possible to detect attachments and parallels between historical shifts in the nation and the writing of young people. For instance, the creative use of new technology allowed tutors and learners to print booklets and publicise their work to new audiences, much as Benedict Anderson argued that print capitalism spread a new conception of the nation (Anderson 1983).

Nation

National frontiers are more flexible than their projected fixed image. The materiality of hard borders is continually mutating through sudden events such as war and peace treaties, economic change and migrations. Italians know this from debates over Alto Adige or the significance of the island of Lampedusa. The twentieth century witnessed a significant re-drawing of national boundaries and areas of

influence across Europe, of which the Ukrainian-Russian border provides a contemporary flashpoint with a long history of contestation.

Frontiers are inherently caught up in a tension between material and psychological forces. In 1882, Ernest Renan (1882), in *Qu'est que ce un 'nation?* conceived that the sense of national feeling was essential to understanding the nation. It had some parallels with the work of Anderson (1983) just over a century later who described the nation as an 'imagined community'. Homi Bhabha further identified strategies which affiliate subjects to the nation via the everyday (Bhabha 1990). Yet these developments should not downplay the material element to the nation. Eric Hobsbawm (1990) highlighted how the state is actively involved in the process of nation building, not least through education. In the nineteenth and twentieth centuries, war could be a stimulus to education reform, either to bolster the victorious nations or re-assert and re-build national pride. A key theme in the extension of compulsory schooling has indeed been the motivating urgency of nationalism (Ramirez and Boli 1987; Woodin et al 2013). Nations are constructed through books for children, as texts such as *Pinocchio* and *Cuore* in Italy well-illustrate (see also Meek 2001). In current debates over migration, it has been noted that hard borders and immigration controls can «enforce fixed legal and spatial distinctions between highly unequal nationalised populations» (Bradley and de Noronha 2022, 4), and produce the 'precarity and disposability' of the migrant condition (ivi, 5). Thus, the concreteness of the nation is clearly intertwined with the effusive and intangible aspects of collective consciousness. Corrigan and Sayer (1985), in *The Great Arch*, usefully emphasised that state formation was often part of a process of cultural revolution, and so grasped this interconnection between the material and cultural/imagined which is also at the heart of education.

The British nation has certainly taken on a lustre of immutability and timelessness. Despite these appearances, similar contradictions infuse the nation, for example in relation to tendencies for devolution and independence in Scotland and Ireland which were stirred up further by Brexit (Woodin and Wright, 2023). The British national project has also been closely related to the imperial state. In 2022, the continuing connections to the commonwealth were explicit during the celebration of Queen Elizabeth II's platinum jubilee. It reflected the fact that metropole and colony had never been polar opposites but rather intertwined in complex mutually constitutive ways (Said 1994; Goodman et al 2009).

The centrality of the Second World War, the 'People's War' (Calder 1969) in British popular imagination has been much commented upon as both the symbolic apotheosis of the English nation as well as a point of terminal decline and transformation of the imperial nation. The building of a post-war a 'new Jerusalem' was initially based upon nationalisation of key industries, a planned economy, full

employment and what became known as the ‘welfare state’ which promised equality and prosperity for all. Despite the assertion of comprehensive and universal inclusion, these benefits had to be fought for and were always partial being based upon compromise in the face of political opposition and financial limitation.

The inclusion of the working class in the nation was to be on a conditional and subordinate basis. The situation would rapidly become more confused with the active solicitation and arrival of the ‘Windrush generation’ from the Caribbean and those from the Indian sub-continent. But many were excluded from housing and the workplace and racial and ethnic tensions became heightened. Martin Barker (1981) has written of the ‘new racism’ which developed after the War, when the national boundaries increasingly shrunk back to the island of Great Britain. Although the imperial state had been visible in the image of Britannia, it became increasingly opaque in everyday life, a part of the past with less relevance to a modernising world. The various Race Relations Acts from 1965 further hardened racialised categories. So while subject populations with darker skins were welcomed they were simultaneously marginalised. It stitched inconsistencies into the way that the nation was learnt about in education and elsewhere (Waters 1997; Myers 2015).

The process of building an ‘educated democracy’ was marked by dissonance (Fred Clarke 1940; Raymond Williams 1961). Culture, tradition, democracy and education existed in an uneasy tension. Public statements about inclusion often contrasted with actual experience. The 1944 Education Act introduced free ‘secondary education for all’ and was often understood as a progressive step which would open up equality of opportunity to the working class child. However, a pernicious form of selection developed which provided ladders of opportunity for a few working class children, whose lives were transformed, but in general served a reproductive function as the bulk of working class children attended the lower status secondary modern schools. For those who attended secondary modern schools and left at 15, learning itself was sometimes viewed as a problematic idea which left a bitter aftertaste resulting from the felt tension between the promise and utopianism of the post war welfare state and the reality of continuing inequalities and mundane work and aspirations. Such feelings were compounded in those children of migrants who were racialised and channelled into ‘educationally sub-normal’ classes.

Diverse cultural tendencies were placing the working class closer into the framework of national culture. Even the elitism of F.R. Leavis, who argued that literary studies could render true emotional experience and human values based upon and authenticity, had a moral purpose that potentially prised open the subjectivity and experience of working class children who «were invited into a community of common Englishness that superseded class identities and interests» (Hilliard 2012, 12). Richard Hoggart (1957) and Williams (1958) had both been significantly influenced by Leavis’ approach in relation to sympathetic re-assessments of working

class cultural practices. They were part of a generation of working class writers some of whom achieved fame, part of the meritocratic spirit of the era despite the problematic nature of that concept (Young 1958). English teachers such as Harold Rosen or the historian E.P. Thompson were examples of scholars who immersed themselves in working class language and experience and developed many new insights. From an educational perspective, Brian Simon criticised intelligence tests and favoured the notion of equal educability in order that such cultural creativity might be developed.

Democratic impulses animated the teaching of English and impacted upon the way that children's writing was conceived. As more young people were brought into schools with the raising of the school leaving age, from 14 to 15 in 1947, writing and expression became very important to the vision of progressive education. It was endorsed by key policy documents such as the 1967 Plowden Report which highlighted the relevance of experience and creative writing. Nurturing children's writing was seen as a essential part of bringing them into the fold of the nation. It was constructed as part of classroom practice but inevitably drew upon student experience that connected with the outside world. English teaching was also changing rapidly during these years. Teachers and academics, such as Rosen, Nancy Martin and James Britton, favoured a more inclusive conception of language-based learning, rather than foregrounding classic literature which appealed to limited numbers of pupils. A broader range of sources and contexts entered the English classroom. Writing in 1949, Marjorie Hourd, author of *The Education of the Poetic Spirit*, had been «convinced that free writing of a poetic kind can come from children drawn from a poor district in schools where the classes are large, if the teacher knows what she is doing» (Hourd 1949, 15). David Holbrook honed his skills as both a WEA tutor and master of English at a Cambridgeshire village college, and authored key texts such as *English for Maturity* and *English for the Rejected*. The experience, senses and feelings of working class children, expressed through writing, provided a significant pedagogical innovation.

Children's writing

The desire to foster personal expression struck a chord with young teachers who were to push cultural expectations further as part of a movement interested in recovering working class voices. The gradual breakdown of the post war consensus and the emergence of a newly radicalised '1968 generation' eager to develop alternative forms of democratic practice, contributed to conflicted loyalties and complex cultural meanings. By the 1970s, schools and local areas were gradually becoming

comprehensive although inequalities would be incorporated into the new system. Many people still felt silenced and wanted to develop their own perspective. In the 1970s, writing workshops spread across schools, adult education, adult literacy, community organising, oral history and even in the labour movement. Culture was to be democratised further based upon the idea that everyone had a right to cultural expression. The language of working class people was invested with considerable potential and there was an interest in learning from the depth and richness of the spoken word. In schools and adult education, language experience pedagogy drew on a range of influences from Paolo Freire to new theories of English teaching which valued speech as an educational tool. Teachers such as Chris Searle and Ken Worpole had been influenced by Hurd and other progressive practices which they adapted to the setting of an urban, working class and diverse London population. Even though this was a new development, it can also be understood as continuing a long history of self-representation among subordinate groups (Woodin 2018).

It was in a context of poverty and community, that Searle published his pupils' poetry in *Stepney Words*. It was a work containing a range of writing on key themes including the assertion of a fragile identity about the self; reflections on the boredom of schooling and lack of recognition; an openness and interest in the immediate environment including looking at older people and the lonely; as well as a response to other literary material such as war poems. It was too much for his school governors who sacked him, it is claimed because it did not conform to the stereotype of the 'chirpy cockney' and governors thought that the children had not written the poetry themselves. As a result, children went on strike to demand the re-instatement of Searle which was eventually actioned by Margaret Thatcher as secretary of state for Education and Science. *Stepney Words* helped to stimulate other initiatives, particularly Centerprise in Hackney which organised writing groups for young people as well as the Inner London Education Authority (ILEA) English Centre and a group of teachers. This writing represents a significant body of work (Woodin 2018).

One characteristic of *Stepney Words* was an equivocal exploration of the self and it took time for children to gain confidence and find a voice. «I'm just ordinary me and that's how I want to stay» (Sharon Harrison, 49); «But for me there is little hope,/like rain I come and go» (Billy Douglass, *Stepney Words*, 60). The self became a source of ideas but it was curtailed and fragmented. Imagining one's birth similarly generated ambivalent feelings about self-worth and the world (see Gagnier 1991):

The chance

Here I am lonely in my mother's womb
As I am lying here, I am wondering

Just whether to come out and see the bright world
But maybe it is not a bright world
It's maybe dull, but I can't tell
 if it is a dull world
I will not be able to get back into the womb if
 it is dull
It is just a chance I will have to take
(Timothy Crow, *Stepney Words*, p. 3).

Being born was to take a gamble that things would work out ok which seemed far from guaranteed. It was not an auspicious feeling of belonging but rather reflected a hesitancy within the child.

Questioning the self was extended to external forces and institutions, notably the experience of schooling. The school strike drew upon this critique and literally channelled such feelings into personal and social forms of rebellion. It was a time when pupils were encouraged to problematise their own schools:

School Rules

We're to sit and work
All day long we sit.
The pips go. We rise.
We leave. All regulated.

Step out of place
We get told off
'Wear school uniform
Wear flesh-coloured tights'.

It's sickening how these things go
They never know what we think...
(Sandra Balloch, *Stepney Words*, p. 38).

The uncertainty about the self in relation to institutional settings coupled with an interest in the local environment and raised sensitive topics of human migration, belonging and identity. Children's poetry engaged with topics that would become widespread in the coming decades. Debates on identity and inequality were particularly intense in East London where migrants from Britain and further afield all coalesced so that local populations were constantly changing. In the post-war period and beyond, as many migrants moved in to the 'inner city', a term imported from the USA, others were moving out to suburban areas which some understood through another US term, 'white flight'. Thus, the East End of London was one

area that prefigured subsequent debates on hyper diversity and migration in the twentieth century.

Many of the children lived and played in the London docks, a site where merchandise and people arrived and left along the 'chartr'd Thames', in the words of William Blake's celebrated poem, "London". The historical symbolism of the Thames and the docks, as well as their decline and proposed gentrification in the 1970s, were actively contested by local people. The BBC 2 (1972) *Man Alive* TV documentary, *Alright We'll Do It for Ourselves*, testified to the spatialised structure of cities in the early 1970s when the effects of Second World War bombing were still visible. It reveals a vibrant local culture in which activists took over public spaces and developed the E1 community festival. They are supported by many community members although the organising committee tends to be white men with a history of trade unionism on the docks and a separate group of women whose informal communication is nevertheless effective. From the outset, poetry is recognised as important to the area, and the narrator notes that

The East End came out of the war broken, knocked to bits. What Hitler left standing, the planners decided to finish off. So those messy and noisy back streets where the immigrants, the Jews, the Irish, the Chinese, the lot, lived and traded for generations hardly exist today except in the memories of old people. The few streets that are left will soon be demolished and the local kids write poems about a world they never knew. (BBC 2 1972, 4:30-5:30 minutes).

A young girl then reads her poem in which questions are raised about a closed down shop:

Boarded Up

Just down the road
Is a boarded up shop,
It was like that when we moved here.
Skinheads have kicked some planks in,
Leaving holes for the rats to creep in at night.
It was owned by Mr. Sternberg,
And he used to give Green Shield Stamps,
The notice is still there,
The shop is number 46,
I wonder how it's still there?
I wonder what Mr. Sternberg looked like?
I wonder? I wonder?
(Tovey 1978/1971, 65).

The child is watching and questioning, taking an interest in the details of life and local people in the past which is recognised as culturally diverse. Sometimes only questions could be raised, representing the birth of a historical consciousness. She

aims to penetrate beneath the prosaic detail that the shop used to give Green Shield Stamps, a sales promotion scheme which started in 1958. The poet wants to know something about the shopkeeper. The association of skinheads making way for the rats indicate a sense of decline. The past has not made way for the present but a historical link seems to have been severed. The questions echo in the silence of the present.

In other poems, a persistent questioning melded into pride and locatedness, bringing together a sense of self and place undeterred by obvious problems:

Stepney

I think Stepney is a very smokey (sic) place
But I like it
People in Stepney do things wrong
But I like them
Everything in Stepney has its disadvantages
But I like it

It does not have clean air like the country
But I like it
The buildings are old and cold
But I like them
The summer is not very hot
But I like it
(Rosemarie Dale 1978/1971, 14).

It is paradoxical that children were expressing their lives in a creative way based upon a limitation and restriction of opportunities and spaces that were more freely available to others (Rowbotham 2000). Making adjustments to restrictions and representing that as positive experience 'that made me who I am', provided a raw edge of experience suited to the truncated poetic form.

The unique position of these children meant that their observations and experience of Stepney wove the self into tectonic forces of capitalism. This was a spring of action for the young people as well as the supportive adults around them. The anomic urban landscape is characterised by the normalisation of loneliness, dirt and conflict. Self, locality and school are ambiguous sites of alienation which are familiar yet unknown so in need of exploration through observation, imagination and conjecture:

East End

What is it
Dirt? Old buildings?

no-one is sure
The only thing I'm sure about
is that I live there
and have done all my life...
The East End is like
Five parts of the world
put into one place.
(Lee 1978/1971, 5).

The specific vicinity of the child, pervaded by dirt and old buildings, has become an indeterminate space where multiple people and cultures collected. Parts of the world had been 'put there' in a way that implied people had to negotiate their positioning in relation to others.

Sharon Harrison highlights the park as a shared space where multiple lives cascade and collide with one another, the child observer identifying and imagining other lives as part of a drama, painting a scene, a snapshot of life with the child apprehending the impermanence of life:

A Trip to Shadwell Park

...
Old people with nothing to do, watching the action
Small children too young to go to school amuse themselves
...
The friendly atmosphere that joins everything, everyone with everyone.
Friendly people, amongst them an old woman ridden to a wheelchair
A man with his camera giving us hints on our camera
...
Two Pakistani women and a baby, neglected, unattended,
talking their way, keeping themselves to themselves
Would the park and its people let them in on the act?
And the old woman
The old Jewish woman, wishing for her childhood back –
To think that we were giving her so much pleasure.
Birds hovering above the picture
The lifelike picture
Everyone taking part
A man unaware of everything, in a deep sleep
Stretched out on a bench
People everywhere, on their own or with friends, enjoying
the beautiful weather.
(Harrison 1978/1971, 51).

Diversity and separateness are handled here through the child's awareness of the co-existence of different lives in the same space and time. Through imagination and documentary, she arranges people and places, unified by a 'friendly atmosphere',

to pinpoint a tension between inclusion and exclusion. She is surprised that her own presence is clearly impacting upon the scene. The Pakistani women are in the picture but there is a doubt about whether they will be admitted by the others. The moment in time is one of pleasure but also wistfulness about the temporary nature of life in the face of constant demographic shifts.

The recognition of diversity was actively fostered in schools and more widely. Alan Gilbey had been one of Chris Searle's pupils and a founding member of Base-ment Writers, a writing group in which young people met and wrote with older people in East London. An example of how diversity was being incorporated into writing is contained in two stanzas of his poem:

The Art of Glazing

There's a workman down that sidestreet,
you might see him as you pass.
He's slowly, but with practised hands,
removing broken glass.
The skill that steers his actions
has been schooled by repetition,
replacing brick broke window panes
(an old East End tradition).
He rarely rates a second glance,
there's just one small child gazing
at the patience and dexterity
of the noble art of glazing.

...

The child is often Asian,
At times Jewish, sometimes black.
The window man is always there
and always coming back.
The small, important smile they share
is a promise we must keep,
to kick our own complacency
and sacrifice some sleep.
To watch over the wounded
and to douse the fire that's blazing,
and set aside a little time
to learn the art of glazing.
(Gilbey 1993/1973).

The glazier becomes a metaphor connecting ethnic diversity, social and political divisions, and violence which were a part of daily life. The quiet and often unnoticed shared humanity across ethnic and age differences is tentative yet promising.

It reflected the loyalties that were forged in the Basement Writers' workshop and would feed into a later career in writing (Woodin, 2018).

Continuities and changes were a source of inspiration. The East End had a long working class tradition enriched by waves of migration. The Battle of Cable Street in 1936, when Oswald Mosley's fascists were repelled, continued to reverberate through the twentieth century and is featured in *Stepney Words*. Roger Mill's autobiography, *A Comprehensive Education*, features a picture of Mills in his leather jacket, posing as a musician might on an album cover, standing in front of posters commemorating the Battle. This was indicative of a coming together of personal experience, popular culture and historical consciousness. Mills argued that the East End working class tradition had been partly broken and popular music, for instance, played a crucial role in his life. His autobiography was part-fictionalised but recognises the different ways in which people came to school in England:

The public schools were so good, one teacher told us, that boys came from all over the world just to be a pupil at even the most obscure of them. Well, it seemed to me that our school must be on some sort of par with them, because we had boys from all over the world at our school too. We had boys from the West Indies, Pakistan, Malta, Italy, Greece, Cyprus, Africa and Turkey, and that's not forgetting the boys from the nearer places – Scotland, Ireland and Wales. Boys, hundreds of them from all over the globe, all sent to Britain and all converging in that one building at the top of Effingham Road in Hackney. (Mills 1978, 7; Woodin 2018, 51).

This is the voice of an 'insolent' youth, immersed in youth cultures, speaking back to those in power and challenging contradictions in the nature of education and society. He was proud of the diversity in his school although he was also very aware of the ways in which some of these pupils were treated.

The writing did not all point in one direction. Searle noted the importance of discussing racism in the classroom at a time when openly racist comments and language was not uncommon and so could not be predicted or contained. For instance, one student who was also published in *Stepney Words*, was quoted in the *Sun* newspaper arguing that Stepney was a horrible area because there were too many people from Pakistan. Searle created a context in which racism could be both discussed and channelled and he encouraged writing on class and colonial struggles from around the globe in the classroom, which upset some commentators. It was a debate that has continued to reverberate.

Demographic changes were not simply a matter of outsiders entering a fixed community. For children in the 1970s who had migrated from other countries, their accounts were influenced by the crossing of several frontiers – rural and urban, village and city, linguistic, and national. Their own position shifted from a known existence to an unknown one in which they might need to take on different roles as interpreter, translator, and simultaneously school child and adult. Being severed

suddenly from a past life provided a unique lens with which to comprehend the new one. In some cases, the trails to the older life were clear and continually renewed, for others a 'before and after' situation prevailed. A nostalgic or difficult past might be recalled with fascination while draped in a veil of confusion.

Walter Benjamin's (1973) distinction between travelling storytellers who went to sea and those who remained at home on farms tied to a locality, was suggestive for people in the 1970s but rapidly became more complicated as many local areas now contained people from diverse parts of the globe within their parameters. Some writers used informal language or a Caribbean patois from within Britain, implicitly challenging a unified conception of the nation (Black Ink 1980). The meaning of different countries and national borders could become more fluid for those who traversed them although recalling what was on the other side was always an imaginative act. Once one move had been made, others then became possible, often following family connections. Claudia Perestrello's (1987) family migrated from Italy to Britain, living and working as domestic staff in a house in London. While they kept up some family ties, having uprooted themselves once, a further move to Canada was tried out unsuccessfully before returning to London. The altered surroundings heightened the awareness of change. For Claudia, arriving in Fulham was a final destination, «where we still are, and now thankfully I love it here» (Perestrello 1987, 12). Traversing the globe demoted the local and specific experiences which were a struggle to place in time:

Nothing much has happened since then. My life is plodding along fairly steadily with a few rough patches now and then, such as revision, exams, more frequent confrontations with parents about boys and going out, and all the other things teenagers go through. This year I regard as one of the most important of my life. I have to do well at my 'O' levels this summer to be able to fulfil my future ambitions... My time as a child is ended and I know now that my parents can't lighten my burden for me, I have to bear it on my own. I want my possible success to be a means of paying tribute to them for all their efforts to bring me up as a responsible adult. I want to show them that it has paid off.

... I am Claudia Ferreira Perestrello, a young woman of sixteen and five months. (Ivi, 14).

Having moved, the main activity is then focused on re-establishing a sense of normality. Writing about her travelling past has provided a sense of distance, a personal turmoil that is compared to her now settled existence in which 'nothing has happened' and life is 'plodding' along. There is also an urge to justify the actions and beliefs of her parents which ties in with the end of childhood and the need to take on responsibility. The final statement adopts the form of a witness statement, asserting the truth but thereby revealing simultaneously both a sense of self and lack of security. It finishes at the beginning of a life.

Giang Vo wrote about the experience of escaping oppressive circumstances in Vietnam and so was acutely aware of the ‘hard’ aspect of borders which were actively policed (Vo 1987, 59-77). She wrote from her mother’s perspective who was the one left behind after her father took her to England. She was eager to explore her mother’s experience and also felt that she had departed from childhood and could no longer directly access it, «Between the escape and the time I wrote the story I had become much more aware, politically and emotionally, so I could not write from a child’s point of view» (Vo 1987, 80). The rapid disappearance of, and urge to re-create childhood, is a debate in which many historians have also participated. A further motivation for Vo was to inform her peers – «English people ... either didn’t know about or did not understand what was really happening on the other side of the world» (ivi, 79). Connecting subjective experiences across borders became an urgent necessity. Travelling and arriving, receiving and giving all created new relationships and contributed to the construction of new environments. As these children grew up they would be active in cultural and educational activity which would contribute to societal debates on diversity, change and the nation.

Conclusion

Children’s writing problematised simplistic ideas of the nation and stitched together to exclusion and neglect as well as agency and humanity. Problematic experiences rubbed shoulders with spontaneity, fantasy and humour. By establishing some distance on their circumstances, coming to terms with limits and possibilities, a critical reflection on education and life opened up. Imagination and documentary were closely related so that reflecting on personal experience looked inwards and outwards, to imagined pasts and possible futures. The work was necessarily experimental, a heuristic searching for forms which combined aspects of storytelling, documentary, observation, fantasy, conversation, speech and reflection. Autobiography employed documentary and literary styles, just as poetry was used to deliver a message and get a grasp on historical experiences. In part, they were returning to earlier definitions of literature, when its ambit extended beyond imaginative works to generic practices of reading and writing (Williams 1983; see Woodin 2018).

Moreover, these practices were developed with mutuality and solidarity in mind, creating a sense of co-production and learning in the classroom and workshop. The teacher and tutor might guide, suggest and criticise but would also learn from learners and be challenged to write themselves, as Searle did in *Stepney Words*, imputing a sense of equality into the learning situation (Searle 1998). The child writers were no doubt responding to particular models and wrote within limitations and constraints. Their interiority was being moulded with reference to external forces and

one can identify core themes which may have been framed by the teacher. In the case of Stepney Words, for example, birth, racism, place, the self, loneliness, school and authority, particular observations of the local environment, dreaming and imagination, war and death are all visible in multiple poems.

Yet, there were a range of possible responses to such models – they could be challenged, opposed, invigorated with new language and meaning, and adapted over time, especially if the young writer continued writing or progressed to a writing group. The practice allowed considerable autonomy for the young people to critique, adapt and develop their own forms, their unique perspective and choice of words. So while writing was and is always mediated, a creative atmosphere could unlock development and foster innovative practice. Copying and imitation gave way to emulation and linguistic innovation. For example, in writing about loneliness, Pauline Tuitt writes, «My only true friend / is the black suit I always wear» while Maxine Loftus highlights the «lonely dustman ... my only true friends are the rubbish» (Tuitt 1978/1971, 7; Loftus 1978/1971, 14). This was a starting point of creativity rather than a containment of it. Young people were able to use existing ideas, language and styles to create something new to which wider audiences could respond, leading to further change.

They wrote within and around the complex frontiers of the nation state which foreshadowed and complicated later public debates about diversity and the nation (see Meek 2001, XI). Those who came from other countries brought alternative traditions and forged different identities in the new national context. The crossing of national frontiers nurtured a transnational mentality which nevertheless retained various alliances and loyalties to particular parts of the world. The writing directly challenged the effacement of working class, black and migrant experiences. They aimed to simultaneously resist the erasure of their lives, capturing a moment in their childhood, while also creating a new world. They were repopulating the historical absences and assuaging what the historian Louisa Passerini (1987) has termed 'scars in human experience'.

The engagement with experience was more complex than the simplistic debates forced by the need to adopt party political positions on, for instance, immigration, race and identity. Children were not expected to take up one position or another but were generally seen as unformed in this sense. Interests splintered, experience threw up conflicting ideas, oppositions diversified, and new alliances developed as people learnt to live with complexity and difference. Contested and complex ideas about belonging confused the sharp divisions found in debates on 'race relations' or 'the working class'. While historical traditions were attenuating, there was an attempt to retain something of value from them while recognising that the divisions of the 1970s in fact had antecedents from earlier in the twentieth century.

Britishness and Englishness came under pressure. The ‘other’ was being integrated into the nation but the subordinate terms of that entry were continually challenged. If the embrace and integration of working class and minority ethnic groups was to be a reality, on the basis of equality, then it would also involve the transformation of society on new terms. From one perspective this was utopian thinking. The Conservative governments of the 1980s and 90s would attempt to preserve an image of a unitary and traditional nation while simultaneously freeing the reigns of international capitalism. Other simplifications have arisen from all that has been written on the way that the working class was re-made as ‘white’. Those living through such changes engaged with complexity and developed new understandings.

In the political arena, divisions would widen in the 1970s and eventually extinguish much that was of educational value. An authoritarian politics of the new right blended authority, discipline and hierarchy with parental control, markets and the promise of social mobility. In the process, progressive and expressive forms of education fragmented but were not obliterated. The young writers would go on to develop new cultural interventions and contribute to a diversifying society, living with difference and difficulty. It is a past which retains significance for contemporary times.

References

- Anderson, Benedict. 1983. *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Armstrong, Michael. 2006. *Children Writing Stories*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Barker, Martin. 1981. *The New Racism: Conservatives and the Ideology of the Tribe*. London: Junction Books.
- BBC 2, Man Alive. 1972. “Alright We’ll Do it for Ourselves.” October 11. <https://www.youtube.com/watch?v=2nxgsvLXKmA>.
- Benjamin, Walter. 1973. *Illuminations*. London: Fontana.
- Bhabha, Homi K., ed. 1990. *Nation and Narration*. London: Routledge.
- Black Ink. 1980. *Black Eye Perceptions*. London: Black Ink.
- Bradley, Gracie Mae, and Luke de Noronha. 2022. *Against Borders: the Case for Abolition*. London: Verso.
- Calder, Angus. 1969. *The People’s War: Britain 1939-45*. London: Cape.
- Clarke, Fred. 1940. *Education and Social Change: An English Interpretation*. London: Sheldon.
- Corrigan, Philip and Derek Sayer. 1985. *The Great Arch: English State Formation as Cultural Revolution*. Oxford: Basil Blackwell.

- Dale, Rosemarie. 1978/1971. "Stepney." *Stepney Words I & II*. London: Centerprise.
- Gagnier, Regina. 1991. *Subjectivities: A History of Self-Representation in Britain, 1832-1920*. Oxford: OUP.
- Giddens, Anthony. 1991. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity.
- Gilbey, Alan. 1993/1973. "The Art of Glazing." *XX Years in the Basement*. London: Basement.
- Goodman, Joyce, Gary McCulloch and William Richardson. 2009. "'Empire Overseas' and 'Empires at Home': Postcolonial and Transnational Perspectives on Social Change in the History of Education." *Paedagogica Historica* 45, n. 6, 695-706.
- Gramsci, Antonio. 1974. *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*, edited by Quintin Hoare and Geoffrey Nowell-Smith. London: Lawrence and Wishart.
- Harrison, Sharon. 1978/1971. "A Trip to Shadwell Park." *Stepney Words I & II*. London: Centerprise.
- Hilliard, Christopher. 2012. *English as a Vocation: The "Scrutiny" Movement*. Oxford: Oxford University Press.
- Hobsbawm, Eric. 1990. *Nations and Nationalism Since 1780: Programme, Myth, Reality*. Cambridge: CUP.
- Hoggart, Richard. 1957. *The Uses of Literacy*. Harmondsworth: Penguin.
- Hourd, Marjorie. 1949. *The Education of the Poetic Spirit*. London: Heinemann.
- Leavis, F. R. and Denys Thompson. 1933. *Culture and Environment: The Training of Critical Awareness*. London: Chatto and Windus.
- Lee, Janice. 1978/1971. "East End." *Stepney Words I & II*. London: Centerprise.
- Loftus, Maxine. 1978/1971. "Loneliness." *Stepney Words I & II*. London: Centerprise.
- Man Alive, Alright, *We'll do it for Ourselves: Stepney E1 Festival*
<https://www.youtube.com/watch?v=2nxgsvLXKmA>
- Meek, Margaret. 2001. *Children's Literature and National Identity*. Stoke: Trentham.
- Mills, Roger. 1978. *A Comprehensive Education*. London: Centerprise.
- Myers, Kevin. 2015. *Struggles for a Past: Irish and Afro-Caribbean histories in England, 1951-2000*. Manchester: MUP.
- Passerini, Luisa. 1987. *Fascism in Popular Memory: The Cultural Experience of the Turin Working Class*. Cambridge: CUP.
- Perestrello, Claudia. 1987. "Claudia's Story." In *More Lives* edited by Michael Simons and Barbara Bleiman, 1-14. London: English Centre.
- Portelli, Alessandro. 1991. *The Death of Luigi Trastulli: Form and Meaning in Oral History*. Albany: SUNY.

- Ramirez, Francisco and John Boli. 1987. "The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalisation." *Sociology of Education* 60, no. 1, 2-17.
- Renan, Ernest. 2018/1882. *What is a Nation? And Other Political Writings*, edited by M.F.N. Giglioli, 247-263. New York: Columbia University Press.
- Rowbotham, Sheila. 2000. "Shush Mum's Writing: Personal Narratives by Working Class Women in the Early Days of Women's History," *Socialist History* 17: 1-21.
- Said, Edward. 1994. *Culture and Imperialism*. London: Vintage.
- Searle, Chris. 1998. *None But Our Words: Critical Literacy in Classroom and Community*. Buckingham: Open University Press
- Steedman, Carolyn. 1995. *Strange Dislocations: Childhood and the Idea of Human Interiority, 1780-1930*. London: Virago.
- Steedman, Carolyn. 1982. *The Tidy House: Little Girls Growing Up*. London: Virago.
- Tovey, Cheryl. 1978/1971. "Boarded Up." *Stepney Words I & II*. London: Centerprise.
- Tuitt, Pauline. "Loneliness." *Stepney Words I & II*. London: Centerprise.
- Vo, Giang. 1987. "Afterthoughts." In *More Lives* edited by Michael Simons and Barbara Bleiman, 59-77 and 79-81. London: English Centre.
- Waters, Chris. 1997. "'Dark Strangers' in Our Midst: Discourses of Race and Nation in Britain, 1947-1963." *Journal of British Studies* 36 (April): 207-238. <https://doi.org/10.1086/386134>
- Williams, Raymond. 1961. *The Long Revolution*. London: Chatto and Windus.
- Williams, Raymond. 1983. *Keywords*. London: Fontana.
- Williams, Raymond. 1983. *Writing in Society*. London: Verso.
- Williams, Raymond. 1989/1958. "Culture is Ordinary." In *Resources of Hope* edited by Robin Gable, 3-18. London: Verso.
- Woodin, Tom. 2018. *Working Class Writing and Publishing in the Late Twentieth Century: Literature, Culture and Community*. Manchester: MUP.
- Woodin, Tom, Gary McCulloch and Steven Cowan. 2013. *Secondary Education and the Raising of the School Leaving Age - Coming of Age?* New York: Palgrave.
- Woodin, Tom and Susannah Wright. 2023 in press. "The History of Education in Britain and Ireland: – changing perspectives and continuing themes." *History of Education*. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2023.2180095>.
- Young, Michael. 1961/1958. *The Rise of the Meritocracy, 1870-1833: An Essay on Education and Equality*. Harmondsworth: Penguin.

FRONTIERE SIMBOLICHE,
SOGLIE, RITI DI PASSAGGIO

FULVIO DE GIORGI

LE MOBILI FRONTIERE DIABOLICHE.
DALL'ESORCISMO ALL'EDUCAZIONE: I CATTOLICI E IL PROBLEMA
DEL «PRETERNATURALE» NELL'OTTOCENTO ITALIANO

THE MOVING FRONTIERS OF THE DEVIL.
FROM EXORCISM TO EDUCATION: CATHOLICS AND THE
“PRETERNATURAL” PROBLEM IN 19TH CENTURY ITALY

Nel primo Ottocento gli sviluppi della medicina e dell'istruzione fecero scomparire i casi di “possessione demoniaca” e le conseguenti pratiche di esorcismo. Un dotto prelado napoletano, Angelo Antonio Scotti, elaborò un argomento “ad hoc”, parlando di una nuova strategia diabolica: per combatterla l'esorcismo era inefficace, ci voleva l'educazione. Questo nuovo approccio “educativo” cattolico (nella lotta contro il Diavolo) avrebbe avuto un certo successo.

Parole chiave: Possessione demoniaca, Angelo Antonio Scotti, Educazione cattolica, Esorcismo.

In the early Nineteenth Century, improvements in medicine and education made cases of “demonic possession” and the resulting practices of exorcism disappear. A learned Neapolitan priest, Angelo Antonio Scotti, developed an “ad hoc” argument, speaking of a new diabolical strategy: to combat it, exorcism was ineffective, education was needed. This new Catholic “educational” approach (in the fight against the Devil) would have had some success.

Keywords: Demonic possession, Angelo Antonio Scotti, Catholic education, Exorcism.

Il problema

Nella tradizione teologica cattolica, fin dal tomismo medievale, si distingueva, in modo chiaro e lineare, tra l'ambito naturale, che seguiva necessariamente le leggi date da Dio alla creazione, e l'ambito soprannaturale, che era quello propriamente divino e trascendente, ma che poteva pure manifestarsi visibilmente nel contesto naturale come teofania e dunque come miracolo, al di sopra delle leggi naturali universali, che venivano allora – appunto miracolosamente – sospese. Anche i fenomeni fisici del misticismo erano ritenuti doni soprannaturali e così i miracoli dei santi.

Vi era però pure un terzo ambito di fenomeni – quali prodigi, mostruosità, eventi meravigliosi – che la teologia non considerava soprannaturali e di origine divina ma neppure propriamente naturali, in quanto non soggiacenti alle immutabili, normali leggi della natura. Si individuava, dunque, un contesto quasi extra-naturale o affiancato al naturale, di fenomeni inspiegabili, in genere rari ed eccezionali, che veniva chiamato “preternaturale”. Le specifiche caratteristiche di tali fenomeni preternaturali erano piuttosto incerte: potevano comprendere anche raffinati trucchi e forme benigne di magia, ma più spesso si trattava di ricorso a poteri occulti e, soprattutto, a interventi diabolici (Daston 1999). Poiché anche il Diavolo era comunque un essere creato, il campo preternaturale si collocava al di qua della frontiera della creazione, non poteva superarla e giungere al piano soprannaturale di Dio creatore; era però al di là della frontiera del naturale e, comparando agli occhi umani, poteva apparire simile al miracolo e quasi confondersi con esso.

Sul piano dei più ampi contesti culturali¹ poi, la morfologia non seguiva distinzioni così nette, come quelle della perfetta ortodossia teologica, e la religiosità cristiana popolare manteneva e reimpiegava materiali pagani pre-cristiani o come fossili culturali inerti o in sincretismi vivi e attuosì, peraltro più o meno combattuti e repressi, dalla gerarchia ecclesiastica, che li leggeva come “superstizioni” eterodosse. Si aprivano qui, comunque, nuove possibilità per l’ambito preternaturale, nel contesto cioè dei diversi livelli di cultura².

Con l’età moderna tale ambito – sviluppando ovviamente presupposti più antichi³ – fu prevalentemente occupato sia dalla stregoneria, espressione cioè di quelle donne, che si riteneva avessero volontari commerci sessuali con il Diavolo ed erano perciò condannate al rogo, sia dalla possessione demoniaca, espressione della presenza diabolica nel corpo naturale umano, combattuta con l’esorcismo⁴. I *possessi* erano coloro il cui corpo era stato conquistato “all’interno” dal Diavolo, mentre gli *ossessi* erano coloro perennemente assediati “dall’esterno” sempre dal Demonio. Anche il card. Pierre de Bérulle, il grande autore spirituale del primo Seicento francese, compose nel 1599 un trattato sugli energumeni, cioè sui posseduti (del Olmo 2018). Ma, più o meno contemporaneamente, con la rivoluzione scientifica, i fenomeni strani, rari, eccezionali, anormali furono via via riportati nel campo naturale: se il preternaturale era un falso miracolo, se non ricadeva nel soprannaturale, esso poteva essere studiato razionalmente per trovarne una spiegazione scientifica. Più che essere eliminata del tutto, la frontiera tra naturale e preternaturale appariva fluida e flessibile, porosa e mobile, con larghe brecce. I casi medici preternaturali

¹ Per alcune indicazioni metodologiche cfr. Raiswell-Dendle 2012.

² Sempre sul piano metodologico cfr. [Garfagnini] 1982.

³ Per una buona sintesi storica del fenomeno, dall’antico Occidente cristiano al post-concilio Vaticano II, cfr. Young 2018.

⁴ Per l’Italia cfr. Lavenia 2011.

furono allora osservati: così, per esempio, si ebbe, nel 1678, l'opera di John Brown *A Complete Treatise of Preternatural Tumors*.

Pertanto, nel corso del XVIII secolo, mentre la credenza nella stregoneria tramontava – anche grazie ad opere come, nel 1749, il *Congresso notturno delle lammie* dell'abate roveretano Girolamo Tartarotti Serbati (Parinetto 1974) –, emergeva, per i casi di possessione e pure all'interno di un comune orizzonte cristiano, la polarizzazione tra esorcismo e medicina (Brambilla 2010). E tuttavia, nell'ultimo scorcio del Settecento e, ancor più, nel primo Ottocento, la medicalizzazione della follia (Vandermeersch 1991; Bartocci - Eligi 2008) e dunque la nuova consapevolezza, non solo limitata ad ambiti scientifici, della malattia mentale, portò ad un'accelerata diminuzione delle presunte possessioni (Guillemain 2001 e 2006): e questo in un contesto generale, soprattutto urbano, di crescente laicizzazione delle mentalità e di progressiva, ancorché contrastata, diffusione del razionalismo illuministico nei ceti colti (Tortarolo 2019). La possessione, letta con occhi medici, diventava isteria (Carroy-Thirard 1981) secondo un percorso che, si potrebbe dire, avrebbe portato alla patologia psichiatrica – da leggersi, anche retrospettivamente e in chiave ormai positivista, come storia dei deliri (Tamburini 1908) – e infine, più tardi, alla psicosi (per la vecchia possessione) e alla nevrosi (per la vecchia ossessione).

La cultura ecclesiastica cattolica, anche negli anni della Restaurazione che ne segnarono una rinnovata vitalità e una forte ripresa, dovette allora fronteggiare un “caso serio”, una questione nuova e per certi versi spiazzante: la scomparsa del Diavolo (Kelly 1969; Muchembled 2002; Corsini-Costa 1990). Ovviamente, dopo il lungo periodo delle guerre napoleoniche, con il loro tragico strascico di lutti e sofferenze, tutta l'Europa era immediatamente consapevole della realtà del male, della violenza, della malvagità, insomma della cattiveria nel cuore umano. Ma i casi di possessione, che davano un'attestazione clamorosa e sensibile della presenza preternaturale demoniaca, erano pressoché scomparsi.

La riflessione di mons. Scotti

Nel 1821, mons. Angelantonio Scotti, il quale nel 1816 era stato nominato esorcista dall'arcivescovo di Napoli, diede alle stampe un *Catechismo medico* che ebbe una notevole diffusione in Italia e in Europa. In tale opera egli dedicò un capitolo al potere del Demonio sugli energumeni. Seppe poi, addirittura dal papa Leone XII, che nella traduzione tedesca (ad opera del medico e fisiologo ungherese Michael von Lenhossék, professore alla facoltà medica viennese⁵), stampatasi a Vienna nel

⁵ E autore del trattato *Insitutiones Physiologiae organismi humani* pubblicato a Vienna nel 1822.

1824, quel capitolo era stato soppresso perché il censore ecclesiastico, che era un protestante, riteneva che non ci fosse più il fenomeno della possessione e che non bisognasse parlarne. Di tale soppressione censoria, peraltro, il papa si mostrava dispiaciuto.

Lo Scotti era un reazionario ed un intransigente, ma era pure persona intellettualmente onesta. Egli dunque, da una parte, riconosceva che, nella sua esperienza di esorcista della vasta diocesi di Napoli, non gli si era mai presentato qualcuno di cui egli avesse potuto con certezza affermare che fosse posseduto. Si sarebbe potuto parlare infatti di possessione solo

se tra noi si sentisse un idiota che parlasse perfettamente ogni lingua, o rispondesse a controversie astruse con somma facilità, o narrasse con esattezza avvenimenti remoti: se si vedesse un uomo debole che alzasse in aria pesi enormi, che si sollevasse senza macchina a qualsivoglia altezza, e che in somma desse quegli indizi della vera ossessione che si son fissati, dopo san Tommaso, da tutti i teologi e da tutti i medici più cordati. (Scotti 1843, 84).

Ma di questi fenomeni preternaturali non c'era traccia: non si osservava nessuna «persona certamente *ossessa*, e soltanto [...] taluni che o per fanatismo, o per ignoranza, o per impostura si spacciano per tali, mentre nol sono» (ivi, 88).

D'altra parte, essendo lo Scotti un erudito di cultura vasta, aveva letto opere recenti, soprattutto mediche, le quali «chiamano queste e tutte le altre operazioni diaboliche *un aborto della superstizione, allevato dall'impostura e cresciuto nel seno dell'ignoranza* [Medoro Rossi]; anzi asseriscono che *contro all'esistenza di esse il tribunale del buon senso assolutamente ha deciso* [Tommaso Maria Celoni]: talché *l'uomo di senno è autorizzato a deriderle* [Giuseppe Tortosa]» (ivi, 82).

Insomma, il Diavolo era scomparso e affermare il contrario esponeva alle critiche e ai sarcasmi della cultura razionalista laica, in particolare medica.

Affrontando di petto questo problema, lo Scotti tenne, dunque, un discorso all'accademia cattolica di Napoli, che pubblicò nel 1843. Individuò allora due linee apologetico-culturali innovative, che sarebbero state poi sviluppate dalle polemiche di matrice intransigente e gesuitica:

Tratterò io dunque della scarsezza degli Energumeni del secolo presente, ed in primo luogo investigherò le ragioni, onde il Demonio non abbia oggi di premura di patentemente impossessarsi de' corpi umani: in secondo luogo additerò come egli supplisca a questa mancanza con altre malefiche operazioni. (ivi, 82).

Innanzitutto, Scotti sostenne che il Diavolo stesso si nascondeva, perché la sua assenza favoriva l'ateismo: i casi di possessione, sconfitti dall'esorcismo, sarebbero stati infatti, come in passato, una pubblica e trionfale sconfessione di visioni materialiste. Il Diavolo, pertanto, aggiornando la sua strategia in ragione del nuovo contesto culturale e puntando alla conquista delle menti e del pensiero, doveva favorire

il laicismo ateo non facendosi vedere, occultandosi e scomparendo. In secondo luogo, il Demonio non rinunciava, comunque, ad una qualche infestazione corporea e ciò si aveva con il fenomeno, ritenuto preternaturale, del cosiddetto mesmerismo o magnetismo animale.

Nel trattare il primo aspetto, Scotti sosteneva, dunque, «che egli [Satana] è scaltrissimo, e che adatta le sue tentazioni non solo alle circostanze delle persone, ma ancora alla varia condizione de' tempi» (ivi, 83). Tuttavia, nel precisare le varie condizioni dei tempi, il monsignore partenopeo non formulava un paradigma apologetico ovvio. Se, cioè, considerava l'età moderna caratterizzata dall'incredulità, d'altra parte, però, non faceva l'apologia nostalgica dell'età antica, perché la vedeva nel segno della superstizione:

In fatti il tempo presente è tempo d'incredulità; poichè molti han naufragato intorno alla Fede, e giungono gli empìi a dire nel lor cuore, che non vi è Dio, e che una sia la morte dell'uomo e del giumento. Non è più quel tempo di superstizioni, nel quale gli uomini ciechi dallo Spirito maligno aspettavano il bene, dal padre della menzogna volevano sentire la verità, e dall'autore delle nostre miserie imploravano tesori. Quando adunque dominava la superstizione metteva conto al Diavolo di illudere il mondo ostentando possanza, per indurre gli uomini a procurarsene il soccorso ne' loro bisogni. Per l'opposito nel tempo dell'incredulità mette conto al Diavolo di celare sé stesso e le sue operazioni, per non far credere che oltre i corpi esistano ancora gli spiriti, e che non possano ridursi tutti i fenomeni alle semplici forze della materia, come pretendono tuttora i Materialisti. (ivi, 83-84).

La possibilità di compiere ancora esorcismi efficaci sarebbe stata un'arma potente, nel tempo dell'incredulità, tanto verso gli atei quanto anche verso i cristiani di fede incerta. Mentre non essendoci, bisognava, per gli apologeti cattolici, dimostrare l'esistenza stessa della possessione diabolica. E non era compito facile.

Scotti distingueva tre gruppi diversi tra coloro che negavano appunto la realtà del fenomeno degli Energumeni. Un gruppo – del quale però non venivano indicati gli esponenti – era costituito da coloro che «ammettono gli Energumeni di cui parla il Vangelo, ma negano impudentemente tutti gli altri posteriori alla pienezza de' tempi» (ivi, 86-87). Un altro gruppo era di coloro che avevano «riguardate tutte le operazioni diaboliche come imposture, come favole, o come effetti di riscaldata fantasia: tali sono il Wiero, il Witteckind, l'Offmann, l'Esquirol, il De Montegre, il Lovyer-Villermay» (ivi, 86). Con un approccio prevalentemente medico-scientifico e naturalistico-razionalistico, essi ritenevano tali fatti di possessione o «chimerici, o malattie che per mancanza dei lumi posteriormente accresciuti all'arte salutare non si conobbero quali effetti di fisiche affezioni» (ivi, 88). Ma, mostrando un buon aggiornamento sugli sviluppi filosofici europei, Scotti indicava un terzo gruppo di intellettuali, esponenti di un razionalismo filosofico, che comprendeva anche la destra hegeliana:

Il terzo errore da pochi anni è nato in Germania, e vien pubblicamente professato dal gregge degl'irragionevolissimi Razionalisti. Costoro e precisamente l'Ernesti, il Semler e lo Strauss, co' loro seguaci, ammettono gli Energumeni rammentati nelle sante Scritture, ma gli ammettono come semplici *miti*; cioè non per esprimere corpi realmente posseduti dal Demonio, ma [...] allegorie. In tal guisa distruggono il senso letterale delle Scritture [...]. (Ivi, 87).

L'errore dei moderni «Progressisti», per Scotti, stava nel fatto che essi passavano, con un astratto svolgersi di pensiero, dal giusto «disprezzo dei volgari pregiudizi» al disprezzo dei fenomeni diabolici e infine al disprezzo stesso della religione soprannaturale: «E chi non vede quanto importi al Demonio questa maniera di pensare, e quanto distruggerebbe del suo regno, se presentasse agli odierni saputelli un irrefragabile Demoniaco?» (ivi, 88).

In un'età con un pensiero materialista e sensista, mentre tutta la vita religiosa, nel suo carattere spirituale e misterico, appariva, nell'ambito naturale, “invisibile” e poteva perciò essere considerata come inesistente, dai perversi filosofi, e rifiutata, un vero esorcismo, compiuto da un prete per liberare un possesso, avrebbe mostrato «un potere che ha effetti soprannaturali sì, ma visibili e salutari» (ivi, 89). Ecco perché il Diavolo era scomparso e non c'erano più possessioni nel XIX secolo:

Se dunque si vedesse oggidì un Esorcismo eseguito colla Divina benedizione, si scemerebbe il disprezzo del Sacerdozio, si rispetterebbe molto più la Religione, e facilmente parecchi figliuoli di Belial diverrebbero figliuoli di Dio: il che non potendo piacere al Demonio, è un gagliardo motivo a farlo astenere dalle usitate ossessioni. [...]

[...] egli ampiamente vi supplisce col conquistare un maggior numero di anime e moltiplicare così i figliuoli della perdizione. [...] egli è contento di moltiplicare gl'increduli ed i libertini, e di supplire così alla mancanza degli Ossessi [...]. (ivi, 89-90).

La strategia moderna del Demonio, in altri termini, non era più interessata ai corpi ma alle menti: conquistava le anime, esercitava la sua influenza sul pensiero.

Scotti, tuttavia, sosteneva che, in ogni caso, una qualche residuale opera diabolica di tipo corporale rimaneva. Era il caso di malattie inspiegabili e, ancor più, di fenomeni nuovi come il magnetismo animale o mesmerismo (del quale la stessa rivista, su cui era pubblicato il saggio di Scotti, si era occupata qualche anno prima⁶), che si andava diffondendo e che era stato condannato dalla Chiesa:

la persona *mesmerizzata*, esce fuori di sé, legge ciò che sta scritto in un libro lontano più stanze, annunzia fatti avvenuti allora in parti remote, risponde a' quesiti di scienze che non ha mai apprese, supera nelle sue risposte il sapere de' più valenti professori, e non essendo medico, definisce le malattie, e prescrive il metodo curativo. Indi cessata la sua alienazione nulla si ricorda di tutto ciò

⁶ Aveva pubblicato una discussione in forma di dialogo, con una nota introduttiva redazionale: *Del mesmerismo...* 1841.

che ha pensato e profferito, e non sa più quello che sapea, né sa come mai lo avesse saputo. Or dunque chiunque ha fior di senno, ragionerà così: una delle due; o queste cose son favolose, ed allora non dovrebbero incontrare tanto favore tra gli spiriti forti che si millantano di non credere alle inette dicerie: o pure son desse vere, ed allora qual uomo di buon senso, qual Cristiano istruito negherà che la persona *mesmerizzata*, durante la sua alienazione, era posseduta e mossa dal Diavolo? [...] E se tutto si riduce a sviluppo di magnetismo animale, come pretendono i *mesmeristi*, che cosa mai può contribuirvi quell'allontanamento di ogni segno della nostra augusta Religione, e quel divieto di ogni prece che s'inculca nell'operazione? Non è forse tutto questo contrario ai principii di ogni filosofia, ed anche di quella filosofia *materialista* di cui si pregiano i *mesmerizzanti*? (Scotti 1843, 92-93).

Scotti dunque era consapevole di trovarsi ad una svolta storica e mostrava un indirizzo razionale che rifiutava la superstizione. Ma il cambiamento del paradigma culturale egemone non lo portava ad una revisione dell'idea di Diavolo, secondo la tradizione della dottrina cattolica comune, né ad una nuova lettura (in chiave psicologica e medica) del fenomeno della possessione/ossessione. Egli invece – con un'ipotesi *ad hoc* – giungeva alla scoperta della nuova strategia diabolica, che implicava la scomparsa della presenza del Diavolo nei corpi umani e, più in generale, un suo nascondersi, in particolare nei contesti urbani in cui si erano superate le forme superstiziose, tipiche degli ambiti culturali rurali (Devlin 1987):

Il Demonio non invade oggidì i corpi con quella frequenza, con cui l'invasa in altra stagione; quando Tilmanno Bredenbach dava alla luce le sue *Sagre conferenze*, quando il Delrio pubblicava le sue *Ricerche* su questo punto, il Garinet tesseva la *Storia della magia in Francia*, quando il Serclier scrivea l'*Antidémon historial*, quando il Thyrée scrivea *De Daemoniacis*, e il Cardinal de Berulle sotto il nome di Leone d'Alexis, componeva il suo *Trattato degli Energumeni*, e tanti altri celebri autori ragionavano in questa materia. Al presente l'immondo Spirito si astiene dal mostrarsi nelle popolose città, e piuttosto si mostra in que' luoghi dove l'incredulità non è ancor penetrata; egli colà non si mostra, per lasciare nel funesto sonno dell'errore e del mal costume que' miserabili, che militano sotto la sua bandiera. (Scotti 1843, 93).

Epilogo

La stampa gesuitica (sia nella saggistica spirituale e teologica sia anche nelle forme della letteratura amena popolare e del "brescianesimo"⁷) e l'apologetica intransigente cavalcarono per decenni questi argomenti, perfino attraverso gli opuscoli devozionali⁸.

La nuova strategia diabolica di assedio delle menti comportava, necessariamente, che il Diavolo si nascondesse. Proprio la sua apparente assenza era prova

⁷ Cfr. per esempio, Bresciani 1858, 165-168.

⁸ Cfr. per esempio, [Paterniani sj] 1865, 111-112.

della sua astuta, subdola e malefica presenza. E d'altra parte si potevano osservare tanti nuovi fenomeni preternaturali: se non era il mesmerismo, che fu presto lasciato cadere perché screditato, erano l'ipnotismo e, soprattutto, lo spiritismo, allora molto in auge nelle borghesie urbane. Gli spiriti dei defunti, evocati dai *medium*, non potevano parlare a viventi, perché era loro interdetto, per volere divino, riattraversare, all'indietro, la frontiera della morte, comunicando con il mondo naturale: era perciò il Diavolo che parlava nelle sedute spiritiche, assumendo, fraudolentemente e preternaturalmente, la loro identità.

Lo spiritismo, dalla fine del secolo, sarebbe stato studiato prima da Cesare Lombroso, come fenomeno «supernormale» (Lombroso 1909), e poi da Enrico Morselli. Come loro, anche tale apologetica intransigente non lo considerava un'impostura, ma lo interpretava, appunto, come esperienza preternaturale, dunque demoniaca⁹. E però, rispetto a questa nuova strategia diabolica, l'esorcismo non serviva più. Bisognava invece educare le menti e formare i caratteri, affinché i fedeli comprendessero le astuzie del Demonio e fuggissero le sue nuove trappole.

Differente era la posizione del cattolicesimo conciliatorista, che tendeva verso una visione naturale del preternaturale. Osservava: non conosciamo bene i confini del naturale. La frontiera tra naturale e preternaturale è mobile e si sposta sempre più in avanti, nel senso che il naturale si espande e ciò che credevamo preternaturale viene spiegato naturalmente e scientificamente. Si sosteneva, dunque, l'opportunità della lotta alle superstizioni, al miracolismo, al fanatismo devoto esaltato. E insieme – si pensi ad Antonio Rosmini Serbati, ma anche a Niccolò Tommaseo o ad Antonio Stoppani – si sviluppava una visione razionale, non avversa all'opzione di fede religiosa ed anzi contigua ad una mistica intellettuale contemporanea, come nella rosminiana *Teosofia*, che superava pure il rigido separatismo tra naturale e soprannaturale.

Diverse ed anzi opposte nelle loro concezioni culturali e nelle rispettive premesse teologiche, la linea dell'intransigentismo cattolico e la linea del conciliatorismo cattolico convergevano nel sostanziale disinteresse per l'esorcismo e nella comune valorizzazione dell'educazione, sia pure diversamente intesa: come formazione del soldato di Cristo, capace di combattere le sante battaglie preternaturali contro i complici del Demonio, per gli intransigenti; come formazione della coscienza, capace di compiere scelte libere e forti, senza umiliare la ragione, per i conciliatoristi.

⁹ Per una più tarda sintesi cfr. Lépicier 1920. Ma anche Thurston 1937.

Bibliografia

- Bartocci, Goffredo, and Andrea Eligi. 2008. "L'antinomie entre thaumaturgie religieuse et thérapies médicales: les cas «Catholicisme et Psychiatrie» en Italie." *L'Évolution Psychiatrique* 73: 53-67.
- Brambilla, Elena. 2010. *Santità, ossessione, esorcismo dalla teologia barocca alla medicina illuminista*. Roma: Viella.
- Bresciani, Antonio. 1858. *La contessa Matilda di Canossa e Iolanda di Groniga*. Milano: Boniardi-Pogliani.
- Carroy-Thirard, Jacqueline. 1981. *Le mal de Morzine. De la possession à l'hystérie*. Paris: Solin.
- Corsini Eugenio, and Eugenio Costa, cur. 1990. *L'autunno del diavolo: diabolos, dialogos, daimon*. Milano: Bompiani.
- Daston, Lorraine. 1999. "Marvelous Facts and Miraculous Evidence in Early Modern Europe." In *Wonders, Marvels, and Monsters in Early Modern Culture*, edited by Peter G. Platt, 76-105. Newark: University of Delaware Press.
- del Olmo, Ismael. 2018. "«A savage conversion». Unbelief and demonic possession in Pierre de Bérulle *Traité des énergumènes* (1599)." *Revue d'histoire ecclésiastique* 113 1/2: 189-210.
- Devlin, Judith. 1987. *The Superstitious Mind: French Peasants and the Supernatural in the Nineteenth Century*. New Haven (CT): Yale University Press.
- Garfagnini Giancarlo, cur. 1982. *Scienze, credenze occulte, livelli di cultura*. Firenze: Olschki.
- Guillemain, Hervé. 2001. "Dément ou démons? L'exorcisme face au science psychiques." *Revue d'histoire de l'Église en France* 87: 439-47.
- Guillemain, Hervé. 2006. *Diriger le consciences, guérir les âmes. Une histoire comparée des pratiques thérapeutiques et religieuses (1830-1939)*. Paris: Le Découverte.
- Kelly, Henry Ansgar. 1969. *La morte di Satana. Sviluppo e declino della demonologia cristiana*. Tr. it. Milano: Bompiani.
- Lavenia, Vincenzo. 2011. "Possessione demoniaca. Inquisizione ed esorcismo in età moderna. Il caso italiano (secoli XVI-XVII)." In *Devozioni, pratiche e immaginario religioso*, edited by René Millar and Roberto Rusconi. Roma: Viella, 203-230.
- Lépiciér, Alexis Henri Marie. 1920. *Il mondo invisibile. Esposizione della teologia cattolica intorno allo spiritismo moderno*. Tr. it. Vicenza: Soc. Tip. Fra Cattolici Vicentini.
- Lombroso, Cesare. 1909. *Ricerche sui fenomeni ipnotici e spiritici*. Torino: Utet.
- Muchembled, Robert, 2002. *Une histoire du diable: XII^e-XX^e siècle*. Paris: Seuil.
- Parinetto, Luciano. 1974. *Magia e ragione. Una polemica sulle streghe in Italia intorno al 1750*. Firenze: La Nuova Italia.

- [Paterniani, Charles sj]. 1865. *Il terror dei demonii S. Michele Arcangelo. Novena in apparenza della doppia festività del medesimo*. Roma: Civiltà Cattolica.
- Raiswell, Richard, and Dendle Peter. 2012. "Epilogue: Inscribing the Devil in Cultural Contexts." In *The Devil in Society in Pre-Modern Europe*, edited by Richard Raiswell and Peter Dendle, 537-551. Toronto: Centre for Reformation and Renaissance Studies.
- Scotti, Angelo Antonio. 1843. "Sulla scarsezza degli Energumeni." *La Scienza e la Fede* 6 32: 81-94.
- [senza autore]. 1841. "Del mesmerismo o com'altri vogliono magnetismo animale o sonnambulismo artificiale – Dialoghi tre." [Ferrara 1841, con introduzione e note per I Compilatori]. *La Scienza e la Fede* 1: 321-391.
- Tamburini, Augusto. 1908. "L'evoluzione storica dei deliri." *Rivista di psicologia applicata* 1-12.
- Thurston, Herbert. 1937. *La Chiesa e lo spiritismo*. Tr. it. Milano: Vita e Pensiero.
- Tortarolo, Edoardo. 2019. "Gli illuministi e la 'morte' del diavolo: una questione aperta." In *Gli illuministi e i demoni. Il dibattito su magia e stregoneria dal Trentino all'Europa*, edited by Riccarda Suitner, 167-176. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
- Vandermeersch, Patrick. 1991. "The Victory of Psychiatry over Demonology: The Origin of the Nineteenth-Century Myth." *History of Psychiatry* 2 8: 351-363.
- Young, Francis. 2018. *Possessione. Esorcismo ed esorcisti nella storia della Chiesa cattolica* [2016]. Tr. it. Roma: Carocci.

ATTRAVERSARE SOGLIE. IL RACCONTO COME STRUMENTO DI
RICERCA IDENTITARIA NELLA NARRATIVA DI DAVID ALMOND

CROSSING THRESHOLDS. THE SHORT STORY AS INSTRUMENT FOR
THE SEARCH OF IDENTITY IN DAVID ALMOND'S NARRATIVE WORKS

Questo contributo esplora alcune delle forme simboliche assunte dal concetto di “soglia” nei romanzi di Almond: il passaggio dall’ordine del giorno a quello della notte, che garantisce ai bambini libertà di movimento e occasioni d’esperienza altrimenti impossibili e al tempo stesso fondamentali per la crescita; la relazione tra dimensione fenomenica e trascendenza, che si manifesta nella scelta del registro fantastico, apparentemente realistico ma aperto alla dimensione del surreale e dell’in-spiegato, che ne sono anzi il presupposto narrativo; il topos classico del rapporto tra spazi domestici e spazi aperti, «casa» e «bosco», civilizzazione e selvatichezza: poli imprescindibili dell’esperienza infantile del mondo per come è rappresentata in tanti classici della letteratura per l’infanzia, soprattutto della mitica «età dell’oro», di cui Almond si dimostra in questo senso pieno e originale erede; infine la conquista della scrittura intesa come benjaminiano accesso a un nuovo «continente» precluso agli analfabeti, superamento di una barriera che rappresenta un potente ostacolo a una completa presa di coscienza della propria storia e identità: una ricerca personale che solo il raccontare sa pienamente dischiudere, gettando ponti tra passato e presente.

L’analisi, di natura prevalentemente tematica, si concentrerà sulla prima parte della produzione letteraria per ragazzi di Almond, ovvero sui romanzi usciti sul finire del XX secolo e nel primo decennio del XXI – *Skellig* (1998), *Il grande gioco* (1999), *Argilla* (2005), *La storia di Mina* (2010) e *La vera storia del mostro Billy Dean* (2011) – avvalendosi, oltre che dei rari studi critici italiani sullo scrittore, della critica anglosassone e delle riflessioni condotte dallo stesso Almond sul proprio lavoro di scrittura, utili per mettere a fuoco un ulteriore tipo di soglia continuamente attraversata dall’autore: quella tra verità storica e invenzione, dimensione autobiografica e finzione narrativa.

Parole chiave: David Almond, Soglia, Selvatichezza, Civilizzazione, Narrazione e identità.

This contribution explores some of the symbolic forms assumed by the concept of “threshold” in Almond’s novels: the transition from the order of day to the order of night, which grants children freedom of movement and opportunities for experience otherwise impossible and at the same time fundamental for growth; the relationship between phenomenal dimension and transcendence, which is manifested in the choice of the fantastic register, apparently realistic but open to the dimension of the surreal and the unexplained, which are indeed its narrative premise; the classical *topos* of the relationship between domestic and open spaces, “home” and “forest”, civilization and wildness: inescapable poles of the childhood experience of the world as it is represented in so many classics of children’s literature, especially of the mythical “Golden Age”, to which Almond proves to be in this sense a full and original heir; finally, the conquest of writing understood as Benjaminian access to a new “continent” precluded to illiterates, the overcome of a barrier that represents a powerful

obstacle to a complete awareness of one's own history and identity: a personal quest that only storytelling can fully disclose, building bridges between past and present.

The analysis will focus on the first part of Almond's literary production for children, namely the novels published between the end of the 20th century and the first decade of the 21st – *Skellig* (1998), *Kit's Wilderness* (1999), *Clay* (2005), *My Name is Mina* (2010) and *The True Tale of the Monster Billy Dean* (2011) – availing themselves not only of the rare Italian critical studies on the writer, but also of Anglo-Saxon criticism and Almond's own reflections on his own writing, which are useful for focusing on a further type of threshold continually crossed by the author: That between historical truth and invention, autobiographical dimension and narrative fiction.

Keywords: David Almond, Threshold, Wilderness, Civilization, Narrative and identity.

«Qua sotto» disse, «non ci sono né giorni, né notti. Sei mezzo sveglio e mezzo addormentato, mezzo vivo e mezzo morto. Sei sottoterra con le ossa dei morti e degli spiriti, e il buio ti porta indietro di un milione di anni».

Almond 2013, 169-170

A legare saldamente tra loro i principali romanzi di David Almond sono alcuni temi di fondo: la formazione o la trasformazione di una o più coscienze nell'incontro-scontro col mondo e i suoi abitanti, una scoperta della natura e delle relazioni umane incentrata sull'esplorazione sensoriale e le consonanze emotive, l'esperienza della morte, la riflessione sull'origine, la natura e il significato delle storie e infine la celebrazione della vita, intesa come fragile e meravigliosa tessitura di luci e ombre. Motivi che lo scrittore inglese intreccia abilmente grazie all'allestimento di un sistema di figure ricorrenti e di risonanze interne che gli consentono di passare dall'uno all'altro senza soluzione di continuità: riuscendo anzi a incrementare il fascino che i singoli motivi esercitano sul lettore proprio grazie a un continuo e quasi insensibile scivolamento da un tema all'altro nel contesto di un sistema di riferimenti simbolici estremamente compatto e coerente.

La costellazione di figure messa in campo dallo scrittore ruota intorno al concetto, variamente declinato, di "soglia", confine materiale e spirituale tra diversi campi dell'esperienza e della coscienza che è necessario valicare per potersi mettere alla prova nell'incontro col mondo in cui ci si trova gettati a vivere, denso di misteri e di incognite, di minacce e di sorprese, di memorie e di speranze, e infine cambiare, e crescere. La centralità che questo elemento riveste nella narrativa di Almond discende dalla tensione tra coppie di opposti – luce/ombra, giorno/notte, reale/irreale, fenomenico/trascendente, dentro/fuori, civiltà/selvatichezza, passato/presente – dalle quali dipende la possibilità stessa della narrazione.

Oggetto di riflessione, in questo contributo, sono alcune delle forme simboliche assunte dal concetto di “soglia” nei romanzi di Almond: il passaggio dall’ordine del giorno a quello della notte, dove ai bambini sono garantite libertà di movimento e occasioni d’esperienza altrimenti impossibili e al tempo stesso fondamentali per la crescita; la relazione tra dimensione fenomenica e trascendenza, che si manifesta nella scelta del registro fantastico, apparentemente realistico ma aperto alla dimensione del surreale e dell’inspiegato, che ne sono anzi il presupposto narrativo; il *topos* classico del rapporto tra spazi domestici e spazi aperti, «casa» e «bosco», civilizzazione e selvatichezza: poli imprescindibili dell’esperienza infantile del mondo per come è rappresentata in tanti classici della letteratura per l’infanzia, soprattutto della mitica «età dell’oro», di cui Almond si dimostra in questo senso pieno e originale erede; infine la conquista della scrittura intesa come benjaminiano accesso a un nuovo «continente» precluso agli analfabeti (Benjamin 2012, 133), superamento di una barriera che rappresenta un potente ostacolo a una completa presa di coscienza della propria storia e identità: una ricerca personale che solo il raccontare sa pienamente dischiudere, gettando ponti tra passato e presente.

L’idea di soglia, nelle molteplici declinazioni in cui può presentarsi, è d’altra parte un *topos* letterario quasi obbligato nella storia della letteratura per l’infanzia. La soglia è un confine, un elemento che separa, istituendo, al tempo stesso, relazioni e tensioni: è il margine oltre il quale sbirciare, da attraversare in cerca di avventura – o per curiosità o per caso o per chiamata – rappresentando, di fatto, il punto di scaturigine di ogni storia possibile. L’attraversamento di una soglia, in fondo, è anche ciò a cui è chiamato il lettore, grande o piccolo che sia, quando entra nel mondo della finzione. (2016, 8).

come ricorda Susanna Barsotti.

Barsotti parla di fiabe, pur citando a titolo esemplificativo diverse opere letterarie che tecnicamente non sono fiabe ma – come le fiabe – raccontano storie che hanno a che fare con la dimensione della formazione: una formazione che si compie a partire dal gesto coraggioso di un attraversamento, del superamento di un confine che conduce a un “altrove”, un “fuori” – spesso un sotto, un dentro, un luogo comunque buio – dove vigono leggi diverse da quelle ordinarie alle quali si è abituati, e dove regna, sovrano, il mistero (Almond 2022, 40-43).

In equilibrio nel segno del fantastico: l’ordine del giorno e l’ordine della notte

L’alternarsi di luce e ombra – o di ombra e luce – scandisce il ritmo giornaliero dell’esistenza umana, il suo respiro quotidiano, inevitabilmente aperto a due diversi regimi esperienziali: l’ordine del giorno e quello della notte. Ordini che si prestano a molteplici e multiformi declinazioni simboliche, richiamando per un verso il regime diurno della razionalità, dei lumi rischiaratori caratteristici di un approccio

logico e scientifico al reale, e per l'altro il regime notturno della fantasia e dell'inconscio, del sogno e dell'incubo, delle possibilità che si celano nelle pieghe dell'ombra, negli interstizi che la luce non arriva mai a rischiarare, dove i vincoli della logica si allentano e altri pensieri germogliano e proliferano: cose ignote e sfuggenti, o appena intuibili, che abitano nel cuore di ogni essere umano, fin dall'infanzia.

Mi chiamo Mina e adoro la notte. Tutto sembra possibile di notte, quando il resto del mondo dorme. La casa è buia e silenziosa, ma se tendo l'orecchio, sento il tum tum tum del mio cuore. Sento gli scricchiolii della casa. E il respiro leggero della mamma che dorme nella stanza accanto. (Almond, 2011a, 9).

L'attacco di *La storia di Mina*, che riprende a dieci anni di distanza il mondo e i personaggi di *Skellig* – il romanzo con cui Almond è entrato, magistralmente, nell'universo della letteratura per l'infanzia – è illuminante, nella sua poetica essenzialità, indicando l'alterità profonda di cui il tempo notturno è portatore, in termini di possibilità di esperienza: «Tutto sembra possibile di notte...». Ed è così anche – forse soprattutto – perché «il resto del mondo dorme». Di notte ogni forma di controllo da parte degli adulti si affievolisce e le possibilità d'esperienza e d'avventura si moltiplicano, come sentieri infiniti nel bosco sconosciuto che ogni spazio noto diventa al calar delle tenebre. Oltre la soglia del giorno.

Il tempo notturno è un tempo in cui anche ciò che è familiare con la luce del giorno diventa altro, aprendo al sentimento del perturbante, ma anche a quello della meraviglia: in *Skellig* è la notte il momento in cui il protagonista del racconto, Michael, aiutato dall'amica e vicina di casa Mina riesce, non visto, a portare in salvo la singolare creatura trovata nel garage malandato e polveroso della casa in cui si è appena trasferito con la famiglia, destinato a essere smantellato.

Ma il binomio giorno/notte ha in sé un'altra coppia antinomica e fondamentale: luce e ombra. Il passaggio dalla luce all'oscurità e viceversa rappresenta un ulteriore aspetto cruciale in tutti i romanzi di Almond e nei due fin qui citati assume una valenza che è al tempo stesso pienamente sensoriale e intimamente simbolica, indicando il fascino e la necessità di un movimento concreto verso il buio che evoca e rimanda a un momento essenziale dei riti di passaggio e d'iniziazione tradizionali: «solo passando attraverso l'ombra, il buio, il mistero, si può veramente crescere» (Grilli 2017, 104)¹.

È infatti entrando nell'ombra che Michael e Mina si avviano alla conquista di nuove consapevolezze, nuovi pensieri, inquietudini, speranze. È il buio del garage dove Michael ha trovato la singolare creatura che ha nome Skellig – uomo, angelo,

¹ Riferimenti imprescindibili sui riti d'iniziazione sono le ricerche di Arnold van Gennep (2000), James G. Frazer (1990, 801-811) e Mircea Eliade (2002); cfr. anche Galli Laforest (2020, 81-82 e 95-99).

mostro? – e quello della casa vuota che Mina ha ereditato dal nonno, dove i gufi hanno costruito il proprio nido e dove i due bambini trasferiranno, nottetempo, il misterioso ospite del garage (Almond 2009, 98-99).

L'infanzia ha confidenza con gli anfratti, le buche, i rifugi improvvisati e malcerti che nascondono dallo sguardo controllante degli adulti e in questo nascondimento liberano, come fa il tempo diverso della notte, quando le forme del controllo si allentano e la libertà di movimento e d'azione si amplifica oltre misura nel segno dell'avventura (Almond 2022, 40-43). Liberano, certo, ma esponendo al rischio di incontri inattesi e destabilizzanti, propri dei riti di iniziazione tradizionali, ormai scomparsi, dei quali rimangono tracce metaforiche e allusioni nella letteratura per l'infanzia, che ha esplorato fin dai suoi inizi le infinite possibilità simboliche dischiuse dall'ombra, spesso proprio nel contrasto con la dimensione ben più rassicurante della luce: Alice si tuffa in un buco, la tana del Bianconiglio, senza pensare alle conseguenze del suo gesto; Tom Sawyer si smarrisce nei meandri oscuri di una grotta a due passi dal Mississippi, rischiando la morte; lo stesso Pinocchio fugge in una notte di tempesta inseguito dagli assassini che lo impiccheranno alla quercia grande e poi finisce per precipitare nelle tenebre del ventre del pescecane, inghiottimento simbolico di derivazione fiabesca.

Nella produzione di Almond risulta esemplare, in questo senso, *Il grande gioco*, che allude alla pratica comunitaria di un gruppo di ragazzi e ragazze, il “Gioco della Morte”: un gioco rituale che si può giocare solo nella Tana, il rifugio di John Askew, un tredicenne con problemi familiari e scolastici, ma dotato di grande carisma e qualità insospettabili, che assume il ruolo di guida sciamanica, bisbigliando nell'orecchio del prescelto, o della prescelta, le parole che danno il via all'esperienza (Almond 2013, 52).

Il gioco, tuttavia, non ha su tutti gli stessi effetti. Per Christopher, protagonista del romanzo e voce narrante, l'esperienza della Morte nella Tana segna l'inizio di un viaggio nel passato, alla ricerca delle proprie origini, dove le visioni che affiorano dall'oscurità – e che rimandano a epoche remote – si intrecciano ai racconti del nonno minatore, diventando tutt'uno con la sua personale ricerca identitaria.

Lo strappo dovuto all'ingresso nel buio allude anche a un'altra coppia di opposti – dimensione fenomenica e trascendenza – che nell'incertezza vissuta dal protagonista del racconto rispetto a ciò di cui diventa testimone trova un perno intorno al quale dipanarsi, coinvolgendo il lettore nel gioco dischiuso dal registro fantastico (Todorov 1985; Ceserani 1996). Skellig, ad esempio, è repellente, sporco, ricoperto di polvere e ragnatele, mangia insetti e avanzi di cibo cinese, fondi di birra – «“Il cibo degli dei” sussurrò. “Ventisette e cinquantatré”» (Almond 2009, 31) – eppure c'è in lui qualcosa che trascende il puro dato materiale e lo trasfigura. Tra i panni malcerti di cui si copre Michael riesce a sentire qualcosa che incrina ogni sua certezza, qualcosa che fa pensare alla presenza di ali nascoste, o di resti di ali. Skellig

è forse un angelo? O è semplicemente un'allucinazione? Oppure un mostro, uno scarto dell'evoluzione? Almond nutre un interesse profondo per la molteplicità e la perfezione delle forme viventi e si muove in direzioni apparentemente antitetiche, riuscendo a parlare di angeli e uccelli con la medesima curiosità e meraviglia, nonché disponibilità a credere, scorrendo ininterrottamente da un piano della comprensione laico a un altro che sfiora la dimensione mistica, e trovando nella poesia in generale, e in quella di William Blake in particolare, un imprescindibile punto di riferimento culturale.

I riferimenti alla religione sono d'altra parte costanti nel suo lavoro di scrittura e diventano una sorta di sottotesto che accompagna il lettore nell'inesausto passaggio di soglie: tra reale e surreale, concreto e metafisico, letterale e poetico. E se forte è il potere della luce, e l'amore per la visione del mondo e delle meraviglie che contiene e che lo abitano, altrettanto forte è, nelle pagine di Almond, la presenza dell'ombra, che in *Argilla* mostra il suo lato più inquietante, alludendo alla dimensione del demoniaco, ma lasciando il lettore sempre nel dubbio rispetto al significato di ciò che vede accadere nella storia. Anche qui c'è un ragazzo con una storia triste e complicata alle spalle ma dotato di strani poteri: ha le mani di un artista e foggia stupefacenti creature d'argilla che si animano al suo comando, ma è anche un abile e cupo manipolatore e forse non è vero che sa animare l'argilla inanimata, in una parodia demoniaca della creazione divina, ma è solo capace di farlo credere. E il lettore, insieme al protagonista della storia, rimane con tutti i suoi dubbi, pieno di domande (Almond 2010, 67).

Non bisogna però dimenticare che la dicotomia tra ombra e luce è anche una dicotomia intensamente sensoriale, legata al puro dato fenomenico. Sono i raggi di sole che attraversano i vetri delle finestre o che filtrano tra le assi di legno d'un qualche rifugio più o meno sotterraneo; ma è anche la danza di luci e ombre che contraddistingue l'«ordinario paradiso della campagna inglese» (Byatt 2013, p. 9), che tanta parte gioca nella letteratura per l'infanzia della *Golden Age*; una campagna cantata nei romanzi umoristici di P.G. Wodehouse ambientati nei dintorni del castello di Blandings, nello Shropshire, e miticamente trasfigurata da J.R.R. Tolkien nella Contea della Terra di mezzo, dove vivono gli Hobbit, cuore pulsante della sua cosmologia: un luogo di luce, dove prosperano le cose viventi, commovente, nella sua bellezza, anche e proprio in quanto minacciato dall'addensarsi dell'ombra, figura di tutte le guerre e della violenza cieca che distrugge ogni cosa, rendendo ancora più struggente la bellezza di ciò che è vivo e delicato.

Altre soglie da attraversare: dentro e fuori, casa e bosco, passato e presente

La campagna inglese celebrata in tanti romanzi per l'infanzia – non solo inglesi – ci consente di passare a ragionare su un altro tipo di “soglia”: la soglia di casa.

Complementare alla soglia che – attraversata – porta nel buio, nel cuore dell'avventura e del rischio, c'è quella – di casa – che riconduce all'interno delle rassicuranti mura domestiche, la soglia che separa il dentro dal fuori.

Topos letterario classico, vero e proprio *marker*, quando c'è, della letteratura per l'infanzia (Nodelman 2008), anche in Almond è elemento costitutivo imprescindibile nella definizione della sua poetica, che discende direttamente da una visione della vita, che trova un punto fermo nella consapevolezza della specificità della condizione infantile, che nel fuori trova la libertà di cui ha bisogno per esporsi ai rischi della vita.

Quando io ero un bambino vivevo in una cittadina adagiata sul pendio di una collina sul fiume Tyne, con in cima un campo alto e ventoso da cui si poteva vedere lo scuro mare del nord a est e la brughiera di bacini carboniferi di Durham a ovest. Per arrivarci, dovevo lasciare il salotto, lasciare il giardino, lasciare il complesso abitativo, superare i piccoli appezzamenti dove chiocciavano le galline, si coltivavano porri e verdure e scoppiettavano falò, poi dovevo attraversare i vasti campi da gioco in cima alla città – lasciandomi alle spalle per tutto il percorso la sicurezza, il calore, l'ordine e procedendo oltre, in salita, verso l'aperto e una sorta di selvatichezza. [...]

E quando giungeva il buio, si levavano le voci, echeggiando dalla città più in basso, attraverso i tetti e risalendo i campi. Voci di genitori che richiamaavano i propri bambini a casa. Mi pare di sentirle anche adesso. Terrrry! Keviiiiin! Alisooooon! Daaaavid! E in modo riluttante noi iniziavamo a disperderci, a ripercorrere i nostri passi, a dirigerci di nuovo verso casa. Un percorso a ritroso attraverso i campi, le colture, gli appezzamenti, che ci riportava nel complesso abitativo, nel giardino, nel salotto, nella casa dove tutto era caldo, sicuro, civilizzato e ci attendevano il cibo e un letto morbido. E come ci si sente a essere un bambino così, appena ritornato dalla selvatichezza e dall'oscurità? Al sicuro in casa propria, sì, civilizzato: la radio accesa, la tv accesa, l'odore della cena, ogni cosa tranquilla e al suo posto. Ma con sulla pelle ancora vivo il formicolio dell'aria fresca di fuori, con la mente che indugia ancora su ciò che ha visto e su ciò che ha udito, percepito, immaginato. La casa è un luogo di ordine e sicurezza, ma il bambino vi ha portato dentro la selvatichezza e l'oscurità dell'esterno. (Almond 2011b, 10-11).

Ho riportato con una certa larghezza questo passo tratto dal discorso intitolato *La speranza delle creature narranti* perché è un testo illuminante: non solo in un'ottica meramente memoriale, ma perché offre al lettore una rappresentazione estremamente potente e poetica della vita dell'infanzia, sospesa, anzi in perpetuo movimento tra due poli esperienziali, il fuori e il dentro, il selvatico e l'addomesticato, la natura e la cultura. Una visione poetica nella quale finzione e verità sono intimamente, inestricabilmente connesse, e dove il passaggio di soglie e confini, l'attraversamento di spazi e la capacità di lasciarsi alle spalle il noto è fondamentale, così come l'inevitabile ritorno: un ritorno che non è mai pacifico o definitivo, ma che è solo una sosta, un momento di decantazione delle esperienze compiute, che

continuano a bruciare sotto la pelle, nell'immaginazione, alimentando il desiderio di tornare fuori.

Nella narrativa di Almond, la soglia tra la vita realmente vissuta – i ricordi d'infanzia – e la rilettura fantastica del reale che diventa finzione narrativa è sottilissima, come lui stesso orgogliosamente rivendica riferendosi al suo angolo d'Inghilterra: il Nord Est, la deliziosa cittadina di Felling, le grandi spiagge del Northumberland, un luogo di confini e di natura selvaggia, di canzoni popolari e di antiche industrie (Almond 2022, 48-55).

Questa ennesima, sottilissima soglia, che separa autobiografia e finzione narrativa consente di affrontare un'ultima declinazione del concetto di "soglia", relativa alla potenza che il linguaggio e il narrare assumono nel gettare ponti tra le generazioni, connettendo passato e presente nel segno di una personale ricerca di natura affettiva e identitaria (Almond 2022, 12-13). Nell'introduzione a una delle sue prime opere, *Contare le stelle*, silloge di racconti sull'infanzia, a proposito delle sue narrazioni Almond, d'altra parte, scriveva già: «Come tutte le storie, mescolano il ricordo al sogno, il reale all'immaginario, la verità alla menzogna. E forse, come tutte le storie, cercano di rimettere insieme ciò che ormai è diviso, di riscoprire ciò che è andato perduto» (Almond 2002, 5).

Nella bella relazione tenuta presso il Centro di Ricerca sulla Letteratura per l'Infanzia di Bologna nel marzo del 2014, Almond aveva sottolineato quanto la conquista della scrittura fosse stato un passaggio di incalcolabile importanza nella storia della sua formazione e sono ancora accorati gli accenti che a distanza di tanti anni riserva alla sua maestra delle elementari, la signorina Beacon, della quale ricorda il gesto del tracciare lettere e parole – «segni meravigliosi» – alla lavagna, ricordato come enorme «atto d'amore» (Almond 2014).

Un atto d'amore, scrive Almond. È infatti la scrittura – sia quella insegnata dalla signorina Beacon, sia quella conquistata in solitudine da Billy Dean nell'omonimo romanzo (Almond 2011) – a consentire l'accesso a un mondo più vasto di pensieri e di possibilità, il mondo della narrazione, dove è possibile il riallacciarsi di relazioni intergenerazionali e la tutela della memoria, ma anche la costruzione di un'identità che nasce dalla ricerca delle proprie origini (Almond 2022, 54-55), peraltro tipica di tanti romanzi per ragazzi contemporanei (Galli Laforest 2020, 88-89).

E così, la ricerca personale dello scrittore, che è una ricerca di natura esistenziale e non solo artistica, affiora nei suoi romanzi in molte e diverse forme. Rispetto al discorso fin qui condotto risulta paradigmatico il caso di Christopher Watson, un tredicenne che raccoglie le memorie del nonno, minatore ormai in pensione da tempo e sempre più frequentemente soggetto a momenti di perdita di coscienza, durante i quali si sente risucchiato nell'oscurità e nell'oblio, e le trasforma in racconti nei quali le storie del passato diventano un sistema di indizi funzionale

all'interpretazione del presente, nonché alla definizione della propria identità (Almond 2013, 56-57).

Le storie, per Almond, sono una necessità profonda dell'uomo e un imprescindibile strumento di relazione e di consapevolezza. Per questo nei suoi libri non c'è alcuna forma di edulcorazione: «c'è l'oscurità, c'è la violenza, c'è la morte; però d'altro canto c'è anche la luce, c'è la gioia, c'è la speranza, c'è l'ottimismo» (Almond 2014). Nella sua scrittura c'è un profondo rispetto per l'intelligenza dei lettori in formazione, e per la loro sensibilità, e c'è il desiderio di offrire loro strumenti per orientarsi in un mondo sempre più complesso e difficile da decifrare, nel quale però dovranno cercare di trovare, ciascuno, il proprio posto (Almond 2011b; 2014).

Concludendo

Dall'intreccio degli elementi fin qui presi in considerazione emerge un'idea sul significato del narrare in cui l'esperienza ha uno spazio di importanza decisiva, in quanto fonte di ogni racconto, sia quando diretta sia quando riferita, ovvero incontrata già in forma di linguaggio (verbale, iconico o di altra natura), e in quanto luogo al quale ritornare trasformati nel corpo e nell'anima dai racconti stessi. Il racconto, dunque, come messa in forma del reale, luogo di deposito della memoria e dell'immaginazione, fucina della coscienza e strumento di formazione e trasformazione. Il mondo reale – che si fa esperienza nuova, in noi, giorno dopo giorno – assume un altro aspetto e significato grazie al fatto di essere diventato oggetto di sguardo e di racconto: una nuova consapevolezza si forgia attraverso la fatica dell'ascolto, prima, e quella del racconto, poi, in un condiviso desiderio di fermare l'oscurità e l'oblio e salvare qualche luminoso brandello di memoria, scegliendo e organizzando gli elementi a disposizione, magari anche trasformandoli un po', fino a individuare un disegno, un ordine di significato, reale o possibile che sia.

Se è vero che le storie salvano dalla morte e dalla dimenticanza, che sono un modo, antichissimo, per sconfiggere il tempo che scorre e il perdersi ininterrotto delle forme e delle emozioni, nei romanzi di Almond è però solo grazie alla morte, e all'ombra di cui è adorna, che la vita assume per contrasto un pieno significato, rivelando la fragilità e l'intensità della sua bellezza.

Nell'universo poetico di Almond raccontare significa infatti cantare la vita, farlo attraverso l'individuazione e l'illuminazione di dettagli minimi capaci di farsi portatori di significati trascendenti il piano della mera quotidianità, piccole epifanie di una coscienza in formazione – quella del protagonista, che racconta sempre in prima persona, ma anche quella del lettore, che ne assume il punto di vista e ne vive le esperienze –, senza mai dimenticare l'ombra che ne è parte integrante e necessaria, che sola rende possibile la comprensione della luce.

Luce e tenebre, è impossibile non tornare ricorsivamente a queste due categorie concettuali e potentemente simboliche quando si parla di David Almond, ed è impossibile perché è proprio intorno a questi due campi semantici estremamente versatili e plasmabili che lo scrittore inglese forgia le architetture di immagini che fanno da sfondo alle sue storie: da una parte le immagini notturne e ctonie di miniere e gallerie, buchi e crepacci, inquiete creature notturne e visioni incerte, dall'altra la campagna inglese, coronata di morbidi declivi e acque scorrenti, luce e tepore, paesi dove l'incontro tra natura e civiltà pare avere trovato un miracoloso punto di equilibrio. Ed è forse proprio questa ambientazione "periferica" a consentire ad Almond di mantenere degli spiragli aperti sul mistero: è una natura apparentemente pacifica e accogliente quella che circonda l'abitato e fa da sfondo alle avventure dei suoi personaggi, ma è una natura mai completamente doma, che svela a tratti, improvvisamente, lati assai poco rassicuranti, come nel capolavoro di Ray Bradbury, *L'estate incantata*, o nei racconti di Shaun Tan, *Piccole storie di periferia*, dove la periferia è intesa come uno spazio non ancora completamente addomesticato dall'uomo, un luogo di confine in cui ordinario e prodigioso hanno modo, occasionalmente, di incontrarsi.

È forte in Almond la dimensione pedagogica: ci offre storie «di perdita e di crescita», per usare le parole di Giorgia Grilli, che hanno alle spalle un sistema ideologico di riferimento molto preciso e solido, che fa da sfondo a tutti i suoi racconti, dove la scoperta e la comprensione razionale del mondo circostante da parte di giovani soggetti in un'età cruciale della propria vita, nella quale godono di una certa libertà di movimento e azione pur essendo ancora in uno stato di legame e di dipendenza dal mondo degli adulti, si alona di mistero, di elementi irriducibili a una comprensione apollinea, svelando le faglie, gli anelli che non tengono nell'ordine del giorno. Ed è, proprio in questo, profondamente pedagogico, Almond, nel suo immergere il lettore nell'esperienza del racconto senza volergli impartire alcun insegnamento diretto o univoco, ma risvegliando in lui, parola dopo parola, insieme alla paura, la curiosità e la meraviglia nei confronti del mondo e del tempo che abbiamo a disposizione.

Un tempo che scorre implacabile nelle sue storie, portando via sempre qualcuno, o minacciando di farlo; ma anche portando doni spesso inaspettati come l'amicizia, l'alba di un amore, la scoperta del piacere di esprimere se stessi e il proprio sentire attraverso un linguaggio – verbale, iconico, musicale, teatrale – che gli dia una forma, consentendone una prima comprensione, l'incontro con la varietà e la fragilità delle forme viventi, l'incantato accoglimento del giro delle stagioni e l'incontro-scontro con la materia e le sue molteplici configurazioni.

In questo senso, si può dire che lo scrittore metta in scena, pur nell'ambito di una sostanziale e organica continuità immaginativa, una sorta di costellazione di storie nella quale trovano una propria collocazione e una propria specificità la morte

e la vita, legate indissolubilmente nel segno del racconto e dell'amore: in Almond, infatti, l'atto del racconto è sempre, e prima di tutto, gesto d'amore, nel senso più ampio che al termine possiamo attribuire, comprendendo in esso la celebrazione del prodigio di essere qui, nel mondo che abitiamo, vivi. E c'è, già in questo, un profondo portato pedagogico, facilmente riconoscibile a chiunque si preoccupi di offrire ai ragazzi un'occasione di incontro con le storie e con la letteratura.

Bibliografia

- Almond, David. 2002. *Contare le stelle*. Milano: Mondadori. (ed. or. 2000).
- Almond, David. 2009. *Skellig*. Milano: Salani. (ed. or. 1998).
- Almond, David. 2010. *Argilla*. Milano: Salani. (ed. or. 2005).
- Almond, David. 2011a. *La storia di Mina*. Milano: Salani. (ed. or. 2010).
- Almond, David. 2011b. *La speranza delle creature narranti*. S.l.: Salani.
- Almond, David. 2013. *Il grande gioco*. Milano: Salani. (ed. or. 1999).
- Almond, David. 2014. *La vera storia del mostro Billy Dean*. Milano: Salani. (ed. or. 2011).
- Almond, David. 2022. Intervista a cura di Hamelin, in *David Almond. Oblò* n. 6:12-93. Bologna: Hamelin APS.
- Barsotti, Susanna. 2016. *Bambine nel bosco. Cappuccetto rosso e il lupo tra passato e presente*. Pisa: Edizioni ETS.
- Benjamin, Walter. 2012. *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*, a cura di Francesco Cappa e Martino Negri. Tr. it. di Isabella Amaduzzi. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Byatt, Antonia S. 2013. *Ragnarök. La fine degli dèi*. Torino: Einaudi. (ed. or. 2011).
- Ceserani, Remo. 1996. *Il fantastico*. Bologna: il Mulino.
- Eliade, Mircea. 2002. *La nascita mistica. Riti e simboli d'iniziazione*. Brescia: Morcelliana. (ed. or. 1958).
- Frazer, James G. 1990. *Il ramo d'oro. Studio della magia e della religione*. Torino: Bollati Boringhieri. (ed. or. 1922).
- Galli Laforest, Nicola. 2020. "Sulla fine dell'infanzia." In Lorenzo Cantatore, Nicola Galli Laforest, Giorgia Grilli, Martino Negri, Giordana Piccinini, Ilaria Tontardini, e Emilio Varrà. *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, 69-102. Parma: Junior-Spaggiari.
- Grilli, Giorgia. 2012. *Libri nella giungla. Orientarsi nell'editoria per ragazzi*. Roma: Carocci.
- Grilli, Giorgia. 2015. «"Terra di confine". Lo studio della letteratura per l'infanzia nel panorama internazionale.» *RSE. Rivista di storia dell'educazione* 2, 2: 25-37.

- Grilli, Giorgia. 2017. «“In questa casa sono tutti morti.” Di cosa parlano veramente Pinocchio e gli altri grandi libri (non solo italiani) per bambini.» *Italica Wratislaviensia* 8, 1: 101-119.
- Grilli, Giorgia. 2021. *Di che cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*. Roma: Donzelli.
- Propp, Vladimir. 1985. *Le radici storiche dei racconti di fate*. Torino: Bollati Boringhieri. (ed. or. 1946).
- Propp, Vladimir. 1988. *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi. (ed. or. 1928).
- Tan, Shaun. 2019. *Piccole storie di periferia*. Latina: Tunué. (ed. or. 2008).
- Todorov, Tzvetan. 1985. *La letteratura fantastica. Dal fantastico dell'Ottocento, cattiva coscienza del secolo, al fantastico d'oggi, proiezione dell'inconscio*. Milano: Garzanti. (ed. or. 1977).
- Van Gennep, Arnold. 2000. *I riti di passaggio*. Torino: Bollati Boringhieri. (ed. or. 1909).

ALESSANDRA MAZZINI

FRONTIERE EDUCATIVE E FORMATIVE
NEI BAMBINI E NEGLI ADOLESCENTI DI SIMONA VINCI

EDUCATIONAL AND SELF-EDUCATIONAL FRONTIERS
IN SIMONA VINCI'S CHILDREN AND ADOLESCENTS

I romanzi di Simona Vinci si confrontano in modo inedito con il territorio dell'età bambina e adolescente, mettendo a nudo senza sconti, né riserve le frontiere della ricerca identitaria. L'autrice discende nelle profondità più tenebrose a cui conduce tale avventura iniziatica, misurandosi anche con le pieghe più fosche dell'itinerario educativo e formativo delle giovani coscienze alla prova del mondo. Proprio quelle soglie, che sono crepe in cui è necessario transitare per rinascere nella maturità, nel romanzo *Dei bambini non si sa niente*, si fanno baratro in cui precipita il microcosmo infantile di cinque bambini. Con l'irruzione della logica adulta e delle sue perversioni, essi resteranno inghiottiti in quello squarcio che da frontiera diviene voragine.

Parole chiave: Letteratura, Infanzia e adolescenza, Frontiere educative e formative, Ricerca identitaria, Simona Vinci.

Simona Vinci's novels are confronted in an unprecedented way with the territory of the child and adolescent age, exposing unreservedly the frontiers of identity research. The author descends into the darkest depths to which this initiatory adventure leads, also measuring herself with the most sinister folds of the educational and training itinerary of young consciences. Precisely those thresholds, which are cracks through which it is necessary to pass in order to be reborn into maturity, in the novel *Dei bambini non si sa niente*, become an abyss into which the infantile microcosm of five children falls. With the irruption of adult logic and its perversions, they will remain swallowed up in that gash, which is no longer a border but a chasm.

Keywords: Literature, Childhood and adolescence, Educational and self-educational frontiers, Identity research, Simona Vinci.

Raccontare la liminalità

Hanno scritto Jean-Claude Schmitt e Giovanni Levi che «l'appartenenza ad una data classe di età – e all'età della giovinezza in modo particolare – rappresenta per ciascun individuo una condizione provvisoria. In senso proprio, gli individui non appartengono alle classi di età, ma le attraversano» (Levi e Schmitt 2000, VII). La condizione giovanile è dunque liminalità, uno spazio e un tempo di transizione, una

separazione necessaria e propedeutica alla riaggregazione, un distacco preparatorio alla ricomposizione.

Se nel Settecento e nell'Ottocento il *Bildungsroman* ha declinato questo attraversamento secondo un'integrazione organica ed equilibrata del giovane negli statuti sociali del suo tempo e nel mondo "grande" (Moretti 1999), delineando il movimento dall'infanzia all'adulthood come un reale "rito di passaggio" (Van Genneep 2012), dinanzi alla disgregazione dell'individuo messa in atto con il "secolo breve", ciò che il destino pone dinanzi ai protagonisti di carta non sancisce più un lineare cambiamento prossimo a compiersi.

L'età giovanile diviene allora una «porta stretta» (Curi 2015)¹, un'epica impresa dal carattere processuale, agonistico e decisorio di fronte alla quale si avverte l'angoscioso turbamento dell'attraversamento. Essa si fa, dunque, non solo il luogo da cui deve passare, secondo il Vangelo di Luca, chi voglia accedere al regno dei cieli, ma un varco obbligato e non scontato nel transito verso la maturità. Se l'immagine evangelica raffigura, infatti, l'universale passaggio della condizione umana dall'età bambina a quella dell'adulthood, tale processo di emancipazione richiede un quotidiano ingaggio in una battaglia contro sé stessi e per sé stessi, un conflitto imprevedibile da affrontare con determinazione, decisione e volontà perché, come ricorda il *Vangelo di Luca* 13, 24 «molti cercheranno di entrare, ma non vi riusciranno».

Seguendo questa traccia, Simona Vinci (1970) la porta alle estreme conseguenze. Milanese di nascita, bolognese d'azione, la scrittrice si confronta in modo inedito con il territorio impervio dell'età bambina e adolescente, mettendo a nudo senza sconti, né riserve le frontiere della ricerca identitaria e dell'incontro-scontro tra l'io *in fieri* e il mondo adulto.

Fin dal romanzo d'esordio *Dei bambini non si sa niente* (1997), l'autrice ridisegna i confini della geografia biologica e interiore di questa età della vita, definendo una metamorfosi tra dolore e desiderio di rapporto con sé e con l'altro da sé. Per farlo Vinci non delinea un mondo narrativo ridotto a misura di bambino o di adolescente, ma un universo che trova compimento proprio nello sforzo di far emergere una prospettiva tutta interna a quella che ogni piccolo protagonista ha dentro di sé, anche nelle sue pieghe più livide. Attraverso la meticolosa esplorazione sui luoghi interiori, che vengono dettagliatamente indagati dall'autrice in modo spiazzante, provocatorio e a tratti disturbante, i veri protagonisti vengono alla luce.

D'altra parte, se, come ha scritto Milan Kundera, «il romanzo non indaga la realtà, ma l'esistenza» (Kundera 1988, 58), solo un racconto letterario che scava senza filtri o diaframmi nel profondo dell'io dei suoi protagonisti e, così facendo, nell'io di ciascun lettore, può trascendere, dal singolare al plurale, i personaggi e navigare verso le esperienze di ognuno di noi, fornendo modelli di azione,

¹ «Contendite intrare per angustam portam» *Vangelo di Luca* 13, 24.

situazioni ipotetiche che divengono esempi, testimonianze, che aiutano, quanti li leggono, a perfezionare il proprio «*orthos lógos* pratico» (Bertagna 2010, 327).

L'educazione e la formazione sentimentale

È la metà degli anni Novanta e Granarolo dell'Emilia non supera i settemila abitanti, ma per Martina che ha finito la quinta, allora elementare e che si accompagna ad altri quattro piccoli protagonisti, Matteo, Luca, Greta e Mirko, è il mondo intero. È un microcosmo fatto di palazzi di periferia e di un benessere rassicurante, quello di qualsiasi provincia italiana. Di questi bambini, dei loro pomeriggi, del modo in cui si avvicinano, si respingono, litigano e fanno pace, imparando il difficile gioco del "saper essere", nessuno sa niente. Eppure quei piccoli, di cui apparentemente tutto è già svelato, nel corso dell'estate, che nelle prime pagine del romanzo *Dei bambini non si sa niente*, è sul punto di finire, sono cambiati per sempre.

Proprio questo mondo infantile in divenire è l'"oggetto" che Simona Vinci sceglie di esplorare "da dentro", grazie all'assunzione del punto di vista dei cinque personaggi. Uno sguardo che consente all'autrice di penetrare nelle pieghe dell'inesplorato e dell'ignorato dal mondo adulto, che non ricorda né spesso è interessato allo stato di ambiguità che sperimentano i piccoli in transizione. Ciò consente alla scrittrice di rappresentare con grande naturalezza il tema centrale del romanzo, l'educazione sessuale e sentimentale di questi bambini, ma di farlo senza disappunto, sordidezza, moralità, riuscendo nell'intento di mostrare la creaturalità dei suoi piccoli, che guardano con purezza e genuinità all'incontro con il "mondo grande", all'ingresso del sé nel reale, consolidando e dinamizzando i propri confini in relazione al proprio distinguersi e ricomporsi nel mondo.

In un capannone abbandonato in mezzo ai campi di erba medica i bambini hanno portato materassi, coperte, sacchetti di patatine e candele mezze consumate. Un mondo fuori dal mondo dove iniziano un gioco segreto e a tratti inquietante, utilizzando i loro stessi corpi come giocattoli, affascinati da quella nuova avventura di esplorazione. È Mirko, il più vecchio, quattordici anni appena compiuti, a coinvolgere per primo gli altri. È lui il maestro di questo apprendistato sessuale e sentimentale, a cui gli altri si affidano, con il turbamento, ma anche l'acerba naturalezza di cui solo i bambini sono capaci. È lui l'*auctoritas*, il *magister*, li supporta in questa loro attività esplorativa. Non è l'utilità, infatti, a legare i piccoli in questa nuova aggregazione, bensì una naturale *philia*, come la definisce Aristotele nell'*Etica Nicomachea*, (VIII, 1155a, 23), una *ligatio*, quella che i latini chiamavano semplicemente *amicitia*.

È proprio da questa *ligatio* naturale che nasce la *ob-ligatio* della *societas* del capannone. Un raggruppamento, una *pòlis* nella *pòlis*, dove ogni membro è *socius*

perché lo ha scelto, non in virtù di una presupposta relazione, ma perché ha voluto fidarsi e affidarsi agli altri e a un tutto la cui identità e la cui libertà sociale si costruisce su quella individuale (Bertagna 2017, 36-38).

E a rimarcare la coesione del gruppo c'è l'oggetto feticcio, che ogni bambino sceglie di portare, come è uso nei riti tribali, a fare del capannone «un posto dove fosse bello tornare e che gli appartenesse davvero come le loro stanze a casa» (Vinci 1997, 56). Un gameboy, un disegno, una tazza rosa, un mappamondo che si illumina, una racchetta da tennis, un registratore per ascoltare la musica e una piantina grassa (Vinci 1997, 56-59). Oggetti che raccontano un universo bambino, ma che allo stesso tempo iniziano a costruire una geografia sentimentale, un senso di appartenenza a quel nuovo posto, che, d'un tratto, non è più solo semplicemente luogo, ma diviene anche lo spazio di azione del gruppo, il perimetro entro cui si compie quella che appare un'educazione sessuale e, per molti versi, anche sentimentale.

È nell'asimmetrica relazione tra Mirko, «il capo» (Vinci 1997, 56), e gli altri, che il percorso si consuma, «un cammino diversamente, ma anche reciprocamente, ascensionale, in ragione e volontà» (Bertagna 2018, 120, 125) da percorrere insieme. Né Martina, né Luca, né Greta, né Matteo sono forzati a intraprendere questo nuovo tragitto relazionale.

Già un po' ragazzini, ma non ancora pronti del tutto a consacrarsi al congedo dall'infanzia, al cominciare a “esistere” in relazione ad altri “esistenti”, con tutto l'ardore ma anche il dolore e l'angoscia che ciò comporta, i protagonisti entrano in questo erotico giardino segreto, scegliendo di parteciparvi come si fa con un nuovo “gioco”. Il capannone che li ospita è un eden innocente, senza perversione «come quando costruivano navi coi pezzi di compensato nel garage di Mirko, gli anni passati» (Vinci 1997, 98). Spontaneamente, con autenticità. Lì, buono e cattivo, gioia e dolore, schifo e piacere ci sono, semplicemente. Creature incontaminate e libere appunto, per cui tutto, genuinamente, esiste. «Stranezza, novità, familiarità e confusione, erano tutti frammenti della stessa materia. Una materia morbida e gommosa che si scioglieva dentro» (Vinci 1997, 66) rivela infatti una dei piccoli protagonisti, che, a poco a poco, fanno dei loro stessi corpi l'oggetto del nuovo passatempo, ma che appaiono davvero “reali protagonisti di loro stessi e di loro stessi nel mondo” (Bertagna 2010, 359). Almeno fino a un certo punto della vicenda.

Le crepe necessarie. Soglie, transiti, rinascite

Entrando nel territorio della carnalità, eppure anche della tenerezza, dell'eroticismo, che però non è mai turpe e che riesce a conservare una purezza originaria, l'autrice ha il merito di discendere nelle profondità più tenebrose a cui conduce tale presunta

avventura iniziatica, misurandosi anche con le pieghe più fosche dell'itinerario educativo e formativo delle giovani coscienze alla prova del mondo.

Vinci, ben lungi dal delineare un'età bambina edulcorata e angelicata, trascina i suoi piccoli protagonisti lungo i gradini di una discesa sempre più oscura. Dopo tutto, l'autrice sa bene che i bambini sono attratti da ciò che li spaventa e, riconoscendo il valore nutritivo della paura, la cercano, la inseguono nei loro giochi, accanitamente e con ostinazione. In qualche modo anche i cinque bambini del volume sanno che l'unico modo per affrontare l'oscurità è frequentarla, esattamente come accade nella vicenda di *Frau Holle* (Grimm 2015, 113-115), cara alla Vinci (Vinci 2019) o in quel racconto generazionale, diventato poi un celebre film, che è *The body* (1982) di Stephen King, dove l'azione ha inizio da un invito inquietante «you guys want to go see a dead body?» (King 1982, 299)². È il fascino dell'orrore, dello sfiorare lo spaventoso, dell'incontro con un mondo rovesciato e degenerato, che si fa motore che innesca la vitalità.

I bambini sono, infatti, capaci di abitare l'oscurità, la paura, la morte, anzi, nonostante tutti i tentativi di salvaguardia, i meccanismi protettivi messi in campo dagli adulti, essi la desiderano perché sanno che non hanno altro modo per iniziare il proprio percorso di crescita. Perché l'adulto teme ciò che non conosce, a differenza del bambino che lo sfrutta per il suo personale «fall from innocence», autunno dell'innocenza³.

Proprio l'attraversamento dell'inesplorato, che nasce dalla perdita di ogni sicurezza, dall'incontro con la tenebra, quale veglia funebre definitiva della fanciullezza, è una condizione che accomuna numerosi personaggi dei volumi della scrittrice. E se in *Come prima delle madri* (2003), la vicenda del dodicenne Pietro, la cui vita è un lento e inesorabile allontanarsi, sempre più carico di affetti e doveri, dalla beatitudine e dalla pienezza prenatale, si apre con il ritrovamento di un corpo morto sul greto di un fiume «senza faccia, con le mani disfatte e il corpo nudo» (Vinci 2003, 5), in *Brothers and sisters* (2004), Vinci declina una fiaba dalle tinte *noir*, dove protagonisti sono due fratelli adolescenti, Cate e Mat, messi in scena di fronte alla morte della madre e alle sue conseguenze. La vicenda, che si svolge tutta in una notte, è lo scavo interiore nei due protagonisti, nella loro perdita di ogni sicurezza, compresa la casa dove trascorrono l'inquieta vigilia di quello che sarà il loro destino. Il confronto forzato con i propri “mostri” e le proprie paure, quale chiave di accesso alla possibilità della maturazione, quale frontiera da oltrepassare, quale confine oltre il quale spingersi, diviene così la cifra distintiva del divenire dell'età fanciulla. È per tale ragione che i protagonisti dei romanzi della Vinci appaiono in bilico sulla linea di confine tra infanzia e adultità, frontalieri, sospesi in

² «Ragazzi, vi va di vedere un cadavere?».

³ L'autunno dell'innocenza è il titolo della terza delle quattro stagioni in cui è diviso il volume di Stephen King, *Different seasons*. Proprio questa parte del volume è dedicata al racconto *The body*.

una dimensione liminare e per i quali, proprio l'esperienza del passaggio della soglia della fanciullezza è declinata dall'autrice nelle sue forme più disturbanti, cogliendo la complessità delle sfaccettature del transito. Vinci delinea fiabe nere e misteriose, in cui stempera dolorosi scavi interiori propri di giovani personaggi, colti nell'estremo tentativo di "darsi una forma", spesso dinanzi alle intemperanze insensate di un mondo adulto spesso distratto e assente, che dismette il proprio ruolo educativo.

E se in *Come prima delle madri* e in *Brothers and sisters* il tragitto verso la maturità è un precipitare dentro l'oscuro che non esclude alla fine la speranza di una risalita, è il disfacimento di ogni legame dell'infanzia che non esclude però che nuovi rapporti più consapevoli possano crescere, ciò non accade in *Dei bambini non si sa niente*. Nel romanzo d'esordio della Vinci il lento e inesorabile allontanarsi dalla pienezza dell'infanzia non conduce alla determinatezza e il piccolo microcosmo fanciullo è destinato a pervertirsi progressivamente, fino alle conseguenze più estreme e violente. I giovani e liminali protagonisti della vicenda saranno, infatti, condannati dalla scrittrice a restare immobili, impossibilitati a tornare all'età bambina, incapaci di collocarsi nell'universo dell'età adulta.

Dalla frontiera al baratro

Proprio lungo lo scivolamento misterioso eppure innocente, che per tutta la prima fase del libro è davvero fonte di conoscenza della fisionomia e della fisiologia dei due sessi, in un gioco ambiguo ma puro, improvvisamente le cose cambiano. Se, come si è detto, di quei bambini, del loro piccolo universo separato nessuno sa niente, nessuno vuole vedere niente, nessuno si interessa, ad un certo punto della vicenda due «tizi» (Vinci 1997, 138), due losche figure, due «ombre gigantesche» (Vinci 1997, 101) intercettano Mirko, il più grande del gruppo, con una proposta che sconvolge le sorti dell'intera vicenda: «Se tu e i tuoi amici vi faceste qualche foto, così per giocare, qualche scatto, c'è da farci dei bei soldi... non ti fa schifo no, avere qualche soldo in tasca?» (Vinci 1997, 121). È con l'irruzione della perversione degli adulti che le dinamiche del racconto vengono totalmente rovesciate. L'eroticismo innocente si contamina e, per la prima volta, il gioco si corrompe irrimediabilmente.

Di questi due "grandi" l'autrice volutamente non rivela quasi nulla al lettore, quasi a voler comunicare che non importa chi siano, ma è la loro stessa adultità la causa dello squallore che irrompe nella vicenda e che interrompe, con le sue perversioni e la sua corruzione, anziché aiutare quell'itinerario educativo e formativo che avrebbe potuto compiersi.

Il mondo adulto, dal quale fino a questo istante i piccoli hanno rivendicato attivamente la propria separatezza, improvvisamente li travolge. Quelle immagini sadiche abbattano i confini della piccola *societas*, che, ferocemente smembrata, diventa un tutt'uno con il resto del mondo. Un universo a cui non si può più scegliere se appartenere o meno, ma a cui si può solo aderire passivamente: «Stavano tutti zitti. Le parole erano bolle gonfie di saliva che galleggiavano nell'aria irrespirabile del capannone [...] Erano anche loro così, come quelle bolle: si giravano attorno senza prendersi. Eppure prima era un'altra cosa» (Vinci 1997, 134).

Le incolpevoli avventure alla ricerca della propria identità, anche tramite la scoperta della sessualità, non sono più le stesse, perché «stava cambiando qualcosa, per colpa delle foto. Non riuscivano più a ridere. Né a divertirsi. Era come un compito, faticoso e sgradevole. Vita falsa, cose che non sentivano da nessuna parte, dentro» (Vinci 1997, 133).

I bambini, che fino a questo momento della trama hanno scelto in maniera attiva ogni loro azione, ora apaticamente si lasciano vivere, si lasciano sprofondare in una «vita falsa» verso cui non sentono più nessuna appartenenza, ma a cui non riescono a sottrarsi.

A poco a poco anche i corpi, prima soglie verso l'esplorazione di sé, ora divengono oggetti e in questa riduzione, in questa “cosificazione”, la frontiera verso la maturazione diviene lacerazione, in cui i piccoli sperimentano un crescendo di animalità e di brutalità che, a poco a poco, diviene violenza.

Ora a unirli non ci sono più le risate (Vinci 1997, 133)⁴, l'amicizia, la complice ricerca delle proprie identità, ma «una tensione cattiva» (Vinci 1997, 141). Improvvisamente essi scoprono di essere un'aggregazione comunitaria di corpi, legati tra loro «non da una relazione che essi scelgono [...] ma da un attaccamento che essi scoprono» (Bertagna 2010, 290).

Essi si fanno così «innocenti carnefici dei propri destini» (Vinci 1999), come recita il retro della copertina di *In tutti i sensi come l'amore* (1999), seconda fatica letteraria dell'autrice, che pone al centro di alcuni racconti proprio corpi solitari, ossessionati dalle pulsioni fisiologiche, corpi mutilati, spezzati, talvolta addirittura fatti a pezzi dai loro stessi proprietari, che compiono scelte estreme per modificarli violentemente, proprio come si trattasse di “cose”.

Con la stessa potenza autodistruttiva e in un'apatica assenza di libertà e dunque di responsabilità, anche per i piccoli protagonisti di *Dei bambini non si sa niente* il gioco si fa crudele, semplicemente perché «era accaduto così, e adesso bisognava andare avanti in questo gioco cattivo» (Vinci 1997, 142).

È così che un giorno, sulla scia delle nuove ferine regole della *societas* ormai degenerata, senza sapere nemmeno il perché, senza farsi domande, senza quasi farci

⁴ «Le risate. Se dalle risate si potesse misurare la temperatura dell'amicizia, allora Martina poteva dire che adesso stava sotto zero. Sangue gelido da rettili».

caso, esplode un'inattesa bestialità: durante uno di quei giochi sempre più oscuri, Mirko prende una racchetta da tennis e sodomizza Greta fino a ucciderla senza pietà, proprio come uno spietato maniaco. Dinanzi alla scena stanno gli altri, immobili, ipnotizzati più che attoniti, incapaci di reagire a quell'orrore senza ritorno. La stessa Greta non si lamenta nemmeno troppo mentre subisce l'orrenda devastazione.

Par di rivedere la morte del piccolo Simon de *Il signore delle mosche* (1954), ucciso selvaggiamente dagli altri bambini in preda a una follia assassina collettiva che è tale da trasfigurarli.

È l'ultimo capitolo di un percorso diventato ora di crescita inversa e soprattutto del fallimento di ogni progetto formativo ed educativo. Nello scempio di Greta si staglia la ridefinizione identitaria della frontiera tra età bambina ed età adulta. Quella frontiera diviene discriminare, soglia insuperabile e ghettizzante, che costringe i personaggi, incapaci di collocarsi nel nuovo universo dell'età adulta, entro i segregati confini di un presente che per loro si fa sospensione eterna.

Non c'è più spazio per una relazione agogica ascensionale, non c'è modo di ritrovare nei "grandi" una mappa dell'itinerario educativo di cui tanto ci sarebbe necessità. D'altra parte, non c'è però nemmeno nella vicenda un io che, nell'inesauribile dialettica tra coscienza e autocoscienza, forma «sé come altro» (Ricoeur 2011). Nessuno dei bambini, infatti, in ragione e volontà, dimostra che vuole crescere in una dinamica infrasoggettiva (Bertagna 2018, 125-127).

Dopo l'orrore, con spietata lucidità i quattro trasportano il corpicino di Greta e lo sotterrano nei campi per poi tornarsene a casa. Ma ad attenderli non c'è la riconquista del paradiso perduto dell'infanzia, del mondo incontaminato e inviolato dell'età bambina, né tantomeno la maturazione.

Restano soltanto l'incontrollato spirito di emulazione, la reiterazione meccanica degli atteggiamenti sadici osservati nel mondo degli adulti. Si va verso il disfaccimento e, nella degenerazione selvaggia della vicenda, i bambini affondano con essa.

Il fallimento degli adulti

In *Dei bambini non si sa niente* la frontiera non è, dunque, un transito verso la rinascita, l'azzardarsi avventuroso in un guado ignoto e necessario alla resurrezione. La frontiera non è una crepa capace di far precipitare nell'orrore per poi risalire trasfigurati.

E se alla fine del romanzo di Golding l'arrivo degli adulti, dell'ufficiale di marina, la cui nave militare si ferma davanti all'isola e trae in salvo i bambini, spezza

la mostruosa spirale di violenza a cui il gioco infantile ha dato vita, qui nessuno dei “grandi” interviene, né si accorge di nulla.

In quel mondo intermedio, che non è più “prima” e non ancora “dopo”, i piccoli della Vinci restano invece invischiati, divorati da quello squarcio che si fa per loro voragine. Non c’è spazio per alcun incontro agogico, per nessuna ascesa e i bambini, che per tutta la vicenda camminano sull’orlo del precipizio, aspettano una mano che li salvi che non arriverà mai.

È la sconfitta dell’età adulta. Proprio i “grandi”, che non controllano, non chiedono, non “sanno niente” dei bambini, sono lo sfondo muto dell’intera vicenda. Ed è significativo che questa assenza, questo silenzio, sia rotto solo dai due loschi individui che innescano la regressione dei bambini.

È proprio questa trascuratezza degli adulti, che depongono la propria responsabilità e abdicano alla propria funzione di accompagnamento pedagogico, che Vinci sceglie di mettere a nudo. Adulti che, lontani dal *gouverneur* rousseauiano, non supportano nel loro apprendistato vitale i bambini e acclarano il proprio fallimento.

Giù, ormai inghiottiti in quella crepa fattasi baratro, stanno i quattro bambini superstiti, incapaci di fermare il gioco divenuto «cattivo», vittime di un mondo adulto catatonico. Essi sono disposti perfino a sacrificare Greta, a occultare il suo piccolo corpo, ma mai a salvarla e, così facendo, non salveranno loro stessi, sprofondando, infine, nell’abisso. Non c’è nessuna forma di rinsavimento, di ripensamento, né di pentimento dinanzi all’atrocità, a differenza di quanto accade alla fine de *Il signore delle mosche*, dove, proprio grazie all’intervento dell’adulto, i bambini realizzano ciò che hanno compiuto e si lasciano infine andare alle lacrime e alla consapevolezza. Nelle pagine terribili del romanzo della Vinci non resta invece che una fiaba triste, quella di una comunità di adulti-bambini e bambini-adulti, di due mondi destinati all’incomunicabilità e alla *de*-formazione, per i quali non c’è spazio per l’oltrepassare delle frontiere ma solo per il chiudersi nei propri confini.

Bibliografia

Aristotele, *Etica Nicomachea*, VIII, 1155a, 23.

Bertagna, Giuseppe. 2010. *Dall’educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell’educazione*. Brescia: La Scuola.

Bertagna, Giuseppe. 2017. “La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali.” In *La ricerca pedagogica nell’Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, edited by Giuseppe Bertagna e Simonetta Ulivieri, 34-111. Roma: Studium.

Bertagna, Giuseppe. 2018. “Tra educazione e formazione. *Plaidoyer* per una distinzione

- nell'unità." In *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, edited by Giuseppe Bertagna, 89-127. Roma: Studium.
- Curi, Umberto. 2015. *La porta stretta. Come diventare maggiorenni*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Golding, William. 2001. *Il signore delle Mosche*. Milano: Mondadori.
- Grimm, Jacob e Wilhelm. 2015. *Tutte le fiabe. Prima edizione integrale 1812-1815*, edited by Camilla Miglio. Roma: Donzelli.
- King, Stephen. 1982. *Different seasons*. New York: Signet.
- Kundera, Milan. 1988. *L'arte del romanzo*. Milano: Adelphi.
- Levi, Giovanni e Jean-Claude Schmitt. 2000. *Introduzione in Storia dei giovani. 1. Dall'antichità all'età moderna*, edited by Giovanni Levi e Jean-Claude Schmitt. Roma-Bari: Laterza.
- Moretti, Franco. 1999. *Il romanzo di formazione* [1986]. Torino: Einaudi.
- Ricœur, Paul. 2011. *Sé come altro*. Milano: Jaca Book.
- Van Gennep, Arnold. 2012. *I riti di passaggio*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Vangelo di Luca* 13, 24
- Vinci, Simona. 1997. *Dei bambini non si sa niente*. Torino: Einaudi.
- Vinci, Simona. 1999. *In tutti i sensi come l'amore*. Torino: Einaudi.
- Vinci, Simona. 2003. *Come prima delle madri*. Torino: Einaudi.
- Vinci, Simona. 2004. *Brothers and sisters*. Torino: Einaudi.
- Vinci, Simona. 2019. *Mai più sola nel bosco. Dentro le fiabe dei fratelli Grimm*. Venezia: Marsilio.

ANNA ANTONIAZZI

SU, SU... OLTRE LE NUVOLE.
DALLE ALI DI ICARO ALLE *PIEGHE DEL TEMPO*

UP BEYOND THE CLOUDS.
FROM ICARUS' WINGS TO A *WRINKLE IN TIME*

Pensando al volo e, soprattutto, alla sua presenza nelle pubblicazioni dedicate all'infanzia e all'adolescenza – dagli albi illustrati ai romanzi, dalle copertine dei quaderni ai manuali scolastici, ecc. – ci si accorge di come siano principalmente due le frontiere verso il cui superamento, sia in ambito immaginativo che educativo, tendono le narrazioni sia *fiction* che *non fiction*. La prima riguarda la tecnologia utilizzata per volare, la seconda i confini spazio-temporali che, nei vari momenti storici hanno rappresentato il limite entro il quale contenere le spinte conoscitive o, al contrario, la soglia da oltrepassare. Il presente contributo si propone di esplorare la stretta connessione tra le narrazioni, le scoperte scientifico-tecnologiche e il desiderio umano di superare tutte le frontiere, anche quelle ritenute insuperabili.

Parole chiave: Volo, Fiaba, Fantascienza, Riti di passaggio, Crescita.

Thinking about flying and, above all, its presence in publications dedicated to children and teenagers – from picture books to novels, from the covers of notebooks to school manuals, etc. – we realize that there are mainly two frontiers towards which fictional and non-fiction narratives tend to cross, both in the imaginative and educational fields. The first concerns the technology used to fly, the second the space-time limits which, in different historical periods, have represented the limit within the cognitive drives or, on the contrary, the threshold to cross. This paper aims to explore the close connection between narratives, scientific-technological discoveries and the human desire to overcome all frontiers, even those considered insurmountable.

Keywords: Flying, Fairy tale, Science fiction, Rites of passage, Growth processes.

*L'unico modo di scoprire i limiti del
possibile è di oltrepassarli e finire
nell'impossibile.*

Arthur Charles Clarke

Tra cielo e terra

La distanza che separa la terra dal cielo, così labile, intangibile, eppure così presente negli immaginari di tutte le epoche e latitudini, rappresenta un confine, una frontiera, quando non addirittura una meta alla quale tendere e della quale si auspica il

superamento. Ed è il volo l'espedito prioritario, lo strumento privilegiato per bypassare lo iato tra le due dimensioni imprescindibili alla vita umana: la superficie terrestre e l'atmosfera che la circonda. Certo, anche il sogno può permettere il superamento di quel confine, ma occorre ricordare come in una molteplicità di tradizioni culturali quello sia considerato un altro aspetto della realtà concreta e quindi assimilabile, in tutto e per tutto, all'esperienza 'vera'.

Pensando al volo e, soprattutto, alla sua presenza nelle pubblicazioni dedicate all'infanzia e all'adolescenza – dagli albi illustrati ai romanzi, dalle copertine dei quaderni ai manuali scolastici, ecc. – ci si accorge di come siano principalmente due le frontiere verso il cui superamento, sia in ambito immaginativo che educativo, tendono le narrazioni sia *fiction* che *non fiction*. La prima riguarda la tecnologia utilizzata per volare, la seconda i confini spazio-temporali che, nei vari momenti storici hanno rappresentato il limite entro il quale contenere le spinte conoscitive o, al contrario, la soglia da oltrepassare.

Cominciando con la tecnologia, già i miti e le fiabe tradizionali – che di molte narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza sono matrice riconoscibile – evidenziano come il volo, per quanti non siano per natura dotati di ali, sia legato ad una tecnologia atta a fornire gli strumenti per potersi elevare dal suolo e permanere nell'aria, apparentemente contravvenendo alle leggi della fisica. Le antiche mitologie raccontano, infatti, come perfino le divinità più importanti dei pantheon di ogni latitudine per volare si servano spesso di espedienti tecnologici, di appendici realizzate grazie alla creatività e alla maestria di abili artigiani; siano essi immortali o umani (Antoniazzi 2022). Nel pantheon greco, ad esempio, Elio, dio del sole, per intraprendere il proprio quotidiano percorso celeste da est a ovest, utilizza un carro infuocato, appositamente costruito da Efesto; Hermes vola grazie ad un cappello e a calzari provvisti di ali, ricevuti in dono da Zeus affinché potesse portare a termine più velocemente i suoi ordini. In altri contesti, Fujin, divinità scintoista del vento, vola grazie ad un mantello che tiene stretto con entrambe le mani, mentre i Veda, i testi più antichi e sacri dell'Induismo, raccontano come gli dei e i demoni siano soliti, durante le battaglie, solcare il cielo a bordo di carri infuocati.

Se nel mito carri, ali artefatte, parapendii *ante litteram* e altri strumenti tecnologici supportano le divinità nei loro spostamenti aerei, ciò avviene, a maggior ragione, quando a cimentarsi nel volo sono gli esseri umani. Nella mitologia greca, ad esempio, Dedalo costruisce delle «ali di penne e cera» (Kerényi 1976, 248) per fuggire dal labirinto che lui stesso ha progettato a Cnosso e nel quale è stato imprigionato insieme ad Icaro, suo figlio. Nella *Piðrekssaga af Bern* (Haymes 1988) è il fabbro Weland a costruirsi un paio di ali con metallo e piume d'uccello, al fine di volare da re Nioung per vendicarsi di un torto subito. Nel *Kalevala* (Lönnrot 2013), il grande poema epico finlandese, è un altro fabbro, Ilamrinen, a forgiare un'aquila di metallo con la quale si alza in volo per superare una delle prove astruse che è

chiamato ad affrontare per poter sposare una delle figlie della strega Pohjola. E sempre il mito racconta come il Titano Prometeo, per garantire la sopravvivenza e la salvezza degli uomini, abbia rubato «ad Efesto e ad Atena il sapere tecnico, insieme con il fuoco (ché senza il fuoco sarebbe stato impossibile acquistarlo o servirsene)» (Pindaro 2009, 23). E gli esseri umani, da quel momento, utilizzano il sapere tecnico e il fuoco in ogni ambito dell'esistenza, anche al fine di realizzare i propri sogni e i propri desideri. Perfino quello di volare. Certo, chi si cimenta nel volo nelle saghe tradizionali e nelle antiche mitologie, utilizza tecnologie solitamente avulse dalla quotidianità dei comuni mortali, ma quelle iperboli della tecnica sono simboli potenti ed efficaci della fiducia nelle capacità intellettive e strumentali dell'umano, al di là della loro riproducibilità nei contesti quotidiani. E il fatto che a distanza di secoli, quando non addirittura di millenni, davvero gli esseri umani siano stati in grado di far volare enormi aquile di metallo – gli aeroplani – e di far innalzare in cielo altri oggetti estremamente pesanti, testimonia come il legame tra narrazione, creatività, curiosità e progresso tecnologico sia molto più stretto di quanto si sia soliti ipotizzare.

La scienza e, con essa, la tecnica e l'immaginario sono, infatti, connessi in un rapporto inscindibile e bidirezionale, tale da creare un flusso continuo di conoscenze, aspettative, anticipazioni nell'una e nell'altra direzione. D'altra parte, come sottolinea bene Haldane: «L'inventore [...] è sempre un Prometeo. Non esiste nessuna invenzione, dal fuoco al volo, che non sia stata colta come un insulto nei confronti di un qualche dio. [...] Dedalo fu il primo che dimostrò che lo scienziato non si preoccupa degli dei» (Haldane and Russell 1991, 44).

Se, come abbiamo visto, nelle mitologie e nelle saghe epiche tradizionali sia gli esseri umani che le divinità utilizzano espedienti tecnologici per volare, occorre osservare come esista una sostanziale, insuperabile, differenza nel loro approccio al volo dal momento che gli dei, di solito, si spostano nell'aria senza mettere in pericolo la propria esistenza. Tale differenza non è per nulla banale e comporta l'attivazione di caratteristiche profondamente umane quali il coraggio, l'audacia, la temerarietà e, con esse, la necessità di superare i limiti; anche, e soprattutto, quelli imposti dalla propria natura mortale. Come sostiene Vladimir Jankélévitch, infatti, la sfida alla morte rappresenta il fine ultimo di ogni avventura umana dal momento che proprio la morte,

questa parola innominata e perfino inconfessabile conferisce all'avventura la sua apparenza immotivata [...] Un'avventura [...] persino una piccola avventura da nulla, è avventurosa soltanto nella misura in cui racchiude in sé una dose di morte possibile [...] È comunque proprio questa piccola e a volte remota possibilità ciò che conferisce sapore all'avventura, rendendola avventurosa.

La morte è l'elemento pericoloso di ogni pericolo, il male di ogni malattia [...] è l'infimo estremo di ogni profondità, il supremo apogeo di ogni altezza e il punto finale di ogni distanza». (Jankélévitch 1991, 16-17).

La dimensione della sfida, della spavalderia inconsapevole, dello schierarsi sempre e comunque dalla parte dell'avventura diviene ancor più evidente quando, come Icaro, i protagonisti del volo sono pre-adolescenti o adolescenti. Se, nelle storie narrate, gli adulti perlopiù aspirano al volo per motivi utilitaristici – come sfuggire ad un destino avverso, ergersi sulle masse dichiarando la propria superiorità, dimostrare di riuscire a fare cose che nessun altro è riuscito a fare prima, oppure, più prosaicamente, coprire in breve tempo lunghe distanze – la loro progenie non si ferma alla contingenza, ma si spinge a confrontarsi con il concetto stesso di limite dell'umano e di sfida. Già Dedalo e Icaro incarnano questi approcci antitetici delle due differenti età della vita rispetto al volo: il padre utilizza le ali che ha costruito in maniera discreta, funzionale all'obiettivo di evadere dal luogo nel quale è rinchiuso e di trovare un approdo sicuro; Icaro, invece, è spinto da altre pulsioni. «Il desiderio di esperire, di provare nuove emozioni, di infrangere il limite imposto dal padre, di sfidare, insieme alle convenzioni umane, anche quelle divine, lo porta a osare, a spingersi oltre i confini del lecito» (Antoniazzi 2017, 184).

Dedalo si salva, Icaro no. Eppure le gesta di Icaro, apparentemente così sconsiderate e irragionevoli, da migliaia di anni restano indelebilmente ancorate nell'immaginario collettivo, fungendo da stimolo, piuttosto che da deterrente, all'avventura.

Scope e altri oggetti volanti

Diversamente da quanto accade nel mito e nei racconti epici, nelle fiabe e nella letteratura di genere fantastico sono oggetti solitamente inanimati e di utilizzo comune ad essere trasformati, attraverso la magia, in dispositivi in grado di far volare gli esseri umani; primo fra tutti la scopa.

Oggetto solo apparentemente umile e domestico la scopa rappresenta, secondo un antico simbolismo, un emblema della sacralità. «Nei templi e nei santuari antichi spazzare è un servizio di culto, si tratta di pulire da tutti gli elementi venuti a sporcarlo dall'esterno e questo compito può essere svolto solo da mani pure. [...] Se si inverte la sua funzione la scopa diventa strumento di maleficio» (Chevalier & Gheerbrant 1986, 344-345). Ed è così che, secolarizzandosi nelle tradizioni popolari – e di conseguenza nelle fiabe e nelle leggende che di quelle fanno parte integrante – la scopa, associata al volo delle streghe e dei maghi, ha cominciato ad essere considerata un elemento estremamente pericoloso in grado di sovvertire il senso comune e di destabilizzare il vivere sociale (Ginzburg 1966 e 1989).

Eppure, o forse proprio per questo, quell'oggetto, reso in grado di volare dalla magia, risulta fortemente ancorato anche all'immaginario contemporaneo. Quello

che cambia, inevitabilmente, è l'utilizzo che ne fanno i protagonisti delle storie, specie quando sono preadolescenti o adolescenti. Nel film di Hayao Miyazaki *Kiki consegna a domicilio* (JPN, 1989), ad esempio, la protagonista – una giovanissima aspirante strega – è grazie alla scopa che si allontana da casa per svolgere il proprio noviziato. Tramite quell'oggetto portentoso scopre che, anche per chi appartiene ad una famiglia di streghe, la capacità di volare non è un dono acquisito per diritto di nascita, ma una dote speciale che va coltivata e sviluppata con attenzione e cura per non essere perduta. La scopa diventa, in questo caso, uno strumento iniziatico che non solo affianca Kiki nel percorso di crescita, ma le permette di verificare le proprie capacità e di sviluppare le attitudini che la accompagneranno nella vita adulta. Anche nella saga dedicata ad Harry Potter la scopa volante rappresenta un vero e proprio catalizzatore di crescita. Il protagonista dei romanzi di J.K. Rowling ne sperimenta diverse tipologie a partire da quelle in dotazione a Hogwarts che «se uno volava troppo in alto, [...] cominciavano a vibrare, oppure sbandavano leggermente a sinistra» (Rowling 1998, 140), fino ad arrivare a quelle più sofisticate, adatte agli esperti e, nel caso di Harry, all'eletto.

Gli esperti della serie di romanzi scritta dell'autrice britannica, infatti, sanno che

esistono svariati modelli di scope volanti; i più importanti, per quanto riguarda la velocità e la maneggevolezza, sono i modelli Nimbus 2000, Nimbus 2001 e la Firebolt. Però esistono molti altri manici affidabili e confortevoli come [...] la BlueBottle, che è una scopa per tutta la famiglia. In commercio vi sono anche molti kit per la perfetta manutenzione delle scope, muniti di creme per la lucidatura dei manici e piccole forbici per la cura della coda della scopa¹.

Quell'oggetto, magico per eccellenza, nella saga di Harry Potter non serve solo per giocare a Quidditch – lo sport più diffuso e praticato a Hogwarts – o come 'semplice' mezzo di trasporto, ma testimonia, proprio come in Kiki, un'avvenuta iniziazione alla magia e, al di là della metafora, alla vita stessa.

Dalle streghe della tradizione fiabesca alle narrazioni contemporanee la scopa perde, quando utilizzata da eroine ed eroi 'positivi', la carica di oscura malvagità della quale era ammantata nel passato per trasformarsi, come abbiamo visto, in un oggetto in grado di accompagnare, se non addirittura agevolare, i processi di crescita delle giovanissime e dei giovanissimi protagonisti.

Le streghe e i maghi narrati dalle fiabe, dalle leggende e dalla letteratura fantastica, però, non volano solo a cavallo di una scopa. Nella tradizione russa, ad esempio, la baba-jaga si muove per il bosco dentro ad un mortaio sospeso nell'aria; ma anche altri oggetti di uso quotidiano diventano, attraverso la magia, occasione di superamento dei confini terrestri: Aladino vola su un tappeto per ritrovare la

¹ https://www.potterpedia.it/?v=scopa_volante. Accessed: January 9, 2023.

principessa Badru l-budūr, rapita dal mago Kufor², mentre nel *Decameron* di Boccaccio³ Messer Torello, ospite del Saladino, utilizza un letto volante per raggiungere la sua amata a Pavia. Nelle narrazioni antiche e contemporanee, poi, anche oggetti di grandi dimensioni, come le case (Zago *et al.* 2019) hanno la possibilità di volare in cielo. Basti pensare ai castelli sospesi fra le nuvole di cui narrano le saghe arturiane, a *La casa volante* di Gianni Rodari (1967) o a film animati come *Laputa. Il castello nel cielo* di Hayao Miyazaki (Studio Ghibli 1986) e *Up* di Pete Docter e Bob Peterson (Pixar/Disney 2009).

Sempre più in alto

Tutti gli esempi fin qui menzionati rimandano alle fantasticazioni relative al volo, ma ad esse, nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza e non, si intreccia, a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, il racconto di tecnologie e strumenti che rendono il volo realisticamente possibile. Così non solo nei romanzi, ma anche nei manuali scolastici e nelle copertine dei quaderni la frontiera "realistica" del volo si riempie, a partire dalla fine del Settecento, di mongolfiere che sorvolavano i cieli delle città europee e nordamericane sia per scopi civili che militari: poi è la volta dei dirigibili.

Sono i grandi scrittori per l'infanzia a perpetrare nell'immaginario la memoria delle mongolfiere. Jules Verne utilizza diverse volte il pallone aerostatico non solo per far muovere i protagonisti delle sue storie, ma come vero e proprio personaggio del racconto: in *Il giro del mondo in ottanta giorni* è uno dei mezzi utilizzati da Phileas Fogg per vincere la scommessa fatta con i membri del suo esclusivo Club londinese, in *L'isola misteriosa* conduce i protagonisti nel luogo dove si svolgeranno le loro avventure, mentre in *Cinque settimane in pallone* accompagna lo studioso Samuel Ferguson e il suo fido aiutante alla scoperta del continente africano. Ovviamente osservato dall'alto. (Antoniazzi 2022, 23).

Anche il dirigibile, all'inizio del Novecento, è presente all'interno di molte narrazioni, per ragazzi/e e non, ma quei romanzi, come *La montagna d'oro*⁴ e *Le meraviglie del 2000* di Emilio Salgari (1907), famosissimi all'epoca della loro pubblicazione, risultano quasi sconosciuti alle lettrici e ai lettori contemporanei. Tuttavia l'eco della presenza nel cielo di quei veicoli ormai desueti ha lasciato una traccia nell'immaginario contemporaneo e, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, un sottogenere della letteratura fantascientifica, lo steampunk, ha riportato in auge

² Nelle *Mille e una notte* altre fiabe raccontano i voli dei protagonisti sul tappeto magico: *Il principe Ahmed e la fata Pari-Banu*, *Il Mercante e il Genio*, ecc.

³ *Messer Torello e il Saladino*, nona novella, decima giornata.

⁴ Il romanzo viene pubblicato con lo pseudonimo di Guido Altieri.

anche il dirigibile assieme ad altre tecnologie e strumentazioni anacronistiche (Grandi 2017). Interessante, in questo senso, il romanzo *Labyrinth of Night* di Allen Steele (1992) nel quale l'autore sceglie di far volare nei cieli marziani i dirigibili perché ritenuti i mezzi più adatti per muoversi nell'atmosfera del pianeta rosso.

Quando, agli inizi del Novecento, fanno la loro comparsa nel cielo i “più pesanti dell'aria” – come vengono chiamate le prime aeromobili – anche l'immaginario relativo al volo tecnologicamente inteso cambia radicalmente. In prima battuta sono le battaglie aeree a destare la maggiore attenzione dei narratori e, per tutta la prima metà del secolo scorso, sono i piloti ad assurgere al rango di icone della contemporaneità: «Il nuovo tipo di guerra nei cieli, in cui si rivedevano il coraggio, l'altruismo, l'onore e l'eroismo individuale dei cavalieri medioevali, presto esaltò e infiammò le folle, e i suoi protagonisti divennero ammirati e famosi come nessun altro» (Niccoli 2002, 62).

Poeti, scrittori, illustratori, ecc. rendono i piloti e i loro aerei protagonisti di storie avvincenti e appassionanti rivolte ad un pubblico appartenente ad ogni fascia d'età. In Italia numerosi scrittori e illustratori di libri per l'infanzia narrano, durante il Ventennio, le gesta, belliche e non, degli eroi del volo. A storie come *Ceriù* di Ettore Cozzani (1938) e *Il mitragliere alato* di Arnaldo Geraldini (1942), appositamente pubblicate a sostegno delle idee del Regime, si affiancano le riscritture, opportunamente manipolate, di grandi classici, come *Il viaggio di un Balilla attorno al mondo* di Carlo Dadone e Giovanni Bertinetti (1931), pronti a rileggere in chiave fascista avventure consolidate e immaginativamente efficaci.

Le scoperte scientifiche e i progressi tecnologici, però, allontanano continuamente il traguardo da raggiungere, gli obiettivi da fissare. Così, a partire dal secondo dopoguerra, ammansito e, in molti modi, addomesticato il desiderio di volare nell'atmosfera attraverso il moltiplicarsi dei voli di linea e l'abitudine di spostarsi in aereo anche per coprire distanze relativamente esigue, il sogno dell'umanità e la spinta verso nuove conquiste tecnologiche hanno progressivamente spostato l'obiettivo da raggiungere a mete sempre più lontane dalla terra, in primis la Luna. (Antoniazzi 2022, 27).

Oltre l'atmosfera, nelle pieghe del tempo

Quasi senza accorgercene è stata già raggiunta e descritta anche la seconda dimensione indicata a proposito del volo come frontiera: quella spazio-temporale. Una dimensione strettamente connessa a quella tecnologica.

Non è possibile, però, tentare una categorizzazione della conquista dello spazio attraverso il volo solo in termini realistici perché nelle narrazioni si ritrovano anche le aspirazioni, i desideri e i sogni relativi al volo: un volo che si spinge ben oltre le capacità tecniche proprie di una data epoca. Anzi, da un certo punto di vista, l'effettiva ‘conquista dello spazio’, tramite l'allunaggio del 1969 e la successiva

realizzazione di stazioni orbitanti, ha fornito una spinta propulsiva all'immaginario contemporaneo spostando l'orizzonte narrativo sempre più lontano – dalla Terra, dal sistema solare e, addirittura dalla nostra Galassia – e aprendo a sempre nuove dimensioni da esplorare.

Così, mentre passo dopo passo si realizzano concretamente gli obiettivi della conquista dello spazio, l'orizzonte immaginativo si innalza a nuovi livelli. E non si tratta di una novità se si considera che viaggi sulla Luna e su Marte sono presenti nell'immaginario narrativo ben prima che questi siano realizzabili⁵ o anche solo ipotizzabili, così come i viaggi intergalattici fanno la loro comparsa molto precocemente nella narrazione fantascientifica.

Tornando alla letteratura per l'infanzia, tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento compaiono anche romanzi nei quali si utilizza una tecnologia realistica – seppur inventata e improbabile – per raccontare il viaggio sulla Luna o altri pianeti. Si tratta perlopiù di viaggi effettuati da persone adulte, quasi esclusivamente uomini, che compiono esplorazioni scientifiche e/o sono spinti dal desiderio di conquista. L'esempio di *De la Terre à la Lune* (1865) e *Autour de la Lune* di Jules Verne (1870) è quanto mai calzante. In quei romanzi non c'è traccia del carattere profondamente iniziatico che assume il volo quando i protagonisti sono preadolescenti o adolescenti; o quanto meno, quel carattere è davvero latente, così come lo sono gli elementi meramente fantastici e magici legati al volo in molte narrazioni per l'infanzia.

Guardando alla contemporaneità immaginativa l'ultima frontiera del volo, inteso nella sua accezione di viaggio oltre i confini terrestri, è rappresentata dall'avventura vissuta dai protagonisti e dalle protagoniste nei *wormhole*, tunnel spazio-temporali che, teoricamente, potrebbero collegare due buchi neri e consentire di raggiungere in tempi velocissimi distanze intergalattiche inimmaginabili. Se è il film *Interstellar* (USA-UK, 2014) ad avere raccontato al grande pubblico le avventure nelle 'pieghe del tempo', prima del film diretto da Christopher Nolan è un libro per ragazzi, *A Wrinkle in Time*⁶ di Madeleine L'Engle (1963) a raccontare i viaggi di Meg e dei suoi fratellini nello spazio-tempo alla ricerca del padre scomparso. Si tratta contemporaneamente di un'avventura, di un viaggio interiore e di un percorso di scoperta: di sé, delle proprie origini, delle possibilità offerte dalla scienza e, allo stesso tempo, dalla fantasticazione. Con coraggio e determinazione l'autrice mostra,

⁵ Già Luciano di Samosata, nel II secolo d.C., racconta, in una versione *ante litteram* della saga di Guerre Stellari di George Lucas, un viaggio sulla Luna mentre già alla fine dell'Ottocento, dopo la 'scoperta' di Schiapparelli, alcuni autori, a partire dall'americano Greg Percy, cominciano a raccontare l'esplorazione di Marte.

⁶ Il romanzo, scritto tra il 1959 e il 1960, è stato pubblicato nel 1963, dopo essere stato respinto da almeno 26 editori perché era, secondo la stessa autrice, 'troppo diverso' rispetto al canone narrativo vigente.

infatti, come la narrazione sia in grado di esplorare e di sondare le suggestioni offerte dalla scienza e dalla tecnologia, in direzioni che non riguardano esclusivamente la fantascienza, ma più in generale il genere fantastico, il fantasy e, qualche volta, anche il fiabesco.

E nel farlo restituisce alle narrazioni che riguardano il volo (inteso in questo caso come viaggio nello spazio-tempo) una dimensione iniziatico-formativa. Anche in questo caso, dunque, la letteratura per l'infanzia è in grado di trasmettere un'immagine particolare della frontiera, sia essa fisica, mentale o temporale, ovvero la necessità di confrontarsi con se stessi e col mondo per sfidare limiti e mettere alla prova le proprie capacità, con la consapevolezza che «non c'è mai fallimento nel tentare. Non tentare è la morte più grande» (Bradbury 2001, 36).

Bibliografia

- Altieri, Guido. 1901. *La montagna d'oro*. Palermo: Salvatore Biondo.
- Antoniazzi, Anna. 2017. "Con le ali spuntate. Creature immaginarie e processi di crescita." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 24: 183-92.
- Antoniazzi, Anna. 2022. "Da Icaro a Interstellar. La mitologia del volo tra desiderio di Scoperta e tensione all'avventura." In *Il volo educante. Narrazioni alate per l'infanzia*, edited by Anna Antoniazzi and Fabio Caffarena, 14-39. Roma: Edizioni Rivista Aeronautica.
- Bradbury, Ray. 2001. *Ahmed e le macchine dell'oblio*. Milano: Mondadori.
- Chevalier, Jean and Gheerbrant Alain. 1986. *Dizionario dei simboli*. Vol. II. Milano: BUR.
- Cozzani, Ettore. 1938. *Cerù*. Milano: L'eroica.
- Dadone, Carlo and Giovanni Bertinetti. 1931. *Il viaggio di un balilla intorno al mondo*. Torino: SEI.
- Edward, R. Haymes, trans. 1988. *The Saga of Thidrek of Bern*. New York and London: Garland.
- Geraldini, Arnaldo. 1942. *Il mitragliere alato*. Roma: Gioventù Italiana del Littorio.
- Ginzburg, Carlo. 1966. *I benandanti. Stregoneria e culti agrari tra Cinquecento e Seicento*. Torino: Einaudi.
- Ginzburg, Carlo. 1989. *Storia notturna. Una decifrazione del sabba*. Torino: Einaudi.
- Grandi, William. 2017. *Gli ingranaggi sognati. Scienza, fantasia, tecnologia nelle narrazioni per l'infanzia e l'adolescenza*. Milano: Franco Angeli.
- Haldane, John B. and Bertrand Russell. 1991. *Dedalo o la scienza e il futuro, Icaro o il futuro della scienza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Jankélévitch, Vladimir. 1991. *L'avventura, la noia, la serietà*. Genova: Marietti.

- Kerényi, Károly. 1976. *Gli Dei e gli Eroi della Grecia*. Vol. II. Milano: Garzanti.
- L'Engle, Madeline. 1963. *A Wrinkle in Time*. New York: Ariel Books.
- Lönnrot, Elias. 2013. *Kalevala: Il grande poema epico finlandese*. Roma: Edizioni Mediterranee.
- Niccoli, Riccardo. 2002. *La storia del volo. Dalle macchine di Leonardo da Vinci alla conquista dello spazio*. Vercelli: White Star.
- Pindaro. 2009. *Le Olimpiche*. Napoli: Senecio.
- Rodari, Gianni. 1967. *Gip nel televisore e altre storie in orbita*. Milano: Mursia.
- Rowling, J.K. 1998. *Harry Potter e la pietra filosofale*. Firenze: Salani.
- Salgari, Emilio. 1907. *Le meraviglie del 2000*. Firenze: Bemporad.
- Steele, Allen. 1992. *Labyrinth of Night: a Novel of Mars*. New York: Ace Books.
- Verne, Jules. 1865. *De la Terre à la Lune*. Paris: Pierre-Jules Hetzel.
- Verne, Jules. 1870. *Autour de la Lune*. Paris: Pierre-Jules Hetzel.
- Zago Giuseppe, Carla Callegari, Marnie Campagnaro, cur. 2019. *La Casa. Figure, modelli e visioni nella Letteratura per l'infanzia dal Novecento ad oggi*. Lecce: Pensa Multimedia.

PAOLO BIANCHINI

SANTI ALUNNI: LE BIOGRAFIE DEGLI STUDENTI
E DELLE STUDENTESSE MORTI IN COLLEGIO E L'EVOLUZIONE
DEL MODELLO EDUCATIVO GESUITICO IN ETÀ MODERNA

HOLY PUPILS: BIOGRAPHIES OF STUDENTS DEAD IN COLLEGE
AND THE EVOLUTION OF JESUIT EDUCATIONAL MODEL
IN MODERN TIMES

Nella seconda metà del XVI secolo, dal bambino presentato come bestiale e uomo incompleto si passa al bambino innocente e puro, potenziale ambasciatore del messaggio divino. Tra XVII e XVIII secolo avviene poi una progressiva diffusione del culto dell'infanzia, e specialmente dei santi bambini. A tale modello si rifanno implicitamente due devozioni tipicamente gesuitiche, ovvero Luigi Gonzaga e Stanislao Kostka, canonizzati nel 1726. A cavallo tra XVIII e XIX secolo avviene un'altra trasformazione del culto, in quanto si passa da biografie esemplari, ovvero di santi, a vite santificate dalla fede, ma non per questo troppo "eccezionali". Si diffonde, così, specialmente in ambito gesuitico, la biografia degli studenti morti in collegio o in seminario. Nel corso dell'Ottocento, poi, si aggiungono anche le biografie delle studentesse, sempre ad opera di gesuiti. Ne consegue l'idea implicita che la santità può essere educata. Non a caso, quello della biografia di studenti e studentesse è un genere che attecchisce soprattutto tra gli ordini insegnanti, come i gesuiti e, più tardi, i salesiani, che la utilizzano oltre che come metodo educativo, anche come strumento di promozione delle loro scuole.

Parole chiave: Infanzia, Gesuiti, Biografie esemplari, Biografie studentesche, Propaganda.

In the second half of the 16th century, the child seen as bestial and incomplete man passed to be considered as the innocent and pure child, potential ambassador of the divine message. Between the 17th and 18th centuries there was then a progressive diffusion of the cult of childhood, and especially of the holy children. Two typically Jesuit devotions implicitly refer to this model: Luigi Gonzaga and Stanislao Kostka, canonized in 1726. At the turn of the 18th and 19th centuries, another transformation of the cult took place, as the exemplary biographies, i.e. of saints, left the place to lives sanctified by faith, but not too "exceptional". Thus, especially in the Jesuit field, the biography of students who died in college or in seminary spread. During the 19th century, then, the biographies of female students appeared, always by Jesuits. Hence the implicit idea that holiness can be educated. It is no coincidence that the biography of male and female students is a genre that takes root above all among teaching orders, such as the Jesuits and, later, the Salesians, who use it not only as an educational method, but also as a tool to promote their schools.

Keywords: Childhood, Jesuits, Exemplary biographies, Student biographies, Propaganda.

Dalla scoperta al culto dell'infanzia

Tra la fine del Quattrocento e i primi decenni del Cinquecento si registrò la nascita e la diffusione di una nuova idea di infanzia. Si trattò di un cambiamento culturale di notevole importanza, probabilmente legato alla rivalutazione globale della fanciullezza, già dimostrata da Philippe Ariès nel suo pionieristico studio *Padri e figli nell'Europa moderna* (Ariès 1964). La scoperta della singolarità del periodo infantile nel percorso biografico dell'uomo ha segnato non solo la fine di quella che Ariès chiamava "un'età senza educazione", ma ha anche aperto nuovi e inesplorati scenari nei rapporti tra genitori e figli, così come nelle opzioni educative messe a disposizione delle giovani generazioni. Tale cambiamento nel modo di intendere l'infanzia, oltre che di educarla, ebbe profonde ripercussioni anche in campo religioso. Infatti, all'idea di un bambino presentato come macchiato dal peccato originale e come "adulto incompleto" si affiancò quella di un'infanzia innocente e pura, potenziale ambasciatrice del messaggio divino. In questo senso il terreno era fertile, poiché dalla fine del XII secolo la devozione a Gesù bambino si era diffusa un po' in tutt'Europa, grazie alla progressiva diffusione del culto di Cristo. Tuttavia, tale interesse aveva suscitato, da un lato, riflessioni e sperimentazioni innovative, dall'altro, l'emergere di devozioni popolari spesso controverse per i loro vari riferimenti al paganesimo (Dolz 2001). La Chiesa tridentina si sforzò di tenerle sotto controllo, guidandole o condannandole, estendendo di fatto sempre più la sua opera disciplinante alla sfera dei bambini (Prosperi 1996; Scaramella 1997). Tra il XVII e il XIX secolo si diffuse, così, progressivamente il culto dell'infanzia, soprattutto sotto forma di devozioni a santi e confessori di tenera età. Si trattava di bambini che avevano professato la fede in Cristo o adottato stili di vita perfettamente coerenti con il suo messaggio durante la loro breve esistenza, testimoniando la loro santità non solo con un comportamento irrepreensibile, ma anche con l'eroico esercizio delle virtù teologali.

I primi santi giovani della Compagnia di Gesù

Furono soprattutto i gesuiti a impossessarsi della nuova forma di devozione e a trasformarla in un potente strumento di perfezionamento del cristiano. Tra il '500 e il '600 i gesuiti inventarono e sperimentarono per primi numerose strategie per fare opera di conversione. Da una parte, innovarono la pratica delle confessioni e delle congregazioni, che trasformarono in un percorso di perfezionamento destinato a legare per un tempo prolungato peccatore e confessore. Dall'altra, rinnovarono

anche il modo di andare in missione, tra l'altro impiegando per primi i libri, oltre alle immagini sacre. Infine, divennero ben presto un ordine insegnante, definendo un modello educativo originale per mezzo della *Ratio Studiorum*, destinata in brevissimo tempo a un successo planetario.

Nella seconda metà del '600, ovvero alquanto precocemente, proprio per le scuole e i loro alunni i gesuiti crearono una tipologia specifica di culto infantile, ovvero quello degli studenti vissuti e deceduti in odore di santità. Ne sono validi esempi due devozioni tipicamente gesuitiche dell'epoca, Luigi Gonzaga e Stanislao Kostka, entrambi vissuti tra XVI e XVII secolo e canonizzati nel 1726. Pur nelle differenze, alcune caratteristiche accomunavano Gonzaga e Kostka: appartenevano a famiglie nobili, erano divenuti entrambi novizi gesuiti contro la volontà dei genitori e morirono giovanissimi al termine di brevi vite consacrate interamente al signore e all'aiuto del prossimo. Erano, dunque, modelli perfetti di buoni cristiani, ma ancor più di buoni gesuiti. Luigi Gonzaga, in particolare, divenne il prototipo del giovane studente capace di santificare la sua vita, tanto che nel 1729 fu nominato santo protettore della gioventù studiosa, mentre Stanislao Kostka è protettore dei novizi gesuiti. A entrambi gli ignaziani consacrarono molte congregazioni di studenti, mentre al nome di san Luigi Gonzaga sono intitolate numerose congregazioni religiose dedite in varie parti del mondo all'istruzione e all'educazione cristiana della gioventù.

Inoltre, ai due giovani novizi deceduti santamente i gesuiti dedicarono corpose e ferventi biografie già molto prima che fossero canonizzati. Cominciò Virgilio Cepari nel 1606, con una *Vita di San Luigi Gonzaga della Compagnia di Gesù*, testo che conobbe traduzioni e riedizioni in molte lingue per tutto il Settecento. La prima biografia di Kostka fu, invece, probabilmente opera di Angelo Felice Pinetti (*Vita del Beato Stanislao Kostka della Compagnia di Gesù*, 1644). Il loro esempio fu poi seguito da molti altri, mentre statue, dipinti e altari dei due santi arricchivano le chiese gesuitiche: la tomba di S. Stanislao fu eretta al momento della morte nella chiesa da poco costruita accanto al noviziato dei gesuiti di Roma, Sant'Andrea al Quirinale; quella di S. Luigi si trova in Sant'Ignazio, adiacente al Collegio Romano. Insomma, due luoghi centrali e fortemente simbolici per tutta la Compagnia.

Ai primi due "campioni" della fede gesuitica si aggiunsero nei decenni successivi altre biografie esemplari di giovani, ma aventi alcune caratteristiche assai diverse da quelle di Gonzaga e Kostka, sebbene sempre legate alla Compagnia di Gesù. In generale, si tratta di profili biografici di bambini o ragazzi, legati all'Ordine ignaziano come studenti o come novizi, ma non destinati a essere beatificati o santificati¹. Due autori furono particolarmente prolifici: Daniello Bartoli e Paul Le Clerc. Il primo fu autore di una *Vita e miracoli del Beato Stanislao Kostka* (1670),

¹ A loro va aggiunto Jan Berchmans, anch'egli morto giovanissimo mentre frequentava il Collegio romano (Cepari 1625).

poi divenuta un classico, ma soprattutto di una serie di brevi profili biografici di giovanissimi studenti cinesi e giapponesi, convertiti dai missionari gesuiti e per questo martirizzati (Bartoli 1653). Le Clerc inaugurò, invece, un genere che, come vedremo, avrebbe ispirato altri scrittori della Compagnia soprattutto nel secolo seguente, ovvero la biografia di giovani studenti membri delle congregazioni mariane attive nei collegi (Le Clerc 1690/1 e 1690/2). Nello stesso filone va segnalato, infine, Giuseppe Antonio Patrignani, autore nel 1720 delle fortunatissime *Vite d'alcuni nobili convittori stati e morti nel Seminario Romano segnalati in bontà*, anch'esso vero e proprio antesignano del genere biografico consacrato a studenti dei gesuiti, destinato a grande seguito soprattutto nell'Ottocento.

Queste biografie possedevano alcuni strumenti educativi innovativi, oltre che di grande potenziale narrativo: in primo luogo, offrivano al “popolo fanciullo” una devozione semplice, alla sua portata, come quella del “bambin Gesù”, che ispirava empatia. Quindi, presentavano il biografato come campione di virtù, più che come eletto da Dio, rendendolo più concreto e facilmente ammirabile e imitabile, in quanto arbitro del proprio comportamento e delle proprie scelte. Il realismo della storia era garantito dal fatto che essa era ricostruita sulla base delle testimonianze dei professori e dei compagni dello studente, oltre che per mezzo di momenti esemplari della vita, i più salienti dei quali coincidevano con altrettanti eventi della formazione del buon cristiano, ovvero il battesimo, la prima comunione e la morte affrontata con rassegnazione e con la gioia posseduta solo da chi ha la certezza di raggiungere un bene superiore a qualunque altro si possa lasciare sulla terra.

Del resto, proprio l'affrontare la malattia e la morte con sopportazione e fiducia nell'aldilà erano alcune delle caratteristiche ineludibili per riconoscere una “vita christianissima” e distinguerla da esperienze certo meritevoli, ma non degne di asurgere alla beatificazione o alla santità o perlomeno di essere tramandate.

Sin dalla prima metà del Seicento, altri scrittori della Compagnia avevano provato a definire i canoni di un'infanzia santa e meritevole di essere celebrata. Si trattava, infatti, di stabilire criteri il più oggettivi possibile per riconoscere una vera “enfance chrétienne” (Blanlo 1665; de Berlaymont 1619), ma anche per risolvere alcune questioni teologiche di non poco conto. In particolare, andava definito il rapporto tra santità ed età dell'uomo, ovvero tra crescita delle capacità razionali, acquisto progressivo della fede e santità. Bisognava chiedersi, insomma, se è possibile che un bambino o un ragazzo, nonostante la tenera età, possano scegliere consapevolmente di vivere una vita santa. Su queste domande di carattere teologico si iscrivevano, poi, altre questioni di natura più squisitamente educativa, ovvero, quale spazio rimanesse per la mediazione del clero e soprattutto come si potesse conciliare la santità infantile con l'innatismo e con la concezione dell'infanzia vista come tabula rasa su cui l'insegnamento della religione era chiamata a scrivere le prime fondamentali idee.

Le biografie gesuitiche sei-settecentesche offrirono una serie di risposte a questi quesiti. Esse definirono, infatti, un modello di santità infantile data dal connubio di doti innate per grazia divina ed esercizio quotidiano della santità, attribuendo all'individuo, per quanto giovane e immaturo, la possibilità di scegliere il proprio destino. Ciò significava abbracciare un "esprit d'enfance" (Blanlo 1665) contraddistinto da una serie di comportamenti ben precisi: in primo luogo, un uso costante delle devozioni, tale da portare all'abnegazione di sé, al raggiungimento dell'innocenza, per farsi condurre docilmente dal Signore come dei bambini verso il padre. Quindi, era indispensabile dimostrare obbedienza ai genitori, ai quali i protagonisti delle biografie disobbediscono solo per praticare eventuali devozioni. Erano poi immancabili la purezza verginale e una spiccata e precoce tendenza alla vita sacerdotale. Di fatto, una perfetta "enfance chretienne" era ispirata alla capacità di sfruttare la relatività del tempo, in quanto la vita intensa permette di conseguire grandi risultati.

La definizione del genere delle biografie degli studenti morti in odore di santità

Nel XVIII secolo, il modello educativo cattolico, di fatto senza alternative per secoli, si trovò sotto attacco da parte della cultura illuminista, ispirata ai principi del sensismo e del materialismo. In quel contesto, la santità infantile si rivelò, di fatto, un valido antidoto alle proposte educative elaborate dagli illuministi, aggiornando la tradizione pedagogica cattolica e mettendola al passo con i tempi. Anche lo stesso genere biografico operò nella direzione di adeguare i metodi e i contenuti dell'apologetica cattolica alle richieste dei lettori del tempo. Le biografie secentesche e di primo Settecento, infatti, avevano la stessa impostazione e gli artifici retorici tipici delle vite dei santi e delle agiografie rinascimentali. Molto avevano, inoltre, in comune con le *Ars moriendi*, da cui mutuavano molte delle buone pratiche adottate dai biografati per affrontare la malattia e la morte.

A inizio Ottocento, la ripresa del genere avvenne con modalità e con finalità almeno in parte diverse. La differenza più evidente è che esse vennero scritte e utilizzate non più tanto con l'obiettivo di individuare e celebrare nuovi santi e beati, ma a scopo più squisitamente educativo, ovvero per indicare a bambini e ragazzi modelli concreti da seguire nella strada verso la salvezza eterna. Proprio la concretezza è il carattere di novità che maggiormente contraddistingue le biografie ottocentesche da quelle dei secoli precedenti. Si passò, infatti, da biografie esemplari, dedicate a santi e beati, a vite consacrate da una fede indubitabile e incrollabile, ma non per questo troppo "eccezionali". Si diffuse, così, specialmente in ambito gesuitico la biografia degli studenti morti in collegio o in seminario. In tal modo, le agiografie, per altro mai completamente abbandonate, lasciarono gradualmente il posto

alle storie realistiche di ragazzi proposti come modelli esemplari, ma imitabili da tutti, proprio perché più vicini alla realtà.

Un altro elemento che distingue buona parte delle biografie ottocentesche da quelle dei secoli precedenti è lo spostamento della devozione dai bambini verso gli adolescenti e i giovani. Clemente XIV aveva, infatti, ribadito che serviva la ragione, l'adesione consapevole al martirio, perché ci fosse santità, fissando l'età minima per la canonizzazione a 7 anni. In tal modo, il culto di bambini divenne sempre più marginale (venendo relegato quasi esclusivamente a forme devozionali popolari e spesso controverse), mentre Luigi Gonzaga assurse a modello per eccellenza della biografia edificante. Fu quello, tra l'altro, un *escamotage* della devozione cattolica per superare il problema dell'inconciliabilità tra santità infantile e innatismo e ribadire la concezione dell'infanzia vista come tabula rasa a cui l'insegnamento della religione fornisce le chiavi della salvezza eterna per mezzo della trasmissione del messaggio divino.

Ben presto, poi, ovvero dal 1832, fecero la loro comparsa sul mercato editoriale anche le biografie di studentesse. I ritratti di donne e ragazze eccezionali non erano certamente una novità. Nella prima metà dell'Ottocento costruì su questo genere le sue fortune l'abbé Guy-Toussaint Carron, autore di decine di fortunatissime storie di "giovani eroine cristiane", dalle sante alle maestre, dalle suore alle regine. Ma per assistere alla pubblicazione del primo libro con la storia di una studentessa bisogna attendere ancora una volta un gesuita, Charles Phelipon, autore di *Auguste et Victorine, ou Notice sur la vie et la mort d'Auguste-Ignace L. et de Victorine-Marie sa soeur* (1832).

Proprio le storie dei due fratelli illustrate da Phelipon possono essere assunte come stereotipo delle biografie redatte dai gesuiti dopo la restaurazione del 1814. Orfani di madre sin da piccoli e con un padre assai devoto e molto legato a loro, i due ragazzi vengono avviati allo studio presso altrettanti collegi: Auguste frequentò il *petit séminaire* de Sainte-Anne d'Auray sino alla sua chiusura ad opera del governo. A quel punto chiese a suo padre di continuare gli studi con gli stessi insegnanti, a costo di emigrare, spostandosi nel collegio dei gesuiti di Friburgo, in Svizzera. Per convincere il padre, un po' riluttante all'idea separarsi dal figlio, Auguste disse: «Ce sera pour moi l'arche de Noé. Je quitte de bons pères, j'en trouverai d'autres. Que je plains ceux de mes condisciples qui n'auront pas un tel asile!» (Phelipon 1832, 40). In realtà, dopo qualche anno di studio a Friburgo, Auguste avrebbe trovato la morte senza aver terminato gli studi, ma dimostrando una vocazione che solo la prematura scomparsa in odore di santità non gli permise di seguire.

Anche la storia di sua sorella poteva contribuire, seppur indirettamente, a celebrare le lodi dei gesuiti. Infatti, all'epoca, i discepoli di Sant'Ignazio non gestivano scuole per ragazze. Ma da sempre avevano favorito la nascita e la crescita di congregazioni insegnanti femminili, sfruttando la loro abilità di confessori. Victorine

aveva prima studiato presso le Soeurs de Saint Joseph, una congregazione fondata dal gesuita Jean-Pierre Médaille quasi due secoli prima, nel 1650. Quindi, si era spostata al pensionato della Congregazione di Notre Dame a Parigi, con cui i gesuiti avevano stretti rapporti da sempre e che rappresentava una delle scuole per ragazze più rappresentative della Parigi dell'epoca. Victorine condivise a breve distanza di tempo la stessa sorte del fratello, affrontando la malattia e la morte con le stesse modalità, ovvero «soumise sans réserve à l'aimable volonté de son Dieu, en attendant de lui avec une parfaite résignation ou la vie ou la mort» (Phelipon 1832, 203).

Tra santità e propaganda

Come anticipato, *Auguste et Victorine* non è che un esempio di un genere che, nella prima metà dell'Ottocento, seppe riformarsi adattandosi allo spirito dei tempi e che per questo incontrò grande fortuna. Come già nei secoli passati, furono soprattutto i gesuiti a coltivarlo. In Francia più che mai i discepoli di Sant'Ignazio utilizzarono le biografie di studenti e studentesse come strumento non solo educativo e didattico, ma anche politico.

Da un punto di vista educativo l'idea implicita che emerge da questi testi è che la santità può essere educata. Non a caso, il genere attecchì soprattutto tra gli ordini insegnanti, come i gesuiti e, più tardi, i salesiani. È, infatti, implicito che, se è fondamentale che l'allievo sia dotato di caratteristiche innate di bontà, docilità, vocazione e amore filiale, è altrettanto importante che tali doti vengano tutelate e coltivate. Nessuno nasce santo: il modello era piuttosto Victorine, di cui Phelipon dice che «n'était pas sans défauts et elle avait par conséquent des violences à se faire. Sa vivacité lui fournissait matière à des grands combats, mais aussi à de beaux triomphes» (Phelipon 1832, 126).

Certamente, le biografie studentesche erano pensate e scritte dai gesuiti per essere utilizzate nelle scuole o comunque come materiale per l'insegnamento. In particolare nei collegi gesuitici francesi di primo Ottocento i riferimenti e l'uso delle biografie di studenti era davvero massiccio. Oltre alla pubblicazione di nuove biografie e alla ristampa di quelle sei-settecentesche, il modello biografico compariva anche all'interno degli esempi di componimento di alcuni manuali scolastici e se ne discuteva frequentemente negli incontri delle congregazioni degli studenti.

E che il modello fosse convincente è dimostrato pure dalla corrispondenza che i gesuiti francesi scambiavano con il generale a Roma per aggiornarlo. Non è infrequente, infatti, che le lettere facciano riferimento a morti edificanti avvenute in collegio o in noviziato, come quella di Jean-François Delholme, descritta in una lettera del maestro dei novizi di Parigi, che illustrava con un nutrito apporto di dettagli al

generale come «une si sainte morte a produit un surcroit de ferveur dans le noviciat»².

Insomma, se la santità poteva essere riconosciuta ed educata, alcuni vi riuscivano meglio di altri: era questo il messaggio che mandavano alle famiglie i gesuiti francesi, le cui scuole furono chiuse dal governo francese nel 1828. In quel caso non si trattò, tuttavia, di una macabra pubblicità *ante-litteram*. O meglio, non solo. Era piuttosto uno strumento per opporsi alla nuova cacciata dell'Ordine ignaziano dal Regno di Francia, il quale ebbe tra i suoi effetti anche la chiusura delle scuole che i gesuiti gestivano sotto le mentite spoglie di *petits séminaires*.

Per legge, i *petits séminaires* potevano ospitare solo novizi e giovani interessati a divenire preti. In realtà, sin da quando la Compagnia di Gesù era stata riammessa in Francia, nel 1814, li aveva utilizzati per accogliere centinaia di bambini e ragazzi le cui famiglie avevano accolto con entusiasmo la restaurazione dell'Ordine. La loro fiducia nelle tradizionali capacità educative dei gesuiti le spingeva ad affidare loro i figli affrontando non solo il disagio di lunghi viaggi, in quanto i *petits séminaires* si trovavano in zone marginali della Francia, per sfuggire ai controlli, ma anche a iscriverli in scuole che di fatto erano fuorilegge.

Nel 1828, il governo scoprì la frode e, sfruttando anche una nuova campagna antigesuitica da parte della pubblicistica liberale, espulse la Compagnia, la quale fu così costretta a chiudere le sue scuole e a dimettere gli studenti. Ma non per questo, i gesuiti smisero di considerarsi come i depositari di un metodo educativo capace di “rendere santa” ogni esistenza. E per rivendicare il loro diritto a educare la gioventù francese si servirono, tra l'altro, delle biografie degli studenti che avevano cresciuto nei *petits séminaires* e che vi erano sfortunatamente deceduti. È questo l'obiettivo dei *Souvenirs des petits séminaires, Vies de plusieurs jeunes étudiants élevés dans ces huit petits séminaires*, opera di Jean-Nicolas Lorient, noto pedagogista, tra i revisori della *Ratio Studiorum* nel 1832, nonché fortunato autore di manuali scolastici e rettore del *petit séminaire* di Saint Acheul di Amiens sino al 1818 (Bianchini 2014). L'introduzione dell'opera spiegava il senso dell'operazione editoriale:

depuis la dissolution des huit petits séminaires dont nous publions les *Souvenirs*, des milliers d'élèves et de parents ont proclamé avec énergie leur reconnaissance et leurs regrets. [...] Cependant les *Souvenirs* nous paraissent une apologie plus victorieuse encore des établissements supprimés, si jamais ils en avaient besoin aux yeux de l'équitable postérité. En effet, les jeunes étudiants dont la vie entre dans ce recueil sont pour le lecteur attentif autant de guides fidèles qui l'introduisent dans l'intérieur des maisons où ils ont reçu le bien fait de l'éducation, lui en ouvrent sans défiance toutes les portes, l'associent pour ainsi dire à tous leurs exercices, et ne cachent rien à l'oeil observateur des amis ou des ennemis. (Lorient 1830, III-IV).

² Archivum Romanum Societatis Jesu, *Franc. 1001-II*, 1 luglio 1818.

Il libro doveva «contribuer à venger l'innocence opprimée et à détruire de funestes préventions», oltre a perorare la causa dei gesuiti in qualità di educatori, dipingendo i *petit séminaires* come altrettante scuole di “jeunes héros du christianisme” e facendole, quindi, rimpiangere a quanti erano in grado di apprezzarne il valore e l'unicità (Loriquet 1830, IV).

Conclusioni

Il genere delle biografie di studenti e studentesse definitosi in età moderna aveva chiaramente una duplice funzione: da un lato, rappresentava un potente strumento educativo e di trasmissione di quella che potremmo definire una “pedagogia della fede”, volta alla formazione dell'anima dei discepoli; dall'altro era pensato per testimoniare il valore del modello educativo trasmesso dalle scuole degli ordini religiosi, a più riprese messo sotto accusa da una società sempre più secolarizzata. Tale genere avrebbe conservato il suo valore formativo sino a che non si è imposta una cultura pedagogica incentrata sull'edonismo e nella quale, fortunatamente, la morte di un giovane, specialmente a scuola, è considerata come un fatto inaccettabile e dal quale non c'è nulla da imparare.

Fonti

- Bartoli, Daniello. 1670. *Della vita e miracoli del B. Stanislao Kostka della Compagnia di Gesù*. Roma: alle spese d'Ignazio de Lazari.
- Bartoli, Daniello. 1653. *Historia della Compagnia di Gesù. L'Asia*. Roma: nella stamperia d'Ignazio de' Lazzeri, vol. III, 820-824.
- Blanlo, Jean. 1665. *L'enfance chrétienne*. Paris: Veuve D. Thierry.
- Cepari, Virgilio. 1625. *Vita di Giovanni Berchmans fiammingo religioso della Compagnia di Gesù*. Bologna: per l'herede del Benacci.
- Cepari, Virgilio. 1723. *Vita di San Luigi Gonzaga della compagnia di Gesù*. Milano: Stamperia di Giuseppe Pandolfo Malatesta.
- de Berlaymont, Philippe. 1619. *Paradisus Puerorum*. Coloniae Agrippinae: apud J. Kinchium.
- Le Clerc, Paul. 1690. *La Vie de Guillaume Ruffin, congréganiste, tirée des “Annales de la Congrégation de la Flèche”*. Tours: Masson.
- Le Clerc, Paul. 1690. *La vie d'Alexandre Bercius, congréganiste*. Tours: Masson.
- Loriquet, Jean-Nicolas. 1830. *Souvenirs des petits séminaires: de Saint-Acheul, Sainte-Anne, Bordeaux, Forcalquier, Montmorillon, Aix, Dole, Billom, Vies de plusieurs*

jeunes étudiants élèves dans ces huit petits séminaires. Paris: à la Librairie de Rusand et Compagnie.

Patrignani, Giuseppe Antonio. 1720. *Vite d'alcuni nobili convittori stati e morti nel Seminario Romano segnalati in bontà*. Napoli: per Domenico Antonio e Nicola Parrino.

Phelipon, Charles. 1832. *Auguste et Victorine, ou Notice sur la vie et la mort d'Auguste-Ignace L. et de Victorine-Marie sa sœur*. Paris: à la Librairie Ecclésiastique.

Pinetti, Angelo Felice. 1644. *Vita del Beato Stanislao Kostka della Compagnia di Gesù*. Bologna: per l'Herede del Benacci.

Bibliografia

Ariès, Philippe. 1964. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Bari: Laterza.

Bianchini, Paolo. 2014. "Un gesuita moderno? Nicolas Loriguet e la pedagogia della Compagnia di Gesù dopo la Restaurazione." In *Il resto vi sarà dato in aggiunta. Studi in onore di Renata Lollo*, a cura di Sabrina Fava, 177-193. Milano: Vita & Pensiero.

Dolz, Michele. 2001. *Il Dio Bambino. La devozione a Gesù Bambino dai Vangeli dell'infanzia a Edith Stein*. Milano: Mondadori.

Prosperi, Adriano. 1996. *Tribunali della coscienza. Inquisitori, confessori, missionari*. Torino: Einaudi.

Scaramella, Pierroberto. 1997. *I santolilli. Culti dell'infanzia e santità infantile a Napoli alla fine del XVII secolo*. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.

PASSAGGI DI FRONTIERA
NELLA STORIA DELL'EDUCAZIONE

EVELINA SCAGLIA

GIUSEPPE LOMBARDO RADICE E I PASSAGGI DI FRONTIERA FRA
ITALIA E CANTON TICINO: UN ESEMPIO DI «TRANSFERT
PEDAGOGICO-CULTURALE» NEGLI ANNI DEL FASCISMO

GIUSEPPE LOMBARDO RADICE AND THE BORDER CROSSING
BETWEEN ITALY AND TESSIN: AN EXAMPLE OF
«PEDAGOGICAL-CULTURAL TRANSFERT» IN THE AGE OF FASCISM

Fin dai primi anni del fascismo, la frontiera fra Italia e Canton Ticino costituì un terreno fertile di scambio pedagogico, didattico e culturale fra Giuseppe Lombardo Radice e le vivaci reti magistrali della Svizzera Italiana, che contribuirono ad arricchire la sua prospettiva di studio e ricerca anche dopo la rottura con Giovanni Gentile e i successivi “ritocchi” alla riforma del sistema scolastico italiano.

Parole chiave: Storia della scuola, Rinnovamento educativo, Maestri, Canton Ticino, XX secolo.

Since the early years of Fascism, the border between Italy and Tessin was a fertile ground for a pedagogical, didactic, and cultural exchange between Giuseppe Lombardo Radice and the lively teachers' networks in Italian-speaking Switzerland, which contributed to enriching his study and research perspective even after the break with Giovanni Gentile and the following “adjustments” to the reform of the Italian school system.

Keywords: History of school, Educational renewal, Teachers, Tessin, XX century.

Il nome di Giuseppe Lombardo Radice, fra i maggiori pedagogisti italiani dei primi decenni del Novecento, iniziò ad essere noto nei circuiti magistrali ticinesi a metà degli anni Dieci, grazie alla cassa di risonanza offerta dalla rivista *L'Educatore della Svizzera Italiana*, organo di informazione della Società Demopedeutica fondato nel 1837 da Stefano Franscini, leader del partito liberale radicale ticinese (Ceschi 2005, 45-122). Fondamentale fu il lavoro di disseminazione del suo pensiero svolto da Ernesto Pelloni, già allievo della Scuola pedagogica di Roma, direttore delle scuole elementari e maggiori di Lugano e dal 1916 a capo anche de *L'Educatore della Svizzera Italiana*, con cui collaborava da qualche tempo (Rossi 1970). Fu particolarmente interessato a portare avanti una linea editoriale volta al miglioramento della formazione in servizio degli insegnanti ticinesi, ispirandola ai «principi

di una pedagogia confortati dall'esperienza» e finalizzandola alla maturazione di una solida «coscienza pedagogica» per un processo di rinnovamento interiore della scuola. Si rivelò centrale, a tal proposito, l'incontro con le prime istanze del vocianesimo di Giuseppe Prezzolini e del neoidealismo italiano di Giovanni Gentile e Giuseppe Lombardo Radice, ma anche con il neokantismo e il neoherbartismo di Giovanni Vidari e lo spiritualismo realistico di Giovanni Calò, senza dimenticare l'attivismo pedagogico dell'Istituto "J.J. Rousseau" di Ginevra e le novità pubblicate dalla rivista *L'éducateur* di Losanna (Caratti 1980; Scaglia 2020).

Il 1923 rappresentò uno spartiacque nel rapporto fra Giuseppe Lombardo Radice e la rete magistrale ticinese: poco dopo l'entrata in vigore della riforma del sistema scolastico italiano voluta dal ministro dell'Istruzione Pubblica Giovanni Gentile, suo amico e maestro con cui aveva collaborato come Direttore generale dell'Istruzione elementare e popolare, si intensificarono gli scambi con la Svizzera Italiana grazie al primo viaggio compiuto nel dicembre 1923 su invito di Francesco Chiesa, corrispondente dell'amico Giuseppe Prezzolini, rettore del liceo di Lugano e direttore della Scuola ticinese di coltura italiana (Pelloni 1924; Valsangiacomo 2011).

Giuseppe Lombardo Radice divenne, ben presto, protagonista di un processo di «transfert pedagogico-culturale» attraverso la frontiera "osmotica" che separava l'Italia dal Canton Ticino, lungo due principali direzioni: una prima legata alla formazione di un nuovo profilo di maestro, impegnato in esperienze di rinnovamento scolastico meglio note come «scuole serene»; una seconda relativa alla progressiva diffusione in Canton Ticino del metodo Agazzi, che giunse a soppiantare in numerosi asili infantili il metodo Montessori propagandato dall'allora ispettrice cantonale Teresa Bontempi. Tutto questo fu possibile perché l'incontro con il mondo culturale e magistrale ticinese permise a Lombardo Radice di continuare a far vivere la sua riforma della scuola, nonostante la repentina rottura con il governo fascista e con Giovanni Gentile nel giugno 1924, grazie all'opera di rinnovamento avviata autonomamente da tempo da diversi maestri della Svizzera Italiana nelle loro scuole. Allo stesso modo, gli insegnanti ticinesi si trovarono nelle condizioni di rafforzare, sul piano metodologico, le proprie prassi didattiche «spesso intuitivamente geniali» e di contribuire, sul piano epistemologico, alla formulazione di una vera e propria «pedagogia ticinese» (Scaglia 2020; Meda 2021).

La pedagogia puerocentrica delle «scuole serene»

Diversi furono i punti di contatto fra *L'Educatore della Svizzera Italiana* e la rivista *L'educazione nazionale* di Giuseppe Lombardo Radice, nell'offrire un progetto pedagogico e culturale finalizzato ad elevare la cultura magistrale, sulla scorta del riconoscimento della natura popolare della scuola elementare come «scuola fattiva»

e «scuola dell'azione», della valorizzazione pedagogica dell'esperienza quotidiana di ciascun bambino, della visione del maestro come «artista» e, più in generale, di una collaborazione attiva e propositiva degli insegnanti alla riforma interiore della scuola attraverso l'esercizio di una «didattica viva» e la militanza in gruppi magistrali di azione. L'approfondimento e la condivisione della prospettiva pedagogico-didattica, delineata nelle opere di Giuseppe Lombardo Radice, permisero ai maestri ticinesi di trovare un punto di aggancio con la «pedagogia dell'amore, dell'intuizione sensibile e dello studio dell'ambiente» di origini pestalozziane, senza dimenticare di lasciare spazio alle tematiche dell'educazione nuova e dell'*école active* care a Adolphe Ferrière e dibattute fra le pagine della rivista *Pour l'ère nouvelle*.

La risonanza pedagogica internazionale suscitata dalla riforma Gentile trovò un diretto riscontro nei primi interventi di Giuseppe Lombardo Radice nella rivista ticinese, con la pubblicazione nel 1924 della relazione *Il dialetto nella scuola* (Lombardo Radice 1924), firmata ancora come direttore della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo, e seguita dall'uscita nel 1925 di due saggi di «critica didattica» sulle scuole ticinesi prodotti al suo rientro come docente di Pedagogia al Regio Istituto Superiore di Magistero di Roma, intitolati, rispettivamente, *La scuola di Pila come specchio d'un mondo* (Lombardo Radice 1925a) e *Le duecento osservatrici di "Mario" nelle scuole elementari di Lugano. Saggio di estetica dell'arte puerile* (Lombardo Radice 1925b). Testi, questi ultimi, che confluirono lo stesso anno nel volume di successo *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena* (Lombardo Radice 1925c), insieme al resoconto sulla scuola di Muzzano di Maria Boschetti Alberti, pubblicato dapprima in Ticino da *L'Adula* e in Italia da *L'educazione nazionale*.

La rievocazione, sotto forma di «critica didattica», della ricchezza delle esperienze di Pila e Lugano scaturì dalle «ispezioni a distanza» condotte da Lombardo Radice con l'analisi di quaderni, diari, elaborati scritti e disegni redatti dagli allievi di quelle scuole, raccolti e conservati nel suo «archivio didattico», al fine di studiare i processi di insegnamento-apprendimento di cui furono protagonisti attraverso l'esperienza riflessa nelle loro «scritture bambine» (Antonelli e Becchi 1995). Si trattava di testimonianze di prima mano, sistematiche e non rapsodiche, del lavoro scolastico svolto, pensate come momenti di riflessione pedagogica metodologicamente esemplari, che contribuirono ad introdurre Lombardo Radice sia nel processo di valorizzazione di scritture fino ad allora considerate in uno stato di «minorità», sia nell'anticipazione sul piano epistemologico della futura svolta storiografica dello studio della «cultura materiale della scuola», che ha condotto a riconoscere il valore storico e pedagogico di questi prodotti, in particolare dei quaderni come testimoni di «una imprescindibile esperienza di formazione» ed «emblema della quotidiana materialità scolastica che si fa oggetto di ricerca» (Meda 2016, 19-38).

Giuseppe Lombardo Radice riconobbe nelle esperienze di Pila, Lugano e, soprattutto, Muzzano gli emblemi della «nuova educazione italiana» prospettata dai programmi per le scuole elementari del 1923, poiché nella loro architettura pedagogica e nelle prassi didattiche seppero porre al centro un'idea di relazione educativa, finalizzata alla promozione della natura del bambino come esploratore e scienziato. È innegabile che il loro studio favorì l'avvio di una nuova fase di lavoro e ricerca da parte dello studioso siciliano, fecondata come si è accennato dalla raccolta di documentazione prodotta dagli insegnanti e dai loro studenti in realtà scolastiche del tutto sconosciute, spesso isolate, ma dall'alto valore educativo. Particolare attenzione venne dedicata da Lombardo Radice alla capacità di «ambientamento» delle «scuole serene» ticinesi, intesa come ricerca di uno stretto collegamento fra l'insegnamento scolastico e la vita locale, nelle sue diverse forme.

Uno degli esempi più significativi coincise con l'insegnamento della storia naturale come «scienza e poesia», sperimentato nelle scuole elementari di Lugano dal giovane maestro Cristoforo Negri e in quelle maggiori da Mario Jermini, a testimonianza di un paradigma pedagogico e metodologico-didattico di tipo unitario e compositivo, simile a quello delineato nei programmi italiani del 1923 e in grado di condurre gli studenti a entrare in contatto con il senso religioso della vita e ad essere protagonisti di processi di autoeducazione (Scaglia 2021).

Si può, dunque, affermare che l'interlocuzione con la rete magistrale ticinese offrì a Giuseppe Lombardo Radice l'occasione per perfezionare una pedagogia rispettosa della personalità del fanciullo e in grado di ispirare una teoria della «scuola serena» come scuola capace di tesaurizzare le migliori innovazioni introdotte dall'attivismo pedagogico, per condurre ogni allievo a fare i conti con il “bello”, il “buono” e il “vero”. A dimostrazione, ancora una volta, del carattere sistematico del suo pensiero, in cui la promozione di prassi didattiche attive, di una nuova idea di fanciullo e di un'inedita concezione della scuola elementare come scuola formatrice della personalità di ciascuno costituirono un tutt'uno (Chiosso 2019, 143).

La diffusione dell'agazzismo

Un secondo ambito di realizzazione di un «transfert pedagogico-culturale» attraverso la frontiera Italia-Canton Ticino riguardò il contributo di Giuseppe Lombardo Radice alla qualificazione pedagogica delle scuole infantili locali. Nonostante il raffreddamento dei rapporti fra l'ispettrice cantonale Teresa Bontempi e Maria Montessori (Sahlfeld, Vanini 2018, 167-170), a partire dalla metà degli anni Venti il Canton Ticino fu teatro di una sperimentazione che vide l'annessione della prima classe elementare alle Case dei Bambini, in nome del principio di continuità pedagogica e didattico-educativa fra i due ordini di scuola. In quello stesso periodo,

iniziarono, però, a manifestarsi i prodromi di una svolta che avrebbe assunto la configurazione di un vero e proprio “passaggio a Nord-Ovest”, con l’approfondimento e il pieno accoglimento della prospettiva pedagogico-didattica agazziana, presente in Italia da tempo e considerata in diversi ambienti – compreso quello neoidealista di Lombardo Radice – come valida alternativa al metodo Montessori, in quanto «metodo italiano, senza derivazioni, genuino, modesto, ma geniale e chiaro» (Lombardo Radice 1926, 22).

La scelta editoriale di pubblicare nelle pagine de *L’Educatore della Svizzera Italiana* le riserve espresse da Giuseppe Lombardo Radice nei confronti della terza edizione (1926) del volume di Maria Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all’educazione infantile nelle Case dei bambini*, fu strettamente legata all’accresciuta interlocuzione da parte della rete magistrale ticinese con il pedagogista Andrea Franzoni e la neonata Associazione Educatrice Italiana (AEI), fondata nel 1925 da fratel Alessandro Alessandrini per promuovere una migliore formazione pedagogica delle educatrici dell’infanzia al metodo Agazzi.

In piena convergenza con quanto proposto parallelamente da Giuseppe Lombardo Radice ne *L’educazione nazionale* nel 1927-28, anche *L’Educatore della Svizzera Italiana* sottolineò i vantaggi del metodo Agazzi in quanto «metodo italiano dell’educazione infantile» per diverse ragioni: la centralità della relazione educativa fra educatrice e bambini e fra pari; l’apprendimento spontaneo attraverso il “fare da sé”; la proposta di un ambiente educativo di carattere domestico; l’utilizzo di un materiale didattico “povero”, come le cosiddette «cianfrusaglie» presenti nelle tasche dei piccini; la pratica dell’«arte delle piccole mani» come forma di lavoro manuale; lo svolgimento quotidiano di attività di vita pratica con finalità formative e igieniche; la valorizzazione delle molteplici forme di espressività infantile; l’apprendimento della lingua italiana attraverso gli esercizi di «lingua parlata» (senza autore 1927).

L’agazzismo rappresentò per *L’Educatore della Svizzera Italiana* una valida risposta all’obiettivo di trasformare le Case dei Bambini in istituti di educazione fisica, morale e sociale, in grado di offrire «cure educative» dai tre anni fino all’ammissione alla scuola elementare e di garantire un’auspicata continuità pedagogica e didattico-educativa con la prima classe elementare. Una soluzione che era in linea con quanto previsto dal *Programma delle Case dei bambini compilato dalle signorine Maria Valli, Direttrice dell’Asilo d’infanzia modello di Bellinzona, e Teresina Bontempi, Ispettrice cantonale degli Asili d’Infanzia* (meglio noto come *Programma Valli-Bontempi*, 1928). L’apertura di una rubrica intitolata *Per gli asili e per le prime classi elementari* consentì alla rivista di ospitare interventi periodici in cui venne ribadita l’importanza di contribuire alla continuità fra le Case dei Bambini e le prime classi elementari a partire da una pratica sistematica e competente del lavoro manuale, della plastica, del giardinaggio, delle attività di vita pratica

(riassetto dell'aula, lavatura, pulizia, ecc.) tipiche dell'agazzismo, da promuovere quali momenti elettivi per favorire la manifestazione del mondo interiore del bambino, la cooperazione e l'aiuto reciproco fra pari, soprattutto nei contesti più deprivati. Si trattò, dunque, di una chiara scelta di campo a favore del metodo di Mompiano rispetto sia al metodo Montessori sia al meno noto metodo di Giuseppina Pizzigoni, applicato dal 1914 nell'asilo infantile annesso alla Scuola Rinnovata del quartiere Ghisolfi di Milano (G. 1932).

Va, infine, sottolineato come tale processo ricalcasse quanto stava accadendo in Italia dalla seconda metà degli anni Venti, sotto forma di ricerca di una convergenza fra il recupero, in chiave antimontessoriana, dell'operato di Alice Hallgarten Franchetti e delle sorelle Rosa e Carolina Agazzi da parte di Giuseppe Lombardo Radice e il potenziamento dell'azione educativa cattolica, quest'ultimo fortemente voluto da papa Pio XI in nome del primato dell'apostolato educativo, nel cui solco era nata l'AEI (De Giorgi 2012).

Un ulteriore fattore che favorì la diffusione dell'agazzismo in Canton Ticino fu la grave crisi socio-economica scoppiata in quel frangente storico, con la conseguente necessità di attivare corsi estivi di perfezionamento per le maestre degli asili infantili, aperti anche a coloro che fossero già in possesso del titolo per insegnare nelle scuole elementari, per rispondere concretamente al problema della disoccupazione magistrale e, al contempo, promuovere l'esperienza agazziana in ragione dei bisogni formativi locali. Concomitante fu l'emanazione del *Programma per le attività manuali nelle Scuole Elementari e Maggiori ad opera del Collegio degli Ispettori Scolastici* (1932), che affermò l'importanza di mantenere nelle prime due classi delle scuole elementari «un po' il carattere dei giardini d'infanzia», favorendo un incremento della cultura pedagogica delle insegnanti, invitate ad acquisire anche la patente di maestra d'asilo infantile, e valorizzando l'«istinto alla costruttività» e il bisogno di autonomia spirituale di ogni bambino, in nome di una scuola autenticamente «moderna» e «educatrice» come quella agazziana. La diffusione dell'agazzismo in Canton Ticino si innestò, in questo modo, nel più ampio programma pedagogico intitolato «mani-due-mani», che mirava a promuovere un paradigma epistemologico e metodologico-didattico noto come «pedagogia comacina» (Pelloni 1933), dalla forte impronta locale, in grado di sfruttare al meglio il connubio fra il pestalozzismo delle origini e le più recenti acquisizioni a livello internazionale della pedagogia puerocentrica.

Il principale contributo tratto dal pensiero di Giuseppe Lombardo Radice si risolse, nelle pagine de *L'Educatore della Svizzera Italiana*, nel sostenere una maggiore responsabilizzazione degli insegnanti nel realizzare un'azione didattica efficace e qualificata (il *Programma* del 1932 era di natura indicativa, non prescrittiva, in riconoscimento dell'autonomia di ciascun maestro), la valorizzazione del lavoro manuale come realizzazione autentica della personalità ed espressione dell'anima

di ciascuno e un maggiore investimento nella formazione delle professionalità educative, con l'apertura di scuole di metodo per la preparazione delle educatrici e delle future madri di famiglia, strutture che la riforma scolastica italiana del 1923 aveva prefigurato in nome di un'idea di educazione infantile frutto di una stretta collaborazione fra famiglie e scuole di grado preparatorio (senza autore 1933a; senza autore 1933b). Si tratta di istanze che trovarono piena accoglienza in un contesto locale particolarmente sensibile alla ricerca di un'interdipendenza fra un processo di rinnovamento educativo spinto dal basso e una maggiore attenzione nei confronti della formazione culturale e professionale delle educatrici, al centro anche dell'impegno di Felicina Colombo, chiamata nel frattempo a sostituire Teresa Bontempi nel ruolo di ispettrice cantonale delle Case dei bambini.

L'ultima tappa

L'ultima fase del processo di «transfert pedagogico-culturale», che vide per protagonista Giuseppe Lombardo Radice, si collocò nel frangente storico in cui il Canton Ticino dovette affrontare l'avvio di una convergenza inedita fra conservatori e liberali. Il leader socialista Guglielmo Canevascini era rimasto isolato dopo la scomparsa nel 1932 di Giuseppe Cattori, capo del partito conservatore e direttore del Dipartimento della Pubblica Educazione. Lo studioso siciliano venne invitato ufficialmente dal Governo cantonale come consulente del Collegio degli ispettori scolastici per la stesura dei nuovi *Programmi per le scuole elementari e maggiori del Canton Ticino*, approvati dal Consiglio di Stato il 22 settembre 1936. Si trattò del suo terzo viaggio in Canton Ticino, durante il quale tenne un breve corso di lezioni presso la Scuola magistrale di Locarno e una visita di studio, di tre settimane, nelle principali istituzioni scolastiche a Stabio, Airolo, Mendrisio, Bosco in Valle Maggia, Agno, Pila d'Intragna, Carena in Val Morobbia, Corzoneso in Val di Blenio (Lombardo Radice 1935).

Anche in quell'occasione, *L'Educatore della Svizzera Italiana* ospitò nel fascicolo doppio di agosto-settembre 1935 alcune anticipazioni dei resoconti di «critica didattica» che Giuseppe Lombardo Radice avrebbe pubblicato integralmente, insieme alla relazione ufficiale, in un'apposita appendice intitolata *Pedagogia d'avanguardia nel Canton Ticino* all'interno del suo ultimo volume, *Pedagogia di apostoli e di operai* (1936). Ancora una volta, dalla sua attività di osservatore ed esploratore di «scuole serene» scaturirono suggerimenti fondamentali per una riforma dei programmi e delle prassi di insegnamento-apprendimento nella Svizzera Italiana, all'insegna della formalizzazione in termini pedagogici e di politica scolastica di un'inedita visione dell'educazione, approfondita attraverso lo studio delle migliori esperienze dei maestri locali. Si trattò dell'apogeo del processo di

interlocuzione reciproca fra lo studioso italiano e la rete magistrale ticinese, ormai più che decennale, che si sarebbe interrotto con la sua morte improvvisa avvenuta durante l'ascensione al rifugio dolomitico Croda da Lago il 16 agosto 1938.

Bibliografia

- Antonelli, Quinto, e Egle Becchi. 1995. *Scritture bambine. Testi infantili tra passato e presente*. Bari: Laterza.
- Caratti, Sandro. 1980. "Giuseppe Lombardo Radice e il Canton Ticino." In *Giuseppe Lombardo Radice*, edited byICLEA Picco. L'Aquila: Edizioni del Gallo Cedrone.
- Ceschi, Raffaello. 2005. *Ottocento ticinese. La costruzione di un cantone*. Locarno: Armando Dadò Editore.
- De Giorgi, Fulvio. 2012. "I cattolici e l'infanzia a scuola. Il metodo italiano." *Rivista di Storia del Cristianesimo* IX/1: 74-83.
- G. 1932. "Un piano didattico moderno per gli Asili." *L'Educatore della Svizzera Italiana* LXXIV/1: 20-7.
- Grazzini, Massimo. 2006. *Sulle fonti del metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*. Istituto di Mompiano: Brescia.
- Hessen, Sergej. 1954. *La scuola serena di G. Lombardo Radice. La scuola del lavoro di G. Kerschensteiner*. Roma: Avio.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 1924. "Il dialetto nella scuola." *L'Educatore della Svizzera Italiana* LXVI/10: 257-61.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 1925a. "La scuola di Pila come specchio d'un mondo." *L'Educatore della Svizzera Italiana* LXVII/1:1-14.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 1925b. "Le duecento osservatrici di Mario nelle scuole elementari di Lugano. Saggio di estetica dell'arte puerile." *L'Educatore della Svizzera Italiana* LXVII/4: 65-85.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 1925c. *Athena fanciulla. Scienza e poesia della scuola serena*. Firenze: Bemporad.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 1926. "Postilla a R. Agazzi. I metodi italiani – gli asili e il metodo Agazzi e Pasquali iniziatisi nel 1898." *L'educazione nazionale* VIII/12: 22.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 1935. "Appunti di un viaggio pedagogico." *L'Educatore della Svizzera Italiana* LXXVII/8-9: 201-10.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 1936. *Pedagogia di apostoli e di operai*. Bari: Laterza.
- Meda, Juri. 2016. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: Franco Angeli.
- Meda, Juri. 2021. "«Saldamente padrone della mia dignità e libertà». La difficile convivenza con il regime fascista (1925-1931)". In *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, edited by Evelina Scaglia. Roma: Studium.

- Pelloni, Ernesto. 1924. "Le conferenze del prof. Lombardo Radice." *L'Educatore della Svizzera Italiana* LXVI/1: 1-4.
- Pelloni, Ernesto. 1933. *Fabrizio Fabrizi o la pedagogia comacina*. Lugano: Tip. Rezzonico-Pedrini.
- Rossi, Edo. 1970. "In memoria del prof. Ernesto Pelloni, 1884/1970." *L'Educatore della Svizzera Italiana* CXII/3: 28-29.
- Rossi, Felice. 1959. *Storia della scuola ticinese*. Bellinzona: Grassi.
- Sahlfeld Wolfgang, e Vanini Alina. 2018. "La rete di Maria Montessori in Svizzera." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* XXV/25: 163-180.
- Saltini, Luca. 2006. *Il Canton Ticino negli anni del Governo di Paese (1922-1935)*. Milano: Guerini.
- Sani, Roberto. 2001. "L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai". In *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-Sinistra*, edited by Luciano Pazzaglia e Roberto Sani. Brescia: La Scuola.
- Scaglia, Evelina. 2020. "La "pedagogia serena" di Giuseppe Lombardo Radice fra le pagine de *L'Educatore della Svizzera Italiana*: dalle Lezioni di didattica a Pedagogia di apostoli e di operai (1913-1936)." *CQILA rivista - Formazione, lavoro, persona* X/32: 1-39.
- Scaglia, Evelina. 2021. "La scuola del maestro esploratore Cristoforo Negri: dalle pagine de *L'Educatore della Svizzera italiana* all'archivio didattico di Giuseppe Lombardo Radice". In *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*, edited by Simonetta Polenghi, Ferdinando Cereda, e Paola Zini. Lecce: Pensa Multimedia.
- [senza autore]. 1927. "Priorità del metodo Agazzi sul metodo Montessori." *L'Educatore della Svizzera Italiana* LXIX/11: 249-251.
- [senza autore]. 1933a. "Mani-Due-Mani." *L'Educatore della Svizzera Italiana* LXXV/1: 5-11.
- [senza autore]. 1933b. "Le maestre elementari negli asili infantili. Maestre ticinesi disoccupate, asili infantili e prime classi elementari." *L'Educatore della Svizzera Italiana* LXXV/1: 14-24.
- Valsangiacomo, Nelly. 2011. "Una politica dell'apolitica? Francesco Chiesa e gli invitati italiani alla Scuola ticinese di coltura italiana (1918-1939)." *Archivio Storico Ticinese* 149: 19-32.
- Valsangiacomo, Nelly, e Marco Marcacci, cur. 2015. *Per tutti e per ciascuno. La scuola pubblica nel Cantone Ticino dall'Ottocento ai giorni nostri*. Locarno: Armando Dadò Editore.

ELENA MARESCOTTI

THE SPIRIT OF ADVENTURE IN EDUCATION.
IDEE GUIDA E FIGURE ISPIRATRICI NELLA STORIA
DELL'EDUCAZIONE DEGLI ADULTI

THE SPIRIT OF ADVENTURE IN EDUCATION.
LEADING IDEAS AND INSPIRATIONAL PERSONS IN ADULT
EDUCATION HISTORY

Il saggio intende contribuire ad evidenziare le ragioni della necessità di coltivare sistematicamente la dimensione storica dell'Educazione degli adulti, quale pista di ricerca e ambito di politiche e pratiche formative che pare inesorabilmente appiattirsi sulle istanze del presente. In effetti, la pressione di matrice politico-economica esercitata sul senso stesso del *lifelong learning* ha progressivamente delineato correlazioni deterministiche tra le esigenze/richieste del mondo del lavoro (in termini di produttività e competitività) e la domanda/offerta di formazione (in termini di qualificazione e/o riqualificazione professionale) che portano, a nostro avviso, non solo a sottostimare ma, ciò che maggiormente ci preoccupa, a snaturare il valore esistenziale e sociale dell'educazione degli adulti. La riflessione attorno a protagonisti e vicende del passato, che hanno investito sull'educazione degli adulti per le sue potenzialità di emancipazione individuale e coesione sociale, consente di recuperare idee e slanci che aiutano a comprendere più in profondità e criticamente le direzioni della formazione contemporanea e a progettare itinerari futuri.

Parole chiave: Storia dell'educazione degli adulti, Nicolai F.S. Grundtvig, Albert Mansbridge, Eduard C. Lindeman.

This article aims to highlight the need to systematically deal with the historical dimension of adult education, both as a research field and as educational policies and practices, that seems inexorably become more mainstream. Indeed, the political and economic pressures exerted on the meaning of lifelong learning has progressively outlined deterministic correlations between the needs/demands of labour market (in terms of productivity and competitiveness) and the demand/supply of training (in terms of professional qualification and/or retraining) which lead, in our opinion, not only to underestimating but, what worries us most, to distorting the existential and social value of adult education. In relation to this, a reflection on events and protagonists of the past, who promoted adult education for its potentialities for individual emancipation and social cohesion, allows us to recover ideas and impulses that help us to understand more deeply and critically the directions of contemporary education and to plan future paths.

Keywords: History of adult education, Nicolai F.S. Grundtvig, Albert Mansbridge, Eduard C. Lindeman.

Senso e valore della storiografia/storia dell'Educazione degli adulti

The spirit of adventure in education è il titolo del Prologo con cui Albert Mansbridge (1876-1952) apriva il suo saggio *An adventure in working-class education* (1920), in cui possiamo rinvenire i fondamenti teorici e le strategie operative della Workers' Educational Association (WEA), da lui fondata nel 1903 e tuttora attiva. Ma è anche, più in generale, un "motto" che ben si presta a designare i tratti peculiari dell'Educazione degli adulti quando prese avvio come movimento sociale e culturale, nel modo in cui alcuni suoi esponenti di spicco l'hanno concepita concettualmente e perseguita nella loro operatività culturale. Venne data così vita, diffusione e direzione di senso ad esperienze particolarmente significative per i destini individuali e collettivi di generazioni di adulti, oltre che per il delinearsi di un ambito di ricerca e pratica formativa che, oggi più che mai, è chiamato in causa dai continui, ma non sempre pertinenti sul piano delle finalità educative, richiami al *lifelong learning*.

Il riferimento è, oltre al summenzionato Mansbridge, principalmente a Nicolai F. S. Grundtvig (1783-1872) e a Eduard C. Lindeman (1885-1953), promotori non solo di attività di alfabetizzazione, istruzione e formazione degli adulti ma, anche e soprattutto, di un'idea di educazione intitolata, *in primis* ed esplicitamente, alla progressiva conquista da parte dell'individuo, pensato in costante divenire, della propria umanità (in termini di intelligenza, creatività, ricerca, senso di comunità, partecipazione sociale, dignità del lavoro e del tempo libero e, non ultimo, gratificazione e benessere), ovvero di una sempre migliore qualità della vita, individuale e collettiva al contempo.

Queste tre figure – unitamente a diverse altre, ovviamente – meritano pertanto di uscire dagli angusti spazi di una storiografia dell'Educazione degli adulti che procede per ritratti sbrigativi e ormai stereotipati e quindi di essere riscoperte mediante una lettura attenta delle loro opere, dalle quali emergono costrutti e indicazioni di grande rilievo per la definizione dei quadri teorici, delle progettualità, delle politiche e delle prassi¹.

¹ Un tentativo, in quest'ottica, è stato recentemente fatto da un gruppo di ricerca interuniversitario di studiosi nell'ambito dell'Educazione degli adulti, o affini, che ha dato luogo ad un saggio collettaneo che presenta quindici figure paradigmatiche del Novecento, quali interlocutori privilegiati per problematizzare i tratti salienti della nozione stessa di "educazione degli adulti" e, più in generale, dell'idea di "educazione permanente" di cui è espressione. Ogni figura chiamata in causa – da John Dewey a Maria Montessori, dai citati Mansbridge e Lindeman ad Antonio Gramsci e Adriano Olivetti, e ancora: Maria Zambrano, Malcom S. Knowles, Paulo Freire, Bruno Ciari, Jack Mezirow, Alberto Manzi, Ivan Illich ed Ettore Gelpi – è presentata a partire dal suo contesto, vissuto e impegno culturale, per entrare poi nel vivo del suo contributo sul piano dei principi e delle pratiche dell'educazione permanente e degli adulti, anche grazie ad un breve apparato antologico, così da concludere ogni ritratto evidenziando i concetti chiave, le idee portanti e, non ultimo, i motivi di attualità. È

Il rapporto tempo libero/tempo di lavoro, il nesso educazione/emancipazione, il ruolo dell'esperienza, solo per richiamarne velocemente alcuni a mo' di esempio, sono quei temi centrali cui, nello specifico ognuno del proprio contesto storico-sociale ma sempre con una prospettiva di più ampio respiro, ha dato un contributo fondamentale, in riferimento ad istanze che, massimamente nei momenti di crisi e disorientamento, necessitano di essere riaffermate.

In questa sede, ci si prefigge, quindi, di fare emergere e di mettere a tema tali questioni, anche al fine di valorizzare il versante della ricerca storico-educativa in un ambito che, soprattutto negli ultimi decenni, sta soffrendo di un progressivo "schiacciamento sul presente", volto a coltivarne più gli aspetti meramente applicativi e finanche utilitaristici che non quelli propriamente educativi, e rischiando col finire, di fatto, per impoverirne le tensioni ideali, e addirittura utopiche, che ne hanno invece contrassegnato le origini, e di cui sentiamo, in questa temperie storica complessa e sfidante, il forte bisogno.

Di là dei "medaglioni": questioni trasversali da affrontare e ri-affrontare

La prospettiva che si intende assumere, dunque, travalica la ricostruzione/approfondimento del singolo caso, dal quale, piuttosto, si prendono le mosse per ambire a individuare e tematizzare, come si accennava in apertura, questioni che possono essere ritenute sostanziali dell'Educazione degli adulti, perché intitolate a quella *tensione anagogica* – come è stata incisivamente delineata da Duccio Demetrio, con riferimento all'origine etimologica che rimanda al greco *anagoghé*: elevazione, perfezionamento, miglioramento – che connota *in maniera tendenzialmente universale* l'impegno dell'adulto nella ricerca e nella sperimentazione di un cambiamento esistenziale intrinsecamente finalizzato, e non certo fine a se stesso o estrinseco nelle motivazioni (Demetrio 1997, 35).

Ecco, allora, che c'è un filo rosso che lega i tre protagonisti chiamati in causa, e non si tratta solo della volontà interpretativa di chi scrive. Eduard C. Lindeman – che, nel dare sistematicità al *corpus* di conoscenze maturate in relazione ai principi e alle finalità dell'Educazione degli adulti, si giova di quelle iniziative che ne sono state autorevoli apripista – non manca di riferirsi né a Grundtvig né a Mansbridge, richiamandone tanto gli afflatti ideali quanto gli indotti concretamente verificatisi.

Nello specifico, il nome di Grundtvig ricorre sin dalla prefazione di *The Meaning of Adult Education* (1926), laddove si intende introdurre la funzione autentica

sembrata, questa, una formula efficace per superare, appunto, la logica del "medaglione" e valorizzare, piuttosto, il farsi intrecciato di visioni, ideali, finalità, linee orientative per le politiche e le pratiche, e per testimoniare esperienze rilevanti e generative. (Marescotti 2022).

dell'educazione degli adulti, ossia l'aver «ricostruito l'intera struttura dei valori della vita» (ivi, XVIII, trad. nostra), e un breve passaggio di Mansbridge è posto in esergo al primo capitolo, con l'intento di sottolineare la natura non professionalizzante, bensì soprattutto esistenziale, di un'educazione degli adulti volta a dare equilibrio allo sviluppo delle caratteristiche individuali (ivi, 2). Infine, entrambi sono implicitamente citati a conclusione del penultimo capitolo del saggio, quando Lindeman accenna alle cooperative di agricoltori della Danimarca e ai sindacati della Gran Bretagna come esempi del vigore dell'educazione degli adulti, il cui duplice ma unitario scopo è quello di «individui che si trasformano in continuo reciproco adattamento a funzioni sociali che si trasformano» (ivi, 166, trad. nostra).

Come questi rapidi cenni possono mostrare, non sono rimandi meramente formali o retorici o esornativi, bensì sostanziali, a supporto di una concezione dell'Educazione degli adulti non strumentale, non compensativa e neppure di mero soddisfacimento di bisogni dettati dalle contingenze, quanto esigenza umana, vitale, di sviluppo del singolo nell'ambito di una comunità che cresce per rispondere a necessità più profonde, che hanno a che fare con il senso delle relazioni, del lavoro, della politica... in una parola della vita, e quindi delle sue dimensioni macro e trasversali.

In questa prospettiva, dunque, si può affermare che Grundtvig abbia indicato la strada già a metà Ottocento, nella misura in cui ha considerato la cultura, e con essa l'educazione, «ciò che rende vivente la nostra modalità di considerare la condizione umana e di agire su di essa»; in altri termini, ciò che aiuta l'essere umano «a comprendere se stesso e a trovare una propria autonoma collocazione come cittadino in un contesto relazionale che spesso viene vissuto senza consapevolezza e senza una responsabile partecipazione» (De Natale 1980, 159).

E Mansbridge sembra idealmente proseguire il suo ragionamento, disvelando le perniciose implicazioni di una cultura disgiunta dall'educazione:

Educazione e conoscenza non devono essere confuse. La conoscenza è lo strumento nelle mani di un uomo, e se egli è educato, e quindi proteso verso le cose superiori, la sua conoscenza sarà usata per scopi al servizio del bene comune. Se egli non è educato, si limiterà a lasciarsi trascinare dai flussi delle opportunità o a mirare a cose minori o malsane, allora la sua conoscenza sarà usata per falsi scopi. L'uomo educato non può recare danno alla comunità (...) Il campo dell'educazione è un campo comune nel quale tutti gli uomini possono incontrarsi ed esercitare diritti, qualunque siano le loro differenze nelle attività ordinarie della vita. Possono differire in politica, anche in religione, ma, se sono uniti nella loro determinazione a raggiungere le cose che sono eterne, allora possono unirsi per promuovere la grande avventura democratica che ha bisogno del miglior pensiero e azione di ogni individuo. (Mansbridge 1920, XV-XVI, trad. nostra).

Infine, su questa stessa linea, Lindeman (non solo nella sua opera del 1926, ma a più riprese nei decenni successivi, raffinando e arricchendo i principi generali che aveva posto a fondamento della sua significazione dell'educazione degli adulti)

pare “concludere” sostenendo che l’educazione degli adulti mira a «prevenire il ristagno intellettuale» e che, quindi,

una delle prime necessità che l’educazione degli adulti deve soddisfare è la seguente: gli adulti devono imparare a fare scelte importanti riguardo alle questioni che sono costretti ad affrontare. L’educazione degli adulti è, quindi, una modalità di adattamento sociale. Se le decisioni non vengono prese con calma e ragionevolezza, i pregiudizi e le emozioni prendono il sopravvento. L’educazione degli adulti è la soluzione al pregiudizio cieco e alla demagogia. (Lindeman 1944, 115, trad. nostra).

Se questi, dunque, giungono a configurarsi come quegli elementi che consentono di organizzare una cornice semantica per l’educazione degli adulti, individuandone le finalità di più ampia gittata, di qui discendono, o su di essi si innestano, questioni più specifiche, che in ogni tempo/contesto assumono a loro volta connotazioni uniche nella loro storicità, e accidentalità. Tuttavia, in tutti e tre gli Autori, c’è un altro “punto fermo” da considerare e, in quanto tale, da rivisitare continuamente: l’identità, il ruolo, la funzione di chi incarna la consapevolezza di tali principi e si adopera per perseguirli ed inverarli: l’educatore, l’insegnante, il facilitatore, il mediatore... la “guida”, insomma, preposta ad attivare e coadiuvare il farsi dell’educazione degli adulti.

Nelle *folkehøjskole* ai tempi di Grundtvig, ovvero nelle “scuole per la vita”, sono previsti docenti disponibili non solo a porsi ma, anche e soprattutto, ad impegnarsi in una posizione di ascolto giacché

una vivente educazione si trova solo là dove l’orecchio è libero come la bocca e dove il docente è realmente impegnato a servire i suoi ascoltatori con tutta la forza vitale e la illuminazione che si può trovare in lui o che si può sviluppare in lui attraverso la reciprocità. (Davies 1980, 189).

Vuol dire che la relazione ha una sua asimmetria ma, anche e soprattutto, una sua pariteticità, che si esprime in un dialogo autentico, tale da generare e mantenere vivace la circolarità delle esperienze, delle idee, degli interessi, dei pensieri su se stessi, sugli altri, sulle cose del mondo.

La figura del tutor prospettata da Mansbridge ha, al fondo, questo profilo identitario che la qualifica e che ne contraddistingue l’operatività nei contesti di apprendimento adulti come contesti dinamici, collaborativi, aperti: per Mansbridge, la forza dinamica di ogni educatore degno di tale nome è generata dal desiderio di vedere un numero crescente di esseri umani che esprimono i propri talenti e capacità. Ciò significa aver ben salda la fiducia nell’utilità potenziale, anzi, nella necessità dell’opera e della partecipazione di ogni essere umano. L’educatore, sostiene il Nostro, guarda l’umanità più o meno allo stesso modo in cui un giardiniere guarda i fiori in un giardino, o il contadino i suoi campi di grano: consapevole del fatto che può prendere piede l’erba infestante della tendenza al male, il suo compito è quello

di «piantare e coltivare i semi delle buone intenzioni, per la maggior parte nella primavera della vita umana» (Mansbridge 1929, 33-35, trad. nostra). Vale a dire che, in un'ottica di continuità e di permanenza dell'educazione, la possibilità di poter strutturare un assetto sociale intitolato alla mutua cooperazione e agli ideali di una sempre migliore qualità della vita di tutti e di ciascuno trova già nelle prime fasi della vita, e quindi nella scuola, le sue occasioni più feconde, anche se certamente non conclusive, anzi: quanto di educativo avviene nella vita adulta di fatto dà valore anche a quanto si è esperito negli anni dell'infanzia e dell'adolescenza, consentendo di conferire continuità di senso alla discontinuità fenomenica.

Riflessioni di questo tipo inevitabilmente arrivano ad impattare la figura dell'educatore o del docente *tout court*, enfaticandone la responsabilità in termini di esempio e guida; così Lindeman si soffermava su questo punto nevralgico che rende conto del *perché* e del *come* educare come due facce della stessa medaglia:

Guidare, da parte dell'insegnante, implica che una persona sia dotata di esperienza e di una specifica conoscenza per aiutare un'altra persona nella crescita. Se si considera l'allievo come un organismo in crescita e come una personalità in sviluppo, l'insegnante potrebbe dire di avere la funzione di comprendere i principi della crescita organica e dello sviluppo della personalità; con tale comprensione, l'insegnante potrebbe quindi diventare un nuovo stimolo nell'ambiente. L'insegnante non diventa, tuttavia, soltanto uno stimolo nuovo ed aggiuntivo: egli diventa un agente persistente di stimolazione che tenta di suscitare reazioni da parte dello studente, reazioni che l'insegnante-guida considera in termini di obiettivi. In altre parole, l'insegnante considera queste reazioni da lui provocate come parti di modelli di sviluppo in continua evoluzione. In un certo senso, l'insegnante-guida sa che la sua influenza condizionante può essere solo parziale; egli sa che ci sono molti altri stimoli che agiscono sull'allievo, i genitori per esempio, e sa anche che lo sviluppo è, in considerevole misura, determinato da fattori sui quali non esercita alcun controllo. Tuttavia, l'insegnante ritiene che è sua responsabilità, per quanto possibile, aiutare l'allievo a realizzare le sue proprie potenzialità come organismo e come personalità. Nel suo ruolo di guida, l'insegnante ha a che fare in primo luogo con modelli, modelli di crescita, modelli di personalità e modelli di adattamento. La sua conoscenza di tali modelli è obiettiva? Egli sa veramente quali stimoli utilizzare, l'intensità e la persistenza che questi dovrebbero avere, eccetera? Alla luce di ciò che è già noto circa la natura delle differenze individuali, sarebbe assurdo per un insegnante presumere una conoscenza oggettiva dei modelli di sviluppo che egli utilizza come quadro di riferimento per i suoi stimoli. Ogni insegnante onesto sa, al contrario, che fa uso della logica, di idealizzazioni immaginative, di preferenze estetiche e di supposizioni; questi sono gli ingredienti accessori del corredo intitolato alla sua azione di guida, sono gli strumenti che integrano la sua conoscenza oggettiva. Come nel caso della conoscenza, vediamo ancora una volta che l'insegnante come guida, se vuole diventare uno stimolo vitale, deve consentire alla sua personalità di entrare nell'equazione dello sviluppo del suo allievo. L'adattamento dell'allievo non è all'ambiente, ma, piuttosto, con l'ambiente. Le relazioni interpersonali sono organiche, non meccaniche. L'insegnante che ritiene di poter guidare la crescita dell'allievo in maniera esterna e meccanicistica ignora l'elemento più importante nelle relazioni umane; vale a dire, la prevalenza del processo a due vie. Gli stimoli profusi dal docente sono a loro volta incorporati e diventano una parte della reazione della dell'alunno. Essere una guida non significa essere un semplice trasmettitore che agisce seguendo le leggi naturali; significa essere un

trasformatore che fornisce gli stimoli nei termini della legge naturale ma anche in quelli della sua personalità con il suo portato di preferenze e di valori. (Lindeman 1934, 316, trad. nostra).

Gli inattuali, sempre attuali, dell'Educazione degli adulti

Se per *inattuale* intendiamo dare significato e valore a un discostamento dal tempo presente per ciò che concerne – nelle accezioni negative di caducità, superficialità e appiattimento che possono assumere – le mode, le tendenze, le pressioni (in una parola, il cosiddetto mainstream), i costrutti così aggettivati si qualificano inevitabilmente per una a-temporalità che esorta a renderli tendenzialmente universali, ovvero legittimi *al di là dei tempi* e, quindi, *in tutti i tempi*. Non ci sono, dunque, difficoltà logiche per la loro affermazione, ma solo (si fa per dire, eufemisticamente) ostacoli contingenti, che si legano alla fatica o all'indolenza di perseguire quanto non appare direttamente collegato al qui e ora, e quindi utile, applicabile, immediato. Perché richiede maggiore impegno e attenzione, e una prospettiva di più lungo respiro, di più ampia gittata, facente leva sulla pazienza, sull'attesa, sulla fiducia in risultati forse meno rapidi, ma di certo più solidi e duraturi. (Marescotti 2023, 59).

Facendo leva su questo assunto, che avevamo formulato in un altro contesto ma con analogo intendimento, si coglie l'occasione, qui, per ribadire il bisogno culturale di un approccio all'Educazione degli adulti che sappia mettere a frutto, oggi e massimamente domani, i contributi di Autori come i tre che si sono presi a modello – sia pure procedendo per sintesi brutali – in queste pagine. La loro *attualità*, infatti, non è nel risultato di una forzatura interpretativa anacronistica e decontestualizzata, quanto nel porre costantemente alla nostra attenzione problemi “inesauribili”, che attengono all'essenziale dei fenomeni e delle entità che ci interessano quando ci occupiamo di educazione e dei suoi protagonisti, con particolare riguardo per le finalità. Questo lo puntualizziamo nella preoccupazione che esse si mantengano autonome, e quindi coerenti con lo statuto scientifico a cui si riconducono gli studi pedagogici, nella consapevolezza dei ricorrenti “attentati” che esso deve fronteggiare e che provengono dagli assetti e dai poteri economici, politici, ideologici ecc.

L'Educazione degli adulti, a questo proposito, è da sempre nell'occhio del ciclone. Come si rilevava ormai più di vent'anni fa, è sottoposta a pressioni (comprensibili nella loro urgenza, ma non ammissibili nella loro propensione fagocitante) che rischiano costantemente di snaturarne il significato, offuscarne gli orizzonti, dirottarne i percorsi:

L'educazione degli adulti, così come esce delineata in molti testi normativi, si identifica [...] con esperienze di istruzione che intendono colmare carenze registrate negli anni della scolarizzazione, ovvero con attività di formazione professionale mediante le quali fronteggiare i rischi della disoccupazione e adeguare le competenze lavorative ai mutamenti che si registrano nei processi produttivi. Esigui, invece, i riferimenti ad iniziative che si propongano di soddisfare i bisogni di

costruzione di identità, di riconoscimento e di comunicazione da parte delle persone, di favorire l'emancipazione sociale e culturale delle comunità, la creazione di condizioni che consentano l'esercizio del diritto di cittadinanza, lo sviluppo di comportamenti – a livello personale e sociale – improntati al rispetto per l'ambiente, alla tutela della salute, all'accoglienza del diverso... (Angori 2000, 12-13).

Era questo, dunque, lo *spirito* – per riprendere la terminologia posta a titolo di queste brevi riflessioni – che, all'inaugurazione del nuovo millennio e del nuovo secolo che, ad oggi, abbiamo ormai percorso per un quarto, si reclamava per l'educazione degli adulti: rivolta alle persone, alle comunità, alla liberazione da gioghi vecchi e nuovi, protesa verso trasformazioni e innovazioni che sappiano riconoscere fermamente, nell'equità e nella dignità umana, la loro misura, oltre che l'*ispirazione*.

Ecco, per lo stimolo a “darsi da fare” che questa parola – invero anche logorata dall'uso, ma non per questo meno pregnante – evoca, ci sembra essere davvero la più indicata per concludere che frequentare (intendiamo leggere, rileggere, interpretare, porre loro domande e cercare in loro strumenti per rispondervi) i “classici” dell'Educazione degli adulti può e deve essere di *ispirazione* per riscoprirne gli ideali, i valori, in una parola l'energia educativa. Proteggendoci, al tempo stesso, dalle storture di una percezione delle cose che si esaurisce in una sorta di fotogrammi calcolatamente scollegati, frammentari, che tende a privarci di una strategia concettuale di fondamentale importanza quale è quella della *processualità* (e, quindi, della *progettualità*).

Bibliografia minima

- Angori, Sergio. 2000. “L'educazione degli adulti tra ambiguità e prospettive di sviluppo.” *Prospettiva EP* 2-3: 11-28.
- Davies, Nöelle. 1931. *Education for Life. A Danish Pioneer*. London: Williams and Norgate.
- De Natale, Maria Luisa. 1980. *L'educazione per la vita. N.F.S. Grundtvig Pedagogista e Educatore Danese*. Roma: Istituto Danese di Cultura - Bulzoni editore.
- Demetrio, Duccio. 1997. *Manuale di educazione degli adulti*. Roma Bari: Laterza.
- Lindeman, Eduard Christian. 1926. *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic, Inc.
- Lindeman, Eduard Christian. 1934. “Three Verbs in Search of a Meaning: To Teach, To Guide, To Indoctrinate.” *School and Home* 57: 312-318.
- Mansbridge, Albert. 1920. *An Adventure in Working-Class Education. Being the Story of the Workers' Educational Association 1903-1915*. London: Longmans, Green, and Co.

- Mansbridge, Albert. 1929. *The Making of an Educationist*. London: Ernest Benn Ltd.
- Marescotti Elena, cur. 2022. *Educazione permanente e degli adulti: storia di un'idea. Interlocutori privilegiati e concetti fondativi*. Milano: UTET - De Agostini.
- Marescotti, Elena, 2023. "Sapienza e saggezza: linee guida inattuali per l'educazione in età adulta nei contesti professionali, del tempo libero e dell'impegno civile". In *Percorsi inattuali dell'educazione. Suggerimenti, idee, proposte*, a cura di Marinella Attinà, Amelia Broccoli, e Valeria Rossini, 59-69. Roma: Anicia.
- Marescotti, Elena. 2013. *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*. Roma: Anicia.
- Marescotti, Elena. 2014. "La storiografia dell'Educazione degli adulti in Italia: un sentiero smarrito." *Annali on line di Didattica e della Formazione Docente* 8: 4-17.
- Marescotti, Elena. 2016. "La funzione educativa dell'insegnante: guidare e non indottrinare. Prospettive deontologico-scientifiche in Eduard C. Lindeman." *Annali online della Didattica e della Formazione Docente* 11: 29-43.
- Marescotti, Elena. 2016. "Tendenze, temi cruciali e indicazioni metodologiche nella storia dell'educazione degli adulti." *METIS. Mondi educativi. Temi indagini suggerimenti* numero speciale: 153-167
- Welton, Michael R. 1993. "In search of the object: historiography and adult education." *Studies in Continuing Education* 2: 133-148.

FERNANDO BELLELLI

THOMAS BERRY INTERPRETE DELL'ECOPEDAGOGIA
COME FRONTIERA E L'ESIGENZA DELLA SUA RICEZIONE IN ITALIA

THOMAS BERRY INTERPRETER OF ECOPEDAGOGY
AS A FRONTIER AND THE NEED FOR ITS RECEPTION IN ITALY

Il passaggio dall'Antropocene all'Era Ecozoica è la frontiera che l'umanità deve varcare per la sopravvivenza propria e del nostro pianeta. L'ecoeducazione e l'ecopedagogia di Thomas Berry costituiscono un prezioso strumento per l'effettivo compimento di questo cambiamento d'epoca. Il contributo colloca le coordinate fondamentali del pensiero e dell'opera di Berry all'interno di uno tra i più significativi approcci epistemologici della storia culturale dell'educazione e della pedagogia in Italia, evidenziando sia le linee di compatibilità sia le linee di innovazione che sussistono tra il Metodo italiano nell'educazione contemporanea di De Giorgi e the Great Work della costruzione dell'Era Ecozoica propiziata da Berry. La teoria della storia e la teoria del linguaggio (non senza il confronto con gli sviluppi della filosofia della religione) possono e devono essere ripensate in una inedita convergenza tra il *rhetorical turn* e il *cultural turn*, in un quadro di interazione tra le scienze umanistiche e le scienze sperimentali. Tutto ciò implica l'elaborazione di criteri ecoeducativi ed ecopedagogici, alcuni dei quali, tra i più significativi, sono ricavabili dalla rilettura della storia dell'educazione e della pedagogia impostata in base all'approccio precedentemente espresso.

Parole chiave: Ecopedagogia, Ecoeducazione, Era Ecozoica, Antropocene, Rhetorical turn, Cultural turn, storia.

The transition from the Anthropocene to the Ecozoic Era is the frontier that humanity must cross for its own survival and that of our planet. Thomas Berry's ecoeducation and ecopedagogy constitute a valuable tool for the effective fulfillment of this epochal change. The contribution places the fundamental coordinates of Berry's thought and work within one of the most significant epistemological approaches of the cultural history of education and pedagogy in Italy, highlighting both the lines of compatibility and the lines of innovation that exist between the Italian Method in contemporary education by De Giorgi and the Great Work of the construction of the Ecozoic Era propitiated by Berry. The theory of history and the theory of language (not without comparison with the developments in the philosophy of religion) can and must be rethought in an unprecedented convergence between the rhetorical turn and the cultural turn, in a framework of interaction between the Humanities and the experimental sciences. All this implies the elaboration of ecoeducational and ecopedagogical criteria, some of which, among the most significant, can be obtained from the re-reading of the history of pedagogy and of education based on the previously expressed approach.

Keywords: Ecopedagogy, Ecoeducation, Ecozoic Era, Anthropocene, Rhetorical turn, Cultural turn, History.

Scopo di questo contributo è illustrare i contenuti e i modi elaborati da Thomas Berry¹, che fanno di lui un originale interprete dell'ecopedagogia come frontiera e, conseguentemente, indicare i termini e i motivi in base ai quali il suo apporto giustifica il valore d'intraprendere, più diffusamente, la ricezione, anche come traduzione di testi, del suo pensiero in Italia². Tutto ciò sia in quanto il pensiero di Berry s'innesta connaturalmente su temi e approcci che possono appartenere a pieno titolo alla linea di ricerca in storia dell'educazione e della pedagogia³ nell'ottica del Metodo italiano nell'educazione contemporanea⁴, sia in quanto fornisce elementi di novità propri di un'altra prospettiva rispetto a quella italiana.

Berry pensatore sulla frontiera dei saperi, profeta del passaggio ecoeducativo ed ecopedagogico dall'Antropocene all'Era Ecozoica

Mi sia consentito introdurre questo paragrafo, senza cedere (quanto meno) all'autoreferenzialità, a partire da un riferimento personale. Ho incontrato la figura e l'opera di Thomas Berry nel 2019, in qualità di visiting researcher presso la Georgetown University in Washinton DC, nello svolgimento del Dottorato di ricerca in Scienze umanistiche, conseguito presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, sul tema del contributo di G.B. Vico e A. Rosmini alla filosofia e alla pedagogia della dignità umana⁵. È stato il diuturno incontro diretto e personale, in quella sede, con uno dei suoi più prossimi allievi, conoscitori, amici ed estimatori – il prof. John Borelli – ad introdurmi alla scoperta di Thomas Berry, figura profetica, innovativa e carismatica, che si staglia nel panorama internazionale come anticipatore e punto di riferimento per analizzare, affrontare ed impostare, con un approccio scientifico

¹ Per conoscere la biografia personale e intellettuale di Thomas Berry si veda la precisa e approfondita e, allo stesso tempo, gradevolmente fruibile biografia curata da Tucker *et al.* 2019 e Tucker e Grim 2014.

² In Italia la diffusione e la condivisione del pensiero di Berry sono ancora agli inizi. Si segnalano due pubblicazioni in lingua inglese: Ferrero 2016 che raccoglie l'esperienza di venti anni di un ciclo di conferenze su Spiritualità e Sostenibilità tenutosi ad Assisi tra il 1991 e il 2011 e Massaro 2023, che non si concentra sulla dimensione pedagogica del pensiero di Berry.

³ La prospettiva disciplinare sulla storia dell'educazione e della pedagogia che adottato è quella del Prof. Fulvio De Giorgi, da lui esposta e argomentata in maniera completa e sintetica in De Giorgi 2015.

⁴ Recentemente sempre lo stesso De Giorgi ha restituito le ragioni storico-culturali ed educative che giustificano il riconoscimento della specificità propria del metodo italiano nell'educazione contemporanea: cfr. De Giorgi 2023.

⁵ Cfr. Bellelli 2020. La ricerca di dottorato è stata pubblicata in parte in Bellelli 2020a e Bellelli 2023.

inter-multi-trans-disciplinare all'altezza delle sfide del tempo presente, questioni cruciali per la storia (culturale) della educazione (e della pedagogia) e i suoi passaggi di frontiera.⁶

Sul tema dei passaggi di frontiera della e nella storia dell'educazione (e della pedagogia) sono presenti, sull'argomento, in Berry, delle sue modalità proprie nella descrizione dei confini, delle identità e delle esplorazioni nella storia culturale dell'educazione (e della pedagogia), tutti orbitanti intorno alla seguente idea centrale: il passaggio d'epoca che l'umanità ha ineludibilmente davanti a sé, passaggio dall'Antropocene all'Era Ecozoica, è di tipo eminentemente ecoeducativo ed ecopedagogico.

Meriterebbe molto, per questo, la ricezione in Italia e in italiano del pensiero e dell'opera di Thomas Berry, proprio per questa sua capacità di vivere le frontiere trasformando i muri in ponti e, stando dentro alla metafora dei ponti, per il fatto che l'architettura, con cui costruisce questi ponti tra le frontiere e questi strumenti di comunicazione tra differenti patrie disciplinari, è un'architettura nel contempo molto solida e dinamica, e ben si attaglia, nello specifico, alla prospettiva dello e sullo studio della storia dell'educazione e della pedagogia⁷.

Potremmo a tutti gli effetti dire, avvalendomi di un verso di Dante Alighieri – tra l'altro un autore molto studiato e apprezzato da Thomas Berry⁸ – che nel mio percorso di ricerca su di lui “Galeotto fu il libro e chi lo scrisse”: quale libro e chi lo scrisse? Il libro in questione, scritto da Berry per il conseguimento del suo PhD, è: *The historical theory of Giambattista Vico* (Berry 1949). Berry è diventato un autore importante per il lavoro che ho svolto e che svolgo, in primis a partire dal fatto che era di rilievo per la ricerca che in quel momento stavo svolgendo che ha trattato proprio di Vico (e di Rosmini), ed in questo senso ho iniziato ad occuparmi di lui per la sua originale analisi della teoria della storia in G.B. Vico. Da allora fino ad oggi, come già detto, non ho smesso di approfondire lo studio del suo pensiero e delle sue opere, ed intendo (e mi auguro di poter) continuare questo percorso intrapreso sia all'interno della comunità accademico-scientifica (terza missione

⁶ Successivamente ho svolto una ricerca bibliografica sui *Preliminari ad una ricerca sulla storia e l'attualità didattica delle ecopedagogie* e ne sto svolgendo un'altra su *La Filosofia del diritto di A. Rosmini in dialogo interdisciplinare con gli orientamenti contemporanei in materia, con uno specifico focus sull'ecogiurisprudenza di Thomas Berry*. L'ecopedagogia ha una sua frontiera anche nell'ecogiurisprudenza. Se, da un lato, infatti, il riconoscimento del valore ontologico dei diritti di tutti gli esseri del cosmo è una operazione di pedagogia giuridica che appartiene alle scienze pedagogiche, dall'altro lato, la tutela, tramite l'elaborazione di apposite normative, dei diritti di ogni essere animato e/o inanimato del cosmo, è una competenza che spetta all'ecogiurisprudenza.

⁷ Su questo punto mi avvalgo espressamente dell'utilizzo metaforico del concetto di “patria disciplinare” illustrato in De Giorgi 2015.

⁸ Cfr. Tucker *et al.* 2019, 61 e Conley 2016, 117-135.

embrionalmente inclusa e in fase di crescita)⁹, sia nei contesti della disseminazione della ricerca, a partire dalla società civile e dai corpi intermedi.

Riprendo brevemente il testo di Berry¹⁰ sulla teoria della storia in Vico per illustrare una persuasione personale ricavata dalla frequentazione delle opere sue e su di lui: in tale libro si trova *in nuce* la presenza di praticamente tutti gli argomenti generativi dell'intero suo pensiero, che egli ha sviluppato nel corso della sua straordinaria parabola intellettuale e umana. Berry, infatti, dopo aver offerto una completa ed equilibrata analisi della teoria della storia in Vico, giunge a sintetizzare a proposito: «La significatività fondamentale della sua opera [di Vico N.d.T.] consiste nel suo sforzo di richiamare l'attenzione alle scienze umanistiche, in un contesto in cui esse venivano soppiantate dalle scienze sperimentali del mondo della natura» (Berry, 1949, 44). Concentrandosi, quindi, sul rapporto tra la filosofia e la storia in quanto scienze, Berry indaga la concezione vichiana dell'origine oscura della storia in quanto storia universale eterna e dell'analogia tra la storia universale eterna e la storia delle genti, in cui geografia e storia s'intrecciano (e si corrompono anche), città (terrestre e celeste) e mondo (eterno) hanno le loro rispettive e distinte origini e convergono, Provvidenza e destino si affrontano verso il futuro – che è l'inizio – nell'avvicinarsi dei corsi e ricorsi.

Il nucleo centrale di questo paragrafo è che, riprendendo l'idea vichiana della *Scienza Nuova*, Berry, interfacciandosi anche con il pensiero e l'opera di altri autori – tra cui spicca Pierre Teilhard de Chardin (cfr. Tucker *et al.* 2019, 202-221) – sviluppa il suo pensiero e la sua ricerca mediante il presupposto della teoria della storia vichiana, basata sull'idea di Provvidenza di Vico e sulla sua concezione della teoria delle epoche e dell'epoca.

Due tra i testi fondamentali di Berry, infatti, il primo scritto a quattro mani con Brian Swimme, *The Universe Story: From the Primordial Flaring Forth to the Ecozoic Era. A Celebration of the Unfolding of the Cosmos* (Swimme e Berry 1992) e *The Great Work* (Berry 1999), sono inquadrabili nel contempo come l'elaborazione e lo sviluppo, in prospettiva pedagogica, di una filosofia della religione e di una teoria della storia, debitrice delle intuizioni fondamentali del pensiero vichiano,

⁹ Mi riferisco alla teoria e pratica del metodo dell'agricura® applicato e sviluppato da Terra Mia Geminiana società agricola cooperativa sociale <http://www.terramiageminiana.com/>

¹⁰ Egli sostiene che uno dei motivi per i quali l'opera di Vico risulterebbe di difficile comprensione è il suo – secondo taluni discutibile – dispositivo epistemologico e teor-etico, tramite il quale egli articola il rapporto tra la fede e la ragione. Berry, andando oltre la semplificazione riduttivistica di questa questione, sostiene che la difficoltà nella comprensione del pensiero di Vico risiede in una molteplicità di fattori, tra cui, oltre al suo originale, articolato e retorico stile linguistico e lessicale, sono individuabili l'intrinseca complessità stessa degli argomenti che affronta – e il modo con cui li affronta –, così come il fermento talvolta scomposto e confuso della temperie culturale in cui si trova ad operare.

in cui la cultura è il fulcro principale dell'incontro tra i popoli, i saperi e il progresso umanistico e scientifico.

The Great Work, la grande opera da compiere, è quella di trasformare il rapporto tra la persona umana e la terra in modo che al centro di esso non ci sia l'essere umano che tiranneggia sull'universo, pensando che la prevaricazione delle logiche di dominio siano le migliori e le più efficaci, bensì ci debba essere e ci sia un'armonia e una custodia del creato da parte dell'umanità, la quale comprende finalmente che valorizzare le esigenze del cosmo nei suoi equilibri e nelle sue strutture è il modo migliore per fare il bene proprio e del mondo, dando vita a una *nuova epoca storica anche dell'universo*, epoca per questo denominabile *Era Ecozoica*, senza la quale effettiva costruzione il futuro e degli uomini e delle donne verrebbe ad essere compromesso in un'autodistruzione che coinvolgerebbe almeno anche il pianeta Terra.

Alla luce di ciò, nel paragrafo successivo illustro i punti di convergenza intrinseca tra la prospettiva di Berry e la mia proposta di lettura e approfondimento e applicazione della struttura epistemologica della storia dell'educazione e della pedagogia elaborata da Fulvio De Giorgi: 1) il tema della necessità della restituzione della centralità della *ragione storica* nelle Scienze umane, tramite il «criticismo logicizzato» (che si avvale adeguatamente, anche ed in particolare, della memoria rammemorante); 2) per dare robustamente corso al punto precedente occorre illustrare, con pertinenti argomentazioni, l'importanza dell'interazione tra: a) il superamento del profilo radicalmente anti-storico del *rhetorical-linguistic turn*, mediante l'illustrazione del dispositivo metodologico che fa interagire pratiche di analisi linguistica (cfr. *analisi dei corpora*) con il metodo storico-culturale; b) il modello storico-culturale tramite il quale De Giorgi declina nella storia dell'educazione e della pedagogia il *cultural turn* (De Giorgi 2015).

Storia dell'educazione e cultura

I due poli epistemologici dello studio della storia dell'educazione e della pedagogia sono l'educazione e la storia. Va detto fin da subito che, a proposito della storia come sapere e disciplina scientifica, ci troviamo di fronte alla sua radicale crisi e messa in discussione epistemologica, con la decostruzione della stessa *ragione storica*. Vengono messi in discussione, infatti, sia la possibilità sia i limiti della coscienza storica nelle loro categorie fondamentali quali la continuità, l'identità e la coscienza riflessa. È messa in dubbio, in particolare, la possibilità e il senso della verità storica: a) dal *rhetorical turn* viene teorizzata e praticata una configurazione di tipo epistemologico che ha ridotto la verità storica a mera forza retorico-

persuasiva, generando decostruzioni improduttive per il sapere storico; il *cultural turn*, di tipo metodologico ha avuto, invece, fecondità per la storia dell'educazione, in quanto costituisce un coefficiente euristico e di analisi che consente di approfondire meglio i modelli educativi e le pratiche pedagogiche propri dei vari contesti storici e degli autori che in essi hanno prodotto le loro teorie e le loro pratiche.

L'*educazione*, dal canto suo, è una prassi, un agire pratico, un'arte. I saperi pedagogici sono teorie «seconde» misurate sull'*essere educativo*: su tale *essere educativo* tali teorie «seconde» sono misurate e da tale *essere educativo* derivano in forma mediata o immediata e sull'*ontologia regionale* di tale *essere educativo* si fondano (De Giorgi 2015). La *scienza pedagogica* è, dunque, quel sapere conoscitivo che nasce dall'auto-percezione di se stessa da parte della pedagogia.

L'oggetto scientifico dello studio della *storia dell'educazione* è la *storia della pedagogia in quanto è storia delle teorie educative* (e degli autori che le hanno elaborate), fossero o no filosofie dell'educazione, con al più qualche appendice di storia della scuola; l'approccio scientifico per lo studio della storia, invece, è la storiografia. L'educazione, pertanto, è un campo più vasto della pedagogia e la storiografia educativa si deve declinare come: a) storia dell'educazione formale; b) storia dell'educazione non formale; c) storia dell'educazione informale. Per ciascuno di questi livelli si sono sedimentati saperi conosciuti: teorie; metodi e tecniche¹¹.

Con Berry, confrontandosi lui direttamente con Tommaso d'Aquino, con Vico e con de Chardin – e, aggiungerei, proseguendo le possibili affinità, potendo comparare in futuro in modo approfondito il suo pensiero con quello Rosmini, a cominciare dal Vico di Rosmini e dal Vico di Berry – anche in base a recenti studi innovativi sulla modalità con cui Vico fa interagire la teoria del linguaggio e la teoria della storia (Bellelli 2020a, 40-54), si può validamente sostenere che nel suo pensiero trovano risposta e in quest'ottica possono essere sviluppate le istanze espresse da De Giorgi relativamente al superamento della radicale crisi e messa in discussione epistemologica, con la decostruzione, della stessa *ragione storica*. In altri termini, nel pensiero di Berry si trovano robuste e valide argomentazioni tramite le quali la verità della ragione storica che il *rhetorical turn* vuole decostruire viene efficacemente ricostruita.

¹¹ Cfr. De Giorgi 2015. In questi tre livelli (ambiti di ricerca o ambiti di studio dell'educazione formale, non formale e informale) sono diversi: 1) l'*autopercezione* dei soggetti coinvolti, come educatori ed educandi: l'autopercezione dell'apprendimento e dell'insegnamento segnala l'avvertenza metodologica di non trascurare mai la “coscienza riflessa” degli attori storici considerati; 2) il *contesto specifico* di riferimento; conseguentemente sono diversi: a) le fonti; b) gli archivi; c) i problemi; d) i metodi della relativa indagine storica; d) la fisionomia dello storico che se ne occupa; in tal senso il contesto è da precisare perché richiama competenze storiografiche diverse, come campo euristico e come modelli ermeneutici.

La modalità con cui tutto ciò viene svolto e può essere sviluppato, rispetto allo *status quaestionis* attuale della storia dell'educazione (e della pedagogia), è l'introduzione di una concezione della storia dell'educazione in cui l'ecoeducazione consente di pensare e di applicare in modo nuovo il rapporto tra l'educazione e la dimensione umanistica delle scienze sperimentali (e viceversa), rimodulando il rapporto tra l'essere umano, la scienza e la tecnica, non ultimamente nell'era digitale, per Berry e con Berry da pensare all'interno della costruzione dell'Ecozoic Era.

L'originale coniugazione della teoria del linguaggio e della teoria della storia che gli studi recenti mettono in campo, non senza l'esplicitazione di una chiara ispirazione vichiana, consente proprio di trovare le ragioni ultime per le quali il modo, con cui, insieme a De Giorgi e a Berry, si può rispondere al *rhetorical turn* ricostruendo le ragioni che giustificano la verità e la realtà della ragione storica, consiste proprio nel coniugare dal di dentro, in maniera non antinomica bensì complementare, il rapporto tra il *rhetorical turn* e il *cultural turn* (Bellelli 2020a, 195-315).

Storia dell'educazione e religione

Alla luce del paragrafo precedente, in questo, si indica l'originalità con cui Berry sviluppa ed anticipa una vera e propria teologia delle religioni, che può essere descritta in chiave storico-culturale. È da cogliersi, in questo senso, non solo l'interesse di Berry per le religioni e le spiritualità orientali e dei nativi americani (Berry 1996, Berry 1996a, Berry 2009), bensì anche il ripensamento del cristianesimo alla luce dell'opera di due autori fondamentali sulla materia della teoria delle religioni: Tommaso d'Aquino e Teilhard de Chardin (Laszlo e Combs 2011; Berry 2015; Berry 2015a). Più propriamente parlando, Thomas Berry è uno storico delle religioni, che si auto-definisce *geografo* in virtù del suo ripensare le espressioni e le dimensioni religiose delle culture alla luce della svolta dall'Antropocene all'Ecozoic Era, per la quale svolta la storia dell'umanità e la storia dell'universo sono interagenti, al punto che la geografia umana e la storia dell'universo si sono influenzate e s'influenzano e si devono influenzare in termini inediti e non più implicitamente non-educativi quando addirittura dis-educativi. Le (grandi) religioni (storiche), infatti, nel loro percorso, hanno determinato e determinano e possono determinare, nelle espressioni culturali che elaborano, in nome e in virtù di specifiche ragioni ricavate dalla modalità in cui viene interpretata e vissuta la dimensione di apertura alla trascendenza, delle più o meno esplicite concezioni del rapporto tra gli esseri umani e il mondo, che possono anche confliggere, pure in maniera violenta, segnatamente nelle manifestazioni fondamentalistiche. Per Berry *The Great Work*

deve mettere a tema tutti questi aspetti e, nel rispetto di ogni religione, vagliare criticamente le prassi, personali e sociali a tutti i livelli, affinché si misurino in prospettiva educativa con le istanze etiche e scientifiche corrispondenti al *The Great Work* (Rymond 2010).

Storia dell'educazione ed ecopedagogia

L'ecopedagogia in Berry è una frontiera, in quanto costituisce sia il fine sia il mezzo per costruire e raggiungere una nuova sintesi del rapporto tra la persona umana e il cosmo, da lui sinteticamente appunto denominata *Ecozoic Era*. L'ecopedagogia, pertanto, in quanto applicazione pratica "seconda" dell'ecoeducazione, è ciò mediante il quale, secondo Berry, è possibile effettuare con successo l'operazione di trasformazione della mentalità degli uomini e delle donne del nostro tempo, affinché si percepiscano e percepiscano il proprio rapporto con l'ambiente in conformità ai criteri dell'Era Ecozoica, coscientizzando i modi e i metodi tramite i quali modificare sostanzialmente la mentalità e la prassi, sia tra i popoli sia con la molteplicità dell'ecosistema globale sottoposto al cambiamento e all'emergenza climatica.

La storia dell'educazione è una penisola che appartiene al più generale continente storico e che si sporge nel mare della pedagogia. La *pedagogia storica*, infatti, consiste nella ricerca che considera sincronicamente autori ed esperienze pedagogiche del passato e del presente e le fa dialogare tra loro, in un contesto teorico di sincronia longitudinale e in vista di soluzioni attuali. La *storia della pedagogia e dell'educazione*, dal canto suo, sfugge metodologicamente – invece – alla considerazione *sincronica*, vedendo il rischio dell'*anacronismo*, che è il peccato mortale di tutti gli storici. La storia dell'educazione e la storia della pedagogia, invece, si fondano sulla *diacronia* e, se mai, sulla *sincronia trasversale*, relativa a ogni periodo storico considerato, tra educazione e altri fenomeni socio-culturali coevi.

Un necessario sguardo straniero, inoltre, a ogni ambito disciplinare implica che lo storico non possa rimanere schiacciato nel suo ambito specifico di ricerca; occorre che: a) sappia essere pure uno storico della storiografia, anche educativa; b) che abbia un salutare e fondamentale strabismo dello sguardo e nella conseguente dialettica degli sguardi disciplinari, che potremmo, sempre con De Giorgi, definire «strabismo metodologico»; c) per tutto ciò, come già indicato, è decisiva una memoria *rammemorante* e *rammemorata*, che contribuisca a configurare un vero e proprio «criticismo logicizzato»; d) tale «criticismo logicizzato» consiste, cioè, in un continuo circolo ermeneutico di decostruzione e ricostruzione, caratterizzato da un costante atteggiamento di distacco ed estraniamento da parte dello storico dell'educazione e della pedagogia; e) è importante sottolineare che occorre adottare la consapevolezza della centralità del marginalismo storiografico, oltre la visione

classica; f) il “paese straniero” della «memoria liquida», infine, è una frontiera tanto impegnativa quanto significativa per lo sviluppo futuro della storia dell'educazione e della pedagogia, proprio nei suoi “passaggi di frontiera”.

L'ecoeducazione, in tale ottica, consiste nella focalizzazione della possibilità di ripensare le forme pratiche del rapporto tra la persona e la comunità umana con il cosmo scrivendo la storia dell'universo mediante il linguaggio del rispetto, dell'ascolto e di un nuovo umanesimo capace di riconiugare le scienze sperimentali e le scienze umane sulla base della dignità umana e di tutti gli esseri. L'ecopedagogia, in quanto elaboratrice di metodi e prassi seconde rispetto all'ecoeducazione, necessita di non essere concepita in maniera tecnicistica e meramente applicativa, bensì da sempre e costantemente sviluppata in riferimento all'ontologia regionale sulla frontiera tra la filosofia della religione e la teoria della storia¹².

La storia dell'ecoeducazione e dell'ecopedagogia, pertanto, andrà ad analizzare la presenza nelle pregresse epoche storiche di teorie educative e pedagogiche nelle quali i vari autori e contesti che le hanno elaborate si sono misurati con il tema del rapporto tra gli esseri umani e la natura, analizzando i modelli ed individuando e sottolineando i vari punti di forza e/o di debolezza di tali approcci¹³.

Conclusioni

L'impianto di Berry in materia di storia dell'educazione è chiaramente di matrice culturale: per Berry (come per De Giorgi) l'educazione è un campo più vasto della pedagogia, motivo per il quale in Berry l'*ecopedagogia* è contenuta e implicata nel *Great Work*, la quale *grande opera* può essere ritenuta a tutti gli effetti l'*ecoeducazione*, da pensare e praticare in quanto declinata come *ecoeducazione formale, non formale e informale*, in stretta sinergia con la storia *culturale* della *ecopedagogia formale, non formale e informale*. Procedo con ordine, indicando, con De Giorgi, che cosa si deve intendere con la: a) storia dell'educazione formale; b) storia dell'educazione non formale; c) storia dell'educazione informale. La *storia dell'educazione formale* si rivolge alla storia delle istituzioni formative. Non può pertanto sfuggire ai nessi con la storia politica e istituzionale, con la storia economica e della tecnica, con la storia delle ideologie politiche e relative concezioni della istruzione e con la storia delle idee. Lo storico dell'educazione, in tal senso, si interfacerà, in particolare, con lo storico della filosofia e con lo storico della

¹² Sono propositori di pratiche ecopedagogiche, tra gli altri, i seguenti autori: Kahn 2008 e 2011 e Misiaszek 2020.

¹³ A titolo del tutto esemplificativo, per esempio, tale operazione potrebbe essere condotta su autori quali: Rousseau, Fröbel, Pestalozzi e Montessori.

politica, in un'ottica autenticamente interdisciplinare. La *storia dell'educazione non formale* considera i processi storici legati alle agenzie educative diverse dalla scuola, cioè a tutte le forme di sociabilità con un'intenzionalità comunque formativa. In tale ambito lo storico dell'educazione è necessario che sia “anfibia” nel senso che

la natura stessa della storia dell'educazione non formale cambia i caratteri dello storico che se ne occupa e lo rende non meramente, come nel caso precedente dello storico dell'educazione formale, uno storico che condivide spazi inter-disciplinari, bensì, necessariamente, uno storico veramente “anfibia”, cioè strutturalmente bifronte. (De Giorgi 2015, 81).

La *storia dell'educazione informale* studia la mentalità, gli stati d'animo e costumi in quanto sagomati dai più vasti processi culturali. La collocazione più propria della *storia dell'educazione informale* è, quindi, l'ambito dei *cultural studies*, cioè dei mezzi quali: la carta stampata, gli audiovisivi, i computer e il mondo digitale. È decisiva e pervasiva per il nostro tempo. Lo storico culturale, in quanto storico dell'educazione, è intrinsecamente multidisciplinare.

La *storia della ecoeducazione formale* e la *storia della ecopedagogia formale* dovranno, quindi, con Berry, analizzare la storia delle istituzioni formative interrogandole riguardo ai modelli di configurazione prodotti in relazione al rapporto tra l'essere umano e l'ambiente; la *storia della ecoeducazione non formale* (e la *storia della ecopedagogia non formale*) dovrà quindi, con Berry, interrogare i processi storici legati alle agenzie educative diverse dalla scuola per analizzare, con una modalità strutturalmente bifronte, che cosa di tale rapporto necessita di essere intrinsecamente modificato ai fini di effettuare con successo il passaggio dall'Antropocene all'Era Ecozoica; la *storia della ecoeducazione informale* (e la *storia della ecopedagogia informale*), nei suoi propri ambiti di intervento, dovrà approfondire i *cultural studies* (concomitantemente con il ripensamento suesposto del *rhetorical turn*) cogliendone la decisività e pervasività per propiziare e realizzare *The Great Work* del passaggio tra l'Antropocene e l'Ecozoic Era.

Se, come si è inteso cogliere e illustrare, non ci può essere ecopedagogia senza ecoeducazione, allora con Berry l'interpretazione dell'ecopedagogia come frontiera ha delle caratteristiche tali che rendono significativa la sua ricezione in Italia per l'apporto, che qui si è inteso sinteticamente illustrare, che essa può fornire allo sviluppo della storia dell'educazione e della pedagogia.

Bibliografia

- Bellelli, Fernando. 2020. "Filosofia e pedagogia della dignità umana. Il contributo di Giambattista Vico e Antonio Rosmini." PhD diss. Università di Modena e Reggio Emilia. Accessed: August 13, 2023. <https://hdl.handle.net/11380/1200396>
- Bellelli, Fernando. 2020a. *Percorsi storici della pedagogia giuridica. Vico, Rosmini e la dignitas hominis*. Roma: Aracne.
- Bellelli, Fernando. 2023. *Teoria integrata della dignità umana. Affectio iuris e Law and Humanities*. Torino: Giappichelli.
- Berry, Thomas. 1949. *The Historical Theory of Giambattista Vico*. Washington D.C.: The Catholic University of America Press.
- Berry, Thomas. 1996. *Buddhism*. New York: Columbia University Press Edition.
- Berry, Thomas. 1996a. *Religions of India: Hinduism, Yoga, Buddhism*. New York: Columbia University Press.
- Berry, Thomas. 1999. *The Great Work. Our Way into the Future*. New York: Bell Tower.
- Berry, Thomas. 2009. *The Sacred Universe: Earth, Spirituality, and Religion in the 21st Century*. Curato da Mary Evelyn Tucker. New York: Columbia University Press.
- Berry, Thomas. 2015. *Evening Thoughts: Reflecting on Earth as a Sacred Community*. Curato da Mary Evelyn Tucker. Berkeley: Counterpoint, ristampa. Prima edizione San Francisco: Sierra Club, and Berkeley: University of California Press, 2006.
- Berry, Thomas. 2015a. *The Dream of the Earth*. Berkeley: Counterpoint, ristampa. Prima edizione San Francisco: Sierra Club, 1988.
- Conley, James. 2016. "Imaging the Earth in San Francesco&Dante: Some Reflections with Thomas Berry." In *Thomas Berry in Italy. Reflections on Spirituality & Sustainability*, edited by Elisabeth M. Ferrero, 117-35. Washington D.C.: Pacem in Terris Press.
- De Giorgi, Fulvio. 2015. "Pedagogia." *Nuova secondaria*. 1: 80-84.
- De Giorgi, Fulvio. 2023. *Il metodo italiano nell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani*. Brescia: Morcelliana.
- Ferrero, Elisabeth M., cur. 2016. *Thomas Berry in Italy. Reflections on Spirituality & Sustainability*. Washington D.C.: Pacem in Terris Press.
- Kahn, Richard. 2008. "From Education for Sustainable Development to Ecopedagogy: Sustaining Capitalism or Sustaining Life?" *Green Theory & Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4(1). DOI: 10.3903/gtp.2008.1.2
- Kahn, Richard. 2011. "For a Multiple-Armed Love: Ecopedagogy for a Posthuman Age." In *Critical Pedagogy in the Twenty-First Century. A New Generation of Scholars*, edited by Malott, Curry S., Porfilio, Bradley. Charlotte (USA): Information Age Publishing.

- Laszlo, Ervin, e Combs, Allan, cur. 2011. *Thomas Berry Dreamer of the Earth. The Spiritual Ecology of the Father of Environmentalism*. Rochester (Vermont) e Toronto (Canada): Inner Traditions.
- Massaro, Alma. 2023. "Thomas Berry: A Classic between Religion and Science." *Rivista di Filosofia Neo-Scholastica* 1:155-68.
- Misiaszek, Greg W. (2020). *Ecopedagogy. Critical Environmental Teaching for Planetary Justice and Global Sustainable Development*. London: Bloomsbury Academic.
- Raymond, June, cur. 2010. *Meditations with Thomas Berry. With additional material by Brian Swimme*. London: GreenSpirit.
- Swimme, Brian and Berry, Thomas. 1992. *The Universe Story: From the Primordial Flaring Forth to the Ecozoic Era-A Celebration of the Unfolding of the Cosmos*. San Francisco: HarperSanFrancisco.
- Tucker, Mary Evelyn, e Grim, John, cur. 2014. *Thomas Berry: Selected Writings on the Earth Community*. Maryknoll, NY: Orbis Books, 2014.
- Tucker, Mary Evelyn, e Grom, John, e Angyal, Andrew. 2019. *Thomas Berry. A Biography*. New York: California University Press.

JESSICA PASCA

L'EDUCAZIONE ALLA RAGIONE IN GIOVANNI MARIA BERTIN:
VERSO UNA NUOVA FRONTIERA PEDAGOGICA

EDUCATION TO REASON IN GIOVANNI MARIA BERTIN:
TOWARDS A NEW PEDAGOGICAL FRONTIER

Il presente contributo propone una riflessione sul pensiero pedagogico di Giovanni Maria Bertin che, durante il secondo dopoguerra, si allontana dai confini culturali, educativi e sociali stabiliti dall'ideologia fascista. Il suo fine è quello di delineare le frontiere di una nuova pedagogia che concorra al processo di rigenerazione morale e civile dell'Italia. In particolare, con riferimento agli scritti pubblicati tra gli anni Cinquanta agli anni Sessanta, si pone in risalto in che modo il suo problematicismo pedagogico incoraggi la formazione intellettuale ed etico-sociale per valorizzare l'unicità di ogni singolo cittadino e avviare l'edificazione di una società autenticamente democratica.

Parole chiave: Giovanni Maria Bertin, Educazione intellettuale, Società, Scuola, Democrazia.

The paper offers a reflection on the Giovanni Maria Bertin's pedagogical thought that, which during the second post-war period, moved away from the cultural, educational and social boundaries established by fascist ideology. Bertin's aim is to outline the boundaries of a new pedagogy that contributes to the process of moral and civil regeneration of Italy. Particularly, in the writings ranging from the 1950s to the 1960s, is put in evidence how his pedagogical thought encourages intellectual and ethical-social education to enhance the uniqueness of each individual citizen and to start the building of an authentically democratic society.

Keywords: Giovanni Maria Bertin, Intellectual education, Society, School, Democracy.

Introduzione

Nel corso del secondo dopoguerra il pensiero pedagogico di Giovanni Maria Bertin prende le distanze dalle frontiere ideologiche, culturali e educative dell'era fascista, a favore di una riorganizzazione morale e civile di un Paese mortificato da anni di totalitarismo.

Come si legge in alcuni scritti degli anni Cinquanta, quali *Introduzione al problematicismo pedagogico* ed *Etica e pedagogia dell'impegno*, Bertin attribuisce alle istituzioni scolastiche il compito di superare l'asservimento mentale imposto dal regime, rendendo possibile il compimento della comunità democratica. Un

tema, quest'ultimo, che, come sarà chiarito, ricorre in modo particolare nelle opere edite negli anni Sessanta, quali *Educazione alla socialità e processo di formazione*, *Educazione alla ragione* e *Società in trasformazione e vita educativa*. Attraverso un breve riferimento al contenuto di tali scritti, si metterà in evidenza in che modo il pensiero pedagogico bertiniano sostenga una formazione intellettuale ed etico-sociale che elevi lo sguardo dell'uomo a forme eterocentrate aiutandolo a distinguere la propria e altrui unicità.

Infine, si argomenterà come l'affermarsi di una democrazia "apparente" renda la proposta pedagogica di Bertin estremamente attuale.

Le origini di una "nuova frontiera pedagogica"

Grazie agli insegnamenti del maestro Antonio Banfi¹, dal quale eredita la passione per le questioni pedagogiche², e alle sue esperienze in qualità di docente di filosofia e storia, prima presso il liceo classico di Busto Arsizio successivamente presso quello di Milano³, Giovanni Maria Bertin matura un crescente interesse per la pedagogia consolidatosi nel corso del ventennio fascista (Bertin 1973, 286).

Sono soprattutto le condizioni socio-economiche del secondo dopoguerra, però, a gettare le basi per una "nuova frontiera pedagogica": il capitalismo e lo sviluppo industriale favoriscono, infatti, uno stato di alienazione che non interessa solo il «processo produttivo ma» l'intera «esistenza dei soggetti» (Calvetto 2009, 74). La produzione, la vendita e l'accumulo della ricchezza determinano forme di «sfruttamento» che derivano «dalla mancata possibilità di sviluppo di tutte le potenzialità» di un individuo reso vittima del sistema economico (Beseghi e Genovese 1985, 398). Un problema, quest'ultimo, a cui si aggiunge un diffuso egocentrismo animato dal desiderio di «dominare l'altro, diminuendolo o distruggendolo nella sua potenzialità vitale, indifferenti alla sua sofferenza o

¹ Il carteggio tra Banfi e Bertin, avviato tra il 1934 e il 1957, e pubblicato postumo da Franco Cambi nel 2008 (Cambi 2008), testimonia un significativo rapporto di amicizia. È a Banfi, infatti, che Bertin confida le paure dovute alla sua giovane età, ed è in lui che trova il sostegno necessario per affrontare il percorso di maturazione personale e intellettuale. In molti riconoscono però a Bertin l'audacia di chi è riuscito a superare il maestro: «Banfi – scrive il suo allievo Adolfo Beria D'Argentine – era [...] propenso a dar primizia alla ragione, come criterio e strumento di [...] formazione, azione; Bertin» ha invece sviluppato «più il senso della complessità dell'uomo», visto nei suoi aspetti sociali ed emotivi (D'Argentine 1985, 660).

² L'interesse di Banfi per l'educazione è reso manifesto dalla monografia dedicata a Pestalozzi (Banfi 1929) e dall'opera *Principi di una teoria della ragione* (Banfi 1961).

³ La prima esperienza di insegnamento si realizza dal 1938 al 1939, mentre quella milanese dal 1949 al 1950. Nel corso di questi anni Bertin esplora da vicino il mondo degli adolescenti del suo tempo, scoprendone, scrive, l'«irrequietezza», la «vitalità» e la loro «disponibilità totale all'esistenza» (Bertin 1973, 286).

addirittura sadicamente compiaciuti di essa» (Beseghi e Genovese 1985, 403). Come scrive Adorno, ci si riferisce a una condizione che porta gli uomini a privilegiare la parola “io” al “noi”, incoraggiando forme gravi di egoismo che rischiano di ledere l'essenza della democrazia (Adorno 1979).

Bertin elabora allora una pedagogia che delinea i confini di una realtà possibile da contrapporre a un mondo sempre più complesso, dove – ricorda Trebisacce – si incontrano «terre colorate (meticce: bianche, nere, gialle, ecc.) [...] testimoni di culture diverse» e la cui organizzazione sociale ed economica ostacola l'unicità e le potenzialità intellettuali ed etico-sociali dell'essere umano, nonché il senso profondo del fare comunità (Trebisacce 2013, 99).

Il problematicismo pedagogico bertiniano vuole perseguire, quindi, due scopi: favorire la realizzazione di una società che assicuri a tutti le medesime opportunità di successo; formare un uomo le cui abilità intellettuali ed etico-sociali, venendo potenziate, contribuiscano a realizzare una civiltà democratica. Pertanto, alla scuola è assegnato il compito di promuovere uno stile di vita autenticamente democratico, superando le proprie criticità quale, ad esempio, perpetuare un «ordinamento duale finalizzato alla riproduzione della stratificazione sociale esistente», ovvero «un canale per le classi dirigenti (la scuola media con accesso al liceo) e uno per le classi subalterne (l'avviamento professionale)» (Baldacci 2022, 46). Un assetto, questo, altresì aggravato da una didattica magistrocentrica che predilige ancora l'apprendimento mnemonico a quello critico.

In un contesto sociale corrotto da interessi di classe e da istituzioni educative legate alla tradizione, Bertin elabora una pedagogia che conduca verso un futuro dove l'istituzione scolastica, progettando e realizzando una formazione intellettuale ed etico-sociale, assicuri una «democrazia comunitaria, laica e compiuta, [...] luogo in cui si impara ad andare oltre l'individualismo egoistico» e a fare «scelte attraverso il confronto e il dialogo» (Romano 2022, 133).

La formazione intellettuale ed etico-sociale

La necessità di favorire una formazione intellettuale ed etico-sociale che solleciti il vivere democratico è sostenuta da Bertin in molti scritti pedagogici del dopoguerra. È questo, per esempio, il caso di *Introduzione al problematicismo pedagogico* del 1951, dove l'educazione della mente viene presentata come la via da perseguire per contrastare «ogni tendenza dogmatica» e incoraggiare un apprendimento di tipo attivo (Bertin 1951, 73). All'educazione alla ragione è quindi assegnato la funzione di «correggere l'astrattezza implicita nella loro caratteristica direzione, convergendo nell'esigenza di un [...] ideale» di «unità quale solo lo spirito critico-

costruttivo dell'insegnamento può garantire» (Bertin 1951, 73). Anche in *Etica e pedagogia dell'impegno* del 1953 egli teorizza un'educazione intellettuale intesa come «conquista di un sapere valido per l'azione nel mondo» (Telmon 1985, 529). Si tratta, a ben vedere, di un processo complesso la cui attuazione ha origine, oltre che dalla lettura di un libro di testo o dall'ascolto di una lezione frontale, dalle esperienze di tipo laboratoriale che sollecitano la ragione degli scolari al dubbio e al desiderio della ricerca, affinché si contrasti l'«accettazione passiva di principi e teorie» (Bertin 1951, 73). Tuttavia, a preoccupare Bertin è la presenza di scuole che, nell'era post-bellica, riducono «l'educazione intellettuale su di un piano [...] meramente intellettualista nella sua struttura e libresco nel suo metodo», non incoraggiando, invece, l'uso critico del pensiero (Bertin 1953, 111).

È interessante notare come egli affianchi alla formazione della mente quella etico-sociale, anch'essa ritenuta essenziale per il consolidamento dei principi democratici. Le pagine di *Educazione alla socialità* del 1962 sono infatti dedicate all'educazione sociale ispirata alle novità del sistema scolastico italiano: il D.P.R. n. 585 che introduce l'educazione civica nella scuola secondaria e il cui insegnamento mira a sostenere i valori repubblicani; la legge n. 1859 del 31 dicembre 1962 che istituisce la scuola media unica a sostegno della «formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione» e dell'«orientamento dei giovani» alla «scelta successiva» (Canestri e Ricuperati 1977, 265-266.).

Bertin, inoltre, attribuisce all'educazione etico-sociale il compito fondamentale di creare un equilibrio tra l'istanza egocentrica e quella eterocentrica, conducendo l'umanità verso il grado più alto di civiltà: il termine “istanza egocentrica” designa una persona le cui aspirazioni riguardano il mero appagamento dei propri desideri a scapito di quelli altrui, mentre per “istanza eterocentrica” ci si riferisce all'atteggiamento di apertura verso l'altro considerandone e rispettandone i bisogni, i desideri e le inclinazioni. Non deve sorprendere, allora, se Bertin definisce la formazione etico-sociale un'«educazione alla vita democratica [...] attuata come educazione alla tolleranza e al rispetto delle opinioni altrui, ed in funzione di una pratica di collaborazione che deve essere inscindibile dalla prima» (Bertin 1975, 128). Eludendo ogni forma di solipsismo, essa deve conciliare «gli opposti momenti dell'*egoismo* e dell'*altruismo*» considerati «i poli estremi tra i quali si manifestano le direzioni concrete dell'azione morale» (Bertin 1975, 256).

La formazione etico-sociale, prosegue Bertin, necessita però di una disponibilità di tipo intellettuale, ovvero della capacità di comprendere, di ascoltare e di rispettare le idee altrui, anche laddove siano diverse dalle proprie. Si tratta di un'attitudine essenziale per la comunità democratica, per scongiurare che l'incontro con l'altro si trasformi in uno «scontro di posizioni e di dogmatismi o di «passiva accettazione di contenuti dogmatici da una parte ed esercizio di autorità ideologica dall'altra» (Bertin 1975, 92). Attraverso questa forma sofisticata di disponibilità,

l'altro è infatti considerato nel suo essere persona (Bellingreri 2018), ovvero secondo quella dimensione dell'umano che – scrive Iori – si realizza nelle «tematiche della libertà e dell'impegno, della dignità verso se stessi e verso gli altri uomini, in opposizione all'alienazione ed all'inautenticità» (Iori 2016, 22). In altre parole, l'educazione intellettuale ed etico-sociale predisporrebbe l'umanità ad accogliere l'altro «come valore in se stesso e per se stesso, in rapporto a quello che egli può divenire nella forma corrispondente alla sua vocazione d'uomo» (Bertin 1975, 128).

In *Educazione alla socialità*, alle riflessioni teoriche dedicate al valore dell'educazione etico-sociale vengono aggiunte quelle destinate ai contesti scolastici. Facendo esplicito riferimento alla pedagogia di Georg Kerschensteiner e di John Dewey, egli consiglia a educatori e insegnanti di valorizzare il «significato pedagogico» del «lavoro» in quanto attività capace di affrancare «il soggetto dalla ristrettezza egocentrica», educandolo «a una *disponibilità* verso l'*altro* che implichi» un «senso profondo della solidarietà con gli uomini tutti» (Bertin 1975, 141). In particolare, l'attenzione è rivolta ad un lavoro di tipo manuale, al quale Bertin attribuisce il merito di ridimensionare «ogni atteggiamento filisteo, grettamente borghese, presuntuoso, pedantesco» che può derivare «dalla [...] riduzione egocentrica» (Bertin 1975, 142).

È allora evidente come la pedagogia bertiniana si faccia portavoce di una “nuova frontiera”, oltre la quale si cela una “società possibile”⁴ dove il vivere democratico è preservato dalla forza trasformatrice dall'educazione intellettuale ed etico-sociale e da una scuola capace di realizzarla.

Educare a una ragione democratica

La “nuova frontiera pedagogica” bertiniana, che afferma i principi democratici valorizzando le potenzialità intellettuali e le competenze sociali, è meglio chiarita in *Educazione alla ragione* del 1968, un'opera che risente di un periodo storico attraversato da movimenti rivoluzionari e dall'urgenza di una ricostruzione civile e morale dell'Italia⁵. La prefazione, infatti, restituisce l'immagine di un Paese ancora

⁴ La categoria del “possibile” è una cifra distintiva della pedagogia bertiniana. Essa testimonia la «tensione verso il futuro», a supporto di «una autonomia che svela segni di insicurezze e tracce di fondamenti frantumati», ai quali bisogna rispondere con un domani migliore (Bertin e Contini 2004, 26).

⁵ Il riferimento è qui alle contestazioni giovanili del Sessantotto rivolte a quei sistemi di potere accusati di strumentalizzare l'istruzione e la formazione dei più giovani. A una «società basata sul benessere e sull'individualismo egoistico, conseguenza ed espressione del capitalismo avanzato, i movimenti della contestazione» oppongono «un retroterra alternativo e fortemente ideologizzato

ferito dal ventennio fascista, un mondo esposto alla «minaccia nucleare», una «politica di rivalità tra le grandi potenze», «pericolosi focolai di guerra», le «guerre coloniali» e le disuguaglianze sociali, come testimoniano – scrive Bertin – gli oltre «tre milioni di uomini morti di fame ogni mese al mondo», le «sperequazioni» e gli «attriti di classe, di razza, [...] di religione» (Bertin 1968, 13). Le istituzioni scolastiche rispecchiano simili problemi sociali e mondiali, venendo meno alla propria «funzione di emancipazione e di riscatto sociale» auspicata «tra il secondo dopoguerra e gli anni Sessanta» (Striano 2020, 190). Questa, invece di crescere, «è andata progressivamente a scemare, in quanto [...] le disuguaglianze sociali sono riprodotte [...] attraverso il sistema della bocciatura» (Striano 2020, 190).

In un simile contesto storico-sociale, lo scopo di *Educazione alla ragione* è allora quello di fornire a educatori e insegnanti «indicazioni generali» per «la metodologia dell'educazione», proponendo «una prospettiva pedagogica orientata» in direzione della problematicità e del razionale (Bertin 1968, 16). Ai professionisti dell'educare, infatti, Bertin offre dei consigli metodologici per una scuola «*antidogmatica* [...] capace di archiviare per sempre il culto per l'istruzione depositaria: canonica, cifrata, incorruttibile», allontanandosi da «una istruzione da epigrafe, in una cultura del silenzio, surgelata, che abbandona l'allievo – attonito e impotente – davanti ai frammenti di un'informazione ridotta» e a dei «*cachet* nozionistici» (Frabboni 1985, 571). Centrale è quindi la scuola del pensiero libero e del coinvolgimento partecipato, da realizzare mediante dei «metodi attivi» che, prevedendo al «centro dell'insegnamento non» solo il docente ma anche «l'allievo» e lo svolgimento dell'«attività manuale [...] in rapporto agli interessi tecnico conoscitivi propri dell'età», favorirebbero un apprendimento attivo e coinvolgente, stimolando la mente a formulare un pensiero critico (Bertin 1968, 131-132).

Quello intellettuale è dunque un processo di crescita che interessa tanto la persona, che può così ambire alla piena realizzazione di sé attraverso l'uso delle capacità intellettuali che le sono proprie, quanto la società, che può consolidarsi in senso democratico attraverso la presenza di cittadini educati «ad un antidogmatismo di principio, che gli impedisca di assumere come criteri di azione principi attinti passivamente dalla tradizione, dalla classe sociale di appartenenza, da dottrine a struttura dogmatica; e gli impedisca [...] di giudicare il comportamento altrui con facili giudizi» (Bertin 1968, 145).

Ora, tenendo conto degli effetti sociali che Bertin attribuisce alla formazione intellettuale, si può avanzare l'ipotesi che questa condivida con la formazione etico-sociale un orizzonte di senso comune, ovvero assicurare la crescita della persona e

nutrito di solidarietà, azione collettiva, giustizia sociale». Pertanto, «il principio di liberazione/emancipazione da tutto ciò che» appare «come sfruttamento della ragione alienata» costituisce «la trama della protesta giovanile» (Chiosso 2015, 115).

della comunità sociale in senso democratico⁶. Idea, quest'ultima, presente anche in scritti successivi a *Educazione alla ragione*, come *Società in trasformazione e vita educativa* del 1969. Qui l'educazione intellettuale e quella etico-sociale sono esplicitamente connesse con l'educazione alla libertà, poiché considerate il compimento della «pienezza del proprio sviluppo personale contro intrusioni e costrizioni che ne limitino o deformino la potenza vitale», pur suscitando la «consapevolezza» che «la vita personale» debba mediarsi con le «scelte e [...] prospettive» altrui, combattendo ogni forma di individualismo (Bertin 1969, 11). In particolare, la formazione intellettuale è descritta come un processo educativo capace di sviluppare le competenze cognitive attraverso cui emanciparsi, combattendo la tendenza «a giudicare con preconetti, ad accettare passivamente *slogan* e parole d'ordine, a subire suggestioni», assicurando uno stile di vita retto sulla libertà di pensiero, di parola e di azione (Bertin 1969, 12). Si tratta di una crescita della mente di cui, anche in questo caso, vengono messi in evidenza le ricadute sociali, poiché aiuterebbe gli uomini a non soccombere alle «pressioni dell'egocentrismo e del conformismo», sviluppando la tendenza a rispettare l'altro nella sua autenticità (Bertin 1969, 12).

Conclusioni

A Bertin va riconosciuto il merito di avere elaborato una pedagogia che, in linea col paradigma teorico di Dewey, Banfi e Gramsci, si è fatta interprete di un'epoca ricca di contraddizioni e di cambiamenti profondi. La sua è una prospettiva teorica che testimonia gli effetti di una guerra mondiale, l'avvento dell'egemonia capitalista e il diffondersi di una cultura che, sempre più consumista, svuota di senso i principi democratici. Ecco spiegata, allora, l'autorevolezza di una proposta pedagogica che lascia emergere in che modo la democrazia necessiti di soggetti formati in senso intellettuale ed etico-sociale. Un destino, quello intravisto da Bertin, che conferisce al suo problematismo una valenza utopica. Del resto, è proprio lui ad affermare in *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica* del 1992 che il sapere pedagogico deve essere «inattuale, altrimenti non sarebbe idea, ma costume, prassi, ideologia» (Bertin 1992, 6).

Ciò che sorprende, inoltre, è la straordinaria attualità delle riflessioni di Bertin che rendono la lettura delle sue opere un'occasione per comprendere e orientarsi in un tempo ancora segnato da profonde contraddizioni. A ben vedere, la comunità odierna sembra infatti segnata da una forma di “democrazia apparente” che esiste

⁶ Non è di certo un caso che in *Educazione alla ragione* le considerazioni sull'educazione etico-sociale siano presentate dopo quelle sull'educazione intellettuale, riprendendo gran parte dei contenuti già espressi in *Educazione alla socialità* (Bertin 1968, 144-160).

formalmente – ovvero in un senso riduttivamente politico – ma la cui essenza si dissolve nei pensieri, nelle parole, nelle azioni e nelle relazioni quotidiane. È questo, per esempio, il caso del fenomeno dell’astensionismo politico che dimostra l’incapacità di riconoscersi nelle idee dei partiti e dei programmi politici (Corbetta e Schadee 1982). Interessante, a questo proposito, è anche il *Rapporto Giovani 2020* che racconta di una condizione giovanile caratterizzata da una forte tendenza individualista che demotiva la partecipazione civica (Istituto Giuseppe Toniolo di Studi Superiori 2020).

Sebbene le emergenze educative della tarda modernità dimostrino la straordinaria attualità del pensiero di Bertin, si constata che le sue osservazioni non abbiano generato i cambiamenti sperati. Pertanto, il presente contributo intende invitare insegnanti, pedagogisti e educatori a riscoprire il pensiero bertiniano, dal quale è possibile ereditare l’importanza di andare in profondità degli eventi al fine di coglierne le contraddizioni, elaborare proposte educative per realizzare la crescita intellettuale e sociale delle nuove generazioni e gettare le basi di una nuova comunità democratica.

Bibliografia

- Baldacci, Massimo. 2022. “Il cammino smarrito verso una scuola democratica.” *Education Sciences & Society* 1: 45-54.
- Banfi, Antonio. 1961. *Pestalozzi* (1929). Firenze: La Nuova Italia.
- Banfi, Antonio. 1967. *Principi di una teoria della ragione* (1926). Roma: Editori Riuniti.
- Bellingreri, Antonio. 2018. “L’essere persona della persona.” In *Lezioni di pedagogia fondamentale*, edited by Antonio Bellingreri, 373-393. Brescia: La Scuola.
- Bertin, Giovanni Maria. 1953. *Etica e pedagogia dell’impegno*. Milano: Marzorati.
- Bertin, Giovanni Maria. 1964. *Scuole e società in Italia*. Bari: Laterza.
- Bertin, Giovanni Maria. 1965. *Scuola e riforma educativa*. Roma: Armando Editore.
- Bertin, Giovanni Maria. 1973. *Educazione e alienazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin, Giovanni Maria. 1975. *Educazione alla socialità* (1962). Roma: Armando, Roma.
- Bertin, Giovanni Maria. 1992. *L’inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin, Giovanni Maria. 1995. *Educazione alla ragione: lezioni di pedagogia generale* (1968). Roma: Armando Editore.
- Bertin, Giovanni Maria, e Mariagrazia Contini. 2004. *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando Editore.
- Calvetto, Silvano. 2009. “Pedagogia e alienazione. Tracce di un’eredità intellettuale.” *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura* 10: 73-93.
- Cambi Franco, cur. 2008 *Carteggio: 1934-1957*. Palermo: Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer”.

- Cambi, Franco, e Maura Striano. 2010. *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*. Napoli: Liguori Editore.
- Canestri, Giorgio, e Giuseppe Ricuperati. 1977. *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*. Loescher: Torino.
- Chiosso, Giorgio. 2015. *La pedagogia contemporanea*. Milano: La Scuola.
- Corbetta, Piergiorgio, e Hans Schadee. 1982. "Le caratteristiche sociali e politiche dell'astensionismo elettorale in Italia." *Il Politico* 4: 661-686.
- D'Argentine, Adolfo Beria. 1985. "L'impegno culturale e sociale." In *Educazione e ragione. Scritti in onore di Giovanni Maria Bertin. Vol. 2*, edited by Mario Gattullo, 659-664. Firenze: La Nuova Italia.
- Frabboni, Franco. 1985. "Problematicismo e sistema pedagogico nella scuola di base." In *Educazione e ragione, Scritti in onore di Giovanni Maria Bertin. Vol 2*, edited by Mario Gattullo, 555-590. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori, Vanna. 2016. "Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini." *Encyclopaideia* 45: 18-29.
- Istituto Giuseppe Toniolo di Studi Superiori, cur. 2020. *Rapporto Giovani 2020*. Bologna: Il Mulino.
- Romano, Livia. 2022. *Comunità*. Brescia: Scholé.
- Striano, Maura. 2020. "Il Sessantotto tra principio di piacere, di ragione e di realtà." In *Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni*, edited by Carla Xodo, e Mirca Benetton, 185-194. Roma: Studium.
- Telmon, Vittorio. 1985. "L'educazione intellettuale." In *Educazione e ragione. Scritti in onore di Giovanni Maria Bertin. Vol. 2*, edited by Mario Gattullo, 517-552. Firenze: La Nuova Italia.
- Trebasacce, Giovambattista. 2013. "Dal razionalismo critico al problematicismo pedagogico." *Studi sulla formazione* 15: 93-101.

PAOLO BONAFEDE

SMILE AND RECOGNITION:
INTERPRETATIONS OF THE NEWBORN SMILE IN LATE MODERNITY

SORRISO E RICONOSCIMENTO:
INTERPRETAZIONI DEL SORRISO NEONATALE
NELLA TARDA MODERNITÀ

Il presente contributo intende analizzare in chiave storico-concettuale le interpretazioni di celebri pensatori europei della seconda metà del diciottesimo e della prima metà del diciannovesimo secolo sul sorriso del neonato. Attraverso le opere di Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Albertine Necker de Saussure e Antonio Rosmini si profila un itinerario nel quale il primo riso del nuovo nato assume una sempre maggiore rilevanza in virtù dell'attenzione posta dagli autori alla relazione tra caregiver e infante.

In particolare la riflessione di Rosmini rappresenta l'esito di questo percorso, nel quale il sorriso del neonato assume i tratti di una risposta sensoriale-intellettuale compiuta da esso nei confronti del caregiver, per corrispondere alle azioni di cura ricevute. In un'interpretazione olistica Rosmini fa quindi emergere la dinamica del riconoscimento a partire dalla relazione educativa.

Parole chiave: Prima infanzia, Riconoscimento, Rosmini, Rousseau, Pestalozzi, Necker de Saussure.

This contribution intends to analyse from a historical-theoretical perspective the interpretations of famous European thinkers of the second half of the 18th and the first half of the 19th century on the newborn's smile. Through the works of Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Albertine Necker de Saussure and Antonio Rosmini, an itinerary is outlined in which the first laugh of the newborn takes on increasing importance in virtue of the attention paid by the authors to the relationship between caregiver and infant.

In particular, Rosmini's reflection represents the outcome of this itinerary, in which the smile of the newborn takes on the features of a sensorial-intellectual response carried out by the infant towards the caregiver, to correspond to the care received. In a holistic interpretation, Rosmini brings out the dynamic of recognition in all its pedagogical significance.

Keywords: Early childhood, Recognition, Rosmini, Rousseau, Pestalozzi, Necker de Saussure.

At the origins of the newborn smile: the Virgilian evocative image

«Incipe parve puer risu cognoscere matrem; / matri longa decern tulerunt fastidia menses. / Incipe parve puer; cui non risere parentes / nec dens hunc mensa, dea nec dignata cubilist».

The closing verses of the fourth *egloga* of Virgil's *Eclogues*, the most solemn in theme and the most problematic in interpretation (Büchner 1963; Grillo 2007), are marked by an intimate atmosphere. The Latin poet's prophecy, about the arrival of a child who will bring a new golden age, is embodied in a powerful image: the smile, a decisive event in the process of human recognition and relational dynamics. For Virgil, the educational process is succinctly encapsulated in the terms set out: the faces of a mother and her newborn, mirroring each other. The mother, in the act of smiling, makes herself and her presence recognisable to the child. On the other hand, for the infant, the journey of self-conquest begins: a long journey, which leads the baby to recognise itself – which means to know itself through the mediation of another. The trigger from which development begins is the happy face of the mother, a sign of the adult who takes upon himself the responsibility of caring. A face that offers the infant the perception of a welcomed life and that, beyond this relational framework, reveals a friendly world with which it is possible to interact positively.

Infant development, relationality, dynamics of recognition: philosophical and pedagogical issues that are evoked in the Latin author's verses, and with regard to which the present contribution intends to offer a rapid - perhaps not usual - itinerary, passing through the history of education, understood here as the history of pedagogical ideas.

Within this interpretative framework, the intention is to delve into the folds of the complex world of early childhood pedagogy. Indeed, the history of childhood, as Lloyd deMause (1974) pointed out, has been a kind of nightmare or, better still, a phantom. It was only from the modernity of the eighteenth and nineteenth centuries that reflection on the intimacy of family life, characterised by affective, emotional and sentimental dimensions, was opened up (Scaglia 2021). More specifically, from the eighteenth century onwards (Cunningham 1995; Sani 2006) the framework of early childhood is traced back to the mother-child relationship, which represents the universal form of care offered by the caregiver to the child: this relationship constitutes the elective connection on which the possibility of recognition and the analyses of infant's smile are established.

The outcome of this journey on the role of the newborn smile are the reflections of Antonio Rosmini (1797-1855), who not by chance, almost as if to symbolically

close the circle, finds in the solicitation of the Latin poet the very beginning from which to develop his own reflections on the newborn smile (1839-40)¹.

Smile and recognition in Rousseau, Pestalozzi and Necker de Saussure

Jean-Jacques Rousseau's *Émile* (1762) represents one of the earliest modern essays in which neonatal life is examined and the role of the mother-child relationship is theorised. Rousseau emphasises that the baby's first voice is not laughter, but crying. In the section on childcare, he points out that the first voice of infancy is a voice of lament: the newborn expresses the discomfort of feelings that are not satisfied, as opposed to the original happiness of the state of nature. Rousseau justifies this interpretation by referring to the tradition of swaddling (Fenken 2011); the child was wrapped in bandages that immobilised it to combat possible bone deformities, or possible rickets (Rutschky 2015).

Moreover, the mother figure is a major absentee. In contrast to the narrative in *Julie ou La nouvelle Héloïse* (1761), in which Julie's care and educational commitment to her three children is evident, in *Émile* Rousseau makes the choice, typical of high society, to entrust early education to nurses and governesses of his own, causing a series of contradictions that complicate the search for that unity of educational action necessary to guide child raising according to nature. Rousseau replaces the maternal figure in the *Émile*'s narrative with that of the *gouverneur*, in charge of the infant's first sensory education (Scaglia 2021). An education based on data perceived through the five senses, since experience is the primary source of infant learning. The infant, left free of swaddling clothes, builds a direct and immediate relationship with external reality through sensory exploration. This relationship initiates the development of the infant, for whom the natural world is the first interlocutor.

Johann Heinrich Pestalozzi grasps between the lines of *Émile* a theoretical disconnect between nature, understood as human freedom, and teaching, conceived as obedience to the teacher: for Pestalozzi, the excessive value that Rousseau attributes to the pupil's freedom leads him to fail to recognise the meaning of obedience and, therefore, to produce an educational thought that is difficult to apply (Potestio 2017).

Through Gertrude, Pestalozzi emphasises the need for a reciprocal and integrated relationship between the child's freedom and obedience to the adult,

¹ The papers broadens the outcomes of a research project coordinated by the "Antonio Rosmini" Study and Research Centre of the University of Trento, which led to the publication of *Dire bene l'alterità. Filosofia e pedagogia del sorriso in e oltre Rosmini* (2023).

suggesting that the heteronomy of education is the arena in which the individual's autonomy can germinate and be exercised.

In this way, the newborn child is conceived as the possessor of invisible seeds to be made to grow, a sort of 'undisclosed bud' and 'tender bush' for Pestalozzi, entrusted to the care of the mother, who is to all intents and purposes the pivot around which the family revolves, man's first sphere of life and a decisive intermediate reality between the individual and society (Scaglia, vol. II, 2020). *Wie Gertrud Ihre Kinder lehrt* (1801) and *Mutter und Kind* (1818-1819) highlight Pestalozzi's perspective - canonised by scholars as the 'pedagogy of loving-kindness' (Polenghi 2001; Bianchini 2012) – evident. According to Swiss pedagogist, loving kindness represents that natural source from which springs a heritage of competences placed in the hands of every mother, based on the recognition of educational duties and the responsibility to lead children to the good. The exaltation of the concrete roots of education is combined with the affirmation of the concept of pedagogy as *pais-agogein*, enlivened by a recursive circularity of theoresis, poiesis and praxis (Scaglia 2017).

The mother-baby relation represents the 'mirror' of that primordial feeling of love and trust that binds every man to his Creator. On a strictly educational level, Pestalozzi interprets the mother as the one who acts as sentinel in observing and grasping the first expressions of the infant's physical, sensory, rational and spiritual development.

However, Pestalozzi does not say anything about the infant's smile: his educational thinking focuses on the role of the mother, therefore analysing the perspective of the educator, understood in its vocational dimension and in the task of spiritual elevation. What the Swiss author delivers is the observation of the gratitude and natural *sympatheia* expressed by the infant towards the mother's care; care with which the child's physical well-being and its 'moral and spiritual tranquillity' are maintained in the educational process. The dynamic of recognition therefore starts in the child through the activation of signs of a spiritual nature, such as 'the laughter of joy' and the 'tears of compassion' (Pestalozzi 1927, 48).

Rousseau and Pestalozzi considerations are the starting point for Albertine Necker de Saussure's reflections. The author develops precise observations on early childhood in her work *L'éducation progressive, ou Étude du cours de la vie* (3 vols., 1828, 1832, 1838). In this essay the author presents her reflections on female education, offering a framework in which education represents a coextensive itinerary to the concept of life (Benetton 2008). In the first volume, the pedagogist addresses the mother-child relationship by devoting several pages to the emergence of the smile in the newborn.

Within this framework, the author's most interesting contribution is at the methodological level: the study of the child is programmatically placed at the basis of

the science and art of education, guided by an analytical observation of the behaviour and actions of the child. By virtue of this heuristic connotation, Necker de Saussure observes and describes the dynamics of the newborn smile. The perception of care and affection received is realised in the laughing face, as Pestalozzi said. Necker de Saussure considers the newborn smile as the sign of a natural and instinctual predisposition of the child to sweet emotions. In this sense, Necker de Saussure asserts the primordial origin of sympathy, conceived as an unreflective form of recognition of good (1925, 86). This hypothesis is supported by the evidence that no one teaches a child to smile, and therefore this gesture represents a form of unreflective mirroring.

Sensation and experience are not considered to be the origin of smiling, because they develop later: prehensile capacity and use of touch, mouth and hands begin to emerge from the fifth month, by virtue of that interest in the outside world. An interest that originally began as an attraction for the face of another human being; in this sense Necker de Saussure is concerned to mark the difference between her and Rousseau's perspective.

It is therefore evident how, up to this point, Necker de Saussure's reflection represents the outcome of observation and research into neonatal life and the relationship between caregiver and infant. The smile is the manifestation of an original instinct of affection with which, on a biological level, the newborn recognises the care received (Necker de Saussure 1925, 89).

Rosmini's reflection

In *Del principio supremo della Metodica* (1839-40) Rosmini makes an analysis of the first moments and weeks of human life, and the pedagogical work of Necker de Saussure is the main source of his reflection (Lanfranchi 1983; Bonafede, 2019). In examining the growth process, the author identifies two stages in neonatal development.

The first stage is dominated by sensation, understood as an accident, which acts on the subject and does not lead to any related reflexive act. In this first meaning, sensation does not refer to certain capacities of the newborn, because according to the author it is composed of a subjective aspect —what the subject feels on coming into contact with an external entity — and an extra-subjective element, which represents the external entity that determines the sensation.

Rosmini believes that this first age extends along the period of the intra-uterine weeks, in which the fetus is all one with the maternal feeling; this age is prolonged until the month and a half of life. During this time span, the child activate one of the principles at the basis of Rosmini's anthropological theory: the fundamental

feeling (Rosmini 1983). Through it, the newborn enters into communication with other objects and external individuals. Similarly, during these weeks the physical needs, which are expressed in sensory contact with other human beings, set in motion intellectual activity: the restlessness and the demand for care that arise from basic needs (appetite, sleep, etc.) lead the infant to activate resources that set in motion intellectual activity.

It is not clear how these intellectual resources are activated, but the author believes that there is an outward sign that opens the child to the exploration of the world around it and to its knowledge beyond the merely perceptible level: the 'first laugh'.

Con questa ineffabile espressione della sua gioia, egli pare, che il bambino saluti l'alba del giorno, che a lui traluce. L'anima sua ragionevole rallegrarsi della verità, che ritrova, e a se stringe quasi di slancio. Ah! Che il primo atto dell'intendimento deve pur essere all'anima umana un grande istante, un istante solenne, il sentimento d'una nova vita ed immensa, la scoperta della propria immortalità! È egli possibile, che un avvenimento sì stupendo e sì repente nel bambino (quantunque l'adulto non possa formarsene alcuna idea) non si manifesti al di fuori con segni di esuberante letizia? (Rosmini 2019, n. 123)².

The smile of the newborn child is for Rosmini the primigenial expression of human intelligibility and its link with the natural dimension, in an anthropological perspective integrated between the biological and rational dimensions. An innovative theory, especially if placed in the framework of the pedagogical reflections of the XIX century. The reason consists precisely in Rosmini's ability to combine different levels of analysis. The examination of the reflections on the smile in fact provides a polyvalent and fascinating picture of the neonatal smile. The first level is that of animality. Rosmini emphasises the connections between infantile smile and animal instinct – in accordance with the first part of the essay *Antropologia in servizio della scienza morale* (1838) and later with the *Psicologia* (1846-1848) – where there are different aspects of the human being understood as an animate being, alive, therefore, like the other animals, subordinate to the criterion of feeling. Here lies the connection with Necker de Saussure's reflection, but the Italian author supplements it with further indications. The infant is guided in his relationship with the world by his sensory capacity. Through it, he or she expresses primary or physiological needs in the first weeks - and therefore there can only be a predominantly biological activity, which can be traced back to the two forms of instinct that refer to the physiological studies conducted at the time: the vital instinct and the sensual instinct.

² We adopt the Italian text for Rosmini's quotation, although there is an English translation of the late 19th century. Furthermore, references to Rosmini's essays are given according to paragraph numbers defined by the author.

The sensual instinct is set in motion through the need for breathing and nutrition; the mouth represents, almost in pre-Freudian terms³, the first operative sensory organ, with which the newborn child relates to the world. The suction constitutes for Rosmini the most evident act with which the newborn, in his being a defenceless creature, finds in the mother the one who corresponds to his need for nourishment. In this first exchange the relational dimension begins, which leads Rosmini to speak of 'animastic' feelings, an expression with which he recalls the relationship between souls in the realm of nature and sensation (De Giorgi, 2020).

The newborn finds itself at the moment of contact with the adult of reference to feel the companion soul in a given state (Rosmini, 2019, n. 129): this capacity to feel as ours the emotions of other creatures – in an unreflective identification and in contrast to the laws and criteria of enjoyment and immediacy of animal action – for Rosmini is called sympathy⁴.

Sympathy, understood as a receptive force, is accompanied by a productive form of instinctual imagination (Brentari 2017), through which phantasmata are produced. Imagination allows one to prefigure with the help of images the identification with the other's condition: a spontaneous phenomenon by which those sensations that are active on other individuals are made one's own.

This set of forces leads to the activation of imitation, the last animal component of this elaborate and instinctive process: imitation is the act that univocally incorporates the sensorial plurality that the newborn has previously experienced. According to Rosmini, the newborn comes to smile, corresponding to the encounter with the other, because he recognises the response to a need (i.e., hunger), the source of a pleasure (i.e., satiety), an emotion that is shared (i.e., the care that the caregiver offers in the act of feeding).

In this way Rosmini offers dignity and autonomy to the instinctual dimension of the human subject, outlining in the experience of the smile a complex phenomenology of the sensitive centred on the relationship of care.

There is then a second, intellectual level in the Rosminian analysis. The smile of the newborn child is an expression of that spark of intelligibility contained in the human being. Rosmini uses the concept of the idea of being, a formal element of the cognitive process. In short, knowledge is possible through the union of different sensations, which are felt by the subject. Associated with these sensations is the

³ The prompt is not accidental: Rosmini in a note in *Metodica*, (n. 126, nt. 3) offers a brief but interesting depiction of orality in the first months of life.

⁴ With sympathy, the deterministic criteria of instinctual action are questioned, and the cause of the behavioural unpredictability is found in the "phantasms" that "initiate the nervous movement that arouses the spontaneity of the soul" (Rosmini 1981, 489). In this sense, for Rosmini, the neonatal phase of human existence, even if it is related to instincts, shows the impossibility of a mechanical, automated and deterministic education. The reason is precisely in this conception of sympathy.

idea of being, which gives way to the recognition of the existence of these objects: this is called intellectual perception for Rosmini.

With the smile, understood as an intellectual gesture, the infant performs the following actions: while the child is seeing his mother (sensation), he activates his intellectual capacity (idea of being) and affirms the existence of that person standing before him (intellectual perception). In this sense, the smile is a sign of recognition, which gives rise to this first knowledge: an entity I feel in my sense.

The intellectual configuration of the smile allows us to observe three aspects. Firstly, there is the intertwining of the reflection on infant laughter with the sphere of language. Laughter, intellectual perception and language become an irreducible trinomial in the process of neonatal development. The synthesis of this correspondence - the second aspect - is offered by the concept of 'inner speech', an Augustinian concept that synthesises this interdependence between the facial, linguistic-communicative and intellectual expressive areas of the human being (Bonafede 2019). Finally, this triangulation takes shape by virtue of the child's recognition of the caregiver. In this sense, access to the world of knowledge begins with the educational relationship, confirming the central role of care in human development.

The instinctual and intellectual levels of reflection on the smile culminate in a third dimension: with the smile, the infant expresses the existence of another human being, and discovers the relational structure of reality. A relationality that is present in the dynamics of care and nurturing already considered on the level of primordial needs.

This allows us to find in openness to otherness the key to the newborn smile. Smiling is only possible as an encounter - on an animal and rational level - with the other. The constitutive relational structure of the smile thus becomes the alpha and omega of the process (Pili 2020), and this reveals the pedagogical attention present in Rosminian reflection.

In this way, the gesture of laughter makes it possible to interpret the emergence of the person as an interpersonal phenomenon, prompted by caring and educative relationship.

The other person therefore promotes the feeling and understanding of the newborn, which take shape in the smile. In virtue of this awareness Rosmini maintains that the "first object of human intelligence" is the mother, praised several times in *Methodica*, highlighting the link with the teachings of Pestalozzi. The mother has the capacity to solicit and put the child in a position to open himself to the encounter with the other.

Education thus arises from this relational context, where adult and infant meet, giving the latter access to feeling and understanding; while doing this, the caregiver represents the object of the first intellectual perception. Thus emerges the surplus dimension of the caring relationship: in the child who smiles we can not reduce this

gesture to a merely biological-primordial fact; similarly, this gesture does not only disclose access to knowledge and the use of the intellect. It is both by virtue of the pedagogical relationship that is established, which is caring in reciprocity (Bonafede et al., 2023). This means, in other words, that interpersonalit is revealed in its originality and originality: in the first sense it is defined as an original human trait, because only on the basis of this relationship can human growth begin. In the second sense, this relationship is unrepeatable and potentially unfolds infinite paths, that are the result of the uniqueness of the two actors involved.

Conclusions

When the child smiles, this gesture cannot be treated as if it were a merely biological-primordial fact, but because of the relationship it triggers, it determines care in reciprocity. We are faced with an excess that the relationship between the mother and the newborn child establishes. A dialogical smile that triggers the relationship, that opens up the horizon of the other, that illuminates that relational space that accompanies the human being from the very beginning, as a dialogical philosopher like Martin Buber would later illustrate so well. This is the profound sense of what Rosmini calls the “first laugh”, and which represents the outcome of a reflective path initiated by the authors taken into consideration and unsurpassed in the late XIX century (Marrone 2016; Bonafede et al., 2023). A smile that, for Rosmini, indicates the correspondence between knowledge, facial expressiveness and language. This marks its distance from the animal dimension on which Darwin later flattened it. Anticipating the positions of Paul Ricœur, we find in Rosmini the theme of 'recognition' since the very first infantile smile is an expression of the recognition of the other. Recognition of the mother by the infant and, decisively, replicating recognition of the mother. An intersection of smiles that brings out a relational “between”.

Bibliography

- Benetton, Mirka. 2008. *Una pedagogia per il corso della vita*. Padova: Cleup.
- Bianchini, Paolo. 2012. *L'educazione delle élites nell'età moderna*, in *Educazione, pedagogia e scuola dall'Umanesimo al Romanticismo*, edited by Giorgio Chiosso, 7-31. Milano: Mondadori.
- Bonafede, Paolo. 2019. *L'altra pedagogia di Rosmini. Dilemmi, occultamenti, traduzioni*. Trento: Università di Trento Ed.

- Bonafede, Paolo, Martina Galvani and Emanuele Pili. 2023. *Dire bene l'alterità Filosofia e pedagogia del sorriso in e oltre Rosmini*. Genova: Genova University Press.
- Brentari, Carlo. 2017. "Between instinct and imagination." *Rosmini Studies* 4: 187-200.
- Büchner, Karl. 1963. *Virgilio*. Brescia: Paideia.
- Cunningham, Hugh. 1995. *Children and Childhood in Western Society since 1500*. London: Longman.
- De Giorgi, Fulvio. 2020. *La scuola italiana di spiritualità. Da Rosmini e Montini*. Brescia: Morcelliana.
- deMause, Lloyd, ed. 1974, *The History of Childhood*. New York: The Psychohistory Press.
- Fenken R. 2011. "Psychology and history of swaddling: Part two - The abolishment of swaddling from the 16th century until today." *The Journal of Psychohistory* 39 (3): 219-245
- Grillo, Antonino. 2007. *Appunti su Virgilio, le sue ecloghe e la poesia bucolica nella letteratura europea*, in *Atti del Convegno di Studi su Virgilio: Nocera Inferiore, 27-29 aprile 2006*, edited by C.G. La Mura, P. Di Nuzzo, 29-40. Salerno: Duebbigrafica, 2007.
- Lanfranchi, Rachele. 1983. *Genesi degli scritti pedagogici di Antonio Rosmini*. Roma: Città Nuova.
- Marrone, Andrea. 2016. *La pedagogia cattolica nel secondo Ottocento*. Roma: Studium.
- Necker de Saussure, Albertine. 1925. *Educazione progressiva, ossia studio sul corso della vita*, Bologna: Cappelli.
- Pestalozzi, Johann Heinrich. 1927. *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*. Edited by G. Sanna, Venezia: La Nuova Italia.
- Pili, Emanuele. 2020. *Se l'uno è altro. Ontologia e intersoggettività in Antonio Rosmini*. Bari: Edizioni di Pagina.
- Polenghi, Simonetta. 2001. "Ruoli parentali e sentimento dell'infanzia in età moderna." *La Famiglia* 206: 5-25.
- Potestio, Andrea. 2017. "Le influenze della pedagogia di Rousseau sulla riflessione educativa di Pestalozzi." *CQLA rivista – Formazione, lavoro, persona* 21: 98-107.
- Rosmini, Antonio. 2019. "Del principio supremo della metodica." In *Scritti pedagogici*, edited by F. Bellelli, vol. 32. Roma: Città Nuova.
- Rosmini, Antonio. 1981. *Antropologia in servizio della scienza morale*, edited by F. Evain, vol. 24 Roma: Città Nuova.
- Rousseau, Jean Jacques. 2016. *Emilio, o dell'educazione*, edited by Andrea Potestio. Roma: Studium.
- Rutschky, Katharina. 2015. *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*. Milano: Mimesis.

- Sani, Roberto. 2006. "For a History of Family Education in the Modern and Contemporary Era. Research Itineraries and Perspectives." *History of Education & Children's Literature* 1 (1): 55-81.
- Scaglia, Evelina. 2017. "La madre come prima educatrice: una rilettura dei contributi di Pestalozzi e Froebel." *Nuova Secondaria* 35 (3): 73-86.
- Scaglia, Evelina. 2020. *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3*, 2 voll. Roma: Studium.
- Scaglia, Evelina. 2021. "Tracce di una storia della pedagogia del neonato in Europa dall'Umanesimo al primo Novecento." *Cadernos de História da Educação* 20: 1-21.
- Virgilio, *Bucoliche*, M. Geymonat, cur. Garzanti, Milano 2007.

LIVIA ROMANO

ERNESTO BALDUCCI, LA RIVISTA *TESTIMONIANZE* E IL PROGETTO
PEDAGOGICO DI UN NUOVO UMANESIMO

ERNESTO BALDUCCI, THE JOURNAL *TESTIMONIANZE* AND THE
EDUCATIONAL PROJECT FOR A NEW HUMANISM

La rivista culturale *Testimonianze* è stata come un laboratorio dove Ernesto Balducci, uno dei suoi fondatori, maturò il proprio pensiero, elaborando il progetto di un uomo planetario abitatore di frontiera. Nel corso degli anni Ottanta, i numerosi articoli della rivista testimoniano la presenza di una svolta antropologica nelle sue riflessioni che, prima dedicate a temi religiosi, ponevano ora al centro la costruzione di un mondo di pace. I numeri della rivista ospitavano, in quegli anni, vivaci dibattiti su questi e altri temi allora di grande attualità quali la globalizzazione, il disarmo, i diritti umani, la difesa dell'ambiente. Secondo Balducci la nonviolenza, stile di vita e pratica educativa che egli condivideva con altri maestri, era la via per dar vita a una cultura dialogica che trasformasse ogni confine da luogo di separazione a frontiera flessibile e dinamica, spazio di accoglienza dell'altro. È questa l'urgenza che Balducci manifestava nelle sue ultime pubblicazioni condivise con *Testimonianze*, dando vita alla profezia dell'uomo planetario, un uomo nuovo educato alla nonviolenza al quale veniva affidato il compito di creare una democrazia cosmica.

Parole chiave: Ernesto Balducci, Rivista Testimonianze, Uomo planetario, Cittadinanza universale, Dialogo educativo.

The cultural journal *Testimonianze* was a laboratory where Ernesto Balducci, one of its founders, matured his thoughts, elaborating the project of a planetary man as a frontier dweller. During the 1980s, the numerous articles in the review testify to the presence of an anthropological breakthrough in his reflections that, first dedicated to religious themes, now wished the construction of a world of peace. The issues of the review hosted, in those years, animated debates on these issues and on other topical issues such as globalization, disarmament, human rights, environmental protection. According to Balducci, nonviolence, a lifestyle and an educational practice that he shared with other masters, was the way to create a dialogical culture that would transform every border from a place of separation into a flexible and dynamic frontier, a welcoming space for the other. This was the urgency that Balducci manifested in his latest publications shared with *Testimonianze*, elaborating the prophecy of the planetary man, a new man educated in nonviolence who had the commitment to create a cosmic democracy.

Keywords: Ernesto Balducci, Rivista Testimonianze, Planetary man, Universal citizenship, Educational dialogue.

Introduzione

Nel 1958 nasceva a Firenze la rivista culturale *Testimonianze* che, nel giro di pochi anni, divenne una sorta di laboratorio dove padre Ernesto Balducci (1922-1992), uno dei suoi fondatori, andò maturando il proprio pensiero fino ad elaborare il noto progetto di un uomo planetario abitatore di frontiera (Cecconi 2022 e 1996; Martini 2000)¹. In particolare, fu nel corso degli anni Ottanta che le sue riflessioni attraversarono una vera e propria svolta antropologica, aggiungendo a questioni di natura religiosa e dedicate al rinnovamento della Chiesa, temi sociali e politici che venivano interpretati alla luce della profezia balducciana della costruzione di un mondo di pace. *Se vuoi la pace prepara la pace!*, questo era il titolo dei convegni organizzati da Balducci insieme alla rivista fin dal 1981, con lo scopo di creare occasioni sempre più frequenti di confronto e di dialogo sui temi della guerra, della non violenza e dell'educazione alla pace (Saccardi 2012). I numeri della rivista ospitarono, in quegli anni, accesi dibattiti su questi e su altri temi allora di grande attualità quali il processo di globalizzazione, la campagna del disarmo, i diritti umani, la difesa dell'ambiente. Il filo rosso che attraversava le riflessioni di Balducci era costituito dal tema della pace e della nonviolenza come unica possibile soluzione per la stessa sopravvivenza dell'umanità, idea che lo portò a fondare la casa editrice Edizioni Cultura della Pace nel 1986 (Cecconi 2022). La non violenza del Mahatma Gandhi, stile di vita e pratica educativa che egli condivideva con altri maestri come Giorgio La Pira, Don Lorenzo Milani, Aldo Capitini, era indicata come la via per dare forma a una cultura dialogica che rendesse ogni confine una frontiera flessibile e dinamica, non più luogo di separazione ma spazio di accoglienza e di cura dell'altro: «io penso – così scriveva – che le circostanze storiche di oggi ci obbligano a questo guado perché l'urto con l'Alterità diventa oggi un modo d'essere quotidiano» (Balducci 1996, 58).

Tra padre Balducci e la rivista *Testimonianze* si creò, nel corso degli anni, un rapporto intenso fatto di scambi reciproci che diede vita a due percorsi differenziati, i quali «si intersecavano, si assomigliavano e si richiamavano a vicenda», senza mai sovrapporsi (Saccardi 2007, 6; Lenzini 2007). La rivista presentava una pluralità di voci e fu grazie ai confronti culturali che animavano i fascicoli pubblicati dalla fine degli anni Settanta al 1992, anno della sua morte improvvisa, che egli, attraverso le ultime pubblicazioni, diede vita ad una profezia il cui protagonista era l'uomo planetario, il quale, educato alla nonviolenza e ad una cittadinanza

¹ Tra i fondatori di *Testimonianze*, nel primo numero di gennaio del 1958 c'erano: Ernesto Balducci, Lodovico Grassi. Vittorio Citterich, Mario Gozzini, Federico Setti, Danilo Zolo e Mario Camagni. Nel terzo numero non c'era più Citterich ma compariva Paolo Lucentini ed Ernesto Balducci diventava direttore.

universale, aveva il compito di aprire un varco dentro i confini invalicabili finora creati dall'uomo (Balducci 1985, 23-24).

Era all'uomo planetario che Balducci affidava l'importante e utopico compito di creare una democrazia cosmica, frutto di un lavoro educativo che consisteva nella costruzione di una storia comune e nel riconoscimento reciproco delle differenze non più relegate al di là del confine (Romano 2022, 150). Si trattava di suggestioni che ancora oggi ispirano le pagine dei numeri della rivista *Testimonianze* nel riflettere sui cambiamenti in atto nel mondo globale e sugli effetti, in ambito psicologico, sociale, economico, educativo, della crisi provocata dalla pandemia e dai nuovi venti di guerra che coinvolgono, sia pure in modo diversificato, le popolazioni del pianeta (Romano 2022, 157).

Il lungo rapporto con Testimonianze

Il 2022 è stato l'anno del centenario della nascita e il trentennale della scomparsa di padre Ernesto Balducci, nato nell'agosto del 1922 e morto tragicamente nel 1992. In questa occasione tante sono state le iniziative organizzate, quali convegni, una campagna di abbonamento alla rivista *Testimonianze* dal titolo "Cento abbonamenti", diverse pubblicazioni (Bassetti et al. 2022). Protagonista di questo costante ricordo di Padre Balducci è stata la rivista *Testimonianze*, grazie anche all'attuale direttore Severino Saccardi che, giovanissimo, aveva conosciuto Padre Balducci e aveva lavorato con lui (Saccardi 2012).

Al fine di indagare il rapporto di Balducci con la rivista è utile confrontarsi con un numero del 2007 che era dedicato proprio a questo incontro ricco e virtuoso: *Ascoltare il respiro. Il lungo rapporto di Ernesto Balducci con "Testimonianze"*. Qui veniva sottolineato come tale rapporto fosse dinamico, dialettico e reciproco, voluto da Balducci per chiarire a se stesso gli argomenti che andava approfondendo nelle sue pubblicazioni ma anche per pubblicizzare le sue iniziative, quali conferenze, seminari e dibattiti (Bassetti 2007, 12). Per lui il confronto di opinioni che ogni numero della rivista gli offriva era prezioso e alla base delle sue opere più famose la cui genesi è da ricercare fra le pagine della rivista, com'è il caso di *L'uomo planetario* del 1985, che prendeva vita attraverso alcuni articoli scritti fra il 1981 e il 1982, che avevano lo stesso titolo, ma anche della collana *I Maestri* dedicata ai profili di maestri spirituali per le Edizioni cultura della pace (ECP) fondate da lui nel 1986 e di *La terra del tramonto* del 1992 che prendeva avvio dagli articoli pubblicati nei sei fascicoli del 1988 e del 1989 dal titolo *La transizione*.

Va ricordato che il titolo della rivista era stato scelto dallo stesso Balducci e non era casuale: egli aveva preso spunto dal nome di una rivista francese *Témoignage Chrétien*, poiché gli era parso il più adatto a condividere un nuovo modo di vivere

la fede, non come proselitismo né come controllo delle coscienze, ma semplicemente come testimonianza cristiana, farsi esempio di fede vissuta e predicata all'interno del cattolicesimo (Bassetti 2007, 12).

La sua comunque non era l'unica voce, ma una delle voci, un punto di vista che andava «a comporre il “mosaico” di un progetto comune» (Saccardi 2012, 6) che, come fu più evidente nel periodo della cosiddetta svolta antropologica, gli anni Ottanta, coinvolgeva sia Padre Balducci che la rivista. A ben guardare, si trattava di un progetto che nella sostanza era pedagogico, poiché fondato sul rapporto tra la sua visione pedagogica, restituita dai molti articoli che egli stesso scrisse per *Testimonianze*, e gli altri intellettuali frequentatori della rivista, quali Luciano Martini, Lodovico Grassi, Mario Gozzini, Pierluigi Onorato, per ricordarne alcuni (Saccardi 2012, 7-8). A questo proposito, va notato che anche se è innegabile che la rivista visse una svolta sganciandosi dal rapporto con la Chiesa, in realtà in padre Balducci non ci fu una netta separazione fra un periodo in cui a prevalere era la visione religiosa e un periodo in cui invece diventavano prioritarie questioni sociali e politiche. L'interesse per la pace, la difesa dei diritti, la democrazia, la cittadinanza, il nuovo umanesimo planetario, a ben guardare, scaturivano dalla sua visione teologica, dal suo misticismo e dal suo essere un cristiano autentico e ribelle, come diceva di lui Lodovico Grassi (1992, 10; Posi 2020, 37; Bassetti & Saccardi 2006).

Scorrendo l'elenco dei titoli degli articoli scritti da Balducci per *Testimonianze* nel corso di 30 anni, è facile cogliere, piuttosto, una continuità degli interessi di volta in volta approfonditi che inizialmente erano orientati alla sfera religioso-spirituale e che, gradualmente, nel corso del tempo e per rispondere alle emergenze di una società in cambiamento, divennero sempre più di tipo politico-sociale. Ma «nell'orizzonte di Balducci la fede non fu mai disgiunta dall'impegno nelle istituzioni, civili o ecclesiastiche» (Stella 2007, 24) e la rivista si faceva portavoce di questo impegno condiviso con altri intellettuali. Era, a detta dei suoi collaboratori, una rivista laica e tale sarebbe rimasta nel corso degli anni, «una voce del dissenso», così la definiva lo stesso Balducci (2000, 89-90).

Dalla sua fondazione fino agli anni Settanta era stato prioritario occuparsi di questioni religiose e spirituali in linea con l'atmosfera conciliare, mentre, in un secondo momento, gli interessi della rivista cambiarono in risposta ad eventi quale la guerra nel Vietnam, i movimenti contestatari, la guerra del Golfo. Volendo abbozzare una periodizzazione è possibile individuare cinque diverse fasi: negli anni Cinquanta, quando l'identità cattolica tendeva a svincolarsi dal partito e cercava altri spazi, Balducci mediava il tema suggeritogli da Maritain del primato della contemplazione col realismo di Giorgio La Pira e la sua «vocazione laicale in fedeltà al Vangelo» (De Giorgi 2009, 5-8). Se, dunque, fino al 1962, anno del Concilio, *Testimonianze* fu strumento di ricerca e di proposta di una nuova identità cristiana, facendosi portavoce delle posizioni più innovative, nel corso degli anni Sessanta fu

evidente come la rivista avesse una sua autonomia rispetto a Balducci che era stato momentaneamente allontanato: dopo essere stato trasferito a Frascati – raccontava nel corso di un'intervista – «il fatto, per molti sorprendente, fu che la rivista continuò. [...] Contro le supposizioni curiali, non si trattava di un gruppo di accoliti che si sarebbe disperso non appena il pastore fosse stato allontanato. La rivista conobbe, anzi, una vitalità crescente», dedicandosi, fino al 1968, al tema del dialogo tra cristiani e comunisti (Balducci 2000, 79-80; Bassetti 2007, 12). Una questione che divenne sempre più dominante, fra gli anni Settanta e gli anni Ottanta, fu quella relativa alla pace alla quale fu collegata l'urgenza di promuovere un autentico dialogo interreligioso. Infine, tra gli anni Ottanta e Novanta, la rivista fu sempre più interessata ai grandi problemi che assillavano l'umanità, ai problemi assoluti e alle sfide dell'uomo del futuro, sia al livello globale che locale, tendenza che avrebbe mantenuto nel tempo e che ancora oggi la caratterizza.

L'uomo planetario e il dialogo interreligioso come nuova via della pace

Padre Balducci condivideva con *Testimonianze* alcuni temi molto importanti all'interno del suo progetto pedagogico che la rivista fece proprio: il primo era l'uomo planetario che, a ben guardare, ne includeva molti altri, quale la via della pace, i diritti dell'uomo, la democrazia cosmica e il dialogo interreligioso.

Non c'è dubbio che la profezia dell'uomo planetario costituisse il nucleo del progetto pedagogico di Balducci, portata a chiarimento nella maturità ma già in gestazione fin dagli anni della giovinezza. L'uomo nuovo e planetario nasceva grazie al confronto con le filosofie della persona che insistevano sulla natura relazionale dell'essere umano, in particolare con il personalismo comunitario di Emmanuel Mounier al quale egli guardava ricercando la via di una nuova cristianità, ma anche con le riflessioni di Martin Buber sul rapporto tra l'io e l'altro (Mounier 1955; Buber 1993). I primi tre articoli apparsi su *Testimonianze* e dedicati all'uomo planetario furono pubblicati nel 1981 sotto forma di divagazioni attorno al tema relativo al genere umano, mentre nel 1982, nella stessa rubrica, quattro articoli erano dedicati alle religioni: il cattolicesimo e il protestantesimo venivano messi alla prova, così recitava il titolo degli articoli, mentre veniva fatto un confronto con la chiesa ortodossa e con l'ebraismo (Balducci 1981; 1982).

Neo-umanesimo e dialogo interreligioso erano due aspetti di un unico progetto: l'uomo edito, sopraffatto dallo sviluppo tecnologico, andava sostituito da un uomo inedito, un uomo nuovo il cui compito era recuperare l'originaria innocenza perduta e la sua più autentica umanità. Era un uomo il cui orizzonte doveva divenire planetario, abitando nella frontiera, imparando i propri limiti e rispettando le culture altre senza assimilarle (Balducci 1985, 23-24). A questo proposito, va notato come

Balducci, soprattutto nel corso degli anni Ottanta, fosse consapevole della grave crisi che attraversava l'Occidente e che avrebbe presto riguardato tutto il pianeta. A tal fine, considerando inadeguate le civiltà e le culture contemporanee, auspicava «la costruzione di una pace autentica e di una civiltà planetaria fondata sul confronto e la positiva integrazione delle culture e di quella loro componente fondamentale che sono le religioni» (Martini 2002, 240; Posi 2020, 99-100).

Testimonianze divenne, in quegli anni, un terreno di confronto tra diverse opinioni che riguardavano temi religiosi con ricadute politiche e pedagogiche, com'è testimoniato dai tanti articoli dedicati a questioni di teologia, a religioni altre come il buddhismo, al luteranesimo, alla chiesa cattolica, alla laicità e all'insegnamento della religione.

Per Balducci non si trattava solo di far dialogare tra di loro le religioni, ma anche e soprattutto di fare incontrare l'uomo con l'uomo, far sì, attraverso un'educazione mirata, che l'uomo riscoprisse la propria umanità avviando un nuovo «ecumenismo antropocentrico» il cui protagonista indiscusso era l'uomo planetario (Balducci 1985, 29-30; Posi 2020, 100). Formare al nuovo umanesimo planetario significava da un lato avviare un processo di umanizzazione attraverso cui tutti acquistassero «coscienza della comune condizione umana» fino a raggiungere – scriveva Balducci – quello che l'apostolo Paolo chiama “l'uomo compiuto (o “perfetto” nel senso di “portato a compimento”, l'uomo che ha raggiunto il suo *télos*, il suo termine ultimo, il suo traguardo supremo, la sua misura piena)» (Ricca 2002, 82-83; Posi 2020, 101), dall'altro lato impegnarsi affinché le religioni diventassero universali nel senso di un ecumenismo con «dimensioni ultraecclesiali, cosmiche, creaturali» (Balducci 2006, 143-144).

Tutte le religioni hanno in sé un potenziale che può contribuire alla costruzione dell'uomo planetario, in questo credeva fermamente Balducci, che affidava all'incontro interreligioso l'importante compito di difendere l'essere umano dalla propria autodistruttività e da un mondo di violenza. La pratica educativa del dialogo interreligioso rendeva possibile la promozione di una religione laica, cioè di una nuova forma di religiosità che, lungi dall'identificarsi con una «forma empirica o concreta [...] è costituita da coloro che seguono la luce della coscienza» (Balducci 1991a, 440; Romano 2022, 149). Si trattava per ogni religione di ritrovare la propria vocazione iniziale, portandosi oltre la chiusura e l'autoreferenzialità create nei secoli, per ridefinirsi e «rimodulare, in termini nuovi, l'anelito verso l'assoluto di cui erano depositarie» (Posi 2020, 102).

Nell'era planetaria, il compito che veniva affidato alle religioni era la salvezza integrale dell'uomo ridefinendo il rapporto con Dio in chiave etica, cioè riscoprendolo come *deus absconditus*, cifra unitaria dell'unità della specie, trascendenza da sperimentare nell'immanenza del mondo (Posi 2020, 112; Balducci 1992, 125). Com'è stato notato, Balducci non pensava ad una nuova religione di tipo *New age*,

ma intercettava «le nuove domande di salvezza che affioravano dall'animo umano di fronte alla possibilità dell'estinzione della vita sul pianeta» (Posi 2020, 114). E la soluzione era da ricercare in un Dio planetario, cioè un «Dio senza muri» che si faceva «Liberatore dell'umanità [...] in quanto Dio-Uomo, immerso totalmente nell'umanità» (Posi 2020, 116). Cambiando l'immagine di Dio, cambiava anche il rapporto uomo-Dio, che l'uomo aveva fatto a sua immagine e somiglianza, e non viceversa, cioè «aggressivo, discriminante, implacabile», un Dio che, secondo la teologia sacrificale, «non perdona l'uomo finché l'uomo non ha fatto una espiazione pari al peccato, cioè infinita» (Balducci 1991, 94). Secondo Balducci, invece, Dio non poteva che manifestarsi nei modi della mitezza e della non violenza rappresentati dal volto di Gesù Cristo e il cristianesimo, lungi dall'essere una religione di alcuni, diventare il veicolo di una profezia di pace cosmica (Posi 2020, 98).

Il progetto di un nuovo umanesimo planetario implicava, pertanto, insieme alla promozione di un dialogo interreligioso anche un'educazione alla pace che, attraverso la pratica della non violenza, modificasse la coscienza dell'uomo. Balducci vedeva nella nonviolenza lo stesso principio praticato da Gesù e dalle prime comunità cristiane, e faceva sua la lezione del Mahatma Gandhi, morto proprio per difendere l'idea che ci si possa fare carico «della violenza del nemico soffrendone, se necessario, fino alla morte» al fine di costruire una civiltà più umana (Balducci 1988, 145).

A ben vedere, questo della pace era un tema sempre presente nella sua riflessione, condivisa con altri intellettuali del tempo, primo fra gli altri Giorgio La Pira, protagonista di alcuni convegni per la pace e la civiltà cristiana organizzati presso il «Cenacolo», associazione fondata dallo stesso Balducci nei primi anni Cinquanta a Firenze (Romano 2022, 154). La rivista *Testimonianze* accompagnò per anni questo interesse, fin dal 1958, pubblicando molti articoli e saggi sulla cultura della pace, tema a cui si aggiunsero, nel tempo, altre questioni urgenti quali il disarmo, il rapporto problematico tra Nord e Sud del mondo, la difesa dei diritti umani. Fu partendo da questa idea che nel 1981 si avviò la stagione dei convegni dedicati alla pace organizzati da Balducci insieme agli amici della rivista: *Se vuoi la pace prepara la pace!*, questo era il titolo dei convegni attorno ai quali si dipanò un percorso e un acceso dibattito che si andò sempre più intensificando in quegli anni segnati da problemi come i «missili Pershing, Cruise e SS20», il superamento dei Blocchi e la rimessa in discussione della “logica di Yalta”, la contrapposizione tra Est ed Ovest che era «segnata emblematicamente dal Muro di Berlino e dalla demarcazione del fiume Elba», la contraddizione Nord-Sud, che si reggeva, diceva Balducci, «sulla persistenza del “muro maestro” della divisione fra paesi affluenti e paesi in perenne “via di sviluppo”» (Stella 2007, 29).

Bisognava promuovere un'educazione alla nonviolenza e alla pace, pensava Balducci sintonizzandosi con altri maestri di pace come Don Milani, al quale dedicò

diverse pubblicazioni e una monografia, e Aldo Capitini, il quale nel 1962 aveva fondato il primo movimento nonviolento in Italia ispirato agli insegnamenti di Gandhi. Balducci, La Pira, Capitini, ma anche Danilo Dolci, erano protagonisti e promotori di un grande dibattito che si era avviato nei primi anni Sessanta, avendo in mente di denunciare il vuoto educativo dilagante e vedendo nel «tema della pace» la chiave di volta per la trasformazione della scuola e della società. D'altra parte, il fine dell'educazione alla nonviolenza era quello di costruire un'umanità veramente umana che si facesse carico del destino e del dolore dell'Altro, trasformando il confine in frontiera. La pratica della non violenza aveva il potere di inaugurare una storia nuova, non più quella del più forte, delle guerre, delle ingiustizie, del dominio, degli stermini, ma una storia che, ispirata a una cultura della pace, rendesse protagonisti gli ultimi, gli emarginati e i deboli.

Conclusioni

Come già si è detto, nel corso del 2022, centenario della nascita di Balducci e trentennale della sua scomparsa, sono state organizzate molte iniziative dalla rivista *Testimonianze* e dalla Fondazione «Ernesto Balducci», rinnovando l'antico sodalizio tra Balducci e la rivista. La ricorrenza è stata un'occasione per rivisitare una figura importante della storia della cultura italiana, un uomo e un maestro di pace il cui pensiero oggi, in un contesto segnato da tensioni e gravi emergenze climatiche, sanitarie, belliche, appare anticipatore e di grande attualità. A restituire tale attualità è un volume monografico di *Testimonianze* del 2022 dal titolo significativo *Terzo millennio. Il pensiero anticipatore di Ernesto Balducci*, dove Balducci viene ricordato attraverso alcuni articoli che riflettono sulla sua figura e sul suo pensiero, ma anche attraverso una selezione antologica di articoli che egli aveva scritto per la rivista nel corso degli anni. Come dice Severino Saccardi, Balducci «aveva intuito, con preveggenza, la complessità dell'epoca che si andava aprendo», il suo sguardo era lungo e aveva maturato una profonda comprensione del terzo millennio che stiamo vivendo (Saccardi 2022, 7). È possibile immaginare che oggi, di fronte al nuovo pericolo di una guerra nucleare e totale dovuto all'invasione russa dell'Ucraina, Balducci riproporrebbe la grande questione della pace (Spini 2022, 25). L'educazione alla nonviolenza del suo umanesimo planetario è, infatti, l'unica possibilità per riportare una pace duratura in Europa e nel mondo, un progetto pedagogico che la rivista *Testimonianze* continua a diffondere nella speranza che questa e le generazioni future facciano propria la lezione di Padre Balducci, orientate dal suo pensiero, dalla sua fede e dalla sua passione (Spini 2022, 28).

Bibliografia

- Balducci, Ernesto. 1981. "L'uomo planetario. Divagazione n. 1: i guerrieri di Riace." *Testimonianze* 232: 12-18.
- Balducci, Ernesto. 1981. "L'uomo planetario. Divagazione n. 2: gli abitanti di frontiera." *Testimonianze* 233: 11-20.
- Balducci, Ernesto. 1981. "L'uomo planetario. Divagazione n. 3: gli amici del genere umano." *Testimonianze* 234-235: 11-20.
- Balducci, Ernesto. 1982. "L'uomo planetario: le religioni alla prova: il protestantesimo." *Testimonianze* 246-247.
- Balducci, Ernesto. 1982. "L'uomo planetario: le religioni a confronto: la chiesa ortodossa." *Testimonianze* 248.
- Balducci, Ernesto. 1982. "L'uomo planetario: le religioni a confronto: l'ebraismo." *Testimonianze* 249.
- Balducci, Ernesto. 1985. *L'uomo planetario*. Firenze-Milano: Giunti 2005.
- Balducci, Ernesto. 1988. *Gandhi*. Firenze-Milano: Giunti 2007.
- Balducci, Ernesto. 1991. *Immagini del futuro*. Firenze-Milano: Giunti 2008.
- Balducci, Ernesto. 1991a. *Gli ultimi tempi. Liturgia della parola*, vol. 3, anno C. Roma: Borla.
- Balducci, Ernesto. 1992. *La terra del tramonto. Saggio sulla transizione*. Firenze-Milano: Giunti 2005.
- Balducci, Ernesto. 1996. *L'Altro. Un orizzonte profetico*. Firenze-Milano: Giunti 2004.
- Balducci, Ernesto. 2000. *Il cerchio si chiude*. Luciano Martini, cur. Casale Monferrato: Piemme.
- Balducci, Ernesto. 2006. *Pianeta terra, casa comune. Tracce per una pedagogia dell'uomo planetario*. Firenze: Giunti.
- Bassetti Maurizio, cur. 2007. *Ascoltare il respiro del mondo. Il lungo rapporto di Ernesto Balducci con «Testimonianze»*. Quaderni del Cinquantennale, n. 2, *Testimonianze*, supplemento al n. 1 (451), gennaio-febbraio. Firenze: Associazione Culturale Testimonianze.
- Bassetti Maurizio e Saccardi Severino, cur. 2006. "Un uomo di pace. Lodovico Grassi fondatore di «Testimonianze»." *Testimonianze* 3-4: 447-448.
- Bassetti Maurizio, Iacopini Gregorio, Meli Miriana, Mosi Roberto, Saccardi Severino, e Stefano Zani, cur. 2022. "Terzo millennio. Il pensiero anticipatore di Ernesto Balducci." *Testimonianze* 3-4: 543-544.
- Cecconi, Andrea. 2022. *Non sono che un uomo. Ernesto Balducci. Un profilo biografico*. Cinisello Balsamo: San Paolo Edizioni.
- Cecconi, Andrea. 1996. *Ernesto Balducci. Cinquant'anni di attività*. Firenze: Libreria Chiari.

- Posi, Cosimo. 2020. *Ernesto Balducci. L'uomo inedito*. Villa Verucchio (RN): Pazzini Editore.
- Romano, Livia. 2022. "Educare alla democrazia cosmica per un mondo di pace. La lezione di Ernesto Balducci." *Pedagogia e Vita* 3(80): 146-157.
- De Giorgi, Fulvio, cur. 2009. *Giorgio La Pira. Fermento educativo e integralismo religioso*. Brescia: La Scuola.
- Gaudio, Angelo. 1997. "Balducci Ernesto". In *Dizionario Storico del Movimento Cattolico in Italia*. Aggiornamento 1980-1995. Edited by Francesco Traniello, e Giorgio Campanini, 234-236. Genova: Marietti.
- Lenzini, Luca. 2007. "Ascoltare il respiro del mondo. Il lungo rapporto di Ernesto Balducci con «Testimonianze»", *L'ospite Ingrato*, 3 ottobre 2007.
- Martini, Luciano. 2002. *La laicità nella profezia. Cultura e fede in Ernesto Balducci*. Roma: Storia e Letteratura.
- Mounier, Emmanuel. 1955. *Rivoluzione personalista e comunitaria (1935)*. Translated by L. Fua, Milano: Comunità.
- Poma, Andrea, cur. 1993. Buber, Martin. *Il principio dialogico e altri saggi*. Translated by A.M. Pastore. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Saccardi, Severino. 2022. "Flash della memoria e riflessioni (critiche) sul domani." *Testimonianze* 3-4 (543-544): 6-12.
- Saccardi, Severino. 2012. "Se vuoi la pace prepara la pace." *Testimonianze* 1 (481-482): 6-14.
- Saccardi, Severino. "Presentazione del volume. Ascoltare il respiro del mondo." *Testimonianze*, 1 (451): 5-10.
- Spini, Valdo. 2022. "Il confronto di un tempo e gli insegnamenti per l'oggi." *Testimonianze* 3-4 (543-544).
- Stella, Francesco. 2007. "Introduzione." *Testimonianze* 1 (451): 23-29.

DORENA CAROLI

FRONTIERE E CIRCOLAZIONE TRANSNAZIONALE DI MODELLI
EDUCATIVI: IL CASO DELLA RICEZIONE DI DE AMICIS IN RUSSIA

FRONTIERS AND TRANSNATIONAL CIRCULATION OF EDUCATIONAL
MODELS: THE CASE OF THE RECEPTION
OF EDMONDO DE AMICIS IN RUSSIA

Questo articolo esamina a grandi linee la ricezione delle opere dello scrittore italiano Edmondo De Amicis (1846-1908) in Russia tra fine Ottocento e inizio Novecento. Per spiegare le ragioni del successo di questo scrittore italiano, l'introduzione presenta alcune riflessioni sul concetto di frontiera e di colonizzazione interna, utili a illustrare le caratteristiche del sistema scolastico russo e sovietico che costituì il contesto di questa ricezione. La prima parte descrive il fenomeno delle traduzioni di De Amicis che ebbe la sua massima fioritura nel momento in cui le riforme russe riguardanti la scuola si aprirono ai modelli stranieri nelle ultime decadi del XIX secolo. Nella seconda parte, che tratta del periodo successivo la Rivoluzione d'ottobre e del secondo dopoguerra, la scarsa presenza di traduzioni è da collegarsi da una parte con la chiusura delle frontiere rispetto alla cultura europea e dall'altra con la mutevole politica rispetto alle nazionalità che implicò processi alterni di russificazione culturale, di tolleranza del pluralismo linguistico e di repressione sfociata nelle deportazioni.

Parole chiave: Storia della scuola, Letteratura per l'infanzia, Edmondo De Amicis (1846-1908), Transnazionalismo, Russia, Secc. XIX-XX.

This article broadly examines how Russia responded to the works by the Italian writer Edmondo De Amicis (1846-1908) in the late 19th and early 20th century. In order to explain the reasons for the success of this Italian writer, the introduction presents some considerations on the concept of frontier and internal colonization, which are useful insights on the Russian and Soviet school system of the period. The first part is about the translations De Amicis' works, which achieved a great success especially when the Russian reforms concerning the school system opened up to foreign models in the last decades of the 19th century. The second part deals with the period after the October Revolution and after the Second World War, characterized by a scarce presence of translations, to be connected with the closure of the borders with respect to the European culture, as well as with the changing politics concerning nationalities which implied alternating processes of cultural Russification, tolerance of linguistic pluralism and repression resulting in deportations.

Keywords: History of school, Children's literature, Edmondo De Amicis (1846-1908), Transnationalism, Russia, 19th-20th Century.

Introduzione: frontiere e confini nella storia russa e sovietica

Per un paese multinazionale come la Russia, attraversata e divisa da innumerevoli frontiere, geografiche, linguistiche e culturali, è possibile distinguere diverse tipologie di frontiere, esterne e interne, entrambe più o meno stabili. Benché in questo saggio non sia possibile affrontare una trattazione esauriente di un tema così importante per la storia russa, ci si limiterà ad esaminare il fenomeno della ricezione delle opere di De Amicis, che fu assai significativo poiché spesso l'adattamento delle sue opere era rivelatore di una miriade di frontiere, del loro slittamento, del loro superamento o addirittura del loro consolidamento. Se si pensa a come sono state legittimate storicamente le frontiere esterne fra Russia, Bielorussia e Ucraina, emerge che si è trattato di un equilibrio assai instabile (Symaniec 2012), come hanno rivelato le proteste verificatesi in Bielorussia e il recente conflitto armato con l'Ucraina.

Le frontiere esterne costituiscono un tema complesso a seconda dei confini che si tracciano rispetto alla Russia. Se si tratta di quelle fra Russia ed Europa, ad esempio, esse hanno sempre rappresentato un leitmotiv nel dibattito politico e filosofico dell'Ottocento, dominato dal dilemma sull'appartenenza della Russia all'Europa oppure all'Asia, benché la storia delle riforme educative russe dimostri come l'eredità pedagogica europea sia parte integrante del loro sviluppo. La caduta del comunismo nel 1991 ha abbattuto la frontiera politica, ma i drammatici eventi successivi al 24 febbraio 2022 hanno contribuito a erigerla nuovamente, cancellando gli ultimi trent'anni di storia, durante i quali c'era stata la ripresa di innumerevoli scambi nonché la percezione di un passato condiviso, almeno rispetto al ruolo storico dei partiti comunisti europei.

A proposito delle frontiere fra la Russia e l'Europa, a pochi anni di distanza dalla caduta del comunismo, nel 1999, lo studioso francese Marc Ferro presentava un lungo passaggio nella prefazione del volume di Lucien Febvre proprio su come gli storici concepivano le frontiere della civiltà europea:

In questa indagine non si tratta di attardarsi inutilmente sul problema dei confini, giacché l'Europa non è soltanto uno spazio, ma anche una civiltà. E poi, soprattutto, le antiche distinzioni del tempo antico testimoniano dell'assurdità di questa questione: 'l'Europa, la Libia, l'Asia', dicevano i greci. Quanto ai moderni [*agli storici moderni*], su questo problema dei confini essi si interessavano al caso russo. Su questo Lucien Febvre è perentorio: la Russia è più volte europea, e innanzitutto per la sua popolazione slava, come quella della Polonia, della Boemia o della Serbia; per la sua popolazione varega, come la Scandinavia. Ma lo è anche per l'estensione che ha dato al cristianesimo, che ha portato fino in Siberia; per aver protetto l'Occidente contro la minaccia turca; la Russia è certamente Europa per la sua cultura, che allinea a un tale palmarès, da Chekov a Stravinskij, da Rublëv a Tolstoj e Dostoevskij, che poche nazioni europee possono farle concorrenza. Lucien Febvre non aggiunge che essa è stata ancor più europea quando ha adottato il marxismo, e che la questione del suo ancoraggio europeo si è posta in una sorta di contraddizione permanente. (Ferro 1999, 322).

Le considerazioni di Marc Ferro offrono una cornice interessante per la ricezione di De Amicis, che costituiva un'operazione culturale iscritta nella continuità della circolazione transnazionale dei modelli europei, già palesatasi nelle riforme del secolo precedente. Ciò che lo storico francese afferma – a proposito della presenza varia e dialettica della cultura europea nei classici dell'Ottocento –, è molto utile anche per la ricostruzione che qui si propone relativamente al sistema scolastico e alle istituzioni educative, soprattutto in un'ottica di lunga durata del periodo zarista che va dalla metà del Settecento all'inizio del Novecento e oltre. I risultati emersi nel corso di ricerche precedenti hanno messo in luce che le riforme russe della scuola elementare, dell'Università, nonché le misure di lotta contro l'analfabetismo e i modelli della formazione dei maestri sono stati attinti dai vari paesi europei grazie a fenomeni di “transfert culturale”, che si verificarono in vario modo. Come accadde ad esempio nel caso della diffusione dei giardini d'infanzia froebeliani in Russia a partire dal 1860, il passaggio delle frontiere di questi modelli richiese un adattamento al contesto della capitale zarista. In genere, travalicare le frontiere significava andare incontro a specificità nazionali che avrebbero ingenerato una metamorfosi istituzionale e una propagazione di canoni letterari nel contesto della ricezione (Caroli 2018).

Per la monarchia zarista, la scuola stessa poteva costituire un territorio di frontiera in quanto numerose furono le riforme che plasmarono le istituzioni russe sul modello di quelle europee, benché l'attitudine fosse ambivalente. Il celebre scrittore Lev N. Tolstoj (1828-1910), ad esempio, criticava i sistemi scolastici europei (osservati in prima persona) a causa dell'eccesso di disciplina che ingabbiava il sapere scolastico e di regole di comportamento che soffocavano il desiderio di imparare negli alunni. Secondo lo scrittore, ideale per la scuola russa era la concezione pedagogica antiautoritaria di Rousseau dalla quale attinse il principio della libertà per aprire una scuola per bambini contadini a Jasnaja Poljana nell'ottobre del 1859; seppur di breve durata, questa scuola rappresentò un modello educativo antiautoritario assai persistente nella cultura educativa russa.

Si trattò di un'esperienza che pose al centro delle riforme in corso la gravità dell'analfabetismo, dilagante soprattutto nelle campagne, provocando l'intervento dello zar a favore del primo editto (*ukaz*) sulla scuola emanato nel 1864, per certi versi simile alla legge Casati del 1859. Ne derivò una riforma che riorganizzò il sistema scolastico e si tradusse nello sviluppo di una rete di scuole sia nelle località urbane che nelle campagne per la quale le autorità locali si impegnarono senza ricevere particolari stanziamenti dal governo, almeno fino al primo decennio del Novecento. Nelle località rurali furono le amministrazioni locali, gli *zemstva*, a stanziare fondi nel settore scolastico. La loro assenza nella parte orientale della Russia, a ovest degli Urali, implicò la diffusione di scuole cosiddette mobili e di maestri

ambulanti, il cui contributo fu essenziale anche se non sostanziale per l'apprendimento dell'alfabeto (Caroli 2020, 57-61).

Inoltre, tale riforma rifletteva le peculiarità del processo di *Nation-building* della monarchia zarista nella seconda metà dell'Ottocento, allorquando il confronto con le frontiere interne delle popolazioni straniere pose il problema della formazione dell'identità russa, poiché alla fin del secolo si contavano 80 diverse nazionalità. Ancorché non coincidenti con confini geografici veri e propri, si trattava tuttavia di etnie stanziate in territori che erano entrati a far parte dell'Impero zarista in diverse fasi storiche, fin dagli ultimi decenni del Settecento, oppure colonizzati a mano a mano che i confini si estesero ai territori situati a Sud-Est della Russia. In seguito alle cosiddette Grandi riforme del 1864 e alle trasformazioni sociali che seguirono l'abolizione della servitù della gleba nel 1861, il governo elaborò una serie di interventi nelle scuole di tedeschi, polacchi e mussulmani, che non sempre costituivano minoranze nel senso stretto del termine come nel caso delle popolazioni turcofone. In questi casi, la nazionalizzazione del sistema scolastico, era volta a un processo di russificazione ovvero di assimilazione di lingua e cultura russa da realizzarsi per mezzo di un processo di scolarizzazione dei bambini.

D'altro canto occorre precisare che le frontiere culturali non riguardavano solamente le popolazioni non russe bensì anche quelle della popolazione rurale russa, specie qualora visse in contesti multiculturali poiché per molti russi, spesso analfabeti o semianalfabeti, le idee di monarchia imperiale zarista e di ortodossia cristiana si intrecciavano fino a fondersi in un vago sentimento nazionale. Le riforme scolastiche cercarono non solo di alfabetizzare e istruire ma più in generale di avviare un'opera di russificazione che, come si vedrà fa poco, tendeva a garantire l'integrazione dei suoi cittadini nell'Impero e nella sua cultura monarchica e ortodossa. Per definire questo processo di russificazione, Aleksandr Etkind ricorre all'espressione dello storico Vasilii O. Kliuchevskii (1841-1911) di "colonizzazione interna" per intendere un raggio di azione "che si amplificava nella misura in cui le frontiere statali si spostavano nel processo della colonizzazione interna" (Etkind 2011, 9). In altri termini, la lingua russa veniva considerata sinonimo di identità nazionale, benché quella che può essere definita una "koiné russa" incontrasse molti ostacoli: in verità era spesso percepita come una lingua straniera, anche nel settore scolastico, ove nell'insegnamento si utilizzava prevalentemente la lingua madre.

La scuola rappresentò per il governo zarista uno dei principali campi di intervento rispetto a queste etnie non russe, percepite come una serie frontiere culturali e linguistiche da superare e abbattere attraverso un'opera di russificazione su grande scala, anche perché si trattava di insegnare il russo come una lingua straniera. Infatti, fra i casi indagati finora di scuole aperte per popolazioni non russe nelle aree centrali e sudorientali dell'Impero russo, che rivelavano un processo di

russificazione assai lento e spesso inefficace, a seconda delle etnie vi sono: le scuole tedesche che si trovavano nei territori dell'attuale Ucraina; le scuole ebraiche nella zona di residenza obbligatoria (e anche per l'istruzione superiore c'era un numero chiuso per studenti di nazionalità ebraica); le scuole delle regioni del Baltico, in gran parte tedesche che si trovavano negli ex-territori dell'Impero di Lituania prima e Polacco poi; le scuole delle località della Russia sud-Orientale, ove le popolazioni turcofone costituivano la maggioranza (Caroli 2020, 85-95). Tenuto conto del fatto che la politica delle nazionalità non era coerente, le riforme scolastiche elaborate per le popolazioni non russe erano intese dalle élite locali come misure di centralizzazione rispetto ai territori periferici, come risulta anche dalle riforme dei paesi baltici, ove l'introduzione della lingua russa era stata estesa a diversi settori della vita pubblica (Weeks 2011, 96-97).

La politica di russificazione avviata negli ultimi due decenni dell'Ottocento non sortì i risultati sperati, tra spinte di secolarizzazione dei contenuti scolastici e balzi in avanti di una modernizzazione assai lenta nonostante la stratificazione sociale che le riforme del 1864 avevano indotto. Anzi, nel caso delle popolazioni turcofone del distretto scolastico di Kazan' fu necessario tradurre i testi sacri in lingua tatara per evitare la conversione in massa all'islam. Questa tendenza all'abbattimento delle frontiere linguistiche a favore della diffusione dell'ortodossia è senz'altro uno dei più interessanti dello slittamento delle frontiere interne (Caroli 2020, 89-91).

Tuttavia, laddove quest'opera di traduzione non poté accompagnare il processo di scolarizzazione per favorire il bilinguismo, la lingua utilizzata nell'insegnamento era quella madre, parlata dagli insegnanti, originari di quelle stesse etnie. Infatti, i regolamenti pubblicati il 31 marzo 1907 dal Ministero russo dell'Istruzione per i distretti didattici di Kazan (ove abitavano tatari, ceremissi, ciuvasci e comunità di votiaki), di Odessa, del Caucaso, della Siberia occidentale, dei governatorati del Turkmenistan, Irkutsk e Amur, constatavano che l'opera di russificazione procedeva lentamente e il bilinguismo era una rarità. Si prevedeva che le scuole elementari di queste regioni, di durata quadriennale, avessero un curriculum che prevedesse lo studio di religione, lingua madre, lingua russa (lettura, scrittura e conversazione), aritmetica e canto. Mentre nei primi due anni veniva utilizzata la lingua madre, negli altri due essa doveva diventare ausiliaria rispetto all'apprendimento del russo. Il Ministero raccomandava la pubblicazione di manuali nelle lingue nazionali, in versione bilingue e, a tal fine, l'organizzazione di una commissione preposta alle traduzioni. Tuttavia, la generale mancanza di maestri russi interessati a insegnare nelle scuole alloglotte e di insegnanti di quelle stesse etnie si rifletteva sulla scarsa preparazione degli alunni (Jakovlev 1908, 70-71; Caroli 2020, 93-95).

In questo universo di popolazioni analfabete e non russe, i riformatori erano consapevoli del fatto che lo sviluppo limitato della scuola non era in grado di realizzare il proprio duplice compito e, per questo motivo, sostenevano la ricezione delle

opere deamicisiane che rappresentavano un ideale di istruzione al quale tendere. Esse costituivano un modello per l'educazione a scuola e in famiglia, dell'alfabetizzazione degli adulti e, infine, della formazione politica e patriottica, al di là delle frontiere delle classi sociali e delle differenze etniche.

Classici senza frontiere: le traduzioni in russo delle opere di De Amicis

La ricezione delle opere di De Amicis avvenne prevalentemente fra il 1889 e il 1918, benché si possano osservare traduzioni di *Cuore. Libro per ragazzi* (1886) fino al secondo dopoguerra e a tempi più recenti. Il romanzo *Cuore* fu l'opera più tradotta, ma anche le altre conobbero molteplici versioni, poiché i modelli educativi italiani risultavano congeniali per i riformatori russi. Questa ricezione costituì un vero e proprio fenomeno, del tutto simile a quelli di “transfert culturale”, indagati dallo studioso francese Michel Espagne che sono alla base della diffusione di civiltà fra paesi europei (Espagne 2018). Funzionali al rinnovamento del sistema educativo, le traduzioni andavano a innescare un processo di modernizzazione grazie alla rappresentazione di un modo di fare scuola che instaurava solidarietà fra le classi sociali, coinvolgeva i genitori nell'educazione e, infine, educava alla solidarietà verso i ceti più poveri. Infatti, la fortuna delle opere di De Amicis si spiega per il fatto che offrivano modelli educativi per l'avvento di “una scuola nuova”, che istruiva e formava a nuove relazioni sociali.

La ricezione delle opere deamicisiane implicò un'operazione di adattamento importante, per effetto della duplice frontiera culturale e storica. Le numerose traduzioni del libro *Cuore* non erano integrali, poiché a seconda delle versioni, scomparivano diversi passaggi. La prima traduzione di *Cuore*, pubblicata nel 1889, era di Nadezhda D. Khvoshchinskaia Zaionchkovskaia (che utilizzava lo pseudonimo di V. Krestkovskii). La traduttrice fu anche autrice dell'introduzione nella quale sottolineò l'importanza del confronto fra la cultura russa e quelle straniere. Nell'intento di far emergere una rappresentazione ideale di scuola, tagliò i brani contenenti descrizioni sulle condizioni di vita dei lavoratori e dell'infanzia, che nella poetica deamicisiana suscitavano condanna nel lettore.

La pedagogia deamicisiana permetteva di ripensare l'educazione e l'istruzione in funzione di un profondo rinnovamento sociale e umano. Anche lo scrittore Matvei L. Peskovskii (1843-1903), impegnato nella diffusione dell'istruzione popolare, fu autore di una traduzione di *Cuore* pubblicata nel 1892 che può essere considerata fra le più fedeli all'originale. Nell'introduzione egli sottolineava il ruolo della scuola a favore del cambiamento sociale, incoraggiando, in altri scritti, la formazione di una classe magistrale disposta a insegnare l'alfabeto nelle località remote

dell'Impero russo per portare i messaggi positivi del romanzo scritto in forma di diario (Caroli 2020, 146-149).

Fra le traduzioni più importanti di *Cuore*, vi fu quella effettuata dalla sorella di Lenin, Anna Ul'ianova Elizarova, nel 1898, che epurò tutte le parti che riguardavano nazionalismo e violenza militare e alludevano alla diarchia che si era venuta a creare nel sistema di governo italiano. Quest'opera faceva parte di una speciale collana di classici per l'infanzia pubblicati presso la casa editrice Posrednik (Intermediario), aperta nel 1887 per iniziativa dello scrittore Tolstoj che promuoveva nuovi valori di saggezza popolare, solidarietà, umanità e fratellanza universale. L'attività editoriale di Posrednik diventò peraltro il perno del cosiddetto movimento dell'educazione libera, emanazione della pedagogia tolstoiana, e si rese protagonista di un'intensa circolazione transnazionale di concezioni educative innovative, provenienti dall'estero (ivi, 142-154). Dopo l'istruzione elementare obbligatoria del 1908, le traduzioni di De Amicis divennero testi scolastici obbligatori, significativi per l'educazione nei lettori di nuove soggettività civili e sociali. Fino al 1917, *Cuore* conobbe 17 traduzioni e riedizioni. Alla vigilia della Rivoluzione furono tradotti anche gli scritti sul socialismo nei quali lo scrittore italiano si rivolgeva ai giovani per risvegliare la coscienza civile e politica sulla questione sociale (ivi, 165-169).

Dopo la Rivoluzione bolscevica del 1917, in un primo tempo, alcune traduzioni delle opere di De Amicis continuarono a interessare gli editori del nuovo regime che si accinse ad elaborare un enorme progetto pedagogico di trasformazione della società secondo i valori marxisti. Tradotto in diverse versioni, il racconto *La maestra degli operai*, che trattava dell'alfabetizzazione degli adulti operai, ispirò anche un cortometraggio dal titolo *La signorina e il teppista*, scritto e interpretato, nel 1918, dal poeta futurista Vladimir V. Maiakovskij, che si proponeva di trasmettere un messaggio di alfabetizzazione e rigenerazione politica delle masse proletarie.

Nel corso degli anni Venti, il libro *Cuore* non venne tradotto in versione integrale, poiché gli editori preferirono selezionare i racconti mensili; essi presentavano esempi di coraggio, abnegazione e sacrificio consoni a una pedagogia che sostanzialmente una cultura politica nuova per gli adolescenti futuri attivisti dell'Organizzazione dei Pionieri "V.I. Lenin" (fondata nel 1922). I racconti deamicisiani offrivano modelli di comportamento consoni al nuovo clima politico che mirava a creare una coscienza collettiva (Caroli 2020, 157-162; 178-187).

Uno slittamento di frontiere: la koiné russa e le popolazioni alloglotte

Dopo la Rivoluzione d'Ottobre e nel corso degli anni Venti, il fenomeno delle traduzioni di autori stranieri come De Amicis e del loro adattamento subì un'evoluzione importante poiché dovette accompagnare il duplice processo di

alfabetizzazione ed educazione politica orientata ai valori ideologici del nuovo regime, ma fu soggetto a un processo di lenta riduzione fino alla sua scomparsa. La progressiva chiusura del regime nei confronti degli stranieri deve essere messa in relazione al cambiamento politico che fu alla base delle traduzioni della manualistica scolastica e dei libri per l'infanzia nelle lingue nazionali delle popolazioni sovietiche.

La progressiva diminuzione delle traduzioni andò infatti a coincidere non solo con il progressivo isolamento della Russia sovietica rispetto ai paesi europei ma anche con la diversa considerazione che diverse nazionalità sovietiche (i popoli non russi) ebbero nella visione del leader della Rivoluzione, Lenin, e del suo successore, Stalin. Secondo Lenin esisteva “un nazionalismo buono” (della nazione oppressa) che costituiva la base concettuale del processo del *Nation-building* sovietico. Dal 1918 fu accordato lo statuto di regione autonoma a 8 minoranze. Stalin, considerato “il padre della nazione”, intraprese invece una politica inizialmente tollerante che già alla vigilia della Seconda guerra mondiale degenerò in misure di repressione e deportazione (Polian 2001, 33; 38-41). Come afferma lo storico Yuri Slezkine, «la ‘Grande trasformazione’ del 1928-1932 si orientò alla celebrazione più stravagante della diversità etnica che uno Stato abbia mai finanziato» (Slezkine 2000, 313). Egli sostiene infatti che lo sviluppo della scuola nazionale, al pari delle lingue e delle autonomie nazionali, aveva lo scopo di creare consenso fra le nazionalità (ivi, 315).

La pubblicazione di un gran numero di manuali e libri per l'infanzia (nelle lingue delle minoranze delle repubbliche e regioni autonome), che si verificò all'inizio degli anni Trenta, tuttavia, non deve essere interpretata con questa esclusiva finalità, bensì come una strategia per porre rimedio al problema dell'analfabetismo vero e proprio. La politica del plurilinguismo, infatti, mirava a combattere questo problema ancora dilagante fra le popolazioni alloglotte. Basti qui riportare l'esempio della conferenza locale organizzata nel 1927 dai dirigenti locali dell'istruzione dell'area della Siberia meridionale durante la quale essi discussero la questione dell'istruzione sia della popolazione locale (definita come aborigena) che dei nomadi della Siberia e delle minoranze. I dirigenti insistettero sulla necessità di aprire un maggior numero di istituzioni nei diversi ordini e gradi, incluse le scuole per i nomadi, ancora insufficienti rispetto alla quantità di bambini e adolescenti in età scolare (Itygin 1927, 123). Insistettero inoltre sul fatto che l'apertura di istituzioni educative era tanto urgente quanto importante per le popolazioni culturalmente più arretrate (come i tungusi, samoiedi, ostiachi, caragassi, cumandinzi e i saiani delle montagne), ma che non avrebbe dovuto andare a scapito di quella dei lettoni, estoni, tedeschi trasferitisi in Siberia. Nel frattempo, molti degli “aborigeni” avevano aperto scuole ove il maestro insegnava nella lingua madre, in quanto pochissimi conoscevano il russo. La scuola era vocata a vincere questa frontiera linguistica, utilizzando la lingua russa per la scolarizzazione delle popolazioni nomadi, fino a

diventare strumento di mediazione per tradurre anche la manualistica fino ad allora ancora mancante nelle diverse lingue delle minoranze. Apprendere il russo e diventare bilingui, poi, per i giovani significava anche partecipare alla vita politica dalla quale fino a quel momento ne erano rimasti esclusi (*ibidem*).

L'introduzione dell'istruzione elementare obbligatoria, il 25 luglio 1930, fece sorgere l'esigenza di creare un programma di formazione di maestri di lingua russa, affinché potessero anche andare ad alfabetizzare le Repubbliche sovietiche. Nel 1933 la maggioranza dei maestri (più del 90%) nelle Repubbliche di Ucraina, Bielorussia, Georgia, Armenia e Azerbaigian erano di madre lingua, cioè "non russi". Come risulta dallo studio di E. Thomas Ewing, fra le 55.000 maestre attive nelle scuole delle minoranze, vi erano maestre esemplari che andarono ad alfabetizzare le popolazioni non russe, come la Pervushina. Sapeva la lingua dei suoi alunni e andò ad insegnare nella scuola di villaggio della Cabardino-Balcaria (nel Caucaso settentrionale) all'inizio degli anni Trenta (Ewing 2006, 507).

La scarsa disponibilità di maestri russi pronti a partire e di maestri nativi disponibili a imparare il russo era tale che il governo sovietico tollerò la presenza delle scuole delle minoranze di tedesca, ebraica, greca e tatara di Crimea fino alla metà degli anni Trenta, ma la politica nei confronti delle nazionalità cominciò ben presto evolvere in senso repressivo, caratterizzandosi per ondate di deportazioni che continuarono anche negli anni della Seconda guerra mondiale.

Parallelamente all'auspicato processo di traduzione della manualistica nelle lingue nazionali, molti libri per l'infanzia furono tradotti in diverse lingue nazionali. Era tuttavia in russo il racconto per l'infanzia dal titolo, *La scuola sulla Kibitka* (*Kitbitka-shkola*, 1932) della scrittrice Nataliia Nikitich (pseudonimo di Nataliia Afanas'evna Nikitiuk, 1901-1974) che narrava la storia dell'istruzione di questa popolazione nomade di calmucchi dell'Asia centrale. Il racconto offriva lo specchio di un processo di alfabetizzazione in corso fra i bambini calmucchi e diventava uno strumento di apprendimento della lingua della grande koiné sovietica. Originaria di Kiev, questa scrittrice per l'infanzia divenne successivamente celebre per un ciclo di racconti dedicati alla scuola e alla vita scolastica. Le immagini della celebre pittrice e illustratrice Alisa I. Poret (1902-1984) rappresentavano la scuola tipica dei nomadi, in una tenda di paglia intrecciata, di forma rotondeggiante (Nikitich 1932), con l'entrata aperta sul davanti (la bandiera rossa appesa da un lato), che lasciava intravedere i bambini seduti dietro i banchi.

Grazie all'opera demicisiana, la scuola divenne un topos congeniale per la cultura educativa russa e sovietica in quanto spazio educativo di apprendimento, crescita e socializzazione fra le diverse classi sociali e etnie. Il processo di unificazione nazionale che la scuola operava nella diffusione dell'istruzione andò a ispirare numerosi autori anche negli anni Trenta, fra i quali il celebre scrittore sovietico per l'infanzia Samuil Ia. Marshak (1887-1964), diventato il celebre traduttore in russo

di Gianni Rodari nel secondo dopoguerra. Nel libro *I compagni di scuola* (*Shkol'nye tovarishchi*, 1937), egli descriveva una vasta galleria di bambini e bambine, russi e non, intenti ad andare a scuola con la cartella in spalla. Pubblicato nel 1937 con illustrazioni in bianco e nero di Aleksei F. Pakhomov (1900-1973), anch'egli celebre illustratore degli anni Venti, questo libro fu poi tradotto in una grande varietà di lingue: baschira (a Ufa), masi (o vogulo, lingua parlata nel distretto autonomo degli Hanti e dei Mansi), yupik (degli eschimesi siberiani, parlata nell'estremo oriente russo). Le immagini mostrano gli scolari di etnie diverse, dai tratti asiatici, che popolavano l'Unione sovietica, tutti intenti a recarsi a scuola vestiti con l'uniforme nazionale (Marshak 1937).

Nel secondo dopoguerra, nelle diverse Repubbliche fu reintrodotta l'insegnamento della lingua madre anche nelle Repubbliche baltiche (Lettonia, Lituania and Estonia), accanto al russo già obbligatorio. Data la scarsa presenza di maestri "nativi" che conoscevano il russo, in seguito, a livello ministeriale fu posto il problema della formazione magistrale fra le diverse etnie in modo che imparassero non solo la lingua ma anche la letteratura russa. Negli anni Cinquanta, si sperimentò anche la formazione a distanza ma con scarsi risultati, seguiti da un lieve miglioramento a livello del bilinguismo dei maestri. Il problema si ripresentò negli anni Sessanta, allorché emerse l'esigenza di formare i maestri di diversa nazionalità nella lingua russa affinché potessero insegnare nelle proprie scuole. Le Repubbliche dell'Azerbaigian e dell'Uzbekistan furono tra le prime a introdurre sezioni speciali per la formazione dei maestri presso le Facoltà di lingua e letteratura russa degli Istituti superiori pedagogia (Arsen'ev et al. 1988, 88).

Nel contesto di questi cambiamenti del dopoguerra, che accompagnavano la nuova riforma della scuola del 1958, la traduzione del libro *Cuore* di De Amicis, pubblicata nello stesso anno in versione ridotta, costituiva un segnale importante della riscoperta del classico italiano a favore del rinnovamento della scuola sovietica. Innanzitutto la scuola doveva tornare ad essere uno spazio educativo e di solidarietà fra le classi sociali dopo che le repressioni staliniane avevano colpito anche i maestri e gli insegnanti. Questo classico rappresentava una duplice fonte di ispirazione per la riforma stessa della scuola: da una parte essa era maggiormente collegata al mondo del lavoro e dall'altra essa costituiva il perno per il rilancio del comunismo in quanto istituzione di prima formazione alla vita collettiva. Il classico italiano fu tradotto anche in diverse lingue dell'Unione sovietica ad indicare l'importanza di un'istituzione che aveva rivelato così tante criticità e fallimenti durante gli anni dello stalinismo (Caroli 2020, 205-210). Non è stato possibile osservare se il testo originale abbia subito dei tagli ulteriori nelle versioni delle diverse lingue nazionali.

Questa varietà di lingue e moltitudine di frontiere culturali è sempre stata una caratteristica della storia della Russia nel corso della sua storia imperiale e sovietica

e d ha costituito un problema complesso durante il passaggio alla fase storica post-sovietica, poiché ha rischiato a più riprese di essere schiacciata dalla politica nazionalista russa. Queste frontiere non sono sempre state geografiche ma anche culturali e, in relazione ai nuovi assetti geopolitici, perfino soggette a slittamenti dalle implicazioni spesso drammatiche.

La nuova riforma russa dell'istruzione avviata il 1° dicembre 2007 ha innescato nuove dinamiche a livello dell'educazione linguistica in Russia. Fra gli emendamenti introdotti rispetto alla precedente, questa riforma ha eliminato i passaggi che consentivano di insegnare la storia e le lingue delle popolazioni non russe. Di conseguenza, già durante le fasi di approvazione, i governi di alcune Repubbliche (fra le quali quelli del Tatarstan e del Bashkirostan) avevano espresso contrarietà, temendo che questo cambiamento potesse implicare una riduzione dell'insegnamento della storia e della lingua del loro paese (Zamyatin 2012, 18). La negazione del diritto – per i governi delle Repubbliche e delle loro regioni – di conservare l'insegnamento nella lingua madre e di definire il proprio curriculum, ricordava loro la riforma della scuola del 1958. Infatti, la priorità accordata da quella riforma alla cosiddetta libertà di scelta «rispetto al diritto all'istruzione nella madre lingua e all'obbligo del supporto statale per tutte le lingue» aveva dato origine a tensioni interetniche: infatti la libertà di scelta era diventata uno strumento per privilegiare il russo e sacrificare la lingua nazionale (ivi, 40). Pertanto, grazie all'introduzione di un emendamento, nella legge federale del 10 febbraio 2009 il Ministro russo dell'istruzione ha cercato di conservare l'utilizzo delle diverse lingue nell'istruzione. Si tratta in realtà di «un meccanismo che permetteva alle autorità regionali di prendere parte allo sviluppo dei programmi educativi modello in relazione alle specificità regionali, nazionali ed etnoculturali, pur tenendo conto degli standard educativi federali» (ivi, 34-35).

In conclusione, il contesto russo e sovietico è sicuramente uno dei più complessi per studiare la relazione fra frontiere e circolazione di modelli educativi. Il bilinguismo non è sempre sinonimo di abbattimento di frontiere culturali. L'esempio delle traduzioni delle opere di De Amicis rivela come la frontiera culturale operi una selezione spesso inimmaginabile dei testi originari e come le stesse traduzioni in lingua russa oppure nelle lingue nazionali corrispondano anche all'evoluzione della cultura educativa nelle diverse fasi storiche. Grazie alla cultura letteraria italiana il genere del romanzo di scuola si è diffuso anche in Russia tra Otto e Novecento e anche all'inizio del terzo millennio, proprio in virtù del valore che l'istruzione riveste nell'abbattimento delle frontiere. Per il lettore italiano sono disponibili due opere sul tema della scuola e della vita dei maestri in località di frontiera: il racconto *Il primo maestro* dello scrittore kirghiso Tschingis Aitmatov (1928-2008) e il romanzo *Figli del Volga* della scrittrice originaria di Kazan' (Tatarstan) Jachina Guzel' (tradotti recentemente in italiano). Entrambi gli autori narrano di

coraggiosi maestri che dovevano superare frontiere geografiche e culturali per raggiungere zone geografiche remote. Nel primo racconto, il maestro Diuishen, varca le frontiere geografiche, recandosi a cavallo nel villaggio di montagna per far scuola, offrendo opportunità di riscatto personale agli scolari (Aitmatov 2021). Per il secondo maestro, lo *Schulmeister* della comunità dei tedeschi del Volga, Bach, protagonista del romanzo, il viaggio dal villaggio di Gnadental al di là dal Volga per istruire la figlia di un possidente sarà l'inizio di una nuova vita (Guzel' 2021). La vocazione di questi maestri testimonia il loro instancabile impegno nell'abbattere le frontiere per portare istruzione, parità tra i generi e uguaglianza fra le classi sociali per un futuro migliore.

*Bibliografia**

Fonti

Libri e romanzi sulla scuola (in russo e tradotti)

Aitmatov, Tschingiz. 2020. *Il primo maestro*. Trad. di Guido Menestrina. Milano: Marcos y Marcos.

Jachina, Guzel'. 2021. *Figli del Volga*. Trad. di Claudia Zonghetti. Milano: Salani.

Marchak, Samuil Ia. 1937. *Shkolnye tovarishchi*. Risunki Aleksei F. Pakhomova, Moskva, Leningrad: Detizdat CK VLKSM.

Nikitich, Nataliia. 1932. *Kibitka-shkola*, Oblozhka i risunki Alica I. Poret. Leningrad, Moskva: Ogiz-Molodaia Gvardiia.

Fonti sulla storia delle scuole alloglotte

Iakovlev, I. 1908. "Novye pravila dlia inorodcheskikh shkol." *Russkaia shkola* 3: 70-72.

Itygin, E. 1927. "Organizatsia prosvetitel'noi raboty stredi natsional'nykh menshinst." *Prosveshchenie Sibiri* 6-7/40-41: 122-125.

Tumin', [s.n.]. 1911. "Russkii knigi dlia inorodcheskikh shkol." *Russkaia shkola* 12: 1-10.

Arsen'ev, A.M. et al. 1988. *Otserki istorii shkoly i pedagogicheskoi mysli narodov SSSR, 1941-1961 gg.* Moskva: Pedagogika.

* Per la traslitterazione dal russo si è utilizzato il sistema della Library of Congress.

Studi critici

- Espagne, Michel. 2018. *Istoriia tsivilizacii kak kul'turnyi transfer*. Per. s francuzsk. Pod obshchej red. E.E. Dmitrievoi, vstup. Statia E.E. Dmitrievoi. Moskva: Novoe Literaturnoe obozrenie.
- Ewing, E. Thomas. 2006. "Ethnicity at school: 'Non-Russian' Education in the Soviet Union during the 1930s." *History of Education* 35 (4-5): 499-519.
- Weeks, Theodor R. 2011. *Across the Revolutionary Divide. Russia and the URSS, 1861-1945*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Caroli, Dorena. 2020. *De Amicis in Russia. La ricezione nel sistema scolastico zarista e sovietico*. Roma: Carocci.
- Caroli, Dorena. 2018. "La diffusione del pensiero froebeliano e dei Kindergarten (detskij sad) in Russia tra Otto e Novecento alla luce di alcuni studi recenti." *Nuova secondaria* 35(3): 62-73.
- Ferro, Marc. 1999. "Presentazione dell'edizione francese." In L. Febvre, *L'Europa. Storia di una civiltà. Corso tenuto al Collège de France nell'anno accademico 1944-1945*. Edizione condotta sul testo critico stabilito da Thérèse Charmasson, a cura di Thérèse Charmasson e Brigitte Mazon. Trad. it. di Adelina Galeotti, 321-329. Roma: Donzelli Editore.
- Slezkine, Yuri. 2000. "The USSR as a Communal Apartment, or How a Socialist State Promoted Ethnic Particularism." In *Stalinism New Direction*, edited by S. Fitzpatrick, 313-347. London: Routledge.
- Etkind, Aleksandr. 2018. *Vnutrennaia kolonizatsiia. Imperskii opyt Rossii*. Moskva: Novoe Literaturnoe Obozrenie.
- Polian M., Pavel, (2001). *Ne po svoej vole... Istoriia i geografiia prinuditel'nyh migracii v SSSR*. Moskva: OGI-Memorial.
- Symaniec, Virginie (2012). *La construction idéologique slave orientale. Langues, races et nations dans la Russie du XIXe siècle*. Paris: Pétra.
- Zamyatin, Kostantin. 2012. "The Education Reform in Russia and its Impact on teaching of the Minority Languages: An Effect of Nation-Building?" *Journal of Ethnopolitics and Minority Issues in Europe* 11 (1): 17-47.

ANDREA DESSARDO

LA PANDEMIA DA COVID-19, FRONTIERA DEL POSTMODERNO?
QUALCHE IPOTESI A PARTIRE DA ALCUNI RECENTI
LIBRI PER BAMBINI

THE COVID-19 PANDEMIC AS FRONTIER OF POST-MODERNITY?
HYPOTHESES FROM SOME RECENT BOOKS FOR CHILDREN

L'articolo, prendendo in esame le principali pubblicazioni italiane destinate all'infanzia, prova a descrivere come è stata presentata ai bambini la pandemia da Covid-19 e soprattutto le norme igieniche da mantenere. Da ciò l'ipotesi che stiamo attraversando un'epoca di transizione, durante la quale sono in fase di ridefinizione anche i principali paradigmi educativi, che sembrano discostarsi da quelli seguiti nei decenni precedenti. Tale discontinuità viene interpretata criticamente con la categoria di "ipermodernità".

Parole chiave: Covid-19, Letteratura per l'infanzia, Ipermoderno.

The paper, analysing the main Italian published works for children, tries to describe how the Covid-19 pandemic has been presented to the childhood, particularly the hygienic rules to hold. From that, the hypothesis that we are passing through a transitional epoch, during which also the main educative paradigms, that seem distancing themselves from the ones followed in the last decades, are being redefining. This discontinuity can be interpreted under the category of "hyper-modernity".

Keywords: Covid-19, Children's literature, Hyper-modern.

Anni '20: un'epoca di passaggio, un passaggio d'epoca.

Il tema della frontiera, filo conduttore del convegno CIRSE 2022, può essere interpretato, penso senza eccessive forzature, non solo in senso geografico, ma anche in prospettiva storica.

Ciò che in questo breve saggio provo a sostenere, come proposta di ricerca ancora bisognosa d'approfondimento e di conferme, è che ci troviamo a un punto di svolta della storia, a uno snodo che vale la pena mettere a fuoco e su cui avanzare qualche considerazione anche in chiave pedagogica, dal momento che tale passaggio ha senza dubbio delle dirette implicazioni in campo educativo. «Non viviamo in un'epoca di cambiamento, viviamo in un cambiamento d'epoca», aveva detto del resto anche papa Francesco il 10 novembre 2015 a Firenze, in occasione di un convegno che aveva a tema – non a caso – un «nuovo umanesimo». Questo sembra tanto più vero alla luce della pandemia che ci siamo appena lasciati alle spalle e

della guerra che si sta combattendo in Ucraina, la cui rilevanza geopolitica internazionale, come appare evidente, è ben superiore a quella di un conflitto regionale per il controllo di alcuni territori contesi, riguardando invece la complessiva riconfigurazione dei rapporti di forza tra i diversi blocchi di potenze.

All'indomani degli attacchi terroristici dell'11 settembre 2001, che hanno aperto il secolo con un episodio tanto clamoroso da non essere fino ad allora quasi nemmeno immaginabile, qualcuno ha provato a inquadrare la nuova fase storica che andava delineandosi – subito quella data è apparsa a tutti uno spartiacque –, con la categoria di “ipermoderno” (Lipovetsky, Charles 2004; Aubert 2004; Ascher 2005): istintivamente si sono messi a fuoco, nella reazione dell'Occidente all'attacco islamista, significativi elementi di discontinuità rispetto ai decenni immediatamente precedenti, quelli comunemente etichettati come “postmodernità” (Lyotard 1979) o “modernità liquida” (Bauman 2000); e dunque la smentita della troppo velocemente dichiarata «fine della storia» (Fukuyama 1992).

In Italia il concetto di “ipermoderno” è stato adottato da R. Donnarumma (2014) come chiave ermeneutica della produzione artistico-letteraria del primo decennio del XXI millennio, la quale risente, in maniera più o meno consapevole, del mutato clima politico e culturale. La tesi di Donnarumma, che faccio mia, è che «parlare di ipermodernità vuol dire svelare che il proclama postmoderno dell'uscita dalla logica moderna del nuovo è stato solo un desiderio o una velleità» (ivi, 103). O, per dirla più chiaramente: «L'idea di un esodo definitivo dalla modernità va accantonata: è questo il passaggio dall'illusione del post all'invadenza dell'iper» (ivi, 104). Ciò significa che il nichilismo postmoderno – cui esiti in letteratura sono stati ben illustrati da F. Jameson (1989) –, il suo indugiare sulla mancanza di senso e di prospettiva storica, si è rivelato alla lunga insostenibile, e che per reazione oggi assistiamo, in letteratura, alla riproposizione di forme di realismo, di soggettivismo e, molto spesso, come tratto caratteristico, della narrazione in prima persona, «perché l'io, nella sua fragilità, sembra essere l'unico bene residuo di fronte al mondo disgregato» (Donnarumma 2014, 90).

La mia impressione – ed è questo il passo ulteriore che intendo provare a fare rispetto alle tesi di Donnarumma – è che dopo quella che possiamo definire la *pars destruens* del «mondo di ieri», che coincide appunto con la postmodernità, sia cominciata, sia pur confusamente, una sorta di *pars construens*.

Per Donnarumma l'intellettuale che prende pubblicamente la parola, lo fa per sé solo, senza l'ambizione di farsi portavoce di un blocco sociale come valeva per gli intellettuali *engagés* della modernità, perché essendosi quei corpi intermedi – partiti, chiese, movimenti culturali – irrimediabilmente dissolti, non resta che la solitudine del singolo, che si propone quale narratore del suo tempo, se non piuttosto come suo curatore fallimentare. Per quanto in sostanza condivide tale analisi, tuttavia mi pare di vedere che, in maniera forse istintiva o magari invece come portato

di un movimento più ampio e organizzato, sia in corso un processo di costruzione di una nuova assiologia, che vada a sostituire quella che la postmodernità aveva disarticolato e liquefatto. Mi pare che stiamo attraversando una fase analoga, *mutatis mutandis*, al “ritorno all’ordine” di cent’anni fa. Anche oggi stiamo vivendo nel ricordo di una *belle époque* di grande sviluppo economico e di diffuso benessere (e di disimpegno politico), interrotta bruscamente da episodi tragici e altamente simbolici, cui sono seguiti – e non sono ancora finiti – vent’anni d’instabilità caratterizzati ovunque da un’aumentata domanda di protezione, sicurezza e controllo sociale, in netta controtendenza rispetto alla seconda metà del Novecento. Vent’anni che forse si cristallizzeranno, trovando una nuova consistenza, con lo scontro in atto tra Occidente e Russia e, in prospettiva futura, con la Cina, attraverso la crisi pandemica degli ultimi anni.

R. Donnarumma ha individuato nella recente letteratura italiana alcuni tratti tipici del “ritorno all’ordine”, quali sono senz’altro la riproposizione di forme realistiche, il volersi presentare del narratore nei panni di testimone autentico persino nei racconti di *fiction*, o ancora con la ricerca del senso perduto nell’insistito riferirsi al passato, alla narrazione storica nei quali diversi ambientano le proprie storie. Oltre a ciò, a me pare d’intravedere chiaramente, come accennavo, un nuovo intento pedagogico, che non si limita a registrare la confusione e lo smarrimento del presente, ma che intende indicare nuovi valori e obiettivi da perseguire programmaticamente nel medio termine. Forse si tratta di quel che già nel 1984 F. Jameson aveva preconizzato:

La nuova arte politica [...] dovrà attenersi alla verità del postmoderno, vale a dire al suo oggetto fondamentale – lo spazio mondiale del capitalismo multinazionale – e contemporaneamente dovrà aprire una breccia su un nuovo modo finora inimmaginabile di rappresentarlo, in cui noi possiamo cominciare ad afferrare nuovamente il nostro porci come oggetti individuali e collettivi e a riguardare una capacità di agire e lottare, che al presente è neutralizzata dalla nostra confusione spaziale e sociale. La forma politica del postmoderno, se mai ce ne è una, avrà come sua vocazione l’invenzione e la proiezione di una cartografia cognitiva globale, su scala sociale e spaziale (1989, 102-103).

La pandemia raccontata ai bambini

Un’occasione per mettere alla prova questa intuizione ci viene dall’eccezionalità della pandemia da Sars-Cov-2, che lascerà verosimilmente in noi un ricordo indelebile, e del modo in cui essa è stata affrontata, raccontata e metabolizzata.

Considero particolarmente interessante analizzare come la pandemia è stata spiegata ai bambini, non solo perché loro l’hanno vissuta, per molti versi, in maniera più traumatica di noi adulti, incapaci di comprendere da sé i motivi del repentino cambiamento della loro quotidianità, ma è utile, credo, leggere i libri destinati all’infanzia in quanto essi, con le loro necessarie immediatezza e chiarezza espositiva, con la loro urgenza di illustrare i

fenomeni in maniera univoca e senza ambiguità, consentono anche a noi una lettura semplificata del dominante sentimento collettivo e delle sue principali preoccupazioni. In libri che, quale più quale meno, hanno tutti un'intenzionalità pedagogica, è più semplice individuare le ansie degli intellettuali e dei decisori politici, comprendendo in queste categorie anche l'editoria e il mercato.

Senza la pretesa dell'esautività, ho preso in esame alcune pubblicazioni per bambini e ragazzi uscite in Italia durante l'emergenza pandemica, cercando d'individuare i tratti comuni di una nuova pedagogia, e sottolineando anche le eccezioni che dalla narrazione prevalente sembrano discostarsi. Ho deciso di non prendere in considerazione i volumi autoprodotti¹, spesso in maniera assai artigianale, quelli pubblicati a fini promozionali², editi in traduzione³ oppure a circolazione assai limitata⁴, che però mi pare comunque utile segnalare.

Probabilmente il volume di maggior successo, tra i primi a venire pubblicato (già nell'ottobre del 2020), è *Ti conosco mascherina* (Capua 2020), commissionato da La Coccinella a I. Capua, figura che nei primi mesi dell'emergenza costituiva una presenza fissa sulle reti televisive e che comunque era già nota al grande pubblico fin dai tempi dell'influenza aviaria e per la sua esperienza di deputata tra il 2013 e il 2016, incarnando quasi per antonomasia il ruolo della "scienziata prestata alla politica", prima che altre figure salissero agli onori delle cronache.

Ti conosco mascherina è, nel solco della tradizione dell'editore che l'ha proposto, un colorato libro cartonato con buchi, levette e finestre, destinato ai bambini più piccoli, un prodotto tecnicamente ben concepito, ma anche e soprattutto – senza polemica – un'astuta operazione commerciale. Per l'autorevolezza della sua autrice, per la notorietà della casa editrice e per la tempestività della sua messa sul mercato, il libro funge da prototipo del "manuale" pandemico. Nelle ultime pagine la narrazione fantastica, comunque piuttosto essenziale, cede il posto a una vera e propria lista di raccomandazioni e norme igienico-sanitarie da seguire per contenere il contagio: un'opzione, come vedremo, seguita anche da altri autori.

La protagonista è una bambina, Iaia, che, venuta a sapere dalla televisione dell'esistenza di un nuovo virus, chiede delucidazioni alla mamma, la quale, nel rispondere, insiste particolarmente sulle piccole dimensioni dell'agente patogeno e sul fatto che esso esiste "da sempre", ma che è stato risvegliato dall'uomo. La spiegazione continua poi in sogno per bocca del virus stesso, che racconta del salto di specie da animale a uomo (questa la tesi più accreditata, per non dire "ufficiale", quando l'ipotesi della fuga dai laboratori di Wuhan

¹ I. Berardi, *Il virus con la corona*, Edizioni EventualMente, Comiso (RG) 2020; E. Briganti, A. Todesco, *Un virus ribelle e gli effetti della sua Corona*, Youcanprint, Lecce 2020; A. Delle Monache, *Covidino e i bambini di tutto il mondo*, Youcanprint, Lecce 2020; I. Tomaselli, *La vera storia di Sir Coronavirusson*, EBS Print, San Giovanni Lupatoto (VR) 2020.

² M. Cattaneo, *La nostra partita*, Rizzoli, Milano 2020; E. Nerini, D. Longo, *Guida galattica al coronavirus! Per bambine e bambini curiosi*, Museo dei Bambini, Genova 2020.

³ E. Jenner, K. Wilson, N. Roberts, *Coronavirus: un libro per bambini*, Emme Edizioni, Trieste 2020; IASC Reference Group MHPSS. *Il mio eroe sei tu. Come i bambini possono combattere il Covid-19*, 2020.

⁴ P. Mattei, *Aristarco, l'uomo piccolino*, Gattomerlino, Roma 2020.

era considerata solo una teoria del complotto) e di come esso si diffonda tramite i gesti più comuni della vita quotidiana, come strette di mano, starnuti, eventi sportivi e altre occasioni di vita sociale come le feste di compleanno. Ridestatasi dal sogno, Iaia accompagna il papà a fare la spesa per i nonni, evitando accuratamente ogni contatto. E dal momento che tali misure non le sembrano abbastanza, nelle ultime pagine, come anticipato, la bambina consegna ai piccoli lettori una lista di raccomandazioni da mettere in atto. Il messaggio, nemmeno troppo implicito, è che è necessaria l'attiva collaborazione di tutti.

Questa *call to action*, sfumata in una pubblicazione destinata ai più piccoli, si fa assai più diretta in *Il dottor Li e il virus con in testa una corona* (Cavallo 2021), scritto per Feltrinelli da F. Cavallo e illustrato, con tratto quasi *manga*, da C. Flandoli. Inizialmente disponibile gratuitamente sul sito personale della Cavallo e poi stampata grazie a un *crowdfunding*, l'opera si rivolge a un pubblico di preadolescenti, in particolare di ragazzine. L'autrice infatti, divenuta celebre insieme a E. Favilli grazie alla fortunata collana femminista delle *Storie della buonanotte per bambine ribelli* (2018, 2020, 2021), tradotta in tutto il mondo, adopera insistentemente il femminile anche quando si riferisce a gruppi generici, con effetti talora francamente grotteschi, come quando la mamma rassicura la figlia (che ha appeso in camera il poster di una calciatrice) dicendole che di sicuro molte «scienziate» saranno già all'opera studiando il nuovo virus alla ricerca di una cura; nelle illustrazioni, sono donne l'autista dell'autobus e l'agente di polizia.

Due sono gli elementi che, in questa sede, desidero sottolineare e che mi paiono particolarmente rappresentativi del modo con cui la pandemia è stata affrontata. Il primo è la celebrazione della scienza. Li Wenliang, il medico cinese che per primo ha dato l'allarme sulla diffusione del virus, e che a causa dell'infezione ne è morto, viene presentato nel libro di F. Cavallo come un autentico martire, come un santo secolare che ha sacrificato la sua vita per il progresso della scienza e per la salvezza dell'umanità. Dubitare della scienza equivale perciò, in questa narrazione, quasi a una blasfemia, a un atto d'indegnità.

L'altro aspetto su cui mi pare che l'autrice insista, è il coinvolgimento diretto dei lettori, chiamati a fare la loro parte. Solo che qui ciò che viene chiesto non è semplicemente, come nel libro della Capua, di lavarsi le mani, indossare la mascherina chirurgica ed evitare assembramenti e contatti, ma espressamente di lottare «per un mondo più giusto». Il che, in tale contesto, fa sembrare l'emergenza sanitaria poco più che un pretesto: la lotta al virus, sembra dire l'autrice, va di pari passo con la lotta contro l'oscurantismo antiscientifico, e perciò contro il pregiudizio, lo sfruttamento delle risorse naturali, il capitalismo selvaggio; sicché, per converso, chi dubita delle misure adottate contro il Covid-19, in certa misura diserta anche gli altri fronti.

Colpisce anche come la quasi totalità delle pubblicazioni che ho consultato, abbia protagoniste femminili. Probabilmente il fenomeno in parte si spiega come una sorta di compensazione rispetto al passato, quando i personaggi principali erano quasi sempre maschi. Ma forse la scelta di rivolgersi in maniera privilegiata a bambine e ragazze riflette, magari inconsapevolmente, lo stereotipo della femmina come maggiormente responsabile, come più cosciente, obbediente e socievole; e ciò può esser vero anche se in molte pubblicazioni – a partire proprio dalle *Storie della buonanotte* di Cavallo e Favilli – le ragazze sono incitate alla ribellione e al rifiuto dei ruoli loro tradizionalmente assegnati. Certo le eroine di oggi non sono più principesse che aspettano passivamente di essere salvate da un

cavaliere, né hanno quale massima ambizione sposare il principe azzurro, anzi esse agiscono direttamente e lottano per realizzare i propri obiettivi: ma è proprio su questo rigetto della tradizione e nella sovversione dei ruoli (nel libro della Capua a dare le spiegazioni “scientifiche” è la madre, a fare la spesa è invece il padre) che poggia il nuovo paradigma educativo, il quale va stabilendo una nuova idea della “normalità” e richiede a sua volta nuove forme di obbedienza e un nuovo conformismo. Così, se i ragazzi – Gian Burrasca, il piccolo alpino... – hanno rappresentato l’avanguardia delle ideologie del XX secolo, anche di quelle più disumane, sembra che oggi tocchi alle ragazze aprire la strada a quelle del XXI.

Una bambina è anche Laila, protagonista dell’omonimo libretto *Laila e il coronavirus* (Vascotto 2020a) e del suo seguito *Laila, il coronavirus e la mascherina. Torniamo a scuola!* (Vascotto 2020b), scritti e disegnati per Scienza Express da N. Vascotto.

La narrazione è elementare, diretta a bambini di scuola dell’infanzia come la stessa protagonista, che ha quattro anni: nel primo volume la mamma spiega a Laila come mai non le è più possibile andare a scuola e vedere la nonna; nel secondo, ovviamente, come ritornare alla vita di prima, ma ovviamente rispettando il distanziamento, curando particolarmente l’igiene e portando la mascherina, di cui nel titolo. Nel secondo si evidenzia anche il ruolo della scuola, ossia delle istituzioni, tornate nell’emergenza fonte di autorità indiscutibile.

Altre prospettive

Più interessante ci è apparsa la fiaba dello psicoterapeuta F. Sbattella, *Nano Gianni e i granelli rossi* (Sbattella 2020), pubblicata da Giunti con una postfazione, in forma di lettera ai genitori, di U. Galimberti. Sbattella narra dell’epidemia in corso in maniera allegorica, senza riferirsi esplicitamente a Sars-Cov-2, ma a dei generici “granelli rossi”, che infestano il regno di Madia; proprio questa presa di distanza dalla cronaca consente all’autore di non cadere nella precettistica da “manuale” o “galateo” pandemico, cercando invece di trarre una lezione morale. La soluzione viene trovata dal saggio Nano Gianni del titolo (non so se via sia una suggestione col leggendario Prete Gianni), che intima agli abitanti di Madia di “farsi piccoli” proprio come i granelli che ricoprono il loro regno, così da poterli distruggere da dentro, anziché cercare soluzioni mirabolanti nella forza e nella tecnica. Il “farsi piccoli” corrisponde al curare con passione la vita di tutti i giorni: i bambini giocano fra loro, le nonne preparano torte sperimentando nuove ricette, i mercanti si riposano dai loro commerci. In appendice al libro, lo stesso Sbattella offre ai piccoli lettori qualche spunto su giochi da fare a casa e su come passare meglio il tempo con mamma e papà costretti a casa dal lavoro. L’allegoria viene chiarita da Galimberti (ivi, 33), che invita gli adulti a trascorrere il tempo sospeso del *lockdown* insieme ai propri figli, magari leggendo assieme, senza nascondere loro la gravità del momento che l’umanità stava attraversando, e curando la propria interiorità e le proprie relazioni familiari.

Un altro volume che prova a suggerire un diverso modo di vivere e interpretare la pandemia è *Noemi nella tempesta* (Pellai, Tamborini 2021), romanzo scritto a quattro mani da A. Pellai e B. Tamborini, collaudata coppia di psicoterapeuta e psicopedagoga già autrice

di fortunati libri per e sui preadolescenti. Al romanzo per ragazzi Pellai ha premesso *Mentre la tempesta colpiva forte. Quello che noi genitori abbiamo imparato in tempo di emergenza* (Pellai 2020).

Il racconto è scritto in forma di diario alternativamente da Noemi, bambina al quinto anno di scuola prima, e da suo fratello Luca, che frequenta la secondaria di primo grado, che vivono coi genitori separati, programmatore di computer lui e infermiera lei, in un non meglio precisato paese del Nord Italia. La *fiction* s'intreccia alla cronaca, in quanto vengono rievocati con esattezza la scoperta del paziente 0 a Codogno il 21 febbraio 2020 e l'estendersi della zona rossa dalle prime province lombarde all'intera Italia il 9 marzo.

La storia è semplice e prevedibile, un po' moralista: l'emergenza viene dichiarata la sera stessa del giorno in cui Noemi, che possiede uno specchietto che crede magico, regalato dalla nonna, esprime di non vedere mai più il compagno di classe cinese, Li, il quale, nei giorni successivi, smette di seguire le lezioni *online*. Presa dai sensi di colpa, la bambina, col fratello e un'amica di lui, si mette alla ricerca di Li, i cui genitori gestiscono una tabaccheria, per fare pace. L'*happy end* arriva, anche se meno scontato di come sarebbe potuto essere, anche perché l'emergenza non è finita, e richiede perciò, ai protagonisti e ai lettori, uno sforzo ulteriore, che viene esplicitato nelle ultime pagine, nelle quali a prendere la parola sono direttamente i due autori:

Grazie al lavoro di medici e scienziati, tantissime persone sono riuscite a guarire e molte di più non si ammaleranno, perché il vaccino raggiungerà tutti. [...] Non dovremo però dimenticarci niente di ciò che è successo. Faremo tesoro di tutto quello che questa esperienza ci ha insegnato, ovvero che non si può vivere senza amici, che la scuola sembra una fatica ma se non ce l'hai ti manca da impazzire. E che la vita è la più bella cosa che ci è stata donata e ogni giorno dobbiamo celebrarla e viverla intensamente senza sprecare niente di tutto il bello che sa regalarci. (Pellai, Tamborini 2021, 231-232).

Considerazioni finali

Nel panorama delle pubblicazioni che abbiamo presentato, le ultime due, quelle di F. Sbatella e di A. Pellai e B. Tamborini, si differenziano dalla narrazione dominante, che a me sembra mettere eccessiva enfasi sugli aspetti igienico-sanitari, riportando in primo piano ciò che da un punto di vista educativo dovrebbe starci più a cuore, ossia il benessere psicologico dei bambini di fronte a un fatto epocale così dirompente da condizionare le loro vite in profondità: se già è stato registrato un preoccupante aumento dei tentativi di suicidio tra i giovanissimi, nulla sappiamo ancora degli strascichi di più lungo periodo, che potranno manifestarsi col raggiungimento, da parte dei ragazzi, della maturità, quando essi, costretti a casa e privati per un biennio di sane relazioni sociali, potranno scoprirsi incapaci di affrontare le prime difficoltà della vita sociale, magari radicalizzando la rabbia repressa contro le per loro imperscrutabili decisioni assunte dalle autorità. La gran parte delle pubblicazioni ha creduto di rendere un servizio ai bambini semplicemente giustificando lo *status quo* e incentivando atteggiamenti di conformismo, obbedienza e supina ottemperanza alle regole, per altro in netto contrasto rispetto a quanto lungamente predicato nei decenni precedenti, durante i quali l'obiettivo dichiarato era coltivare il senso critico e il rigetto di

norme imposte. Atteggiamento che mi pare confermi l'ipotesi di un cambio di paradigma educativo, che dalla libertà va orientandosi verso forme di adesione a nuovi indirizzi valoriali.

Tale sensazione è supportata dal ricorso al concetto di "sacrificio", tipico, in origine, del discorso religioso, e presente in questo caso, con varie sfumature, in praticamente tutti i testi presi in esame. Le privazioni cui si è stati costretti durante la pandemia, accolte acriticamente, vengono spiegate come un sacrificio necessario che l'individuo è chiamato a fare in vista di un bene collettivo più grande, da raggiungere insieme nel futuro, secondo uno schema comune alle religioni e alle ideologie tendenzialmente totalitarie. I "valori", in quanto tali, non possono essere messi in questione, vanno accettati, anzi attivamente promossi. È chiaro a tutti come tale schema possa essere facilmente applicato anche ad altri temi, primo fra tutti la sostenibilità ambientale, in nome della quale appare doveroso un piccolo sacrificio personale, si tratti del limitare l'uso dell'automobile, del non mangiare carne o dell'abbassare la temperatura dei termosifoni. Tutte pratiche cui molti bambini vengono già sensibilizzati.

Mi pare un tema che la pedagogia non può eludere e su cui si deve interrogare, anche provando a storicizzare il "passaggio di frontiera" che forse clandestinamente abbiamo già compiuto.

Bibliografia

- Ascher, François. 2005. *La société hypermoderne*. La Tour d'Aigue: Éditions de L'Aube.
- Aubert, Nicole. 2004. *L'individu hypermoderne*. Toulouse: Erès.
- Bauman, Zygmunt. 2002. *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza (ed. or. 2000).
- Capua, Ilaria. 2020. *Ti conosco mascherina*. Milano: La Coccinella.
- Cavallo, Francesca. 2021. *Il dottor Li e il virus con in testa una corona*. Milano: Feltrinelli.
- Cavallo, Francesca, e Elena Favilli. 2018. *Storie della buonanotte per bambine ribelli*. Milano: Mondadori.
- Donnarumma, Raffaele (2014). *Ipermodernità. Dove va la narrativa contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- Favilli, Elena. 2020. *Storie della buonanotte per bambine ribelli. 100 donne migranti che hanno cambiato il mondo*. Milano: Mondadori.
- Favilli, Elena. 2021. *Storie della buonanotte per bambine ribelli. 100 donne italiane straordinarie*. Milano: Mondadori.
- Fukuyama, Francis. 1992. *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Milano: Rizzoli.
- Jameson, Fredric. 1989. *Il postmoderno, o la logica culturale del tardo capitalismo*. Milano: Garzanti, Milano (ed. or. 1984).
- Lipovetsky, Gilles, e Sébastien Charles (2004). *Des temps hypermodernes*. Paris: Grasset.

- Lyotard, Jean-François. 1979. *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Pellai, Alberto. 2020c. *Mentre la tempesta colpiva forte. Quello che noi genitori abbiamo imparato in tempo di emergenza*. Novara: De Agostini.
- Pellai, Alberto, e Barbara Tamborini. 2021. *Noemi nella tempesta*. Milano: DeA Planet.
- Sbattella, Fabio. 2020. *Nano Gianni e i granelli rossi*. Firenze: Giunti.
- Vascotto, Nicole. 2020a. *Laila e il coronavirus*. Trieste: Scienza Express.
- Vascotto, Nicole. 2020b. *Laila, il coronavirus e la mascherina. Torniamo a scuola!* Trieste: Scienza Express.

PROSPETTIVE INTERNAZIONALI
DELL'EDUCAZIONE COMPARATA
NELLA STORIA DEL NOVECENTO

SIMONA SALUSTRI

JOHN DEWEY E LE FRONTIERE EDUCATIVO-DEMOCRATICHE DELL'ASIA (1918-1921)

JOHN DEWEY AND THE EDUCATIONAL-DEMOCRATIC FRONTIERS OF ASIA (1918-1921)

Nel 1919 il filosofo ed educatore americano John Dewey fu invitato in Asia per tenere alcune conferenze in Giappone e in Cina, dove poi soggiornò per oltre due anni. Il viaggio, pensato inizialmente come esperienza di svago, costituì per Dewey una formidabile esperienza ed un mezzo per conoscere anche i modelli educativi dei due paesi, oltre che per divulgare fuori dagli Stati Uniti le sue teorie filosofico-pedagogiche.

Il contributo intende proporre un'analisi dell'esperienza di Dewey a partire dalle conferenze giapponesi e dalle lezioni tenute a Pechino – queste ultime pubblicate per la prima volta in Italia solo nel 2017 – anche attraverso fonti inedite quali le lettere ai figli mai tradotte in italiano. Tale approccio è funzionale a delineare come vennero accolte le teorie di Dewey e ciò che lo stesso pedagogista americano seppe trarre dall'esperienza asiatica.

Parole chiave: John Dewey, Giappone e Cina, Educazione comparata, XX secolo.

In 1919 the American philosopher and educator John Dewey was invited to Asia to hold some conferences in Japan and China, a country where he stayed for over two years. The trip, initially thought of as leisure, was a formidable experience for Dewey and a means of learning about the educational models of the two countries, as well as disseminating his philosophical-pedagogical theories outside the United States.

The essay proposes an analysis of Dewey's experience starting from the Japanese conferences and the lessons held in Beijing – published for the first time in Italy only in 2017 – also through an unpublished source such as letters to his children never translated into Italian. This approach is functional in outlining how Dewey's theories were received and what the American pedagogist himself was able to draw from the Asian experience.

Keywords: John Dewey, Japan and China, Comparative Education, 20th Century.

Un Dewey inedito?

Nel febbraio 1919 John Dewey si recò in Asia per tenere alcune conferenze prima in Giappone, paese in cui rimase circa tre mesi, e poi in Cina, dove soggiornò inaspettatamente per due anni da maggio 1919 a settembre 1921.

La problematicità dell'eredità di Dewey in Cina, ancora oggi in discussione tra gli storici della pedagogia a lungo convinti che l'introduzione delle teorie educative del filosofo nella cultura cinese fosse da mettere in relazione con lo sviluppo del Confucianesimo (Wang 2007, ed. digitale), non deve sviarci da un altro interrogativo altrettanto significativo: quanto Dewey fu influenzato nell'evoluzione del suo pensiero dalla conoscenza diretta del mondo asiatico, vissuto e raccontato anche privatamente. La visita dell'Asia fu senza dubbio utile allo studioso americano per confermare uno dei principi cardine della sua teoria del viaggio, concepito come il miglior tramite per costruire un modello paradigmatico di democrazia (Dewey 2016, 30-39). Al contempo la presenza di Dewey in Giappone e Cina segnò in misura diversa l'evoluzione culturale dei due paesi asiatici, non solo per ciò che concerne gli approcci pedagogici e l'organizzazione scolastica, ma anche per l'influenza sul dibattito in seno al liberalismo democratico e sulla democratizzazione dei sistemi educativi, fondamentali nel confronto/scontro tra Oriente ed Occidente (Bruno-Jofré e Schriewer eds. 2012).

Nell'autunno del 1918, Dewey era in congedo sabbatico dalla Columbia University e insegnava all'Università della California a Berkeley. Poiché lo studioso e la sua prima moglie, Harriet Alice Chipman – affetta da tempo da depressione dovuta alla morte prematura del figlio –, erano geograficamente più vicini all'Asia di quanto non sarebbero stati in altre parti degli Stati Uniti, decisero di intraprendere il viaggio in quel periodo (Wang 2007, 3). Quando due conoscenti giapponesi di Dewey seppero che egli stava programmando di recarsi in Giappone, organizzarono per lui una serie di conferenze all'Università Imperiale di Tokyo e la visita dei coniugi si trasformò in un soggiorno ufficiale anche perché Eiichi Shibusawa, un noto industriale riconosciuto come il padre del capitalismo giapponese, ne divenne sponsor (Liu 2016, 13-14).

La traversata in transatlantico si protrasse dal 23 gennaio al 9 febbraio 1919. Il giorno successivo all'arrivo dei Dewey nel porto di Yokohama, i principali giornali locali diedero la notizia accompagnata dalle fotografie dei due coniugi, tanto che Alice, nella prima lettera ai loro figli, scrisse con stupore che un uomo uscito da un negozio le chiese: «Mi scusi, signora, lei è la signora Dewey? La conosco perché ho visto la sua foto sul giornale» (Dewey and Dewey 2017¹). Questo fu solo un primo esempio di un paese nel quale la comunicazione si stava trasformando in comunicazione di massa, segno di quel progressivo processo di industrializzazione al quale il Giappone si era da poco affacciato (Revelant 2018).

Durante il suo soggiorno nell'universo asiatico Dewey visitò scuole, incontrò persone di spicco dei singoli paesi e tenne importanti conferenze che permisero a

¹ Le citazioni dalle lettere presenti nel testo non presentano il numero di pagina ma, quando possibile, la data poiché l'edizione a cui si fa riferimento è quella digitale del 2017. La traduzione delle lettere riportate nel seguente saggio è a cura di chi scrive.

giapponesi e cinesi di scoprire le teorie filosofico-pedagogiche dell'educatore statunitense².

Dei viaggi di Dewey e di sua moglie abbiamo una serie di ricostruzioni di studiosi sia giapponesi che cinesi. Ci basti ricordare l'opera di Akihiro Mori che ha descritto nel suo lavoro *Uno sguardo agli studi su John Dewey in Giappone* – pubblicato nel 1969 in occasione del cinquantesimo anniversario del viaggio – le modalità di introduzione e traduzione nella cultura nazionale nipponica delle opere di Dewey prima e dopo il suo soggiorno nel paese del Sol Levante (Mori 1992, 12-15); e ha sottolineato come la visita dell'intellettuale statunitense fosse stata strettamente connessa con il movimento per la Nuova Educazione voluto dall'imperatore Taishō, un movimento fondato sull'indipendenza dell'educazione, sulla crescita del libero pensiero individuale e sull'aumento dell'alfabetizzazione (Passin 1966).

Per la Cina va certamente citato Shih Hu che, insieme ad alcuni ex-studenti dell'intellettuale statunitense e a cinque associazioni educative progressiste cinesi, fu il principale fautore del viaggio e tradusse le conferenze di Dewey in cinese, pubblicandole sul «Morning Post» di Pechino nel 1920. Non a caso Shih Hu, a proposito della visita di Dewey, scrisse che: «sin dal primo contatto tra la Cina e il mondo occidentale, nessuno ha influenzato i nostri intellettuali cinesi tanto quanto ha fatto Dewey» (Hu 2007, 215). Justine Zhixin Su, professoressa di Educational Leadership e direttrice del China Institute presso la California State University, nel 1995 ha ribadito come: «Dewey fu, per quegli educatori cinesi che avevano studiato sotto di lui, il grande apostolo del liberalismo filosofico e della metodologia sperimentale, il fautore della completa libertà di pensiero, e l'uomo che, sopra tutti gli altri insegnanti, equiparava l'educazione ai problemi pratici della cooperazione civica e della vita utile» (Su 1995, 302-325). Grazie a questa studiosa, gli anni trascorsi da Dewey in Cina e la sua influenza sull'istruzione nel paese sono tornati da alcuni anni al centro del dibattito, permettendo di superare valutazioni controverse su di lui risalenti agli anni dal 1949 al 1979 quando, nella Cina di Mao, il filosofo dell'educazione americano fu accusato di essere fautore del sistema capitalista e il suo pensiero venne abbandonato (Su 2019, 714-745).

La conoscenza degli anni vissuti da Dewey in Giappone e Cina per gli studiosi asiatici è stata resa difficile dal fatto che una delle principali fonti dirette del viaggio in Asia, la meno ufficiale, ma la più introspettiva, quella delle lettere, è stata resa

² Dopo la Seconda guerra mondiale, nel tentativo di epurare l'educazione giapponese durante l'occupazione statunitense del Paese, Walter Crosby Eells, consigliere per l'Istruzione superiore nella Cie e profondo conoscitore di Dewey, si ispirò al suo modello per democratizzare il Sol Levante (Salustri 2020, 1039-1048). Dewey era però già noto in Giappone da almeno un trentennio, anche se la militarizzazione educativa imperiale aveva messo da parte i concetti democratici tanto cari al filosofo ed educatore statunitense.

disponibile solo a partire dal 2016 quando, come ci ricorda Xing Liu in un saggio che analizza parte della corrispondenza dei Dewey, ne fu pubblicata la traduzione in cinese (Liu 2016, 13).

Tale fonte è preziosa anche per gli studiosi italiani, pur mancando una traduzione nella nostra lingua, poiché permette di approfondire come Dewey costruì la sua conoscenza di questa parte dell'Asia di cui sapeva molto poco prima di partire. John e Alice Dewey scrissero lettere ai loro figli in America quasi ogni giorno durante il loro soggiorno informandoli di ciò che stavano vivendo e delle loro impressioni su questo mondo così lontano, non solo geograficamente parlando. Le lettere furono sistemate e pubblicate in inglese nel 1920 sotto forma di raccolta dalla figlia Evelyn Dewey e non fanno ovviamente parte del *Collected Works of John Dewey*, il lavoro che raccoglie gli scritti di Dewey su Cina e Giappone nei *Middle Works*, trattandosi di una scrittura informale e privata ma di enorme interesse (Dewey 1982).

Viaggio parte prima: il Giappone

La prima impressione che si ha dalle lettere è il senso di stupore che accompagnò i coniugi nel constatare la modernizzazione introdotta dalla Restaurazione Meiji in Giappone, e lo stretto rapporto tra caratteristiche tradizionali e moderne; il 13 febbraio Dewey scriveva infatti: in Giappone, «il vecchio mondo e il nuovo mondo non sono semplici parenti; sono assolutamente vicini come qualsiasi altra cosa» (Dewey and Dewey 2017, 13 febbraio).

Le visite alle strutture scolastiche ci aiutano a comprendere non solo cosa Dewey pensava in merito all'educazione giapponese, ma anche a descrivere la complessità della compresenza di tradizione e elementi moderni. Il 22 febbraio i coniugi visitarono per l'intera giornata la scuola materna e la scuola Houmei, affiliata a un'università femminile, mostrando «grande interesse per l'antica etichetta giapponese, la spada del Samurai, la composizione floreale e il Koto» (Miura 1969, 91-92). Della visita Dewey scrisse:

La mattinata l'abbiamo passata nelle classi elementari e nella scuola materna, che sono la loro scuola pratica. Quei kimono molto luminosi per bambini che vedi sono reali: tutti i bambini li indossano, per quanto luminosi possano essere, generalmente rossi. Poi le stanze dove stavano i bambini piccoli sono come giardini fioriti con uccelli luminosi, [...]. Il lavoro era tutto interessante, ma in particolare i disegni a matite colorate. Hanno molta libertà, al contrario dei [nostri] bambini che imitano e non mostrano alcuna individualità [...]. Non ho mai visto così tanta varietà e così poca somiglianza nei disegni e in altri lavori manuali, per non parlare della loro qualità, migliore della media dei nostri. I bambini non erano soggetti a una disciplina visibile, ma erano bravi oltre che felici». (Dewey and Dewey 2017, 22 febbraio).

Il rimando alla sua opera *The School and Society* pubblicata all'inizio del secolo è evidente. Dewey si preoccupava della condizione mentale dei bambini, affermando che consentire a questi ultimi di godere della loro libertà e della loro creatività doveva essere elemento centrale dell'educazione (Dewey 1990, 40). La libertà non era però negazione delle regole e della responsabilità. «A scuola – scriveva in un'altra lettera il pedagogista – insegnano ai bambini una lezione molto bella sulla bellezza e la responsabilità di essere educati e gentili con lo straniero, come esserlo con gli ospiti di casa propria. Ciò accresce la dignità nazionale» (Dewey and Dewey 2017, 1° aprile). Ma dove terminava la gentilezza dettata dalla tradizione e dove la regola si faceva imposizione? Nella scuola le contraddizioni ancora presenti nel Paese erano evidenti. Dewey scrisse che gli fu raccontato di insegnanti e bambini bruciati vivi nelle aule mentre cercavano di salvare il ritratto dell'imperatore considerato una divinità (Dewey and Dewey 2017, 2 maggio). La descrizione nelle sue lettere del casuale incontro con il corteo imperiale è significativa. Scrisse infatti, quasi ironicamente, di sentirsi fortunato per aver incontrato l'imperatore e di aver compreso dalle risposte della sua accompagnatrice il peso di questa figura che al passaggio creava silenzio assoluto e sguardi rivolti verso il basso: Dewey sembrava essere stato veramente l'unico ad averlo guardato (Dewey and Dewey 2017, 1° aprile).

Il fanatismo nei confronti dell'imperatore, anziché favorire il progresso del Paese, si ripercuoteva sull'educazione che ne esaltava la figura assoluta e l'amore per la patria. L'istruzione primaria e tutta l'educazione giapponese erano di fatto incapaci di incentivare il pensiero critico e la discussione libera. Con fine capacità di analisi, il pedagogista americano si rese dunque conto che la mente popolare, alla quale desiderava comunicare la sua idea di democrazia come modo personale di vivere, era dominata dal sentimento nazionalista e che sarebbe stato molto difficile, nella complessa situazione del primo dopoguerra, creare i presupposti sociali ed economici per lo sviluppo di un Giappone liberal-costituzionale (Dewey 1982, 150-173). Ricordiamo che il paese del Sol Levante a quel tempo conosceva il già citato breve movimento di democratizzazione Taishō, un movimento che presto avrebbe però lasciato il posto al nazionalismo e al militarismo incombenti.

Dewey cercò comunque, nelle poco frequentate conferenze filosofiche tenute per circa un mese all'Università di Kyoto, di spronare gli intellettuali giapponesi, condividendo con il pubblico la ferma speranza di raggiungere la comprensione reciproca e la democrazia universale oltre i confini culturali. Forse scoraggiati da un Paese nel quale la perspicacia di Harriet Alice (Staring and Aldridge 2014) l'aveva portata a notare in più occasioni le contraddizioni e l'arretratezza della condizione femminile, i coniugi lasciarono il Giappone.

Viaggio parte seconda: la Cina

Il 28 aprile, dopo un'ultima lezione a Kobe, la coppia partì per Shanghai arrivando nella città il 30 aprile. Archiviata la tappa giapponese, lo sbarco in Cina fu l'inizio di un lungo viaggio durato quasi due anni durante i quali i Dewey visitarono oltre 10 province. I seminari e le conferenze tenute nelle maggiori università del paese furono il risultato dell'invito formale rivolto al pedagogo da alcuni suoi ex allievi cinesi che avevano studiato alla Columbia University di New York, supportati da importanti istituzioni culturali. Dewey, docente di Filosofia alla Columbia dal 1904 al 1931, ebbe infatti modo di formare un numero crescente di studenti cinesi accolti negli Stati Uniti grazie alle borse di studio messe a disposizione dal governo americano, intenzionato a rinsaldare i rapporti con la Cina (Zhou 2005).

Già ai primi di maggio l'attenzione di Dewey, dopo aver tenuto la prima conferenza delle 16 calendarizzate, dal titolo *Education for Common People*, fu rivolta a descrivere i bambini cinesi di Nanchino:

sembrano sporchi, poveri miserabili ovunque. Sono allegri ma non giocherelloni. Vorrei dare qualche milione per campi da gioco, giocattoli [...]. Non posso fare a meno di pensare che gran parte della mancanza di iniziativa sia collegata al fatto che i bambini sono cresciuti così presto. Ci sono meno di cento scuole per bambini in questa città di un terzo di milione di abitanti; [in generale] le scuole sono solo poche centinaia, due o trecento al massimo. (Dewey and Dewey 2017, 18 maggio).

Le parole dedicate all'infanzia e alla bassa scolarizzazione riflettevano la situazione della Cina, un Paese che nel 1919 era molto più povero del Giappone con diverse parti di territorio occupate da signori della guerra e da potenze straniere, tanto che l'intellettuale americano rimase profondamente addolorato per l'atteggiamento della gente comune, piuttosto insensibile alla possibilità di cambiamento.

Dewey fu però ben presto testimone di un grande evento. Il 4 maggio più di tremila studenti a Pechino tennero una manifestazione di massa contro la decisione della Conferenza di pace di Versailles di trasferire le concessioni tedesche nello Shantung al Giappone. Per protestare contro l'imperialismo giapponese e la corruzione del governo, gli studenti scesero in piazza, anche utilizzando la violenza, si innescarono così manifestazioni e scioperi in tutta la Cina che durarono oltre un mese immobilizzando il paese. Dewey, in quel momento a Shanghai, colse l'importanza di quello che fu ben presto ribattezzato "Il Movimento del 4 maggio" (Schwarcz 1986).

A Pechino, città coinvolta dalla protesta, il rettore dell'Università fu costretto a dimettersi per proteggere i suoi studenti, dimostrandosi un leader – come scrisse Dewey – del quale il governo aveva paura. L'impressione del pedagogo era corretta: i giovani cinesi lessero le dimissioni del rettore come un attacco mosso dall'alto contro la loro rivolta e aumentarono gli scontri fino a mettere sotto scacco

la polizia, incapace di gestire le migliaia di arresti (Dewey and Dewey 2017, 12 maggio).

Nelle lettere di quei giorni Dewey riporta molte preziose informazioni sul Movimento la cui azione aprì la strada a considerazioni più articolate sulle trasformazioni in atto in Cina durante gli anni più critici della sua storia moderna. Non a caso in una lettera del primo giugno, il pedagogista scrisse con ammirazione: «Stiamo assistendo alla nascita di una nazione e la nascita è sempre dura» (Dewey and Dewey 2017, 1° giugno). Ricordiamo che l'affermazione del nazionalismo cinese si fondava sull'abbandono della via confuciana, accusata di non riuscire ad opporsi alla supremazia delle potenze coloniali, e sull'idea di introdurre modelli occidentali da adattare alla Cina. Il pedagogista americano visse quindi il periodo rivoluzionario convinto di poter assistere alla messa in pratica degli elementi essenziali della sua idea di democrazia, da considerare non un modello statico da tramandare, ma un qualcosa di vivo da leggere nella sua continua interazione reciproca con l'educazione.

La rivolta studentesca e i suoi effetti tornano in molte pagine della corrispondenza da cui si evince l'entusiasmo di Dewey per il ruolo guida assunto dai giovani, dei quali l'intellettuale statunitense esaltò la capacità di applicare insegnamenti imparati fuori dai confini nazionali, come a sottolineare che gli studenti entrati in contatto con il modello democratico americano stavano mettendo a frutto la loro esperienza. Torna con forza uno dei presupposti dell'approccio filosofico del pedagogista per il quale l'esperienza è frutto di un processo in itinere nel quale interagiscono ambiente ed individui influenzandosi a vicenda (Dewey 1925). Il 5 giugno leggiamo:

In questi dipartimenti gli studenti si erano messi a vedere quali oggetti di importazione giapponese potevano essere sostituiti dal lavoro manuale [...]. Dopo aver risolto il problema a scuola, sono andati nei negozi e hanno insegnato alla gente come realizzare questi oggetti, e poi, mentre tenevano i loro discorsi, li hanno distribuiti in giro. (Dewey and Dewey 2017, 5 giugno).

Nelle parole di Dewey troviamo l'entusiasmo nel vedere applicato uno dei principi cardine della sua filosofia al quale dedicò due delle conferenze tenute in Cina. Si tratta del tema del conflitto tra i diversi gruppi che compongono la società; non una conflittualità fine a sé stessa tra individuo o gruppo sociale e autorità, ma «una lotta per il riconoscimento tra gruppi diversi definiti sulla base di diversi bisogni, aspirazioni, interessi, scopi e attività in comune» (Dewey 2017, 15 ed. digitale). Dewey individuava le differenze tra i vari gruppi ritenendo quello dominante in grado di far accettare i propri interessi e bisogni pubblicamente e quindi di farli coincidere con quelli della società, a differenza del gruppo oppresso bisognoso di lottare per far accogliere le proprie aspirazioni.

In riferimento ai risultati raggiunti dalla protesta, che spinse il ministro dell'istruzione a dimettersi, scrisse:

Non ho reso giustizia agli studenti quando ho paragonato la loro prima dimostrazione alla disorganizzata protesta dei ragazzi del college [americano]; il tutto è stato pianificato con cura, a quanto pare, ed è stato addirittura portato a termine prima di quanto previsto [...]. Pensare ai ragazzi nel nostro paese dai quattordici anni in poi, di avviare un grande movimento politico di riforma e di pulizia e far “vergognare” mercanti e professionisti affinché si a loro. Questo è certo un paese (Dewey and Dewey 2017, 20 giugno).

Il filosofo ben conosceva i limiti della società cinese tanto da evidenziare la complessità dei sentimenti comuni rispetto all'entusiasmo degli studenti, ne apprezzava comunque le aspirazioni e soprattutto riteneva la protesta come uno di quei momenti della storia nei quali sussistono condizioni tali affinché vi sia una compresenza tra dominante e dominato accomunati da fini condivisi.

A riprova di ciò nelle righe finali degli appunti all'ultima lezione ritroviamo questo pensiero:

Ogni individuo è un centro di vita cosciente, di felicità e sofferenza, di immaginazione e pensiero. Questo è il principio ultimo su cui riposa la democrazia. Ma questa esistenza consapevole non può essere sviluppata o realizzata se non in associazione con gli altri, nell'interscambio, in una intercomunicazione flessibile. Le relazioni di amicizia significano proprio questo. Se, sotto il profilo personale, democrazia significa che tutti dovrebbero avere l'opportunità di realizzarsi intellettualmente – possibilità propria di artisti e scienziati – significa anche che tutti dovrebbero essere in relazioni di libero, incontrastato, scambio con chiunque altro – come lo sono gli amici. (Dewey 2017, 12-13 ed. digitale).

L'educazione assumeva in questo contesto un ruolo fondamentale, perché favoriva la connessione tra i diversi gruppi sociali, ancor più nel caso cinese dove la protesta era guidata da giovani studenti e quindi dalla futura classe dirigente capace di indirizzare la Cina verso finalità comuni. In conseguenza di ciò, Dewey dedicò ampio spazio delle sue lezioni più brevi a sottolineare l'importanza dell'educazione intesa come crescita dell'intero Paese, determinando con il suo insegnamento le future riforme dell'istruzione messe in atto a partire dal 1922 (Keenan, 1977).

Nell'esperienza asiatica Dewey seppe cogliere anche in questo mondo di frontiera l'importanza di un'educazione interconnessa, indispensabile per contenere gli squilibri economico-civili tra gli stati e le popolazioni dell'epoca. Lo studio delle lettere ci permette quindi di chiarire maggiormente un tratto caratterizzante del pragmatismo del filosofo, la connessione tra uomo e ambiente sviluppata grazie alla capacità di vivere e leggere il mondo circostante per poter interagire con esso.

L'approccio pedagogico di Dewey anche per il Giappone e la Cina prevedeva dunque un legame stretto tra l'aspetto formativo, quello sociale e quello politico per costruire un terreno sul quale poggiare l'auspicata democrazia.

Bibliografia

- Bruno-Jofré Rosa and Schriewer Jürgen, eds. 2012. *The Global Reception of John Dewey's Thought: Multiple Refractions through Time and Space*. New York: Routledge.
- Dewey, John and Dewey Alice. 2017 (ed. or. 1920). *Letters from China and Japan*. New York: E.P. Dutton & Company.
- Dewey, John. 1925. *Experience and Nature*. London: Open Court.
- Dewey, John. 1982. *The Middle Works, 1899-1924*, vol.11, *Essays on China, Japan, and the War 1918-1919*, edited by Ann Boydston, Southern Illinois University Press: Carbondale and Edwardsville.
- Dewey, John. 2016. *Pedagogia, scuola e democrazia*, a cura di Andrea Mariuzzo. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Dewey, John. 2017. *Filosofia sociale e politica. Lezioni in Cina (1919-1929)*, a cura di Federica Gregoratto. Torino: Rosenberg and Sellier. (ed. digitale)
- Hu, Shih. 2007. *Hu shi quan ji [The Collected works of Hu Shih]*. Hefei: Anhui Educational Press.
- Keenan, Barry. 1977. *The Dewey Experiment in China. Educational Reform and Political Power in the Early Republic*. Council on East Asian Studies: Harvard University Press.
- Liu, Xing. 2016. "A Study of John Dewey's 1919 Visits in Japan and China Based upon His Existing Correspondence." *The Journal of Northeast Asian History* vol. 13, 2.
- Miura, Norio. 1969. *Isenkyuhyakujyukyunen toji no nihon niokeru dewey no kiroku [Records about Dewey in Japan in 1919]*. In *Dewey kenkyu [Studies on Dewey]*, edited by Dewey Society of Japan, Tokyo: Tamagawa University Press.
- Mori, Akihiro. 1992. *Nihon niokeru John Dewey dhiso denkyuu no seiri [An Overview of the Studies on John Dewey in Japan]*, Tokyo: Syuuousha.
- Passin, Herbert. 1966. *Society and Education in Japan*, New York, Columbia University: Teachers College Press.
- Revelant, Andrea. 2018. *Il Giappone moderno dall'Ottocento al 1945*. Torino: Einaudi.
- Salustri, Simona. 2020. *Il sistema universitario nel Giappone occupato e il ruolo di Walter Crosby Eells*. In *Oltre l'università. Storia, diritto, istituzioni e società. Studi in onore di Andrea Romano*, a cura di Daniela Novarese et al. Bologna: Il Mulino.
- Schwarcz, Vera. 1986. *The Chinese Enlightenment. Intellectuals and the Legacy of the May Fourth Movement of 1919*. Berkley-Los Angeles: University of California Press.
- Staring, Jeroen and Aldridge, Jerry. 2014. "The Life and Works of Alice Chipman Dewey from 1909-1919." *Case Studies Journal* vol. 3, 10.
- Su, Zhixin Justine. 1995. "A critical evaluation of John Dewey's influence on Chinese education." *American Journal of Education* 3.

- Su, Zhixin Justine. 2019. "John Dewey and Chinese Education. Comparative Perspectives and Contemporary Interpretations." *Beijing international review of education* 1.
- Wang, Chin-Sze Jessica. 2007. *John Dewey in China. To Teach and To Learn*. Albany: State University of New York Press. (ed. digitale)
- Zhou, Hongyu. 2005. *The Spread and Impact of Deweyan Educational Philosophy in China. A presentation at Centre on Chinese Education*. Teacher's College: Columbia University.

CARLA CALLEGARI

LA PEDAGOGIA ITALIANA DEL DOPOGUERRA E LA FRONTIERA
DELL'EDUCAZIONE EUROPEA: L'APPORTO DI EDUARD SPRANGER,
FRIEDRICH WILHELM FOERSTER E SERGEJ HESSEN

POST-WAR ITALIAN PEDAGOGY AND THE FRONTIER OF EUROPEAN
EDUCATION: THE CONTRIBUTION OF EDUARD SPRANGER,
FRIEDRICH WILHELM FOERSTER AND SERGEJ HESSEN

Nel secondo dopoguerra i pedagogisti italiani si aprono al confronto con i colleghi europei. La comparazione di teorie diverse e buone pratiche educative contribuisce a sprovvincializzare la pedagogia italiana e a costruire nuovi modelli pedagogici derivati dalla modernizzazione e dall'apertura alla cultura internazionale. La pedagogia italiana quindi si confronta con pedagogie "altre" di diverso orientamento culturale e i pedagogisti che hanno interessi comparativi aprono nuove frontiere: la formazione alla cittadinanza europea, l'educazione all'umanità, l'educazione extrascolastica che completa la formazione umana in vista della costruzione di una comunità pacifica sono alcuni dei temi affrontati nel confronto con studiosi come Spranger, Foerster ed Hessen.

Parole chiave: Educazione comparata, Europa, Eduard Spranger (1882-1963), Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966), Sergej Hessen (1887-1950).

In the period following the Second World War, Italian educational theorists entered into dialogue with their European colleagues. The comparison of different theories and educational best practices contributed to the de-provincialisation of Italian pedagogy and the construction of new pedagogical models derived from a process of modernisation and a new openness to international culture. Italian pedagogy, therefore, came into contact with 'other' pedagogies with different cultural orientations, and those scholars with comparative interests opened up new frontiers: education concerning European citizenship and humanity, extracurricular education that completes human training with a view to building a peaceful community are some of the topics addressed in the exchange with scholars such as Spranger, Foerster and Hessen.

Keywords: Comparative education, Europe Eduard Spranger (1882-1963), Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966), Sergej Hessen (1887-1950).

L'apertura all'Europa della pedagogia italiana nel dopoguerra

L'Italia negli anni Cinquanta del Novecento, uscita dall'esperienza del ventennio fascista e dall'autarchia economica e culturale che lo aveva caratterizzato, affronta

la ripresa politica, civile, economica e culturale, ed i pedagogisti italiani si aprono al confronto con i colleghi europei e di altri luoghi del mondo. I decenni successivi sono quelli dello sviluppo e per gli studiosi italiani si avvia una stagione di riflessione nella quale, comparando teorie diverse e buone pratiche educative, si esprime la volontà di sprovincializzarsi e costruire nuovi modelli pedagogici derivati dalla modernizzazione e dall'apertura alla cultura internazionale.

L'Europa si va costituendo come unione economico-politica alla quale, oltre ad europeisti come Adenauer, Schuman, Monnet, Spaak, per il nostro Paese collabora soprattutto Alcide De Gasperi. Ma l'Europa che si prospetta è anche superamento delle frontiere culturali in vista di un'“utopia comune”. Alla costruzione di quell'utopia avevano contribuito, sul piano culturale, anche Altiero Spinelli e Ernesto Rossi con il Manifesto di Ventotene (1941). Pedagogisti come Gozzer (1972), Calò (Scaglia 2013) e più tardi Laeng (1995), attraverso la partecipazione ad organismi internazionali, portano il contributo italiano alla realizzazione di uno “spazio comune”.

La pedagogia italiana quindi si confronta con pedagogie “altre” di diverso orientamento culturale e gli studiosi che hanno interessi comparativi aprono nuove frontiere di ricerca: la formazione alla cittadinanza europea come educazione democratica; l'educazione all'umanità; l'educazione extrascolastica che completa la formazione umana in vista della costruzione di una comunità pacifica.

La pubblicazione delle opere di studiosi stranieri si deve in larga parte all'editore Armando Armando, ma anche l'editrice La Scuola – per la quale Armando aveva lavorato prima di fondare la propria casa editrice AVIO (Zizioli 2011, 29) – si preoccupa, in campo cattolico, di far conoscere le pedagogie di autori stranieri spiritualisti. Non dimentichiamo, infatti, che in quegli anni, precisamente nel 1954, nasce il Centro di studi pedagogici fra docenti universitari cristiani Scholé ad opera dell'editrice La Scuola. Nella *Presentazione* del volume di Spranger *Ambiente e cultura*, Giuseppe Flores d'Arcais, che è tra i fondatori di Scholé, pone in evidenza come nella riflessione di Spranger «concretamente il discorso procede, in una interna ma costruttiva dialettica dalla teoricità alla praticità, e dunque dalla pedagogia alla educazione, per riemergere inevitabilmente da questa a quella» (1961, 8), in un legame che unisce studiosi di pedagogia e uomini di scuola che, attraverso la didattica, connettono le teorie con le prassi educative.

Formazione europea come educazione all'umanità

L'editore Armando pubblica in quegli anni alcuni volumi di Eduard Spranger (1882-1963), allievo di Dilthey, tra i quali *Difesa della pedagogia europea* (1955), *Educazione e diseducazione involontari* (1964), *Ambiente e cultura* (1961).

Nell'*Avvertenza di Difesa della pedagogia europea*, Luigi Volpicelli definisce Spranger «uno dei più insigni pedagogisti viventi di tutto il mondo, per la sua profonda e appassionata rimediazione e difesa degli essenziali valori della cultura e dell'educazione europea» e si augura che abbia lo stesso successo che ha avuto in Germania, a «testimonianza di una vigile e profonda volontà di ricostruzione spirituale, dopo lo smarrimento degli anni che precedettero e seguirono la disfatta» (Volpicelli 1955, s.p.).

In quel volume lo studioso tedesco mette in evidenza l'importanza del dovere etico di salvare l'Europa attraverso un'"educazione all'umanità" che, come autoeducazione, lascia spazio all'interna struttura dell'anima.

Questa educazione si basa su verità molto semplici come la conservazione della famiglia, o meglio la ricostruzione della famiglia basata del tutto sulla forza delle donne che hanno la capacità di «significare» ai familiari le cose profonde della vita; un grande slancio creativo morale che deve costituire la morale popolare e non essere oppresso dallo spirito tecnico-economico; il completamento degli stati nazionali che devono confluire in uno spirito europeo che richiede autodisciplina, sopportazione, tolleranza e giustizia, altruismo, finissima cultura della coscienza e rispetto del divino in ogni uomo e in ogni "razza umana" (Spranger 1955, 28-30).

Tutto deve congiungersi nell'educazione alla libertà – problema fondamentale dell'Occidente europeo – che può essere intesa solo come autodominio e responsabilità nelle quali «traluca» il massimo bene morale dell'uomo. Nell'Italia del dopoguerra il tema della libertà era molto sentito e dibattuto e trova quindi in Spranger un autorevole interlocutore.

Il pedagogista tedesco si sofferma sull'*educazione all'umanità* che ritiene essere il tema di innumerevoli dibattiti in tutta Europa dopo che l'uomo moderno, nonostante la cultura e la civiltà raggiunte, ha dato prova di decadere nell'inumanità. Dal suo punto di vista questa educazione prende avvio con l'autoriflessione che vede nella natura lo sfondo più adatto al proprio svolgimento e trova compimento nel rispetto di sé e nell'autocritica in quanto il sentimento più profondo che si possa coltivare è quello dell'onore e della inviolabile dignità che sta a fondamento dell'uomo. Inoltre bisogna educare alla coscienza morale che sta alla radice della natura umana e che si affina e si approfondisce sviluppandosi lentamente; al coraggio; alla responsabilità che va esercitata in quanto si agisce nel mondo; all'amore degli uomini e del prossimo che significa rinuncia dell'individualismo e dell'egoismo in favore di una "solidarietà metafisica" secondo la quale tutti gli uomini vanno curati, rispettati, onorati e amati.

Secondo Spranger quindi, non solo la riforma della scuola, ma anche lo stare in natura, la lettura di opere scritte in altre culture come quella orientale e l'educazione familiare sono i mezzi di una formazione umana nuova ed europea.

Federalismo, democrazia ed educazione alla pace

Negli stessi anni l'editrice La Scuola pubblica molte opere di Foerster (1869-1966), nelle quali lo studioso tedesco sostiene che solo la formazione del carattere e il dominio di sé potranno portare non solo al raggiungimento del vero traguardo educativo individuale, ma anche alla costruzione di una democratica convivenza civile.

Nei suoi numerosissimi volumi Foerster afferma che l'educazione è nello stesso tempo coscienza limpida e trasparente dei valori e lotta quotidiana nella conquista che l'uomo fa di se stesso: sono queste condizioni, assiologica la prima e contingente la seconda, entrambe indispensabili in educazione. La pedagogia dello studioso berlinese riguarda il problema fondamentale dell'educazione morale come costruzione salda e armoniosa del "carattere" e capacità di ordinare la vita a una impegnativa scelta di valori nella quale l'inessenziale deve sempre essere subordinato all'essenziale.

Foerster, colpito personalmente dal nazionalsocialismo e fuggito all'arresto, nel dopoguerra di fronte alle scelte politiche europee ritiene che le condizioni della pace non siano mutate: l'ONU, la NATO e il Patto di Varsavia, come le due Triplici alleanze strette precedentemente, non bastano a garantire l'umanità dal pericolo della guerra. L'educazione alla pace è quindi un compito più importante di ogni innovazione didattica di carattere tecnico che si può attuare nelle scuole europee, perché pone le condizioni per salvare la nostra civiltà.

Nell'ottica del confronto sopra accennata, Giovanni Modugno e Mauro Laeng studiano e diffondono il suo pensiero in Italia anche attraverso monografie dedicate alla sua pedagogia: Modugno nel 1946 pubblica per Laterza il volume *F.W. Förster e la crisi dell'anima contemporanea* (prima edizione 1931, nel 1946 aggiornata e integrata), e Laeng nel 1960 pubblica la monografia *F.W. Foerster*, riedita anche nel 1970.

Laeng si sofferma in particolare sul concetto di *federalismo* che, con un'accezione cattolica, Foerster definisce come «il cristianesimo applicato alla comunità umana» (Foerster 1946, 79), non come teocrazia organizzata in modo oppressivo, ma come sistema sociale fondato sul consenso interiore delle coscienze, sulla collaborazione libera delle persone e dei gruppi, delle classi e delle nazioni. Secondo il pedagogista tedesco si devono estirpare i sentimenti che conducono alla guerra a cominciare dalla vita dei singoli e dei gruppi minori: bisogna lottare contro l'egoismo, l'ipocrisia, la viltà, la ricerca esclusiva del benessere a ogni costo, anche morale. Si devono invece educare le persone allo spirito di comprensione e di mutua intesa, alla tolleranza reciproca, al rispetto inviolabile della persona umana senza discriminazioni (Foerster 1946, 191). Anche questa pedagogia poteva trovare particolare accoglimento in un Paese come l'Italia che aveva vissuto nel suo recente

passato una guerra civile sul proprio territorio: spettava anche alla pedagogia contribuire a pacificare la società attraverso una costruttiva opera educativa.

Scuola e extrascuola: un rapporto necessario

In ottica storico-comparativa si colloca anche la traduzione di Armando, a cura di Luigi Volpicelli, delle opere di Sergej Hessen, studioso russo che ha trascorso gran parte della sua vita in Polonia e in Cecoslovacchia, oltre ad aver viaggiato in tutta Europa. In dialogo con lui si pongono in Italia Broccolini, Baroni, Armando, Mazzetti e Neri che scrivono alcune monografie sulla sua pedagogia.

Grande conoscitore dei sistemi scolastici europei e di quello statunitense, Hessen oltre ad affrontare il nodo della riforma della scuola, già negli anni Venti e Trenta si era occupato dei processi educativi che avvengono al di fuori dell'istituzione scolastica dimostrando così di cogliere il fenomeno educativo in tutta la sua complessità, e comprovando una spiccata sensibilità pedagogica in anticipo sui tempi, in quanto, almeno in Italia, si comincerà a discutere di educazione extrascolastica a partire dal dopoguerra.

Per quanto riguarda il rapporto scuola-extrascuola, Hessen concepisce l'educazione extrascolastica come il grado dell'educazione morale superiore, quello che denomina dell'autonomia. Trattando di questo tipo di educazione egli mette a fuoco il rapporto scuola-extrascuola, la concezione dell'educazione extrascolastica come educazione alla vita, il rapporto tra pedagogia e politica.

Per quanto riguarda il rapporto scuola-extrascuola, Hessen concepisce l'educazione extrascolastica dei giovani non come qualcosa di estraneo alla scuola, ma come una necessità creata proprio da questa istituzione: se quest'ultima è il luogo necessario dell'eteroeducazione, l'extrascuola è il luogo dell'autoeducazione e dell'autoistruzione, della formazione del pensiero critico come autorealizzazione della personalità. Si legge nei *Fondamenti filosofici della pedagogia* (1936) che l'educazione alla vita e all'autonomia è difficilmente realizzata nella scuola, luogo educativo nel quale anche se la libertà è "compenetrata" nell'autorità si fatica a svincolarsi dalla coercizione del "lavoro programmatico" e della disciplina. È necessario passare dalla lezione alla creazione "nell'illimitata fluidità della vita" nella quale l'istruzione risulta sconfinata e la cultura appare come fine infinito della vita dell'uomo.

Hessen afferma che l'autonomia percorre tutti i gradini dell'istruzione e arriva alla contemplazione del bello in sé: quando la pedagogia arriva a questo grado superiore diviene teoria della vita e deve occuparsi delle condizioni di convivenza attraverso le quali ogni adulto risolve il problema dell'educazione morale. In questo

modo pedagogia, etica e politica si trovano strettamente connesse. Lo studioso russo, dopo aver visto e valutato in maniera comparata alcune esperienze europee, propone quelli che ritiene essere i mezzi dell'educazione extrascolastica che va a completare la formazione umana: il viaggio fisico o spirituale, le biblioteche, i musei, le riviste, le relazioni e le conferenze, l'educazione popolare, le associazioni giovanili non politicizzate.

Egli sostiene che il viaggio permette alla personalità di entrare in contatto con inconsueti modi di vivere e favorisce quel confronto attraverso il quale si acquisisce coscienza dei beni intellettuali e si completa lo studio inerente alla propria professione e vocazione. Questa forma di viaggio nei secoli passati veniva chiamata pellegrinaggio e serviva per conoscere altri metodi di lavoro all'estero: era un viaggio spirituale. Il viaggio, reale e fisico, permette di partecipare attivamente al lavoro culturale al di là dei confini della patria e immergere nel processo vero e proprio della creazione di un ambito culturale diverso.

Le biblioteche e i musei conservano i frutti della creatività umana e stabiliscono il legame con il passato, mentre le riviste, le relazioni e le conferenze sono il flusso ininterrotto dello sviluppo creativo, quindi costituiscono il legame con il presente. Anche se questi mezzi sono nati con altri scopi, come quelli conservativi dei musei, ora sono "reti di comunicazione dello spirito" che rivelano grandi ricchezze. Il bibliotecario allora deve dare al lettore i libri di cui ha bisogno per il suo viaggio nell'istruzione tenendo conto della sua quotidianità, ma anche degli interessi intellettuali e dei suoi effettivi bisogni culturali. La scelta non deve essere fatta in base a ciò di cui si dispone o a scelte che non mirano a formare il senso critico.

Infine la diffusione nella società di luoghi educativi nei quali si svolgono attività di tempo libero, luoghi nuovi come i teatri, i cinema, i circoli sportivi che concorrono a determinare uno spazio fisico e relazionale ampio, configurano una collettività che non è più solo scolastica, ma diventa "comunità educante". In questa comunità i compiti e le funzioni dell'educatore diventano punto di incontro tra la sua autorità e la libertà degli educandi. Il moltiplicarsi dei luoghi educativi, il loro definirsi, la loro varietà richiedono nuove capacità agli educatori, anche nel comprendere i reali bisogni ed interessi degli educandi. Bisogna allora mettere a fuoco nuovi percorsi formativi in grado di fornire competenze plurime, anche declinate sulla base di un lavoro comparativo che prenda in considerazione le esperienze più avanzate di quello che lo studioso definisce il "mondo moderno". Anche sulla scorta della propria esperienza personale, Hessen comincia così a riflettere sul rapporto tra pedagogia e politica e mette in guardia dalla possibile "politicizzazione" – cioè ideologizzazione – dei giovani nell'istruzione extrascolastica. Egli considera come politica e pedagogia tendono a non essere conciliabili in quanto il principio della prima è il potere mentre il principio dell'istruzione è la libertà:

la politica è piuttosto meccanica, la cultura è spirituale. Perfino, nei casi in cui la lotta politica viene condotta con mezzi intellettuali, la sua funzione consiste sempre nell'attrarre il maggior numero possibile di aderenti, imprimendo loro il suggello del proprio programma o della propria ideologia. Mentre il compito dell'educatore è di fare dell'altro una personalità, cioè di far sì che sia se stesso, il compito dell'uomo politico è di renderlo ciò che è egli stesso. (Hessen 1936, vol. II, 39).

A fronte del rischio che il potere politico condizioni questa forma di educazione, Hessen afferma che se nella scuola la politica si avvale dell'istruzione come di un mezzo da usare a proprio favore, l'educazione extrascolastica, attraverso la socializzazione, può essere un fattore di trasformazione della "società astratta" in una "comunità reale e concreta" nella quale ci può essere unificazione spirituale secondo i principi della libertà e della pienezza. In questo modo lo Stato non "inghiotte" la proprietà e la società non monopolizza la cultura, ma Stato, proprietà ed istituzioni culturali si compenetrano nella società e diventano il "multiforme materiale di tutta la vita sociale".

Si può osservare che Hessen ha sempre ben presente la formazione umana del singolo e la pone in primo piano rispetto alle esigenze sociali, anche se l'approccio storico-sociale è presente fin dalle sue prime opere. Lo sforzo di vedere la persona immersa nella realtà socio-culturale è una scelta pedagogica precisa che probabilmente risente dell'influenza del mutare delle condizioni sociali europee, ma si manifesta fin dall'inizio della sua speculazione filosofica e pedagogica che vuole una personale e responsabile adesione ai valori che si manifestano nella storia, ma ai quali deve aderire la singola personalità.

Il rapporto con la cultura, anche quella "diffusa" nei nuovi luoghi educativi o negli ambienti sociali, stimola riflessioni personali che aiutano a comprendere il mondo e sono di stimolo all'autoeducazione e all'autoformazione. L'Italia della ricostruzione e dello sviluppo accoglierà favorevolmente i suggerimenti hesseniani di creare una rete educativa extrascolastica che potesse essere "diffusa" nel territorio.

Conclusione

Le tematiche analizzate da Spranger, Foerster ed Hessen sono quelle di cui discutono i pedagogisti italiani a partire dagli anni Cinquanta, con uno sguardo reso ampio dalla comparazione, e sono numerosi i volumi di quel periodo che si riferiscono a quelle idee. La pedagogia italiana abbatte le frontiere culturali e guarda ad uno spazio pedagogico-educativo più ampio e variegato, cogliendo sollecitazioni che provengono da oltreconfine.

A titolo esemplificativo e per la brevità dovuta nell'economia del presente lavoro si indica un articolo di Mario Mencarelli, apparso su *Scuola Italiana Moderna* nel febbraio del 1965 che tratta, in maniera sintetica ma in prospettiva europea quei temi. Mencarelli non fa esplicito riferimento agli studiosi stranieri, ma nel testo si sentono gli echi delle loro argomentazioni. Il titolo dell'articolo, ad esempio, è *Per una politica scolastica a carattere europeo*.

Mencarelli, come Foerster, indica nella problematica educativa più che nei trattati politici il vero cuore della "dinamica costruttiva" europea e, lasciando in secondo piano le questioni giuridiche relative ai problemi più urgenti come il riconoscimento reciproco dei diplomi, la loro equivalenza, la formazione professionale o le riforme dell'insegnamento, si concentra sui motivi che più riguardano una politica scolastica a carattere europeo.

L'Europa, scrive lo studioso toscano, deve nascere per sviluppare valori di pace, antirazzismo, tolleranza, però non può nascere solo contro qualcosa, ma per la promozione e l'affermazione dei valori su cui può basarsi lo spirito europeo: «questi valori non mancavano e hanno tutti la loro radice nell'apprezzamento della persona umana, intesa nel suo valore originario e nelle sue capacità di progettazione e d'iniziativa, per non dire di creatività» (1965, 5).

Secondo Mencarelli la vera rivoluzione copernicana della pedagogia contemporanea è «l'apprezzamento singolare e profondo della persona, perché possa esprimere i suoi peculiari poteri che, per la loro intrinseca natura, hanno un potere di diffusione sociale. Originalità e senso comunitario sono i poli di una educazione democratica, e quindi della educazione europea» (*ibidem*).

La persona è il cuore dell'educazione europea positiva perché per la sua essenza e la sua origine è la soglia del lecito, è misura: se la didattica nelle scuole europee svolgesse adeguatamente questo tema in tutte le discipline diverrebbe matrice di amore autentico, che genera pace, tolleranza, dialogo.

La radice cattolica è evidente nell'argomentazione di Mencarelli, ma lo sono altrettanto le influenze delle pedagogie europee. Lo studioso conclude scrivendo che l'educazione europea non può scaturire tutta dalla scuola perché è necessario tenere conto del peso della *diseducazione* «prodotta da informazioni distorte o incomplete o dalla circolazione di idee partigiane. Ne consegue la necessità di una educazione extrascolastica che, per i mezzi a cui si affida, è forse più efficace dell'educazione scolastica» (*ibidem*).

Nell'economia del discorso il pedagogista non può soffermarsi sull'educazione extrascolastica – che coinvolge anche la responsabilità dei governanti e di uomini politici, letterati, artisti, scienziati, giornalisti, uomini di cinema e della televisione – ma conclude che se la scuola

nel *sentimento della persona* (che è sentimento fondamentale per ogni educatore), congiunge *cultura* e *attualità*, non può non riuscire a dare all'individuo il metro idoneo a misurare i contributi

delle forze educative extrascolastiche all'affermazione della sua dignità. Ciò che occorre è una scuola aperta alla vita e, per reciprocità, capace di proiettarsi nella vita quotidiana, complessa e problematica, talvolta rischiosa: *una scuola per capire la vita e per viverla in dignità*. (ibidem).

La pedagogia italiana del dopoguerra cerca di sprovvincializzarsi accogliendo le opere degli studiosi stranieri del tempo ed elaborando teorie e prassi innovative rispetto al periodo precedente, continuando una tradizione spiritualistica che affonda le radici nella pedagogia antica.

I tre studiosi presi in considerazione hanno senz'altro contribuito al dibattito italiano dialogando con i pedagogisti spiritualisti che, pur faticosamente, cercavano di distaccarsi dalle teorie neoidealistiche gentiliane. La pedagogia cattolica, seppur poi superata da altre pedagogie di diverso indirizzo provenienti dai Paesi anglosassoni, si apre in quegli anni a contaminazioni che giungono dalla Mitteleuropa e richiamano l'attenzione sulla necessità, che è anche odierna, di un'educazione europea comune.

Bibliografia

- Flores d'Arcais, Giuseppe. 1961. Presentazione to *Ambiente e cultura*, by Eduard Spranger, 7-9. Roma: Armando.
- Gozzer, Giovanni. 1972. *Il capitale invisibile. Rapporti nazionali e internazionali sull'educazione*. Roma: Armando.
- Hessen, Sergej. 1936. *Fondamenti filosofici della pedagogia*. Vol. II. Translated by Luigi Volpicelli. Roma: Armando.
- Laeng, Mauro. 1960. *F.W. Foerster*. Brescia: La Scuola.
- Laeng, Mauro. 1995. *Identità e contraddizioni d'Europa*. Roma: Studium.
- Mencarelli, Mario. 1965. "Per una politica scolastica a carattere europeo." *Scuola Italiana Moderna* 74 (13): 5.
- Modugno, Giovanni. 1946. *F.W. Förster e la crisi dell'anima contemporanea*. Bari: Laterza.
- Scaglia, Evelina. 2013. *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del '900*. Brescia: La Scuola.
- Spranger, Eduard. 1955. *Difesa della pedagogia europea*. Translated by Angelo Ferrari. Roma: Armando.
- Spranger, Eduard. 1961. *Ambiente e cultura. Lo spirito caratteristico della scuola per tutti*. Translated by Mirella Karpati and Paolo Massimi. Roma: Armando.

- Spranger, Eduard. 1964. *Educazione e diseducazione involontaria. La legge degli effetti collaterali involontari nell'educazione*. Translated by Leone Agnello and Nicolao Merker. Roma: Armando.
- Volpicelli, Luigi. 1955. "Avvertenza." In *Difesa della pedagogia europea*, di Eduard Spranger, s.p. Roma: Armando.
- Zizioli, Elena. 2011. *Armando Armando. Un pedagogista editore*. Roma: Anicia.

ANGELO GAUDIO

TRE RECENTI MANUALI INTERNAZIONALI
DI EDUCAZIONE COMPARATA A CONFRONTO

COMPARING THREE RECENT HANDBOOKS
ON COMPARATIVE EDUCATION

Il contributo presenta tre recenti manuali internazionali di educazione comparata poco noti al pubblico italiano, anche per i limitatissimi riferimenti a autori italiani o comunque al sistema educativo italiano. Si delinea una sostanziale dicotomia tra contributi che fanno riferimento alle indagini comparative su larga scala, spesso assumenti la globalizzazione neoliberale come indiscutibile, come al principale riferimento discorsivo ed approcci storici e critici maggiormente vicini agli studi pedagogici di matrice filosofica e storica.

Parole chiave: Educazione comparata, Globalizzazione, Manuali.

The article presents three recent international textbooks of comparative education little known to the Italian public, also due to the very limited references to Italian authors or in any case to the Italian educational system. A substantial dichotomy emerges between contributions that refer to large-scale comparative investigations, often assuming neoliberal globalization as indisputable, as the main discursive reference and historical and critical approaches closer to pedagogical studies having a philosophical and historical approach.

Keywords: Comparative education, Globalisation, Handbooks.

Lo scopo di questo articolo è di presentare tre recenti manuali di educazione comparata pubblicati a livello internazionale, ancora poco noti alla comunità scientifica italiana. La formula editoriale dell'*Handbook* è molto praticata nell'anglofonia globale ed è insieme alle riviste e ai volumi collettanei il principale prodotto editoriale dell'attività convegnistica e associativa che nel caso dell'educazione comparata ha la sua sede di maggior rilievo nella CESE¹ e a livello globale nella rete costituita da The World Council of Comparative Education Societies².

A livello nazionale in Italia abbiamo la Sezione italiana della Comparative Education Society in Europe SICESE³ e il gruppo di lavoro Studi comparativi in

¹ <https://cese-europe.org/> Accessed: December 15, 2023.

² <https://wcces-online.org/> Accessed: December 15, 2023.

³ <https://www.sicese.it/> Accessed: December 15, 2023.

educazione nell'ambito della SIPED⁴; in ambito di classificazione accademica il riferimento agli studi comparativi compare esplicitamente solo nel SSD M-PED/02 Storia della pedagogia, sebbene ci siano e ci siano stati autorevoli studiosi italiani incardinati sul SSD M-PED/01 Pedagogia generale e sociale, si pensi ad esempio a Donatella Palomba, ma anche studiosi tuttora in servizio come Marcella Milana così come studiosi non accademici quali Giovan Battista Orizio, Orazio Niceforo e più indietro nel tempo Giovanni Gozzer (Gaudio 2018; Gaudio 2021).

Il precedente strumento di consultazione era costituito da Cowen, Kazamias 2008, che era aperto alla storia del discorso comparativo e a un pluralismo di approcci inclusi: quelli di genere postcoloniali e critici. Si tratta di un campo di studi che ha il suo principale organo di riferimento nella rivista *Comparative education*⁵ e più di recente anche in *Globalisation Societies and Education*⁶. Entrambe riviste anglofone globali, ma la seconda è più recente e più centrata sull'area del Pacifico e su una maggiore attenzione a una tematica relativamente specifica come quella della globalizzazione.

Gli ultimi tre anni hanno visto la pubblicazione di ben tre esempi di tale genere editoriale che ci sembrano insieme diversi e complementari e anche per questo degni di essere presentati al pubblico degli studiosi italiani.

Il primo in ordine cronologico è stato Suter, Smith, Denman 2019. Il *focus* prevalente sono le ricerche quantitative su larga scala, anche se un qualche spazio viene lasciato a quelle che vengono definite come “problematicità”. La sottolineatura su educazione e sviluppo allude a un mondo di studiosi che spesso sono anche consulenti di organizzazioni internazionali. Il lettore italiano non può non constatare una presenza minima di autori ed anche solo esempi italiani. L'unico caso lo troviamo nel saggio Feng, Bray 2019. I due autori si soffermano sulle «out of school classes organized by a commercial company and paid by parents VS any personal tutoring paid or unpaid» (ivi, 361) utilizzando dati relativi ad una domanda di contesto somministrata in occasione delle prove PISA 2012. Deve essere infatti tenuto ben presente che la giornata educativa del ragazzo è più lunga della giornata scolastica ed è dunque opportuno chiedersi tale educazione extrascolastica quali correlazioni ha con le materie scolastiche (Argentin 2021, 77), basti pensare allo sport e all'inglese che hanno presenze sia durante l'anno scolastico sia durante le vacanze le “vacanze studio”, insieme rito di passaggio e importante *business* dei English Speaking Countries ma anche i campi estivi sportivi. Le cronache italiane degli anni recenti ci parlano anche della battaglia per il curriculum, il *portfolio* (in)visibile, il

⁴ <https://www.siped.it/gruppi-di-lavoro/studi-comparativi-in-educazione/> Accessed: December 15, 2023.

⁵ <https://www.tandfonline.com/journals/cced20>. Accessed: December 15, 2023.

⁶ <https://www.tandfonline.com/journals/cced20>. Accessed: December 15, 2023.

credito per l'esame di stato⁷ ma anche a livello globale il volontariato nelle buone prassi di ammissione universitaria internazionali⁸ e nella *linkedin culture*.

Un altro riferimento all'Italia è presente in O'Dwyer Paolucci 2019; solo in questo caso il riferimento a una ricerca internazionale di larga scala affiancato da un riferimento alla letteratura secondaria italiana, nella fattispecie il saggio di Caponera Losito 2016.

Il secondo è Guorui, Popkewitz 2020, che ci offre una maggiore messa a tema della globalizzazione, oltre alla presenza di uno studioso di rilievo mondiale più attento di altri alla dimensione critica e alla critica radicale (Guorui, Popkewitz, 2020). Il discorso sulla globalizzazione è per sua natura un discorso multidimensionale e di cui fa parte anche la presenza di sensibilità critiche che sono esse stesse pur aspetto di essa anche quando si contrappongono alla egemone globalizzazione neoliberale. Pur partendo dalla constatazione della compresenza di tre principali tradizioni di studi, *Problem solving*, *empirical analytical* e *historical and cultural*, appare evidente la preferenza tacita dell'insieme dell'opera per il terzo approccio. Un tradizionale pedagogista italiano di formazione umanistica non può non sentirsi "a casa" nel veder citati autori come Durkheim e Dewey letti in un'ottica di pedagogia critica angloglobale (Giosi 2010). Il contesto istituzionale di ricerca dell'opera è il Research on Modernization Strategy of Educational Government System and Governance Capacity in China, il più importante nel settore Education nel tredicesimo piano quinquennale della National Social Science Foundation of China in 2016, col supporto della Academy of Humanities and Social Science della East China Normal University.

Thien-Hui presenta quello che potremmo chiamare come un antiglobalismo dal punto di vista cinese

the transnational corporation require its employees to be loyalty to the corporate identity rather than to their own national identities. Consequently, the expansion of the transnational corporation spotlights the predominant influence of imperialism that comes to replace its precedent mode—colonialism and push the nation-state into a hollow entity. (Thien-Hui 2020, 331).

con accenti che potremmo chiamare neofoucaultiani di interiorizzazione di una norma globalizzata (Piseri 2006).

Its citizens are incapable of discovering their subjection to the state authority that is under the control of the rulers/elites. This is because the ruling group has transformed sovereignty into a civil society notion, educating people to believe that they are the masters of sovereignty, and that sovereignty

⁷ <https://www.bestatreviseo.edu.it/index.php/indirizzi/crediti-scolastici-e-formativi>. Accessed: December 15, 2023.

⁸ <https://goingivy.com/articles/20-community-service-examples-that-are-great-for-college-applications/> Accessed: December 15, 2023.

operates for a common good. This collectivism increases the sacredness for state sovereignty and sustains the neutrality of state authority. This change assists the rulers/elites to engage in the work of schooling to remould people's souls. Without critical thought, citizens cannot detect the unbalanced power relations in civil society, largely favouring the ruling group, and are unconsciously subject to the commands of the state. This phenomenon further demonstrates a fact that sovereignty needs to be viewed as an artificial notion, exercising as a social discourse which functions in the political/economic interests of the rulers/elites. This political intention also highlights schools as a locus in which these elites intend to secure their personal gain through schooling and this undetected conspiracy comes to undermine the value of cultural localization education. (Thien-Hui 2020, 339).

Si tratta di una tesi suggestiva che però ci sembra sottovalutare che le multinazionali hanno comunque una casa madre geograficamente situata (Retaille 2012).

Un esplicito riferimento all'Italia compare solo per il suo alto tasso di disoccupazione giovanile in un articolo di un gruppo di studiosi spagnoli (Jiménez-Ramírez, Luzón, Pereyra, Torres 2020), che rimanda a uno studio sull'Italia come terra di emigrazione in partenza nella più recente crisi (Caro, Cavasola, Fernández 2018).

Nel secondo volume dell'opera è citato un articolo di Bratti, Checchi 2013 alquanto insolito, soprattutto perché basato sulla comparazione tra due province italiane assai particolari come Aosta e Trento.

Il più recente è Jules, Shields, Thomas 2021, che, riprendendo la sensibilità di Kazamias⁹, appare significativamente consapevole che la storia e la metacognizione critica dell'educazione comparata non possano non essere parte integrante del campo di studi (Jules, Shields, Thomas 2021). Vi è anche una maggiore apertura agli approcci legati agli studi culturali, come quelli degli studi di genere e di razza fino ai più recenti studi intersezionali. L'opera vede oltre alla presenza di collaboratori di prestigio mondiale quali esempio Gita Steiner Kamsi¹⁰ ed anche la collaborazione di molti studiosi nelle prime fasi del loro percorso accademico. La studiosa, nel suo saggio (Steiner Kamsi 2021), che ha come principale riferimento teorico Niklas Luhman, interpreta la diffusione di una riforma come disseminazione pandemica, con specifico riferimento alle "QA reforms in higher education", riforme dell'istruzione terziaria in tema di assicurazione della qualità, centrate su un ente distinto dal ministero (*new public management* governo indiretto a *performance centered* anziché ordine amministrativo) come ad esempio l'ANVUR, e la partecipazione a programmi ILSA international large-scale assessment (ad esempio OCSE PISA) nonché il passaggio da mode 1 research, ricerca di base, a mode 2 research, ricerca applicata. Anche in Italia di recente abbiamo appena visto una sensibilità analoga in relazione alla valutazione dei PRIN 2021 di Filosofia e Pedagogia.

⁹ <https://eps.education.wisc.edu/staff/kazamias-andreas/>. Accessed: December 15, 2023.

¹⁰ <https://www.gitasteinerkamsi.org/>. Accessed: December 15, 2023.

Appare invece assai problematico trovare riscontro empirico nell'affermazione secondo la quale si sarebbe passati dallo stato di fornitore a regolatore di servizi educativi. Lo stato è il prevalente erogatore, la questione fondamentale appare il ruolo sistemico delle istituzioni gestite oltre che regolate dallo stato, che possono essere il centro anche qualitativo oppure solo quelle destinate all'istruzione di base per i ceti medio-bassi, e il *focus* teleologico del suo ruolo (lo stato per l'economia, lo stato per il bene comune, lo stato per sé stesso).

Interessante la constatazione del ruolo degli esperti di politiche della ricerca come sono definiti e quale rapporto hanno col potere (politico e/o economico): i governi nominano commissioni di esperti ma i loro risultati non diventano politiche.

Nel 2012 Steiner Kamsi si era già occupata di *borrowing and lending* (Steiner Kamsi 2012).

Appare di particolare interesse per un lettore italiano il saggio Balakrishnan, Desimoni 2021 sull'approccio neogramsciano:

Neo-Gramsci theory observes the economy created by international actors that influence a nation's educational properties, programs, and processes. This chapter analyses the source of the global political economy and its external influences upon educational systems. Developed by Robert Cox, Neo-Gramsci theory seeks to identify where a cultural hegemony, or informal dominance in a cultural arena that translates to economic dominance, originates. From there, the goal is to chart how a regional dominance becomes 'common sense' and develops into an international dominance that can affect funding and policy. Production and the state are affected by this dominance, which is exerted in three areas – material capabilities, ideas, and institutions. This chapter also observes how counterhegemonic movements break up old hegemonies and establish new ones. (Balakrishnan Desimoni 2021, 199).

Il pensiero di Cox¹¹ si è sviluppato nell'ambito della teoria delle relazioni internazionali e certamente può essere facilmente applicato allo studio di una organizzazione come l'OCSE.

Gli autori definiscono la fase storica in corso come *neoliberal internalization of the state*, che mantiene una relativa autonomia come locale e globale e in relazione alla pluralità di agenzie e attori pur tutti egemonizzati da una agenda globale centrata su un discorso globale centrato sull'economia e la sua cultura. Colpisce il lettore italiano la separatezza della storia del neo-gramscianesimo anglofono, come ricostruito dagli autori del saggio, rispetto al dibattito e alle presenze di Gramsci nel dibattito culturale italofono, ma anche la assenza di riferimenti a specialisti anglofoni di Gramsci noti anche in Italia, come ad esempio Peter Mayo¹², ma anche in ambito storico (Hobel 2021).

¹¹ <https://archives.eui.eu/en/isaar/480/>. Accessed: December 15, 2023.

¹² <https://www.um.edu.mt/profile/petermayo>. Accessed: December 15, 2023.

Il volume di Joan De Jaeghere e M. Walke appare di particolare rilievo e, in prospettiva contemporanea, sollecita al nesso tra riflessione e impegno per la giustizia, come emerge dal passaggio seguente:

A meta-theoretical normative approach prompts several different questions that researchers and practitioners concerned with inequalities in education might ask the CA prompts several different questions that researchers and practitioners concerned with inequalities in education might ask, including What constitutes an educational practice and experience that fosters wellbeing and justice? How do individuals (and groups) use education to choose wellbeing-a life they have reason to value? How do educational practices, pedagogies, and policies transform inequalities in society? How do practices in education also work to reproduce inequalities? (DeJaeghere Walke 2021, 459).

Come si vede si tratta di una sensibilità che rimanda a scelte valoriali e autocritiche professionali ben distante dall'asettico approccio funzionalista implicito nel discorso globale mainstream:

The CA is different from human capital and goes beyond a human rights approach to education [...]. With regard to human capital, which argues for the role of education first and foremost for its contribution to economic growth and productive skilled workers, the CA accepts the human capital function (skills and knowledge) of education but subsumes it in a more expansive set of wellbeing outcomes. The CA rather understands education as having intersecting intrinsic, instrumental, and social-democratic functions, as noted above. "Skills" especially have emerged as important in public policy agendas often in the mistaken belief that skills development and education will somehow solve defective labor markets. (Ivi, 463).

Bibliografia selezionata

- Argentin, Gianluca. 2021. *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*. Bologna: Il Mulino.
- Bratti, Massimiliano, and Daniele Checchi. 2016. "Re-testing PISA students one year later. On school value added estimation using PISA-OECD." *Rivista di Politica Economica* 105: 145-189.
- Caponera, Elisa, and Bruno Losito. 2016. "Context factors and student achievement in the IEA studies: evidence from TIMSS." *Large-scale Assessments in Education* 4 (1): 1-22.
- Caro-Carrettero, Silvia Raquel Cavasola, and Mercedes Fernández. 2018. "Back to (a different) emigration? Mobility from Spain and Italy during the economic crisis." *Iberoamerican Journal of Development Studies* 7 (1): 30-55.
- De Jaeghere, Joan, and M. Walker. 2021. "The Capabilities Approach in Comparative and International Education: A Justice-Enhancing Framework." In *The Bloomsbury*

- Handbook of Theory in Comparative and International Education*, edited by Jules Thomas. London: Bloomsbury Academic.
- Siyuan, Feng, and Mark Bray. 2019. "Outside school time activities and shadow education." In *The SAGE handbook of comparative studies in education*, edited by Larry E. Suter, Emma Smith and Brian D. Denman. London: SAGE.
- Guorui Fan, and Thomas S. Popkewitz. 2020. *Handbook of Education Policy Studies. Values, Governance, Globalization, and Methodology*. Singapore: Springer.
- Cowen, Robert, and Andreas Kazamias, cur. 2008, *International Handbook of Comparative Education*. Springer.
- Gaudio, Angelo. 2018. "Comparative Education Discourse In Italy After WWII: The Case Of Giovanni Gozzer." *Rivista di storia dell'educazione* 5 (2): 17-28.
- Gaudio, Angelo. 2021. "Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies." *Rivista di storia dell'educazione* 8 (1): 61-69.
- Giosi, Marco. 2010. *L'epistemologia pedagogica anglosassone. Tra Kneller, Peters, Scheffler e oltre*. Milano: Unicopli.
- Hobel, Alexander. 2021. "Un Gramsci globale." *Il mestiere di storico* XIII/1, 2021: 86-92.
- Mayo, Peter. 2010. *Gramsci e il pensiero educativo*. Maiden MA: Wiley-Blackwell.
- Jiménez-Ramírez, Maria Magdalena, Antonio Luzón, Miguel A. Pereyra, and Monica Torres Sanchez. 2020. *Social Inclusion/Exclusion of Youth and Rhetorical and Symbolic Illusions of Social Change in Recent Spanish Education Policy. Handbook of Education Policy Studies. Values, Governance, Globalization, and Methodology*, edited by Fan. Guorui Thomas S. Popkewitz. Singapore: Springer.
- Jules, Tavis Deryck, Robin Shields, and Matthew A.M. Thomas, cur. 2021. *The Bloomsbury Handbook of Theory in Comparative and International Education*. London: Bloomsbury Academic.
- O'Dwyer Laura M., and Catherine Paolucci. 2019. *Challenges in Practice: A Critical Examination of Efforts to Link Teacher Practices and Student Achievement*. In *The SAGE handbook of comparative studies in education*, edited by Larry E. Suter, Emma Smith, Brian. D. Denman. London: SAGE.
- Piseri, Maurizio. 2006. "L'interiorizzazione della norma. Spiritualità, scolarizzazione e impegno sociale in età moderna." In *Tra religione e spiritualità il rapporto con il sacro nell'epoca del pluralismo*, edited by Giuseppe Giordan, 255-278. Milano: Franco Angeli.
- Larry E., Suter, Emma Smith, and Brian D. Denman, cur. 2019. *The SAGE handbook of comparative studies in education*. London: SAGE.
- Tavis D., Jules, Richard Arnold, Balakrishnan Pravintharan, and Victoria Desimoni. 2021. "Neo-Gramscian Theory." In *Comparative and International Education. Power, Ideas, and Institutions*, edited by Tavis D. Jules, Robin Shields, Matthew A.M. Thomas. London: Bloomsbury Academic.
- Retaillé, Denis. 2012. *Les lieux de la mondialisation*. Paris: Le cavalier bleu.

- Steiner Kamsi, Gita. 2012. "Understanding Policy Borrowing and Lending Building Comparative Policy Studies." In *World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education*. London-New York: Routledge.
- Tien-Hui, Chiang. 2020. "Cultural Localization Education Necessary in Epoch of Globalization? An Analysis of the Nature of State Sovereignty." In *Handbook of Education Policy Studies: Values, governance, globalization and methodology*, edited by Guorui Fan and Thomas S. Popkewitz (vol. 1). Singapore: Springer Open.

GENERE COME FRONTIERA
NELLA STORIA DELL'EDUCAZIONE

GIOVANNI SAVARESE

GIUSEPPINA GUACCI NOBILE TRA PEDAGOGIA E LETTERATURA

GIUSEPPINA GUACCI NOBILE BETWEEN PEDAGOGICAL REFLECTION AND LITERATURE

La partecipazione di Giuseppina Guacci Nobile alle attività nella scuola del maestro e letterato Basilio Puoti rivela il segno di una formazione rigorosa di studi, attenti non soltanto alle raffinatezze grammaticali ma anche alla promozione di una sensibilità aperta alla vita sociale. Il suo interesse per l'infanzia la portò a sponsorizzare e sostenere, il 5 luglio del 1841, la nascita del primo asilo infantile a Napoli, per l'educazione e l'istruzione dei fanciulli più poveri. La Guacci fu una seguace della pedagogia di Pestalozzi, che ispirò la composizione dell'*Alfabeto* (1841) e delle *Lecture pe' fanciulli dai 9 ai 12 anni* (1846).

Parole chiave: Pedagogia, Istruzione, Giuseppina Guacci, Pestalozzi, Donna.

The participation of Giuseppina Guacci Nobile in the activities in the school of the teacher and scholar Basilio Puoti reveals the sign of rigorous studies, attentive not only to grammatical refinements but also to the promotion of a sensitivity open to social life. Her interest in children led her to sponsor and support, on July 5, 1841, the birth of the first nursery school in Naples for the education and education of the poorest children. Guacci was a follower of Pestalozzi's pedagogy, who inspired the composition of *Alfabeto* (1841) and *Lecture pe' fanciulli dai 9 ai 12 anni* (1846).

Keywords: Pedagogy, Education, Giuseppina Guacci, Pestalozzi, Woman.

*Quando la maggior parte delle madri sarà
sufficiente all'educazione dei figli, la so-
cietà cambierà aspetto.*
Giuseppina Guacci Nobile

La formazione alla scuola di Puoti: scuola di vita e di libertà

Nell'ultimo trentennio, la storia delle donne e di genere ha guardato all'Ottocento italiano e soprattutto al Risorgimento facendo emergere uno spazio femminile di intervento pubblico che ha reso più articolato lo scenario dei decenni preunitari, investendo la comunità nel suo insieme e i singoli componenti di essa, uomini o

donne che fossero, rendendoli indispensabili ad alimentare, sostenere ed espandere quel circuito virtuoso di ‘riscatto’ che identificava la nazione con la modernità e con il progresso (Soldani 2007, 183-224).

Il contributo delle donne a quel ‘Risorgimento invisibile’ (Guidi e Varriale 2011) è stato ricco di sfaccettature: ci sono state donne militanti, che hanno organizzato comitati, finanziato imprese militari, combattuto nei campi di battaglia, donne che hanno offerto il loro sostegno ai patrioti in carcere o in esilio, e, ancora, donne che hanno affidato alla penna le loro idee patriottiche, infiammando gli animi e incitando gli uomini all’azione, come nel caso di Giuseppina Guacci Nobile (Balzerano 1975; Musella, Augurio 2003). Ella nacque a Napoli il 20 giugno 1807 da Giovanni, tipografo, e da Saveria Tagliaferri. Di ingegno assai vivace, ebbe inizialmente un’educazione casalinga e studiò da autodidatta. Iniziò prestissimo a improvvisare versi e questa sua capacità, unita al suo amore per la letteratura, la resero ben presto nota e apprezzata nella *camarilla* letteraria napoletana del tempo. A partire dal 1825, cominciò a frequentare la scuola di Basilio Puoti, in cui l’illustre purista insegnava la lingua e la letteratura italiana, oltre ai classici greci e latini (Savarese 2020). Il maestro apprezzò ben presto la giovane allieva per la sua vivace intelligenza e per la sua disposizione verso gli studi letterari e, esortandola ad abbandonare la poesia estemporanea, la guidò verso studi più profondi, da cui nacquero nel 1832 le *Rime* (Guacci 1832), in cui affrontava, tra l’altro, tematiche patriottiche, anelava all’unità della patria ed esaltava le glorie del Risorgimento, non curandosi del serrato controllo della polizia.

Tra il 1830 ed il 1848, il Regno di Napoli visse, sotto il governo di Ferdinando II, un’epoca di splendore apparente¹, in cui la capitale borbonica fu protagonista di una rinascita culturale espressa attraverso l’opera degli intellettuali liberali e borghesi, tra i quali si distinse Maria Giuseppina Guacci. Ella partecipò, quando ancora non aveva compiuto diciotto anni, al primo periodo della scuola puotiana, apprendendo quel “metodo” di insegnamento del Marchese che, rispetto alle teorie pedagogiche del tempo, si poneva all’avanguardia inserendo il discente al centro di un percorso formativo nel quale egli non era un semplice e passivo destinatario di nozioni. Anzi, la “funzione Puoti” si esercitava appieno in quel lasciare libertà d’opinione, spontaneità nella produzione e assunzione di responsabilità, qualità che finirono per diventare col tempo strumento efficace di educazione e di progresso (Manganaro 2015). Se il fior fiore degli allievi dello “Studio” di Puoti operò entusiasta

¹ Se è vero, come è vero, che con l’avvento al trono di Ferdinando II molti maestri ripresero la cattedra, in realtà non ci fu alcun miglioramento della pubblica istruzione. Nota è l’indifferenza di questo sovrano per la cultura (gli scrittori li chiamava per disprezzo ‘pennaruli’) e scarse, quindi, le disposizioni legislative in materia scolastica dal 1830 al 1847, cioè fino alla vigilia dei moti liberali e della successiva reazione borbonica, che ricacciò l’istruzione pubblica e privata in una crisi ancor più profonda per la Capitale e per l’intero Regno.

fra i protagonisti della vicenda risorgimentale, ciò avvenne perché in quella scuola la lingua e la traduzione letteraria erano coltivate non solo per “pedanteria del bello stile”, ma come morale coefficiente fondamentale dell’identità nazionale.

Questo ambiente scolastico-progressista la mise in contatto con molti protagonisti del Risorgimento nazionale: Antonio Ranieri e Giacomo Leopardi, Bruto Fabricatore e Luigi Fornaciari, i fratelli Poerio, Luigi Settembrini e Francesco De Sanctis. Le relazioni intrecciate presso lo “Studio” di Puoti introdussero la Guacci nei salotti del liberalismo napoletano, in cui si cospirava per l’indipendenza e per l’unità d’Italia. Il salotto che Giuseppina frequentava con maggiore assiduità era quello di Francesco Ricciardi, dove si riunivano musicisti come Rossini, Donizetti, Bellini, letterati come Alessandro Dumas, e le giovani poetesse sebezze, tra cui Irene Ricciardi, intima amica di Giuseppina. Nel salotto di Carlo Troya conobbe, invece, l’astronomo Antonio Nobile con cui si sposò nel 1835. La stessa Guacci organizzò una riunione letteraria nella sua abitazione in via Toledo. Alle riunioni che si tenevano il sabato, perciò definite “sabatine”, partecipavano molte donne dell’aristocrazia colta, come Isabella Coppola di Canzano, che sostenne sempre le iniziative di Giuseppina, e letterati tra cui Puoti, Ranieri, Giacomo Leopardi (Meriggi 2004, 311- 321).

Quando a Napoli divampò l’epidemia di colera, si dedicò personalmente alla cura dei malati, visitando i quartieri della città più degradati. Raccolse poi le impressioni che aveva annotato nelle sue visite in un saggio interessante soprattutto per la descrizione di luoghi e persone a Napoli nel lungo periodo dell’epidemia (Fiore Nobile 1978). Le cure domestiche e l’educazione dei figli non la distolsero dagli studi e dall’impegno patriottico. La poetessa continuò a scrivere delicati versi seguendo l’insegnamento del Puoti e nel 1839 pubblicò una seconda edizione delle *Rime Guacci* 1839. Nello stesso anno fu accolta come socia onoraria nell’Accademia di Scienze Lettere e Arti degli Zelanti di Acireale (la più antica della Sicilia, fondata nel 1671 dal sacerdote Giuseppe Cavallaro) e successivamente fu nominata socia corrispondente dell’Accademia di Valle Tiberina Toscana il 23 aprile del 1840.

L’opera pedagogica della Guacci

L’urgenza di rivolgere il proprio pensiero ai problemi pedagogici e didattici nacque in Giuseppina Guacci dall’esperienza personale con i suoi figli, Arminio famoso astronomo, nato il 12 agosto 1838 e Emilia nata il 21 agosto 1840 (Fresu 2010, 51).

Fu la necessità di educarli con un criterio ben preciso che la portò a studiare i testi di pedagogia e di didattica che in quel periodo erano più diffusi. Ella si

appassionò ad alcuni libri del pedagogista e riformista svizzero Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), che circolavano in quegli anni nella Capitale del Regno delle due Sicilie; la Guacci ebbe l'opportunità di leggerli, avendone alcuni in prestito dall'avvocato Francesco Paolo Ruggiero (1798-1881). Oltre al *Manuel des mères* (1803), opera dedicata all'educazione della prima infanzia, in cui emerge il ruolo centrale della madre come prima educatrice, e non solo nutrice, dei propri figli, la Guacci Nobile studiò attentamente anche un'altra opera, meno nota, del pedagogista svizzero, ossia *Figure per il mio abecedario* (Farnè 2019), acquisendo così gli strumenti che la orientarono nella composizione del suo *Alfabeto* (1841), pubblicato a Napoli, a cura della Stamperia dell'Iride (Grimaldi 1920)². Come conferma Lucia Valenzi nel saggio dedicato a Giuseppina Guacci Nobile, la Nostra conosceva le opere ed il pensiero di Froebel (1782-1852), che aveva fondato un suo Istituto a Napoli, e dello stesso Pestalozzi. Erano gli anni in cui i liberali guardavano alla lingua come alla bandiera nazionale, un concetto che veniva dall'insegnamento di Puoti, e la Guacci si adoperò molto per il suo progetto e, come di consueto, lo condivise con il suo maestro nel chiedere consiglio e godere del suo sostegno. Si dedicò, dunque, sulla scia di una nuova concezione della funzione pedagogica appresa da Puoti, improntata alla crescita morale e intellettuale dei bambini a cui rivolgeva premure, alfabetizzazione ed educazione nella considerazione della lingua come vita e non tecnica fine a se stessa, all'azione pedagogica anche con gli scritti *Prime e seconde letture, guide per l'insegnamento dei fanciulli dai 9 ai 12 anni*³ (1846), e partecipando, come 'segretaria', alla fondazione della Società degli asili infantili, presieduta dalla duchessa di Campochiaro.

Gli asili infantili a Napoli

² *Alfabeto*, pubblicato a Napoli presso la Stamperia dell'Iride, è composto da 71 pagine con l'aggiunta di una illustrazione del golfo di Napoli e un'ultima pagina intitolata Specchio De' colori. Dopo la Prefazione, nella quale l'autrice illustra brevemente il lavoro, composta di tredici pagine, gli argomenti del libro sono così suddivisi: I. Lettere vocali; II. Segni di consonanti; III. Sillabe di due lettere; IV. Sillabe di tre lettere; V. Sillabe di quattro lettere; VI. Sillabe di cinque lettere; VII. Sillabe di sei lettere; VIII. Nomi; IX. Verbi; X. Delle parti del corpo umano che più occorre di nominare nel parlare comune; XI. Sentenze morali; XII. Notizie della terra; XIII. Preghiere; XIV. Racconti; XV. Ballata del Poliziano.

³ L'opera fu pubblicata sempre a Napoli presso la Stamperia dell'Iride. *Le Letture pe' fanciulli da 9 a 12 anni* comprendevano dialoghi educativi su argomenti come il corpo umano, la vita quotidiana, i principali eventi naturali e la descrizione del cosmo. Un vero e proprio sussidiario che, seguendo la tradizione dei dialoghi platonici, e l'impostazione del dialogo da maestro a allievo dell'opera fondamentale di Comenius, la *Didactica magna*, introduceva i fanciulli nell'universo del mondo scientifico e della conoscenza universale, ovviamente adeguata all'età dei destinatari.

Grazie al sostegno delle amiche più facoltose, riuscì a istituire asili nei quartieri più poveri della città e ad ottenere che nel 1843 il Consiglio provinciale di Napoli riconoscesse la necessità di fondare nella Capitale asili infantili a cura e a spesa pubblica⁴. È noto che il principale riferimento culturale per chi si interessava agli asili infantili, oltre i pedagogisti Pestalozzi, Froebel e Lambruschini, fu Ferrante Aporti con il suo *Manuale di educazione e ammaestramento degli asili infantili* (Ferrari 2019). Così, sotto la spinta propulsiva di Giacomo Savarese⁵, in costante contatto con intellettuali e pedagogisti toscani come Raffaello Lambruschini, Pietro Thouar e Enrico Mayer, fu costituita la Società per gli Asili infantili (1839). Ferdinando II, con la preziosa intermediazione del ministro dell'Interno Nicola Santangelo, il 22 maggio 1841 approvò gli *Statuti e i Regolamenti della Società per gli Asili Infantili*. Il primo asilo infantile si inaugurò il 5 luglio del 1841 con 12 bambine di età compresa tra i 3 e i 6 anni a San Carlo alle Mortelle e la direzione fu affidata a Luisa Carmassi e Lucrezia Bicci, entrambe pisane, con l'intento di aiutare ed educare nei primi due mesi di attività i bambini e nello stesso tempo istruire e formare altre educatrici a Napoli (D'Antuono 2018, 13-40). Fu un successo inaspettato! Le due direttrici toscane giunsero a Napoli il 1° luglio 1841 e vi restarono fino al 20 di agosto, lasciando il testimone a tre colleghe napoletane Polidori, Pagliari e Sarti. L'anno dopo, grazie anche all'aiuto del canonico Giulio Lefevre, che riuscì a raccogliere circa mille ducati per gli Asili, e di alcuni filantropi, l'asilo contava circa 80 bambini⁶. Successivamente furono aperti due asili, il primo dei quali nella sezione S. Ferdinando, alla Salita S. Carlo alle Mortelle (ora via Filippo Rega). Esso fu chiamato "Asilo Rotschild" perché mantenuto dalle donazioni del banchiere Carlo Meyer Rotschild (1844). Successivamente, fu aperto un altro asilo nella sezione Porto a Chiaia, nei pressi di Piazza S. Ferdinando, e anche in questa occasione a prendersene cura economicamente, insieme ad un gruppo di amiche, fu la nobildonna Paolina de la Ferronays⁷. Nonostante l'assenso di Ferdinando II e la volontà di aprirne altri nelle zone più popolari di Napoli, queste due strutture dovettero

⁴ Nuove informazioni d'archivio sull'importante attività svolta da Giuseppina Guacci Nobile in favore degli asili infantili a Napoli sono offerti dal recente volume di F. Novi, *Gli asili infantili a Napoli nel primo Ottocento. Prospettive civili e orizzonti pedagogici*, Edizioni Sinestesie, Avellino 2023.

⁵ Giacomo Savarese (1807-1884), fratello minore del celebre giurista Roberto (1805-1875), si occupò attivamente per l'istituzione degli asili a Napoli, per la cui utilità egli scrisse un Trattatello intorno all'educazione popolare (1838) pubblicato sulla rivista *Il Progresso delle scienze, delle lettere e delle arti* vol. 21, 1838: 238-264.

⁶ Proprio la *Guida dell'educatore*, fondata nel 1836 da Raffaello Lambruschini, nel 1842, dà conto del *Discorso recitato all'Adunanza Generale degli Asili Infantili* il 27 febbraio 1842 da Giacomo Savarese.

⁷ Coniugata Craven (Londra 1808-Parigi 1891) è stata una scrittrice e filantropa francese.

fronteggiare un ostracismo dilagante da parte degli ambienti ecclesiastici e le sempre più pressanti restrizioni governative. Dopo i tragici fatti del 15 maggio del 1848, anche nel Regno delle Due Sicilie Ferdinando II ripristinava una politica reazionaria, così come si verificava al contempo in altri Stati della nostra penisola, rinunciando a riforme economiche, costituzionali e scolastiche, lasciando un regno in bilico e frantumato sul piano sociale e culturale. Rimase, così, in vita il solo asilo Rotschild, che contava su rendite proprie, ma quel moto innovativo degli anni 1830-1848 realizzò a Napoli il centro di una nuova concezione della funzione pedagogica, improntata, oltre ad un miglioramento igienico-sanitario, soprattutto alla crescita morale e intellettuale dei più piccoli.

La Guacci non era una pedagogista di professione e i suoi libri per l'infanzia non avevano la pretesa di istruire, quanto, mediante una 'pedagogia dell'amorevolezza' (Polenghi 2001), accompagnare i fanciulli nell'istruzione; ella era consapevole che l'alfabetizzazione, cioè la padronanza dello strumento alfabetico, o meglio alfanumerico, rappresentasse il punto di partenza e la condizione necessaria per l'affermarsi di principi democratici e di un'attiva coscienza sociale. L'autrice, attraverso un accurato studio, evidenziò la nascita, in quegli anni, di vari metodi didattici, e ritenne che la semplicità nel momento dell'insegnamento delle prime erudizioni scolastiche fosse essenziale; per l'apprendimento della letto-scrittura scelse il metodo sillabico, per lei più semplice e di facile assimilazione. L'*Alfabeto* della Guacci appare oggi testimonianza fondamentale per ricostruire la storia dei metodi d'insegnamento del leggere e dello scrivere nel Regno borbonico. Il suo approccio didattico, sulla scia di grandi pedagogisti come Pestalozzi e Berquin⁸, restituisce una pista educativa della scrittrice che le proveniva dai precetti del Marchese, dalla cui scuola si erano diramate nuove prospettive di insegnamento che sarebbero state perfezionate nei decenni successivi da altri studiosi, a cominciare dal più famoso degli allievi di quello "Studio", Francesco De Sanctis, con l'additare una nuova strada nel rapporto tra maestro e discepoli nel segno dell'empatia e non dell'autoritarismo. Ella si batté per l'alfabetizzazione come emancipazione intellettuale anche per le donne, come strumento fondamentale per promuovere un'idea di educazione come rinnovamento e progresso.

"Voglio una voce forte, che la sentano tutti": l'azione politica

Successivamente, la Guacci organizzò anche una scuola per le madri, nell'alveo di quel protagonismo di intellettuali donne attive nel Regno borbonico e nei primi decenni post-unitari, come, ad esempio, Antonietta De Pace (Colaci 2012, 261–

⁸ Arnaud Berquin (Bordeaux 1747 - ivi 1791) è stato un autore francese per fanciulli. La sua opera più famosa fu *L'Ami des Enfants* (1782), che restò popolare fino alla metà del XIX secolo.

280) di Gallipoli, che trova nell'educazione un elemento di mediazione tra l'impegno pubblico e quello privato. Giuseppina Guacci invitava proprio le donne alla rivoluzione; proprio loro dovevano spronare gli uomini al dovere patriottico: il ruolo politico femminile non consisteva nel combattere in prima persona, ma nel sorreggere lo sforzo maschile anche occupandosi di educare i figli ad essere buoni cittadini. L'incalzare degli eventi politici, con i moti insurrezionali in Calabria, spinse Giuseppina ad intensificare la sua attività cospirativa e la casa di Capodimonte divenne sede di incontri liberali, attirando i sospetti della polizia borbonica. Le condizioni economiche della famiglia erano diventate particolarmente difficili: Antonio Nobile aveva, infatti, perso l'incarico di insegnante di geometria, tenuto fin dal 1819 presso il collegio medico-cerusico, probabilmente per l'attività politica della moglie. La Nostra cercava di ottenere maggiori guadagni dalle sue pubblicazioni, e collaborava con alcune delle riviste più famose dell'epoca, come «L'Iride», «L'Omnibus» e il «Museo di Scienze e Letteratura». Benché la sua poesia fosse prevalentemente neoclassica, Giuseppina non si sottrasse al fascino della narrativa romantica, affrontando in alcuni scritti il tema dell'esilio, cui erano stati costretti molti dei suoi amici. Nel 1847 raccolse le sue *Rime* in due volumi editi dalla stamperia dell'Iride, con una presentazione del Marchese (Puoti 1847).

Nel febbraio del 1848, intanto, era giunta a Napoli la principessa Cristina Trivulzio di Belgioioso⁹, che in Francia e in Austria aveva già tentato di raccogliere volontari da inviare in Lombardia. Giuseppina, benché sofferente e stanca, lasciò per qualche giorno l'abitazione di Capodimonte e si stabilì nella casa materna di via Toledo per istituire il comitato Pro Crociati napoletani per raccogliere fondi. La partenza da Napoli della Belgiojoso con oltre duecento volontari rese più intensa l'azione repressiva della polizia; le tumultuose vicende successive, la sanguinosa repressione, la morte di cari amici come Alessandro Poerio, furono seguite da Giuseppina con molta apprensione nella sua dimora di Capodimonte. Già durante l'adolescenza la Guacci aveva mostrato insofferenza verso le costrizioni che la sua condizione di donna le imponevano, in una società che limitava fortemente le donne e che riteneva che la cultura fosse per loro qualcosa di superfluo, in riferimento al ruolo marginale cui esse erano destinate (Tessitore 2014). L'istruzione femminile costituiva, invece, per la poetessa la condizione indispensabile perché le donne potessero partecipare attivamente alla vita sociale, anche per prendere coscienza, dal punto di vista politico, di una identità nazionale, come dimostra l'articolo *Dell'ufficio che si conviene alle donne nel 1848*, che la Guacci pubblicò su «Il Nazionale» di Napoli il 20 marzo 1848.

⁹ Cristina Trivulzio di Belgiojoso (Milano 1808-Ivi 1871) è stata una nobildonna, patriota, giornalista e scrittrice italiana che partecipò attivamente al Risorgimento.

Conclusione

La lunga malattia, aggravata dalle dolorose perdite e dalla sconfitta politica, la condusse alla morte il 25 novembre 1848. Come già detto in precedenza, la storia delle donne e di genere ha guardato da una nuova ottica all'Ottocento italiano e al Risorgimento, lasciando emergere ed evidenziando uno spazio femminile di intervento pubblico che ha reso più articolato lo scenario risorgimentale e più ricchi di significati il suo simbolismo e le sue ideologie. Il contributo delle donne al Risorgimento è stato ricco di sfaccettature: ci sono state donne militanti, che hanno organizzato comitati, finanziato imprese militari, combattuto nei campi di battaglia, donne che hanno offerto il loro sostegno ai patrioti in carcere o in esilio, e, ancora, donne che hanno affidato alla penna le loro idee patriottiche, infiammando gli animi e incitando gli uomini all'azione. Tuttavia, la loro partecipazione al processo di costruzione dell'identità nazionale è stata a lungo dimenticata, oscurata, spesso ricondotta ad espressione di un mero sentimentalismo.

La scrittura della Guacci è stata considerata, a buon diritto, come un luogo privilegiato di espressione della soggettività femminile, come centro di un racconto complesso e intenso nel quale autobiografia e storia collettiva si intrecciano. La poetessa sebezia si inserisce a pieno titolo nella schiera delle protagoniste più attive del Risorgimento, che vissero distanti dal ruolo di sposa-madre chiusa nello spazio domestico che il periodo postunitario avrebbe proposto a modello delle italiane. Insomma, una voce libera, fuori da ogni forma di stereotipo, capace di affermare i propri e gli altrui diritti, attraverso lo studio e l'impegno politico-sociale. La sua vicenda personale, di giovane ragazza nella Napoli primo Ottocento, che afferma con forza la volontà di studiare, nonostante un ambiente familiare e sociale vetero-maschilista, ricorda le traversie di Adunni, 14 anni nigeriana, giovane protagonista del romanzo d'esordio, *La ladra di parole*, della scrittrice nigeriana Abi Daré. La giovane sogna di diventare una maestra. Dalla sua casa scappa a Lagos, dove diventa domestica di una famiglia ricca, pur convivendo con diverse forme di vessazione. Ma continua a sognare la scuola, l'istruzione: «Mia mamma mi ha detto che l'istruzione mi dava una voce, ma io non voglio una voce come le altre. Voglio una voce forte, che la sentano tutti».

Bibliografia

- Balzerano, Anna. 1975. *Giuseppina Guacci Nobile nella vita nell'arte nella storia del Risorgimento*. Cava de' Tirreni: De Mauro.
- Colaci, Anna Maria. 2012. "Antonietta De Pace: il riscatto civile di una 'donna per errore'." In *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, a cura di Franco Cambi e Giuseppe Trebisacce, 261-280. Pisa: Edizioni ETS.
- D'Antuono, Nunzia. 2018. "I racconti morali di Antonio Ranieri per la prima sala d'asilo napoletana." In *Tracce letterarie d'infanzia*, a cura di Giovanni Savarese, 13- 40. Grot-taminarda: Delta 3.
- Farnè, Roberto. 2019. *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Po-kémon*. Bologna: Marietti.
- Ferrari, Monica. 2019. "Prima alfabetizzazione e nation building nel progetto formativo di Ferrante Aporti." *Studi sulla Formazione* 22: 31-41.
- Fiore Nobile Carolina, cur. 1978. G. Guacci Nobile, *Storia del cholera in Napoli, o di alcuni costumi napoletani del 1837*. Napoli: Regina editore.
- Fresu, Rita. 2010. "Dover essere nel medesimo punto massaia, verseggiatrice e consigliera". Livelli linguistici di una donna colta di primo Ottocento: il caso Guacci." In *Studi guacciani*, a cura di Rita Fresu, Angela Russo, e Federico Sanguineti, 9-51. Napoli: Filema.
- Grimaldi, Anna. 1920. *Giuseppina Guacci-Nobile e la istituzione degli asili infantili a Napoli* (con lettere inedite di G. Guacci-Nobile e di Ferrante Aporti). Napoli: tip. degli Artigianelli.
- Guidi, Laura, Angela Russo e Marcella Varriale. 2011. *Il Risorgimento invisibile. Patriote del Mezzogiorn d'Italia*, Napoli: Edizione del Comune di Napoli.
- Guacci, Maria Giuseppa. 1832. *Rime*. Napoli: Stamperia e cartiera del Fibreno.
- Guacci, Maria Giuseppa. 1839. *Rime*. Napoli: Stamperia dell'Iride.
- Manganaro, Andrea. 2015. "De Sanctis e il 'metodo' del Puoti." *Esperienze letterarie* 40, 21-32.
- Meriggi, Marco. 2004. "Genere e salotti nella Napoli preunitaria." In *Salotti e ruolo femminile in Italia tra fine Seicento e primo Novecento*, a cura di Maria Luisa Betri, Elena Brambilla, 311-321. Venezia: Marsilio.
- Musella, Silvana, e Francesco Augurio. 2003. "Guacci Maria Giuseppa." In *Dizionario Biografico degli Italiani LX*, 49-51. Roma: Istituto per la Enciclopedia Italiana.
- Novi, Francesco. 2023. *Gli asili infantili a Napoli nel primo Ottocento. Prospettive civili e orizzonti pedagogici*. Avellino: Edizioni Sinestesie.
- Polenghi, Simonetta. 2001. "Ruoli parentali sentimento dell'infanzia in età moderna." *La Famiglia* 206: 5-25.

- Puoti, Basilio. 1847. *Discorso per le "Rime" di Giuseppina Guacci Nobile*. Napoli: Stamperia dell'Iride.
- Soldani, Simonetta. 2007. "Il Risorgimento delle donne". in *Storia d'Italia. Annali*, 22, Il Risorgimento, 183-224.
- Savarese, Giovanni. 2020. *Lo 'Studio' del Marchese. La modernità pedagogica della Scuola di Basilio Puoti*. Avellino: Edizioni Sinestesie.
- Tessitore, Giovanna. 2014. *Poesia e Risorgimento a Napoli. L'opera della Guacci e gli itinerari delle scritture femminili nell'Ottocento meridionale*. Roma: Stamen.
- Valenzi, Lucia. 1999. "Maria Giuseppina Guacci Nobile tra letteratura e politica." *Archivio storico per le Province Napoletane* CXVII: 537-48.

STORIE DI MARGINALITÀ. MAESTRI E MAESTRE IN ITALIA TRA OTTO E NOVECENTO: TESTIMONIANZE DAL MEZZOGIORNO

STORIES OF MARGINALITY. PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN 19TH AND 20TH CENTURY ITALY: ACCOUNTS FROM THE MEZZOGIORNO

La storia del maestro e della maestra in Italia è molto spesso storia di assoluta marginalità culturale, difficile da comprendere se si parte dal presupposto che tali figure sono chiamate a impartire i primi elementi di alfabetizzazione all'interno della scuola elementare. La precarietà della formazione della classe magistrale, l'inconsistenza del loro profilo culturale e le difficili condizioni di vita che caratterizzano le diverse aree del Mezzogiorno le rendono "figure di frontiera", in particolare all'interno della scuola meridionale che si troverà costretta, tra le altre cose, ad intraprendere una ricerca affannosa e vana di insegnanti qualificati, ancor più se donne.

Infatti, gli «sparuti drappelli» di maestre presenti al Sud sono destinati a rimanere tali anche dopo decenni di vita unitaria. Specchio fedele delle difficoltà del Mezzogiorno è, dunque, l'inadeguatezza numerica e qualitativa della classe magistrale che troverà nell'approvazione della riforma della scuola di Giovanni Gentile e nella nascita dell'Istituto Magistrale nel 1923 un punto di riferimento che promette un sicuro innalzamento del livello culturale dei futuri insegnanti.

Parole chiave: Storia dell'educazione, Maestri, Identità, Formazione, Mezzogiorno d'Italia.

The history of elementary school teachers in Italy is frequently one of absolute cultural marginality, hard to comprehend if one starts from the assumption that they were in charge of teaching literacy in elementary school.

The precariousness of elementary school teacher training, the inconsistency of their cultural profile and the harsh conditions of life that characterised the diverse areas of the Mezzogiorno made teachers "frontier characters". Among other issues, the search for qualified teachers, especially women, entailed great effort and was frequently in vain. Indeed, the south's «scattered squads» of elementary school teachers were destined to remain so for decades after Italian unification. The difficulties faced by the Mezzogiorno are thus reflected in the numerical and qualitative inadequacy of the elementary school teaching body. However, the educational reform promoted by Giovanni Gentile and the birth of the Istituto Magistrale (the vocational high school for elementary school teachers) in 1923 were to provide a point of reference that promised to raise the cultural level of future teachers.

Keywords: History of education, Elementary school teachers, Identity, Teacher training, Mezzogiorno of Italy.

Nella legge Casati del 13 novembre 1859 n. 3725, estesa dopo l'unificazione nazionale a tutto il Regno d'Italia con Regio Decreto n. 347 del 28 novembre 1861, e

nella istituzione della scuola normale sono rinvenibili i presupposti di una rivoluzione politico-culturale che interesserà il segmento dell'istruzione elementare e l'intera classe magistrale. In particolare l'estensione dell'obbligo scolastico sancito e introdotto dalla Casati, anche se per il solo biennio inferiore dell'istruzione primaria, non era semplice da far rispettare tanto alle amministrazioni comunali quanto alle famiglie nonostante l'elevato tasso di analfabetismo affliggesse la stragrande maggioranza della popolazione sopra i cinque anni di età con forti e durature disuguaglianze tra le diverse aree del Regno.

L'esigenza di "fare gli italiani" e di creare rapidamente in ogni singola persona una coscienza individuale capace di accogliere e di veicolare valori comuni, spingeva i governanti a eleggere la scuola come luogo e strumento deputato alla costruzione morale e civile del Paese. La consistenza dell'analfabetismo era però tale da richiedere sforzi e impegni ulteriori, soprattutto a livello ministeriale, per affrontare e provare a risolvere il problema. Tale processo «per certi versi innovativo» (Pruneri 2019, 119) e che andava nella direzione di una «alfabetizzazione capillare degli italiani avrebbe reso necessario un cospicuo investimento soprattutto di insegnanti» (*ibidem*) e più nello specifico di maestre laiche necessarie per poter provvedere all'istruzione delle bambine (Soldani 1993, 67-129; Vigo 1993, 37-66). Fino a quel momento storico, escluse dalla scuola pubblica, le donne avevano spesso svolto ruoli essenzialmente confinati all'interno della sola sfera privata e familiare che le lasciavano fuori dalla società; il profilarsi di un loro inserimento nel mondo del lavoro rappresentava perciò un cambiamento epocale e portava a nuovi equilibri, dentro e fuori le mura domestiche, nella famiglia e nella collettività e creava una indipendenza economica necessaria soprattutto a quante vivevano nella condizione di nubilito o di vedovanza come messo in luce da studi e ricerche (Santoni Rugiu 2006; Ghizzoni and Polenghi 2008; Pironi 2020, 161-176; Bianchini and Morandini 2021, 116). Una rivoluzione e un cambio di mentalità importanti che tra Otto e Novecento venivano ad assumere i caratteri della sfida tra la cittadinanza «fragile» (Soldani 1992, 132) delle donne e la cittadinanza «piena» (*ibidem*) degli uomini che continuavano a essere indiscussi arbitri della vita delle donne sottoposte ancora a lungo all'approvazione maritale, nonostante si fossero create le basi per l'affermazione della donna come soggetto sociale.

La scuola normale diventava fin dai primi anni post-unitari la scuola per le donne con un incremento del numero delle iscrizioni sempre più significativo e in crescente aumento rispetto a quello dei maschi. Si trattava di una risposta forte che assumeva tratti di una sempre più consapevole reazione di genere a secoli di esclusione di gran parte di loro dalla scuola, dal sapere e dalla società, che portava a riconsiderare il rapporto donna-istruzione e destituita di fondamento atteggiamenti discriminatori e argomentazioni di carattere morale e biologico che volevano gli studi contrari alla natura femminile (Covato 1994, 33-34; Covato 1991; Soldani

1989). Il desiderio di migliorare il proprio stato sociale aveva portato molte donne a non considerare le insidie legate alla professione o comunque a metterle in secondo piano anche quando era diventato palese che gli stipendi bassi, gli incarichi revocabili, i contesti inospitali e tragicamente ostili ad alcune di loro, le avrebbero condannate a un'esperienza di lavoro estremamente difficile e ad accettare condizioni di vita e sistemazioni abitative poco dignitose, come è stato puntualmente ricostruito dalla più recente storiografia che ha prestato attenzione alle testimonianze di molte di esse che hanno lasciato memoria del disagio esistenziale all'origine di drammi e di tragedie riprese anche da importanti testate giornalistiche nazionali (Nosari 2017; Ascenzi 2019; Bini 2019).

L'elenco delle maestre e dei maestri la cui vita di ristrettezze, sacrifici e sottomissione alle arroganti pretese e alle sopraffazioni di amministratori locali senza scrupolo, è molto lungo e fa pensare a quella che Anna Ascenzi non esita a definire come una «Via Crucis», un percorso penoso che molti e molte affrontavano quotidianamente nel mentre si sforzavano «[...] di vivere dignitosamente del proprio lavoro, e altrettanto dignitosamente s'impegnavano ad istruire ed educare le giovani generazioni» (Ascenzi 2020, 157). Avviarsi «sulle *vie dolorose* dell'insegnamento» (ivi, 159) significava, tra le tante cose, sperimentare e fare esperienza del persistere di una diffusa mentalità bigotta e sorda al mutare del tempo difficile da contrastare in assenza di leggi e regolamenti a protezione di un lavoro tanto importante quanto poco retribuito.

Episodi gravi a danno di maestre e maestri, oggetto spesso di scarsa considerazione sociale, continuavano ad accadere in diverse comunità della penisola italiana nonostante il ruolo strategico svolto dagli insegnanti nell'opera di rafforzamento linguistico, culturale e morale delle popolazioni del nuovo Regno. La stessa figura del maestro, sempre meglio retribuito rispetto alla maestra anche a parità di impiego, presentava i tratti della subalternità culturale, sociale ed economica, a fatica percepibile e individuabile come soggetto «mediatore del progetto pedagogico della classe dirigente italiana: il suo contributo [...] si esplicò nell'impegno a radicare il senso di appartenenza alla nazione portando in ogni comune del Paese la lingua e i valori su cui si fondava lo Stato italiano» (Ghizzoni 2020, 47). Bisogna però attendere la fine degli anni Settanta dell'Ottocento, con l'avvento al potere della sinistra storica, perché si intervenisse con più accuratezza sull'istruzione elementare con il varo di importanti provvedimenti a favore dell'istruzione primaria e con misure più stringenti per obbligare amministratori e famiglie a favorire la frequenza della scuola. In questi stessi anni maestre e maestri cominciavano a trovare una concreta risposta alle loro esigenze e più solide garanzie da cui partire per affrontare con più serenità il loro magistero educativo nella legge Coppino del 1877, nella istituzione del monte-pensioni del 16 dicembre 1878, nel testo unico sui salari

e sulle norme in fatto di nomina e licenziamento contenute nel Regio Decreto del 19 aprile 1885 e nella legge sull'aumento dei salari e sulle progressioni economiche dell'11 aprile 1886.

Gli archivi di Stato e quelli comunali, ma anche quelli privati e di associazioni benemerite come l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia (ANIMI), restituiscono voci di maestre e maestri che testimoniano la condizione di grande difficoltà in cui si era costretti a lavorare in diverse comunità del Mezzogiorno e che è importante portare alla luce e all'attenzione di quanti sono impegnati nella ricostruzione della storia della scuola e dell'educazione che, sorretta da nuovi documenti e da una rinnovata e ormai consolidata sensibilità storica, ha svelato il persistere in essa di luoghi comuni generati da letture superficiali da sfatare. L'obiettivo è quello di provare a ri-percorrere, integrare, correggere e ampliare una vicenda complessa, problematica, mai lineare e univoca, proprio perché affonda radici solide nella diversità dei contesti in cui essa si è svolta. La corrispondenza ufficiale e quella privata, le denunce, i verbali delle adunanze e i ricorsi inoltrati alle amministrazioni municipali e a quella ministeriale, i licenziamenti e i reinserimenti, documentano per un verso una evidente volontà di sopraffazione ai danni della classe magistrale, ma comprovano anche la volontà di quest'ultima di resistere, di superare lo sconforto, forse per bisogno economico, forse per un sentimento di incrollabile fiducia nella missione a cui alcuni di loro sentono di essere stati chiamati, come si evince dalle loro stesse testimonianze. Questi documenti provano anche la grande responsabilità dei sindaci e delle amministrazioni comunali che, alle prese con l'attuazione delle nuove e complesse disposizioni in materia di istruzione, non è raro scoprire sordi ai continui e pressanti richiami fatti loro pervenire dalle autorità locali e centrali. In particolare, i continui richiami e le sollecitazioni che le autorità centrali inoltravano ai sindaci avevano come obiettivo quello di accrescere la loro sensibilità sull'importanza dell'istruzione nei cui riguardi essi per primi erano chiamati a mostrarsi come i più consapevoli promotori di azioni finalizzate alla sua diffusione, a porla come un'opportunità di crescita per tutti ma da migliorare anche attraverso la scelta di una classe magistrale di qualità, in grado di prendersi cura dell'istruzione secondo le «novelle leggi»¹, anche incoraggiando i maestri e le maestre in servizio a cogliere l'occasione per migliorare la loro formazione frequentando le più vicine scuole magistrali. In realtà, in molti municipi mancava «la coscienza dei propri doveri» (ivi), come denunciavano un ispettore ma anche un sindaco calabrese; quest'ultimo in particolare vedeva languire l'istruzione impartita nelle scuole del suo comune in quanto affidate a maestri «perfettamente digiuni d'istruzione» (ivi), privi della necessaria «dignità e (...) prestigio» (ivi), nominati dal «nefasto Borbonico governo che altra cura non aveva tranne

¹ Archivio di Stato di Cosenza, *Prefettura*, cat. 14, Pubblica Istruzione, 1862-1880, b. 639.

quella di far vivere il popolo nell'abbruttimento» (ibidem) e non a renderlo «degno dei tempi che volgono» (ivi). Stessa insoddisfazione si coglieva nelle parole delle autorità governative particolarmente critiche verso l'operato di tanti sindaci che continuavano a sopportare maestri che «per vecchiaia o per altro son poco adatti al nuovo insegnamento [...] [quando] l'istruzione elementare è l'unico mezzo di sollevare le moltitudini all'altezza dei tempi, e guarirle dagli errori e pregiudizi, e dai molteplici mali dell'ignoranza a cui furono pel passato condannate» (ivi).

Nella lunga transizione tra vecchie disposizioni e nuovo corso politico persistono molte storie di marginalità e di diffusa povertà culturale della classe magistrale, documentabili a partire dai primi anni successivi all'Unità d'Italia e per i decenni successivi. Si tratta di storie che attestano una condizione di precarietà in cui si dibattono tanto le maestre quanto i maestri e di cui è indice un'ingente mole di documenti i quali attestano le richieste e i solleciti dei sussidi governativi fondamentali per molti di loro per integrare i magrissimi stipendi o per spostarsi nella sede più vicina quasi sempre per frequentare corsi necessari al conseguimento del titolo.

Marginalità è senz'altro quella a cui erano condannate soprattutto alcune giovani aspiranti maestre che non riuscivano a conseguire il titolo necessario all'insegnamento. Ritenute totalmente inadeguate dalle stesse amministrazioni comunali dalle quali avevano temporaneamente ricevuto l'incarico, alcune di loro finivano per essere declassate ad aiuto-apprendiste perché analfabete e per di più prive «anche di altre qualità donnesche»², con grave danno per l'istruzione delle bambine che continuavano a essere escluse dalla scuola e dal conseguimento di un'alfabetizzazione comunque importante anche quando limitata al solo grado inferiore dell'istruzione elementare.

Marginalità è, ancora, l'inadeguatezza culturale delle maestre in gran parte impegnate al corso inferiore della scuola elementare. I Processi Verbali relativi agli esiti degli esami per il conseguimento del titolo magistrale forniscono i numeri di una rigida frontiera che agisce all'interno della classe magistrale; anche quando il numero delle allieve maestre che frequentavano la Scuola Normale aumentava, la percentuale di quelle ritenute idonee rimaneva davvero esigua e in diversi casi il conseguimento del titolo era comunque vincolato al superamento di esami di riparazione. Pesava la condizione di povertà sociale e la modestia culturale a cui non riusciva a mettere rimedio neanche la frequenza degli studi normali; tuttavia, traspare una profonda determinazione a migliorarsi, come provano le richieste di contributi alle amministrazioni comunali per le spese di viaggio verso le città sedi di conferenze pedagogiche. Il collocamento delle maestre poi nei gradi inferiore,

² Archivio di Stato di Cosenza, *Intendenza di Calabria Citeriore*. Pubblica Istruzione, 1830-1861, b. 2, f. 2.

rurale e popolare, e una retribuzione che la legge fissava al di sotto di quella riconosciuta ai maestri anche a parità di grado, sanciva una totale subalternità destinata a durare negli anni.

Il nuovo secolo, il Novecento, continua a presentare storie di maestre e di maestri ostacolati nell'esercizio della loro professione a causa di difficoltà ambientali, per l'arretratezza economica, per la povertà culturale, per il pessimo stato dei locali adibiti a scuola.

In alcuni contesti continuava a essere vissuta con preoccupazione la presenza di giovani maestre laiche, a conferma della granitica natura degli stereotipi destinati a perdurare ancora a lungo, anche perché in alcuni luoghi essi venivano tenuti in vita e alimentati in modo assolutamente strumentale e inopportuno dagli amministratori di turno, come documentato in una ricerca mirata di qualche anno fa riferita a una comunità calabrese dove le autorità fasciste locali spingevano perché l'asilo fosse affidato alle suore per la mitezza e la moralità che le contraddistingueva (Serpe e Stizzo, 2018).

Sempre degli anni Venti un'ulteriore testimonianza è quella di un maestro impegnato nelle attività dell'Opera contro l'analfabetismo gestite dal 1921 al 1928 dall'ANIMI in Calabria, Basilicata, Sicilia e Sardegna per conto dello Stato. Si tratta di una testimonianza che, raccolta dal direttore regionale Vitale Chialant che operava nella Sicilia Orientale e riportata Giuseppe Isnardi nella rendicontazione delle attività dell'associazione del 1926, denunciava le difficili condizioni in cui egli era costretto a vivere e a lavorare a Gravà, piccola frazione che rientrava nel comune di Castiglione di Sicilia in provincia di Catania. La scuola era ospitata presso

[...] la più brutta stanza di Gravà. Vi si accede dalla cucina con forno e le pareti sono affumicate e nere [...]. L'abitazione dell'insegnante consiste in una stanzetta con volta bassa e un solo finestrino, senza vetro, a tramontana da cui filtra un po' di luce e molt'aria gelida ... [...]. Assumo quest'Ufficio con zelo, con fede, con entusiasmo, e in quest'opera di vera 'colonizzazione' spiegherò la massima solerzia e la più affettuosa attività; mi lusingo che arriverò a richiamare in vita questa scuola già decretata a morte come scuola di Stato, e nessuno sarà di me più felice se riuscirò nell'intento. (Isnardi 1926, 76-77).

Come testimoniano diverse fonti d'archivio non si trattava di un caso isolato. Anche le vicende di una maestra romana alle dipendenze dell'ANIMI in un asilo in provincia di Reggio Calabria si presentano come specchio di un'esperienza complessa e difficile; un incarico rifiutato da tante che si erano lasciate scoraggiare dalla distanza ma soprattutto dai racconti che alimentavano la triste fama dei luoghi. Questa maestra ha modo di sperimentare direttamente l'insofferenza e il pregiudizio nei suoi confronti e di registrare nella sua scuola comportamenti ed episodi di

prepotenza anche tra gli stessi bambini, prima di riuscire comunque a incidere positivamente su di loro e sulle loro famiglie (Serpe 2017, 79-107).

L'insorgere di una più chiara coscienza del valore della loro azione educativa e formativa spinge diverse maestre verso posizioni più rivendicative, a cui facevano seguito atti di denuncia sullo stato di incuria in cui era tenuta la scuola. A tal riguardo è assai significativa la testimonianza di una maestra siciliana che nel 1920, in una lettera al provveditore, non esitava a definire drammatica la sua esperienza in una sperduta scuola calabrese:

In quest'epoca che, alle persone oneste specialmente, è molto difficile ottenere un posto, io rinunzio al mio per la semplicissima ragione che P. è l'annullamento dell'educazione, la negazione della scuola e della civiltà. Una ragazza debole e sola nessun bene vi può apportare; piuttosto che ritornar colà, quindi, preferirei qualsiasi privazione, è meglio dimettersi e non pensarci più. Dicon che sia pazza a rinunciare; ma se ce ne fossero molte di maestre pazze la scuola ragionerebbe un po' di più [...]. Perché a furia di chiudere gli occhi e di mutilare la propria sensibilità nella grande miseria da cui si è circondati si ha l'impressione che qualcosa muoia in noi ogni giorno, un poco, come una paralisi che guadagni il corpo; ed effettivamente, ci si sentirebbe indotti di fare volta per volta qualcosa di meno, fino all'annientamento. E ce ne sono di maestri e soprattutto di maestre rimbecillite. Soprattutto di maestre poiché la donna è meno resistente all'abbandono delle cose e degli uomini. Voi potete vederle avviarsi alla scuola, senza un compito in mano perché non ne correggono mai, senza un libro da leggere agli alunni perché da tempo immemorabile non passa carta stampata sotto gli occhi all'infuori del giornalino magistrale al quale forse non sono più abbonate. Potete vederla qualcuna, con vesti d'antico taglio rannicchiata come una cariatide sotto il peso dei rimproveri e delle strapazzate che riceve da tutti, dai superiori e magari dai bidelli con quella faccia d'indifferenza pietrificata che vuol dirvi: Ma se non so più nulla. Fate risalire l'enigma di queste anime sulla rovina delle quali si potrebbe piangere [...] fatela risalire all'ambiente in cui hanno vissuto la loro vita o meglio perduta la loro vita. (Zanotti Bianco 1925, 71-72).

Analogo e impietoso realismo ritroviamo in una riflessione di Giuseppe Isnardi che proprio sulle deficienze formative della classe magistrale meridionale cooptata appositamente per le campagne di alfabetizzazione degli adulti scriveva:

Senza paragone appariva più numerosa la disoccupazione femminile, ma notevole era ancora il numero dei maestri di guerra, quasi tutti poverissimi nonché di cultura, d'istruzione, incapaci quasi sempre di stendere una semplice domanda senza grossolani spropositi. D'altronde la scarsità della cultura si rivelò, in genere, impressionante in tutti, maestri e maestre, da qualsiasi scuola o esame provenissero [...]. Cercai di far sì che la deficienza di cultura trovasse compenso, oltretutto nella già sperimentata buona volontà, per lo meno nella coscienza di se stessa, ritenendo questo come buona prova di una possibilità di miglioramento. Spesso non esitai a segnalarla e ne ebbi anche ringraziamenti e richieste di consiglio e di aiuto alle quali cercai per quanto mi fu possibile rispondere. (Isnardi 1926, 32).

Siamo ancora lontani dal superamento della condizione di marginalità che a lungo ha connotato la classe magistrale, ma è un chiaro segnale di consapevolezza,

di volontà, di ambizione, di convinto avvio verso la conquista dell'emancipazione culturale e professionale, di ricerca di nuove e più appaganti opportunità, da esperire di lì a poco anche attraverso i nuovi e più qualificanti percorsi formativi.

Bibliografia

- Ascenzi, Anna. 2019. *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*. Pisa: ETS.
- Ascenzi, Anna. 2020. "Italia Donati e le altre: la "Via Crucis" delle maestre elementari nell'Italia liberale tra retorica paternalistica borghese ed esperienze di marginalità e discriminazione." In *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, edited by Anna Ascenzi, and Roberto Sani, 151-160. Milano: Franco Angeli.
- Bianchini, Paolo, and Maria Cristina Morandini. 2021. "La scuola delle donne. Aristocratiche, borghesi, popolane." In *Vita scolastica e pratiche pedagogiche nell'Europa moderna*, edited by Maria Cristina Morandini, 105-132. Milano: Mondadori Università.
- Bini, Giorgio. 1981. "Romanzi e realtà di maestri e maestre." In *Storia d'Italia. Annali IV: Intellettuali e potere*, edited by Corrado Vivanti, 1195-1224. Torino: Einaudi.
- Covato, Carmela. 1991. *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800*. Roma: Archivio Guido Izzi.
- Covato, Carmela. 1994. "La scuola normale: itinerari storiografici." In *Fonti per la Storia della Scuola*, Vol. I: *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, edited by Carmela Covato, and Anna Maria Sorge, 15-40. Roma: Ministero per i beni culturali e ambientali, Ufficio centrale per i beni archivistici.
- Ghizzoni, Carla. 2020. "I maestri, la lotta all'analfabetismo e la diffusione dell'istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento." In *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, edited by Anna Ascenzi, and Roberto Sani, 47-73. Milano: Franco Angeli.
- Ghizzoni Carla, e Simonetta Polenghi, cur. 2008. *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*. Torino: SEI.
- Isnardi, Giuseppe. 1926. *Le nostre scuole. L'Opera contro l'analfabetismo in Basilicata, Calabria, Sardegna e Sicilia (1923-1924)*. Roma: Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia.
- Nosari, Sara. 2017. "Il senso della scuola: memorie di un maestro." In *La scuola e l'università tra passato e presente*, edited by Redi Sante Di Pol, and Cristina Coggi, 25-36. Milano: Franco Angeli.
- Pironi, Tiziana. 2020. "La donna, l'istruzione superiore e l'accesso alle professioni in Italia tra Otto e Novecento." In *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo*

- italiano dall'Unità ad oggi*, edited by Anna Ascenzi, and Roberto Sani, 161-176. Milano: Franco Angeli.
- Pruneri, Fabio. 2019. "La scuola elementare." In *Manuale di Storia della scuola italiana*, edited by Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio, and Fabio Pruneri, 117-178. Brescia: Schol .
- Santoni Rugiu, Antonio. 2006. *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*. Roma: Carocci.
- Serpe, Brunella, and Fabio Stizzo. 2018. "Per un'azione educativa «mirabilmente indipendente»: la mano del fascismo sugli asili di Ferruzzano". *Rivista di storia dell'educazione* vol. I: 265-283.
- Serpe, Brunella. 2017. "Appunti di una maestra durante la Grande Guerra: il diario annuale di Lina Sarri (1916-1918)". In *Scuola Infanzia e Grande Guerra*, edited by Brunella Serpe, 79-107. Milano: EDUCatt.
- Soldani Simonetta, cur.1989. *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'800*. Milano: Franco Angeli.
- Soldani, Simonetta. 1993. "Nascita della maestra elementare". In *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. La nascita dello Stato nazionale*, vol. I., edited by Simonetta Soldani, and Gabriele Turi, 67-129. Bologna: il Mulino.
- Soldani, Simonetta. 1992. "Le donne, l'alfabeto, lo Stato. Considerazioni su scolarit  e cittadinanza." In *La sfera pubblica femminile. Percorsi di storia delle donne in et  contemporanea*, edited by Dianella Gagliani, and Mariuccia Salvati, 113-136. Bologna: Clueb.
- Vigo, Giovanni, 1993. "Gli italiani alla conquista dell'alfabeto." In *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. La nascita dello Stato nazionale*, vol. I., edited by Simonetta Soldani, and Gabriele Turi, 37-66. Bologna: il Mulino.
- Zanotti Bianco, Umberto. 1925. *Il martirio della scuola in Calabria*. Firenze: Vallecchi Editore.

LOREDANA MAGAZZENI

FRONTIERE DI CLASSE E GEOGRAFIE TRA SCUOLA ELEMENTARE E
TRIBUNALE MINORILE NELLA SCRITTURA DI LAUDOMIA BONANNI
(1907-2002)

CLASS FRONTIERS AND GEOGRAPHIES BETWEEN PRIMARY SCHOOL
AND JUVENILE COURT IN LAUDOMIA BONANNI'S WRITINGS
(1907-2002)

La scrittrice aquilana Laudomia Bonanni inizia nel 1926 a insegnare nella scuola elementare di Preturo (L'Aquila), ma il suo interesse verso il mondo dei minori si rafforza nel 1941, quando diviene componente del Centro di Tutela Minorile e pochi anni dopo (1946-1964) giudice laico e membro del Comitato esecutivo. La presenza dei minori e dell'infanzia traviata è costante nella sua scrittura narrativa (*Noterelle di cronaca scolastica*, 1942; *Vietato ai minori*, 1974), una narrativa di denuncia che «dev'essere come un sasso che si butta per colpire». Le conseguenze della guerra e della miseria sociale e culturale si mostrano nella loro crudezza sui più deboli (donne, ragazzi), smentendo la propaganda di progresso sociale del fascismo, cui pure la scrittrice aderisce. I ritratti di giovani ritenuti colpevoli e il modo di riportare, con asciuttezza e precisione, le loro testimonianze, così come la vita e le sofferenze quotidiane di bambini e bambine che alternano la scuola al pascolo sulle montagne abruzzesi nei primi decenni del Novecento, costituiscono un tassello di storia dell'educazione e un segno dell'impegno delle donne a favore della denuncia del passato e della costruzione di una vita sociale migliore.

Parole chiave: Laudomia Bonanni, Abruzzo, Scuola elementare, Tribunale per i Minori.

The writer from L'Aquila Laudomia Bonanni began teaching in 1926 in the elementary school of Preturo (L'Aquila), but her interest in the world of minors was strengthened in 1941, when she became a member of the Juvenile Protection Center and a few years later (1946-1964) lay judge and member of the Executive Committee. The presence of minors and misguided childhood is constant in her narrative writing (*Noterelle di cronaca scolastica*, 1942; *Vietato ai minori*, 1974), a narrative of denunciation that «must be like a stone that is thrown to hit». The consequences of war and social and cultural misery are shown in their crudeness on the weakest (women, children), denying the propaganda of social progress of fascism, to which the writer also adheres. The portraits of young people considered guilty and the way to report, with dryness and precision, their testimonies, as well as the life and daily suffering of boys and girls who alternate school with pasture in the mountains of Abruzzo in the early decades of the twentieth century, constitute a piece of the history of education and a sign of women's commitment to denouncing the past and building a better social life.

Keywords: Laudomia Bonanni, Abruzzo, Elementary School, Juvenile Court.

La scrittrice aquilana Laudomia Bonanni può rappresentare l'anello di congiunzione fra Ottocento e Novecento per alcuni tratti caratteristici della sua carriera d'insegnante e scrittrice. Innanzi tutto è una maestra, quindi appartiene ancora a quella generazione di donne per cui il corso di studi magistrale rappresentava, nel tratto postunitario, l'unica opportunità lavorativa (Magazzeni 2019). Come le poligrafe della generazione precedente, è una maestra che si occupa di scrittura, scrive articoli, racconti, romanzi e si misura, appena diciottenne, all'inizio della sua carriera professionale a metà degli anni Venti, con la letteratura per l'infanzia¹.

È con la rivista «I Diritti della scuola» che avvia una collaborazione che durerà fino alla fine degli anni Sessanta. Su questa rivista, ma anche su «La vita scolastica» e «Vita dell'infanzia», pubblica racconti per ragazzi, instaurando una collaborazione prolungata nel tempo, anche se frammentaria e discontinua. Del 1939 è anche il romanzo coloniale per ragazzi *Men. Avventura al Nuovo Fiore* che riprendeva due testi precedentemente pubblicati sulla rivista «I Diritti della scuola» (Bonanni, 1939). Questa iniziale produzione, che ha per protagonisti «orfanelli, poveri e derelitti», la accomuna alle scrittrici attive fino alla fine degli anni Trenta, che le case editrici per l'infanzia privilegiavano per la cura da loro espressa verso l'aspetto educativo del testo, che sperimentavano in prima persona nella pratica scolastica quotidiana².

Nel 1932 una giovanissima Laudomia Bonanni, maestra elementare, pubblicava, su invito dell'ispettore scolastico Antonio Silveri, colpito dal carattere letterario originale e non burocratico dello stile, le sue *Notarelle di cronaca scolastica*, ossia le osservazioni riportate sul registro di classe nei suoi primi mesi di insegnamento, che appaiono oggi un vero e proprio documento per la storia della scuola e dell'educazione, ma anche della passione osservativa dell'umano e delle sue fragilità, che animò sempre la scrittrice aquilana³. Passione che la spinse, oltre ad indagare il

¹ Di Laudomia Bonanni si sono occupati vari studiosi tra cui Gianfranco Giustizieri, Pietro Zullino, Maria Luisa Jori, Anna Maria Giancarli, Fausta Samaritani. È recente l'interesse di alcune case editrici come Clquot a ripubblicare i romanzi più importanti della scrittrice aquilana. Ricchissimo di informazioni è il sito www.laudomiabonanni.it.

² Si tratta di scrittrici spesso di religione ebraica, che trovano posto nell'editoria scolastica per le scuole, producendo libri di letture e di premio. Tra queste Emma Boghen Conigliani, Laura Orvieto, Clelia Fano, le sorelle Errera, Lina Schwarz, e molte altre. Questo immenso patrimonio di letteratura per l'infanzia venne disperso e distrutto con le leggi razziali del 1938 e con le persecuzioni ebraiche che ne seguirono, generando un vero e proprio genocidio culturale (Magazzeni 2019). Sul termine genocidio culturale rimando all'ottimo libro di Mercedes Monmany (Monmany 2022).

³ Antonio Silveri, nato ad Ofena (AQ) nel 1887, maestro, poi direttore didattico e ispettore scolastico, ha lasciato una vasta produzione di libri e articoli su rivista. A. Silveri, *L'Abruzzo. Libro sussidiario di cultura regionale e nozioni varie, volume unico per la 3, 4 4 5 classe elementare*, Palermo: Industrie riunite editoriali siciliane, 1924; *Virgilio illustrato al popolo nel bimillenario della*

mondo rurale dell'Appennino abruzzese, a entrare in contatto con gli inferni degli Istituti Correzionali, dei riformatori e del Tribunale per i Minori dell'Aquila, e quello romano di periferie e borgate dell'Istituto Aristide Gabelli, e che attraversa la sua scrittura scabra e irta, mai compiaciuta e molto moderna, proprio perché in lei la letteratura non poteva esimersi dall'avere un compito etico: di denuncia, di solidarietà e di riscatto. Scrive Silveri nella prefazione:

Visitando l'anno scorso la scuola della gentile Laudomia – c'erano tanti fiori sulla cattedra e un alone di sole e di poesia nell'aria – accolsi le mie impressioni, senza seguir la trama dei paradigmi ufficiali di cui è diviso quell'arcigno documento ch'è il verbale di visita, e conclusi raccomandando alla signorina di raccogliere in volumetto, quando credesse, le sue più acute osservazioni sulla vita di scuola e i bozzetti più semplici e vivi [...] Essi hanno un valore intrinseco e, mentre portano un notevole contributo alla comprensione di quel che possa e debba diventare la Cronaca della scuola, attestano altresì la freschezza della cultura, la genialità della mente e l'esuberanza del cuore dell'autrice⁴.

La violenza sociale che si rende visibile nei suoi libri ce li rende difficili e poco consolatori: come donna, maestra e poi giudice laico, comprende e denuncia la sofferenza dei singoli e della società postbellica, che pesa come un macigno, come la roccia delle amate montagne abruzzesi, sulla condizione dei fragili, dei diversi, dei minori e delle donne.

L'interesse verso la memoria scolastica come campo di indagine e di costruzione simbolica ha dato vita in questi ultimi anni a importanti ricerche-azioni, fra cui il PRIN, Progetto di Ricerca di Interesse Nazionale, dal titolo *School Memoires between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)*, il cui fine è raccogliere e valorizzare le memorie scolastiche (individuali, collettive e di comunità) come parte importante della memoria culturale comune, e le cui banche dati comprendono, fra le altre, opere letterarie che hanno a soggetto la scuola e gli insegnanti⁵. Nel caso della scrittrice Bonanni, il romanzo reportage *Vietato ai minori* spalanca ai nostri occhi il mondo del Tribunale minorile dell'Aquila, che la

nascita, L'Aquila: Vecchioni, 1930; *La scuola italiana fra due guerre e due rivoluzioni*, Aquila: F. Cellamare, 1946; *Giosuè Carducci nella vita e nell'arte*, L'Aquila: Arte della stampa, 1957; *La persona umana e il cittadino: educazione civica. Testo conforme ai programmi delle scuole secondarie inferiori*, Bergamo: Editoriale Bosianto, 1961; *La riforma della scuola*, Bergamo: Bosianto, 1965; *La Dante aquilana in diciotto anni di attività*, L'Aquila: Arte della stampa, 1966; D'Annunzio e Moscardelli, *La vita sociale. Educazione civica. Testo conforme ai programmi delle scuole secondarie superiori*, Bergamo: Bosianto, 1967; *Colloqui con i Maestri*, L'Aquila: ediz. L'Aquilasette, 1973.

⁴ L. Bonanni, *Noterelle di cronaca scolastica*, edizione a cura di Maria Luisa Iori, cit., p. 3.

⁵ Il progetto ha dato vita al sito www.memoriascolastica.it, di utile fruizione per studiosi, studenti, insegnanti ed educatori.

scrittrice frequentò come giudice laico per quasi vent'anni, dal 1946 al 1963, osservandone e documentando la trasformazione dei giovani correggendo dalla povera e degradata società postbellica, quella che definisce dei “residui di guerra”, alla ricca generazione dei “disperati del benessere”, secondo la definizione dello scrittore Dino Buzzati.

Vietato ai minori, uscito per Bompiani nel 1974, fu fra i romanzi della scrittrice quello che ricevette più premi: risultò primo al premio «Rhegium Julii» di Reggio Calabria, secondo al premio «Napoli», terzo allo «Strega», e fu inserito nella terna per il premio Letterario Internazionale «Libro dell'Anno» (Giustizieri 2014).

Gli anni Settanta in cui si colloca furono anni basilari per la cultura italiana: nel 1973 esce il capolavoro di Elena Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, che segna l'inizio di una consapevolezza tutta nuova verso il mondo delle donne e, in particolare, verso una educazione consapevole degli stereotipi sociali ruolizzanti maschili e femminili. Sempre del '73 è la pubblicazione di *Grammatica della fantasia*, di Gianni Rodari, altro testo cult di una sinistra attenta a intervenire in ambito pedagogico ed educativo perché lo ritiene centrale per un vero cambiamento dei paradigmi culturali. Nascevano le prime case editrici per le donne (la casa editrice La Tartaruga fu fondata da Laura Lepetit nel 1975) e la Legge del 29 luglio 1975, numero 405 istituiva i consultori familiari, una tipologia di struttura sanitaria nata allo scopo di intervenire in sostegno alla famiglia o ai singoli e alle singole (per contraccezione, visite ginecologiche, pap-test, consulenza psicologica, prevenzione malattie sessualmente trasmesse e aborto).

Ma ciò che appare condensato, in *Vietato ai minori*, attraverso una scrittura moderna, sincopata, fatta di frasi spesso nominali, telegrafica come titoli di giornale, è l'osservazione sistematica di quella generazione di “figli della guerra”, privati dell'infanzia e spesso dei padri e delle madri, i figli di enne enne, segnati dalla miseria e dalla tragedia bellica ancora incombente nella memoria della quotidianità. Ragazzi «rasati alla galeotta», con facce «rispettosamente inespressive», calzati in scarpacce militari, vestiti a malapena con gabbani grigioverde, discoli, disadattati, vagabondi senza fissa dimora, incalzati da una sessualità da nascondere, che hanno ucciso per sbaglio giocando, o per scherzo con una pistola trovata per strada. «In ognuno c'è la stoffa di uno che voglia forzare la vita a mantenere le sue appassionate promesse», scrive Bonanni:

Allora, non mettersi a scrutare in essi qualcosa d'ignoto temibile e repulsivo – solo quel tanto di bene e di male esplosivamente mescolati nella natura umana – piuttosto riconoscerli vittime. E ragazzi. Ricordarsi che sono ragazzi. Cioè esseri colmi d'un incoercibile slancio vitale e con quel tanto in sé d'intatto che è sempre, quasi sempre, nell'estrema giovinezza. Bisogna rifiutarsi comunque di ritenerli perduti, nutrire l'incrollabile fede che ognuno possa essere salvato. E sentirsi responsabili per ciascuno di essi. (Bonanni 1974, 1-14).

Molti recensori dell'epoca, a romanzo appena uscito, scrissero di Laudomia Bonanni come di un'autrice che aveva la precisione di una cartella clinica, che sapeva mettere a fuoco «il terzo mondo di casa nostra», che descriveva con bisturi sapiente ciò che la contestazione giovanile aveva portato alla ribalta (Giustizieri 2014, 213-215). La descrizione di Bonanni è impietosa: «centoventisette ospiti, nello spazio per cinquanta frati del tempo antico di minuscole celle e sterminati corridoi»; nello spazio del cortile, «osservati (cioè bambini da meno dai 6 ai 14 anni, tenuti nell'Istituto di Osservazione) e correggendi detenuti» sobbalzano al rumore dei cancelli che si aprono: «Nuovo schiavardamento fragoroso, le chiavi sono grosse, di ferro»: «Assassini, stupratori e rapinatori accolgono gli uccellini spennati coi quali giornalmente convivono, e non solo a ricreazione» (Bonanni 1974, 15).

I bambini della classe dell'Osservazione disegnano bombe. In loro, «l'effetto della guerra è prenatale». Le bombe hanno aperto sulla testa di uno di loro squarci e cicatrici “turchinice”, dal colore turchino: è il colore lasciato dalle bombe.

Mario ricorda quando cascavano bombe e gli prese la convulsione. È un ragazzo lungo secco puntuto, forme e movimenti legnosi, gli s'intoppa la lingua. Apre la bocca e le prime parole escono in ritardo, le altre a fiotti accavallate, confuse. Poi ricomincia a boccheggiare, arrestarsi e spremere fuori così ingroppate. Anche lui fermo alla seconda. (Bonanni 1974, 18).

L'aula del Tribunale è uno stanzone glaciale, Bonanni la disegna fredda, battuta alle ampie finestre da una neve perenne che vortica instancabile. Il personale è quello giudiziario: il censore è la figura educativa più vicina ai ragazzi, ma non ha la preparazione professionale specifica per quel lavoro. Per il resto agenti di polizia, agenti in borghese, giudici, avvocati, «testimoni, imputati e parenti». La scrittrice nota: «sono sottoposti a regime carcerario come gli adulti». Il reato più comune è il piccolo furto e la violenza sessuale, tra i giudici riconosce un direttore didattico. I ragazzi in attesa di processo sono imputati alla sbarra: «Vestono la divisa invernale – essi dunque in divisa, identificabili – l'informe grigioverde militare riadattato che qui dentro fa tanto *débaclé*. Spalliditi di reclusione, sguardo sfuggente, rapati a zero, sembrano galeotti alla sbarra» (Bonanni 1974, 21).

Anche la descrizione dell'aula scolastica nell'Istituto di Osservazione è deprimente: bambini che non guardano, non parlano, appaiono spenti e farfugliano a malapena il loro nome. Qui ci sono le suore e un'assistente che è un'orfana di guerra, aspirante novizia. Bonanni sottolinea la mancanza di specifica preparazione di questo personale educativo, le monache «non sono nemmeno maestre, impreparate e impotenti» (Bonanni 1974, 35) e il fatto che i bambini hanno seguito un destino di esclusione e condanna sociale: «Si comincia a parlare di classi differenziali, ma questi sono già differenziati [...] sono anzi residuati di guerra», «Quasi tutti

vengono dal brefotrofia, lì nascono, crescono e in età passano all'Istituto (poi qualcuno passerà al Correzionale)».

L'interesse vitale, empatico, mostrato fin dai primi anni di scuola verso il mondo dell'infanzia povera e derelitta è attestato anche da una condanna ricevuta dalla Commissione di Epurazione che nel 1945 punì con 15 giorni di sospensione dallo stipendio e dalla pensione gli insegnanti accusati di collaborazionismo. Bonanni rispose con un veemente ricorso che le costò l'innalzamento a sei mesi della stessa pena. Nel ricorso scriveva:

Ho organizzato rastrellamenti (consistevano nel prendere dalla strada bambini scalzi, seminudi, pidocchi e scorticarli sotto le docce – e l'ho fatto io stessa, con le mie mani – e rivestirli e nutrirli ed educarli), colonie marine e montane, la colonia per i libici, refezioni scolastiche, campeggi di riposo per giovani operaie, centri di economia domestica urbani e rurali⁶.

Un interesse per il sociale che diviene azione, oltre che ragione di vita e di scrittura, quando decide di capire da sola le ragioni di un "ammutinamento" all'Istituto Gabelli di Roma chiedendo alla Procura della Repubblica il permesso di visitarlo, scoprendone poi così le condizioni minime per un rifiuto di massa da parte dei ragazzi.

Dai giornali ho appreso che all'Aristide Gabelli hanno camerette singole, scuola perfino di musica e cinema e teatro. Stanno da padreterni, non potrebbero star meglio. D'altronde è la Capitale. Ma perché si sono ammutinati? No davvero, non avevano ragione di ammutinarsi. (Bonanni 1974, 37).

In realtà, visitando accompagnata dal Censore gli stanzoni, i corridoi e le buie camerate la colpisce subito, fin dall'inizio, la «sbfata di aria gelida umidiccia da sotterraneo» dell'ex convento, così come il divieto di giocare a palla per i ragazzi (se ne fanno una di stracci). Ragazzi che, chiamati, si mettono sull'attenti, militarizzati, l'isolamento in celle di rigore consentito (non più di cinque giorni), un'unica aula dove siedono «in ordine di statura» di ogni età e di ogni classe, dall'ex studente al differenziato incapace di apprendere checchessia in queste condizioni, dal bambino fresco e sveglio al vergognoso giovanotto analfabeta. «Il maestro, unico, ha l'aria stravolta» (Bonanni 1974, 41).

Tra questa umanità bambina e adolescente le sue descrizioni sono puntigliose e fortemente affettive: «I discoli sono magri e guizzanti come lucertole, magari nervosi ma astuti e controllatissimi» (Bonanni 1974, 59). Unica colpa di questi ragazzi è l'abbandono familiare e l'unica cosa possibile che ancora manca è la prevenzione. Scrive infatti, poco più avanti: «Essendo dalla parte dei ragazzi e presa dagli aspetti umani, rimango tetragona alla comprensione della procedura, incapace di penetrarne i segreti, il meccanismo» (Bonanni 1974, 70). «Tutto è predisposto per

⁶ www.laudomiabonanni.it/l--epistolario.html.

l'indulgenza della legge speciale che istituisce il giudizio sui minori, manca soltanto la prevenzione» (Bonanni 1974, 71).

Il suo sguardo si posa spesso sulle «in altra maniera inespressive» facce del personale educativo: «uniformi, spente e insieme dure», su «la piccola gente di vita grama – impiegatucci di improbo impiego – che rientrando in famiglia, a sera, prendono sulle ginocchia i propri figli «magari ancora pensando con allarme a quegli altri, i figli travati degli altri, che hanno in difficile custodia» (Bonanni 1974, 88).

Ma si posa anche sulla promiscuità fra personale carcerario ed educativo, su quella fra maschi e femmine se non nei dormitori: «nello stanzone stanno in promiscuità dalla mattina alla sera, praticamente disoccupati», sull'incongruità dei metodi e la povertà dei materiali educativi e delle attività proposte, a volte inadatte all'età: «si possono ammirare pezzetti di carta con disegni più o meno autentici, ritagli di pupi a catena attraverso fogli di giornale, due o tre fiori finti in velina, pezzuole con qualche punto indefinibile. [...] Intrattenerli col ritaglio di pupazzetti di carta, essi che ne sanno più di monache e maestre in blocco (le monache più che le maestre)» (Bonanni 1974, 78-79).

Spesso sono i genitori a chiedere di trattenere il figlio, togliendolo alle case, in cui magari è già presente la tbc, gente che vive in povertà, «venuta in città con le corriere che partono dai paesi all'alba, dopo avere governato gli animali» (Bonanni 1974, 105).

Ma è su questi ragazzetti celesti che fissa lo sguardo pieno di umanità la letteratura di quegli anni: Elsa Morante, Paola Masino, Anna Maria Ortese, Vasco Pratolini e Pier Paolo Pasolini, assieme a Laudomia Bonanni li rendono protagonisti delle loro storie di vita e fautori dell'unico miglioramento possibile: saranno i ragazzini a salvare il mondo, se solo si saprà dare loro voce, ascolto e ciò che di materiale (famiglia, casa, scuola, strumenti per apprendere) la guerra ha brutalmente tolto, soprattutto ai più poveri.

La presenza della neve è il paesaggio perenne di queste montagne abruzzesi, la neve come condizione situata di immobilità naturale e sociale, che congela il cambiamento, lo rallenta, rende difficili le comunicazioni e la stessa interazione fra classi sociali, in un'Italia postbellica traumatizzata (l'inesauribile eredità della guerra) e però ricca di potenzialità che faticheranno ad emergere, anche all'interno delle istituzioni, fino alla fine degli anni Sessanta.

In particolare Bonanni, collaborando a riviste pedagogiche come prima indicato, mostra di conoscere da vicino la dimensione scientifica dell'educazione e di apprezzarne l'impostazione somato-sensoriale: il suo sguardo si posa sempre con molta attenzione sull'aspetto fisico dei ragazzi, (teste folte, calve, rapate, giacche stazzonate, scarpe sdrucitissime) (Bonanni 1974, 138), sull'espressività dei visi,

sulla mimica, la gestualità, sull'esistenza o meno di spazi a loro adatti, sul gioco e la centralità della persona.

La sua scrittura è una scrittura di denuncia che nasce da un diffuso bisogno di riforma sociale, di critica al clericalismo, che domina in modo specifico il territorio abruzzese in cui lei opera, un clericalismo che ha preso il posto della spiritualità contadina e rupestre, così vicina al ciclo naturale delle stagioni e della vita, e ha invece invaso le aule scolastiche, e a cui lei oppone spesso una lieve ironia, come in questo passo delle *Noterelle*, in cui racconta che le sue bambine vogliono tutte farsi suore da grandi. «Ho dato questo tema: “che cosa farò quando sarò grande”. E tutte le bambine hanno dichiarato che si faranno suore, che pregheranno il cuore di Gesù la notte, e il giorno impareranno a fare i dolci» (Bonanni 2006, 27).

Ogni gesto di cura, ogni azione doverosa di assistenza pubblica, come il prescrivere un paio di occhiali per una bambina miope da parte degli uffici, viene identificato dalle madri come un gesto di aiuto della provvidenza.

Ma la sua critica è rivolta agli stessi educatori, alla vera e propria “segregazione” imposta a quelli che definisce gli «apolidi della scuola»: i bambini raccolti nelle classi differenziali e che rischiano, sono parole sue, di essere «differenziati per tutta la vita», fatti delle loro mancanze, di ciò che di tremendo hanno subito. Riconosce che «la psicologia non è il forte degli agenti carcerari», che parlano di “vocazione ad essere ladri» (Bonanni 1974, 219) ma neanche delle monache, che hanno come formazione pedagogica la carità cristiana e parlano di bambini cattivi come di figli del peccato.

Con molto anticipo sui tempi, nelle stesse *Noterelle* troviamo una Bonanni già conscia dell'esistenza e della perpetuazione nella scuola degli stereotipi di genere, ne parla in particolare nel brano *Le bambine e la guerra*. Sottolineando che le bambine sono «più brave, assennate, intraprendenti e fattive dei maschi», sono le migliori della classe, agguerrite e decise, con lo sviluppo sessuale perdono queste caratteristiche, appaiono già “orientate” verso la famiglia e il matrimonio, e che questo fenomeno è tanto più intenso «dove l'ambiente di vita è primitivo». Si chiede perciò se si tratta di una legge della natura o invece sia il «frutto di una eredità millenaria di schiavitù» (Bonanni 2006, 31-33).

Ed ecco queste stesse fanciulle, che ora battono i ragazzi, li superano nello studio e sono svelte, prepotenti, birichine, eccole in adorazione dei loro baffetti e della loro forza, eccole umili, deboli, suadenti e seducenti, tutte e solo occupate e preoccupate di piacer loro.

Allo stesso modo, nel racconto *Hanno ucciso una bambina*, Bonanni affronta il tema dell'educazione sessuale nella scuola, e di come sia uso comune non parlare affatto di sessualità, non affrontare il problema di quelle che i bambini e le bambine chiamano “sporcherie” e gli stessi educatori “porcherie”, con termine equivalente, mentre i libri scolastici sono ancora fermi alle cicogne. Un'educazione sessuale che

non esiste ancora e lei vuole provare a introdurre almeno nelle sue classi per amore di realtà e di verità.

C'è un altro scrittore a cui il pensiero corre nel cercare parallelismi e genealogie rispetto a una scrittura di realtà e verità, come quella di Laudomia Bonanni, così profonda e personale, come si è cercato brevemente di dipanare ma che si presenta satura di rimandi e di occasioni di studio future. È la scrittura di Mario Tobino, che nel '53 con le sue *Libere donne di Magliano* indagava in modo altrettanto appassionato e asciutto la sua esperienza di medico psichiatra nel Manicomio femminile di Magliano, sobborgo di Lucca (Tobino 1967). Nella cronaca quotidiana di quell'istituto, nella descrizione minuziosa di quelle esistenze di donne giovani o anziane, sofferenti ed esagerate, ciascuna meritevole di storia e di ricordo, di ascolto e di contatto, troviamo un analogo amore di verità e una analoga esigenza di cambiamento radicale e di critica profonda alla società tutta. Cambiamento che solo assieme, letteratura, medicina, scienza, pedagogia, incontrandosi innescarono come una miccia esplosiva verso l'incendio del '68 e la ricerca sempre crescente e necessaria oggi più che mai di umanità vera e di pace sociale.

Bibliografia

- Bonanni, Laudomia. 1927. *Storie tragiche della montagna. Novelle d'Abruzzo*. L'Aquila: Officine Grafiche Vecchioni.
- Bonanni, Laudomia. 1928. *Il canto dell'acqua*. Palermo: Ires.
- Bonanni, Laudomia. 1928. *Il pesco vestito di rosa*. Palermo: Ires.
- Bonanni, Laudomia. 1932. *Noterelle di cronaca scolastica* (prefazione di Antonio Silveri). Aquila: Off. Graf. Vecchioni.
- Bonanni, Laudomia. 1939. *Men. Avventura al nuovo fiore*, illustrazioni di Bruno Angoletta. Milano: Bompiani.
- Bonanni, Laudomia. 1974. *Vietato ai minori*. Milano: Bompiani.
- Bonanni, Laudomia. 1979. *Il bambino di pietra. Una nevrosi femminile*. Milano: Bompiani.
- Bonanni, Laudomia. 2006. *Epistolario*, Vol. I, a cura di Fausta Samaritani. Lanciano: Carabba.
- Esposito, Vittoriano. 1976. *Ritratto di Antonio Silveri*. L'Aquila: edizioni il Buccio.
- Giancarli, Anna Maria. 2007. *Elzeviri*. Pescara: Edizioni Tracce.
- Giustizieri, Gianfranco. 2008. *"Io che ero una donna di domani"*. In *viaggio tra gli scritti di Laudomia Bonanni*. Carditello: Cerbone Editrice.

- Giustizieri, Gianfranco. 2010. *Scrittrice senza tempo. Secondo viaggio tra gli scritti di Laudomia Bonanni*. Lanciano: Carabba.
- Giustizieri, Gianfranco. 2018. *Antologia sommersa, Catalogazione di 1232 scritti di Laudomia Bonanni su giornali e riviste: emozioni, appunti, note, sottolineature, scoperte, interviste, elzeviri e racconti*. Lanciano: Carabba.
- Giustizieri, Gianfranco. 2014. *Laudomia Bonanni tra memoria e futuro. Itinerari di lettura nelle pagine della critica letteraria*. Con una testimonianza di Luciano Paesani e il copione dell'adattamento teatrale del racconto *Città del tabacco*. Lanciano: Carabba.
- Jori, Maria Luisa. 2006. *Noterelle di cronaca scolastica* (prefazione di Antonio Silveri). Torino: N. Aragno.
- Magazzeni, Loredana. 2019. *Operaie della penna. Donne, docenti e libri scolastici fra Ottocento e Novecento*. Prefazione di Tiziana Pironi. Roma: Aracne.
- Monmany, Mercedes. 2022. *Sai che tornerò. Tre grandi scrittrici ad Auschwitz: Irene Nemirovsky, Gertrud Kolmar, Etty Hillesum*. Introduzione di Nadia Fusini, traduzione di Sonia Manfrecola. Ferrara: Somara edizioni.
- Morante, Elsa. 1987. *Pro o contro la bomba atomica e altri scritti*. Prefazione di Cesare Garboli. Milano: Adelphi.
- Petrignani, Sandra. 1984. *Laudomia Bonanni. La vita solitaria*, in *Le signore della scrittura. Interviste*. Milano: La Tartaruga.
- Tobino, Mario. 1967. *Le libere donne di Magliano*. Milano: Mondadori.

ROSSELLA RAIMONDO

MARIA DALLE DONNE E IL SUO IMPEGNO SCIENTIFICO E DIDATTICO NELLA FORMAZIONE DELLE LEVATRICI

MARIA DALLE DONNE AND HER SCIENTIFIC AND DIDACTIC ENGAGEMENT IN MIDWIVES' EDUCATION

Il presente contributo intende analizzare la figura di Maria Dalle Donne, prima insegnante di “ostetricia minore”, tra il 1804 e il 1842, nella Regia Università di Bologna e direttrice, sempre nella stessa città, della Scuola delle levatrici; l'analisi del suo operato scientifico e didattico costituisce un oggetto particolarmente significativo nel campo della storia sociale dell'educazione. Ciò che appare rilevante, nell'ambito di una storia della formazione ostetrica, riguarda in modo particolare il passaggio da una trasmissione di pratiche trasmesse tramite un rapporto di tipo personale, tramandate dalla levatrice più esperta all'allieva, alla predisposizione di realtà formative meglio strutturate, come le scuole per levatrici, per esempio, rivolte a gruppi più ampi e via via connotate dall'introduzione di specifiche metodologie didattiche.

Parole chiave: Storia della scienza, Rapporto tra donne e università, Maria Dalle Donne tra scienza e didattica, Storia dell'ostetricia a Bologna, Scuole per levatrici.

This article aims to analyse the figure of Maria Dalle Donne, the first teacher of “minor obstetrics” at the Regia Università of Bologna and director, again in the same city, of the Midwives' School between 1804 and 1842, whose study constitutes a particularly significant object in the field of the social history of education. What appears relevant, in the context of history of education, concerns in particular the passage from a transmission of practices transmitted through a personal relationship, handed down by the most expert midwife to the student, to more structured forms of teachings, as midwives' schools, for example, aimed at larger groups and gradually characterized by the introduction of specific didactic methodologies.

Keywords: Relationship between women and institutions, Maria Dalle Donne between science and didactic, History of midwifery in Bologna, Midwives' schools.

Premessa

Per comprendere il senso complessivo della presenza delle donne nella scienza ci si può inoltrare in due settori di ricerca molto ampi, sia per la molteplicità dei testi da vagliare, sia per la quantità delle ipotesi da verificare e confrontare. Come scrive Paola Govoni, il rapporto tra donne e scienza può infatti essere analizzato esaminando «la storia della partecipazione delle donne alla scienza, un ambito in cui è

centrale lo studio delle istituzioni superiori d'istruzione e di ricerca, e l'analisi del ruolo giocato dal genere nella costruzione di sapere scientifico, tecnologico e medico» (2007, 65). A tal proposito, la storiografia italiana ha raggiunto una ricchezza di piste di indagine che permettono, come ricorda ancora Paola Govoni, «di avvicinarsi a ogni periodo storico e a qualsiasi ambito sicuri di trovare solidi punti di riferimento» (2007, 65). In tal senso, la figura di Maria Dalle Donne (in alcuni documenti citata come Anna Maria o Maria Carolina) si rivela di particolare interesse, non solo per l'ambito strettamente medico, ma anche per gli studi storico-educativi, in riferimento ai ruoli ricoperti come prima insegnante di "ostetricia minore" nella regia Università di Bologna e come direttrice della Scuola delle levatrici, tra il 1804 e il 1842, sul modello di quella già operante a Milano presso l'ospedale di S. Caterina¹. Si tratta comunque di un tema di ricerca che non parte da zero, in quanto trova importanti punti di riferimento già nelle indagini sul periodo antico. Il contributo di Holt Parker, *Women Doctors in Greece, Rome and the Byzantine Empire*, raccoglie e testimonia, attraverso l'analisi di diverse fonti, dalle letterarie alle iscrizioni funerarie, la presenza di almeno 55 figure femminili nel mondo greco, bizantino e romano che, rivestendo diversi ruoli, hanno operato in ambito medico. Tra queste, Salpe di Lemmo, autrice di un importante trattato di oftalmologia; Olimpia di Tebe (I secolo d.C.), conosciuta per il suo ricettario relativo alla cura dei disturbi femminili; Antiochis di Tios, figlia di Diodoto, la cui statua, edificata per iniziativa dell'assemblea della sua città, celebrava la sua abilità di assistente e collaboratrice del noto medico Galeno. Si aggiungono inoltre Cleopatra e Aspasia, entrambe vissute nel II secolo d.C., influenti sino alle soglie del Medioevo per le loro teorie di ostetricia e di ginecologia; e poi Metradora, nel VI secolo d. C e Muscione, sua contemporanea. Spostandoci avanti di cinquecento anni, e quindi nel XI secolo, troviamo la salernitana Trotula de Ruggiero, appartenente alla nota Scuola Medica Salernitana, una delle poche scuole laiche che consentiva l'accesso alle donne, sia in qualità di studentesse, sia come insegnanti in diversi campi, aspetto questo assai rilevante per l'epoca (Santoni Rugiu 2009, 63-66).

L'opera di Maria Dalle Donne si colloca, come accennavamo, nel contesto bolognese, centro particolarmente attivo e ricco di stimoli, in cui ella riuscì a conquistarsi una notevole autorevolezza: già nel Settecento, il capoluogo felsineo aveva aperto la sua università e le sue accademie a un discreto numero di donne, pur con non pochi limiti e restrizioni, suscitando in questo modo molto interesse e attenzione a livello nazionale ed europeo, soprattutto fra coloro che si battevano per garantire che anche le donne potessero raggiungere gradi più elevati di istruzione

¹ In questa direzione, l'interessante volume di Antonio Santoni Rugiu, *Veste corta e veste lunga. Barbieri-chirurghi, balie e levatrici come educatori*, ha offerto importanti spunti di analisi e suggestioni nell'attribuire una connotazione educativa a figure come, ad esempio, i barbieri-chirurghi, le balie e le levatrici, facendo emergere anche caratterizzazioni diverse da quelle prettamente sanitarie.

(Cavazza 1997, 111): non dimentichiamo, del resto, le figure di Laura Bassi e di Clotilde Tambroni, considerate le prime docenti universitarie donne in Europa, la prima in Fisica, la seconda in Lettere greche². Per quanto riguarda l'ambito ostetrico, è opportuno menzionare la scuola diretta, presso la sua abitazione, da Gian Antonio Galli, da cui si rileva l'importante invenzione di specifici dispositivi didattici, *Supellex obstetricia*, che comprendevano uteri in terracotta e in vetro, funzionali alle esercitazioni di natura pratica, manipolativa e osservativa delle levatrici. Il successo di tali congegni fu tale da suscitare l'attenzione di medici e chirurghi, che accorsero da ogni parte del Paese per poter osservare e studiare il metodo di Gian Antonio Galli, fino a coinvolgere lo stesso papa Benedetto XIV, il quale non solo finanziò la strumentazione utilizzata dal medico, ma rese possibile promuovere a livello accademico i saperi impartiti in quella scuola (Viana & Voza 1933, 46), assegnando a Galli la cattedra di Ostetricia presso l'Università di Bologna (Fabbri 1872). La consuetudine di tenere corsi nelle diverse discipline presso la propria abitazione era diffusa tra i professori dello Studio: anche Laura Bassi aveva allestito nella sua casa una scuola di fisica sperimentale, dotata di un notevole apparato di strumenti, che prevedeva «otto mesi di lezioni quotidiane accompagnate a esperimenti» e veniva seguita non solo da studenti, ma anche da curiosi e *amateurs* adulti (Cavazza 1997, 117).

A partire da queste premesse, il presente contributo intende analizzare la figura di Maria Dalle Donne, considerando due aspetti strettamente interconnessi: il primo fa riferimento alla portata pionieristica del suo essere studiosa, laureata in Medicina e Filosofia nel 1799, in un'epoca in cui, in Italia, in Europa e nel mondo, la presenza femminile nelle istituzioni dell'alta cultura era di fatto preclusa, o comunque non riconosciuta pubblicamente; il secondo livello riguarda invece Maria Dalle Donne in qualità di figura archetipa delle future ostetriche, tenendo conto dei grandi passi compiuti nella storia dell'ostetricia sino ai giorni nostri.

² Sul contesto particolarmente illuminato e favorevole al riconoscimento istituzionale del sapere femminile, come suggerisce Marta Cavazza, sarebbe opportuno indagare in maniera più approfondita. Senza dubbio il contributo di Prospero Lambertini, prima in veste di arcivescovo, poi come papa (Benedetto XIV), fu notevole, tanto da essere considerato il *deus ex machina* che fece sì che Bologna, la seconda città dello Stato della Chiesa, diventasse nel Settecento il nuovo “paradiso delle donne” – l'espressione si trova in Ghiselli, *Memorie manoscritte*, vol. LXVII: 517, citato da Graziosi (1993, 148-149) –: «la coincidenza nella sua persona dell'esponente della classe aristocratica bolognese e dell'intellettuale aperto alla nuova scienza lo rendeva particolarmente sensibile a una politica di rilancio delle istituzioni culturali di Bologna, l'Università e l'Istituto delle scienze, e che il ricordo della tradizione medievale delle donne docenti era [...] un ingrediente importante dell'identità cittadina» (Cavazza 1997, 115).

Un'attività pionieristica

Maria Dalle Donne era nata a Roncastaldo, un piccolo paese delle colline bolognesi, il 12 luglio 1779, da una famiglia contadina. All'età di 11 anni, dopo qualche anno trascorso presso la casa di uno zio paterno, dal quale ricevette la sua prima formazione, venne affidata a Luigi Rodati, botanico e medico condotto a Medicina, che ben presto intuì le sue propensioni e i suoi talenti, tanto da spingerlo, come scrisse lui stesso, in una lettera indirizzata all'amico Nicola Fabbri, a «riporre su di lei tutte le speranze di recuperare Laura Bassi» (Sanlorenzo 1988, 147). Nel momento in cui Rodati fu nominato professore di Patologia e di Medicina legale all'Università di Bologna, Maria Dalle Donne rimase al suo fianco ed ebbe così la possibilità di entrare in contatto con Sebastiano Canterzani, Giovanni Aldini e Tarsizio Riviera. Sarà quest'ultimo, succeduto a Gian Antonio Galli e a Luigi Galvani nell'incarico di docente di Ostetricia e Chirurgia all'Università di Bologna, a indirizzare la giovanissima Dalle Donne verso lo studio dell'ostetricia e a spingerla, di conseguenza, a conseguire la laurea in Medicina e Filosofia. Per decisione dei Collegiati, si trattò di un "pubblico cimento", avvenuto il 19 dicembre 1799, che, come riportava la "Gazzetta di Bologna," qualche giorno dopo, avvenne «alla presenza di tanti spettatori», perché, continua ancora il cronista, riconoscendo l'eccezionalità dell'evento, «è raro che si trovino Giovani Donne, le quali intraprendendo la difficile carriera degli studi, e più la proseguiscano fino a meritarsi questo insigne premio della loro dottrina» (Sanlorenzo 1988, 148).

Seguendo il costume dell'epoca, Maria Dalle Donne fu accompagnata da Clotilde Tambroni, titolare della cattedra di *particulae graecae*, che durante l'inaugurazione dell'anno accademico 1805/1806, nel rievocare quel momento, restituiva i toni di quella situazione carica di forte emozione vissuta da Maria Dalle Donne:

No, mia tenera, e cara amica, non saranno infastiditi gli orecchi de' miei coltissimi Ascoltatori, se io ricordo quei ben augurati giorni, in cui Tu discesa modestamente intrepida nell'arena, come in simulata pugna di dotti atleti, facendo essi prova di quanto valesse Tu nella letteraria palestra, ora sostenendo a piè fermo i loro vigorosi assalti, ora ribattendo con ingegnosa destrezza i ben diretti lor colpi; fra gli applausi de' combattenti medesimi, e fra gli evviva degli spettatori, giudicata fosti meritevole delle tue ambite, e gloriosissime palme.

Oh! quante volte, mentre essi lodavano in te, compiti appena i quattro lustri, e la sodezza della tua dottrina, e la nitidezza dell'aurea tua dizione, io, di gaudio compresa, riteneva a stento le furtive lagrime, che spremevano dal mio cuore i tuoi trionfi! (Tambroni 1806, XVII).

Come si evince da queste righe, la stima e l'ammirazione che Clotilde Tambroni riponeva nei confronti dell'amica erano forti e profonde, dal momento che la considerava la compiuta e virtuosa espressione di un essere donna, dotta e docente, il cui esempio avrebbe fatto da apripista onde guadagnare sempre maggiori spazi per le donne nel mondo accademico. Con manifesto orgoglio e senso di vicinanza,

Clotilde Tambroni rammentava quei momenti in cui Maria Dalle Donne venne insignita della «sacrata edera premio delle dotte fronti» (Tambroni 1806, XVII); dichiarava per questa «donna egualmente grande per la sua modestia, e pel il suo saper» un'amicizia che «né la fuga degli anni, né la serie numerosa de' variati successi di nostri labili giorni saranno mai possenti a discioglierla» (Tambroni 1806, XVII).

Cinque mesi dopo, Maria Dalle Donne tenne il 23 e 24 maggio 1800, nella Chiesa di San Domenico, due pubbliche dispute, *Ex Anatomia et Physiologia* e *Ex Universa Medicina*; ne seguì poi una terza, presso l'Archiginnasio, il 29 maggio, sui temi dell'ostetricia: erano queste le condizioni necessarie per poter ottenere incarichi di docenza presso l'Università, che purtroppo nel suo caso risultarono vane. Il discorso da lei tenuto all'Archiginnasio appare decisamente all'avanguardia, in quanto dedica attenzione alla cura del neonato, sostenendo la necessità di bandire l'utilizzo delle fasce (Sanlorenzo 1988, 151). Emerge soprattutto il profilo di una studiosa che non si limita a considerare esclusivamente gli aspetti medici del parto, ma anche tutti gli elementi e i fattori che possono contribuire al benessere della madre e del bambino. Il 31 maggio del 1800, grazie alla notorietà che le derivò dalla discussione delle tre dissertazioni, ella ottenne una pensione³, ovvero il titolo di accademica «sopranumeraria, ossia straordinaria all'ordine de' Benedettini Accademici Pensionati»⁴, istituita sotto il pontificato di Benedetto XIV, insieme alla rendita di 50 zecchini, elargita da un facoltoso mecenate, il conte Prospero Ranuzzi Cospi⁵. Furono proprio queste le condizioni che le permisero di continuare gli studi.

Tuttavia gli incarichi didattici in ambito accademico tardarono ad arrivare, come si evince da una lettera, rintracciata presso l'Archivio di Stato di Milano, inviata il 9 aprile 1802 da Maria Dalle Donne al Ministro dell'interno, dove, dopo avere elencato i suoi titoli di studio, «si fa coraggio di chiedere di essere avuta in considerazione nel nuovo piano degli studi, o di essere in qualunque altro modo impiegata nelle Università di Bologna»⁶.

Sulla spinta dei cambiamenti politici, seguiti all'occupazione francese, e di quelli legati allo sviluppo degli studi nel campo dell'ostetricia, si stava manifestando un sempre più crescente interesse nei confronti delle tecniche del parto, nonché della formazione delle cosiddette “comari”. Si diede così vita all'istituzione di corsi e scuole per levatrici che prevedevano l'introduzione di materiali e strumenti

³ Questo titolo era stato conferito, il 22 giugno 1745, a Laura Bassi.

⁴ Archivio di Stato di Bologna, Assunteria d'Istituto, busta 9, Diversorum, fasc. n. 13.

⁵ Prospero Ranuzzi Cospi «volle inoltre fare dono a lei della sua ricca e preziosa raccolta di macchine e libri pertinenti alla fisica» (Pirami 1964, 73).

⁶ Archivio di Stato di Milano, Autografi, serie Uomini e donne celebri delle scienze e delle lettere, busta 160 “Donne celebri”.

didattici, tra cui, per esempio, l'utilizzo di uteri in cera o in terracotta, la cui produzione raggiunse punte di eccellenza a Bologna grazie a Giovanni Manzolini, alla moglie Anna Morandi Manzolini e a Giambattista Sardi, ai quali Gian Antonio Galli si rivolgeva per le proprie commissioni. A partire dagli uteri in terracotta e di altri materiali utilizzati a scopo didattico, vennero ideati e prodotti ulteriori strumenti; tra questi si segnalano i "manichini anatomici", ovvero i "fantocci" o le bambole in pezza in cui veniva riprodotto l'apparato genitale femminile: pensiamo, ad esempio, a quello realizzato dalla levatrice francese Madame Angélique Marguerite Le Boursier du Coudray, considerata "una *sage-femme* errante", che ideò siffatti strumenti e, recandosi personalmente nelle zone di campagna, si rese promotrice della formazione di numerose levatrici, che non potevano recarsi in città.

Comincia così a prendere forma una sorta di "nuova pedagogia", tramite pratiche didattiche basate sulla fruizione di strumenti progettati e fatti costruire appositamente; proprio questi materiali hanno consentito di ampliare la gamma delle metodologie, volte a favorire l'apprendimento delle tecniche legate al parto, tenendo conto di un'utenza assai vasta ed eterogenea, spesso composta anche da persone non in grado di leggere e di scrivere. In questo senso, si deve considerare l'avvio, nel 1804, di una Scuola per levatrici, sorta soprattutto al fine di «costituire una figura professionale riconosciuta per legge» (Patuelli 2012, 182). La sua direzione venne proprio affidata a Maria Dalle Donne, la quale, durante un lungo e intenso periodo, durato ben 37 anni, fu in grado di renderla una istituzione pubblicamente riconosciuta. Viste le difficoltà da lei incontrate nella ricerca di una sede idonea, Maria Dalle Donne venne autorizzata, prima dal governo napoleonico, poi da quello pontificio, a tenere i corsi presso la propria abitazione; tale scuola venne poi trasferita, a partire dal 1860, a seguito dell'istituzione dell'ospizio di maternità, presso i locali dell'antico ospedale degli esposti⁷. Inizialmente, la scuola non era dotata di un regolamento, ma di poche ed essenziali regole atte ad assicurarne il funzionamento e a renderne razionale l'organizzazione interna. Le aspiranti levatrici, provenienti dal circondario bolognese e, in alcuni casi, anche da altre province, dovevano esibire un certificato di buona condotta morale e politica, rilasciato

⁷ Gli asili di maternità erano destinati principalmente all'assistenza delle donne nubili in stato di gravidanza, in modo che «trovassero in un luogo appartato adeguata assistenza con ogni garanzia di riservatezza e conforto, per poter allattare nei primi mesi i loro nati senza preoccupazioni» (Zucchini 1960, 407). Qui le madri avevano a disposizione una assistenza medica e un aiuto "morale e fisico", soprattutto per fronteggiare al meglio i momenti del parto e quelli immediatamente successivi; come ha rilevato Gianna Pomata, possiamo oggi considerare tali pazienti come le «prime donne a passare per l'esperienza del parto ospedaliero» (Pomata 1980, 499). Essi vengono perciò a distinguersi come luoghi di sperimentazione, in cui si avviano attività di tipo scientifico e, al tempo stesso, formative; infatti, come si può leggere dalle carte conservate presso l'Archivio della Città Metropolitana di Bologna, all'interno di questi luoghi venne aperto «un locale apposito per accogliere a dozzina le allieve di ostetricia di tutta la Provincia formando una scuola pratica per le Mammane».

dall'autorità del luogo di residenza, oltre ad un'attestazione della pratica svolta presso una mammana o un chirurgo. I corsi prevedevano una parte teorica e una di tipo pratico e di tirocinio, da svolgersi nell'arco di un anno, al cui termine veniva rilasciato un certificato di idoneità, necessario per poter esercitare la professione di levatrice (Muzio Pazzi 1910, 27).

La chiarezza era la cifra distintiva delle lezioni impartite da Maria Dalle Donne, la quale utilizzava un linguaggio semplice, da tutte comprensibile, non lesinando di esprimersi in dialetto quando necessario. Ella ricorreva inoltre a dimostrazioni pratiche, avvalendosi di riproduzioni anatomiche e di manichini di dimensioni reali per simulare tutte le possibili difficoltà del parto, in un periodo in cui non era ancora prevista la pratica con partorienti in carne ed ossa.

Come rileva Muzio Pazzi (1910, 10), «ella era delle sue allieve in un tempo madre tenera, mecenate previdentissima, rigorosa maestra». Pur dimostrandosi attenta nel favorire un clima disteso e cordiale durante i suoi corsi, si dimostrava inflessibile quando si trattava di ammettere le allieve all'esame finale, consapevole della delicatezza della professione che sarebbero andate a esercitare. Nelle loro mani, infatti, erano riposte le vite stesse delle madri e dei nascituri, soprattutto quando nelle campagne mancava il supporto di un medico-chirurgo, ragion per cui Maria Dalle Donne non era solita fidarsi

al primo aspetto di chi le ripromettesse ingegno; e del pari se talvolta scarso in alcuna parevale, osservava se le restasse in quella a sperare un compenso nella buona volontà, nello studio, nella prudenza, e in tante altre doti, che pur sarebbero indispensabili in chi si destina al letto del sofferente. Maria giustamente raccapricciava pel barbaro abuso di spesso affidare due vite in un tempo alle mani di femmine rozze, inette, e non di rado, o si vili che per amor dell'oro, o si ignoranti che per presunzione, e fors'anco si stolte che per malintesi pregiudizi, azzardano o accondiscendono a tentare cose a loro inconcepibili affatto: imprudenze che anco coronate da esito fortunatissimo meriterebbero severe punizioni. (Bonafede 1845, 130).

Come afferma ancora Muzio Pazzi, «questa valentissima succeditrice della Manzolini e della Bassi valeva a mantenerla nell'antico credito e splendore, crescendo la schiera di quelle illustri donne, che col grado di loro sapere nelle scienze, valsero a procacciarle in ogni tempo bellissima fama» (Muzio Pazzi 1910, 6).

Maria Dalle Donne, così come altre figure femminili di cui si è fatto cenno – si pensi a Clotilde Tambroni e a Laura Bassi – sono emblematiche nel testimoniare come, pur trattandosi di poche eccezioni, anche nel passato sia stato possibile per le donne farsi strada nelle istituzioni scientifiche, ottenendo ampi riconoscimenti. Come rileva Marta Cavazza, il loro percorso ci fa inoltre comprendere come la solidarietà e l'amicizia “al femminile” (Cavazza 1997, 125) abbiano saputo creare una “rete” che in qualche modo è riuscita a scalfire la connotazione esclusivamente

maschile di università e accademie. Si tratta, in definitiva, di donne che rispondono alle sfide del loro tempo e che hanno saputo cogliere le opportunità che il contesto bolognese ha loro offerto, in un periodo in cui, come spesso è stato scritto, altre università erano “mondi senza donne”.

Bibliografia

- Bonafede, Carolina. 1845. *Cenni biografici e ritratti di insigni donne bolognesi raccolti dagli storici più accreditati*. Bologna: Tipografia Sassi nelle Spaderie.
- Cavazza, Marta. 1997. “‘Dottrici’ e lettrici dell’università di Bologna nel Settecento.” *Annali di Storia delle Università italiane* 109-126. Bologna: CLUEB.
- Govoni, Paola. 2007. “Studiose e scrittrici di scienza tra l’età liberale e il fascismo. Il caso Bottero e Magistrelli.” *Genesis* VI-1: 65- 89.
- Fabbri, Giovanni. 1872. *Antico museo ostetrico di Gian Antonio Galli*. Bologna: Tipi Gamberini e Parmeggiani.
- Graziosi, Elisabetta. 1993. “Restauro d’autore: Teresa Zani contessa e rimatrice bolognese.” *La rassegna della letteratura italiana* 8: 114-152.
- Patuelli, Francesca, “Maria Dalle Donne (1778-1842).” In *Dizionario biografico delle scienziate italiane (secoli 18.-20.)*, vol. 1, a cura di Miriam Focaccia, 182-186. Bologna: Pendragon.
- Parker, Holt. 1997. “Women Doctors in Greece, Rome and the Byzantine Empire.” In *Women Healers and Physicians: Climbing a Long Hill*, a cura di L.R. Furst, 131-150. Kentucky: University Press of Kentucky.
- Sanlorenzo, Olimpia. 1998. “Maria Dalle Donne e la Scuola di Ostetricia nel secolo XIX.” In *Alma Mater studiorum. La presenza femminile dal XVIII al XX secolo. Ricerche sul rapporto donna e cultura universitaria nell’Ateneo bolognese*, 147-158. Bologna: CLUEB.
- Pazzi, Muzio. 1910. *La dottoressa Maria dalle Donne, prima insegnante di ostetricia minore nella r. Università di Bologna: discorso commemorativo letto nel Teatro anatomico del celebre Archiginnasio bolognese il giorno 21 settembre 1909, in occasione del 7. Congresso nazionale delle levatrici, dal prof. dott. Muzio Pazzi, presidente del Comitato esecutivo*. Castel S. Pietro: Tip. A. Conti.
- Pirami, Edmea. 1964. “Rievocazione di una ‘donna medico’ bolognese del primo Ottocento.” *Bullettino delle scienze mediche* 16 novembre: 69-76.
- Pomata, Gianna. 1980. “Madri illegittime tra Ottocento e Novecento: storie cliniche e storie di vita.” *Quaderni storici* 15, 44 (2): 497-542.
- Santoni Rugiu, Antonio. 2009. *Veste corta e veste lunga. Barbieri-chirurghi, balie e levatrici come educatori*. Firenze: Il Ponte Editore.

Tambroni, Clotilde. 1806. *Orazione inaugurale detta nella R. Università di Bologna il di 11 gennajo 1806 da Clotilde Tambroni professoressa di lingua e letteratura greca*. Bologna: Tipografia di Ulisse Ramponi a S. Damiano.

Viana, Orazio, & Voza, Francesco. 1933. *L'ostetricia e la ginecologia in Italia*. Milano: s.e.

FRONTIERE METODOLOGICHE
NELLA RICERCA STORICO-EDUCATIVA

MONICA FERRARI

OLTRE LE FRONTIERE SCIENTIFICO-DISCIPLINARI: ALLA RICERCA DELLE FORME DEL PARADIGMA DELL'ESCLUSIONE

BEYOND SCIENTIFIC-DISCIPLINARY FRONTIERS: TOWARD A RESEARCH ABOUT EXCLUSIONARY PARADIGM'S FEATURES

Una storia di lungo periodo caratterizza in Occidente il paradigma dell'esclusione che ha portato a escludere e/o educato a escludere in vista di una ricerca dell'esclusività e di una distinzione sociale radicata nei processi di individuazione a sostegno della disuguaglianza. Il presente saggio è mirato a offrire alcuni spunti di riflessione metodologica sul tema delle frontiere poste dall'educazione esclusiva tra ieri e oggi, sottolineando come si tratti di una questione culturale che è possibile analizzare e decostruire solo se ci si pone al di là di un'altra tipologia di frontiere: quelle scientifico/disciplinari. Si sottolinea inoltre che la promozione di processi educativi inclusivi si connette strettamente all'analisi delle forme dell'esclusione. La polisemia del termine "frontiera" è quindi particolarmente interessante in riferimento a tale tema, non solo perché qui si pone il problema della frontiera/barriera su cui insiste un dato ordine sociale, ma anche perché riflettere sulle modalità in cui si esprime il paradigma dell'esclusione significa compiere percorsi di ricerca capaci di muovere oltre le frontiere/scientifico disciplinari che ci siamo dati.

Parole chiave: Educazione esclusiva/educazione inclusiva, Analisi di congegni pedagogici, Analisi di ideologie, Strategie e pratiche educative, Metodologia della ricerca educativa.

The Exclusionary paradigm, which has a long-standing history in the Western world, had led people to exclude and/or had educated them to exclude while attempting to pursue an exclusivity and a social distinction grounded in individuation processes. This essay aims to offer some methodological reflections on the theme of the frontiers established by exclusive education in the past and in the present, underlining how it is a cultural issue that can be analyzed and deconstructed only if we go beyond another typology of frontiers, namely the scientific/disciplinary ones. It also underlines that the promotion of inclusive processes is strictly related to the analysis of exclusionary features. Therefore, the polysemous meaning of the word "frontier" is very interesting with respect to this issue, not only because it poses the problem of frontiers/barriers related to a certain social order, but also because to reflect on the features of the exclusionary paradigm means to open research paths leading beyond established scientific-disciplinary frontiers.

Keywords: Exclusive education/inclusive education, Analysis of educational mechanisms, Analysis of educational ideologies, Strategies and practices, Methodology of educational research.

Due punti di partenza

Due sono i punti di partenza di questa mia riflessione sul paradigma dell'esclusione che si è profondamente radicato nelle agenzie e nelle pratiche educative dell'Occidente lungo i secoli e nelle diverse forme di *civilisation*, aggregatesi in culture e costumi anche assai differenti. Da un lato si tratta di una definizione di educazione esclusiva che ancora una volta ritrovo tra le pagine dell'*Emilio* di Rousseau, così interessato al tema della disuguaglianza sulla fine del XVIII secolo, quando la società degli ordini volge al tramonto e tuttavia si inaugurano nuove forme di disuguaglianza connesse a nuove forme di produzione della ricchezza.

Dall'altro si tratta di quella via che Dewey tratteggia per l'analisi pedagogica in apertura al suo volume del 1916 dedicato a *Democrazia e educazione*, ove ci si pone il problema di comprendere se e perché la democrazia è qualcosa di più di una forma di governo e se è possibile educare a un modo di essere che davvero sia capace di esprimerla.

Se pur a distanza di secoli, entrambi gli autori hanno mostrato l'impatto che l'analisi pedagogica può avere, tra passato, presente e futuro, su questioni fondanti circa gli stili di vita e la mentalità delle persone, andando al di là di ogni frontiera settoriale per porre i problemi che vanno alle radici dell'esistenza umana in una comunità di vita associata. Inoltre entrambi sono stati capaci di andare oltre il dibattito culturale del loro tempo, di cui pure erano intrisi, e di lanciare verso il futuro un manifesto di riforma dei sistemi dell'educazione e dunque nuove sfide nei percorsi formativi, ponendo, se pur da diverse prospettive, il problema dell'essenza della natura umana, della sua dignità nella *polis* e della sua liberazione attraverso la formazione.

Il paradigma dell'esclusione

Anzitutto vorrei citare un passaggio di Rousseau che, nel secondo libro dell'*Emilio*, scrive: «un'educazione esclusiva che si prefigga soprattutto di distinguere dal popolo quelli che l'hanno ricevuta, privilegia sempre gli insegnamenti più costosi, a quelli più comuni e, per questa stessa ragione, più utili» (Rousseau 1995, 136).

Ricordo che la riflessione di Rousseau sull'educazione esclusiva si inserisce qui nell'ambito di quel paradossale romanzo che è l'*Emilio*¹ ove, grazie a una educazione pure a suo modo esclusiva, fondata cioè su una relazione privilegiata e duale

¹ Da sempre letto e studiato. Sulla sua paradossalità cfr. Starobinski 1982. Per ricordare solo alcuni studi italiani degli ultimi anni: Cambi 2011; Potestio 2013; Becchi 2014; Bertagna 2014; Sani 2017.

tra allievo e *gouverneur*, ci si propone di aiutare un bambino a divenire soprattutto un uomo capace di vivere².

La definizione di Rousseau ci porta subito al cuore delle antinomie insite nelle diverse accezioni con cui in secoli e contesti differenti è stata definita l'educazione esclusiva. E ci fa riflettere sul paradosso di chi ne discute prefigurando tuttavia un rapporto elettivo con un allievo ideale che povero non è perché insieme al suo *gouverneur* può vivere libero dai pensieri della sussistenza e dunque impegnandosi solo a formarsi grazie a un percorso lungo, unico e a suo modo privilegiato. Eppure l'itinerario formativo di Emilio sarà tanto alternativo rispetto alle agenzie e alle figure educative della società dei principi al tramonto da essere definito, nella voce *précepteur* del *Dictionnaire* a cura di Ferdinand Buisson (Buisson 1887-1888, parte prima, t. II, 2423-2425), come uno dei due elementi chiave di una vera e propria rivoluzione culturale, insieme a quel sovvertimento dell'ordine sociale che fu la Rivoluzione francese.

Difatti in questo passo del secondo libro dell'*Emilio*, Rousseau contrappone all'educazione esclusiva di coloro che, tramite un'istruzione costosa, sono in cerca del primato sociale su cui si impernia una società basata sulla disuguaglianza, un'educazione utile. Egli argomenta quindi che è più utile imparare a nuotare che a cavalcare. Nuotare, insomma, se pure è un traguardo di apprendimento che molti senza spendere nulla possono raggiungere e che, pertanto, non interessa a una *élite* impegnata solo a distinguersi, può salvare la vita in determinate circostanze. Tuttavia per chi è alla ricerca della distinzione sociale quello che conta è, secondo Rousseau, diventare abili in una attività "costosa", distintiva e discriminante, non imparare il mestiere di vivere...

L'analisi pedagogica di Rousseau aiuta a cogliere i segni del paradigma dell'esclusione non solo nella società degli ordini, seppure nel suo romanzo si parla di una educazione esclusiva che per secoli ha mirato a formare individui "eccellenti", in competizione tra di loro per il primato in una data gerarchia sociale. Si tratta in questo caso di apprendere competenze uniche e conseguibili solo attraverso un apprendistato dispendioso, capace di selezionare a priori lungo l'itinerario formativo, dove si pongono barriere all'entrata fondate sul costo, sulla peculiarità e sulla lunga durata dell'esercizio formativo per costruire anche a partire da lì (o per ribadire) frontiere sociali.

Pertanto l'educazione esclusiva deprecata da Rousseau, a sua volta tuttavia impegnato in una educazione esclusiva di segno differente, pure di lunga durata, è anche un'educazione che abitua alla competizione sulla scena sociale e che aiuta ad apprendere a escludere, a discriminare, ad alimentare quelle forme di svantaggio

² Tema ripreso di recente in uno dei più noti manifesti di riforma dei sistemi dell'educazione degli ultimi anni cfr. Morin 2015.

«corrosivo»³ sovente incentrate sull'apprendimento e sulla fruizione di esperienze eccezionali, talora connesse al superfluo e non all'utile.

Non a caso a molti anni di distanza Martha Nussbaum pone, nel terzo capitolo di *Non per profitto* (2011), la questione della formazione dei sentimenti. Nussbaum si interroga sulla difficoltà di costruire davvero istituzioni democratiche fondate sull'inclusione, mentre al contrario la storia è piena di meccanismi che producono disegualianza, e afferma, citando Rousseau, che il «disgusto proiettivo» e il «comportamento stigmatizzante» hanno per secoli connotato la formazione delle *élites* in quanto «attraverso regole sociali e familiari» tali società «trasmettono il messaggio che la perfezione, l'invulnerabilità e il controllo sono aspetti basilari del successo» (Nussbaum 2011, 51). È così che tra "noi" e "loro" si crea un solco che legittima la differenza fin dall'infanzia e che costruisce su di essa, non sulla compassione e sull'inclusione, non sulla democrazia, l'ordine sociale. Infatti: «le persone si comportano male quando gli individui su cui hanno potere vengono disumanizzati e de-individualizzati», ricorda Nussbaum (2011, 60). Al contrario la democrazia si fonda sulla cura, sul reciproco riconoscimento, sull'impegno e sul rispetto, sull'ascolto dell'altro, ritenuto meritevole di vivere una vita degna di essere vissuta (Nussbaum 2012), non di essere reificato a servizio di qualcuno ritenuto "eccellente" in virtù di un primato sociale radicato in una gerarchia di volta in volta rimodulata nel corso dei secoli e nella fisionomia che le istituzioni capaci di ribadirle assumono in società differenti.

Inseguire le tracce del paradigma dell'esclusione, che in Occidente ha portato a escludere e/o educato a escludere nel corso dei secoli, è un tema a mio avviso di grande interesse per chi si occupa di pedagogia generale e sociale in ottica diacronica e che, di conseguenza, si propone, in coerenza con il suo campo di ricerca, di agire concretamente a partire da un esercizio condiviso di coscientizzazione (per usare una nota espressione di Freire) capace di dilatarsi nel sociale.

Oltre le frontiere: l'analisi dei congegni pedagogici

Per questo il secondo punto di partenza della mia riflessione è *Democrazia e educazione* di Dewey, un libro ove l'autore si propone di «scoprire ed esporre le idee implicite in una società democratica e di applicare queste idee ai problemi del compito educativo». Ma tale arduo compito presuppone un'analisi in ottica diacronica di lungo periodo in quanto:

³ Sullo svantaggio corrosivo si rimanda alle riflessioni di M. Nussbaum in *Non per profitto* (2011) e in *Creare capacità* (2012).

la discussione include un'indicazione degli scopi costruttivi e dei metodi dell'educazione pubblica osservati da questo punto di vista, e una valutazione critica delle teorie della conoscenza e dello sviluppo morale che erano state formulate in precedenti condizioni sociali, ma che ancora agiscono, in società nominalmente democratiche, per ostacolare l'adeguata realizzazione dell'ideale democratico. (Dewey 2008, XXI).

Il volume di Dewey aiuta a riflettere ancora oggi, a distanza di più di cento anni, su quegli aspetti di un congegno pedagogico, inteso come programma di azione non sempre esplicito e soprattutto composito, frutto di combinazioni sovente impreviste di interventi (Ferrari 2011), che si radica nei dispositivi⁴ educativi formali, non formali e informali nei quali siamo coinvolti in ogni momento della nostra vita e non solo quando da bambini frequentiamo quell'ambiente "specialmente istituito" che è una scuola e che Dewey ci aiuta ad analizzare a partire dalle sue pratiche.

Non a caso Martha Nussbaum scrive: «la scuola è soltanto una delle tante fonti che influenzano le menti e i cuori dei bambini» e prosegue domandandosi in *Non per profitto* come formare, magari proprio in una scuola, «i cittadini di una democrazia sana» (Nussbaum 2011, 61).

Comprensione dell'altro, sensibilità, umanesimo⁵ inteso come sviluppo della capacità di «vedere il mondo dal punto di vista di altre persone, in particolare di coloro che la società tende a raffigurare come inferiori, come "meri oggetti"» (Nussbaum 2011, 61) è un compito arduo e necessario per garantire la democrazia, afferma Nussbaum insieme a molti altri autori, quali Bruner (1996)⁶ e Morin, ad esempio, interessati a loro volta a comprendere il mondo dell'altro sviluppando l'immaginazione narrativa che aiuta ad andare oltre la spiegazione razionale dei fenomeni e a partecipare le emozioni⁷.

Occorre dunque andare oltre le frontiere.

Oltre le frontiere delle culture per sottolineare la costitutiva eterogeneità nell'eguaglianza degli esseri umani⁸.

Oltre le frontiere che hanno separato le scienze naturali da quelle umane e poi inaugurato delle ulteriori partizioni settoriali, per aprire l'orizzonte di senso che dalla spiegazione porta alla comprensione⁹.

⁴ Sul concetto di dispositivo, di ascendenza foucaultiana, al centro di un dibattito internazionale, si veda ad esempio: Agamben 2006.

⁵ Su questo tema si rimanda, tra l'altro, a una serie di saggi contenuti in una sezione monografica della rivista *Civitas educationis* a cura di Ferrari e Morandi (2019), in cui si pone il tema del rapporto tra filosofia ed educazione. Oggi la riflessione sul concetto di Umanesimo è assai vasta. Ricordo, a titolo d'esempio, Tognon 2019. Si veda anche per una bibliografia Ferrari e Tognon 2020.

⁶ Penso in particolare a *La cultura dell'educazione*, pubblicato nel 1996.

⁷ Su questo tema cfr. Morin 2001 ma anche Nussbaum 2011.

⁸ Cfr. al riguardo Zoletto 2012 e 2020.

⁹ Rimando ai già citati volumi di Morin e Nussbaum.

Oltre le barriere scientifico-disciplinari che parzializzano l'oggetto di studio e non lo collocano, intersezionalmente¹⁰, al centro di un contesto complesso ed ecologicamente¹¹ situato in una interrelazione di livelli sistemici comprensibili solo grazie ad analisi di lungo periodo.

Credo che ci sia molto da fare, a partire da studi di caso in contesti determinati, per cogliere il funzionamento di congegni pedagogici che legittimano l'esclusione nelle nostre società sedicenti democratiche ove solo da poco si parla di inclusione e da pochissimo di costitutiva eterogeneità nell'uguaglianza come risorsa per il futuro dell'umanità.

Credo ci sia molto da fare, oltre le barriere, nell'analisi osservativa, sistematica ed emerografica¹², di quanto accade oggi ogni giorno a scuola come nello studio delle società dei principi, esclusive ed escludenti, del passato dell'Occidente¹³.

Diverse tipologie di fonti, ancora in parte da costruire e da reperire, possono aiutarci, a partire da quanto testimonia dei meccanismi di rappresentazione della regalità e dell'eccellenza e dunque di dispositivi di spettacolarizzazione della forza, fino a quelle opere letterarie che, tra utopia e distopia, hanno messo a punto termini e costrutti euristici cruciali per analizzare, nei loro segni latenti, la fisionomia degli assetti sociali nel nostro presente incerto.

Non ultimo, ad esempio, vorrei ricordare, a proposito di questi segnali, quel controverso concetto di meritocrazia, discusso da Young nella sua nota distopia del 1958¹⁴ e oggi sovente utilizzato nel linguaggio corrente in un'accezione positiva che capovolge, spesso senza conoscerla, la visione del sociologo inglese, connettendo "fatalmente" il potere al merito, legittimando così, nonostante la lezione di Young, una logica della competizione sociale che rischia di produrre nuove forme di disuguaglianza¹⁵.

Mentre negli anni Sessanta Strodbeck e Bernstein analizzano oltreoceano quel «curricolo latente» radicato nelle esperienze di vita quotidiana che rende corrosivo lo svantaggio¹⁶, mentre a scuola se ne inaugurano nuove forme peculiari a quella tipologia di istituzione, come ricorda Jackson (1968), anche i ragazzi della scuola di Barbiana ne la *Lettera a un professoressa* (1967) si sono impegnati nel

¹⁰ Il dibattito sul concetto di intersezionalità intesa in senso ampio come prospettiva di analisi dei fenomeni sociali è oggi assai vasto cfr. ad esempio Zoletto 2020.

¹¹ Utilizzo il termine nell'accezione a cui fa riferimento Bronfenbrenner 1986.

¹² A titolo meramente esemplificativo rimando a un volume sul tema dell'insegnare riflettendo (Ferrari 2003).

¹³ Al riguardo e per una bibliografia cfr. Ferrari 2020.

¹⁴ La prima traduzione italiana dell'opera di Young è del 1962.

¹⁵ Nel vastissimo dibattito ricordo qui solo Brigati 2015; Cingari 2020; Sandel 2021; Ferrari e Maranesi 2023, ai quali rimando per una bibliografia.

¹⁶ Si rinvia al volume a cura di Passow, Goldberg e Tannenbaum, che ho consultato nell'edizione del 1971.

comprendere i meccanismi che, nel nostro Paese, ostacolano la realizzazione della scuola della Costituzione¹⁷: essi ci raccontano che ancora nella nuova media nata dopo il 1962 si “ricacciavano” nei campi e nelle fabbriche i figli di coloro che non parlavano la lingua della scuola (Scuola di Barbiana 1967).

Certo, tra ieri e oggi, non solo di istituzioni educative formali si tratta, specie in un mondo come il nostro in cui i meccanismi della legittimazione sociale connessi a quelli della valutazione si giocano largamente altrove, magari in rete e sui *social networks*, come ricorda Angélique del Rey¹⁸.

Gli esempi si potrebbero moltiplicare, in quanto, anche sulla scorta di Dewey, è lecito affermare che è nel funzionamento dei congegni pedagogici propri di una società “nominalmente” democratica che vanno cercate le tracce di quello che resta del passato di società esclusive a ostacolare dall'interno il difficile cammino dell'inclusione e della consapevolezza diffusa della costitutiva eterogeneità nell'uguaglianza. Ma potremmo anche indagare i nuovi meccanismi dell'esclusione che ci si inventa di volta in volta nel corso dei secoli e che si radicano nelle pratiche pedagogiche quotidiane tra aspetti espliciti e latenti di proposte formali, non formali e informali, comunque onnipersive della nostra quotidianità, a partire da una lezione *delle cose* radicata negli ambienti di vita.

Questo, a mio avviso, uno dei compiti elettivi dell'analisi pedagogica orientata in senso inclusivo, capace di far crescere in consapevolezza circa quella che Morin chiama «l'etica del genere umano», andando oltre le frontiere scientifico-disciplinari che abbiamo costruito anche all'interno di questo complesso ambito di ricerca che chiamiamo pedagogia. Si tratta di una delle possibili vie per contribuire a quel cambiamento di mentalità capace di forgiare nuove «comunità emotive» (tema studiato da Rosenwein 2016) auspicabilmente inclusive e forse anche di un impegno deontologico da assumere e condividere per il futuro.

Bibliografia

Agamben, Giorgio. 2006. *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.

Becchi, Egle. 2014. “Natura e educazione: i tre grandi testi degli anni Sessanta e oltre”. In *Il pedagogista Rousseau. tra metafisica, etica e politica*, edited by Giuseppe Bertagna, 67-81. Brescia: La Scuola.

¹⁷ Per un dibattito al riguardo, tra pedagogia e diritto: Matucci e Rigano 2016; Ferrari, Matucci e Morandi 2019; Matucci 2019.

¹⁸ Su questi temi la letteratura è assai vasta. Per una analisi e una bibliografia: Dahler-Larsen 2012; Del Rey 2018; Ferrari, Morandi e Falanga 2018.

- Bertagna Giuseppe, ed. 2014. *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*. Brescia: La Scuola.
- Brigati, Roberto. 2015. *Il giusto a chi va. Filosofia del merito e della meritocrazia*. Bologna: il Mulino.
- Bronfenbrenner, Urie. 1986. *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. Loredana Hvastja Stefani. Bologna: il Mulino (ed. orig. 1979).
- Bruner, Jerome. 2001. *La cultura dell'educazione*, trad. it. Lucia Cornalba. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1996).
- Buisson, Ferdinand. dir. 1887-1888. *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette.
- Cambi, Franco. 2011. *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo-di-natura*. Genova: il melangolo.
- Cingari, Salvatore. 2020. *La meritocrazia*. Roma: Ediesse-Futura.
- Dahler-Larsen, Peter. 2012. *The Evaluation Society*. Stanford: Stanford University Press.
- Del Rey, Angélique. (2018). *La tirannia della valutazione*, trad. it. Andrea Libero Carbone. Milano: Elèuthera (ed. orig. 2013).
- Dewey, John. 2008. *Democrazia e educazione*, trad. it. Enzo Enriques Agnoletti e Paolo Paduano. Milano: Sansoni (ed. orig. 1916).
- Ferrari Monica, cur. 2003. *Insegnare riflettendo. Pratiche pedagogiche per i docenti della secondaria*. Milano: Franco Angeli.
- Ferrari, Monica. 2011. *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*. Milano: Franco Angeli.
- Ferrari, Monica. 2020. *L'educazione esclusiva. Pedagogie della distinzione sociale tra XV e XXI secolo*. Brescia: Scholé.
- Ferrari Monica, e Alessandro Maranesi, eds. 2023. *Dizionario del merito nei processi educativi*. Brescia: Scholé.
- Ferrari Monica, Giuditta Matucci, e Matteo Morandi. 2019. *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*. Milano: Franco Angeli.
- Ferrari Monica, e Matteo Morandi, cur. 2019. *Filosofia e educazione: per rifondare il concetto di humanitas*. In *Civitas educationis*, 1.
- Ferrari, Monica, Matteo Morandi, e Mario Falanga. 2018. *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*. Brescia: ELS La Scuola.
- Ferrari Monica, e Giuseppe Tognon, eds. 2020. *L'Umanesimo ri/formativo. Leggere, scrivere, vivere nel Quattrocento italiano*. In *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 27.
- Jackson, Philip. 1968. *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Matucci Giuditta, cur. 2019. *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola "aperta a tutti" alla prova della crisi economica*. Milano: Franco Angeli.

- Matucci Giuditta, e Francesco Rigano, cur. 2016. *Costituzione e istruzione*. Milano: Franco Angeli.
- Morin, Edgar. 2001. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. trad. it. Susanna Lazzari. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 1999).
- Morin, Edgar. 2015. *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, trad. it. Susanna Lazzari. Milano: Raffaello Cortina (ed. orig. 2014).
- Nussbaum, Martha C. 2011. *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, trad. it. Rinaldo Falcioni. Bologna: il Mulino (ed. orig. 2010).
- Nussbaum, Martha C. 2012. *Creare Capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, trad. it. Rinaldo Falcioni. Bologna: il Mulino (ed. orig. 2011).
- Passow A. Harry, Miriam Goldberg e Abraham J. Tannenbaum, cur. 1971. *L'educazione degli svantaggiati*. trad. it. Fulvio Scaparro. Milano: Franco Angeli (ed. orig. 1967).
- Potestio, Andrea. 2013. *Un altro Émile. Rilettura di Rousseau*. Brescia: La Scuola.
- Rosenwein, Barbara H. 2016. *Generazioni di sentimenti. Una storia delle emozioni, 600-1700*, trad. it. Riccardo Cristiani. Roma: Viella (ed. orig. 2016).
- Rousseau, Jean-Jacques. 1995. *Emilio o dell'educazione*, trad. it. Emma Nardi. Scandicci: La Nuova Italia (ed. orig. 1762).
- Sandel, Michael J. 2021. *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e di perdenti*, trad. it. Corrado Del Bò ed Eleonora Marchiafava. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 2020).
- Sani, Filippo. 2017. *Rousseau e le pedagogie dell'assenza*. Brescia: ELS La Scuola.
- Scuola di Barbiana. 1967. *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Starobinski, Jean. 1982. *La trasparenza e l'ostacolo. Saggio su Jean-Jacques Rousseau*, trad. it. Rosanna Albertini. Bologna: il Mulino (ed. orig. 1971).
- Tognon, Giuseppe. 2019. "Humanism. Reflections on an Eponymous Idea". *Munera. Rivista europea di cultura. Quaderno*: 73-95.
- Young, Michael. 1962-2014. *L'avvento della meritocrazia*, trad. it. Cesare Mannucci. Roma: Edizioni di Comunità (ed. orig. 1958).
- Zoletto, Davide. 2012. *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Zoletto, Davide. 2020. *A partire dai punti di forza. Popolar culture, eterogeneità, educazione*. Milano: Franco Angeli.

MONICA DATI

PER UN COLLEGAMENTO TRA UNIVERSITÀ E SOCIETÀ:
LA DIDATTICA DI FILIPPO MARIA DE SANCTIS E LE NUOVE
PROSPETTIVE DI PUBLIC HISTORY OF EDUCATION

FOR A CONNECTION BETWEEN UNIVERSITY AND SOCIETY:
THE TEACHING METHODS OF FILIPPO MARIA DE SANCTIS AND THE
NEW PERSPECTIVES OF PUBLIC HISTORY OF EDUCATION

L'intervento vuole mettere in luce, seppur brevemente, come il contributo di Filippo Maria De Sanctis e della cattedra di Educazione degli adulti dell'Università di Firenze, grazie allo scambio attivo tra scuola e società e attraverso una didattica intesa come strumento sociale innovatore, possano essere considerati un modello pionieristico di Public History of Education, una recente proposta che ambisce ad unire i saperi pedagogici con l'emergente approccio nordamericano di storia pubblica.

Parole chiave: Public History, Public History of Education, Filippo Maria De Sanctis, Didattica universitaria.

The paper aims to highlight how the contribution of Filippo Maria De Sanctis and the Chair of Adult Education at the University of Florence, thanks to the active exchange between school and society and through a didactics understood as an innovative social tool, can be considered a pioneering model of Public History of Education, a recent proposal that aims to unite pedagogical knowledge with the emerging North American approach of Public History.

Keywords: Public History, Public History of Education, Filippo Maria De Sanctis, University teaching methods.

La Public History of Education tra didattica, ricerca accademica e società.

«Lo studio universitario» – afferma De Sanctis – «non può svolgersi per sé, indipendentemente da, su; ma *per* e *con* la società» (De Sanctis e Federighi 1977, 291). Un modello riassumibile nel concetto di *università sociale*, di un'istituzione, cioè non chiusa in se stessa o sporadicamente proiettata verso l'esterno ma organicamente collegata, per impostazione di ricerca e formazione, con le istituzioni pubbliche e le associazioni, capace di condurre studenti e docenti verso una pratica di *studi nella città* e di porsi come strumento utile per i bisogni formativi e le sfide

poste dall'educazione degli adulti. Proprio a Firenze a partire dagli anni '70 si svilupparono una serie di progetti che, in un contesto di denuncia di alcune prassi didattiche da parte sia del mondo studentesco che pedagogico (Betti 2021), evidenziavano come il sapere accademico possa essere effettivamente messo in contatto con i contesti educativi, in modo da rispondere ai bisogni sociali emergenti, per creare nuove proficue relazioni tra l'educazione formale, non formale e informale, tra studenti ed insegnanti, tra il mondo della ricerca e la società tutta: *una società che studia*, «indotta a riflettere sul proprio passato e sui propri indirizzi rispetto ai problemi specifici posti dal tema di studio» (De Sanctis e Federighi 1977, 291).

Obiettivi di cui cerca di farsi promotrice anche la Public History nella sua convergenza con i saperi pedagogici e la storia dell'educazione. Nata negli anni '70 come risposta, forte e articolata, allo scollamento tra mondo universitario e società, essa si pone innanzitutto come una "relazione" tra sapere storico e la dimensione pubblica dell'agire dove il pubblico non è mai un consumatore passivo o un mero committente (Carrattieri 2020) ma è in grado di interagire e di essere coautore di contenuti ed interventi (Cauvin 2016). «Nei progetti dei public historians ricorrono spesso termini come comunicazione, coinvolgimento, collaborazione e cooperazione, che rendono l'idea di quanto la disciplina faccia affidamento sul pubblico nella pratica della storia» (Dati 2021, 399) ponendo al centro una missione di democratizzazione della conoscenza e di servizio alla comunità. Non a caso per Thomas Cauvin studioso particolarmente attento al collegamento attivo nella pratica del lavoro dello storico con un pubblico non scientifico di attori e alla proiezione del metodo storico all'esterno delle università, la Public History non è solo storia *for* «but also *with* non-academic audiences». Aggiungendo anche: «Historians should accept that they do not work for the sake of history only, to advance historical research, but also for and with others» (Cauvin 2016, 14). Parole che richiamano in modo evidente la lezione di De Sanctis per il quale il pubblico è il soggetto collettivo in contrapposizione al singolo adulto, soggetto trasformativo ed organizzato non solo trasformabile.

Da questo punto di vista il mondo della formazione può essere considerato un caso esemplare per verificare la possibilità di un efficace scambio tra accademici e non:

Esperienze di Public History possano essere infatti efficacemente sviluppate anche in ambito storico-educativo attraverso il coinvolgimento di soggetti diversi (studenti, insegnanti, famiglie, educatori, musei e biblioteche) e con valenze di ricerca molteplici, capaci di connettere ambiente accademico, didattica e memoria sociale e di fornire quindi strumenti di comprensione sempre più critica della realtà circostante. (Dati 2021, 399).

Queste attività che possiamo definire di Public History of Education:

possono contribuire efficacemente a migliorare l'apprendimento sia a generare dei cambiamenti culturali nel territorio circostante. Le attività didattiche, in particolare quelle rivolte allo studio della storia e della geografia, hanno un rapporto privilegiato con il territorio che può essere enfatizzato proprio da un approccio di Public History. In questo senso la didattica, uscendo dai confini dell'aula, può aspirare non solo a migliorare gli apprendimenti, come è ovvio, ma anche a promuovere dei cambiamenti nel territorio circostante. (Bandini 2020, 50).

Le potenzialità offerte da questo nuovo approccio sono pertanto molteplici e implicano l'adozione di regimi di narrazione inediti, il confronto e la collaborazione con altre discipline, nonché lo sviluppo di nuove competenze per lo storico dell'educazione che diventa un operatore culturale cosciente, capace di riavvicinare mondi e di rispondere agli emergenti bisogni sociali. Si tratta di un orientamento che prevede soprattutto lo sviluppo di una didattica diversa rispetto a quella fin ora contemplata nelle aule universitarie. Un significativo esempio è rappresentato dal portale "Memorie di scuola"¹, ricco di interviste realizzate nell'ambito dell'insegnamento di Storia dell'educazione dagli studenti dell'Università di Firenze, impegnati nel ricercare le memorie scolastiche di maestre e maestri in pensione e nel delineare una storia dell'insegnante elementare dal secondo dopoguerra a oggi². Come spiega bene il Prof. Gianfranco Bandini, ideatore del progetto, nella relativa pagina web:

Il punto di partenza di questa esperienza è stato l'impegno didattico. Le esigenze dell'insegnamento universitario mi hanno messo di fronte alla necessità di rinnovare la didattica e, come si vedrà tra poco, anche la ricerca. Ho constatato un grande divario, veramente incolmabile, tra le memorie educative degli studenti, futuri insegnanti di scuola primaria, e le memorie scolastiche che, almeno in piccola parte, potevano essere estratte dai manuali universitari di storia della scuola o nella letteratura. Mi sono posto l'obiettivo, allora, di creare un percorso di studio che mettesse in luce l'utilità delle memorie per la formazione dei (futuri) formatori, per la consapevolezza del loro ruolo e delle caratteristiche di fondo (spesso implicite) della loro professione. Un obiettivo che in realtà potrebbe valere per tutte le professioni educative e, in un'accezione più ampia, di cura (come nel caso delle professioni infermieristiche o di assistenza sociale)³.

Come dimostrato da questo progetto, fornendo alcuni strumenti per una comprensione critica della scuola, la Public History può di fatto orientare le scelte di studenti e futuri insegnanti ed essere utile per modificare e migliorare le attività professionali. La storia dell'educazione nel suo incontro con la Public History è

¹ www.memoriediscuola.it, ultima consultazione 10 febbraio 2023.

² Più recentemente il lavoro collettivo di raccolta di testimonianze curato dal Prof. Gianfranco Bandini è andato a confluire nel portale "Memoria scolastica" espressione del Progetto di ricerca di rilevante interesse nazionale "School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1861-2001)". www.memoriascolastica.it. Accessed: February 10, 2023.

³ <https://memoriediscuola.it/il-progetto/>. Accessed: February 10, 2023.

chiamata quindi a prendersi cura dei bisogni della società, per creare nuove proficue relazioni tra il passato e il presente di educatori e docenti (Bandini 2020), tra il mondo della ricerca e la società tutta. Come suggerisce anche Salvatore Colazzo (2019), promotore presso l'Università del Salento di un laboratorio di Public History ed autore di un articolo sulla possibile convergenza tra la Public History e l'azione pedagogica di comunità: la Public History è innanzitutto una “relazione” tra il sapere storico e la dimensione pubblica dell'agire che ha a che fare con le problematiche del riconoscimento e della visibilità, due temi di grande interesse per la pedagogia. Una sinergia che può costituire un bene prezioso da riconsegnare alla collettività perché arricchisca la conoscenza del passato, la sua consapevolezza e la riflessione comune, da utilizzare «as a source of social empowerment for underrepresented groups» – e più in generale per le esigenze di pubblici specifici (Cauvin 2016, 232): «si tratta di una nuova chance a livello epistemologico, metodologico e didattico che può fra l'altro rinsaldare i rapporti tra scuola e comunità oltre che tra la scuola e l'università, attraverso il leitmotiv di un fare storia condiviso, critico, attivizzante» (Betti 2021, 97).

Una proposta, quella della Public History of Education, utile pertanto a sollecitare riflessioni e porre interrogativi, per condurre il mondo universitario e la sua didattica fuori da una spirale autoreferenziale, per renderlo comprensibile e utile alla comunità in modo analogo alle spinte innovatrici proposte da Filippo Maria De Sanctis.

Studiare con la società che studia. La proposta didattica di Filippo Maria De Sanctis

Come ricorda Luigi Tomassini (Tomassini e Biscioni 2020) si accetta comunemente l'idea che prima della recente affermazione di un diffuso interesse per la Public History vi fossero in Italia numerose iniziative e pratiche “inconsapevoli”. Spesso tuttavia questa affermazione viene sostenuta da una esemplificazione magari ampia ma sostanzialmente occasionale, mentre al momento attuale manca una ricostruzione effettiva degli antecedenti della Public History in Italia. Questo perché si tratta di un campo di attività in gran parte informali e quindi molto difficili da registrare, soprattutto in ambito educativo. A suggerire una prima pista d'indagine degli antecedenti della Public History of Education in Italia è stata Carmen Betti all'interno della terza conferenza dell'Aiph (Associazione italiana di Public history) a Santa Maria Capua nel 2019 con un contributo dal titolo “Agli albori della PH scolastica in Italia”. Betti ricorda come sull'onda della contestazione studentesca, nel mondo universitario, scolastico e pedagogico, si sia aperta a partire dagli anni Settanta una stagione di serrato confronto, non solo sui ruoli e sui rapporti

di potere in ambito educativo ma anche sui contenuti, sulle metodologie e le didattiche delle discipline. Contro docenti autoritari e libri di testo ideologicamente orientati si invocava, con forza, una didattica che ponesse al centro dell'apprendimento degli studenti la ricerca e il lavoro di gruppo, l'utilizzazione di molteplici fonti e l'attivazione di una rete di contatti e di interlocutori esterni alla scuola o all'università, rinvenibili anche nell'associazionismo democratico e nel movimento delle scuole popolari e di quartiere. Sull'onda di questa tendenza molte prassi didattiche nella scuola come nel mondo accademico furono riviste, «sperimentando sul campo il significato di comunità educante, in un clima senza dubbio più propizio alla crescita, alla diffusione e alla democratizzazione della cultura in generale» (Betti 2020, 36). Emblematiche a tal proposito anche le uscite di alcune opere pedagogiche come *La ricerca come antipedagogia* di Francesco De Bartolomeis (1969) che nel giugno del 1973 era già alla sua ottava edizione; *Gruppi e didattica universitaria* di Antoni Santoni Rugiu e *Ricerche pedagogiche nella didattica universitaria* di Costa e Visalberghi.

Le opere e l'attività di De Sanctis, promotore di una visione dell'educazione permanente improntata a una radicale critica sociale di tipo marxista e gramsciano, si inseriscono in questo contesto culturale e politico. Dall'anno accademico 1970-1971 fu professore incaricato di Educazione degli adulti all'ateneo fiorentino, aprendo così uno dei primi corsi universitari in Italia di questa disciplina che non doveva essere concepita come una forma di lotta all'analfabetismo o come modalità di riempimento culturale del tempo libero: l'educazione degli adulti per De Sanctis doveva essere presa in carico «dalle stesse classi lavoratrici come un compito di autoaffermazione e autosviluppo, e non lasciata alle forze economiche padronali o allo Stato» (Felini 2017, 273). Ciò significava, come giustamente osserva Paolo Federighi, ricollocare la materia al di fuori delle contraddizioni tra lavoro e capitale entro cui era nata (i proletari vogliono studiare per emanciparsi e i capitalisti vogliono la loro formazione per ottenere manodopera più qualificata per il lavoro in fabbrica), «per porla entro una logica di sua trasformazione profonda, finalizzata a mettere in atto pratiche formative non più opprimenti ma liberatorie» (Federighi 2016, 66):

Ci riferiamo ad una definizione di educazione degli adulti come intervento teso a contribuire all'acquisizione di capacità di controllo sociale organizzato sui processi formativi agenti nella produzione e nel consumo. Il soggetto collettivo di tale intervento è il nuovo pubblico dell'educazione. Nella specificità teorica e sociale, individuiamo questo soggetto nella classe lavoratrice. La formazione del nuovo pubblico deve essere intesa sia come capacità di organizzarsi e di lottare per acquisire occasioni formative corrispondenti ai bisogni; sia come capacità di educarsi, usufruendo delle istituzioni che conquista o delle associazioni stesse che costituisce per trasformare la società attuale ed i suoi rapporti di produzione. (De Sanctis 1981, 7).

Se l'educazione degli adulti veniva intesa come intervento volto a contribuire all'acquisizione di capacità di controllo organizzato dei processi formativi e il soggetto di tale intervento era rappresentato dal nuovo pubblico dell'educazione, come impostare il suo studio e il suo insegnamento accademico? Particolarmente significative a tal proposito sono ancora una volta le parole di Paolo Federighi rilasciate durante un'intervista condotta da chi scrive nell'agosto 2020:

Studiare educazione degli adulti significa imparare a farla, come si diceva all'epoca con una formula sintetica "studiare con la società che studia". Cosa si voleva dire con questa espressione? L'educazione degli adulti non è studio del soggetto, ma studio del come il soggetto può liberare se stesso acquisendo capacità di controllo e direzione non sulla propria formazione ma sulla propria esistenza anche attraverso la formazione. Se devo formare qualcuno a fare educazione degli adulti non posso limitarmi a dire "leggi il libro", per capire il libro De Sanctis mi mandava, per esempio, nelle baracche degli immigrati in Svizzera con persone che non parlavano nemmeno la mia lingua. Non si deve discutere di quel film ma si deve far discutere le persone, il film è il pretesto, la risposta del pubblico era la cosa veramente importante. Trasformare qualsiasi occasione di vita, di lavoro e di consumo culturale in occasione educativa, questo era il tema, questo era il principio che doveva seguire la didattica. A Firenze l'educazione degli adulti nasce certamente con una forte attenzione alle condizioni di vita e di lavoro ma di fatto il nostro gruppo ha sempre lavorato fondamentalmente sulla dimensione del consumo culturale, dalla parte del pubblico⁴.

L'approccio è quello dell'«imparare facendo, e facendo realmente, più che per sentito dire» (De Sanctis 1979, 19) e l'imparare è volto a comprendere come porre in condizione il pubblico dell'educazione di formulare «una risposta originale ed inventiva» (Laporta 1979, 14). L'impegno non è rivolto alla scoperta di un'astratta efficacia, ma alla costruzione di processi e alla definizione di tecniche che aiutino il pubblico a divenire autore delle profonde modificazioni necessarie nella vita e nel lavoro unendo due campi all'epoca diametralmente opposti: l'università, istituzione d'élite e l'educazione degli adulti, soluzione spesso adottata all'epoca per il mero recupero scolastico e, proprio per questo, relegata ai margini.

Tale modello didattico volto a contribuire ad un processo d'innovazione poteva essere ricavato soltanto coniugando l'università con la società, impostazione riassumibile nel concetto di *Università sociale*, organicamente collegata con istituzioni e territorio in un rapporto né privatistico né di committenza ma di impostazione cooperativa: «lasciare ad ognuna delle parti agenti la necessaria autonomia per soddisfare un bisogno sociale, sollecitando il contributo delle forze direttamente interessate» (De Sanctis e Federighi 1977, 13). Significative a tal proposito alcune tesi

⁴ Intervista a Paolo Federighi, 26 settembre 2020, Lucca, conservata presso l'autore, disponibile integralmente nel volume Dati, Monica. 2022. *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo. L'esperienza delle 150 ore*, 283-292. Roma: Aracne.

di laurea anche di carattere storico⁵, l'esplorazione dell'universo degli organismi e delle attività educative per l'età adulta in Toscana realizzate nel biennio 1975/76 e la verifica sul "Dopo le 150 ore" orientato a sondare le acquisizioni culturali dei partecipanti ai corsi conquistati grazie al Ccnl metalmeccanici del '73 (Dati 2022)⁶. Altrettanto emblematiche le esperienze di didattica condotte tra il '70 e il '75 attraverso i gruppi seminariali di studio riportate nel volume *Didattica Universitaria* a cura di De Sanctis e Federighi (1977). Sommariamente i principali campi di ricerca in cui si articolò il lavoro furono: le iniziative culturali del quartiere, il teatro, le attività extrascolastiche e il lavoro culturale delle Case del Popolo, i processi formativi nella fabbrica, i problemi educativi delle istituzioni psichiatriche, l'analisi delle trasmissioni televisive scolastiche, l'aggiornamento degli insegnanti, la formazione sindacale, gli insegnanti elementari e l'educazione sessuale. I due autori restituiscono inoltre l'esperienza vissuta da alcuni studenti impegnati nel migliorare l'accessibilità di una biblioteca di Castelfiorentino (FI): a questo scopo venne proposto di dar vita proprio ad un gruppo di lettura costituito dagli operai della fabbrica "Furum" che furono impegnati nella lettura di "Se questo è un uomo". Ogni ricerca si sviluppava in stretta connessione con le dinamiche storiche in atto, trasformando ogni esperienza in occasione di sperimentazione e in fonte di materiale empirico per successive sistematizzazioni.

Progetti di *studi nella città* che mettono al centro il contatto costante con il pubblico, ovvero il fruitore adulto dell'industria culturale e che scelgono di non concentrarsi su un unico ambito, ma di aprire nuovi terreni di ricerca in ragione delle possibilità che venivano offerte dalle dinamiche in atto a livello locale e regionale, seguendo il principio di «studiare con *la società che studia*: «A posteriori ci sembra di poter rileggere il processo complessivo del lavoro svolto come un imparare dalla didattica che anno dopo anno, predisponiamo. Un imparare degli studenti, dei docenti, della società a gestire in modo sempre più adeguato l'insegnamento universitario di educazione degli adulti» (De Sanctis e Federighi 1977, 177).

⁵ Alcuni esempi: "Valenze educative dell'associazionismo in Garfagnana al 1860 al 1910". Guidugli Elodia, 1976; "Analisi delle valenze educative del movimento operaio del Monte Amiata 1921-1944". Quattrini Daniela, 1976; "Le 150 ore in lucchesia dalle origini ad oggi con particolare riferimento allo studio delle casalinghe". Gonnella Lina, 1978; "L'educazione degli adulti nella zona boracifera dal 1818 al 1925". Magni Loredana, 1985.

⁶ La ricerca *Dopo le 150 ore* svolta nell'anno accademico 1978-1979 in 20 distretti scolastici della Toscana vide 178 studenti intervistare 1410 ex corsisti. Per maggiori dettagli si veda "Qualche buona ragione per tornare a scuola: l'indagine della facoltà di Magistero di Firenze" contenuto nel volume già citato *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo* (Dati 2022, 198-218).

Conclusioni

La Public History of Education rappresenta una modalità per sollecitare riflessioni e porre interrogativi, per condurre il mondo universitario fuori da una spirale auto-referenziale, per renderlo comprensibile e utile alla comunità in modo analogo alle spinte innovatrici proposte da Filippo Maria De Sanctis la cui didattica auspicava l'utilizzazione di molteplici fonti, l'attivazione di una rete di contatti e di interlocutori esterni all'università e l'accoglienza delle storie, spesso marginalizzate, di operai, educatori, bibliotecari, sindacalisti in un processo di apertura e di democratizzazione del mondo accademico e i suoi saperi. La storia dell'educazione può utilizzare pertanto il paradigma della Public History in maniera estremamente convincente, efficace e intimamente collegata ai suoi valori fondativi. Da qui l'auspicio di un percorso evolutivo della disciplina che la ricollegghi fortemente ai contesti sociali, valorizzando il proprio sapere specialistico nel confronto con le sfide, i bisogni, del mondo educativo e dell'intera collettività come già fatto in passato soprattutto nella didattica o nella pedagogia speciale.

Bibliografia

- Bandini, Gianfranco. 2019. "Manifesto della Public History of Education. Una proposta per connettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale." In *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, edited by Gianfranco Bandini e Stefano Oliviero, 41-53. Firenze: Firenze University Press.
- Bandini, Gianfranco. 2018. "Using Digital Public History for future teacher training. Opportunities, challenges, implications for practices." In *Teacher education & training on ICT between Europe and Latin America*, edited by Martha Kaschny Borges, Laura Menichetti and Maria Ranieri, 113-125. Roma: Aracne.
- Bandini Gianfranco, Stefano Oliviero, e Pamela Giorgi. 2021. "Digitale e uso didattico del Patrimonio Culturale, tra laboratorio e linguaggi della Public History." *Culture digitali* 1, 0: 36-44.
- Betti, Carmen. 2021. "Gli esordi: quando la Public History veniva chiamata contro storia o storia alternativa." In *Quamdiu cras, cur non hodie? Studi in onore di Antonia Criscenti Grassi*, edited by Stefano Lentini e Silvia Annamaria Scandurra, 85-98. Roma: Aracne.
- Betti, Carmen. 2020. "Agli albori della PH scolastica in Italia." In *Invito alla Storia. Terza conferenza nazionale dell'Associazione Italiana di Public History*, Università della Campania "Luigi Vanvitelli", Santa Maria Capua Vetere e Caserta 24-28 giugno 2019. Book of abstract, 35-36.

- Carrattieri, Mirco. 2020. "L'Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia, ovvero della "fase ingenua" della Public History." *Studies on the Value of Cultural Heritage* 22: 51-62.
- Cauvin, Thomas. 2016. *Public history: a textbook of practice*. London: Routledge.
- Dati, Monica. 2022. *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo. L'esperienza delle 150 ore*. Roma: Aracne.
- Dati, Monica. 2021. "Leggere di nascosto in età contemporanea. Un seminario costruito con fonti orali tra Public History e Library learning." *Lifelong Lifewide Learning* 17.38: 397-409.
- De Bartolomeis, Francesco. 1973. *La ricerca come antipedagogia*. Milano: Feltrinelli.
- De Sanctis, Filippo Maria (direzione della ricerca). 1981. *Dopo le 150 ore: primo rapporto di ricerca*, vol. 1. Università degli Studi di Firenze, Facoltà di Magistero.
- De Sanctis, Filippo Maria. 1980. *La programmazione dell'educazione degli adulti*. Venezia: Marsilio Editori.
- De Sanctis, Filippo Maria. 1979. *L'educazione degli adulti in Italia*. Roma: Editori Riuniti.
- De Sanctis, Filippo Maria. 1978. *L'educazione degli adulti in Italia. Dal "diritto di adunarsi" alle "150 ore"*. Roma: Editori Riuniti.
- De Sanctis, Filippo Maria, e Paolo Federighi. 1977. *Didattica universitaria. Per una università sociale*. Firenze: Cooperativa editrice universitaria.
- Federighi, Paolo. 2016. "Educazione degli adulti e università. Le origini nella scuola fiorentina." In *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015. Modelli. Metamorfosi. Figure*, edited by Franco Cambi, Paolo Federighi e Alessandro Mariani, 59-76. Firenze: Firenze University Press.
- Felini, Damiano. 2017. "Filippo Maria De Sanctis e l'educazione cinematografica. Marxismo, educazione permanente, contrastività." *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education* 20.2: 273-287.
- Laporta, Raffaele. 1979. *L'autoeducazione delle comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laporta, Raffaele. 1971. *La difficile scommessa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tomassini, Luigi, e Raffaella Biscioni. 2020. "Antecedenti, origini e tratti caratterizzanti della Public History in Italia." In *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, edited by Gianfranco Bandini e Stefano Oliviero, 3-23. Firenze: Firenze University Press.

LE TANTE FRONTIERE DELLA LETTERATURA “PER L’INFANZIA”

THE MANY “FRONTIERS” OF CHILDREN’S LITERATURE

Il contributo focalizza in rapida sintesi alcune delle frontiere, confini, delimitazioni, distinzioni che contrassegnano quella che siamo soliti definire riduttivamente, per brevità, letteratura per l’infanzia e che – quando non giustificate o imposte da ragioni epistemologiche e di opportunità educativa e formativa – sollecitano un loro superamento o, in molti casi, una riconsiderazione critica, alla luce di nuovi apporti della ricerca nonché della rivoluzione digitale in atto, del primato dei nuovi linguaggi della comunicazione e del continuo dilatarsi degli orizzonti di interesse e di competenza della disciplina.

Parole chiave: Letteratura per l’infanzia, Storia della letteratura per l’infanzia, Epistemologia, Critica del libro per ragazzi, Rivoluzione digitale.

This article briefly explores the boundaries, delimitations and distinctions that characterize what we often, briefly, call children’s literature. When these boundaries are not justified or imposed by epistemological reasons and educational and training opportunities, they lead us to cross them or, in many cases, to critically reconsider them. This is primarily in the light of recent research contributions and the ongoing digital revolution, the dominance of new communication languages and the continuous expansion of the discipline’s horizons of interest and expertise.

Keywords: Children’s literature, History of children’s literature, Epistemology, Children’s book criticism, Digital revolution.

Introduzione

Quella che siamo soliti definire riduttivamente, per brevità, letteratura “per l’infanzia”, si pone per riconoscimento pressoché unanime nel punto di intersezione di più saperi e al crocevia di vari ambiti disciplinari, al cui interno chiusure e preclusioni sollecitano un’apertura e un dialogo paritario a più voci, in un rapporto di osmosi e di reciproco arricchimento. Peraltro, anche se molte pregiudizievoli barriere, sospetti e ostracismi sono state abbattute nel tempo, per es. nei confronti del linguaggio iconico-visivo e di prodotti narrativi come il fumetto, sussistono ancora all’interno e all’esterno di questa particolare letteratura frontiere,

delimitazioni, distinzioni che invocano un loro superamento – salvo quelle giustificate o imposte da ragioni epistemologiche o da opportunità educativa e formativa – o, in molti casi, una riconsiderazione critica, alla luce di nuovi apporti della ricerca nonché della rivoluzione digitale in atto, del primato dei nuovi linguaggi della comunicazione e del continuo dilatarsi degli orizzonti di interesse e di competenza della disciplina.

Tra esse, a titolo esemplificativo, le superstiti chiusure tra i vari settori scientifico-disciplinari, i confini tra letteratura per l'infanzia, letteratura per adulti e paraletteratura, la distinzione/contrapposizione tra linguaggio verbale e nuovi alfabeti informatici e iconico-visivi, tra libro e media, tra libro cartaceo e e-book, tra lettura tradizionale e *digital reading*. E, all'interno della disciplina, tra fiaba e favola, tra fiaba classica e fiaba moderna, tra fiction e non fiction, tra silent book e letteratura propriamente detta, tra libro di amena lettura e letteratura didascalica, tra letteratura pre e post Sessantotto, tra linea collodiana e linea deamicisiana, e così via.

Il presente contributo focalizza in rapida sintesi alcune di queste problematiche, rimandando ad altra occasione i necessari approfondimenti e l'indicazione di ulteriori riferimenti bibliografici.

Letteratura per l'infanzia e letteratura adulta

Una frontiera, o quanto meno una distinzione tra i due mondi letterari è imposta dalla specificazione “giovanile” o “per l'infanzia” che accompagna il sostantivo letteratura e che fa riferimento a un soggetto in crescita, con la sua immaturità complessiva, le sue vulnerabilità, i suoi bisogni formativi; intenzionalità esplicita nella preposizione “per”, che dichiara un inequivocabile «pedagogico complemento di scopo» (Calabrese 2013, 1). Lo studioso, premesso che la «letteratura per l'infanzia si autodefinisce per differenza rispetto alla letteratura per adulti», indica come suoi elementi distintivi «chiarezza classificatoria e semplificazione concettuale indotte dalla necessità di rivolgersi a un pubblico in età evolutiva» (Calabrese 2013, 22). Ad esse andrebbe aggiunta, sempre in un'ottica pedagogica, un'attenzione ai contenuti secondo la discussa categoria dell'“adatto” e del non “adatto”, oggetto di divergenti posizioni e valutazioni (Boero 1997, 9-10; Nobile, Giancane e Marini 2011, 205-217), memori della notazione di Gino Corallo: «non tutti i contenuti sono adatti per la letteratura per l'infanzia, sebbene tutti i contenuti siano capaci di assumere una forma d'arte» (Corallo 2014, 46).

Letteratura e paraletteratura

Altri confini, labili e incerti, intercorrono, o sono stati più o meno arbitrariamente

posti, tra letteratura e paraletteratura, quest’ultima inglobante un insieme di prodotti narrativi di consumo e di evasione, spesso seriali, ad alto coinvolgimento emotivo, dai contorni tutt’altro che definiti (Marini 2008; Nobile 2009; Ricci 2013). Nell’accezione comune comprende “sottogeneri” quali il romanzo popolare, il feuilleton, il giallo, la fantascienza, il rosa, il fumetto e il fotoromanzo, tutti accomunati, sulla base di una pregiudiziale vetero-umanistica e aristocratica, in un indiscriminato giudizio negativo quale espressione di una letteratura “di massa” rispetto alla letteratura “alta”. In realtà all’interno di questi sottogeneri, e dello stesso fantasy, esistono testi di elevata qualità estetica (e, nella nostra ottica, anche di interesse educativo-formativo). L’appartenenza a un determinato “genere” narrativo non può pregiudizialmente venire etichettata come cattiva letteratura.

Comunque, le frontiere tra il mondo della paraletteratura e quello della letteratura per l’infanzia sono tenute aperte dagli stessi bambini e ragazzi, che nella loro incessante attività selezionatrice hanno decretato il frequente passaggio di temi, motivi e prodotti editoriali dall’una all’altra, come esemplifica William Grandi (2011, 123).

Apertura ai linguaggi iconico-visivi

Da tempo si sono necessariamente aperti i confini tra letteratura e altri testi o prodotti di intrattenimento a linguaggio misto, iconico-verbale, con immagini fisse (illustrazione, fumetto, fotoromanzo...) e in movimento (cartoon, film, videogiochi...), tutti accomunati dalla dimensione della narratività. Va riconosciuto *in primis* a Antonio Faeti (1972) il merito di avere pionieristicamente dilatato gli orizzonti di indagine e l’ambito di interesse della disciplina al mondo dell’illustrazione; e a Mario Valeri (1967) e allo studioso bolognese (1977) di avere inoltrato questa specifica letteratura in fascinosi territori massmediatici. Sono caduti anche pregiudizi e ostracismi nei confronti del fumetto – anche nel suo ulteriore sviluppo di graphic novel – col riconoscimento della sua dignità estetica e della sua efficacia espressiva e comunicazionale (Marrone 2005).

Nuove frontiere del digitale: e-book e digital reading

Una nuova frontiera dagli inediti scenari e dagli illimitati sviluppi è stata aperta dalla rivoluzione informatica. I libri digitali nei loro molteplici formati, e-book e app per storie, fruibili attraverso vari dispositivi come computer, tablet, smartphone e lettori di ebook, hanno enormemente agevolato le possibilità di accostarsi ai testi scritti, anche narrativi, attraverso la digital reading. Mentre, in riferimento all’infanzia, i testi digitali “avanzati” includono elementi aggiuntivi, come

animazioni, suoni, hotspot e giochi, che rendono l'esperienza di lettura diversa da quella su carta stampata, favorendo un approccio ludico e interattivo al libro (Baron 2021) e dilatando le opportunità di ricreazione e di svago.

Si tratta di una svolta epocale, per molti aspetti accostabile all'invenzione della stampa a caratteri mobili (Darnton 2011, 19), ancorché non priva di criticità e di nodi problematici, ampiamente evidenziati dalla ricerca. Si insiste in particolare sulla negativa ricaduta della lettura digitale sui processi di comprensione, di interpretazione e di assimilazione del testo (Wolf 2018), con compromissione della lettura "profonda", concentrata e riflessiva: negative abitudini di lettura che secondo alcuni ricercatori staremmo trasferendo anche nei processi di lettura tradizionale, che si farebbe sempre più frammentaria e interstiziale (CEPELL-AIE 2021, 15). L'editoria elettronica e la sua modalità di appropriazione, la digital reading, favorirebbero un'intelligenza simultanea, a svantaggio dell'intelligenza sequenziale, e con essa la cultura dell'effimero e del frammento (Simone 2012).

Di converso, si prospettano, accanto alla scontata immaterialità e al contenimento dei costi di stampa consentito dall'editoria digitale, i molti vantaggi rispetto al libro cartaceo, tra cui le componenti di multimedialità, interattività e ipertestualità e la promozione di abilità cognitive, come il multitasking (Spiro *et al.* 2015). E, nel settore dell'apprendimento, l'efficacia «per i bambini provenienti da contesti socio-economici svantaggiati» (Mascia e Aerila 2022, 125).

Non va però sottaciuto il fascino esercitato dal libro a stampa nella sua materialità, specie in presenza di testi narrativi, né il dato che la stragrande maggioranza dei lettori non nasconde la sua preferenza per il cartaceo.

Non è comunque possibile in questa sede un adeguato approfondimento della materia. Per una rassegna critica delle ricerche sul tema e per una loro lucida sintesi, si rinvia al saggio di Andrea Nardi (Nardi 2022) e all'articolo di Mascia e Aerila (2022), più attento all'interazione tra digital-reading e infanzia.

Fiction e non fiction

Un confine in via di superamento è quello tra fiction e non fiction, dal momento che anche la letteratura di divulgazione tende ormai a inserire crescentemente l'informazione in una allettante cornice narrativa (Mascia 2021, 24-25): soluzione che incentiva la motivazione alla lettura del giovane destinatario, coniugando le esigenze di una rigorosa documentazione col fascino della narrazione. Del resto la tendenza non è nuova nella storia della letteratura per l'infanzia: basta andare con la memoria, tra i molti, al *Ciondolino* (1893) di Vamba, che fornisce minute informazioni sulla vita delle formiche all'interno di una narrazione di sicuro coinvolgimento emotivo e affettivo per il giovane lettore, stante la predilezione del bambino per il mondo animale. Il fenomeno interessa i libri di divulgazione a livello

planetario (Mascia 2023, 401- 419): accanto ai testi più tradizionali, che Donovan e Smolkien (2002) definiscono «non narrativi-informativi», sono ormai una realtà consolidata i “testi ibridi” e le “biografie narrative” (*literary fiction* e *creative non fiction*) “a doppio scopo”, che integrano narrazione e informazione (Donovan e Colman 2007). Così come sono in espansione gli albi illustrati a contenuto informativo e persino i *poetics non fiction picturebooks*, ricchi di suggestioni estetiche (Kesler 2017). Anche i fumetti – e più recentemente i *graphic novel* – si fanno ormai veicolo di divulgazione (Bush 2021, 145), specialmente nel campo storico e biografico, alimentando il *graphic non fiction* (Kersten-Parrish e Dallacqua 2018).

Distinzione tra generi narrativi - fiaba e favola

Notoriamente, come già segnalava Roberta Cardarello (1995, 54), la recente scrittura per ragazzi si caratterizza per la contaminazione tra più generi letterari all’interno di una medesima opera narrativa: ibridismo palese nelle stesse *Avventure di Pinocchio*, nelle quali confluiscono fiaba e favola, avventura, letteratura realistica, racconto umoristico, teatro popolare e romanzo picaresco (Nobile 2015, 199; Marcheschi 2016, 81). Per cui i confini tra i generi narrativi sono sempre più sfumati (Grandi 2011; Bartolini e Pontegobbi 2011). Tipico esempio di odierno ibridismo è il *fantasy*. Tuttavia, alcuni generi letterari canonici hanno una loro precisa identità e peculiarità che li differenziano nettamente da altri e che non tollerano commistioni né confusione terminologica, quale quella che è dato frequentemente di riscontrare tra fiaba e favola, non soltanto a livello di linguaggio comune (e pubblicitario) o nei messaggi che circolano sul web, ma persino nei titoli di libri rivolti all’infanzia e talora nella stessa saggistica, nonché nei cataloghi delle biblioteche pubbliche, che spesso rimandano la voce fiaba alla voce favola. Per la distinzione tra fiaba e favola, rinvio a Nobile (2015, 75-76).

Libri di amena lettura e libri “a tesi”

A lungo, all’interno dell’interminabile teoria della letteratura didascalica e moraleggiante, esemplaristica e precettistica, il libro per ragazzi è stato un pretesto per trasmettere insegnamenti, norme di buon comportamento e virtù civiche e patriottiche secondo le aspettative familiari e sociali, ignorando la dimensione del piacere del testo. Come reazione a questo indirizzo di scrittura dominante, negli ultimi decenni del secolo scorso si è assistito all’imperversare dei libri “trasgressivi”, spesso di importazione, mentre gli scrittori facevano a gara nel proclamarsi autentici “tusitala”, che raccontano per il solo piacere del raccontare

(Pitzorno 1995, 35) e nel protestare che loro non trasmettono alcun “messaggio”, e tanto meno “pedagogico”. Donde la contrapposizione tra libri “di diletto” e libri “precetto” (Morgenstern 2009, 5), proposti o imposti dall’adulto. In realtà nessuna comunicazione narrativa è neutra, ma contiene, al di là e anche a dispetto delle intenzioni dell’autore, un qualche “messaggio”, riflettendone weltanschauung, scala di valori e visione del mondo. Peraltro, nulla vieta che si possa conciliare il piacere del testo con più ampie finalità formative, raggiungendo un sapiente equilibrio tra componente testuale “idillica” e componente testuale “didattica”, attraverso libri impressi del superiore suggello dell’arte e catturanti nell’intreccio come nel linguaggio.

Nel nuovo millennio, dopo l’ondata di libri trasgressivi, è ripresa massicciamente la tradizione dei libri a tesi (nei lustri precedenti prevalentemente relegati nei libri di narrativa per la scuola media): pubblicazioni che si ripromettono il perseguimento di una qualche finalità di grande rilevanza sociale e civile, come la lotta alla criminalità organizzata, l’educazione alla legalità, il contrasto al bullismo, l’apertura interculturale, l’inclusione della “diversità” comunque intesa, la lotta a pregiudizi e stereotipi, l’educazione alla pace. O anche obiettivi specifici, per es. l’evento della separazione dei genitori o la preparazione del bambino ad affrontare il trauma della morte di una persona cara.

Occorre però che questa tipologia di libri, accusati di “pedagogismo” e di rispondere alle esigenze dell’adulto e non del bambino – già indiscriminatamente visti con ostilità dalla critica e tendenzialmente liquidati come “paraletteratura” (vedasi il numero monografico n. 30/2012 della rivista *Hamelin*, dall’eloquente titolo *Contro i libri a tema*) –, si sottragga al rischio di risolversi, come denuncia Francesca Romana Grasso, «in [...] storie insipide, claudicanti, unidirezionali» (Grasso 2020, 221).

Letteratura pre e post ‘68

Un’altra troppo rigida demarcazione o spartiacque è stata innalzata tra letteratura pre e post 1968. Si è vista nella scrittura per ragazzi antecedente a tale data una indiscriminata dominanza di intenti didascalici, moraleggianti, edificanti, esemplaristici e precettistici (Boero 1987; Filograsso e Viola 2012, 53). In realtà, accanto agli scrittori già attivi in età fascista e in qualche modo compromessi col regime (Fanciulli, Gotta, Visentini, per richiamarne alcuni dei maggiori), si affacciano a partire dal secondo dopoguerra autori animati da sinceri ideali democratici, universalistici e pacifisti, e non angustamente nazionalistici e patriottici, come Alberto Manzi e Domenico Volpi in ambito cattolico e Marcello Argilli e Gianni Rodari in area laico-comunista, anche se l’impronta conservatrice in termine di ideali e di valori e specialmente in materia di sessualità e di ruolo della

donna, caratterizza il periodo. Ma la scrittura per ragazzi già si apriva alle tematiche interculturali, alle problematiche ecologico-ambientaliste e animaliste, ai diritti degli “ultimi”, all’istanza della formazione di spirito critico e di autonomia di giudizio... (Nobile 2020). Anche se è indubbio che la letteratura per l’età infantile e adolescenziale a partire dagli anni Settanta accentua il suo impegno sociale, civile e anche ideologico-politico (fenomeno che la nostra letteratura condivide con quella di tutti i paesi del mondo occidentale), concependo la letteratura (al pari dei libri di testo) come agente di cambiamento sociale e non più come veicolo di valori tradizionali di stampo cattolico e borghese. Sarà poi la letteratura successiva alla seconda “rivoluzione” del 1987 (Faeti 1995, 299; Nobile 2020, 127-129), propiziata dall’irruzione sul mercato editoriale nazionale dell’opera della Lindgren e di Dahl e di altri autori nordici o dell’area mitteleuropea, come Christine Nöstlinger, a introdurre una più accentuata ventata antiautoritaria – avente come idoli polemici principalmente la famiglia e la scuola, e più genericamente il mondo adulto – e a privilegiare temi, concernenti specialmente la sfera della sessualità, sino ad allora prevalentemente sottaciuti. Ma anche nel periodo post-sessantottesco gli autori italiani più legati alla tradizione, spesso relegati nelle collane di narrativa per la scuola media, continueranno a scrivere e a incidere sulla formazione delle giovani generazioni, da Mino Milani a Marino Cassini a Rossana Guarnieri a Nuccia Resegotti a Giovanna Righini Ricci.

Linea collodiana e linea deamicisiana

All’interno della scrittura per ragazzi si è voluto individuare una linea collodiana (o pinocchiesca) e una linea deamicisiana (Boero-De Luca 1995, 243; Rotondo 2002, 85, che aggiunge anche una linea “salgariana”; Catarsi 2006, 16): la prima gaia, giocosa, ironica e trasgressiva, a vocazione democratica; la seconda più grave e sentenziosa, esprime umori “conservatori”, grondante di perbenismo e moralismo. In realtà, come hanno puntualizzato Luciano Tamburini (Tamburini 2001) e Domenico Volpi (Volpi 2011, 1), anche il capolavoro collodiano, figlio del suo tempo, non è privo di tentazioni precettistiche e di parentesi didascaliche e moraleggianti, nonostante la sua portata innovativa e liberatoria, della quale lo scrittore aveva piena consapevolezza critica e autocritica, come testimonia, ne *Le avventure di Pinocchio*, l’episodio della zuffa sulla spiaggia. È comunque indubitabile che l’opera maggiore di Collodi rappresenta una rottura con la tradizione educativa coeva, anche se l’autore a tratti vi indulge, riflettendo nella narrazione le sue personali convinzioni valoriali.

Cuore invece è stato etichettato come lettura didascalica, moraleggiante, esemplaristica e precettistica, patetica e lacrimosa, intrisa di valori borghesi e

patriottici, tragicamente costellata di lutti e disgrazie, e si è rilevata al suo interno l'assenza di ogni traccia di umorismo (per una sintesi delle posizioni della critica, cfr. Nobile 2009). Ma anche in *Pinocchio*, certo più “solare” e meno funereo, a tratti percorso da una vena di schietto umorismo toscano non mancano passi tristi (come il disperato pianto del burattino sulla tomba della fatina) e anche paurosi e ansiogeni (come la disperata fuga di Pinocchio nel bosco, inseguito dagli assassini, l'impiccagione alla Quercia Grande, l'inseguimento del terribile Pesce-cane, e simili), e Thánatos aleggia anche in molte sue pagine.

Conclusione

Altre questioni, frontiere, barriere, linee di demarcazione, confini, non sempre legittimi e giustificati, solleciterebbero una approfondita analisi critica, non escluso l'interrogativo se i cosiddetti libri gioco e gli albi illustrati privi di testo alfabetico o con testo ridottissimo, siano da considerarsi letteratura. Interrogativo cui Andrea Dessardo ha dedicato acute riflessioni nella relazione tenuta al convegno organizzato dall'Università di Parma, Dipartimento DUSIC – Unità educazione nel maggio 2023 sul tema *Letteratura “per l'infanzia”: questioni fondative*; relazione che verrà pubblicata nel volume che raccoglie gli atti del convegno, di prossima edizione per le Edizioni Studium, curato da Alessandra Mazzini e da chi scrive.

Concludendo questa incompleta rassegna, si può asserire che la letteratura “per l'infanzia” è territorio in movimento, che amplia continuamente i suoi orizzonti di studio e di ricerca, abbattendo confini e barriere e arricchendosi di sempre nuovi contributi disciplinari e di qualificati apporti critici. Nel mentre si va affrancando, anche grazie all'inserimento del suo insegnamento nei corsi di laurea universitari, dallo status di “cenerentola” o di “grande esclusa” (Butler 1978) cui è stata in passato ingiustamente relegata sulla base di inveterati pregiudizi e della persistente pregiudiziale crociana. Rimangono alcune frontiere ancora da abbattere, e qualche limite da conservare o da erigere, a tutela dell'infanzia da interessate manipolazioni commerciali e del suo diritto ad una crescita serena e armoniosa.

Bibliografia

- Baron, Naomi S. 2021. *How we read now: strategic choices for print, screen, and audio*. Oxford: University Press.
- Bartolini, Piero e Riccardo Pontegobbi. 2010. “Attraversare boschi narrativi. Offerte editoriali e preferenze di lettura: titoli, autori, collane nel panorama editoriale attuale.” In *Attraversare boschi narrativi*, a cura di Flavia Bacchetti, 233-248. Napoli: Liguori.

- Boero, Pino. 1987. *La scrittura della morte*. Torino: Meinier.
- Boero, Pino. 1997. *Alla frontiera*. Trieste: Emme Edizioni.
- Bush, Elizabeth. 2022. "Children's Information Books: Initiatives and Trends." In *A Companion to Children's Literature*, edited by Karen Coats, Deborah Stevenson e Vivian Yenika-Agbaw, 155-167. New Jersey, Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Butler, Francelia. 1978. *La grande esclusa*. Milano: Emme Edizioni.
- Calabrese, Stefano. 2013. *Letteratura per l'infanzia*. Milano: Bruno Mondadori.
- Cardarello, Roberta. 1995. *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Catarsi, Enzo. "I «narratori puri». Scrittori italiani per l'infanzia e l'adolescenza tra anni Ottanta e Novanta." In *I tusitala*, a cura di Enzo Catarsi e Flavia Bacchetti, 13-49. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- CEPELL-AIE. 2021. *Dall'emergenza a un piano per la ripartenza. Libro bianco sulla lettura e i consumi culturali in Italia (2020-2021)*. <https://bit.ly/3yIpQua>. Accessed: August 25, 2023.
- Colman, Penny. 2007. "A new way to look at literature: A visual model for analyzing fiction and nonfiction texts." *Language Arts* 84: 257-268.
- Corallo, Gino. 2014. *La letteratura «per l'infanzia» tra arte e educazione*. Cur. Daniele Giancane. Bari: Gagliano.
- Darnton, Robert. 2011. *Il futuro del libro*. Milano: Adelphi.
- Donovan, Carol. A. e Laura B., Smolkin. 2002. "Considering genre, content, and visual features in the selection of trade books for science instruction." *The Reading Teacher* 55: 502-552.
- Faeti, Antonio. 1972. *Guardare le figure. Gli illustratori dei libri per l'infanzia*. Torino: Einaudi.
- Faeti, Antonio. 1995. *I diamanti in cantina*. Milano: Bompiani.
- Filograsso, Ilaria e Tito V. Viola. 2012. *Oltre il confine del libro*. Roma: Armando.
- Grandi, William. 2011. "Il pericoloso aroma di pagine sfrangiate. Infanzia, adolescenza e generi narrativi." In *La letteratura invisibile*, a cura di Emy Beseghi e Giorgia Grilli, 117-142. Roma: Carocci.
- Grasso, Francesca R. 2020. *Primi libri per leggere il mondo*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Kersten-Parrish, Sara e Asley K. Dallacqua. 2018. "Three Graphic Nonfiction Series That Excite and Educate." *The Reading Teacher* 71: 627-633.
- Kesler, Ted. 2017. "Celebrating Poetic Nonfiction Picture Books in Classrooms." *The Reading Teacher* 70: 619-628.
- Marcheschi, Daniela. 2016. *Il naso corto. Una rilettura delle Avventure di Pinocchio*. Bologna: EDB.

- Marini, Carlo. 2008. *Per una pedagogia della lettura*. Urbino: Quattroventi.
- Marrone, Gianna. (2005). *Il fumetto tra pedagogia e racconto*. Latina: Thunué.
- Mascia, Tiziana. 2021. "Sviluppi della letteratura di divulgazione scientifica giovanile e prospettive attuali." *Pagine giovani* 178-179: 22-27.
- Mascia, Tiziana. 2023. "Creative evolution of children's and adolescent's nonfiction literature. An international perspective." In *Education Sciences & Society*, 14: 401-419.
- Mascia, Tiziana e Aerila Juli-Anna. 2022. "Exploring the field of digital children's literature and opportunities for literacy education." *Nuova Secondaria* 9: 124-137.
- Morgenstern, John. 2009. *Plaijng with Books. A Stydy of the Reader as Child*, Jefferson-London: McFarland & Company.
- Nardi, Andrea. 2022. *Il lettore distratto: Leggere e comprendere nell'epoca degli schermi digitali*, Firenze: Firenze University Press.
- Nobile, Angelo. 2009. "Paraletteratura per l'infanzia." In *La letteratura per l'infanzia oggi*, a cura di Flavia Bacchetti, Franco Cambi, Angelo Nobile, Franco Trequadrini, 153-231. Bologna: Cleub.
- Nobile, Angelo. 2009. *Cuore in 120 anni di critica deamicisiana*. Roma: Aracne.
- Nobile, Angelo. 2015. *Letteratura giovanile*. Brescia: La Scuola.
- Nobile, Angelo. 2020. *Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi*. Brescia: Scholé.
- Nobile, Angelo, Carlo Marini, e Daniele Giancane, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*. Brescia: La Scuola.
- Pitzorno, Bianca. 1995. *Storia delle mie storie*. Parma: Pratiche.
- Rotondo, Fernando. 2002. "Bianca, Roberto e gli altri. L'eredità di Rodari negli scrittori d'oggi." In *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, a cura di Enzo Catarsi, 83-95. Tirrenia (PI): Edizioni del Cerro.
- Spiro, Rand J., Micheael DeSchryver, Michelle Schira Hagerman, Paul M. Morsink e Penny Thompson, cur. 2015. *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in current conceptions and practices*. New York: Routledge.
- Tamburini, Luciano. 2001. "Il cuore di Collodi e quello di De Amicis." *Studi piemontesi*, XX: 2001-2014.
- Simone, Raffaele. 2012. *Presi della rete. La mente ai tempi del web*. Milano: Garzanti.
- Valeri, Mario. 1967. *Critica pedagogica dei linguaggi narrativi*. Parma: Guanda.
- Volpi, Domenico. "LG, critica e pedagogia." *Pagine giovani* 147: 1-3.
- Wolf, Maryanne. 2018. *Lettore vieni a casa: il cervello che legge in un mondo digitale*. Milano: Vita e Pensiero.

PAOLO ALFIERI

IL FILM *MIO FIGLIO PROFESSORE* (1946): UNA FRONTIERA
NELLA MEMORIA SCOLASTICA DEGLI ITALIANI

THE MOVIE *MIO FIGLIO PROFESSORE* (1946): A FRONTIER
IN ITALIAN SCHOOL MEMORIES

Uscito nel 1946 per la regia di Renato Castellani e ambientato tra il 1919-1920 e i primi mesi del secondo dopoguerra, il film *Mio figlio professore* narra la vicenda di Orazio Belli, il bidello di un ginnasio-liceo di Roma che riesce ad instradare il figlio verso la carriera di professore di latino e a fargli ottenere la cattedra nell'istituto in cui lo stesso bidello presta servizio. La pellicola, qui esaminata come fonte per lo studio della memoria scolastica secondo l'approccio euristico della *visual history*, fornisce lo spaccato di un decisivo passaggio della nostra storia nazionale, raccontandolo dal punto di vista della scuola, che è rappresentata come un microcosmo sostanzialmente impermeabile al passare del tempo.

Parole chiave: Memoria scolastica, Cinema, Fascismo, Secondo dopoguerra, Italia

Released in 1946 and set in the period between 1919-20 and the immediate aftermath of World War II, the movie “Mio figlio professore” – directed by Renato Castellani – tells the story of Orazio Belli, a janitor at a classical studies secondary school in Rome: Orazio succeeds in helping his son to become a Latin teacher and to attain a teaching post at the school where he works himself. The film, examined here as a source on school memories to be viewed through the heuristic lens of visual history, offers insights into a key transition in Italian history from the perspective of school, represented as a world of its own that remains essentially unaltered by the passage of time.

Keywords: School memories, Cinema, Fascism, Post-Second World War period, Italy

Le frontiere attraversate dal film

Il film *Mio figlio professore*, uscito nel 1946 per la regia di Renato Castellani e prodotto dalla casa cinematografica Lux, narra la vicenda di Orazio Belli, il custode-bidello di un ginnasio-liceo di Roma, interpretato dal celebre attore Aldo Fabrizi, che, rimasto vedovo, instrada il figlio Orazio junior verso la carriera di professore di latino, riuscendo poi a fargli ottenere la cattedra nell'istituto in cui lo stesso bidello abita e presta servizio. La pellicola, ambientata tra il 1919-1920 e i mesi immediatamente successivi alla Liberazione, presenta una trama piuttosto

articolata, che qui non si ha lo spazio di eviscerare nei suoi dettagli¹. In questa sede, i rimandi alla vicenda raccontata da Castellani sono funzionali ad offrire alcuni spunti interpretativi per analizzare *Mio figlio professore* come un film di frontiera nella memoria scolastica degli italiani, adottando l'approccio euristico della *visual history* applicato alla ricerca storico-educativa (Polenghi 2018; Alfieri 2022).

Una prima ragione che consente assumere la cifra interpretativa della frontiera riguarda il punto di passaggio che il film segnò all'interno della produzione cinematografica di Castellani, e cioè la transizione dal suo precedente calligrafismo al suo, pur problematico, avvicinamento al neorealismo (Leto 1991; Bocchi 2015). Un passaggio che disvela, al proprio interno, due ulteriori frontiere: quella tra il genere della commedia, che caratterizza molte scene del film, e quello drammatico, che si trova soprattutto nel suo epilogo, segnato dalla decisione del bidello di abbandonare la scuola per non essere d'intralcio al figlio; e la frontiera tra la sfera privata e la sfera pubblica, ossia tra l'amara vicenda esistenziale di un uomo che, sempre più solo, cerca in tutti modi di prendersi cura del figlio, e il palcoscenico della storia.

Ma la frontiera più significativa è senza dubbio quella temporale perché, come si è detto, il film, dopo l'abbrivio in tarda età liberale, attraversa il ventennio fascista e i primi mesi del secondo dopoguerra. Questo decisivo passaggio della nostra storia nazionale è riletto attraverso il linguaggio del cinema, capace di reinterpretare la realtà e di costruire significati simbolici condivisi, qui situati nel contesto della scuola. Per questo, il film può essere utilizzato come una risorsa per lumeggiare i processi di costruzione della memoria scolastica degli italiani (Yanes-Cabrera, Meda, and Viñao 2017), ponendo però attenzione alla variabile dell'audience, da analizzare in chiave diacronica al fine di valutare l'impatto, di breve o di lunga durata, della pellicola sull'immaginario collettivo (Sorlin 1999).

Il film riscosse molta fortuna nel periodo immediatamente successivo alla sua uscita. Lo documentano anzitutto gli incassi ottenuti fino al 1952 (L. 93.000.000), inferiori a quelli di *Roma città aperta* del 1943 (L. 124.500.000), il film più visto nella stagione 1945-1946, ma superiori a quelli di un altro film molto famoso, *Sciuscià*, anch'esso uscito nel 1946 (L. 55.800.000) (Levi 1967). Pure la critica del tempo mostrò interesse nei riguardi di *Mio figlio professore*, come dimostrano le autorevoli recensioni che gli furono dedicate fino alla seconda metà degli anni Cinquanta (Calvino 1947; Ferrara 1955; Di Giammatteo 1957).

Nei decenni seguenti il film non ebbe una circolazione massiva e neppure costante. Fu trasmesso per la prima volta in televisione soltanto nel 1983 (andò in onda su Rai2 il 5 luglio e più volte su Telestudio, una rete locale del Lazio)², per

¹ Per i dettagli della trama del film, ricostruita attraverso il focus della più generale rappresentazione della scuola, si rimanda a Alfieri (2021).

² L'informazione è tratta dallo spoglio del settimanale della RAI, il *Radiocorriere TV*.

essere poi distribuito in VHS nel 1986 (Home Video) e nel 1992 (Laser Vision) e in DVD nel 2008 (Hobby & Work Publishing) e nel 2010 (Cristaldi Film). Dal 2021 il film è disponibile su alcuni canali web, che – lo si accennerà nelle conclusioni – oggi consentono alla pellicola una più ampia diffusione.

Il film, quindi, non è stato sempre noto al grande pubblico e i suoi contenuti non possono essere considerati un sedimento stabile nel bacino dei ricordi condivisi dagli italiani. Ma il successo incontrato tra gli anni Quaranta e Cinquanta consente di esaminarlo – secondo la lezione interpretativa offertaci soprattutto da Marc Ferro (1977) e Pierre Sorlin (1977) – nella sua funzione di specchio a due facce che riflette e in cui, al tempo stesso, è riflesso l'immaginario di quegli anni. Anche da questo punto di vista, è proprio il paradigma della frontiera ad attagliarsi al messaggio veicolato dalla pellicola, perché da essa emerge chiaramente l'intento di mettere a tema la questione delle continuità e delle fratture dei passaggi d'epoca, raccontandoli dal punto di vista della scuola.

La rappresentazione della scuola

Tra le più evidenti continuità sottolineate dal film, si segnala anzitutto la scelta di ambientare la narrazione filmica in un ginnasio-liceo, il percorso scolastico che, com'è noto, mantenne in Italia una costante fisionomia formativa dall'età liberale fino al passaggio, messo in scena dal film, tra il ventennio fascista e l'immediato secondo dopoguerra (Ministero della Pubblica Istruzione 1953, 37-44) e poi anche nei decenni successivi, tanto da assicurarsi, anche sul piano simbolico, lo *status* di scuola secondaria per antonomasia. A questo proposito merita ricordare che è proprio il liceo classico ad essere annoverato tra i "luoghi della memoria" dell'Italia unita all'interno della celebre raccolta di saggi su questo tema curata da Mario Isnenghi (La Penna 2010).

Tale continuità risulta ancor più dilatata verso il passato, perché il liceo in cui è ambientato il film è il l'Ennio Quirino Visconti di Roma, antica sede del Collegio Romano, e cioè della più importante delle scuole gesuitiche di età moderna, su cui si innestano le radici, non solo simboliche, dell'istruzione di ordine classico di età contemporanea (Cerchiai 2003)³.

Se tali radici più remote possono essere percepite solo da un occhio esperto, le persistenze del modello formativo del ginnasio-liceo otto-novecentesco erano evidenti agli spettatori del tempo. Nel film si ritrova l'impostazione didattica

³ La rilevanza del liceo Visconti come luogo della memoria scolastica italiana è attestata anche da un francobollo celebrativo, emesso nel 1988 all'interno della sezione tematica *Scuole d'Italia* (Bertolino e Minuto 2021).

tradizionale di quella scuola, fatta di lezioni frontali, di letture in metrica, di interrogazioni rigide e risposte tremebonde, di rapporti marcatamente asimmetrici tra i docenti e alunni e così via. La pellicola mette in luce pure l'impronta elitaria di quel sistema scolastico, al cui vertice stava proprio il liceo classico. Anche il film, infatti, avvalorava la gerarchia, tipica della tradizione scolastica italiana, tra i diversi ordini e gradi di scuola e le rispettive popolazioni studentesche e professionali. Basti segnalare la scarsa considerazione che il protagonista manifesta per gli alunni della scuola serale per lavoratori, le cui lezioni si svolgono nei locali del liceo, oppure la marcata inferiorità attribuita allo *status* del bidello della scuola elementare frequentata da Orazio junior, da cui lo stesso protagonista pretende un trattamento di riguardo per il bambino in quanto – afferma – «è il figlio del portiere del liceo e dovete rispettare le gerarchie».

Gerarchica, e ancora in linea con una tradizione assai radicata nel comune sentire del nostro paese, è anche la visione di Orazio senior a proposito delle materie scolastiche, come dimostra il maggior prestigio da lui riconosciuto ai docenti delle discipline umanistiche che agli altri. A questo proposito, risulta emblematica la figura dell'insegnante di ginnastica del liceo, Giraldi, che, già prima dell'avvento del fascismo, rivendica per sé il titolo di professore, mentre il protagonista lo ritiene degno soltanto del titolo di maestro. Inoltre, di fronte a Giraldi che, subito dopo la nascita di Orazio junior, suggerisce di farne un docente di ginnastica, il padre conferma con maggior risolutezza la propria intenzione di instradare il figlio verso gli studi classici perché diventi professore di latino, proprio a voler sottolineare la più alta dignità di tale scelta.

Attorno alla figura del docente di ginnastica è altresì sviluppata, anche se in forma velata, la critica del film nei confronti della retorica del regime fascista, di cui lo stesso docente si fa goffo portavoce quando, abbandonato l'insegnamento, visita il liceo in qualità di alto funzionario del Ministero dell'educazione nazionale. Giraldi, che incarna la virilità enfatizzata dalla connotazione ideologica impressa all'educazione fisica dal fascismo (Ponzio 2015), ha fatto carriera, mentre un altro docente, Cardelli, interpretato da Mario Soldati, esile professore di latino, severo ma attento al destino di Orazio junior e degli altri allievi, viene trasferito d'ufficio in quanto sospettato politico.

Giraldi, inoltre, proprio grazie alla sua posizione nei più alti ranghi dell'amministrazione scolastica, asseconda la richiesta di raccomandazione da parte di Orazio senior per far tornare al liceo romano il figlio professore, incaricato come supplente a Foggia. In cambio, Giraldi si aspetta dal giovane docente un trattamento di riguardo per le tre figlie, che frequentano lo stesso liceo con risultati alquanto scarsi. L'insegnante diventa invece il responsabile della bocciatura di una delle ragazze agli esami. L'integrità morale che Orazio junior dimostra in questa occasione è la

stessa del suo mentore Cardelli, il quale sottostà al provvedimento punitivo comminatogli dal provveditore definendolo un «somaro».

Dal confronto tra Giraldi e Cardelli si intravedono le storture del regime, inquadrare però in un giudizio teso soprattutto a sottolineare il primato della cultura e dell'etica sulla politica. Il ventennio mussoliniano, infatti, viene attraversato dal film senza essere sottoposto ad una vera e propria tematizzazione; anzi, la questione è affrontata con pudore, come si nota, ad esempio, anche dall'assenza di riferimenti al movimento antifascista che si sviluppò tra i docenti e gli studenti del Visconti a partire dagli anni Trenta (ANPPA 1994; Mattei 2003, 447-453). Del resto, pure il mediologo Francesco Pitassio ha associato *Mio figlio professore* alle pellicole che, entro la cultura cinematografica neorealista, hanno concorso a costruire «bugie della memoria», e cioè a «gettare in un passato indicibile tutto ciò che si identificava con il fascismo», considerandolo soltanto una «sfortunata rottura nel flusso spontaneo dell'identità nazionale» (2019, 151).

Per giustificare questa sua tesi, Pitassio si riferisce soprattutto a ciò che nel film avviene dopo il 25 luglio 1943 nello studio di Giraldi, costretto a scappare in fretta e furia dal Ministero dell'educazione nazionale, dove giace la lettera in cui Orazio Junior chiede di annullare il trasferimento a Roma ottenuto illecitamente dal padre. Sul muro dello studio c'è dapprima uno spazio vuoto, dove – lo si lascia intuire – c'era stato un ritratto di Mussolini. Il nuovo funzionario monarchico lo fa coprire con il quadro di una mucca intenta a mangiare la biada, sostituito durante l'occupazione tedesca di Roma da un ritratto – molto probabilmente sempre del Duce – che rimane ancora escluso dalle riprese. Finalmente, dopo la liberazione della capitale, viene appeso di nuovo il quadro della mucca, immagine assai allusiva di una corruzione politica che viene, seppur in tono comico, criticata dal film soprattutto per la sua continuità.

Una continuità che si palesa anche a scuola. Mentre davanti al portone del liceo un bambino vende sigarette e gomme da masticare americane, segno del nuovo corso politico e sociale inaugurato dalla Liberazione, la vita scolastica riprende secondo i ritmi e l'impostazione di prima.

Una sola è la frattura significativa che il film di Castellani mette in scena: quella generazionale tra Orazio senior e Orazio junior. La si nota lungo tutta la narrazione cinematografica – e quindi di traverso all'arco temporale su cui essa si estende –, ma si fa più evidente nelle ultime scene della pellicola, quando l'invadenza del padre è ormai inaccettabile per il figlio. Quello che per Orazio senior rappresenta il traguardo di un'intera vita e il ripristino del nido familiare – e cioè l'ottenimento da parte di suo figlio del posto come professore di ruolo nel suo stesso liceo – per il giovane insegnante è il momento dell'autonomia professionale ed esistenziale.

Sono gli studenti ad insinuare nel padre il sospetto di essere ormai fuori posto, quando disegnano sulla lavagna l'immagine satirica dei "due Orazi", nella quale il bidello, armato di scopa, ostacola il passaggio del figlio che cammina portando con sé un libro. È questo disegno ad indurre il bidello a prendere la decisione di lasciare il suo lavoro e la scuola, la sua casa di sempre, dopo aver «raggiunto la consapevolezza definitiva che i codici sociali richiedono il sacrificio di quelli affettivi» (Brunetta 1993, 469). Prima di partire, parlando a sé stesso, Orazio senior afferma: «Non ti devi scordare che tu sei bidello e lui è professore. Hai voluto che diventasse professore, ma tu sei rimasto bidello. Così è fatto il mondo; è fatto male, lo so, ma purtroppo è fatto così: sopra ci sono i professori e sotto i bidelli».

Considerazioni conclusive

Insomma – come ha notato Guido Crainz – *Mio figlio professore* è «amaro nel segnalare la continuità delle gerarchie sociali» (2016, 20) e «si sforza – ha osservato Gian Piero Brunetta – di interpretare la voce della piccola borghesia, di rappresentarne la sostanziale estraneità al fascismo e di assolverla [...] in quanto storicamente vinta» (2004, 88). Dello stesso parere è anche Masolino D'Amico (2008, 58).

Ciò che questi giudizi storiografici esprimono era già evidente alla più avvertita critica cinematografica dei primi anni successivi all'uscita del film. Infatti, nel summenzionato articolo del 1957, interrogandosi sulla capacità di Castellani di cogliere i segni dei tempi, Fernando Di Giammatteo scriveva:

Non dicesse film sulla Resistenza, si capisce. Preferì la storiella di *Mio figlio professore* (1946), che sfruttava l'improvvisa popolarità di Aldo Fabrizi e narrava i casi semplici del bidello paciocccone e tutto cuore di un liceo cittadino. Non si era accorto che i tempi erano cambiati? Si direbbe di no. Con il film [...] Castellani cantava, sotto sotto, l'apologia del piccolo borghese, negli anni in cui il populismo dominava incontrastato. Sfoggiava una placida indifferenza per le cose del mondo. (Di Giammatteo 1957, 2).

Le ragioni di tale insensibilità al mutamento d'epoca possono essere ricondotte, in linea con i succitati rilievi di Pitassio, alla più generale «strategia dell'oblio» che fu messa in campo da molti intellettuali nel processo di elaborazione della memoria generazionale del fascismo all'indomani della Liberazione (La Rovere 2008, 270).

Ma, per comprendere l'approccio continuista di Castellani, sono utili anche le osservazioni di Sergio Trasatti circa il contesto in cui prese forma l'idea di realizzare *Mio figlio professore*, che, in un periodo di forti ristrettezze per il cinema italiano, venne prodotto puntando su di «un raccontino di taglio deamicisiano» capace

di far presa sul pubblico (1984, 40)⁴. Tale scelta spiega non soltanto il già documentato successo della pellicola tra gli anni Quaranta e Cinquanta, ma anche la ragione per cui, collocandosi entro la radicata tradizione narrativa e simbolica inaugurata da *Cuore* di De Amicis (Polenghi 2019), il film propone un'immagine rassicurante del mondo scolastico, che viene presentato come un microcosmo sostanzialmente impermeabile al passare del tempo.

Come si è detto, la sua recente disponibilità su alcuni canali web (Youtube, Raiplay e Dailymotion)⁵ sta offrendo al film una nuova possibilità di circolazione e, quindi, potrebbe permettere, nei prossimi anni, qualche riflessione sulla transizione dei suoi significati dal passato al presente. Ad oggi, solo alcuni commenti postati sulla pagina di Youtube possono fornirci qualche timido indizio su tale processo. Soltanto per accennare ad un'ipotesi puramente orientativa, vale la pena di far notare come dalle osservazioni degli spettatori dei giorni nostri emerge la nostalgia per una scuola che, pur essendo collocata in un contesto segnato da forti disuguaglianze sociali, era in grado di fungere da strumento di selezione culturale e di trasmettere solidi valori morali. Come lungo le frontiere temporali attraversate dal film e poi nei primi due decenni del dopoguerra, anche al di qua della ben più estesa frontiera che ci separa da quei tempi, il processo di elaborazione della memoria scolastica degli italiani sollecitato da *Mio figlio professore* sembra ancora suggestionato da un'immagine della scuola caratterizzata da perduranti continuità.

Bibliografia

Alfieri, Paolo. 2021. “Mio figlio professore.” In *Banca dati degli audiovisivi sulla scuola e sugli insegnanti*. Accessed: January 20, 2023. DOI: 10.53164/505.

Alfieri, Paolo. 2022. “Collective school memory, cinema and television: use of sources and interpretive perspectives.” In *Individual and collective school memories. Research*

⁴ Significativa è la testimonianza dello stesso Castellani sugli scopi di lucro perseguiti con la produzione del film: «Con *Mio figlio professore* è cessato il mio rapporto con la Lux [che] si è buttata sui filoni di grande successo e cassetta» (Farassino 2000, 115).

⁵ Il video caricato su Youtube nel 2021, che è ora stato rimosso, aveva ottenuto, fino al 4 novembre 2022, 32.582 visualizzazioni e 128 commenti (<https://www.youtube.com/watch?v=MKN9uliip7g>); il film è poi stato pubblicato in un altro canale della medesima piattaforma (<https://www.youtube.com/watch?v=QXVjqSpNNPA>), dove ha raggiunto 171 visualizzazioni, Accessed: January 28, 2023. Su Raiplay (<https://www.raipaly.it/video/2017/03/Mio-figlio-professore-549cd077-9541-4200-a198-008e9f6542c8.html>), così come su Dailymotion, dove il film è pubblicato in due parti (<https://www.dailymotion.com/video/x8dqkkv>; <https://www.dailymotion.com/video/x8dqj9g>), non è segnalato il numero di visualizzazioni, Accessed: January 28, 2023.

- perspectives and case studies in Italy and Hungary*, edited by Paolo Alfieri and Imre Garai, 97-114. Roma: Armando.
- ANNPIA, cur. 1994. *Antifascismo e resistenza nei licei e all'Università di Roma. Incontro con i protagonisti*. Roma: Tipolit. S.E.A.
- Bertolino, Fabrizio, and Valentino Minuto, 2021. "Francobollo celebrativo del Liceo Ginnasio E.Q. Visconti di Roma (1988)". In *Banca dati delle memorie pubbliche della scuola*. Accessed: January 21, 2023. DOI: 10.53218/328.
- Bocchi, Pier Maria. 2015. "Mio figlio professore: prima di Umberto D.". In *Il cinema di Renato Castellani*, edited by Giulia Carluccio, Luca Malavasi e Federica Villa, 142-146. Roma: Carocci.
- Brunetta, Gian Piero. 1993. *Storia del cinema italiano*. Vol. III: *Dal neorealismo al miracolo economico. 1945-1959*. Roma: Editori Riuniti.
- Brunetta, Gian Piero. 2004. *Cent'anni di cinema italiano*. Vol. II: *Dal 1945 ai giorni nostri*. Roma-Bari: Laterza.
- Cerchiai Claudia cur. 2003. *Il Collegio Romano delle origini al Ministero per i beni e le attività culturali*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Libreria dello Stato.
- Crainz, Guido. 2016. *Storia della repubblica. L'Italia dalla Liberazione ad oggi*. Roma: Donzelli.
- D'Amico, Masolino. 2008. *La commedia all'italiana. Il cinema comico in Italia dal 1945 al 1975*. Milano: Il Saggiatore.
- Farassino Alberto cur. 2000. *Lux film*. Roma: Il Castoro.
- Ferro, Marc. 1977. *Cinéma et Histoire*. Paris: Denoël-Gonthier.
- La Penna, Antonio. 2010. "Il liceo classico." In *I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*, edited by Mario Isnenghi, 243-259. Roma-Bari: Laterza.
- La Rovere, Luca. 2008. *L'eredità del fascismo. Gli intellettuali, i giovani e la transizione al postfascismo. 1943-1948*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Leto, Giovanni. 1991. "Ritratti critici di contemporanei. Renato Castellani." *Belfagor* 46: 297-314. Accessed: January 20, 2023. <https://www.jstor.org/stable/26147018>.
- Mattei, Anna. 2003. "Il liceo ginnasio «Ennio Quirino Visconti» dalla sua fondazione ad oggi". In *Il Collegio Romano delle origini al Ministero per i beni e le attività culturali*, a cura di Claudia Cerchiai, 427-458. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Libreria dello Stato.
- Ministero della Pubblica Istruzione. 1953. *La scuola italiana dal 1946 al 1953*. Roma: Istituto Poligrafico dello Stato.
- Pitassio, Francesco. 2019. *Neorealist film culture, 1945-1954. Rome, open cinema*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Polenghi, Simonetta. 2018. "Film as a source for historical enquiry in education. Research methods and a case study: film adaptations of Pinocchio and their reception in Italy." *Educació i Història* 31: 89-111. Accessed: January 20, 2023. DOI: 10.2436/20.3009.01.203.

- Polenghi, Simonetta. 2019. "La scuola di ieri vista "oggi". Le trasposizioni filmiche del libro *Cuore* nell'Italia repubblicana (1948-2001)." In *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*, edited by Paolo Alfieri, 19-52. Roma: Armando.
- Ponzio, Alessio. 2015. *Shaping the new man. Youth training regimes in Fascist Italy and Nazi Germany*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- Sorlin, Pierre. 1977. *Sociologie du cinéma*. Paris: Aubier Montaigne.
- Sorlin, Pierre. 1999. *L'immagine e l'evento. L'uso storico delle fonti audiovisive*. Torino: Paravia.
- Trasatti, Sergio. 1984. *Renato Castellani*. Firenze: La Nuova Italia.
- Yanes-Cabrera, Cristina, Juri Meda, and Antonio Viñao, ed. 2017. *School Memories. New Trends in the History of Education*. Cham: Springer.

Fonti a stampa

- Calvino, Vittorio. 1947. "Profili di registi. Renato Castellani." *La Cinematografia Italiana* 3/IV: 8.
- Di Giammatteo, Fernando. 1957. "Il gioco dello scetticismo in Renato Castellani." *Bianco e Nero* 18/VII: 1-8.
- Ferrara, Giuseppe. 1955. "Renato Castellani." *Bianco e Nero* 16/XII: 3-26.
- Levi, Ornella cur. 1967. *Catalogo Bolaffi del cinema italiano. Tutti i film italiani del dopoguerra*, diretto da G. Rondolino. Torino: Bolaffi.
- Radiocorriere TV*, annate 1954-1995.

ANGELA GIALLONGO

MONOGRAFIE O AUTOBIOGRAFIE ACCADEMICHE?

MONOGRAPHS OR ACADEMIC AUTOBIOGRAPHIES?

Il dibattito internazionale sulla versatilità dell'autobiografia accademica ha suscitato il mio interesse. L'esplorazione di questo tema consente di individuare sia i confini epistemologici tra soggettivo e oggettivo sia le conseguenze delle barriere — visibili ed invisibili — tra privato e pubblico, vissute quotidianamente dagli attori sociali negli attuali scenari universitari.

Così questo articolo, interrogandosi sulla riflessione storiografica, mette in primo piano tre temi chiave, sollecitati dagli attuali studiosi/e. Come Popkin, Aurell, Munro, Reid, Franklin ed altri storici hanno cambiato negli ultimi venti anni il modello autobiografico?; le interconnessioni fra resoconti personali ed attività di ricerca; l'impiego dei *life writing* per ri-contestualizzare il *gender gap* e le molteplici tensioni della comunità umanistica.

Le autobiografie accademiche vengono quindi esaminate come metodo di analisi critica del regime e della cultura accademica contemporanea.

Parole chiave: Autobiografie accademiche, Modelli, Tabù, Studiosi/e, Dibattito, Internazionale.

My attention has been deeply attracted by the international debate on the multivalent uses of academic autobiography. The exploration of this issue allows us to identify both the epistemological boundaries between subjective and objective and the consequences of the barriers - visible and invisible - between private and public sphere, experienced daily by social actors in current academic scenarios.

Thus this article, asking the following question, focuses on three key themes, solicited by scholars over the last two decades. How are historiographical trends – Popkin, Aurell, Munro, Reid, Franklin and other scholars – changing autobiographical form?; the interconnections between personal narrative and research activities; life writing as a genre to re-contextualize the gender gap and multiple tensions in humanistic communities.

Academic autobiographies are then observed from the method of critical analysis of the contemporary regime and cultural background.

Keywords: Academic autobiographies, Forms, Taboos, Scholarly debate, International.

Essere o non essere?

Qual è la funzione delle autobiografie accademiche?

La vita che abbiamo dentro l'università è quella che vogliamo?

È possibile immaginare questo spazio come un luogo in cui progettarsi un modo speciale?

Esistono autoritratti realistici dei docenti universitari?

Il *gender gap* negli avamposti della conoscenza è superato?

Come mai le *confessioni* di sant'Agostino, di Rousseau e Freud, pietre miliari della civiltà europea, non hanno fatto scuola?

La coscienza pedagogica italiana familiarizza con questi dubbi?

Eppure Santoni Rugiu aveva già sollevato nel 1986 lo sguardo su questo fronte, accordando corroboranti memorie personali, incluse quelle sensoriali, con pratiche sintomatiche della storia formativa novecentesca¹. Ha poi tentato di colmare il vuoto Demetrio (1996), quando ha rivendicato, attraverso la cultura autobiografica, la cura intellettuale del proprio io (2017); e Cambi (2002), che, sulla stessa lunghezza d'onda, l'ha prospettata come un continuo processo pedagogico di auto-rinnovamento. Ad ogni buon conto, proseguono da più di un ventennio proficue ricerche sui diari e sulle memorie individuali del mondo scolastico². Allo stesso modo è palese l'interesse delle appartenenti al mondo accademico (Ulivieri 2019) per il valore formativo della scrittura femminile (romanzi e resoconti soggettivi).

L'assenza di storici autobiografici – spensieratamente insensibili alle riflessioni filosofiche di Ricoeur e alle sollecitazioni della recente letteratura critica³ sull'affidabilità di queste prove – non è comunque un fenomeno esclusivamente nazionale.

Come ha ben spiegato, sulle orme di Ricouer, Popkin (2005) che ha valutato con un ricco campionario autobiografico di storici le connessioni fra scelte tematiche e narrazioni personali.

Nella generazione della prima metà del XX secolo gli storici professionisti europei, le cui vite erano state forgiate da drammatici sconvolgimenti (due guerre mondiali, il nazismo, l'olocausto, la resistenza, la Rivoluzione russa e la *cold war*), si erano sentiti culturalmente autorizzati a rendere pubbliche le loro vite; mentre quelli della generazione successiva, a partire dagli anni 50, si sono rifugiati nell'anonimato per una serie di ragioni.

Innanzitutto per la trasformazione del substrato che spinge a scrivere di se stessi e ancora più per le attuali possibilità di divulgare le proprie esperienze (archivi digitali, commenti su fatti correnti, inclusi resoconti sulla vita personale) in altri modi: you-tube, facebook e blogs (Popkin 2017, 697).

Ai giorni nostri la complessità ontologica di questa sfida se da una parte paralizza la tentazione di scrivere un *memoir*, anche per non correre rischi auto-

¹ Sul rapporto tra senso retrospettivo e attività professionale si veda il bel contributo di Benelli 2014.

² Per la valorizzazione delle dinamiche delle esperienze scolastiche attraverso i diari e le memorie degli insegnanti si veda Ascenzi, Covato e Meda 2020.

³ Per esempio, Rocio (2009) è intervenuto sul ruolo svolto dai resoconti personali nello sviluppo dei discorsi disciplinari e delle attività di ricerca.

celebrativi o auto-commiserativi; dall'altra, deve ancora fare i conti con l'impulso a non voler gettare nel buco nero dell'oblio quelle esperienze di crescita personale che hanno forgiato preferenze degli ambiti di studio e comportamenti istituzionali.

In ogni caso, la nuova soggettività è confluita, più di trenta anni fa, con la pionieristica storica Luisa Passerini (1988), dopo le sue esperienze con i protagonisti del '68, in una nuova forma di autobiografia, quella generazionale. Anche una scrittrice francese ha oggettivato il suo io in quello collettivo, raccontandosi al plurale «dalla nascita, durante la seconda guerra mondiale, fino ad oggi» (Ernaux 2015, 196).

Molto diversa l'aspettativa di Marco Aurelio, quando era sceso a patti con se stesso. L'imperatore romano più famoso dell'Occidente, fra il 171 e il 173 d.C., aveva trovato il tempo, mentre guidava l'esercito contro gli invasori, di scrivere nei *Pensieri* "annotazioni a se stesso" per conoscersi e migliorarsi (Aurelio 1999, 22).

Di carattere allegorico è stata poi, secoli e secoli dopo, la testimonianza di una letterata di origine italiana, vissuta in Francia: Christine de Pizan, irrinunciabile punto di riferimento per gli studi femministi e per la storia educativa europea. La scrittrice rivelava, nel 1405, con finezza psicologica la nascita del suo Io attraverso le difficoltà affrontate dopo due lutti (il padre e il marito), e la sua trasformazione in "vero uomo, capace di guidare le navi". La faticosa conquista del "mestiere" di scrivere le aveva insegnato a superare, attraverso l'indipendenza, la vergogna di essere nata donna (Cannon Villard 1984, 84).

Ragionando sull'eredità delle narrazioni personali, la ricerca accademica ha allargato l'orizzonte con il tentativo di esplorare nella "letteratura inglese della soggettività" la nascita dell'idea di autobiografia e del senso di interiorità nelle testimonianze scritte dall'epoca medioevale fino all'attuale mondo dei *social media* (Smith 2016, 2,9), instancabili banditori di vite private attraverso immagini e video.

Del resto, sull'importanza delle memorie personali per la comprensione diacronica delle emozioni sociali, legittimate dalla cultura, ha investito Oatley (2006, 61-62) aprendo nuove prospettive⁴.

La storica separazione, reificata dalle politiche universitarie odierne, tra emozioni e cognizioni, tra dimensione personale e professionale, contrassegna ancora, per dirla con Spinoza, l'epoca "delle passioni tristi".

Nonostante l'argine epistemologico che ha innalzato barriere contro la soggettività, Nora ha promosso in Francia con altri sette colleghi, trentasei anni fa, un nuovo genere: storici che, facendo gli storici di se stessi, senza cadere in autobiografie falsamente letterarie, in inutili confessioni intime, in astratte dichiarazioni morali e in selvaggi tentativi psicoanalitici, si esercitano a raccontare la propria storia come se fosse la storia di un altro. In questo modo, chiarendo il legame fra la storia fatta

⁴ Sul prisma accademico delle emozioni e sulla loro centralità sociale si veda Bloch 2016.

e la propria, viene riabilitata la memoria personale come strategia per approfondire l'intelligenza del tempo, fuori dal falso schema dell'obiettività e dell'impersonalità (Nora 1987, 7).

Il dibattito, che si è esteso anche al di fuori degli ambienti universitari, sull'eredità di questa svolta è continuato nel XXI secolo, dopo decenni di relativo ostracismo (Aurell 2017, 128).

Si assiste così alla nascita degli storici "interventisti".

Le loro autobiografie performative recitano una parte centrale per la comprensione della storiografia e per lo sviluppo della disciplina storica:

Thus these autobiographies function as mirrors in which colleagues see themselves and ask questions about their own itineraries, choices, and decisions. Historians who are now in their sixties or seventies often recognize themselves in interventional autobiographers narratives... I propose to call these writings *interventional* in the sense that these historians use their autobiographies, with a more or less deliberate authorial intention, to participate, mediate, and intervene in theoretical debates by using the story of their own intellectual and academic trajectory as the source of historiography. (Aurell 2015, 249).

Inoltre portatrici di nuove idee ed aspirazioni sono le ricerche che, in Australia, in Nuova Zelanda e in Nord America, stanno vivacemente influenzando questa riflessione.

Sulla scia di Nora, di Popkin e di Aurell, Munro e Reid di fronte al crescente, sebbene ancora limitato, *corpus* di studi che collegano direttamente la scrittura della storia con la vita di coloro che la scrivono, pongono l'accento sulla cruciale importanza della soggettività.

Il loro scopo principale è quello di esaminare i modi in cui la biografia e l'autobiografia — contestualizzate con analisi di genere (Munro and Reid 2017, 2) — possono migliorare la comprensione storiografica in quattro aree principali: autobiografie degli storici; biografia e identità nazionale; biografia accademica; e biografia collettiva.

Questa prospettiva risponde all'esigenza di esplorare le basilari connessioni tra oggettivo e soggettivo nell'area umanistica, sempre più contaminata dalle tendenze relativistiche delle svolte linguistiche e postmoderne nonché dai paradigmi predittivi delle scienze sociali che minano drasticamente la creatività delle comunità umanistiche (Fitzpatrick 2017, 18).

Confini di genere

Scarseggiano le documentazioni personali sulle esperienze intellettuali delle cattedratiche.

La prima sembrerebbe risalire al 1989, quando Conway, studiosa di storia delle donne, pubblica il suo *memoir*, diventato un successo editoriale, per raccontare come la sua educazione nell' università di Sidney e la sua esperienza lavorativa ad Harvard l'avessero resa sempre più consapevole della necessità di studiare gli stereotipi di genere per dare una svolta alla formazione femminile statunitense.

Non è stato poi un semplice resoconto del proprio passato anche la strategia di avviare dialoghi con altre culture, il *memoir* post-coloniale di una studiosa, in cerca di un futuro per le donne delle comunità musulmane. Ha infatti aperto, nelle discussioni accademiche occidentali sul genere, il dialogo con il Medio Oriente, il mondo arabo ed islamico (Ahmed 2000).

Nei dipartimenti umanistici statunitensi la manifestazione pubblica del sogno di non lavorare in un sistema classista, razzista, omofobico e sessista è andata di pari passo con la valorizzazione della autobiografia, teorizzata e praticata soprattutto come forma di resistenza femminile.

Alle narrazioni personali viene così attribuito il ruolo di utili mappe in grado di indicare le molteplici identità presenti negli spazi accademici e di verificare in che modo la cultura di appartenenza, la classe, la razza, il genere, le scelte religiose, gli orientamenti sessuali o le disabilità influiscono sulle condizioni lavorative ed esistenziali.

Che l'autoritratto si trasformi poi in un vivace dialogo con il lettore lo testimonia, per il nostro settore, il testo della studiosa messicana Esther Aguirre⁵.

I plot personali delle seguaci di Clio sono ancora impercettibili nel panorama nazionale, del resto caratterizzato da una parziale istituzionalizzazione degli studi di genere.

Fatta eccezione, per i diari privati di Tina Tomasi, figura chiave della storia pedagogica del scorso secolo e del dibattito democratico sull'istruzione, nonché promotrice del Centro italiano per la ricerca storico-educativa. Nelle sue pagine, scritte in tempo di guerra e durante una lunga malattia, la Tomasi si è spinta a parlare di

⁵ «Pido benevolencia al lector porque este texto tiene un marcado tinte autobiográfico, ya que tengo conto como continuo referente mi propio camino, mi propias dificultades, mis actuales inquietude». Aguirre-Lora 2005, 23.

sé «ma soltanto per quel poco che è necessario a comprendere il tempo e l'ambiente in cui si sono svolti gli episodi raccontati»⁶ (Tomasì 1987, 97).

Se le autobiografie nell'ultimo decennio sono in aumento sul versante letterario (Premio Strega *docet*), continuano ad essere quasi⁷ ignorate in quello storico, diversamente da altri Paesi.

Eppure le accademiche dell'Italia repubblicana sono state ambasciatrici dagli anni '60, di fronte a enormi disparità⁸, di *curricula* di tutto rispetto⁹.

E se ci fosse stata una lente di ingrandimento sulle loro esperienze, ancora prive di memorie visive ufficiali, si avrebbe a disposizione un quadro più completo del nostro panorama universitario, rigorosamente classista e sessista fino al 1969: periodo in cui per la maggior parte delle studentesse era accessibile, dopo le magistrali, soltanto il Magistero.

Quali sono state allora le strategie adottate dalle rare accademiche del dopoguerra per conciliare le richieste professionali con le responsabilità familiari e con le scelte personali? I loro ruoli erano tradizionali o contro corrente? Inoltre non conosciamo come sono cambiate le opportunità per le attuali professioniste che hanno plasmato le loro vite come studentesse e membri di facoltà. Né sappiamo come sono state incluse o escluse dalle istituzioni accademiche. Così come non sappiamo come sia stato interiorizzato di fatto il concetto di genere dalla cultura accademica italiana.

Grazie alla straordinaria consapevolezza della sua soggettività almeno la neurobiologa Levi Montalcini (premio Nobel nel 1986), cresciuta nell'Italia fascista dopo aver superato le leggi razziali, ci informa *en passant*, nel quarto capitolo, che non si era sposata per libera scelta e soprattutto “perché non aveva tempo” (Levi Montalcini 1988).

Risulta quindi molto utile il *memoir* della prima donna presidente dell'università di Chicago. Holborn Gray, specialista di Storia moderna europea, ha infatti documentato la vita di facoltà negli anni Cinquanta, dove le rare docenti presenti, per esempio, non potevano entrare dalle porte principali del Club e della sala da pranzo dell'università. Il suo resoconto, che riconfigura le relazioni sociali fra professori e professoresse, era finalizzato a tutelare, nelle principali sedi della conoscenza, veri spazi intellettuali, invulnerabili al conformismo sociale e politico (Holborn Gray

⁶ Questa «autobiografia dal respiro scientifico davvero inusitato serviva anche a lenire il senso di smarrimento dovuto a una lunga malattia, che probabilmente aveva accantonato la ritrosia e una abituale riservatezza». Betti 2021, 150.

⁷ È stato calcolato che le autobiografe durante l'Ottocento italiano occupavano questo «spazio sociale»: intorno all'8,5 per cento, cioè 15 su 194 (Tasca 2010, 55, 86).

⁸ Sul contributo storiografico della Tomasì agli studi sulle donne si veda Pironi 2013.

⁹ Basti pensare ad altre protagoniste della storia pedagogica del secondo dopoguerra, a Dina Bertoni Jovine (Criscenti 2005), e dagli anni Sessanta ad oggi a figure di spicco come Egle Becchi e Mirella Chiaranda.

2018). Anche se in Italia l'ago della bussola accademica autobiografica ancora non registra le aspirazioni, i successi o i fallimenti delle vite personali, si potrebbe uscire da questo vicolo cieco. Per esempio, con i riusciti tentativi, a livello internazionale, di documentare i *gender bias* nelle reali condizioni istituzionali ¹⁰.

Anche un gruppo internazionale di sessantacinque studiose di varie discipline si è messo all'opera. Nel tentativo di valutare nuove strategie vengono esaminate, in due consistenti volumi le contingenze, le contraddizioni e le tensioni presenti nelle molteplici esperienze di disuguaglianza.

Fra vari metodi performativi, le testimonianze personali¹¹ vengono usate per riconoscere le caratteristiche delle condizioni lavorative, per integrare l'oggetto della ricerca con il soggetto e per suggerire modi alternativi di concettualizzare l'accademia (Black and Garvis 2018a, 2018b)¹².

Qui si può riconoscere l'impegno scientifico a favore delle future generazioni di studiose, stimolate a ragionare sui modi più o meno sottili con cui vecchi regimi sessisti si riproducono nelle roccaforti universitarie.

Vite accademiche

Desta sempre più preoccupazione la salute fisica mentale ed emozionale del personale docente, snervato dalle richieste istituzionali di produrre «more, better and faster» (Pereira 2016, 100).

Non ci sarebbe quindi neanche il tempo per imboccare la strada dell'auto-esplorazione, senza considerare il timore di perdere quell'aureola di oggettività così faticosamente conquistata.

Ma c'è anche chi non rassegna al ruolo di testimoni passivi.

L'esame sulla qualità della vita dentro le università neo-liberali ha evidenziato i sistematici silenzi sulle condizioni lavorative della ricerca sempre più patologiche, come se tutto fosse confinato nella bolla sospesa dello studio individuale.

Eppure le facce tirate di colleghi/e, esausti – sovraccaricati e soprattutto bloccati dalla paura di esporsi – sono sotto gli occhi di tutti.

¹⁰ Le esperienze femminili di marginalizzazione accademica sono verificate con il metodo etnografico da Crimmins 2019.

¹¹ Sui legami tra narrazioni personali e costruzioni delle identità femminili nella sfera pubblica italiana dal Seicento alla fine del Novecento si veda Parati 1996.

¹² Le curatrici, studiose della prima infanzia, dichiarano di voler dissotterrare voci individuali e collettive «about being women in academia». Black and Garvis 2018a, 2.

Parallelamente vengono taciute le strategie di potere (in Italia chiamate *cordate*) pianificate nei corridoi, nei bagni, nei *coffee-break*. I famigerati accordi segreti a danno di terzi: le collusioni.

Tutte queste ordinarie, quotidiane esperienze negative sono misteriosamente silenziose (Gill 2009, 229-230).

Eppure, nel 1984, il «sociologo della conoscenza della conoscenza», aveva già spiegato scientificamente i «segreti tribali» (Bourdieu 2013, 42) – le dinamiche sottese alle carriere, ai conflitti di potere, alle gerarchie tra i gradi e i gruppi disciplinari – insieme ai riti del mondo accademico francese. Il luogo privilegiato dell'educazione risulta ancora frenato dalla polarità tra dominanti e dominati. Con questa «sorta di prosopografia dei professori universitari» (ivi, 89) si era già scoperto l'identikit di intellettuali, profondamente egoisti, attratti irresistibilmente dall'approvazione altrui¹³. Grazie alla vigilanza epistemologica sollecitata da Bourdieu, risulta oggi anche più chiaro, nel quadro dei meccanismi alla base del potere accademico, come l'oggettivismo degli anni Ottanta fosse già stato depurato da ogni forma di testimonianza autobiografica (ivi, 79).

Chi è allora all'inizio del Ventunesimo secolo l'*Homo academicus*?

Il problematico interrogativo conferisce legittimità ad un altro identikit. Non a caso una quota minoritaria ma crescente di docenti è oggi disposta ad ammettere con maggiore franchezza le proprie difficoltà. Per comprendere questo fenomeno vanno prese in considerazione altre analisi significative.

Collini nel 2012 con *What are Universities for?*, sebbene avesse concluso che qualsiasi risposta in merito sarebbe stata banale, noiosa e tendenziosa, ha comunque rotto il ghiaccio. Ha reso pubblica nel Regno Unito, la crisi della comunità umanistica, profondamente insoddisfatta e avvilita dalle richieste delle riforme che nelle ultime decadi stanno trasformando le università in imprese.

Con la conseguenza che molti studiosi hanno interiorizzato, accanto alla tradizionale formazione individualistica accademica, il linguaggio dell'individualismo di mercato (Collini 2017, 227-228); mentre altri sconfitti dagli standard di controllo sulla qualità del lavoro, evitano accuratamente di manifestare pubblicamente i loro scogli esistenziali.

Per questa via le esperienze dei direttori di dipartimento o dei centri di ricerca, ben lontane dai contemplativi valori classici, assomigliano sempre di più a quelle di un frenetico centro di affari. Fra gli effetti paralizzanti del managerialismo Collini ha diagnosticato, confermando Bourdieu, un fenomeno preoccupante: la sterilità emotiva dei vertici del mondo accademico.

¹³ «Nei riti accademici Bourdieu scopre le radici antropologiche dell'ambiguità del capitale simbolico costituito dalla gloria e dalla reputazione...». Giannini 2013, 20.

Familiarizzando con questa idea Black ha cercato di rendere visibili le “barriere e di conseguenza le strategie” da attivare nell’inestricabile intreccio tra vite personali e professionali:

For me, sharing stories is a way to resist the neoliberal university and the emotional and physical weight of its deadening and narrow metric-oriented measures. So, my contribution to this special issue on Academic Lives is contextualized in meaning making, in my own academic life and my personal/professional experiences. It is imbued with my desire for academics to bring themselves into their work, their institutions, their research writing, teaching, and scholarly contribution, and to make both “barriers and strategies visible (Haynes & Pedersen 2018)”. (Black 2018).

Il suo desiderio di un’accademia diversa sta orientando, soprattutto nei paesi anglofoni, verso la condivisione delle esperienze personali/professionali attraverso la scrittura collettiva.

In altre parole, la ricerca non è vista soltanto come un gioco di citazioni, finanziamenti, inserimento nelle migliori riviste, ma anche come un metodo per interagire con le vite, le storie e le esperienze di altri colleghi/e. Non a caso Black aderisce ad un gruppo accademico che conta più di diecimila adesioni provenienti da tutto il mondo.

Il suo sogno è quindi condiviso da altre menti visionarie.

Fra le diverse poste in gioco, ricorre la seguente domanda: quali sono le conseguenze politiche e sociali dei silenzi, dei segreti e delle omissioni accademiche sull’attività di ricerca e sulla qualità della vita?

Forse tanti hanno l’impressione che la mancanza di tempo (giornate affollate di impegni didattici, di riunioni dipartimentali, di email infinite, ecc....), l’ansietà e lo stress siano problemi passeggeri destinati magicamente a sparire. Per questa ragione di fronte alle frustrazioni la maggior parte alza le spalle dicendo “È così che vanno le cose nel modo accademico... non si può fare nulla...”.

Ma ci sono anche coloro che trasformano i problemi in sfide da affrontare e sollevano lo sguardo verso altri orizzonti.

In Nuova Zelanda sta esercitando il suo ingegno e le sue intuizioni un piccolo gruppo di docenti che suggerisce di resistere al *finite game* accademico trasformandolo in un *infinite game*¹⁴ per salvaguardare la coscienza sociale critica e il desiderio di trasformare l’università in un luogo di possibilità, cioè inclusivo e immaginativo.

¹⁴ «The infinite game is a symbol of our potential as people living together to be open and inclusive, and to promote the life, and growth, that helps us flourish as individuals and communities». Per la prospettiva attivistica i “giochi finiti” dell’università sono incapaci di riconoscere i valori esistenziali (Harré *et al.* 2017, 11).

In effetti, le pressioni dell'attuale cultura istituzionale stanno rendendo invisibili le barriere, troppo spesso inoppugnabili, in tutte le università del mondo.

I vivaci dibattiti teorici ed empirici in corso si preparano ad affrontare la situazione senza accantonare nelle riflessioni epistemologiche e nell'attività di ricerca l'importanza delle relazioni interpersonali e della soggettività.

Nella giungla accademica: Hic sunt leones

Non ci sono testimonianze sulla impietosa iniziazione professionale di chi ha tentato con entusiasmo la carriera universitaria, continuando con apatia per abbandonarsi infine, tra l'indifferenza generale, ad un volontario esilio.

Nè ci sono resoconti personali da parte di chi pur avendo avuto la sorte di discendere da lombi baronali, si è trovato di fronte a difficoltà inaspettate.

Coloro poi che non rientrano fra i fortunati di diritto, si affidano alla categoria dei fortunati per combinazione. Ma anche chi ha vinto il terno al lotto con la fionda del caso, rischia sempre di trasformarsi in un facile bersaglio.

Sarebbe pertanto una utile formalità mettere all'ingresso delle porte principali delle sedi universitarie l'insegna: *Hic sunt leones*. Ognuno può almeno intuire in un batter d'occhio le oscurità sottese tra un atto accademico e l'altro, spesso mascherate da una cortesia formale disumana.

I più audaci inizieranno ed interrogarsi sui pericoli insidiosi di leggi non scritte, depositate dal fango millenario delle paludi universitarie. Perfino secoli fa i comportamenti accademici erano già un problema. Venivano scherniti dalla letteratura. Fra i protagonisti di un romanzo, ambientato nel Settecento inglese, un lupo "istruito, serio e sagace" rinuncia all'idea di diventare professore universitario, perché non si sente abbastanza "bestia" per questo mestiere (Hugo 267).

Oggi, che sono stati superati tutti i limiti imposti alla conoscenza, manca ancora un riconoscimento lucido e consapevole dei confini assegnati ai destini individuali nelle dorate gabbie accademiche.

Non ci si ambienta subito nell'ignoto.

Ci sono comunque rotte di idee che stanno aprendo brecce in questi muri.

Per esempio, una indagine ha registrato il crescente bullismo istituzionale nelle università irlandesi degli ultimi venti anni caratterizzati dal clima competitivo delle gestioni pubbliche. Fra i rischi esistenziali, accanto al deterioramento della salute e del benessere personale, è stato individuato un fenomeno allarmante: la erosione dell'*Academic self* che minaccia la creatività della ricerca per la compromissione della propria identità, con una ricaduta che penalizza professionalmente e psicologicamente sopra tutto il versante femminile (Hodling and Mannix, McNamara 2021, 12).

Quando non si considerano gli stili relazionali dei vertici delle gerarchie dentro il cuore istituzionale della conoscenza e dell'educazione gli inevitabili problemi riguardanti l'identità, l'ideologia e l'ineguaglianza alzano immediatamente la testa.

Nelle università statunitensi lo storico Roszak insieme ad altri undici colleghi (incluso Chomsky) interrogandosi sull'irrelevanza pubblica dei rappresentanti della cultura accademica umanistica, li invitava, più di mezzo secolo fa, a non rimanere rinchiusi nelle loro solitarie virtù aristocratiche e ad impegnarsi per lo sviluppo della coscienza civile e della critica sociale. Non a caso intitolava il suo saggio introduttivo *Academic Delinquency* ad un testo (Roszak 1968) diventato rappresentativo del movimento internazionale studentesco del periodo.

Oggi è tacitamente richiesta una forte resistenza individuale per continuare a lavorare. Ma non basta. Senza una risposta collettiva, sollecitata da più fronti, non è possibile affrontare problemi strutturali¹⁵.

Del resto, non è facile trovare un posto al tavolo accademico, visto che al vertice della catena alimentare universitaria sono spesso seduti comodamente insaziabili cannibali.

Ed è raro che chi viene mangiato adori chi lo mangia.

Non a caso, i lati oscuri di queste figure istituzionali, che hanno il potere di creare o distruggere le carriere dei loro sottoposti – specialmente dei precari, dei più giovani e delle donne (Taylor and Lahad 2018) – ma anche dei loro pari, non sembrano avere una data di scadenza.

In alternativa alimentano inconsapevolmente due fenomeni.

Nel primo, gli squilibri di potere, le gerarchie e il proliferare di super-ego, perennemente in lotta fra loro, sadici come *serial killers*, hanno ispirato, in Inghilterra, un filone narrativo satirico-tragico, detto appunto *dark academy*. Set ideale, come altri centri di potere, per suicidi e delitti.

Nel secondo, con ricadute meno popolari, grazie all'enfasi negli ultimi anni sulla produttività che ha alimentato l'invisibile serbatoio dell'esaurimento e della depressione, si è potenziata la riflessione sulla natura "tossica" (Gill 2010, 230) della cultura contemporanea accademica.

Il dibattito insiste su un fenomeno allarmante: la pietrificazione delle emozioni più vitali per la ricerca e l'insegnamento. In queste circostanze l'autobiografia viene prospettata come una efficace strategia per ripensare se stessi e per considerare i confini che separano non solo generi e discipline ma anche individui e gruppi. Diventa così un atto sociale, più precisamente un atto di *mentorship* (Powell 2021, 193).

¹⁵ «We must spend energy on developing collective efforts of *transformation* of the conditions of work, within and beyond academia». Pereira 2016, 110.

(In)Conclusion

In questo articolo ho affrontato alcuni temi dell'attuale dibattito internazionale sul ruolo delle autobiografie accademiche, contestualizzandoli nel quadro delle preoccupazioni contemporanee sulle qualità della vita e della ricerca dentro le università. Sono stati individuati, fra le barriere visibili ed invisibili, tre punti.

Il primo aggiorna i recenti sviluppi del metodo autobiografico performativo e i suoi rapporti con la storiografia. L'approccio collima con un intervento teorico più complesso, funzionale alla comprensione storiografica, allo sviluppo della disciplina storica e al superamento di altri confini: «Thus, historians-turned-autobiographers seem to deliberately break the rules of the game with conventional (and in some sense arbitrary) boundaries that keep them and other scholars from sharing things they know (or think they know)» (Aurell 2015, 264).

Di conseguenza, per attraversare le linee divisive è necessario parlare di tutto quello che i convenzionali discorsi accademici hanno proibito¹⁶.

Il secondo con una concisa panoramica sulle esperienze accademiche femminili evidenzia il passaggio dal resoconto di Conway, alla fine degli anni Ottanta all'attuale bilancio del folto gruppo di docenti, che condividono con le loro storie, identità e realtà (Black and Garvis 2018b). Entrambi i resoconti, rimarcando le importanti connessioni tra l'auto-riflessione e il dibattito sui ruoli *insiders* e *outsiders* delle accademiche, modificano le regole del gioco con un atto pubblico efficace anche per la popolazione studentesca.

Infine, l'ultimo punto ha prospettato diverse forme di *life-writing* come risorsa per ri-contestualizzare la soggettività accademica che, accerchiata dagli imperativi neo-liberali e dalla svolta tecnologica, sembra complice e incapace di reagire (Shore 2008, 282-283). Come testimonia il mutismo quasi tombale sulla divisione accademica del lavoro (processi di assunzione o di avanzamento della carriera, aumento del precariato, ecc.) e sulle conseguenze della sovrapposizione da parte della cultura manageriale su quella accademica (Canizzo 2017).

Gli studi sociologici sugli effetti delle culture manageriali, negli ultimi decenni, nel mondo lavorativo universitario sono allarmanti: la categoria docente, comunque privilegiata, è stata individuata "senza cura" (Askins and Blazek 2017), a causa del processo di erosione del potenziale individuale, particolarmente messo a repentaglio sul piano emotivo.

¹⁶ Aurell condivide infatti la richiesta di Helen Buss: «In writing memoirs they not only choose to deconstruct their own privilege as academics, to work against the established discursive authority to which they have access, but they also choose to use that discursive authority to practice new formats, to speak about what had been forbidden in academic discourse. By writing memoirs they have refused to use, or found that it was impossible for them to use unmediated, authoritative academic discourse» (Aurell 2015, 264).

Del resto, gli attori sociali del mondo accademico sono stati educati dalla lunga storia della *culture of carelessness* che radicatasi nel razionalismo cartesiano si è potenziata come ideale dei regimi neo-liberali (Lynch 2010, 58).

Per questa ragione all'interno della letteratura accademica un crescente numero di articoli sollecita strategie di resistenza dentro e fuori l'università per ritrovare il concetto della cura di sé quale motore vitale per l'istruzione e la ricerca di qualità (O'Dwyer *et al.* 2018). Fra i diversi modi di teorizzare la resistenza rientrano anche le interviste narrative, messe in cantiere in questo caso dall'università greca (Tsouroufli 2018).

Nella rimessa in discussione di una serie di tabù (dagli omertosi discorsi di corridoio alla richiesta del riconoscimento del soggetto conoscente), i resoconti personali incoraggiano chi li legge a riconsiderare criticamente le contrapposizioni insediatesi nella complessità dei generi¹⁷, nei discorsi disciplinari, nelle singole vite e nelle relazioni istituzionali.

Parallelamente l'esplorazione del superamento del dualismo ontologico ed epistemologico tra soggettivo e l'oggettivo, cominciata in Francia trentasei anni fa con Nora, ripresa dopo circa diciotto anni negli Stati Uniti con Popkin, approdata successivamente in Spagna con Aurell, non si è arrestata.

Su questa rotta l'Australia conferma il crescente interesse per l'autobiografia accademica che, resa inseparabile dalla biografia, diventa un campo di ricerca indispensabile per dare una svolta radicale ai modi di vedere, pensare e scrivere la storia. Così la porta è aperta a studi che esplicitano l'impatto di particolari forme di vita familiare, di educazione, di visione personale e delle reti sociali coinvolte nel lavoro storico (Munro and Reid 2017, 12-13).

I *self-portraits* nei dipartimenti umanistici statunitensi, hanno poi giustificato, a partire dagli anni 90, la necessità di affrontare pubblicamente il nuovo scenario accademico: l'impresa più importante che li attende, secondo Franklin, è la sconfitta della mercificazione della conoscenza, delle gerarchie istituzionali e del culto americano dell'individualismo che rafforza lo *status quo*, impoverendo il senso della comunità; inoltre come un barometro rilevano i confini presenti nelle discipline umanistiche. Le storie di vita accademica, funzionando sia come banco di prova della vita quotidiana istituzionale sia come un pubblico "rifugio critico" (*criticism free zone*), fanno intravedere la proposta di una svolta culturale in grado di far interagire l'umanesimo con l'umanità e i diritti umani (Franklin 2009, 15-18).

Correndo il rischio di aver tralasciato altri *focus*, anche per non sentire la pressione di voler inquadrare tutto, ho sintetizzato, fra una notevole mole di studi e articoli, alcuni punti, forse spunti, di riflessione per restituire quelle tendenze

¹⁷ Per stimolare il dibattito pedagogico sull'interpretazione dei generi, sulle scelte sessuali e sui *Masculinity Studies* cfr. Burgio, 2021.

autobiografiche che forniscono l'antidoto efficace contro i muri visibili e invisibili del mondo accademico.

Non a caso, in accordo con Collini, viene suggerito un rimedio alle miserie esistenziali dell'attuale classe docente: lo *Slow*¹⁸ *Professor* che si prende il tempo per deliberare, riflettere, dialogare, coltivare la resilienza emotiva e intellettuale (Berg and Seeber 2016).

A ben vedere la ri-umanizzazione dei docenti proposta da Franklin per rinvigorire la vita intellettuale dell'università, combacia con il Piano Europeo del 2021 "Universities without Walls: a vision for 2030". Così anche questa linea potrebbe essere attraversata.

Perfino *Hic sunt leones* non sarebbe più una minaccia paralizzante ma un allettante invito ad esplorare territori sconosciuti, compreso il proprio emotivo *academic self*. Concediamoci allora il lusso di immaginare futuri alternativi.

Bibliografia

- Aguirre-Lora, María Esther. 2005. *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*. México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Ahmed, Leila. 2000. *Border Passage: From Cairo to America - A Woman's Journey*. New York: Penguin.
- Aurelio, Marco. 1999. *Pensieri*. Milano: Mondadori.
- Aurell, Jaume. 2017. "L'ego-histoire en perspective: réflexions sur la nature d'un projet historiographique ambitieux." *Cahiers de civilisation médiévale* 238: 125-138.
- Aurell, Jaume. 2015. "Making history by contextualizing oneself: Autobiography as historiographical intervention." *History and Theory* 54, 2: 244-268.
- Ascenzi Anna, Carmela Covato e Juri Meda, cur. 2020, *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Macerata: Eum Edizioni.
- Askins Kye, and Matej Blazek. 2017. "Feeling our way: Academia, emotions and a politics of care." *Social and Cultural Geography* 18: 1086-1105. <https://doi.org/10.1080/14649365.2016.1240224>. Accessed: January:12, 2023.
- Benelli, Caterina. 2014. "Raccontarsi... e fare storia dell'educazione." In *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, a cura di Carmen Betti, Gianfranco Bandini e Stefano Oliviero, 191-197. Milano: Franco Angeli.
- Berg, Maggie, and Barbara Seeber, K. 2016. *The Slow Professor: Challenging the Culture of Speed in the Academy*. Toronto: University Toronto Press.
- Betti, Carmen. 2021. "Tina Tomasi. La scuola che ho vissuto. Appunti di vita scolastica fino al 1945." *Ricerche Pedagogiche LV*, 218: 148-154.

¹⁸ Cfr. anche Magnússon 2021.

- Black, Alison, L., and Susanne Garvis, eds. 2018a. *Lived experiences of women in academia: Metaphors, manifestos and memoir*. Abingdon UK: Routledge.
- Black, Alison, L., and Susanne Garvis, eds. 2018b. *Women Activating Agency in Academia. Metaphors, manifestos and memoir*. Abingdon UK: Routledge.
- Black, Alison, L. 2018. "Reflecting on the Meaning of Academic Life". Introduction to *On Education. Journal for Research and Debate* 1,3. https://doi.org/10.17899/on_ed.2018.3.4. Accessed: January: 10, 2023.
- Bloch, Charlotte. 2016. *Passion and Paranoia: Emotions and the Culture of Emotion in Academia*. New York: Routledge.
- Bourdeau, Pierre. 2013. *Homo Academicus*. Prefazione di Mirella Giannini. Bari: Edizioni Dedalo.
- Burgio, Giuseppe. 2021. *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*. Milano-Udine: Mimesis.
- Cambi, Franco. 2002. *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Canizzo, Fabian. 2017. "You've got to love what you do': Academic labour in a culture of authenticity." *The Sociological Review* 66: 91-106. <https://doi.org/10.1177/0038026116681439>. Accessed: January 12, 2023.
- Cannon Villard, Charity. 1984. *Christine de Pizan. Her life and work*. New York: Persea Books.
- Collini, Stefan. 2012. *What are universities for?* London: Penguin.
- Collini, Stefan. 2017. *Speaking of Universities*. London and New York: Verso. https://marxandphilosophy.org.uk/reviews/16767_speaking-of-universities-by-stefan-collini-reviewed-by-ozan-siso/. Accessed: January 20, 2023.
- Crimmins, Gail. 2019. *Strategies for resisting sexism in the academy. Higher Education, Gender and Intersectionality*. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-43593-6>. Accessed: January 12, 2023.
- Criscenti Grassi, Antonia. 2005. *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*. Catania: Bonanno.
- Demetrio, Duccio. 1996. *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ernaux, Annie. 2015. *Gli anni*. Roma: L'Orma editore.
- Fitzpatrick, Sheila. 2017. "Writing history/writing about yourself: What's the difference?" In *Clio's Lives: Biographies and Autobiographies of Historians*, edited by Doug Munro and John G. Reid, 17-37. Australia: ANU Press. <https://doi.org/10.22459/CL.10.2017>. Accessed: January 12, 2023.
- Franklin, Cynthia G. 2009. *Academic Lives: Memoir, Cultural Theory, and the University Today*. Athens, London: University of Georgia Press. Accessed: January 12, 2023.
- Gill, Rosalind. 2009. "Breaking the silence: the hidden injuries of the neo-liberal academia". In *Secrecy and Silence in the Research Process: Feminist Reflections*, edited

- by Ryan Róisín Flood, and Rosalind Gill, 228-244. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203927045>. Accessed: January 4, 2023.
- Harré, Niki, Barbara Grant, Kirsten Locke, and Sean Sturm. 2017. "The university as an infinite game: revitalising activism in the academy." *The Australian Universities Review* 59, 2: 5-13. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.216377>. Accessed: January 9, 2023.
- Hodgins, Margaret, and Patricia Mannix-McNamara. 2021. "The Neoliberal University in Ireland: Institutional Bullying by Another Name?" *Societies* 11, 52:2-20. <https://doi.org/10.3390/soc11020052>. Accessed: January 11, 2023.
- Holborn Gray, Hanna, 2018 *An Academic Life: A Memoire*, Princeton: Princeton University Press.
- Hugo, Victor, 2005. *L'uomo che ride*. Roma: Newton&Compton.
- Lynch, Kathleen. 2010. "Carelessness: A hidden doxa of higher education". *Arts and Humanities in Higher Education*. 9, 1:54-67. DOI: 10.1177/1474022209350104. <http://ahh.sagepub.com/content/9/1/54>. Accessed: January 10, 2023.
- Magnússon, Sigurður Gylfi. 2021. *Archive Slow Ideology and Egodocuments as Microhistorical Autobiography*. New York: Routledge.
- Montalcini, Rita, 1988 *Elogio dell'imperfezione*. Milano: Baldini & Castoldi.
- Munro, Doug, and John G. Reid. 2017. Introduction to *Clio's Lives: Biographies and Autobiographies of Historians*. 1-13. Australia: ANU Press. <https://doi.org/10.22459/CL.10.2017>. Accessed: January 12, 2023.
- Nora, Pierre. 1987. Présentation. *Essais d'ego-histoire*. Paris: Gallimard.
- Oatley, Keith. 2006. *Breve storia delle emozioni*. Bologna: il Mulino.
- O'Dwyer Siobhan, Sarah Pinto, and Sharon McDonough. 2018 "Self-care for academics: a poetic invitation to reflect and resist". *Reflective Practice. International and Multidisciplinary Perspectives*, 19, 2: 243-249. DOI:10.1080/14623943.2018.1437407. Accessed: February 1, 2023.
- Parati, Graziella. 1996. *Public History, Private Stories Italian Women's Autobiography*, Minneapolis: University of Minnesota.
- Passerini, Luisa. 1988. *Autoritratto di gruppo*. Firenze: Giunti.
- Pereira, Maria Do Mar. 2016. "Struggling within and beyond the Performative University: Articulating activism and work in academia without walls." *Women's Studies International Forum* 54: 100-110. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2015.06.008>. Accessed: February 1, 2023.
- Pironi, Tiziana, 2013. "Il contributo storiografico di Tina Tomasi agli studi sulle donne." *Annali on line della Didattica e della Formazione docente* 6: 130-143.
- Popkin, Jeremy, D. 2005 *History, Historians and Autobiography*. Chicago-London: University of Chicago Press.

- Popkin, Jeremy D. 2017. "History, «Historians, and Autobiography Revisited»." *Autobiography Studies* 32, 3: 693-698. <https://doi.org/10.1080/08989575.2017.1338028>. Accessed: February 1, 2023.
- Powell, Katrina M. 2021. *Performing Auto/biography Narrating a Life as Activism*. USA: Palgrave Macmillan.
- Rocío G. Davis. 2009. "Introduction: Academic autobiography and/in the discourses of history." *Rethinking History* 13,1: 1-4. DOI: 10.1080/13642520802639546. Accessed: February 2, 2023.
- Roszak, Theodore, ed. 1968. *The Dissenting Academy*. New York: Ed. Pantheon.
- Santoni Rugiu, Antonio. 1986. *Parole di vita veloce*. Verona: Essedue.
- Shore, Cris. 2008. "Audit Culture and Illiberal Governance: Universities and the politics of accountability." *Anthropological Theory. SAGE Journal* 8, 3: 278-298. <https://doi.org/10.1177/1463499608093815>. Accessed: February 12, 2023.
- Smyth, Adam. 2016. *A History of English Autobiography*. New York: Cambridge University Press.
- Tasca, Luisa. 2010. *Le vite e la storia. Autobiografie nell'Italia dell'Ottocento*. Bologna: il Mulino.
- Taylor, Yvette, and Kinneret Lahad. 2018. *Feeling Academic in the Neoliberal University Feminist Flights, Fights and Failures*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Tomasi, Tina. 2020. *La scuola che ho vissuto. Appunti di vita scolastica fino al 1945*. Roma: Anicia.
- Tsouroufli, Maria, 2018. "Playing it right? Gendered performances of professional respectability and 'authenticity.'" *Greek academia Journal of International Women's Studies* 19, 6: 53-69. <https://vc.bridgew.edu/jiws/vol19/iss6/4>. Accessed: February 10, 2023.
- Ulivieri, Simonetta, cur. 2019. *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione di sé*. Pisa: Edizioni ETS.

CHIARA MARTINELLI

RACCONTARE LA MEMORIA ORALE.
L'ESPERIENZA DELL'UNIVERSITÀ DI FIRENZE

THE CONTRIBUTION OF ORAL MEMORIES.
THE CASE STUDY OF THE UNIVERSITY OF FLORENCE

Il rapporto tra storia e memoria si qualifica come uno dei cardini su cui la ricerca storico-educativa può insistere. Il saggio intende evidenziare quali contributi quest'analisi, attraverso lo studio delle memorie storico-educative, può fornire.

Parole chiave: Memorie orali, Storia dell'educazione nel XX secolo, Educazione femminile.

The relationship between history and memory is one of the elements historical research could analyse with greater outcomes. The paper aims at highlighting the contribution this analysis can give to history of education, through historical-educative memories.

Keywords: Oral memory; XX-century history of education; Women's education.

Il progetto

Che relazioni sussistono tra storia e memoria? In che modo lo studio della memoria può, se ne è in grado, contribuire allo studio delle questioni storiche? Queste sono state le domande guida che hanno condotto l'unità di Firenze, all'interno del PRIN 2017-2020 "School Memories between Social Perception and Collective Representation", a costruire e interrogare la banca dati sulle fonti orali nella storia dell'educazione (Sani e Meda 2022, 9-16; Paciaroni e Montecchiani 2020; Paciaroni e Montecchiani 2019). Una tra le fonti di memoria, ma non l'unica: e infatti il portale costruito dal PRIN (gestito dalle Università di Macerata, Firenze, Roma Tre, Campobasso e Milano Cattolica), www.memoriascolastica.it, consta di tre sezioni: memoria collettiva, memoria pubblica e memoria individuale. Nello specifico, quest'ultima, che si è focalizzata sulle testimonianze di ex-studenti, insegnanti ed educatori, ha raccolto 284 interviste, tutte corredate da una scheda di contestualizzazione tra le 500 e le 1000 parole, comprensiva di riferimenti bibliografici e legislativi.

Riguardo al database, è necessario fornire alcuni dati. Le interviste sono state condotte da studenti del corso di Storia dell'educazione, ovvero studenti del secondo anno del corso di Scienze della Formazione primaria, che hanno ricevuto un'istruzione di base su come condurre un'intervista. Il range d'età in cui erano compresi gli intervistati è abbastanza vasto: la più anziana, Marcella Dei, è nata nel 1932, la più giovane, Giulia Freni, nel 1996. La maggior parte delle persone intervistate è nata negli anni Cinquanta e Sessanta, come è desumibile dalla disaggregazione delle interviste per decenni coperti: due riguardano gli anni Trenta, ventidue coprono gli anni Quaranta, 56 gli anni Cinquanta, 86 gli anni Sessanta, 118 gli anni Settanta, 81 gli anni Ottanta, trentatré gli anni Novanta, ventuno gli anni Zero, di questi ultimi, solo due sono memorie d'infanzia, le altre sono memorie professionali. Un'intervista può coprire più decenni. Per quanto riguarda la disaggregazione territoriale, l'87% delle interviste affronta memorie di persone che hanno frequentato la scuola in Toscana: questa contingenza ci consente di studiare le memorie scolastiche anche in un'ottica regionale. Altra questione riguarda la divisione per genere, con le interviste concesse da donne nettamente superiori a quelle rilasciate da uomini.

Alcune questioni metodologiche

Molte sono le questioni di metodo sollevate da un tale approccio. Innanzitutto, la potenzialità ermeneutica della memoria (di Pasquale 2018; Ricoeur 2000). La memoria è stata facoltà conoscitiva degna di studio nell'antichità e nella prima età moderna: per Platone era la base dell'aggancio alla propria essenza, attraverso la pratica della reminiscenza. Successivamente, sulla memoria è stata fondata, con Raimondo Lullo, la cosiddetta mnemotecnica, che avrebbe dovuto consentire di adire alla conoscenza divina. Di questo erano convinti i filosofi del Rinascimento, come, ad esempio, Giordano Bruno. Con la rivoluzione scientifica l'importanza della memoria ha conosciuto un notevole ridimensionamento, a vantaggio di altre forme di conoscenza come la ragione o l'intelletto, implicate nei processi di conoscenza della rivoluzione scientifica. Cartesio non considera la memoria importante. Spinoza la relega tra i gradini più bassi delle forme di conoscenza (Rossi 1991, 59-84).

Solo con il secolo Ventesimo la memoria è stata rivalutata in filosofia quale facoltà conoscitiva, prima con Bergson (1996) e successivamente con la fenomenologia. È un processo che ha avuto il suo abbrivio grazie alle scienze sociali: pensiamo al contributo di Halbwachs (2001), che sosteneva l'inclusione dei processi sottostanti alla memoria individuale nella memoria collettiva. Ma la memoria è stata affrontata anche in altri campi. In pedagogia, innanzitutto: pensiamo alla

pedagogia della memoria riproposta da Duccio Demetrio (1996, 16; 53-55). Educare alla memoria fin dal primo ciclo significa, infatti, stimolare il bambino verso l'autonoma costruzione di una propria identità con cui scoprire quella degli altri, spesso connotata da emozioni e sentimenti vicini ai nostri. Proprio questa prossimità ne garantisce la comprensione e, quindi, l'empatia reciproca. Per le nuove generazioni, dunque, si tratta non di accettare *tout court* una memoria già confezionata, ma di elaborarne una propria.

La memoria e la sua valenza epistemologica hanno costituito uno dei maggiori campi di riflessione per la storia orale, nel suo farsi e nel suo concepirsi come branca della disciplina storiografia dotata di metodologie e finalità ben precise. Fin dai primordi, sono state questioni indissolubili da quelle relative all'identità e alla soggettività, al loro rilievo negli studi storici, a come conciliarne l'analisi con quella, più radicata, relativa alle strutture sociali ed economiche. Su questi nodi si è soffermata, ad esempio, Luisa Passerini (1988, 53), secondo cui lo storico orale deve farsi carico di un'analisi capace di mediare tra la narrazione degli eventi e gli schemi – individuali, frutto dello sviluppo del singolo Io, e collettivi, esperiti dalla dinamica sociale collettiva.

Nelle riflessioni successive, nella diade soggettività-struttura sociale il primo termine ha conosciuto il sopravvento, incontrando tra gli studiosi un sempre maggior interesse. Su questo ambito insistono molto, ad esempio, Alessandro Portelli (2007) e Giovanni de Luna (2001), per i quali compito dello storico oralista deve essere quello di maturare una profonda consapevolezza sulla specificità delle fonti con cui lavora: l'individuo, con le sue speranze, i suoi dolori, il suo desiderio di focalizzarsi su un argomento piuttosto che su un altro; la sua memoria, che può lasciarsi condizionare o può, se non esercitata, scivolare nell'oblio.

La relazione tra memoria individuale e memoria collettiva rimane un argomento fortemente dibattuto soprattutto laddove venga posta la questione su come armonizzare le due componenti. Su questa tematica, ad esempio, si muovono le riflessioni delle *Indicazioni Nazionali del primo ciclo*, che connettono l'educazione alla memoria alla valorizzazione di un nuovo concetto di cittadinanza, aperto e inclusivo. Condividere le memorie nazionali, infatti, è prospettato come il primo imprescindibile passo per educare alla convivenza in una società multiculturale.

Altre precisazioni di fondo. Bisogna ricordarsi che le interviste sono state condotte, in massima parte, da studenti. Questa strategia può aver portato a prodotti visivi meno impattanti e, talvolta, a domande non perfettamente centrate. Bisogna tuttavia riconoscere che solo in questo modo è stato possibile, in un lasso di tempo relativamente breve, accumulare una notevole quantità di materiale da poter studiare, senza contare l'impatto che l'intervista ha avuto sulle facoltà empatiche e relazionali degli studenti.

I percorsi di analisi: alcune proposte

Senza nessuna pretesa di completezza, proveremo in questo breve contributo a enucleare alcuni percorsi di riflessione suggeriti dalle memorie scolastiche ed educative finora raccolte.

La prima, possibile traiettoria riguarda l'analisi della persistenza della Riforma Gentile nella quotidianità scolastica degli anni Quaranta e Cinquanta. È un assunto condiviso: lo evidenziano le riflessioni condivise da Simonetta Soldani (già docente di Storia contemporanea presso l'Università di Firenze), nell'intervista acclusa nel portale: «La scuola degli anni Cinquanta è identica a quella degli Anni Trenta, non c'è in quel periodo, '48-'53, ma anche nelle mie medie, nessun cambiamento» (Martinelli 2021a).

Ma come era percepita la scuola in quegli anni? Era una scuola, innanzitutto, segnata da rigide partizioni. Partizioni di genere. Sociali. E territoriali. Spiccava, su tutto, il contrasto tra le pluriclassi di campagna e le scuole di città. Ad accorgersene, chi si trasferiva dall'una all'altra. Accade ad esempio ad Antonella Bruni, nata nel 1962 a San Gimignano, che afferma di non esser stata in grado di padroneggiare l'alfabeto fino alla fine della seconda elementare (Martinelli 2021b). Delle venti persone che discorrono di pluriclassi, soltanto in tre occasioni l'accento è positivo. Nei primi due, per Alessandro Lapini e Giuseppe Barbieri, siamo di fronte a due pluriclassi istituite tra la fine anni Sessanta e primi anni Settanta, poco prima della loro soppressione; sono, ad ogni modo, classi di dimensione molto contenute, con insegnanti che si dimostrano già sensibili alle suggestioni della contestazione e della didattica antiautoritaria. Diverso il discorso di Roberto Cacciatori, nato nel 1944: per lui il ricordo piacevole dell'esperienza della pluriclasse è dettato dall'esperienza successiva, quando, nella scuola elementare di città, la sua famiglia dovette scontrarsi con una maestra contraria alla sua prosecuzione degli studi in una scuola media che, allora, era considerata appannaggio per la borghesia (Martinelli 2021c). Ma la divisione tra città e campagna appare vivida anche nei racconti di chi, pur non cambiando scuola, si ritrovava a frequentare un ambiente scolastico misto. Accade a Simonetta Soldani, che ricorda come fosse possibile riconoscere, per lei che abitava in periferia, le bambine della campagna.

perché alcune... alcune di queste che abitavano a 500 metri di distanza dalla scuola, ma verso Scandicci, parlavano in un altro modo e mi ricordo che le prendevamo in giro perché dicevano "aradio", "cenno", [...] "cenno" per "ci sono", e quando prendevano il tram dicevano "vado a Firenze", eh, come se noi non si stesse a Firenze, insomma, si sentiva molto, quelle che erano contadine, quelle che erano proprio di famiglie che coltivavano la terra, gli ortolani che c'eran tutti intorno, si sentiva benissimo. (Martinelli 2021a).

Ma ciò è testimoniato anche dall'altra parte. In questo modo Franca Gavilli (Signa, n. 1941), proveniente dalla campagna, ricorda le più agiate compagne di classe che abitavano in paese: «Loro, l'erano privilegiate, noi no, perché l'erano di paese [...] Andavano a lavorare, i suoi genitori, e portavano a casa i soldi, gl'avevano i soldi. Invece noi, 'un si vedevano i soldi...nel campo 'un c'erano i soldi!» (Martinelli 2021 d).

Ed ecco quindi le partizioni sociali. Benché ricorrano figure di maestri che decidano di aiutare i bambini più poveri ad affrontare l'esame di ammissione alle scuole medie, la scuola come validatrice dell'esistente ricorre in diverse testimonianze. Nella maestra di Roberto Cacciatori, pronta a telefonare a casa dell'intervistato per esprimere tutto il suo sdegno davanti alla scelta della famiglia, di condizioni sociali invero piuttosto modeste, di iscrivere il figlio all'esame di ammissione per le scuole medie (Martinelli 2021c). Ancora più icastica si rivela l'insegnante di Rosanna Perferi (n. 1949): «Le querce non fanno limoni» afferma per frustrare le ambizioni familiari di far proseguire gli studi alla bambina, nata in un contesto di agricoltori inurbati nell'aretino (Martinelli 2021e). E influenzate dalla classe sociale sembrano anche le punizioni corporali, apparentemente inferte soprattutto a chi proveniva da contesti sociali maggiormente disagiati. A confermarlo, anche i ricordi dei testimoni più abbienti, come quelli, molto dettagliati, di Alberto Melani, nato a Pistoia nel 1949. Figlio di un agiato imprenditore del tessile, Melani rievoca, nella sua intervista, quella che icasticamente ricorda come «la crudeltà di essere benestante»: «ero il bambino modello, quello che il maestro metteva sempre davanti alla cattedra perché facevo bella figura e quando arrivava il direttore mi chiamava me a fare il saluto di tutta la classe, ero insomma il pappagallo della classe perché ero il più elegante» (Martinelli 2022a).

In questo quadro di validazione dell'esistente e in cui la scuola era percepita nelle vesti di custode di ruoli sociali codificati, il Sessantotto è spesso ricordato come una cesura radicale. È stato, come afferma Maria Paola Sabbatini, nata a Lucca nel 1966, un «periodo divertentissimo» (Martinelli 2021f). Un periodo inizialmente incomprensibile, come anche per Maurizio Brandazzi, che, frastornato dal trasferimento da Codogno ad Arezzo nell'estate del 1968, esterna tutto il suo sconvolgimento quando, nell'istituto tecnico presso cui si era iscritto, si imbatté nell'atmosfera della contestazione. «Secondo i miei parametri» rievoca,

erano tutti fuori di testa e nel '68 avevo già detto tutto barricate a scuola scuole occupate comizi fatti sui tavolini che per me il tavolino della scuola del banco di scuola era un oggetto a cui portare il massimo rispetto così come la penna così come l'astuccio così come i libri e vedere questi qui che scagliavano libri scagliavano seggiole ma per me è stato uno shock uno shock fuori dell'usuale. (Martinelli 2021g).

A essere accentuato è il suo momento ludico, di rottura degli schemi. Particolare insistenza, infatti, riceve la caratterizzazione del Sessantotto come di una rivoluzione del visibile, segnata dalla volontà, per i suoi aderenti, di distaccarsi da codici di etichetta e di vestiario consolidati e validati (de Giorgi 2020, 51-53). L'abbigliamento, con la sua immediata visibilità e riconoscibilità, costituiva infatti la prima e più cogente affermazione della propria capacità di autodeterminarsi in un settore che, fino a pochi anni prima, conosceva una forte omologazione (come ricorda, ad esempio, la testimonianza di Simonetta Soldani). Per Maria Alessandra Sabbatini, la più grande trasgressione – nonché fonte di misure disciplinari in seconda liceo – costituiva nel presentarsi a scuola in jeans, un atto pari alla lotta – da lei particolarmente rivendicata – per l'introduzione delle questioni di attualità nella didattica scolastica (Martinelli 2021f). La carica eversiva del vestiario si qualificava, innanzitutto, come libertà di poter scegliere un abbigliamento fino ad allora non tollerato da istituzioni sociali e familiari: un aspetto che investiva anche persone che non si sono sentite coinvolte dal movimento studentesco per motivi politici o anagrafici. Sintomatica a questo proposito è la testimonianza di Elisabetta Prestigiacomo (Signa, Firenze, n. 1956), che nel 1968 frequentava la seconda media e ricorda, tra gli eventi determinanti della sua seconda media, l'acquisto di una minigonna:

fu la mia prima minigonna non era una minigonna come quelle di oggi, era una gonna cinque-sei dita sopra il ginocchio ed era molto carina molto, allora per fortuna ero molto magra e mi ricordo tutti quanti ammiravano questa gonnellina perfino le custodi che mi chiamavano, "Elisabetta vieni facci vedere la minigonna". (Martinelli 2022b).

All'interno delle interviste possiamo distinguere quelle due generazioni di cui parla Francesca Socrate: la prima generazione, quella del discorso impersonale, e la seconda, più focalizzata sulla propria individualità. Tra questi ultimi, sintomatica si rivela la testimonianza di Anna Auzzi: nata nel 1961 e perciò troppo piccola per prender attivamente parte alle proteste sessantottine, Auzzi rivendica tuttavia l'appartenenza all'onda lunga della contestazione contro «un mondo forse un po' troppo stretto» in quanto

La mia generazione credo che sia vissuta, cresciuta con il concetto che si poteva cioè che si poteva essere più liberi lo Stato poteva essere aperto il mondo poteva essere più aperto le tradizioni potevano essere infrante. (Martinelli 2021h).

È all'interno di questo contesto che le narrazioni femminili giocano un ruolo di estremo interesse. Innanzitutto, è lecito chiedersi perché le donne siano privilegiate dai nostri studenti, questione che potremo approfondire tramite un questionario da somministrare al termine dell'intervista.

In secondo luogo, dobbiamo notare una maggiore insoddisfazione delle donne. È quest'ultima una caratteristica che le differenzia dagli intervistati di sesso

maschile, pronti ad affermare una soddisfazione per il proprio percorso di vita anche laddove trapelino sentimenti contrastanti. È un segnale che, ad esempio, troviamo nella narrazione di Rolando Panteri, nato nel 1943: appena infatti emerge il rimpianto di non aver potuto proseguire oltre la terza classe della scuola d'avviamento, l'intervistato giustifica tutto ciò ricordando le sue umili origini e concludendo che, in fondo, è riuscito a raggiungere molti obiettivi e a condurre una vita confortevole:

non mi posso lamentar di niente, sarei venale se mi lamentassi di qualcosa, cioè se guardo mi' padre e mi' madre vien da sé che io son stato meglio di loro, loro sono stati meglio dei nonni e via discorrendo, mi raccontava uno zio della mi' mamma che in cartiera lavoravano anche la domenica perché dovevano preparare gli impasti per fare la carta c'erano i miei bisnonni e questo me lo raccontava uno zio della mi' mamma figlio di questi qui... la cartiera gli portava una damigiana di vino e probabilmente quei quattro o cinque giocavano a carte in attesa che la macchina facesse il suo lavoro e quella era la vita, la vita era quella, io a un certo punto sono andato via, andavo al cinema, facevo, brigavo, che dovrei chiedere? Ognuno c'ha l'ambizione di arrivare il più possibile, però poi in definitiva alla mia età ti giri un pochino indietro e a me mi fa st'effetto, di essere stato molto fortunato. (Martinelli 2021i).

L'insoddisfazione, il rimpianto, l'apertura a possibilità non esplorate sono, invece, argomenti sdoganati e legittimati nelle narrazioni delle donne, che molto difficilmente si dicono soddisfatte del proprio percorso, anche qualora sia stato oggettivamente ricco. Un esempio è Gisella Bacci, nata nel 1956, che ricorda ancora con rammarico l'impossibilità di frequentare il liceo artistico nonostante che poi, una volta concluso il liceo classico, sia riuscita a perseguire i suoi obiettivi, laureandosi in ingegneria ed esercitando la professione (Martinelli 2021j); o Emanuela Mingo, nata nel 1959, lettrice a Bonn, che nella sua intervista analizza e critica profondamente l'impostazione, definita da lei stessa genderizzata, assunta dalle discipline scolastiche negli anni della sua carriera scolastica (Martinelli 2021k).

Quali i motivi? Possiamo supporre che le donne riversassero maggiori aspettative nella scuola. Potremo però anche supporre che per le donne sia più facile esternare emozioni negative internalizzate, come la tristezza e il rimorso, rispetto agli uomini: questi ultimi, soprattutto per quanto riguarda le coorti di età più avanzate, spesso non sono stati educati a esternare questo tipo di sentimenti. A prescindere da quale sia la causa di una tale divergenza nei modelli narrativi, forte appare il rammarico delle donne per il fatto di non aver potuto continuare a studiare, eventualità spesso limitata ai fratelli maschi. È un rammarico che esisteva anche allora? Oppure si è consolidato e stratificato successivamente, quando, con la revisione dei legami familiari e sociali, le donne hanno risignificato la propria storia personale alla luce della loro singola individualità, e non più nell'ambito delle strutture al cui interno vivevano e operavano? Alcune tra loro rivendicano la persistenza del

rimpianto, ma resta comunque il dubbio su un passato influenzato, come un lungomare sabbioso, dalle onde di altri – e più recenti – passati. A questo riguardo, molto dettagliata – e molto sentita – appare in Tonina Lari (Certaldo, n. 1936) la decisione assunta dal padre di non farle proseguire gli studi, nonostante le insistenze di due insegnanti della locale scuola d'avviamento:

questi maestri [...] pregavano il mi' babbo di rimandarmi a scuola, "la mandi all'avviamento questa figliola", vennero a casa e mi dettarono una frase un po' difficile un [tosc. per non] me lo ricordo cosa scrissi e gli disse questo maestro al mi' babbo "Vede questa è una frase molto difficile guardi la su' figliola non c'ha fatto neanche un errore" guarda queste cose le hanno dette al mi' babbo e il mi' babbo gli disse: "ma guardi mi dispiace non mandarla a scuola perché lei avrebbe studiato bene ma io c'ho un maschio e non ho possibilità, studiare fo studiare il maschio perché le donne poi, che vole?, poi si sposano e tutti i sacrifici che poi fo io per le femmine dopo, vanno via". (Martinelli 2022c).

Ed è sulle donne che la trasformazione dell'istituzione scolastica, soprattutto di quella elementare, negli anni Settanta, ha le maggiori ricadute. L'evoluzione della scuola si pone infatti in frizione con strutture familiari che spesso ricalcano quelle dei decenni precedenti, come ricorda Sandra Longi, dal m. 17.10: gli insegnanti più giovani e innovativi «ti facevano anche vedere un'altra prospettiva... un'altra società magari noi ragazzi dell'epoca nati negli anni Sessanta invece a casa magari avevamo un padre di stampo patriarcale che l'uomo va ubbidito che il padre è la figura principale nella famiglia è quello che detta le regole più della mamma perciò insomma io alla fine con questa cosa della maestra che insegnava in un certo modo mi scontravo a casa con il padre» (Martinelli 2022d).

Bibliografia

- Bergson, Henri. 1996. *Materia e memoria. Saggio sulla relazione tra il corpo e lo spirito*. Roma-Bari: Laterza.
- De Giorgi, Fulvio. 2020. *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.
- De Luna, Giovanni. 2001. *La passione e la ragione. Fonti e metodi dello storico contemporaneo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, Duccio. 1996. *Pedagogia della memoria*. Milano: Mimesis.
- di Pasquale, Caterina. 2018. *Antropologia della memoria. Il ricordo come fatto culturale*. Bologna: il Mulino.
- Martinelli, Chiara. 2022a. "La crudeltà di essere benestante. Memorie d'infanzia." In *Memorie educative in video*, vol. 2, edited by Gianfranco Bandini and Stefano Oliviero, 140-143. Firenze: Forlilpsi.

- Martinelli, Chiara. 2022b. "Facci vedere la minigonna. Memorie d'infanzia." In Ivi, 319-322.
- Martinelli, Chiara. 2022c. "Studiare fo studiare il maschio. Memorie d'infanzia." In Ivi, 200-204.
- Martinelli, Chiara. 2022d. "Ascoltando la maestra. Memorie d'infanzia." In Ivi, 471-474.
- Martinelli, Chiara. 2021a. "Per fuggire dal qualunquismo. Memorie d'infanzia." In *Memorie educative in video*, vol. 1, edited by Gianfranco Bandini and Stefano Oliviero, 275-280. Firenze: Forlilpsi.
- Martinelli, Chiara. 2021b. "Dalla campagna alla città. Memorie d'infanzia." In Ivi, 218-21.
- Martinelli, Chiara. 2021c. "Arrivare in fondo. Memorie d'infanzia." In Ivi, 188-191.
- Martinelli, Chiara. 2021d. "Nel campo non c'erano i soldi. Memorie d'infanzia." In Ivi, 263-266.
- Martinelli, Chiara. 2021e. "Bella la scuola oggi, perché tutti sono seguiti. Memorie d'infanzia." In Ivi, 29-31.
- Martinelli, Chiara. 2021f. "Il Sessantotto, un periodo "divertentissimo". Memorie d'infanzia." In Ivi, 230-233.
- Martinelli, Chiara. 2021g. "Arrivano i banchi! Memorie d'infanzia." In Ivi, 183-186.
- Martinelli, Chiara. 2021h. "Contro un mondo forse un po' troppo stretto. Memorie d'infanzia." In Ivi, 34-37.
- Martinelli, Chiara. 2021i. "Nel sangue. Memorie d'infanzia." In Ivi, 94-96.
- Martinelli, Chiara. 2021j. "E così mi mandarono al classico. Memorie d'infanzia." In Ivi, 51-54.
- Martinelli Chiara. 2021k. "Se vanno male in matematica, poco importa. Memorie d'infanzia." In Ivi, 124-126.
- Ricoeur, Paul. 2000. *La memoria, la storia, l'oblio*. Milano: Cortina.
- Rossi, Paolo, 1991. *Il passato, la memoria, l'oblio*. Bologna: il Mulino.
- Paciaroni, Lucia and Sofia Montecchiani. 2020. "Le forme della memoria scolastica: a proposito del secondo seminario nazionale PRIN." *Hecl* vol. XV, 1: 809-16.
- Paciaroni, Lucia and Sofia Montecchiani. 2019. "Le forme della memoria scolastica: a proposito del primo seminario nazionale PRIN." *Hecl* vol. XIV, 1: 1047-53.
- Passerini, Luisa. 1988. *Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria*. Firenze: La Nuova Italia.
- Portelli, Alessandro. 2007. *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*. Milano: Donzelli.
- Sani, Roberto and Juri Meda. 2022. "«School Memories between Social Perception and Collective Representation». Un progetto di ricerca innovativo e a marcata vocazione internazionale." *Hecl*, vol. XVII, 1: 9-26

LUCA SILVESTRI

LA STORIA DELL'EDUCAZIONE ATTRAVERSO LE IMMAGINI: MARIO ALIGHIERO MANACORDA E L'USO DELLE FONTI ICONOGRAFICHE COME FRONTIERA DELLA RICERCA STORICO-EDUCATIVA IN ITALIA

THE HISTORY OF EDUCATION THROUGH IMAGES: MARIO ALIGHIERO MANACORDA AND THE USE OF ICONOGRAPHIC SOURCES AS A FRONTIER OF HISTORICAL-EDUCATIONAL RESEARCH IN ITALY

Il saggio intende mettere in luce l'importanza ricoperta dalla riflessione e dalle opere di Mario Alighiero Manacorda all'interno della storiografia educativa italiana per ciò che concerne l'utilizzo del materiale iconografico come fonte della storia dell'educazione. Solo alla metà degli anni Novanta del Novecento si può riscontrare un uso sistematico delle immagini come fonte documentaria nel panorama storico-educativo italiano. Eppure, l'impegno di Manacorda in questo campo di ricerca è databile già a partire dagli anni Sessanta e prosegue attraverso altri progetti che preparano il lavoro di sintesi intitolato *Storia illustrata dell'educazione*, uscito nel 1992 per Giunti. Relativamente a quest'opera, si intende dimostrare in che termini essa può essere considerata la prima storia illustrata dell'educazione propriamente detta prodotta in Italia e analizzare gli influssi che su di essa hanno esercitato sia la tradizione storiografica nazionale (Giuseppe Manacorda, Dina Bertoni Jovine, Antonio Santoni Rugiu) sia il modello del *Bilderatlas* di Robert Alt.

Parole chiave: Storiografia educativa, Iconografia, Mario Alighiero Manacorda, Robert Alt.

The aim of this essay is to highlight the importance of Mario Alighiero Manacorda's thought and works with regard to the use of iconographic material as a source for the history of education in Italian educational historiography. It was not until the mid-1990s that the use of images as a documentary source in the Italian historical-educational landscape became systematic. Yet Manacorda had already been engaged in this field of research since the 1960s and continued to be interested in it through other projects that prepared the synthesis work entitled *Storia illustrata dell'educazione*, published in 1992 by Giunti. With regard to this work, the purpose is to demonstrate why it can be considered the first illustrated history of education produced in Italy and to analyse the influences exerted on it by both the national historiographic tradition (Giuseppe Manacorda, Dina Bertoni Jovine, Antonio Santoni Rugiu) and the model of Robert Alt's *Bilderatlas*.

Keywords: Historiography of education, Iconography, Mario Alighiero Manacorda, Robert Alt.

La svolta visuale nella ricerca storico-educativa

In *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*, Peter Burke ha sostenuto che, fatta eccezione per rari e illustri precedenti, tra i quali si possono citare Jacob Burckhard, Johan Huizinga, Aby Warburg, Frances Yates (Burke 2017, 12-14), a livello internazionale l'uso delle immagini come fonte storica è stata una frontiera storiografica così poco percorsa fino almeno agli anni Ottanta del Novecento (Burke 2017, 15), che si è a ragione parlato di «invisibility of the visual» (Fyfe and Law 1988).

Si tratta di una contraddizione in termini a cui non si sottrae neppure la storiografia storico-educativa *tout court* (Farné 2021, 8-9). In particolare, in Italia solo a partire dalla metà degli anni Novanta del Novecento l'uso delle fonti iconografiche ha trovato sistematica diffusione nella storia dell'educazione grazie ai lavori di tre studiose, i quali spaziano attraverso campi d'indagine molto eterogenei tra loro: Egle Becchi per la storia dell'infanzia (Becchi 1994); Angela Giallongo per l'educazione nel Medioevo (Giallongo 1995); Rosella Frasca per l'educazione nel mondo antico greco e romano (Frasca 1996a; Frasca 1996b)¹. Si tratta di una vera e propria rivoluzione dell'uso delle fonti iconografiche o, per usare la fortunata espressione dell'epistemologo Mitchell, di un «*pictorial turn*» (Mitchell 2017), «una svolta visuale» che, in ambito storico-educativo, aveva il suo precedente più rinomato nel capolavoro di Philippe Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, uscito in Francia nel 1960 e tradotto in Italia nel 1968 (Ariès 1968)².

A fronte della grande «risonanza che» l'opera di Ariès «ha suscitato da una parte all'altra dell'Atlantico» (Becchi e Julia 1996, XIII), sarebbe tuttavia un errore e una semplificazione credere che in Italia, alla metà degli anni Novanta, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* sia l'unico esempio e modello di riferimento per la storia iconografica dell'educazione. Al contrario, lo scopo di queste pagine è di mostrare la ricchezza e la complessità che la storia di questa metodologia storiografica ha avuto in Italia prima della metà degli anni Novanta attraverso l'analisi dello specifico contributo di Mario Alighiero Manacorda.

Pertanto, nel par. 2 verrà evidenziato il ruolo pionieristico e di frontiera svolto in Italia da Manacorda grazie alla sua *Storia illustrata dell'educazione* (Manacorda 1992), mettendo a confronto la sua opera con alcune ricostruzioni complessive della storia dell'educazione precedentemente prodotte nel panorama italiano. Di seguito, nel par. 3, attraverso la disamina dei molti lavori di argomento iconografico prodotti da Manacorda prima dell'opera sistematica del 1992, si cercherà di dimostrare che

¹ In seguito, le stesse studiose hanno offerto altri esempi paradigmatici di questo metodo di ricerca: Becchi 2011; Giallongo 2012; Giallongo 2019.

² Sui meriti pionieristici e sui relativi limiti di quest'opera si veda Burke 2017, 121-124.

la radice dell'impostazione storiografica di Manacorda sul tema iconografico-educativo, anziché collegarsi al lavoro di Ariès, nasce dalla rielaborazione di un insieme di precedenti tra i quali, oltre ai casi italiani analizzati nel par. 2, spicca il lavoro *Bilderatlas zur Schul-und Erziehungsgeschichte* dello studioso della Repubblica Democratica Tedesca Robert Alt (Alt 1960; Alt 1964).

Alle radici della storia iconografica dell'educazione in Italia: la Storia illustrata dell'educazione di Mario Alighiero Manacorda

Prima di procedere oltre, è opportuno chiarire i termini del discorso fin qui accennato, provando a stabilire in modo più specifico il significato dell'espressione "storia iconografica". A tal proposito può risultare di una certa utilità partire da due definizioni al negativo di ciò che essa non è. La prima di queste definizioni è stata espressa nel 1988 da Theodore K. Rabb e Jonathan Brown, i quali, criticando il diffuso atteggiamento degli storici nei confronti delle immagini, scrivono di questi ultimi che essi «examine works of art [...] seeking evidence for conclusions that go beyond the objects at hand» (Rabb and Brown 1988, 1). La seconda definizione, esposta da Peter Burke nel già citato studio *Testimoni oculari*, sembra riprendere e ampliare la precedente:

Quando ricorrono alle immagini [...] gli storici tendono ad adoperarle come semplici illustrazioni, inserite nel libro senza alcun commento; e anche nel caso in cui se ne occupano nel testo, questo genere di "prove" sovente sono impiegate per illustrare le conclusioni cui l'autore è giunto per altre vie, e non propriamente per fornire nuove risposte o per porsi nuovi interrogativi. (Burke 2017, 12).

In sintesi, sia secondo Rabb e Brown sia secondo Burke non si può parlare di storia iconografica o illustrata se alle immagini non viene concesso il pieno statuto di fonte storica. Se si vuole esprimere in positivo questo concetto, si può fr riferimento alla pregnante definizione avanzata da Manacorda nella *Premessa* della sua *Storia illustrata dell'educazione*:

Una storia illustrata si può dire veramente tale non soltanto se presenta, accanto al racconto (e ai suoi documenti), molte illustrazioni, ma se di queste si serve come di testimonianze di pari dignità. [...] Tutto questo materiale [iconografico], usato sin qui soltanto a fini illustrativi, in ruoli secondari rispetto alla storia tradizionale, può servire, invece, per così dire, anche come racconto primario, se e in quanto parli soprattutto di ciò che rappresenta e non di ciò che si racconta in altra sede. (Manacorda 1992, 8).

L'avvertenza esposta da Manacorda nel 1992 e le definizioni al negativo di Rabb, Brown e Burke possono essere comprese al meglio solamente se le si inquadra nel più generale contesto storiografico relativo al rapporto tra iconografia e storia. Non si può infatti sostenere che nel passato le immagini fossero assenti dalla

ricerca storica, anzi, come ha giustamente messo in luce Arnaldo Momigliano, lo studio delle immagini come fonti è alle stesse origini del moderno metodo storico (Momigliano 1950). Ma nel tempo è prevalso un uso accessorio del materiale iconografico, come illustrazioni estetica, priva di spessore storico o, nel caso migliore, come prova secondaria, impegnata a confermare conclusioni cui si era giunti attraverso le fonti tradizionali. Di contro, Manacorda chiarisce che l'immagine è autenticamente una fonte solo se essa è autonoma e di pari valore rispetto alle altre, con le quali va eventualmente integrata, ma rispetto alle quali non può essere posta su un piano di subordinazione.

Partendo da questa premessa concettuale è possibile passare al vaglio critico tre delle più rilevanti opere di sintesi di storia dell'educazione e della scuola, pubblicate in Italia prima della *Storia illustrata dell'educazione* del 1992, nelle quali è riscontrabile un uso significativo delle immagini.

La prima di queste opere è la *Storia della scuola in Italia* di Giuseppe Manacorda, padre di Mario Alighiero, che viene pubblicata dall'editore Sandron (Manacorda 1914). Le quarantadue immagini che intermezzano il testo scritto non svolgono una funzione puramente estetica ma vengono storicizzate come fonti attraverso apposite didascalie che riportano: il luogo di conservazione dell'immagine, il tipo di oggetto rappresentato (che varia tra miniature, affreschi e illustrazioni di incunaboli), il titolo dell'opera, la datazione e il nome del fotografo che ha immortalato tali immagini. Tuttavia, non sempre il materiale iconografico è posto in corrispondenza del tema trattato nel testo e mai il testo scritto vi fa riferimento usando come fonte. Pur non presentando tutti i criteri per essere definita propriamente una storia per immagini, è difficile non supporre che quest'opera paterna abbia costituito un modello di riferimento per gli studi iconografici di Mario Alighiero Manacorda sulla storia dell'educazione.

Nel 1958 Dina Bertoni Jovine, con la quale Manacorda collabora alla direzione della rivista «Riforma della Scuola», pubblica per gli Editori Riuniti *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*. Nella prima edizione dell'opera (ma non nella seconda del 1967 né nelle relative ristampe del 1972 e del 1975), vi sono incluse nel testo 41 immagini, per lo più costituite da fotografie o illustrazioni di libri e riviste (Bertoni Jovine 1958). Le didascalie che accompagnano le immagini non hanno un legame puntuale con i temi trattati nel contiguo testo scritto e sono meno "scientifiche" di quelle elaborate da Giuseppe Manacorda nella *Storia della scuola in Italia*, poiché non riportano i numerosi e puntuali dati che servono a storicizzare le stesse fonti iconografiche. Nondimeno, le didascalie usate da Bertoni Jovine hanno il merito di descrivere l'immagine in maniera particolarmente innovativa, mettendola in relazione al contesto storico-politico e alle tematiche generali della storia dell'educazione.

Nel 1979, Antonio Santoni Rugiu, amico e collega di Manacorda soprattutto nell'ambito della riflessione e dell'impegno politico per la laicità della scuola, pubblica *Storia sociale dell'educazione* e in appendice al testo inserisce una sezione iconografica di 17 immagini, che spaziano da fotografie di materiale archeologico ai dipinti e alle illustrazioni fino alla fotografia (Santoni Rugiu 1979). Il numero delle immagini è notevolmente inferiore rispetto agli esempi precedentemente analizzati e le didascalie sono scarse e prive di molti dei riferimenti che avevano caratterizzato il lavoro di Giuseppe Manacorda. Tuttavia, l'opera va segnalata perché si tratta del primo tentativo italiano di ripercorrere l'intera storia dell'educazione, dall'antichità fino all'età contemporanea, attraverso le fonti iconografiche, mentre i lavori di Giuseppe Manacorda e di Dina Bertoni Jovine si erano limitati alle vicende della scuola italiana, rispettivamente nel periodo medievale e dal 1870 fino agli anni Sessanta del Novecento.

Tutte e tre le opere sono meritevoli di attenzione per almeno tre motivi: in primo luogo perché non fanno un uso meramente accessorio delle immagini, ma c'è un primo tentativo di investirle di dignità storica; in secondo luogo, perché tutti e tre gli autori delle rispettive opere sono state figure centrali nella vita di Manacorda e dunque si può tacitamente supporre che lo abbiano più o meno direttamente influenzato; in terzo luogo, perché sono opere che nascono dall'esigenza, esplicitata da tutti e tre gli autori, di ricostruire non la storia ideale della scuola e dell'educazione, ma la storia delle reali pratiche e dei reali rapporti educativi (Manacorda 1914, IX; Bertoni Jovine, 10; Santoni Rugiu, V).

Quest'ultimo punto è particolarmente interessante perché, come ha sostenuto Burke, il cambiamento di temi della ricerca storica comporta con sé anche la ricerca di nuove fonti (Burke 2017, 11). Si può quindi supporre che anche per Manacorda sia stata proprio l'esigenza di abbandonare la storia delle idee – per giungere attraverso argomentazioni marxiste alla storia sociale dell'educazione (Silvestri 2022, 151-52) – a spingerlo verso l'approfondimento dell'uso delle fonti iconografiche. Tuttavia, a differenza dei tre lavori precedentemente analizzati, il risultato della sua ricerca sull'uso delle fonti iconografiche rappresenta uno scarto decisivo rispetto al passato: per la prima volta nel panorama storico-educativo italiano, grazie alla *Storia illustrata dell'educazione* del 1992, il racconto non è più centrato prevalentemente sul testo ma sulle immagini.

Chi voglia sfogliare velocemente l'opera si accorgerà infatti di almeno tre elementi innovativi rispetto ai lavori di Giuseppe Manacorda, Dina Bertoni Jovine e Antonio Santoni Rugiu, che pure rappresentano nel panorama italiano gli esempi più prossimi al concetto di storia illustrata dell'educazione: l'immensa mole iconografica, che oltrepassa il numero delle 530 immagini; la grande varietà qualitativa del materiale selezionato che, spaziando dai reperti archeologici fino alle fotografie,

passando per miniature, copertine e frontespizi di libri e manoscritti, dipinti e affreschi, risulta incomparabile in quanto a ricchezza rispetto ai precedenti lavori italiani esposti; infine, la forte riduzione del testo a favore delle immagini.

Il modello di riferimento internazionale di Manacorda: il Bilderatlas di Robert Alt

Si è voluto finora dar conto del rapporto di Manacorda con il panorama italiano, concentrando l'attenzione sia sull'influenza esercitata da alcuni modelli italiani sulla *Storia illustrata dell'educazione* di Manacorda, sia sui motivi della novità che quest'opera ha rappresentato rispetto a tali modelli. Se si volesse però rintracciare il principale modello storiografico che ha influenzato la metodologia di Manacorda in relazione alla storia iconografica dell'educazione, si deve far riferimento al panorama internazionale. Tuttavia, come è stato anticipato, a differenza di quanto si possa immaginare, la ricerca di Manacorda non è debitrice del fortunato lavoro di Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* del 1960, ma del decisamente meno conosciuto *Bilderatlas zur Schul-und Erziehungsgeschichte* di Robert Alt³.

Per dimostrare questa tesi è necessario ripercorrere a ritroso le tappe preparatorie che hanno portato Manacorda alla pubblicazione della *Storia illustrata dell'educazione* del 1992. Attraverso la copia di una lettera inedita conservata presso il Fondo Manacorda del Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" dell'Università degli Studi "Roma Tre", è possibile stabilire che già dal 1984 Manacorda lavora alla *Storia illustrata dell'educazione*. Nella lettera indirizzata al pedagogista marxista Suchodolski, Manacorda scrive: «Continuo intanto a raccogliere (senza troppo affaticarmi!) una documentazione iconografica (tipo Robert Alt, per intenderci): chissà quanto ci sarebbe sulla Polonia»⁴.

Ma ancora prima, nel 1979, Manacorda aveva avanzato alla RAI la proposta di creare un programma di storia dell'educazione per immagini, che viene declinata e sostituita da un ciclo di lezioni radiofoniche "A scuola nei secoli" «per le difficoltà [tecniche] che pareva implicare» (Manacorda 1983a, 7). Continuando questo viaggio a ritroso tra le opere "iconografiche" di Manacorda, nel 1971 viene pubblicata *La paideia di Achille* (Manacorda 1971). Si tratta di una ricostruzione del modello della cultura educativa (la paideia appunto) del IV secolo, a partire dalle immagini ornamentali di un *missorium*, le quali illustrano la fanciullezza dell'eroe Achille e dunque alcuni episodi della sua educazione. Appoggiandosi su alcune ipotesi

³ Solo di recente l'opera è stata oggetto di un'analisi critica specifica grazie allo studio di Kollmann and Jornitz 2022.

⁴ Lettera di Mario Alighiero Manacorda a Bogdan Suchodolski del 1984, conservata presso il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" (MuSEd), Fondo Manacorda, corrispondenza non riordinata.

archeologiche, secondo le quali il *missorium* sarebbe stato commissionato dal futuro imperatore Giuliano detto “l’apostata”, Manacorda sostiene che le immagini lì riportate (e che vengono riproposte in appendice al libro), rappresentano una fonte centrale per ricostruire il tentativo condotto da l’imperatore Giuliano di far rivivere, almeno all’interno della classe aristocratica del IV secolo, la paideia greca in contrapposizione al diffuso modello della paideia cristiana, che si fondava sull’immagine e l’esempio di Cristo.

Se questa è la prima monografia in cui Manacorda si occupa di iconografia, scavando nelle opere meno note dell’autore, è stato possibile rintracciare un precedente ancora più interessante. Si tratta dell’*Atlante pedagogico* che uscì a cura di Manacorda come inserto non numerato della rivista «Riforma della scuola», di cui sembra si sia persa qualsiasi traccia nella bibliografia critica degli studi storico-pedagogici. Si tratta di 23 fascicoli, usciti con cadenza mensile, dal 1966⁵ al 1968⁶, che ripercorrono attraverso le immagini la storia dell’educazione dalle società primitive fino alla scuola della Controriforma. Il titolo scelto da Manacorda per questo progetto è particolarmente interessante perché richiama quello dell’opera *Bilderatlas zur Schul-und Erziehungsgeschichte* di Robert Alt, che, per di più, a differenza dell’opera di Ariès del 1960, viene più volte citata da Manacorda nelle bibliografie delle sue opere (Manacorda 1983a, 370; Manacorda 1992, 256).

A corroborare l’ipotesi che l’opera di Robert Alt si ponga all’origine della metodologia storiografica di Manacorda possono essere avanzati altri sei indizi. Il primo riguarda la già citata lettera indirizzata a Suchodolski nel 1984, in cui Alt viene esplicitamente citato come modello per la *Storia illustrata dell’educazione* del 1992. Il secondo indizio è relativo alla data della pubblicazione dell’*Atlante pedagogico* di Manacorda su «Riforma della scuola», dal 1966 al 1968, che è molto a ridosso dell’uscita dei due volumi di Alt nella Repubblica Democratica Tedesca: il primo nel 1960 e il secondo nel 1964⁷. Inoltre, come terzo indizio, si può notare che compiendo un confronto tra le immagini scelte dai due studiosi, circa un terzo delle immagini dell’*Atlante pedagogico* sono identiche a quelle selezionate da Robert Alt nel suo *Bilderatlas zur Schul-und Erziehungsgeschichte*. Il quarto indizio riguarda la struttura ad “atlante” dell’opera di Alt, che rende strutturalmente predominante dal punto di vista quantitativo l’immagine sul testo: se per la *Storia illustrata dell’educazione* si è parlato di circa 530 immagini, per l’opera di Robert Alt

⁵ Manacorda 1966.

⁶ Manacorda 1968.

⁷ Presso la Biblioteca di Mario Alighiero Manacorda presente nel Fondo Manacorda del MuSEd è conservato un esemplare del primo volume del *Bilderatlas* di Alt (Alt 1960), che presenta sul foglio di guardia una dedica datata al marzo 1962. Si può pertanto dedurre che almeno a partire dal 1962 Manacorda è a conoscenza del testo di Alt.

si tratta di un numero superiore al migliaio. Il quinto indizio è relativo al comune intento di Manacorda e Alt di superare l'impostazione derivata dalla storia delle idee per attingere ad una nuova storiografia. Scrive, infatti, Robert Alt, in contrapposizione alla precedente storia della pedagogia per immagini in lingua tedesca di Rudolf Borch, che era stato costruito per lo più sulla base di medaglioni raffiguranti i volti dei più importanti pedagogisti della storia (Borch 1923):

L'atlante illustrato sulla storia della pedagogia di R. Borch nelle sue 80 immagini presenta soprattutto ritratti di personalità considerate importanti per lo sviluppo delle idee pedagogiche [...] Questo atlante illustrato sulla storia della scuola e dell'educazione, invece, cerca di trattare l'intera storia dell'educazione e dell'insegnamento nella misura in cui è accessibile alla presentazione pittorica. (Alt 1960, V)⁸.

Infine, non si può trascurare il fatto che Robert Alt è stato un membro della Repubblica Democratica Tedesca e non è mancato chi ha posto in luce il legame tra il suo *Bilderatlas* e la sua adesione al socialismo (Kollmann and Jornitz 2022). Per quel che riguarda Manacorda, è lo stesso autore che si richiama esplicitamente a Marx e all'ideale pedagogico dell'uomo onnilaterale nelle suggestive parole indirizzate in una lettera privata all'amico brasiliano e storico dell'arte Ignacio Marquez Rodrigues nel 1994, a seguito della pubblicazione di *Storia illustrata dell'educazione*:

Ho letto con interesse quanto dici sull'educazione attraverso le immagini: il bene e il male, cioè i vantaggi e i rischi, che ne vengono. Io tendo ad associarle, per quanto posso, alle parole; e, pur sapendo che si tratta di linguaggi diversi, come lo è anche la musica e tutti i linguaggi del corpo come la danza e gli sport, deploro l'eccesso di separazione con cui li si manipola nella scuola e nella vita. La specializzazione ci deve essere, l'unilateralità no; ah, il vecchio Marx e il suo uomo onnilaterale! Per questo ho cercato di usare insieme le parole degli scrittori e le immagini degli artisti per capire la storia dell'educazione. Se avessi saputo, ci avrei messo anche – scrive Manacorda, aprendo nuove frontiere ancora non percorse – notazioni musicali, avrei scritto un libro, con parole, note e figure⁹.

⁸ Traduzione dal tedesco di Luca Silvestri.

⁹ Lettera di Mario Alighiero Manacorda a "Nacho" (Ignacio Marquez Rodrigues) del 1994, conservata presso il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" (MuSed), Fondo Manacorda, corrispondenza non riordinata. Sull'importanza che Manacorda attribuisce al suono e alle immagini per lo sviluppo dell'uomo, in contrapposizione allo schiacciamento dell'educazione sull'insegnamento della scrittura, si veda Manacorda 1983b, 34-38.

Bibliografia

- Alt, Robert. 1960. *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte*, Band 1. *Von der Urgesellschaft bis zum Vorabend der Bürgerlichen Revolutionen*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Alt, Robert. 1964. *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte*, Band 2. *Von der Französischen Revolution bis zum Beginn der Grossen Sozialistischen Oktoberrevolution*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Ariès, Philippe. 1968. *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Traduzione di Maria Garin. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi, Egle. 1994. *I bambini nella storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi, Egle. 2011. *Maschietti e bambine. Tre storie con figure*. Pisa: ETS.
- Becchi, Egle e Dominique Julia. 1996. "Storia dell'infanzia, storia senza parole?" In *Storia dell'infanzia*. Vol. 1. *Dall'antichità al Seicento*, a cura di Egle Becchi e Dominique Julia. Roma-Bari: Laterza.
- Bertoni Jovine, Dina. 1958. *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*. Roma: Editori Riuniti.
- Borch, Rudolf. [1923]. *Bilderatlas zur Geschichte der Pädagogik. Mit begleitendem Text, chronologischer Uebersicht und Bücherkunde*. Berlin: Freiburg i. Br.-Herder & Co.-G.m.b.h. Verlagsbuchhandlung.
- Burke, Peter. 2017. *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini*. Tradotto da Giancarlo Brioschi. Roma: Carocci.
- Farné, Roberto. 2021. *Pedagogia visuale. Un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Frasca Rosella, cur. 1996a. *La multimedialità della comunicazione educativa in Grecia e a Roma. Scenario, percorsi*. Bari: Dedalo.
- Frasca, Rosella. 1996b. *Educazione e formazione a Roma. Storia, testi, immagini*. Bari: Dedalo.
- Fyfe, Gordon, and John Law. 1988. "Invisibility of the Visual." In *Picturing Power: Visual Depiction and Social Relations*, edited by Gordon Fyfe, John Law, 1-14. London: Routledge.
- Giallongo, Angela. 1995. *L'avventura dello sguardo. Educazione e comunicazione visiva nel Medioevo*. Bari: Dedalo.
- Giallongo, Angela. 2012. *La donna serpente. Storia di un enigma dall'antichità al XXI secolo*. Bari: Dedalo.
- Giallongo, Angela. 2019. *Il bambino medievale. Storia di infanzie*. Bari: Dedalo.

- Kollmann, Stefanie, and Sieglinde Jornitz. 2022. "Sozialistische Bildräume: Über Robert Alts Bilderatlas Zur Schul- Und Erziehungsgeschichte." *Bildung Und Erziehung* 75: 380-97.
- Manacorda Mario Alighiero, cur. 1966. "Atlante pedagogico: Confronti con le società antiche." *Riforma della Scuola* 1-2: senza numero di pagina.
- Manacorda Mario Alighiero, cur. 1968. "Atlante pedagogico: La scuola della controriforma." *Riforma della Scuola* 5: senza numero di pagina.
- Manacorda, Giuseppe. 1914. *Storia della scuola in Italia*. Vol. I. *Il Medio Evo*. Palermo: Remo Sandron.
- Manacorda, Mario Alighiero. 1971. *La paideia di Achille*. Roma: Editori Riuniti.
- Manacorda, Mario Alighiero. 1983a. *Storia dell'educazione dall'antichità a oggi*. Roma: ERI/Edizioni Rai Radiotelevisione Italiana.
- Manacorda, Mario Alighiero. 1983b. "Suono, immagine e crescita dell'uomo." *Riforma della Scuola* 9-10: 34-38.
- Manacorda, Mario Alighiero. 1992. *Storia illustrata dell'educazione. Dall'antico Egitto ai giorni nostri*. Firenze: Giunti.
- Mitchell, W.J.T. 2017. *Pictorial Turn. Saggi di cultura visuale*. A cura di Michele Cometa e Valeria Cammarata. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Momigliano, Arnaldo. 1950. "Ancient history and the Antiquarian." *Journal of the Warburg and Courtauld Institutes* 13, 285-315.
- Rabb, Theodore K., and Jonathan Brown. 1988. "The Evidence of Art: Images and Meaning in History." In *Art and History. Images and Their Meaning*, edited by Robert I. Rotberg and Theodore K. Rabb, 1-6. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santoni Rugiu, Antonio. 1979. *Storia sociale dell'educazione*. Milano: Principato Editore.
- Silvestri, Luca. 2022. "Marx e Engels: il filo rosso della biografia intellettuale di Mario Alighiero Manacorda." In *La Serie del Dottorato TRES*, a cura di Cinzia Angelini e Concetta La Rocca, 149-59. Roma: Roma TrE-Press.

“LA CLASSE DEGLI ASINI” APPRODA IN TV: UN CASO DI ODIERNA
RAPPRESENTAZIONE AUDIOVISIVA DELLO STORICO PROCESSO DI
INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI CON DISABILITÀ

“THE CLASS OF DUNCES” HITS THE TV SCREENS: A CONTEMPORARY
AUDIOVISUAL REPRESENTATION OF THE HISTORICAL PROCESS OF
INTEGRATING STUDENTS WITH DISABILITIES

Nel novembre 2016 fu trasmesso in prima visione su Rai1 il film *La classe degli asini*. Ispirato alla storia di Mirella Antonione Casale, la pellicola – ambientata nella Torino di inizio anni Settanta del Novecento – porta in scena la vicenda di un’insegnante paladina della trasmissione “vecchia maniera” del sapere. L’emarginazione scolastica a cui vengono costretti sia un suo scolaro turbolento sia sua figlia fa comprendere a Mirella la necessità che la scuola pubblica si rinnovi per rispondere a ogni bisogno speciale. Ella matura tale consapevolezza grazie al supporto del collega Felice, che in orario extrascolastico dà forma a una “classe degli asini” per i rigettati dalla scuola del tempo. Divenuta preside del plesso in cui insegnava, Mirella apre le porte del suo istituto agli scolari con disabilità. Avvalendosi di un congruo scavo bibliografico e sitografico, il contributo ha l’obiettivo di sondare in che modo *La classe degli asini* abbia portato in televisione questo decisivo passaggio del sistema formativo nazionale. L’analisi delle recensioni pubblicate sul web consentirà, inoltre, di indagare gli elementi filmici recepiti con più forza dal pubblico e dalla critica, registrando pertanto la loro influenza nella delineazione di un immaginario scolastico collettivo.

Parole chiave: Fonti filmiche, Integrazione scolastica, Educazione speciale, Italia, Anni Settanta.

In November 2016, the movie *The class of dunces* was broadcast for the first time on the Italian television channel Rai1. Inspired by the story of Mirella Antonione Casale, the movie – set in Turin in the early 1970s – depicts the experience of a teacher advocate of the “old-fashioned” method of knowledge transmission. When both one of her more turbulent pupils and her own daughter end up being excluded at school, Mirella realizes that the public school system needs to be reformed. She becomes aware of this thanks to her colleague Felice, who opens an after-school “dunces’ class” for students rejected by the system. When Mirella herself is appointed head teacher, she welcomes students with disabilities into the school. This paper draws on an appropriate range of bibliographical and online sources to illustrate how *The class of dunces* brought this key juncture in the history of Italian schooling to life on TV. Web reviews are analyzed with a view to exploring the aspects of the film that were most strongly internalized by audiences and critics, thus contributing to the construction of a collective school imaginary.

Keywords: Filmic sources, School integration, Special education, Italy, Seventies.

Un film di oggi sulla scuola di ieri

Gli anni Settanta del Novecento segnarono – come è noto – una tappa fondamentale nella storia della scuola italiana. Tra le diverse riforme che caratterizzarono il decennio, quelle rivolte agli studenti con disabilità decretarono una netta spaccatura con il passato. Le scuole speciali, gli istituti medico-pedagogici e le classi differenziali, che tra il XIX e XX secolo avevano rappresentato l'unica occasione formativa per chi aveva un deficit sensoriale, motorio o mentale, vennero condannati principalmente perché escludenti e, pertanto, furono chiusi. Ciò accadde sulla scia delle istanze democratiche successive al secondo conflitto mondiale, sostenute con ancora più forza dall'antiautoritarismo sessantottino, che condussero insegnanti, psichiatri, politici e intellettuali a sollecitare un radicale cambiamento del sistema. Furono le leggi n. 118/1971 e n. 517/1977 a sancire il definitivo abbandono di pratiche emarginanti, a favore dell'integrazione scolastica di tutti i bambini e ragazzi con disabilità (Canevaro 1999, 20-33; Cottini 2017, 29-36).

Questo processo, ampiamente dibattuto in campo accademico (Polenghi 2021; Pruneri 2003), ha trovato spazio anche sul piccolo e grande schermo. Un'analisi della “Banca dati degli audiovisivi sulla scuola e sugli insegnanti”, pubblicata sul sito web *memoriascolastica.it* nell'ambito del *National Project PRIN 2019 “School Memories between Social Perception and Collective Representation (Italy, 1961-2001)”*¹, ha però mostrato come sia piuttosto ridotto il numero dei prodotti che si occupano della questione, riuscendo per questo solo moderatamente a gettare luce su una fase storica che rischia di cadere nell'oblio generale. Pur con evidenti differenze, sembrerebbe replicarsi in ambito filmografico ciò che è accaduto alla storiografia dell'educazione, a lungo disinteressata alle vicende storiche dei disabili, «categoria debole fra i deboli» (Polenghi 2009, 380).

La ricerca, prendendo le mosse da una congrua bibliografia e sitografia, si concentra sulla pellicola televisiva *La classe degli asini*, diretta da Andrea Porporati e trasmessa in prima visione su Rai1 il 14 novembre 2016². Alla luce degli studi sulla memoria scolastica collettiva (Alfieri 2019), saranno indagati i contenuti del film, nonché gli obiettivi che hanno condotto alla sua realizzazione, per comprendere in che modo il regista abbia rievocato il processo d'integrazione degli anni Settanta. Inoltre, verrà presentata un'analisi delle recensioni pubblicate sul web sia dalla critica cinematografica sia dagli spettatori, nell'ottica di rilevare quali elementi

¹ La banca dati è stata curata dall'unità di ricerca dell'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, coordinata da Paolo Alfieri, in collaborazione con la sotto-unità di ricerca dell'Università degli Studi di Padova.

² Gli altri audiovisivi sul tema raccolti nel database sono i film d'inchiesta *La bicicletta* di Luigi Comencini (1970) e *I 'diversi'* di Vittorio De Seta (1978), oltre che la pellicola cinematografica *Rosso come il cielo* di Cristiano Bortone (2007).

abbiano giocato un ruolo primario nella costruzione di un’immagine pubblica della scuola del passato.

I contenuti

Coprodotta da Rai Fiction e 11 Marzo Film, la pellicola è ambientata a Torino tra il 1970 e il 1971 e presenta parte della vita personale e lavorativa di Mirella Casale, interpretata dalla nota attrice Vanessa Incontrada. Rigorosa docente di scuola media e paladina della trasmissione “vecchia maniera” del sapere, Mirella si trova ben presto a mettere in discussione tutti i suoi punti fermi. È il collega Felice Giuliano (Flavio Insinna) a rivelarle i limiti di una didattica che esclude la diversità, emarginando disabili e disadattati nelle “classi degli asini”, ovvero in scuole e istituti speciali, o all’interno di classi differenziali. Proprio a ragione di ciò, il docente decide di dare forma in orario extrascolastico a un doposcuola aperto a tutti i rigettati dalla scuola del tempo.

Sulle considerazioni di Mirella ha certamente un peso importante la vicenda di un suo giovane studente, Riccardo Mancuso, portato in scena da Giovanni D’Aleo. Primogenito in una famiglia meridionale immigrata al Nord che vive in condizioni di povertà nella periferia torinese e abbandonato dal padre, Riccardo è un ragazzino irrequieto e indisciplinato. Il preside della sua scuola lo sottopone ai test di valutazione dell’intelligenza che, rilevando esclusivamente aspetti culturali e linguistici, categorizzano Riccardo quale soggetto con un quoziente intellettuale ampiamente al di sotto della media. In realtà, egli non ha deficit cognitivi, ma i risultati negativi ai test riflettono il suo svantaggio socio-culturale, nonché l’utilizzo abituale del dialetto calabrese, che ha evidentemente penalizzato l’apprendimento della lingua italiana.

I docenti decidono di escluderlo dalla scuola comune e di iscriverlo a una classe differenziale³. Le scene mostrano, però, Riccardo inserito in una struttura residenziale che ospita indistintamente ragazzi disabili e turbolenti, fortemente improntata su metodi costrittivi e violenti. Mirella, inizialmente d’accordo con le scelte assunte dal preside, cambia invece idea quando capisce che l’espulsione di Riccardo più che essere davvero utile a lui è funzionale ai docenti, al cui stile didattico il ragazzino mal si allineava. Nel contempo, anche Flavia (Aurora Giovinazzo), figlia di Mirella e affetta da una grave disabilità psico-fisica, viene allontanata dalla scuola privata a cui era iscritta e che la ritiene incapace di qualsiasi apprendimento.

³ Sul territorio italiano, le classi differenziali furono inaugurate a Roma grazie soprattutto all’iniziativa di Giuseppe Ferruccio Montesano, noto psichiatra che nel 1907 aprì la prima classe per tardivi, il cui successo permise di avviare poi altre esperienze analoghe (Di Pofi 2008, 50-52).

Per trovare sollievo alla sua situazione familiare, Mirella entra in contatto con la sezione torinese dell'Associazione Nazionale Famiglie di Fanciulli Subnormali (ANFFAS). Grazie all'incontro con questa realtà e spronata dal desiderio "rivoluzionario" del collega Felice di rivedere le prassi scolastiche selettive, la professoressa matura la consapevolezza che la scuola pubblica debba rinnovarsi per essere luogo di risposta a ogni bisogno speciale. Complice il fatto di essere divenuta preside del plesso in cui insegnava, Mirella riapre le porte della scuola a Riccardo, e con lui a Flavia e ad altri bambini in precedenza esclusi, dando vita a un esperimento di integrazione scolastica (Gumirato 2021).

Gli obiettivi

La sceneggiatura de *La classe degli asini* prende ispirazione dalla reale vicenda di una docente di scuola media, Mirella Antonione Casale, che durante la sua vita e carriera si è impegnata con lungimiranza a favore dell'integrazione scolastica. Nata nel 1925 a Torino, dove si laureò in lettere classiche per poi dedicarsi all'insegnamento nella scuola secondaria inferiore e superiore, Antonione Casale era mamma di Flavia, la quale a soli sei mesi fu colpita da una grave encefalite virale a cui sopravvisse, pur riportando gravi lesioni cerebrali. A inizio anni Settanta, divenuta preside della scuola media "Camillo Olivetti" del capoluogo piemontese, ella aveva avviato alcune sperimentazioni di inclusione di successo. Socia ANFFAS dal 1964, la professoressa ricoprì nel tempo diversi incarichi in seno all'associazione, fino a quello di vicepresidente nazionale (Levita 2019)⁴.

L'indagine bibliografica e sitografica, però, ha rilevato come l'idea di dar forma a questo lavoro per il piccolo schermo sia nata non tanto dalla volontà di raccontare la storia della sua protagonista, quanto per gettar luce sulle dinamiche che condussero all'inserimento di bambini e ragazzi con disabilità nella scuola pubblica italiana. Nel 2013 Antonio Nocchetti, presidente dall'associazione partenopea "Tutti a scuola", operante per la tutela degli studenti con disabilità, aveva scritto una lettera al dirigente Rai Francesco Pinto per chiedere «come mai il servizio pubblico non si fosse mai occupato di una legge importante come quella sull'abolizione delle classi differenziali, nel 1977» (Basile 2016, 11). Sembrerebbe che il messaggio sia stato colto, dando così avvio alla produzione del film diretto da Porporati.

Nell'audiovisivo le istituzioni speciali subiscono una ferma condanna, siano esse classi differenziali, scuole speciali o istituti medico-pedagogici, che nella sceneggiatura vengono tra loro confusi e sovrapposti. Tali realtà sono criticate perché escludenti e autoreferenziali. Sia la scuola di Flavia sia l'istituto differenziale di

⁴ Fu anche co-autrice del volume *Il bambino handicappato e la scuola* (1991).

Riccardo sono luoghi in cui non si riesce a cogliere il potenziale dei bambini. In particolare, la struttura che accoglie lo studente di Mirella è improntata al contenimento degli allievi, non alla loro educazione, essendo la proposta didattica praticamente assente, così come gli insegnanti e il personale educativo. Sono i bidelli i reali amministratori della quotidianità dell’istituto, esercitando un controllo sui bambini privo di qualsivoglia elemento pedagogico. Sul fronte opposto si colloca invece l’esperienza inclusiva che avvia Mirella nella scuola media da lei diretta. Sebbene non si faccia alcun cenno agli aspetti prettamente didattici, essa è presentata come realtà in cui a tutti i soggetti coinvolti è garantito un processo di crescita.

Risulta dunque molto chiara la linea adottata dal regista, che valorizza a pieno l’integrazione scolastica e scredita i processi formativi differenziali. Sebbene sia totalmente condivisibile l’appoggio dato alle forme didattiche inclusive e ampiamente apprezzabile l’aver portato sul piccolo schermo la scelta innovativa e coraggiosa operata dalla scuola italiana nel campo dell’educazione speciale, di certo mancano al film alcune accortezze storiche. In particolare, viene tralasciato il fatto che l’“inserimento selvaggio” dei disabili non fu privo di difficoltà e che, di contro, diverse strutture specializzate siano state in realtà luoghi di promozione di solidi e articolati apprendimenti. Si pensi, ad esempio, ai vari enti nati nella penisola a favore dei sordomuti sin dall’età napoleonica, che nel tempo riuscirono a dar forma a iniziative didattiche estremamente specialistiche e avanzate (Morandini 2019; Sani 2008). Come è noto, però, non tutte le istituzioni speciali si attestarono sui medesimi livelli di qualità. La diversa collocazione geografica, l’inquadramento giuridico-amministrativo, le sovvenzioni economiche pubbliche e private, l’intraprendenza e la preparazione degli istitutori, furono gli elementi che più influirono sulla profonda eterogeneità delle proposte educative. Anche nel campo delle disabilità motorie e intellettive non mancarono realtà di riconosciuto valore pedagogico e sociale. È questo il caso, tra i tanti, di alcune esperienze d’avanguardia milanesi su cui si è soffermata la ricerca storico-educativa, riferendosi nello specifico al Pio Istituto dei rachitici (Polenghi 2009) e all’Istituto San Vincenzo per i deficienti (Debè 2017), che destinarono ai loro allievi interventi che andarono ben oltre la semplice cura medica.

La critica e il pubblico

La semplificazione operata da *La classe degli asini* in merito al processo di integrazione scolastica è stata notata anche al di fuori del circuito di pedagogisti e storici della pedagogia. Il giornalista e critico televisivo Aldo Grasso, ad esempio, sul *Corriere della Sera* ha scritto a riguardo:

L'argomento non si discute, anzi proprio per la delicatezza dei temi affrontati verrebbe da dire che è fin troppo facile conquistare gli spettatori in questo modo. Il contenuto è così importante che fatalmente passa in secondo piano la scrittura. [...] *La classe degli asini* corrisponde [a] [...] una concezione un po' datata [del servizio pubblico], fortemente caratterizzata da una missione pedagogica e da un tono paternalistico. Manca il salto di qualità (2016).

Ulteriormente, Andrea Fagioli, redattore di *Avvenire*, ha commentato i «tanti stereotipi» del film che, divide «nettamente i “buoni” dai “cattivi”... tutto un po' semplificato. Ma forse è il modo per arrivare a un pubblico generalista assetato di messaggi semplici e positivi, di personaggi che combattono buone battaglie e riconoscersi in loro» (2016).

Si potrebbe dire che in questo film la dimensione prettamente storica abbia ceduto il passo a quella formativa, con l'intento di educare il pubblico all'accettazione e integrazione del diverso. Lo confermano le parole di Eleonora Andreatta, direttrice di Rai fiction nel momento in cui la pellicola venne trasmessa in televisione, la quale ha dichiarato che «*La classe degli asini* è parte integrante della linea editoriale del servizio pubblico, teso a coinvolgere tutti gli spettatori e rispettosa nei confronti di temi, valori, passione civile e impegno» (2016).

Non si può negare che lo stile adottato dal regista, volto – come già detto – a presentare solo i concetti storici essenziali del processo italiano di integrazione degli studenti con disabilità e, di contro, a dare largo spazio a una dimensione valoriale, abbia contribuito al successo del film. Difatti, la messa in onda della pellicola nel novembre 2016 ebbe ampio seguito. L'*audience* sfiorò i 6 milioni di telespettatori, con un share del 21,9%, e lo sceneggiato vinse a mani basse il confronto della serata⁵.

Lo stesso Flavio Insinna, prima che il film fosse trasmesso su Rai 1, aveva dichiarato: «Non sarà una battaglia di ascolti ma di sensibilità» (Brunetti 2016). Sembrerebbe che le due cose – ascolti e sensibilità – siano andate di pari passo. Lo dimostra, difatti, anche l'indagine condotta sui commenti degli spettatori sulla piattaforma Twitter. Un utente dichiara che «Flavio Insinna mi ha fatto commuovere tanto», al pari di altri due, i quali esprimono le loro emozioni laconicamente, con affermazioni del calibro di «sto piangendo» e «da lacrime». Ancora, vi è stato chi ha valutato il film come un prodotto «da brividi», che ha avuto il merito di fare «emozionare e riflettere», e chi lo ha definito «dai grandi contenuti e valori sociali».

In linea generale, la maggioranza dei *tweet* mettono in evidenza come il film abbia scosso la sensibilità degli individui, mettendoli di fronte a una scuola pubblica

⁵ I dati Auditel sono stati riportati dall'Ufficio Stampa Rai sui suoi canali social e ripresi da diversi siti che si occupano di critica cinematografica e televisiva, tra cui <https://tvzap.kataweb.it/news/184483/ascolti-tv-quasi-6-milioni-per-la-classe-degli-asini-con-flavio-insinna-e-vanessa-incontrada/>. Accessed: February, 2023.

che fino agli anni Settanta ha rifiutato chi aveva particolari disabilità o difficoltà. Per alcuni, l’impatto emotivo è stato accompagnato da importanti considerazioni, come nel caso di un commentatore secondo cui «la diversità è un problema per chi la vede, e la coltiva» e di un altro che ha esclamato: «la vera disabilità è l’ignoranza!!». Certamente, l’obiettivo di trasmettere la bontà e validità di un processo didattico inclusivo si può dire raggiunto poiché, come scrive ancora su Twitter lo stesso Ufficio Stampa Rai, il film ha insegnato «il diritto alla diversità di ciascun bambino, nessuno escluso»⁶.

Conclusioni

Sulla produzione e ricezione del film *La classe degli asini* ha esercitato una notevole influenza la sensibilità pedagogica e culturale propria del nostro tempo. La generale intolleranza verso le realtà scolastiche ghettizzanti e, nel contempo, la loro pressoché totale assenza nella società attuale sono certamente elementi che hanno trovato risonanza all’interno della pellicola. Lo dimostra il fatto che l’audiovisivo affidi ampio spazio all’esaltazione del messaggio inclusivo, nonché il sentimento di profonda commozione che attraversa le diverse recensioni degli spettatori analizzate in questo breve saggio. In tale contesto, il resoconto storico non solo è scarsamente precisato, ma talvolta manca anche di veridicità.

Ragionando sulle scelte operate a livello di sceneggiatura, si comprende allora come i valori di cui si è fatto foriero il film vogliano attraversare le diverse epoche storiche, per affermare la loro universale validità. Sono anche gli attori stessi a confermare ciò, nelle diverse interviste rilasciate alla stampa e in televisione⁷. Nel backstage del film, ad esempio, Flavio Insinna afferma che *La classe degli asini* vuole porsi non solo come occasione per riflettere, ma altresì quale invito a «rimboccarsi le maniche», augurandosi che l’intera nazione abbia voglia di «essere sensibile, gentile e [...] di non lasciare nessuno indietro»⁸. D’altronde, ancora oggi le pratiche inclusive sono al centro della riflessione pedagogica, con il fine di delineare strade sempre più efficaci per rendere la didattica realmente attenta ai bisogni di ogni studente (Canevaro, Ciambrone, Nocera 2021; d’Alonzo, Monauni 2021). Nello sceneggiato di Porporati troviamo, pertanto, l’evidente tentativo di rendere

⁶ La ricerca è stata condotta nel febbraio 2023, estrapolando dalla piattaforma Twitter i commenti recanti al loro interno l’hashtag *#laclassedegliasini*.

⁷ Si veda, ad esempio, la presentazione del film nel programma “Porta a porta” di Bruno Vespa (puntata del 28 ottobre 2016), disponibile su Ray Play. <https://www.raipray.it/video/2016/10/Porta-a-Porta-bd68d4de-938c-4e22-bd79-24193760b14c.html> (ultimo accesso: 02/2023).

⁸ Si rimanda a <https://www.raipray.it/programmi/laclassedegliasini> (ultimo accesso: 02/2023).

attuale un messaggio morale che affonda le sue radici nel passato, riconoscendo in tal senso agli audiovisivi la capacità di influenzare il tempo presente, in linea con ciò che già nel secolo scorso lo storico francese Marc Ferro aveva messo in luce (1977).

Bibliografia

- Andreatta, Eleonora. 2016. "Incontrada e Insinna nella battaglia contro le classi differenziali." *Il Tirreno*, 10 Novembre, 36.
- Antonione Casale Mirella, Pierangela Peila Castellani e Francesca Saglio. 1991. *Il bambino handicappato e la Scuola*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Basile, Mario. 2016. "Disabili a scuola, il sogno di Insinna: un Paese che non lascia indietro nessuno." *Corriere del Mezzogiorno. Campania*, 12 Novembre, 11.
- Brunetti, Adele. 2016. "La classe degli asini. In prima serata i bambini 'diversi'." *La Repubblica Napoli*, 12 Novembre.
- Canevaro, Andrea. 1999. *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, Andrea, Raffaele Ciambone e Salvatore Nocera, cur. 2021. *L'inclusione scolastica in Italia: percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Cottini, Lucio. 2017. *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci Editore.
- D'Alonzo, Luigi e Anna Monauni. 2021. *Che cos'è la differenziazione didattica. Per una scuola inclusiva ed innovativa*. Brescia: Scholé.
- Debè, Anna. 2017. "Educare gli anormali nella Milano di inizio Novecento: l'esperienza dell'Istituto San Vincenzo." *Rivista Formazione, Lavoro, Persona* 20: 149-157.
- Di Pofi, Bruno. 2008. *L'educazione dei minori "anormali" nell'opera di Giuseppe Ferruccio Montesano*. Roma: Nuova Cultura.
- Fagioli, Andrea. 2016. "'La classe degli asini', valori e stereotipi." *Avvenire*, 16 Novembre, 27.
- Ferro, Marc. 1977. *Cinéma et histoire*. Parigi: Denoël-Gonthier.
- Grasso, Aldo. 2016. "'La classe degli asini' e la missione educativa di Vanessa Incontrada." *Corriere della Sera*, 15 Novembre, https://www.corriere.it/spettacoli/16-novembre_16/classe-asini-missione-educativa-vanessa-incontrada-1e603338-ab4b-11e6-ba61-2e866e9865d0.shtml. Accessed: February, 2023.
- Gumirato, Cristina. 2021. "La classe degli asini." In *Banca dati degli audiovisivi sulla scuola e sugli insegnanti*. Vol. 1, a cura di Paolo Alfieri, 1-4. Milano: EDUCatt.
- Levita, Maria. 2019. "Mirella Antonione Casale: la battaglia per i minori con disabilità tra ieri e oggi." *Quaderni di Intercultura* XI: 192-210.

- Morandini, Maria Cristina. 2019. “L’educazione dei sordomuti: Il lungo cammino verso l’inclusione.” In *Educare alle diversità: Una prospettiva storica*, a cura di Mario Gecchele, Paola Dal Toso, 137-159. Siena: Edizioni ETS.
- Polenghi, Simonetta. 2009. “La storia della pedagogia speciale in Italia e in Europa. A proposito di un recente volume sull’educazione dei sordomuti nel secolo XIX.” *History of Education & Children’s Literature* 1: 379-384.
- Polenghi, Simonetta. 2009. *Educating the cripples: The Pious Institute for rickets sufferers of Milan and its transformations (1874-1937)*. Macerata: EUM.
- Polenghi, Simonetta. 2021. “The History of Educational Inclusion of the Disabled in Italy.” *Oxford Research Encyclopedia of Education*, 28 Jun. 2021, <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-1608> (ultimo accesso: 02/2023).
- Pruneri, Fabio. 2003. “La politica scolastica dell’integrazione nel secondo dopoguerra.” In *Percorsi dell’integrazione. Per una didattica delle diversità personali*, a cura di Giovanni Michele Cappai, 55-80. Milano: Franco Angeli.
- Sani, Roberto, cur. 2008. *L’educazione dei sordomuti nell’Italia dell’800. Istituzioni, metodi, proposte formative*. Torino: SEI.

IL CORPO COME FRONTIERA
NELLA STORIA DELL'EDUCAZIONE

MATTEO MORANDI

CORPI INSEGNATI, CORPI EDUCATI:
UNA NUOVA FRONTIERA PER LA STORIA DELL'EDUCAZIONE

TAUGHT BODIES, EDUCATED BODIES:
A NEW FRONTIER FOR THE HISTORY OF EDUCATION

La chiusura degli Istituti superiori di educazione fisica (Isef) e la contestuale creazione dei corsi di laurea e di diploma in Scienze motorie, a seguito del d.lg. 8 maggio 1998 n. 178, ha comportato la riconfigurazione del sapere storico a servizio di tale percorso formativo, oltre che l'apertura, per la storia della pedagogia, di nuovi spazi di riflessione sul corpo e la sua educabilità. A ciò ha concorso tra l'altro, anche in Italia, una crescente attenzione per la storia dei curricula e delle discipline scolastiche, all'interno della quale l'educazione fisica, o altrimenti denominata, ha mostrato tutta la sua paradigmaticità. È in questo contesto, erede di una situazione tutto sommato eclettica sul fronte metodologico, che la storia dell'educazione corporale ha saputo diventare frontiera, ovvero terreno da esplorare, opportunità d'incontro fra più tradizioni di studio. Il contributo si propone di riflettere su tale tema, enucleando le principali piste di ricerca finora espresse, anche in vista di prospettive future.

Parole chiave: Storia dell'educazione fisica, Storia del corpo, Storia della scuola, Storiografia educativa.

The closure of the Higher Institutes of Physical Education (Istituti superiori di educazione fisica – Isef) and the concomitant creation of degree and diploma courses in Human Movement Sciences (Legislative Decree no. 178 of 8 May 1998) has led to the reconfiguration of historical knowledge at the service of this educational pathway, as well as the opening up, for the history of education, of new spaces for reflection on the body and its educability. At the same time, in Italy too a growing focus on the history of curricula and school disciplines has brought to light the paradigmatic nature of physical education. In this context, heir to an eclectic methodology, the history of physical education has been able to become a frontier, that is a terrain to be explored, an opportunity for encounters between several traditions of study. The paper proposes to reflect on this theme, outlining the main avenues of research expressed so far, also in view of future perspectives.

Keywords: History of physical education, History of the body, School history, Educational historiography.

Confinio

Interrogandosi, in un volume del 2006, sulla presunta morte della storia dello sport in Italia e sulle sue principali cause, Nora Santarelli e Angela Teja individuavano nella chiusura degl'Istituti superiori di educazione fisica (Isef) e nella contestuale creazione dei corsi di laurea e di diploma in Scienze motorie (d.lg. 8 maggio 1998 n. 178) l'inizio di un «processo di involuzione» che avrebbe portato al radicale ridimensionamento di quel sapere specifico, ridotto, per così dire, al confino dalla ricerca universitaria (Santarelli e Teja 2006, 235).

In effetti, la sterzata scienista dei nuovi percorsi formativi determinò allora la perdita quasi totale di una prospettiva storica, specie nell'accezione istituzionale e socio-culturale impressa alla disciplina nel secondo dopoguerra. Basti pensare ai contributi di Michele Di Donato, Felice Fabrizio, Patrizia Ferrara, Sergio Giuntini, Giampiero Grifi, Stefano Pivato, Luciano Russi, della stessa Teja...; alla vivacità di laboratori e centri di ricerca specializzati, o ancora ad associazioni e riviste riconosciute a livello internazionale e ravvivate da un modo nuovo di fare storia, per rendersi conto di quanto in quel momento si stava dissipando¹.

A quasi vent'anni di distanza dalla denuncia di Santarelli e Teja, il contesto nazionale non pare mutato, come ricorda un rapido intervento di Francesca Tacchi apparso sul secondo numero di *Storia dello sport*, l'ultima arrivata fra le testate prettamente dedicate all'argomento (Tacchi 2020). Unica sopravvivenza, o quasi, nei neoistituiti corsi di laurea in Scienze motorie sarebbe stata rappresentata dallo spazio talora concesso alla storia dell'educazione fisica dai settori pedagogici, chiamati da antica tradizione a rispondere a bisogni pratici di acculturazione professionale dei futuri insegnanti. Sappiamo che, non diversamente da altre storie disciplinari 'professionalizzanti' (storia del diritto, storia della medicina, storia dell'architettura...), la storia della pedagogia ha risentito a lungo di una posizione ancillare rispetto alla dimensione più prettamente pragmatica, funzionale nell'oggi, e ciò nel nome di un approccio comparatistico, tra presente e passato, fortemente orientato in senso dimostrativo e parenetico². In tal senso si giustifica peraltro, alle origini della formazione dei docenti di ginnastica nel XIX secolo (cfr. Elia 2018a e b), l'abbinamento di pedagogia e storia della ginnastica, entrambe adeguate alle richieste di rappresentatività sociale della materia (Morandi 2016b, 63).

¹ Sullo stato dell'arte fino a un decennio fa, si veda Impiglia e Palandri 2014.

² Al riguardo cfr. Becchi 1987 e 1988, Cavallera 1999, Zago 2010 e 2016. Fuori dall'Italia, ad es. Depaepe 1998.

Confini

Del resto, a partire dagli anni Ottanta del Novecento, sulla scorta di diversi indirizzi europei, nel complesso fondativi di un'inedita storia sociale dell'istruzione, anche la storiografia educativa, come già la sociologia e non solo, assisteva alla 'scoperta' del corpo. Tra i maggiori protagonisti della svolta, ispirata tra gli altri agli studi di Mosse (1974/1975, 1982/1984, poi 1996/1997), ricordo in Italia Gaetano Bonetta, autore di *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale* (1990), monumentale affresco di una storia 'totale' del corpo quale fattore decisivo del processo di *nation building*, e Mario Alighiero Manacorda, il primo forse, dato l'eclettismo del personaggio, a coniugare corpo e cultura nell'alveo di una comune storia dell'educazione, che nel suo caso spaziava dall'età antica a quella contemporanea. Cito soltanto il postumo *Diana e le Muse*, progetto editoriale in quattro volumi curato dagli allievi Rosella Frasca, Paolo Ogliotti, Aldo Russo e Flavio Silvestrini, di cui al momento risultano pubblicati i primi due (Manacorda 2016-), nonché il saggio, egualmente significativo fin dal titolo, che lo stesso Manacorda dedicava nel 1998 a "L'unità scotomizzata di istruzione e ginnastica".

Nel frattempo, il crescente interesse, anche nella Penisola, per la storia delle discipline o, come si dice in Francia, della 'cultura scolastica' (Julia 1995, Chervel 1998)³ generava nuove occasioni di approfondimento per lo storico dell'educazione interessato, per esigenze didattiche e non solo, ad approfondire il farsi del curriculum motorio nelle scuole di ogni ordine e grado. Significativi al riguardo appaiono gli studi di Dario Ragazzini (2001), Paolo Alfieri (2017b e 2020), Monica Ferrari e miei (Ferrari e Morandi 2015, Morandi 2016a e 2023), mentre Domenico Elia (da ultimo 2020), situando le sue ricerche soprattutto sul terreno della storia materiale dello sport, offre da alcuni anni un ulteriore contributo alla definizione euristica dell'oggetto. Va da sé che l'operazione, cronologicamente recente, ha comportato quella che Alfieri (2017a) ha chiamato una «ri-contestualizzazione» storiografica, tale per cui all'eterogeneità tematica e metodologica propria dell'ambito storico-sportivo (in senso lato, non senza ambiguità che nascondono, appunto, un campo ben più vasto di quello riguardante il fenomeno sportivo in sé)⁴ si è sostituita

³ Per una panoramica internazionale, Belhoste 2005, Viñao 2006 e 2010, Polenghi 2014.

⁴ Si legge nell'editoriale d'apertura della già ricordata rivista *Storia dello sport*: «In Italia [...] una polarizzazione si è [...] determinata tra storia dell'educazione fisica e storia dello sport: pertiene all'organizzazione [...] degli studi universitari [...] e rinvia anche alla distinzione tra la ginnastica e gli sport, all'origine dello sviluppo contemporaneo, sul finire del XIX secolo. [...]. Il fatto significativo che si è prodotto [...] in particolare proprio nell'arco degli anni a cavallo tra XX e XXI secolo è stata la presa di coscienza e poi il superamento progressivo di questa polarizzazione. Non tutti i problemi ovviamente sono stati risolti, tuttavia si guarda con sempre maggiore convinzione all'intera medaglia, anche se le due facce restano, come è giusto, presenti. Superamento avvenuto non tanto per via di affermazione teorica, quanto attraverso la moltiplicazione delle occasioni di incontro

un'analisi più mirata, circoscritta al contesto scolastico e debitrice delle principali acquisizioni in merito. Cos'ha voluto dire, ad esempio, integrare la ginnastica, poi educazione fisica, nei programmi di studio (cfr. in generale Arnaud 1989)? Com'è avvenuto, nella fattispecie, il processo che Chevallard (1985) ha definito di 'trasposizione didattica', ovvero di costruzione di una materia attraverso l'elaborazione di programmi specifici, di un'apposita letteratura manualistica (ad es. Barbieri 2008, Alfieri 2013), di una rielaborazione personale e quotidiana da parte di docenti e discenti, a seconda delle circostanze e dei contesti locali (ad es. D'Ascenzo 2010, Elia 2013, Ghizzoni 2014)? Solo rispondendo a queste domande è stato e continuerà a essere possibile mettere a fuoco quel carattere di 'specialità' che ha a lungo connotato la ginnastica-educazione fisica (Morandi 2015) e, perché no, interrogarci storicamente, vale a dire criticamente (Depaepe 2010), sul significato e sul portato della recente introduzione, anche nella scuola primaria, d'insegnanti specialisti nelle discipline motorie (legge di bilancio 30 dicembre 2021 n. 234, art. 1, cc. 329 ss.).

In poche parole, da un'area di *confino* si è passati a un lembo di *confine* (fra più tradizioni di ricerca: la storia generale, dall'antica alla contemporanea, con particolare riguardo per i due antipodi; la storia del diritto e delle istituzioni, la storia della pedagogia, la storia militare, la sociologia dello sport...), fino a circoscrivere in questo incerto *limes* un'ipotetica serra, in cui monitorare il concetto stesso di disciplina scolastica, le condizioni del suo esistere, i suoi possibili sviluppi.

Si badi: con ciò non si vuole negare l'esigenza, anche per lo storico dell'educazione, di un approccio interdisciplinare da sempre costitutivo del suo procedere euristico. Piuttosto, con le stesse parole di Alfieri intendiamo ribadire la necessità di affrontare un tema che, «pur nella sua complessità e nei suoi legami con molteplici questioni sociali, richiede di essere ricollocat[o] entro contorni storiografici più definiti per poterne disvelare le peculiari dimensioni pedagogico-didattiche» (Alfieri 2017a, 189). Fino a che punto – ci si potrebbe chiedere – la scuola rappresenta ancor oggi il 'tempio' del 'corpo insegnato' (Denis 1974), soggetto a un processo di sapientizzazione che passa pur sempre dalla parola adulta?

Frontiere

In effetti, il corpo non si educa soltanto a scuola. Anzi, stando alla celebre denuncia del Movimento di cooperazione educativa (Alfieri *et al.* 1974), per lungo tempo esso avrebbe latitato tra le mura scolastiche, quanto meno nel rito intellettualistico

e di dialogo, la circolazione e la discussione delle pubblicazioni, insomma lo sviluppo della produzione storiografica e la comune adozione» di parametri metodologici condivisi. Bonini, Dogliani e Giuntini 2019, 1-2.

con cui si è soliti ‘celebrare’ la lezione. I meccanismi e gli strumenti di tale estromissione, o meglio anestettizzazione di una presenza giudicata ingombrante, possono essere simboleggiati, anche se non totalmente riassunti, nelle forme storiche del banco, sulla cui storia Fulvio De Giorgi (2005 e 2014) e Juri Meda (2016: 39-64, 2018) hanno scritto pagine importanti. Certo, il discorso s’inserisce, più latamente, nel filone foucaultiano del disciplinamento corporale, tema che, sul piano epistemologico, ha suscitato l’interesse della pedagogia anche italiana verso i ‘dispositivi primi’ dell’educazione: il corpo, lo spazio, il tempo (cfr. Cambi 1986, Massa 1986, Mariani 1997 e 2000, Cappa 2009, Ferrari 2011). D’altro canto, il disvelamento e la denuncia della cosiddetta ‘pedagogia nera’, locuzione coniata da Katharina Rutschky (1977/2015) e resa celebre dalla psicanalista polacca Alice Miller (ad esempio 1980/1987), metteva in luce la natura violenta di certa educazione (non solo fisica in senso stretto), individuando nel corpo uno straordinario bersaglio e mezzo d’intervento. Gli studi di Filograsso (2012), Bianchini (2017), Meda e Brunelli (2018), Bandini e Francis (2020), fino ad arrivare al recente dossier di *Nuova secondaria Ricerca* curato da Simonetta Polenghi (2022) e dedicato a «Disciplinamento e libertà del corpo nella storia dell’educazione», hanno finora offerto piste di ricerca interessanti anche per il nostro Paese, dimostrando ancora una volta l’impossibilità di fissare un limite tra corporeo e incorporeo, come invece è stato fatto dicotomicamente per millenni in Occidente. Disciplinare i corpi per disciplinare i caratteri è stata, fin dall’età antica, una delle parole d’ordine della cultura non solo europea, cosicché per comprendere la forza e il significato di un intervento educativo occorre passare dal corpo, alla ricerca di forme di definizione veicolate o contrarie a esso. In questo senso, appaiono esemplari le pagine di Norbert Elias (1969/1982) su un processo di civilizzazione che passa dai gesti, dall’espressività, dall’abbigliamento e dal comportamento ‘esteriore’, come pure l’analisi di Georges Vigarello (1978) sull’educazione come *dressage* fisico e morale insieme.

Da siffatto punto di vista, la concezione del corpo come oggetto culturale (cfr. Kalof e Bynum 2010, nonché da ultimi Berner e Lauff 2021 e Polenghi, Németh e Kasper 2021) allarga, anziché circoscrivere, le capacità euristiche della storia della pedagogia. In questo caso, non si tratta cioè di considerare il corpo nella sua dimensione curricolare («a chi la testa, a chi l’occhio, a chi la mano, senza escludere le gambe»: Gamelli 2011, 106), ma di guardare a esso in modo olistico, tenendo conto degli innumerevoli spazi e tempi dell’educare. Perché il corpo si educa, oltre che a scuola, anche in famiglia, in palestra e nei campi sportivi, all’oratorio come tra gli scouts (non a caso intesi entrambi quali vivai di formazione integrale della persona), negli ambulatori medici come nelle caserme (al riguardo, segnalo almeno Ulzega e Teja 1993), nelle fabbriche come nei supermercati, attraverso la letteratura e i mezzi di comunicazione di massa. Lo storico che assumesse tale chiave di lettura,

cercando di superare un approccio altrimenti frammentario, riuscirebbe forse a precisare alcuni aspetti centrali di una relazione educativa: il concetto di cura, ad esempio, ma anche di controllo e assoggettamento intesi nella loro accezione sia privata sia pubblica, dunque sociale e politica. Ecco che il corpo si fa *frontiera*, ovvero terreno da esplorare alla luce delle più recenti sollecitazioni pedagogiche. Una storia così concepita ci aiuterebbe a capire fino a che punto il trinomio cura-controllo-assoggettamento è ancor oggi al centro dell'agire sociale o è stato, invece, sostituito da uno sguardo più 'clinico', d'interpretazione dei segni che il corpo stesso restituisce e, quindi, di sostegno allo sviluppo dell'individuo. Quale distanza intercorre, ad esempio, fra la 'disponibilità' richiesta dalle grandi aziende al lavoratore oggi e la pretesa dell'imprenditore, estranea al diritto moderno, di godere temporaneamente del dipendente, ovvero d'interpretare il rapporto di lavoro nei termini di una 'locazione' del suo corpo? (Mengoni 2004: 21, nota). Si tratta di una considerazione fra le tante, probabilmente eccentrica, che però ci dà l'idea del ruolo esercitato dal corpo come dispositivo cognitivo, etico, antropologico. Un punto da cui partire, come già suggerivano nel 2005 Luciano Pazzaglia e Fulvio De Giorgi, per una storia culturale dell'educazione che, dai poteri, giunga ai sentimenti per riappropriarsi delle idee.

Bibliografia

- Alfieri, Fiorenzo *et al.* 1974. *A scuola con il corpo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Alfieri, Paolo. 2013, "A qual fine vero e proprio debba rispondere la ginnastica nelle scuole". Emilio Baumann e la manualistica ad uso dei maestri elementari all'indomani della legge De Sanctis." *History of Education and Children's Literature* 8 (2): 195-220.
- Alfieri, Paolo. 2017a. "La ginnastica come disciplina della scuola elementare negli anni dell'unificazione italiana. Una proposta di 'ri-contestualizzazione' storiografica." *Espacio, tiempo y educación* 4 (2): 187-208.
- Alfieri, Paolo. 2017b. *Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana. Normativa e didattica di una nuova disciplina*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Alfieri, Paolo. 2020. *La scuola elementare e l'educazione fisica nell'Italia liberale (1888-1923)*. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Arnaud, Pierre. 1989. "Contribution à une histoire des disciplines d'enseignement. La mise en forme scolaire de l'éducation physique." *Revue française de pédagogie* 89: 29-34.
- Bandini, Gianfranco, and Véronique Francis. 2020. "Corporal Punishment at School and in the Family: a Long Process for its Complete Elimination." *Rivista italiana di educazione familiare* 16: I-IX.

- Barbieri, Nicola S. 2008. "Libri di educazione fisica e di sport nel primo Novecento." In *TESEO '900. Editori scolastico-educativi del primo Novecento*, diretto da Giorgio Chiosso, LXXV-XCV. Milano: Editrice Bibliografica.
- Becchi, Egle. 1987. "Introduzione." In *Storia dell'educazione*, a cura di Egle Becchi, 1-30. Scandicci: La Nuova Italia.
- Becchi, Egle. 1988. "Retorica e didattica nella storiografia manualistica dell'educazione." In *Atti del seminario "Storia della pedagogia: problemi di metodo" (Pavia-Reggio Emilia, maggio-novembre 1988)*, a cura di Egle Becchi. *Annali. Istituto Antonio Banfi* 2: 91-107.
- Belhoste, Bruno. 2005. "Culture scolaire et histoire des disciplines." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 12: 213-223.
- Berner, Esther, und Johanna Lauff, hrsg. 2021. "Körper/Körperlichkeit. Neue Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung." *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung* 27: 9-180.
- Bianchini, Paolo. 2017. "Cattivi maestri: la violenza fisica e psicologica nella scuola moderna." In *La Scuola e l'Università tra passato e presente. Volume in onore del Prof. Giorgio Chiosso*, a cura di Redi Sante Di Pol, e Cristina Coggi, 37-52. Milano: Franco Angeli.
- Bonetta, Gaetano. 1990. *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*. Milano: Franco Angeli.
- Bonini, Francesco, Patrizia Dogliani, e Sergio Giuntini. 2019. "Una nuova rivista per lo studio della storia dello sport in Età Contemporanea." *Storia dello sport* 1 (1): 1-3.
- Cambi, Franco. 1986. *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*. Bologna: Clueb.
- Cappa, Francesco, cur. 2009. *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: Franco Angeli.
- Cavallera, Hervé A. 1999. *Introduzione alla storia della pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Chervel, André. 1998. *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Chevallard, Yves. 1985. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.
- D'Ascenzo, Mirella. 2010. "Alle origini delle attività sportive nella scuola italiana: la ginnastica 'razionale' di Emilio Baumann (1860-1884)." In *Sport e infanzia. Un'esperienza formativa tra gioco e impegno*, a cura di Roberto Farné, 194-215. Milano: Franco Angeli.
- De Giorgi, Fulvio. 2005. "Il banco di scuola." In *Tra banchi e quaderni*, 13-16. Barbieri: Manduria.
- De Giorgi, Fulvio. 2014. "Appunti sulla storia del banco scolastico." *Rivista di storia dell'educazione* 1 (1): 85-98.
- Denis, Daniel. 1974. *Le corps enseigné*. Paris: Éditions Universitaires.
- Depaepe, M. (1998). "Entre pédagogie et histoire. Questions et remarques sur l'évolution

- des objectifs de l'enseignement de l'histoire de l'éducation." *Histoire de l'éducation*, 77: 3-18.
- Depaepe, Marc. 2010. "The Ten Commandments of Good Practices in History of Education Research." *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 16 (1): 31-34.
- Elia, Domenico F.A. 2013. *Storia della ginnastica nell'Italia meridionale. L'opera di Giuseppe Pezzarossa (1851-1911) in Terra di Bari*. Bari: Progedit.
- Elia, Domenico F.A. 2018a. "La formazione dei docenti di ginnastica nell'Ottocento: nascita di una professione in Italia." *Studi sulla formazione* 21 (2): 175-190.
- Elia, Domenico F.A. 2018b. "Per la formazione degli insegnanti di ginnastica in Italia: le Scuole Magistrali (1879-1882) e i Corsi autunnali per i maestri elementari (1878-1883)." *Diacronie* 34 (2), on-line.
- Elia, Domenico F.A. 2020. *Palestre e stadi. Storia dell'educazione motoria in Italia*, con la collaborazione di Martina Petrini, Nicola Sbetti, e Daniele Serapiglia. Milano: Mondadori Education.
- Elias, Norbert. 1969. *La civiltà delle buone maniere*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1982.
- Ferrari, Monica. 2011. *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*. Milano: Franco Angeli.
- Ferrari, Monica, e Matteo Morandi. 2015. *I programmi scolastici di 'educazione fisica' in Italia. Una lettura storico-pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Filograsso, Ilaria. 2012. *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*. Milano: Franco Angeli.
- Gamelli, Ivano. 2011. *Pedagogia del corpo*. Milano: Cortina.
- Ghizzoni, Carla. 2014. "La ginnastica nelle scuole primarie milanesi nel primo decennio postunitario." *History of Education and Children's Literature* 9 (2): 549-577.
- Impiglia, Marco, e Maria Mercedes Palandri. 2014. *La storiografia dello sport in Italia. Stato dell'arte, indagini, riflessioni*. Siena: Nuova immagine (Quaderni della Società italiana di storia dello sport, 3).
- Julia, Dominique. 1995. "La culture scolaire comme objet historique." In *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, edited by António Nóvoa, Marc Depaepe, and Erwin V. Johanningmeier, 353-382. Gent: Paedagogica Historica (*Paedagogica Historica*, supplementary series, 1).
- Kalof, Linda, and William Bynum, eds. 2010. *A Cultural History of the Human Body*. Oxford-New York: Berg, 6 voll.
- Manacorda, Mario Alighiero. 1998. "L'unità scotomizzata di istruzione e ginnastica." In *Due secoli di educazione in Italia (XIX-XX). Studi in onore di Antonio Santoni Rugiu*, a cura di Angelo Semeraro, 97-121. Scandicci: La Nuova Italia.
- Manacorda, Mario Alighiero. 2016. *Diana e le Muse. Tre millenni di sport nella letteratura*, a cura di Rossella Frasca et al. Roma: Lancillotto e Nausica.
- Mariani, Alessandro. 1997. *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*. Milano: Unicopli.

- Mariani, Alessandro. 2000. *Foucault: per una genealogia dell'educazione. Modello teorico e dispositivi di governo*. Napoli: Liguori.
- Massa, Riccardo. 1986. *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Meda, Juri. 2016. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: Franco Angeli.
- Meda, Juri. 2018. "L'évolution du banc d'écolier en Italie de la fin du XIX^e siècle à la première moitié du XX^e siècle." In *Éducation et culture matérielle en France et en Europe du XVI^e siècle à nos jours*, sous la direction de Marguerite Figeac-Monthus, 89-108. Paris: Honoré Champion.
- Meda, Juri, e Marta Brunelli. 2018. "The Dumb Child: Contribution to the Study of the Iconogenesis of the Dunce Cap." *History of Education and Children's Literature* 13 (1): 41-70.
- Mengoni, Luigi. 2004. *Il lavoro nella dottrina sociale della Chiesa*, a cura di Mario Napoli. Milano: Vita e pensiero.
- Miller, Alice. 1980. *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1987.
- Morandi, Matteo. 2015. "Le burrascose sorti di una disciplina 'speciale'." In Monica Ferrari, e Matteo Morandi. *I programmi scolastici di 'educazione fisica' in Italia. Una lettura storico-pedagogica*, 11-19. Milano: Franco Angeli.
- Morandi, Matteo, cur. 2016a. *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*. Milano: Franco Angeli.
- Morandi, Matteo. 2016b. "Snodi identitari di una materia scolastica." In *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche*, a cura di Matteo Morandi, 56-71. Milano: Franco Angeli.
- Morandi, Matteo, cur. 2023. *Dieci lezioni di pedagogia per le scienze motorie e sportive*. Milano: UTET.
- Mosse, George L. 1974. *La nazionalizzazione delle masse. Simbolismo politico e movimenti di massa in Germania (1815-1933)*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1975.
- Mosse, George L. 1982. *Sessualità e nazionalismo. Mentalità borghese e rispettabilità*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 1982.
- Mosse, George L. 1996. *L'immagine dell'uomo. Lo stereotipo maschile nell'epoca moderna*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1997.
- Pazzaglia, Luciano, e Fulvio De Giorgi. 2005. "Le dimensioni culturali e politiche della ricerca storica nel campo dell'educazione." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 12: 133-153.
- Polenghi, Simonetta. 2014. "School Subjects Didactics in the History of Education. Sources and Methodology. Italian Studies." *History of Education and Children's Literature* 9 (1): 635-648.
- Polenghi, Simonetta, cur. 2022. "Disciplinamento e libertà del corpo nella storia

- dell'educazione.” *Nuova secondaria ricerca* 7: 85-293.
- Polenghi, Simonetta, András Németh, and Tomáš Kasper, eds. 2021. *Education and the Body in Europe (1900-1950). Movements, Public Health, Pedagogical Rules and Cultural Ideas*. Berlin [etc.]: Peter Lang.
- Ragazzini, Dario. 2001. “Dalla ginnastica educativa all'educazione fisica nella scuola elementare.” In *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, a cura di Angelo Semeraro, 29-40. Milano: RCS Libri-La Nuova Italia.
- Rutschky, Katharina. 1977. *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, a cura di Paolo Peticari. Milano-Udine: Mimesis, 2015.
- Santarelli, Nora, e Angela Teja. 2006. “Chi ha ucciso la storia dello sport in Italia?” In *Sport and Violence*, edited by José Aquesolo, 234-242. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Tacchi, Francesca. 2020. “Sport e università, tra ricerca e didattica.” *Storia dello sport* 2 (1): 105-106.
- Ulzega, Maria Piera, e Angela Teja. 1993. *L'addestramento ginnico-militare nell'Esercito italiano (1861-1945)*. Roma: Ufficio Storico Stato Maggiore dell'Esercito.
- Vigarello, Georges. 1978. *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*. Paris: J.-P. Delarge.
- Viñao, Antonio. 2006. “La historia de las disciplinas escolares.” *Historia de la educación* 25: 243-269.
- Viñao, Antonio. 2010. “Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne.” *Histoire de l'éducation*, 125: 73-98
- Zago, Giuseppe. 2010. “I testi di storia della pedagogia”. In *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, a cura di Paolo Bianchini, 67-94. Torino: Sei.
- Zago, Giuseppe. 2016. “La biografia nella storiografia e nella storiografia dell'educazione. Linee evolutive di un rapporto complesso.” *Espacio, tiempo y educación* 3 (1): 203-234.

PAOLA DAL TOSO

IL CORPO COME FRONTIERA NELLA STORIA DELL'EDUCAZIONE:
EDUCARE AD AVER CURA DEL CORPO
NEGLI SCRITTI DI BADEN-POWELL

THE BODY AS A FRONTIER IN THE HISTORY OF EDUCATION:
EDUCATING TO CARE FOR THE BODY
IN BADEN-POWELL'S WRITINGS

Il contributo intende analizzare il pensiero di Baden-Powell (1857-1941) sul tema dell'educazione ad aver cura della salute del corpo. Negli scritti emerge come a partire dall'esperienza personale, Baden-Powell sottolinei la necessità di acquisire consapevolezza di sé e del proprio corpo che va rispettato e curato. Prendersene cura implica rispettare i ritmi naturali, svolgere un'adeguata attività fisica per mantenersi in forma e in buona salute. Si tratta di imparare l'autodisciplina, il controllo delle proprie passioni o dei propri istinti, la resistenza alle difficoltà e alle fatiche. Interessante è l'attenzione rivolta all'educazione sessuale, argomento al tempo decisamente trascurato. Nell'intenzionalità educativa di Baden-Powell, l'obiettivo ultimo di crescere "forti e pieni di salute" è finalizzato a poter così rendersi utili agli altri.

Parole chiave: Educazione fisica, Corporeità, Salute, Cura.

The contribution intends to analyze the thought of Baden-Powell (1857-1941) on the theme of education to take care of the health of the body. In the writings it emerges how starting from personal experience, Baden-Powell underlines the need to acquire awareness of oneself and of one's body which must be respected and cared for. Taking care of it implies respecting the natural rhythms, carrying out adequate physical activity to keep fit and in good health. Taking care of it implies respecting the natural rhythms, carrying out adequate physical activity to keep fit and in good health. Interesting is the attention paid to sex education, a topic that was decidedly neglected at the time. In Baden-Powell's educational intentionality, the ultimate goal of growing up "strong and full of health" is aimed at being able to be useful to others.

Keywords: Physical education, Corporality, Health, Care.

Premessa

Lo scoutismo nasce dall'intuizione di Baden-Powell (1857-1941) che, alla luce del servizio militare, sperimenta la possibilità di giocare lo scouting con i ragazzi.

Chi non conosce la proposta educativa, spesso finisce per scambiare con un'attività che a che fare con quella militare, mentre in numerosi scritti lo stesso Baden-Powell si sofferma sulla diversità fra addestramento fisico nell'ambito militare e scoutismo. Nonostante ciò, va sottolineato che probabilmente il tema dell'efficienza fisica e della salute è stato privilegiato in modo particolare per qualche decennio, tanto che forse ha fatto conoscere la proposta educativa scout soprattutto per tale dimensione, se non addirittura, ha finito per farla coincidere con un'attività rivolta all'efficienza fisica.

Certamente, dalla lettura degli scritti del fondatore degli scouts, Baden-Powell, emerge il profilo non di un teorico, che esprime in modo sistematico una riflessione pedagogica, ma di un educatore che sa ben coniugare l'esperienza personale maturata in buona parte nel corso del servizio militare, riuscendo a rivederla ed adattarla a misura della natura e dei bisogni evolutivi di bambini, ragazzi e giovani.

Rileggendo gli scritti sul tema specifico dell'educazione alla salute ed efficienza fisica risulta come Baden-Powell innanzitutto lo affronti in tutta la sua complessità, considerando numerosi aspetti della problematica. Va precisato che, come del resto su altre questioni, non ha espresso il suo pensiero o descritto la possibile azione educativa in un libro specifico o in un manuale di carattere pedagogico, ma ripetutamente riprende il tema nei confronti del quale manifesta una forte attenzione ed una squisita sensibilità, improntata a quel suo tipico spirito di concretezza.

Del resto, più in generale va tenuto presente che poco si è riflettuto sulla valenza educativa della proposta formativa perché lo scoutismo risulta un'esperienza da vivere in prima persona più che un argomento intorno al quale disquisire.

L'educazione alla salute del corpo

Nell'analisi dello stato di salute della gioventù del suo tempo, Baden-Powell rileva numerose insufficienze fisiche che documenta con vari dati statistici. Di conseguenza uno dei quattro obiettivi educativi da lui individuati, caratterizzanti la formazione scout, è rappresentato dalla cura della salute e della forza fisica, che sintetizza nel crescere forti e pieni di salute così: «Salute fisica: incoraggiando il ragazzo ad una vita attiva ed a curare il suo corpo» (Baden-Powell 2006e, 24) e più precisamente «a sentirsi personalmente responsabile del proprio sviluppo fisico e della propria salute» (Baden-Powell 2006c, 42 e 73).

Il problema dell'educazione alla salute è affrontato delineando una prospettiva di intervento sul piano educativo in termini soprattutto di prevenzione, il che implica insegnare ai ragazzi tutto ciò che riguarda il corpo umano, così che possano

acquisire almeno un'idea del suo funzionamento¹. Suscitando l'interesse dei ragazzi, si tratta di far loro apprendere corrette nozioni, norme di igiene, di una sana ed adeguata alimentazione, di un riposo conveniente. Inoltre, per evitare l'insorgenza di malattie che si possono prevenire, Baden-Powell ritiene che occorra far proprie buone abitudini che possano poi essere mantenute per tutta la durata della vita.

Consapevole che innanzitutto occorra educare alla scoperta gioiosa del proprio corpo, lo descrive nei suoi vari organi e da abile disegnatore quale è, lo raffigura. Oggi i suoi schizzi forse possono far sorridere rispetto agli strumenti raffinati del progresso tecnologico a disposizione che a livello scientifico offrono informazioni estremamente dettagliate per approfondire la conoscenza del corpo umano. Baden-Powell completa i suoi scritti con disegni quasi nel tentativo di accompagnare il ragazzo nella scoperta, ad esempio, del funzionamento dei vari organi di senso. La sua preoccupazione educativa sembra quella di non somministrare descrizioni astratte e barbose, ma di far vedere, mostrare l'argomento trattato, rendendo così più semplice seguire il discorso che propone.

È convinto della necessità di una certa conoscenza del corpo per poterlo mantenere in efficienza. Un esploratore dovrebbe intendersi di medicina così da essere in grado di curarsi da sé e cercare di mantenersi in buona salute, in modo da non avere necessità di spendere per acquistare prodotti farmaceutici (Baden-Powell 2006e, 271)².

Per questo risulta di fondamentale importanza sollecitarlo a svolgere un'adeguata attività fisica per mantenersi in buona salute. Ogni qual volta ci sia tempo a disposizione, Baden-Powell ne raccomanda l'esercizio individuale senza bisogno di una palestra ben attrezzata o di attrezzi complicati³, all'aria aperta da svolgere abitualmente, unitamente alla pratica di uno sport.

¹ Interessanti sono al riguardo i disegni tracciati dallo stesso Baden-Powell per illustrare ai ragazzi e ai giovani l'anatomia di varie parti del corpo umano.

² Di una certa attualità è anche il modo in cui Baden-Powell rivolgendosi ai ragazzi, affronta il problema del ricorso a medicine ampiamente sollecitato appena si avverte un qualsiasi malessere, quasi per evitare il benché minimo dolore. In questi ultimi anni si costata non solo l'uso eccessivo di medicinali, ma anche il problema della loro diffusa pubblicità e della speculazione nella produzione e commercializzazione degli stessi.

³ In *Scoutismo per ragazzi* Baden-Powell dedica numerose pagine al come curare il corpo indicando esercizi fisici da eseguire quotidianamente con lo scopo di mantenersi in buona salute. Non manca poi di suggerire abitudini salutari, a cominciare dalla pulizia; mette poi in guardia dai rischi che comportano il fumare e il bere e dà indicazioni sul come prevenire le malattie, cfr. pp. 244-282. Il tema è ripreso anche in 2006. *La strada verso il successo Libro per i giovani sullo sport della vita*, Roma: Edizioni Scout Fiordaliso, 128-132. In quest'ultimo libro rivolto ai giovani di età compresa tra i 16 ed i 20 anni, i rover, Baden-Powell accenna all'educazione sessuale: cfr. pp. 114-126. Sul tema si veda anche Dal Toso, Paola. 2007. *L'idea di uomo e donna*. AA.VV., *Idee e pensieri sull'educazione. Una rilettura di Baden-Powell*. Roma: Edizioni Scout Fiordaliso, 127-172.

Più in generale, l'obiettivo educativo consiste nel responsabilizzare personalmente i ragazzi nell'aver cura di se stessi, del proprio corpo, facendo loro percepire il dovere di mantenersi in buona salute. Profondamente affascinato dalle meraviglie del corpo umano, Baden-Powell afferma che essere personalmente responsabili verso se stessi della propria salute è anche un dovere - da compiere ogni giorno - verso Dio, ricordando che per tutto il tempo della vita ha prestato ed affidato il corpo del quale ognuno deve prendersi cura e farne il miglior uso. Ed al riguardo raccomanda: «Rendetelo il più perfetto possibile, offrendo a voi stessi molta aria aperta, esercizio fisico, buona alimentazione» (Baden-Powell 2006b, 64). Inoltre, il corpo sano consente di essere felici e anche soggetti sani e abbastanza robusti così da poter essere di aiuto, utili agli altri.

Baden-Powell concepisce l'attività fisica e sportiva secondo una prospettiva globale. Infatti, non si tratta di svolgere tali attività per sviluppare i muscoli, ma precisa che attraverso esse può essere rafforzata la robustezza del corpo ed anche della mente. In modo del tutto originale suggerisce di unire all'esercizio fisico la preghiera, nella quale, rivolgendosi al Signore, invita a dire: «Io sono vostro dalla testa ai piedi» (Baden-Powell 2006d, 196).

Ripetutamente indica anche modalità concrete attraverso le quali perseguire queste finalità educative, tipiche della proposta educativa scout che, a differenza dell'istruzione militare, certamente non le trascura. E precisa che «la salute fisica non è necessariamente il risultato di un addestramento a carattere militare» (Baden-Powell 2006c, 74). Inoltre, «tutto l'addestramento militare è istruzione, cioè viene inculcato nel ragazzo dall'esterno; in nessun caso può considerarsi educazione, cioè qualcosa che il ragazzo impara da sé» (Baden-Powell 2006c, 79).

Baden-Powell è critico nei confronti della scuola che «insegna ai nostri ragazzi a leggere, scrivere e far di conto, ma fa troppo poco in merito alla magnifica macchina di cui ciascuno di loro è responsabile e cui dovrebbe essere in grado di badare. [...] Tale conoscenza [...] è trattata in modo assai limitato nei programmi scolastici» (Baden-Powell 2009, 86).

Ciò che ancor più è interessante, sul piano pedagogico, è l'avviare alla consapevolezza di sé e del proprio fisico con una continua sottolineatura delle meraviglie della straordinaria macchina costituita dal corpo umano affidata perché se ne faccia buon uso. Quest'approccio basato sul suscitare un senso di stupore, naturalmente porta chi legge lo scritto di Baden-Powell, ad assumere un comportamento di costante custodia e cura, a far proprio un atteggiamento di rispetto quasi religioso. Ne risulta una dimensione forse poco conosciuta: Baden-Powell stesso, davvero affascinato dallo straordinario meccanismo umano tanto da sembrare quasi in contemplazione di esso. Infatti, in ogni sua parte rimanda direttamente al Creatore, che in questa sua opera dimostra la sua presenza. Inoltre, Baden-Powell sostiene che essere personalmente responsabili della propria salute (Baden-Powell 2006c, 73) è

anche un dovere da compiere ogni giorno verso Dio, che ci ha prestato il corpo per tutto il tempo della nostra vita.

Invece, ritiene opportuno dal punto di vista educativo «stimolare l'interesse del ragazzo per il proprio sviluppo fisico, ma senza renderlo morboso» (Baden-Powell 2009, 87), in modo da far sì che sia in grado di mantenersi in buona salute, a partire dall'età "lupetto", cioè dal primo momento in cui sperimenta il gioco scout, così da fargli acquisire sane abitudini. In questo senso il capo educatore può dare consigli circa la cura della propria salute. Forza, agilità e coraggio possono essere sviluppati tramite giochi e attività all'aperto entusiasmanti, che attirano i ragazzi e non richiedono una palestra bene attrezzata; non solo hanno lo scopo di divertirli, ma anche un valore pratico nel renderli solidi, forti e sani per tutta la vita. Il ruolo dell'educatore scout consiste nell'insegnare qualche gioco e come giocare. Attraverso tale attività, una delle migliori forme di educazione morale e fisica, si possono fortificare il corpo ed il carattere, nonché mantenersi in forma. Del resto, per essere un buon giocatore occorre curare il proprio fisico, essere forti e pieni di salute. E per mantenersi in forma non serve l'addestramento fisico, ma la sana abitudine di svolgere semplici esercizi ogni giorno, per una decina di minuti, tanto che la loro esecuzione diventi una sana consuetudine quotidiana. Se personalizzati, cioè adattati alle particolari esigenze di ogni singolo ragazzo, contribuiscono a sviluppare le funzioni degli organi vitali. Baden-Powell indica quali esercizi possono essere adatti per gli esploratori e quali per i lupetti. Nei suoi scritti è davvero prodigo nel suggerire anche giochi e attività, per concretizzare l'obiettivo di educare alla salute con il metodo scout non solo nei confronti del capo che si relaziona ai ragazzi, ma anche indirizzando il suo discorso direttamente a questi ultimi, in termini di autoeducazione.

Con senso di profonda meraviglia, Baden-Powell descrive il corpo umano. Analizzando i singoli organi di senso, tenta di dare un'illustrazione scientifica del loro funzionamento, sia pure utilizzando un linguaggio semplice, sicuramente adatto ai ragazzi. E a loro fa presente che ci si dimentica del dovere che si ha nei confronti del nostro fisico che va rispettato nei suoi ritmi naturali. Ci è stato affidato perché ce ne serviamo in modo appropriato e, quindi, lo rispettiamo e non ne danneggiamo il meccanismo, bevendo alcoolici o fumando. Rivolgendosi al ragazzo, Baden-Powell raccomanda anche una «costante cura e attenzione, unitamente ad una buona conoscenza di ogni complicato dettaglio della macchina, sono necessarie se vuoi che essa sia in perfetto ordine, per correre con naturalezza ed efficacia» (Baden-Powell 2006b, 29). E ripete nuovamente: «Il tuo corpo è una macchina meravigliosa più bella di tutte quelle inventate dall'uomo. Questa macchina però richiede una grandissima attenzione ed un'adequata conoscenza, se vuoi conservarla in buono stato. E, ciò che più conta, avendone cura per poi migliorarla e renderla più sviluppata e più forte» (Baden-Powell 2006b, 29).

«Credo che se ogni uomo studiasse un po' il suo corpo e come funziona, acquisterebbe ben presto un concetto nuovo della meravigliosa opera di Dio e si renderebbe conto di quanto Egli sia realmente attivo nel tuo corpo oltre che nella tua mente» (Baden-Powell 2006d, 208). Poiché non esiste il bello o cattivo tempo, ma il buono o cattivo equipaggiamento, è di fondamentale importanza svolgere all'aria aperta le varie attività scout, le uscite e il campo estivo in qualsiasi condizione atmosferica, purché appunto con un'adeguata attrezzatura, svolgendo attività scout all'aria aperta si possono acquisire forza, vitalità e gioia.

Sia l'aria fresca che l'esercizio fisico sono entrambi assolutamente essenziali alla salute, non soltanto durante il periodo della crescita, ma anche a sviluppo compiuto. [...]

Se vuoi star bene ed essere forte, mantieniti fedele a regolari abitudini giornaliere, tenendoti pulito dentro e fuori; fa' molto moto all'aria aperta, concediti un cibo semplice e non abbondante, sii moderato nel fumare e nel bere, respira con il naso e... ringrazierai Iddio di essere al mondo. (Baden-Powell 2006b, 34).

Non conosco niente che dia più gioia, che sia più allegro e più salutare di una buona passeggiata a piedi ogni fine settimana. Uno zaino sulle spalle ti rende completamente libero e indipendente. Metti solo le cose essenziali e niente di superfluo. [...] Ti assicuro che ci si rafforza talmente con l'abitudine di stare all'aperto, che in verità non si fa più gran caso al tempo e meno ancora gli si dà importanza. Qualunque esso sia, caldo o freddo, pioggia o sole, tu acquisti forza, vitalità e allegria. (Baden-Powell 2006d, 132-133).

In modo autobiografico, alla luce dell'esperienza militare e ancor prima familiare, Baden-Powell ricorda che anche lo sport, che lui stesso aveva praticato grazie ai fratelli, può costituire una scuola di preparazione alla vita, in quanto contribuisce alla formazione del carattere, attraverso l'esercizio della disciplina, della resistenza alla fatica, alle prove e ai pericoli a cui far fronte. Scrive al riguardo: «Per quanto mi sia mancata la guida di un padre, pure, come settimo figlio, ricevetti una buona formazione ad opera dei miei fratelli durante le vacanze. Assai affiatati fra di loro, avevano anche notevoli attitudini sportive: erano ottimi nuotatori, giocatori di calcio, canottieri, ecc.» (Baden-Powell 2003, 63).

Riserva poi un'attenzione particolare alla pratica del nuoto, che raccomanda in quanto è un ottimo esercizio per sviluppare la respirazione ed i muscoli, per acquisire senso di coraggio e fiducia in se stessi: saper nuotare consente di aiutare o salvare quanti si trovano in pericolo. Infatti, è convinto che ogni uomo uomo dovrebbe saper nuotare. Al riguardo precisa:

considero il nuoto un mezzo di estrema importanza in quanto combina doti di queste tre categorie: mentalmente, dà al ragazzo un nuovo senso di fiducia in se stesso e di coraggio; moralmente, gli dà il potere di aiutare coloro che si trovano in pericolo e gli addossa la responsabilità di essere pronto a rischiare ad ogni momento la vita per gli altri; e fisicamente, è un ottimo esercizio per lo sviluppo della respirazione e delle membra. (Baden-Powell 2009, 63).

Con il suo fine intuito di osservatore della natura umana, constatata che arrampicarsi esercita un certo fascino sui ragazzi che quasi per istinto ne avvertono il desiderio (Baden-Powell 2009, 68-69; 174-176). È un'attrattiva da incanalare in termini educativi perché può contribuire a far acquisire maggiore coraggio, determinazione, resistenza e fiducia in se stessi nel superare le difficoltà.

Nel corso della carriera militare Baden-Powell ha modo di apprezzare anche la danza che contribuisce a sviluppare l'equilibrio ed il controllo dei muscoli dei piedi e delle gambe (Baden-Powell 2003, 60-61).

Bere e fumare

Baden-Powell sottolinea all'educatore scout dell'importanza di un'adeguata alimentazione per il ragazzo nell'età dello sviluppo, soprattutto durante il campo estivo. Porre attenzione su questo aspetto è un richiamo sicuramente ancora valido oggi: non mancano purtroppo casi in cui il nutrirsi sembra un aspetto piuttosto trascurato. Un rapporto corretto con il cibo potrebbe essere riletto anche in relazione a casi di disturbi alimentari o ad allergie alimentari sempre più frequenti tra ragazze e anche ragazzi.

Ripetutamente Baden-Powell mette in guardia dall'abuso del bere e del fumare, evidenziando gli effetti collaterali negativi di un consumo eccessivo sulla salute fisica e sullo sviluppo del corpo di un adolescente. Purtroppo, i ragazzi iniziano a fumare per imitazione dei loro compagni dai quali hanno paura di essere presi in giro, oppure per assumere un atteggiamento sfacciato da grandi uomini che dimostrano così la loro virilità. Fumare e bere per spavalderia, soprattutto quando si è tra amici, provoca conseguenze dannose di cui ragazzi e giovani spesso non hanno consapevolezza.

Baden-Powell non disdegna un buon bicchiere di vino, ma, con il suo tipico stile nell'affrontare il problema, soprattutto alla luce dell'esperienza militare, ne denuncia l'abuso evidenziando gli effetti collaterali negativi in caso di esagerazione nell'assunzione. L'allegria di stare insieme tra amici, anche condividendo un buon bicchiere, è un fatto naturale nel ragazzo che sta diventando uomo, ma l'amicizia non si dimostra nella condivisione smisurata del bere! E bere per "dimenticare" non solo provoca problemi fisici, ma determina anche una perdita di volontà ed un indebolimento del carattere (Baden-Powell 2006c, 76-77).

Insomma, Baden-Powell è convinto che un astemio ha maggiori probabilità di godersi una vita più lunga.

Interessante è anche quanto scrive a proposito del fumo: invece di insistere con un elenco di divieti, tenendo conto che tra l'altro il ragazzo è spesso attratto dal fascino del proibito, in quanto incita ad assumere il comportamento vietato,

ripetutamente mette in guardia dalle conseguenze negative del fumo sulla salute fisica e sullo sviluppo del corpo di un adolescente.

Profondo conoscitore del mondo giovanile, osserva: «Nessun ragazzo comincia mai a fumare perché ci prova gusto, ma in genere lo fa o perché teme che gli altri ragazzi credano che egli abbia paura di fumare e lo canzonino, o perché pensa che fumando sembrerà un grand'uomo: mentre invece sembra solo un piccolo asino» (Baden-Powell 2006e, 262-263). Mantenere fede al proposito di non fumare non solo permette di riuscire meglio nelle attività, ma è anche una dimostrazione dell'essere veri uomini, un esempio che suscita il rispetto degli altri che con tutta probabilità magari ne imiteranno la testimonianza.

Chi acquisisce l'abitudine di fumare non solo non considera le conseguenze su se stesso, ma nemmeno il fastidio che il fumo può arrecare alle persone che si trovano vicino a lui (Baden-Powell 2006c, 83).

Il problema educativo non consiste tanto nel proibire l'assunzione di tabacco o alcool, ma nel rafforzare il carattere del ragazzo così che sappia autodisciplinarsi e far fronte alle tentazioni resistendo.

E di certo non può essere trascurata l'influenza esercitata dall'esempio stesso dell'educatore scout.

Cura e pulizia del corpo

Il benessere personale è garantito anche dal prendersi cura del proprio corpo il che comporta svolgere un'adeguata attività fisica per mantenersi in buona salute e il far proprie nella vita di tutti i giorni norme di carattere igienico-sanitario. Queste richiedono la pulizia perfetta e scrupolosa a cominciare dal lavarsi anche se non si hanno a disposizione docce con l'acqua calda. Sapersi adattare alla vita di un campo estivo implica il non trascurare la pulizia che se non è possibile con il bagno tutti i giorni, può essere effettuata con frizioni utilizzando un asciugamano ruvido e bagnato (Baden-Powell 2006e, 261).

Baden-Powell ripete più volte che bisogna prestare attenzione all'acqua che si beve; a livello di igiene personale, raccomanda di respirare con il naso e non con la bocca (Baden-Powell 2006e, 254-255) e all'aria aperta, di tagliarsi le unghie (Baden-Powell 2006e, 257) delle mani e dei piedi - che vanno lavati ogni giorno -, di pulire in modo accurato i denti (Baden-Powell 2006e, 256) subito dopo ogni pasto, usando regolarmente uno spazzolino ed il dentifricio. A questo proposito, propone anche un gioco per i lupetti. Vanno poi curati vista ed orecchi.

Inoltre, richiama la cura nella pulizia di pentole, piatti e posate, la custodia dei cibi avanzati e l'eventuale corretta eliminazione (Baden-Powell 2006e, 146-147;

169), come tener in ordine il terreno di campo, la stanza di lavoro, i propri indumenti.

Per Baden-Powell è importante assumere comportamenti corretti così da evitare cattive posture e invita a prendere l'abitudine di alzarsi presto la mattina: in pratica, alzandosi un'ora prima, si hanno 365 ore in più all'anno, vale a dire un mese di vita in più (Baden-Powell 2006e, 267).

Con minuziosa attenzione, dà indicazioni anche riguardo al vestiario, nel caso in cui si sudi, e soprattutto alle caratteristiche delle scarpe, il più possibile adatte alle lunghe marce per evitare la formazione di vesciche e formazioni callose.

Considera un dovere, che in genere si trascura, rispettare il corpo nei suoi ritmi naturali. La responsabilità personale nello stare bene fisicamente è un problema educativo. Si tratta di incoraggiare il ragazzo a prendersi cura della propria salute e dello sviluppo del proprio corpo.

Abbandonarsi alle proprie passioni o forme di indulgenza verso i propri istinti, quali ad esempio, gli eccessi nel mangiare, dormire, lavorare costituiscono un danno alla salute. Invece con l'autocontrollo, la padronanza di sé si possono superare il vizio, la tentazione, il sogno cattivo, il desiderio. Il sapersi contenere consente di acquisire anche una maggiore forza di carattere.

In questo senso, lo stesso capo scout può esercitare un'influenza positiva con il suo esempio, con la sua capacità di autodisciplina, il controllo delle proprie passioni o dei propri istinti, la resistenza alle difficoltà ed alle fatiche.

L'educazione sessuale

Sicuramente in anticipo rispetto al clima culturale del suo tempo, Baden-Powell affronta la delicata problematica dell'educazione sessuale, di cui avverte l'esigenza sia per i ragazzi sia per le ragazze, convinto che sia un aspetto del quale farsi carico, mentre di fatto viene trascurato a causa dei pregiudizi. Constata:

Di tutti gli aspetti dell'educazione di un ragazzo quello sessuale è il più difficile ed uno dei più importanti. È una questione che riguarda ad un tempo il corpo, la mente, l'anima, la salute, la moralità, il carattere. È un argomento cui il capo deve accostarsi con tatto, considerando in ciascun caso il carattere della persona in questione. Fino ad oggi le autorità scolastiche non se ne sono adeguatamente occupate. Eppure non è un aspetto che possa essere ignorato nell'educazione di un ragazzo, e neppure in quella di una ragazza. (Baden-Powell 2006c, 87).

Ricordando che la responsabilità dell'educazione sessuale dei figli spetta primariamente ai genitori, Baden-Powell rileva che purtroppo, pregiudizi, false ritrosie, paure e varie giustificazioni, portano genitori ed educatori ad ignorare la questione dell'educazione sessuale, considerandola un argomento vietato, mentre, invece, va

affrontata con tatto, nel modo più naturale, a cuore aperto con il ragazzo; farne un tabù finisce per eccitarlo a ottenere, comunque attraverso qualche amico, informazioni, ma per lo più sbagliate (Baden-Powell 2006c, 87-89). Ribadisce con forza:

La conseguenza è che ogni anno migliaia di giovani vite sono rese infelici per semplice ignoranza, quando con una spiegazione tempestiva avrebbero potuto essere salvate. È proprio questa atmosfera di segreto che provoca curiosità morbosa e impressioni sbagliate, che se fossero state affrontate onestamente e francamente dagli adulti, secondo la maturazione psicologica del ragazzo alle varie età, toglierebbero di mezzo tanti equivoci ed infedeltà. (Baden-Powell 2009, 191).

Avvalendosi del parere di esperti che riporta nei suoi scritti, Baden-Powell ritiene sia importante, dal punto di vista educativo, aiutare i ragazzi ad affrontare il complesso dei cambiamenti tipici dell'adolescenza, spiegando loro ciò a cui vanno incontro: «bisogna dire ai ragazzi ciò che li attende, in quanto essi si avvicinano al periodo critico della pubertà, e non si dovrebbe permettere ad alcun ragazzo di giungervi nella più completa ignoranza» (Baden-Powell 2006c, 88).

Anche in riferimento all'educazione sessuale della ragazza, lamenta il fatto che i genitori tendono a disinteressarsene:

Più di una ragazza è stata rovinata dall'ignoranza sull'argomento e da idee prive di fondamento, raccolte a caso. La maggior parte dei genitori rifugge dai propri doveri in questo campo eppure si mostrano indignati se altri cerca di rimediare alla loro negligenza. Perciò spesso è meglio che la capo consulti la madre prima di parlarne con la ragazza, ma la ragazza non dovrebbe essere lasciata scivolare nell'ignoranza. (Baden-Powell 2006a, 156).

L'educazione sessuale richiede preparazione, in riferimento alla quale Baden-Powell afferma:

Non ho conosciuto un ragazzo che non si sia trovato meglio per aver avuto una franca e completa spiegazione del problema sessuale, ma vorrei che tutti i capi comprendessero che ciò può essere fatto adeguatamente solo da chi abbia una completa conoscenza dell'argomento e sia in piena simpatia con le difficoltà e le aspirazioni dei ragazzi. (Baden-Powell 2009, 191-192).

L'attenzione alla sensibilità personale di ogni singolo soggetto è espressa anche in un altro brano:

Questo argomento non deve essere affrontato in presenza di molte ragazze, ma va fatto individualmente, rispettando la psicologia di ciascuna. Se è negli intenti della capo "essere la sorella maggiore e non un caporale" per le sue ragazze, può parlare con loro di questi argomenti tanto vitali, confidenzialmente e con naturalezza. (Baden-Powell 2006a, 156).

In un altro passo del libro indirizzato agli educatori scout, Baden-Powell precisa in modo molto chiaro:

Ogni singolo ragazzo può aver bisogno, a ciascuna età, di differenti esposizioni in materia. La cosa principale per il capo è anzitutto di godere della piena fiducia del ragazzo e di essere per lui come un fratello maggiore, in modo che ambedue possano ragionare a cuore aperto.

Al tempo stesso mi sento in dovere di aggiungere una parola di avvertimento per i capi giovani od inesperti. Il fatto che essi siano più vicini in età al ragazzo non è necessariamente un vantaggio; spesso è un *handicap* e talora un *vero e proprio pericolo*. Da ciò che ho scritto in passato su quest'argomento, all'estero si è andata diffondendo l'impressione che io consideri *dovere* di ogni capo illuminare ciascuno dei suoi scouts in materia. *Questa non è stata mai la mia idea*. Se così si facesse si sconvolgerebbero le basi stesse del sistema familiare. La mia intenzione invece è di attirare l'attenzione dei capi su questo argomento, chiedendo loro di cercare di aver cura che i loro scouts ricevano spiegazioni dalla persona giusta al momento giusto. *Nella maggior parte dei casi la persona giusta è il genitore, il sacerdote, il medico od altra persona: NON il capo reparto*. (Baden-Powell 2006c, 89).

Conclusioni

Baden-Powell si rivolge direttamente ai ragazzi e giovani affrontando il tema della conoscenza del proprio corpo, offrendo loro indicazioni sulla necessità del suo rispetto e cura, proponendo anche esercizi fisici da praticare. Sollecita i capi scout a educare i ragazzi alla comprensione del funzionamento del proprio corpo, suggerendo come mantenerlo in salute. Riserva attenzione anche all'educazione sessuale, argomento al tempo decisamente trascurato.

Nell'intenzionalità educativa di Baden-Powell, l'obiettivo ultimo di crescere "forti e pieni di salute" è finalizzato a poter così rendersi utili agli altri.

*Bibliografia*⁴

- Baden-Powell, Robert. 2006a. "Girl Guiding". *Guidismo per ragazze*, tr. it. a cura di Sorrentino Mimmo. *Esperienze e Progetti*, numero speciale 155.
- Baden-Powell, Robert. 2006b. *Guida da te la tua canoa. Pensieri per i giovani*. Roma: Edizioni Scout Fiordaliso.
- Baden-Powell, Robert. 2006c. *Il libro dei Capi. Sussidi per il Capo nello Scoutismo*. Roma: Edizioni Scout Fiordaliso.
- Baden-Powell, Robert. 2003. *La mia vita come un'avventura*. Roma: Edizioni Scout Nuova Fiordaliso.

⁴ Preciso che si è fatto riferimento ai libri tradotti in italiano nelle edizioni più recenti – che sono le più reperibili –, pubblicate per lo più nel 2006, in occasione del centenario dello scautismo celebrato nel 2007. L'autore risulta con il solo cognome Baden-Powell. Le traduzioni di tutti i testi sono state curate da Mario Sica, il cui nome non compare.

- Baden-Powell, Robert. 2006d. *La strada verso il successo. Libro per i giovani sullo sport della vita*. Roma: Edizioni Scout Fiordaliso.
- Baden-Powell, Robert. 2006e. *Manuale dei lupetti*. Roma: Edizioni Scout Fiordaliso.
- Baden-Powell, Robert. 2006f. *Scoutismo per ragazzi*. Roma: Edizioni Scout Fiordaliso.
- Baden-Powell, Robert. 2009. *Taccuino. Scritti sullo scautismo, 1907-1940*. Roma: Edizioni Scout Fiordaliso.
- Dal Toso, Paola. 2007. *L'idea di uomo e donna*. AA.VV., *Idee e pensieri sull'educazione. Una rilettura di Baden-Powell*. Roma: Edizioni Scout Fiordaliso, 127-172.

GABRIELLA SEVESO, LUCA COMERIO

IL DIBATTITO SULLE COLONIE
E SULL'EDUCAZIONE NELLA NATURA A MILANO (1911-1922):
TRACCE DI TRANSIZIONI E DI CONTAMINAZIONI¹

THE DEBATE ON HOLIDAY CAMPS
AND ON EDUCATION IN NATURE IN MILAN (1911-1922):
TRANSITIONS AND CONTAMINATIONS

Nella Milano dei primi due decenni del Novecento vengono messe in atto alcune sperimentazioni assai significative in ambito scolastico ed extrascolastico, connesse con l'intenso dibattito che verte sul tema dell'educazione nella natura e dell'importanza degli spazi nei contesti educativi. Da un lato vi sono alcune istituzioni scolastiche che rimodulano gli ambienti interni e utilizzano gli spazi esterni: in questo senso si muovono le prime Case dei bambini di Maria Montessori, la scuola Rinnovata di Giuseppina Pizzigoni, le scuole all'aperto, fino all'esperimento di Salvoni. Dall'altro lato, vengono messe in atto in forme nuove alcune interessanti iniziative in ambito extrascolastico, quali ricreatori, soggiorni climatici, case vacanza. Il presente contributo intende proporre alcune riflessioni su questi passaggi, basandosi su una documentazione di archivio risalente in particolare agli anni compresi fra il 1911, anno della realizzazione di alcune case vacanza, e il 1922, anno durante il quale il dibattito e le sperimentazioni sull'ambiente si avviano verso un'ulteriore torsione, in conseguenza dell'avvento del regime fascista.

Parole chiave: Educazione in natura, Educazione extrascolastica, Società Umanitaria, Colonie di vacanza, Giuseppina Pizzigoni.

In Milan in the first two decades of the twentieth century some very significant experiments are launched in the field of school and extracurricular, connected with the intense debate on the theme of education in nature and the importance of spaces in educational contexts. On the one hand, some educational institutions successfully propose to overcome the traditional model based on the classroom: the first Children's Homes (Case dei Bambini) by Maria Montessori, the Giuseppina Pizzigoni "Scuola Rinnovata", the open-air schools, and the Salvoni experiment move in this direction. On the other hand, some interesting initiatives in the field of extracurricular activities are carried out in new forms, such as recreation, climate stays, holiday homes. This paper intends to offer some reflections on these passages and is based on archive documentation dating back to the years between 1911, the year of the construction of some holiday homes, and 1922, the year during which the debate and experiments on the environment suffers a setback, due to the advent of the fascist regime.

¹ Il presente contributo è frutto della collaborazione e della comune rielaborazione fra i due autori: tuttavia, Gabriella Seveso è responsabile dell'Introduzione e del paragrafo 2 (*La promozione e il dibattito riguardo alle scuole all'aperto*); Luca Comerio del paragrafo 1 (*La promozione di colonie climatiche, case vacanza e ricreatori*) e delle Conclusioni.

Keywords: Education in nature, Out-of-school education, Società Umanitaria, Summer colonies, Giuseppina Pizzigoni.

Introduzione

In questo contributo ci focalizzeremo sull'intensa riflessione pedagogica che, nella Milano del secondo decennio del Novecento e fino all'avvento del fascismo, approfondisce il tema dell'educazione nella natura e ha dato luogo a interessanti sperimentazioni in ambito scolastico ed extrascolastico. Queste iniziative, che hanno spesso quale centro propulsore la Società Umanitaria, che le diffonde attraverso la rivista *La Coltura popolare* (Seveso e Comerio 2023), appaiono assai significative, in quanto vi si possono leggere le tracce di interessanti "passaggi di frontiera", quali quello tra discipline dai differenti statuti (è il caso, ad esempio, delle contaminazioni – peraltro non inedite – tra medicina e pedagogia) o quelli tra distinti approcci metodologici e tra specifici modi di concepire spazi e materiali, che si riflettono in progettazioni didattiche fra loro differenti ma in costante dialogo (è il caso della transizione verso nuovi materiali scolastici o arredi, sull'onda di una più ampia riflessione pedagogica).

Le iniziative e il dibattito che analizzeremo presero avvio in particolare nel contesto della Lombardia e della Milano di fine Ottocento, giungendo a una relativa maturazione nel secondo decennio del Novecento, quando nella città lombarda perdurava un clima di notevole fervore in ambito educativo (Canadelli 2008). Milano stava vivendo trasformazioni molto profonde e radicali dovute alla forte industrializzazione ed era coinvolta in cambiamenti strutturali nell'assetto urbano che, da un lato, portarono un improvviso sviluppo economico, dall'altro lato, creavano situazioni di disagio profondo e di sfruttamento che coinvolgevano in particolare i bambini delle classi povere. Tutto ciò diede impulso ad iniziative per affermare i diritti dell'infanzia, spesso ad opera delle vivaci associazioni femminili presenti nel territorio comunale o di altri Enti o sodalizi, che agivano nel solco di una lunga tradizione registrata in città fin dall'inizio dell'età Moderna. In questa cornice, la Società Umanitaria fu, come si è anticipato, uno dei principali attori di questo movimento innovativo: fondata nel 1893 a seguito di un lascito di Prospero Moisé Loria (Seveso e Comerio 2023, 15), si proponeva la promozione culturale, sociale, civile della popolazione con particolare riguardo alle fasce più deboli e si richiamava ad ideali di equità e di giustizia sociale. Un tema certamente molto presente fra gli obiettivi dell'Umanitaria era quello del diritto dei bambini ad ambienti salubri e a una vita all'aperto, che potesse compensare i danni causati dall'improvviso e pesante inurbamento e dalla crescente industrializzazione. Per questo motivo, la citata società filantropica milanese, da un lato animò dibattiti su questo argomento,

soprattutto attraverso le pagine della rivista *La Coltura Popolare*; dall'altro, diede vita a progetti innovativi per garantire a bambini e ragazzi occasioni di contatto con la natura e favorì l'affermazione del metodo montessoriano a Milano, che attribuiva una notevole importanza all'ambiente – sia inteso come spazio interno, sia inteso come spazio all'aperto – per una crescita sana del bambino.

La promozione di colonie climatiche, case vacanza e ricreatori

Dalle pagine della rivista appena citata emerge in modo evidente la sensibilità e la preoccupazione – tipica del sentire più illuminato dell'epoca – per le condizioni di vita dei ragazzi delle classi meno abbienti, accompagnata da numerosi approfondimenti riguardanti gli interventi per offrire terapie a bambini gracili e sottrarre i ragazzi al vagabondaggio. Particolarmente significativo e rappresentativo, a questo proposito, è l'articolo del medico Angelo Merlini *L'assistenza scolastica a Milano*, apparso in due parti, nel numero 15 e nel numero 17 del 1913. L'autore menziona con notevoli dettagli varie iniziative in questo ambito e sottolinea come esse debbano poter fruire delle sovvenzioni non solo di privati e di associazioni, ma anche del Comune, in quanto l'educazione all'aperto e la possibilità di soggiorni climatici non deve essere intesa come occasione dipendente solo dalla beneficenza, ma come un diritto di bambini e bambine, per il quale l'ente locale deve contribuire in maniera consistente. L'articolo descrive anche i servizi di pre- e post-scuola e le biblioteche scolastiche, attivati per lo più da Patronati e associazioni: anche a questo proposito appare evidente, da un lato, l'attenzione agli spazi all'aperto, dall'altro, la richiesta di un impegno istituzionale forte. È possibile, quindi, notare come nelle pagine della rivista venga sostenuto il fondamentale passaggio da una concezione assistenziale e accessoria dell'educazione all'aperto ad una visione che ne mette in rilievo il carattere di diritto essenziale, seppure almeno inizialmente più connesso con esigenze di igiene e di salute fisica o di recupero di situazioni di svantaggio, e meno legato alla dimensione del benessere più complessivo e dell'apprendimento.

In merito alla realizzazione di colonie climatiche o case vacanza, l'articolo dà dettagliate notizie delle iniziative dell'Opera Pia Cura Climatica, creata come Società per la Cura Climatica Gratuita ai Fanciulli Gracili nel 1881 dal medico Malachia De Cristoforis (1832-1915) con un gruppo di personaggi dell'alta borghesia milanese, ispirati dalle esperienze già realizzate in altre città europee; divenuta nel 1885 Opera Pia (De Cristoforis 1885, 3), questa istituzione offre a titolo gratuito ad alunni poveri e gracili della città un soggiorno di un mese all'anno a Berzonno, sul Lago d'Orta; si tratta di un'attività in un certo senso complementare agli interventi fino ad allora svolti in favore dei bambini malati dagli Ospizi marini:

in contrapposizione all'azione degli Ospizi marini, esercitata su malati, [...] la Cura Climatica fa scopo delle sue cure fanciulli gracili, i quali sussidiati in tempo con sufficiente ed appropriata alimentazione, e messi in condizione di respirare l'aria pura e balsamica dei monti, sono suscettibili di tale impulso nello sviluppo organico, da poter poi sfuggire ai tanti pericoli, che nella debolezza congenita ed acquisita trovano la loro prima origine". (Tibaldi 1906, 8).

Sia pure solo per inciso, è bene ricordare che l'attività dell'Opera Pia proseguirà nei decenni successivi, con un momento particolarmente drammatico in occasione del secondo conflitto mondiale, quando gli spazi della struttura di Berzonno saranno occupati prima dalle truppe tedesche e poi da quelle americane (Bauer 2015); nel 1962 si formalizzerà poi un rapporto di collaborazione con la Società Umanitaria, che si impegnerà alla gestione degli aspetti organizzativi e alla scelta e formazione dei monitori, mentre gli aspetti amministrativi e logistici rimarranno invece in capo all'Opera Pia; in virtù di questo accordo, fra l'altro, sarà estesa l'accoglienza ai ragazzi di 12-15 anni (Colombo 2015, 44-45).

Sempre a proposito di questi temi, tre anni dopo, nel 1915, *La Coltura Popolare* informa i lettori dell'iniziativa promossa dall'Umanitaria di creare, a fronte dei tragici eventi bellici, «una casa di vacanza come istituto permanente, quale uno dei più efficaci mezzi di rinvigorismento fisico, di istruzione e di educazione a favore dei fanciulli poveri» (1915, 749). Viene infatti acquistata Villa Verga, una dimora nobiliare presso Cocquio Sant'Andrea (VA), con un ampio giardino e un fabbricato rurale: la Villa viene organizzata in modo da accogliere in estate gruppi di bambini e ragazzi/e che durante l'anno scolastico frequentano le Case dei Bambini di Milano e le Scuole professionali milanesi dell'Umanitaria, accompagnati da insegnanti ed educatrici. È interessante notare come il rilievo attribuito alle attività all'aperto si riscontra in altre esperienze milanesi di quegli anni; un esempio è la colonia di Marezzo (oggi Provincia di Lecco), nella quale a inizio Novecento soggiornano i ragazzi dell'orfanotrofio maschile Martinitt di Milano: dal diario delle attività emergono lunghe e quotidiane passeggiate nel territorio circostante, spesso accompagnate da un bagno nel fiume². La struttura di Cocquio diventa, a partire dal 1917, colonia permanente per ospitare orfani di guerra e piccoli profughi. Le attività all'aria aperta costituiscono il nucleo fondamentale di questa proposta educativa, poiché l'ambiente naturale è percepito come fattore imprescindibile per una crescita sana sia dal punto di vista fisico sia dal punto di vista del benessere psicologico: è possibile notare, dunque, come questa realizzazione dell'Umanitaria vada nella direzione del superamento della concezione della colonia climatica rivolta a bambini gracili o con patologie e verso un'affermazione dell'educazione all'aperto per tutti. Le attività della Colonia permanente di Cocquio coinvolgeranno numerosi bambini

² Archivio Fondazione Stelline Martinitt, 209, Om Dir, Diario delle operazioni eseguite dagli orfani d'entrambe le sezioni alla cura climatica di Marezzo, agosto 1901.

e ragazzi: nel 1923, ad esempio, essi saranno più di 20.000, con una media giornaliera di circa 80 bambini; alla Colonia Permanente di Cocquio, inoltre, nel 1917 verrà annessa anche una Casa dei Bambini montessoriana.

La promozione e il dibattito riguardo alle scuole all'aperto

Nell'ambito del diritto all'educazione in un contesto naturale, un altro filone peculiare dei primi decenni del Novecento riguarda le scuole all'aperto, che appaiono in Germania all'inizio del secolo e si diffondono via via in gran parte d'Europa; come le definisce Mirella D'Ascenzo, esse sono «istituzioni scolastiche particolari per alunni di scuola elementare, prevalentemente gracili e predisposti alla tubercolosi, collocate in ampi spazi naturali, spesso isolati dalle città, con un duplice intento: la cura medica dei bambini e al contempo la loro istruzione ed educazione» (2018, 11). Nate per accogliere in un ambiente salutare i bambini a rischio sanitario, esse costituiscono, proprio per l'esigenza di fornire spinte motivazionali all'apprendimento a bambini con problemi di salute spesso accompagnati da carenze culturali, il luogo di sperimentazione di una didattica nuova, realizzata in un contesto naturale, nel quale respirare aria buona e godere della luce del sole (Châtelet 2003; D'Ascenzo 2018). Si tratta di realtà che suscitano l'interesse delle figure che, nel panorama pedagogico dell'epoca, appaiono le più aperte all'innovazione; basti ricordare Giuseppina Pizzigoni, la quale, nel viaggio da lei compiuto nel 1910 alla scoperta delle pratiche educative d'oltralpe, ha modo di conoscere la scuola all'aperto di Mulhouse (allora Mülhausen), in Alsazia. L'autrice esprime il proprio entusiasmo per lo splendido contesto nel quale è ospitata la scuola, un castello «circondato da un parco regale, dove, per la loro disposizione, alberi adusti formano stanzette verdi odoranti di pino, e viali lunghissimi, coperti da un ricco fogliame intrecciantesi; prati estesi e in fiore [...]» (Pizzigoni 2022, 84); Pizzigoni riconosce l'efficacia, dal punto di vista igienico-sanitario, della scuola di Mulhouse, come certificano i dati statistici a lei mostrati dal direttore, riguardanti il peso, il livello di emoglobina e la situazione complessiva degli alunni; pur a fronte di queste peculiarità decisamente innovative, ella coglie però negli scolari la stessa sensazione di noia che affligge le scuole italiane dell'epoca e che è il prodotto di una didattica trasmissiva e astratta:

Ma, a me maestra, non poté sfuggire la stessa espressione di fatica, di indifferenza, di tedio, dipinta su quei visi durante le lezioni, come su quelli della gran massa dei nostri scolari nelle solite scuole. Assistetti alle lezioni: il metodo era eternamente quello: metodo verbale, esercitazioni mnemoniche spinte alla sazietà, come si pensa non possa fare a meno un maestro tedesco! (Pizzigoni 2022, 84).

La fondatrice della Rinnovata vede nelle scuole all'aperto un modello significativo da riprodurre anche in Italia, «con criteri ben più larghi che non all'estero», dando il giusto rilievo alla dimensione pedagogica accanto a quella igienica e orientato a realizzare l'innovativo progetto pizzigoniano di «scuola all'aperto per tutti i ragazzi» (Pizzigoni 2022, 83); è applicando alla scuola all'aperto il metodo sperimentale da lei ideato che, secondo la pedagogista milanese, si potrà finalmente realizzare la *bella scuola* (Pizzigoni 2022, 84). La Rinnovata, visitata nei suoi primi anni di attività – come riferisce Pizzigoni – da molti medici e igienisti e da pochi maestri, otterrà il plauso del *IV Congresso Nazionale contro la tubercolosi* svoltosi a Genova il 7 febbraio 1915, che approverà un ordine del giorno contenente l'auspicio che «la scuola Rinnovata diventi un seminario ove maestre diplomate possano acquistare la complessa preparazione necessaria a questo nuovo indirizzo della scuola popolare» (Pizzigoni 2022, 84). A questo Congresso è dedicato un importante articolo di Mario Ragazzi apparso sul numero di aprile 1915 de *La Coltura Popolare*, intitolato “La scuola all'aperto in Italia”; il contributo propone la trascrizione della relazione presentata al Congresso e sottolinea il diritto ad un'educazione all'aperto per bambini in condizioni di fragilità, sebbene, nelle conclusioni, si propongano anche iniziative rivolte genericamente a tutti. Nella parte finale del saggio l'autore presenta quelle, tra le scuole all'aperto, che si distinguono per essere rivolte alla generalità degli allievi, dedicando un paragrafo proprio alla *Scuola Rinnovata secondo il metodo sperimentale – Milano*: «il lavoro a tavolino è limitato il più possibile e l'educazione intellettuale si basa soprattutto sull'osservazione delle cose e dei fatti, sulla vita a contatto diretto con la natura» (168).

È un'attenzione, quella per le scuole all'aperto rivolte a tutti, che *La Coltura Popolare* proporrà del resto con altri contributi negli anni successivi, che in molti casi presenteranno al pubblico iniziative condotte all'estero, quali la scuola Des Roches realizzata da Demolins a partire dal 1899 sul modello di Abbotsholme, offerta ai lettori nel numero di febbraio 1918 a firma di Federico Filippini.

Conclusioni

In questa sede abbiamo proposto alcune riflessioni sorte dall'analisi di documenti che evidenziano come, all'inizio del XX secolo, si sia acceso un dibattito molto vivace e fecondo in merito all'educazione all'aperto: un confronto dal quale emerge come, già alla fine degli anni Dieci del Novecento, si sia ormai in gran parte compiuto il passaggio da una concezione di scuola all'aperto per bambini gracili o con patologie, ad una visione che vede l'educazione *en plein air* come diritto da garantire indistintamente a tutti i bambini; si avverte ancora, talvolta, un accento più connesso all'igiene e alla salute che al benessere psicologico e all'apprendimento, ma

va legittimamente considerata l'influenza della *forma mentis* propria della professione medica: numerose figure di riferimento nel mondo dell'educazione all'aperto sono infatti in quegli anni ancora dei medici, che accompagnano idealmente, tra resistenze, fughe in avanti e contaminazioni, queste attività verso la lenta e progressiva transizione dall'ambito sanitario a quello educativo: basti ricordare, a tale proposito, il citato Malachia De Cristoforis e lo stesso Mario Ragazzi.

Bibliografia

- Ascenzi Anna, Carmela Covato, e Juri Meda, cur. 2020. *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio*. Macerata: EUM.
- Bauer, Riccardo. 2015. *La Pia Istituzione Climatica di Berzonno. 1881-1980*. Milano: Raccolto Edizioni e Società Umanitaria.
- Bertolino, Fabrizio, e Manuela Filippa. 2021. "The Pedagogy of Nature according Maria Montessori." *Ricerche di Pedagogia e di Didattica*, vol. 16, 2: 134-147.
- Canadelli Elena, cur. 2008. *Milano Scientifica 1875-1924*. Vol. I. *La rete del Grande Politecnico*. Milano: Sironi.
- Cantatore, Lorenzo. 2019. "Storia dell'educazione come storia di luoghi." *Pedagogia Oggi*, vol. 17, 1: 10-12.
- Caroli, Dorena. 2017. "Il modello francese di *crèche* di Firmin Mirabeu alle origini del Pio Ricovero per bambini lattanti di Milano". In *Il Pio Istituto di Maternità dMilano: una esperienza di 150 anni*, a cura di Dario Boati, Rosario Cavallo, e Giorgio Uberti, 35-78. Milano: Franco Angeli.
- Châtelet Anne-Marie, Dominique Lerch et Jean-Noël Luc, dir 2003. *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du xx^e siècle*. Paris: Éditions Recherches.
- Colombo, Claudio A. 2015. "Il sodalizio con la Società Umanitaria." In Riccardo Bauer, *La Pia Istituzione Climatica di Berzonno. 1881-1980*, 44-45. Milano: Raccolto Edizioni e Società Umanitaria.
- Comerio, Luca, 2017. "Avventure *en plein air*: le colonie di vacanza come tentativo di realizzazione dei principi della pedagogia attiva." In *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente sviluppo umano responsabilità sociale*, a cura di Cristina Birbes, 135-145. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Comerio, Luca. 2019. "Le attività all'aperto nelle colonie di vacanza italiane nel periodo 1853-1922." In *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia*, a cura di Alessandra La Marca, Giovanni Moretti, e Ira Vannini, 169-183. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Comerio, Luca. 2023. *Le colonie di vacanza italiane (1968-1990). Una pedagogia fra tradizione e innovazione*. Milano: Unicopli.

- D'Ascenzo, Mirella. 2018a. "La pratica educativa nelle scuole all'aperto in Italia." In *La práctica educativa. Historia, memoria y patrimonio*, edited by Sara Gonzalez, Juri Meda, Xavier Motilla, and Luigiaurelio Pomante, 375-384. Salamanca: FahrenHouse.
- D'Ascenzo, Mirella. 2018b. *Per una storia delle scuole all'aperto in Italia*. Pisa: ETS Edizioni.
- De Cristoforis, Malachia. 1885. Prefazione a *Opera Pia per la Cura Climatica Gratuita ai Fanciulli Gracili delle scuole elementari comunali di Milano: relazione della commissione medica redatta dal dott. Ariberto Tebaldi*. Milano: Giuseppe Civelli.
- De Giorgi, Fulvio, cur. 2018. *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche*, sezione monografica "Maria Montessori e le sue reti di relazioni", 25. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Demolins, Edmond. 1906. "L'école des Roches." *The Elementary School Teacher*, 6: 227-240.
- Fratrus, Francesco. 1914. *La scuola all'aperto. Relazione di un esperimento con fanciulli normali*. Firenze: R. Bemporad & F.
- Ferrière, Adolphe. 1968. *Trasformiamo la scuola*. Tradotto da Ada Enriques Agnoletti. Firenze: La Nuova Italia.
- Gecchele Mario, Simonetta Polenghi, e Paola Dal Toso, cur. 2017. *Il Novecento. Il secolo del bambino?* Bergamo: Edizioni Junior.
- Grilli, Gaetano. 1911. *La scuola all'aperto. Relazione*. Roma: Tipografia Ditta Ludovico Cecchini.
- Key, Ellen. 2019. *Il secolo del bambino* [1900]. Nuova Edizione Italiana a cura di Tiziana Pironi e Luisa Ceccarelli. Bergamo: Edizioni Junior.
- Mapelli, Barbara, e Gabriella Seveso. 2006. *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*. Milano: Edizioni Guerini.
- Marcarini, Maria Grazia. 2014. "Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell'attivismo nell'organizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive." *Formazione Lavoro Persona*, vol. 4, 10: 1-25.
- Meda, Juri. 2016. *Mezzi di educazione di massa: saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*. Milano: Franco Angeli.
- Merlini, Angelo. 1915. *Il patronato: manuale per l'organizzazione e il funzionamento del patronato scolastico comunale, e delle opere di educazione di coltura popolare*, con prefazione di Camillo Corradini, e un'appendice del dott. G. Rocca su le istituzioni di assistenza scolastica all'estero Milano. Varese: Tipografia Cooperativa Varesina.
- Montessori, Maria. 1999. *La scoperta del bambino* [1909]. Milano: Garzanti.
- Morandi, Matteo. 2019. "Luigi Credaro e la pedagogia scientifica: i temi della prolusione romana del 1903." *Civitas educationis*, vol. 8, 1: 15-19.
- Moretti, Erica. 2011. "Pedagogia della terra. Gli esperimenti educativi di Alice Hallgarten e Leopoldo Franchetti." *Zapruder*, 26: 140-145.

- Negri, Martino, e Gabriella Seveso. 2022. “‘Fuori dal dado scolastico’: il montessorismo a Milano e i diritti all’educazione all’aperto nei primi due decenni del Novecento.” *Civitas Educationis*, vol. 11, 1: 263-288.
- Pironi, Tiziana. 2010. “La progettazione di nuovi spazi educativi per l’infanzia: da Ellen Key a Maria Montessori.” *Studi sulla Formazione* 1: 81-89.
- Pizzigoni, Giuseppina. 1914. *La scuola elementare rinnovata secondo il metodo sperimentale*. Milano: Tipografia G. B. Paravia & C.
- Pizzigoni, Giuseppina. 2022. “La Scuola Rinnovata Secondo il Metodo Sperimentale”, discorso svolto al Convegno della Croce Rossa di Roma. In *Le mie lezioni ai maestri d’Italia e altri scritti*, a cura di Anna Teresa Ferri, Gabriele Locatelli, e Franca Zuccoli, 77-90. Bergamo: Junior.
- Polenghi, Simonetta. 2021. “Hygiene, school and children’s body in the Kingdom of Italy.” In *Education and the Body in Europe (1900-1950). Movements, public health, pedagogical rules and cultural ideas*, edited by Simonetta Polenghi, András Németh, and Tomáš Kasper, 187-206. Berlin: Peter Lang.
- Pruneri, Fabio. 2020. “Civilisation and the Italian school toilet: insights for the cultural history of education.” *Paedagogica Historica*, vol. 57, 1-2: 23-38. DOI: 10.1080/00309230.2020.1831030.
- Raymond, Annick. 2011. “L’éducation naturelle : une idée centrale mais controversée dans les congrès de la Ligue Internationale pour l’Éducation Nouvelle (1921-1936).” *Carrefours de l’éducation*, 1, 31: 41-60.
- Sani, Roberto. 2001. “L’educazione dell’infanzia dall’età giolittiana alla Carta Bottai”. In *Società e scuola nell’Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro Sinistra*, a cura di Luciano Pazzaglia, e Roberto Sani, 239-256. Brescia: La Scuola.
- Seveso, Gabriella. 2020. “Le relazioni fra generi e generazioni e la tutela dell’infanzia: la maternità sociale di Ersilia Bronzini Majno.” In *30 anni dopo la Convezione ONU sui diritti dell’infanzia*, a cura di Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno e Simonetta Polenghi, 318-326. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Seveso Gabriella, e Luca Comerio. 2023. “The right to outdoor education at the beginning of the Twentieth century: reflections and practices from the pages of a Milanese journal (1911-1923).” *Rivista di Storia dell’Educazione*, vol. 9, 2: 13-21.
- Tibaldi, Ariberto. 1906. *Le colonie alpine e la Cura Climatica gratuita di Milano. Relazione letta al Congresso Nazionale per la lotta sociale contro la tubercolosi*. Bovisio: Stabilimento Tipografico Pietro Redaelli.
- Todaro, Letterio. 2018. “Bambini e Natura nella pedagogia italiana del Novecento: l’opera innovatrice di Pierina Boranga tra sguardo poetico e impegno scientifico.” *Pedagogia oggi*, vol. 16, 1: 229-245.
- Tomarchio Maria, e Letterio Todaro, cur. 2017. *Spazi formativi, modelli e pratiche di educazione all’aperto nel primo Novecento*. Milano: Maggioli Editore.
- Vagliani, Pompeo. 2020. “Le scuole all’aperto.” *Andersen*, 374, luglio-agosto 2020, 14-16.

Villaret, Sylvain et Saint Martin, J. 2004. "Écoles de plein air et naturisme: une innovation en milieu scolaire (1887-1935)." *Movement & Sport Sciences*, 51, 1: 11-28.

Articoli pubblicati ne La Coltura popolare

Etro, Antonietta 1920. "Case dei Bambini. Dal diario della signora Antonietta Etro." *La Coltura Popolare*, 1: 88-90.

Merlini, Angelo. 1913. "L'assistenza scolastica a Milano." *La Coltura popolare* 15: 694-698.

Merlini, Angelo. 1913. "L'assistenza scolastica a Milano." *La Coltura popolare* 17: 795-801.

Molinari, Aurelio. 1924. "Una testimonianza dell'opera nostra. 'la Gioiosa' casa di liberi studi e di svago per i figli dei cooperatori e degli operai." *La Coltura popolare* 6: 247-265.

Osimo, Augusto. 1918. "Una casa di autoeducazione e di svago per i figli dei lavoratori." *La Coltura popolare* 9: 717-720.

Pellegrini, Cleofe. 1915. "L'assistenza educativa prescolastica e il dovere dei Comuni." *La Coltura Popolare* 20: 932-935.

Romanus. 1912. "Asili modello e scuole speciali per le maestre". *La Coltura popolare* 13-14: 582-585.

Articoli privi di firma

1912. "Giardino educativo per i figli del popolo." *La Coltura popolare* 8: 357.

1913. "Parigi: l'educazione all'aria aperta." *La Coltura popolare* 1: 15.

1913. The open air movement in Education in England (A. J. Story), in "Volta Review", Washington, February 1913, *La Coltura popolare* 4: 157.

1913. "Le nuove conferenze magistrali." *La Coltura popolare* 13: 600-601.

1913. "La Società di educazione all'aria aperta." *La Coltura popolare* 14: 651.

1913. "Genova: la chiusura delle scuole estive all'aperto." *La Coltura popolare* 16: 747.

1913. "Nuove navi-scuola sanatorio per fanciulli predisposti." *La Coltura popolare* 18: 832.

1913. "San Fermo della battaglia (Como): colonia climatica permanente." *La Coltura popolare* 21: 978.

1915. "La Casa di vacanze per gli alunni delle Scuole operaie della Società Umanitaria." *La Coltura popolare* 16: 749.

Fonti archivistiche

Diario delle operazioni eseguite dagli orfani d'entrambe le sezioni alla cura climatica di Maresso, agosto 1901, Archivio storico dell'orfanotrofio maschile, serie orfani, oggetti sanitari, cart. 209, Museo Martinitt e Stellite. Milano.

JURI MEDA

«COGLI ASINI FA MEGLIO IL BASTONE CHE L'AMMONIZIONE».
L'USO DELLA PAURA COME DISPOSITIVO PEDAGOGICO
NELLA SCUOLA ITALIANA TRA XIX E XX SECOLO

“DONKEYS ARE BETTER TAUGHT WITH THE STICK THAN THE
WORDS”: FEAR AS EDUCATIONAL INSTRUMENT
IN 19TH AND 20TH CENTURY ITALIAN SCHOOLS

Il presente contributo si propone di approfondire l'uso dei castighi morali e corporali nella scuola italiana tra XIX e XX secolo, i quali erano fondati sulla stimolazione negli alunni della paura e sull'impiego di tale stato emotivo come vero e proprio dispositivo pedagogico. Dopo aver messo in luce le radici culturali dell'utilizzo di tale emozione in ambito educativo, cercheremo di dimostrare – tramite il ricorso a fonti estremamente variegata – come essa abbia continuato ad essere utilizzata nel corso del tempo per forzare gli alunni ad apprendere contenuti curricolari e valori etici ben al di là delle indicazioni contrarie fornite dalla psicologia e dalla pedagogia e degli espliciti divieti imposti dalle autorità scolastiche.

Parole chiave: Educazione, Scuola, Paura, Corporeità, Punizioni corporali.

This contribution aims to deepen the use of moral and corporal punishments in the Italian school between the 19th and 20th centuries, which were based on the stimulation of fear in the students and on the use of this emotional state as a proper educational device. After highlighting the cultural roots of the use of this emotion in education, we will try to demonstrate – through the use of diverse sources – how it had continued to be used over time to force students to learn curriculum contents and ethical values far beyond the contrary indications provided by psychology and pedagogy and the explicit prohibitions imposed by the school authorities.

Keywords: Education, School, Fear, Corporality, Corporal punishments.

Premessa storiografica

Nell'ultimo decennio un numero crescente di storici dell'educazione ha tentato di esplorare le potenzialità offerte dall'applicazione delle categorie storiografiche elaborate nell'ambito della storia delle emozioni al proprio ambito di ricerca, con risultati molto interessanti. Come ha sottolineato in un suo recente lavoro Pablo Toro-Blanco, questi studiosi «hanno dovuto affrontare alcune questioni e sfide specifiche implicite nello studio dei legami affettivi riguardanti il passato dell'educazione,

essendo i primi a definire concetti critici utili alla delimitazione del tema» (Toro-Blanco 2020, 1) e hanno dovuto affrontare anche alcune questioni teoriche e metodologiche fondamentali.

Parallelamente, a partire dai primi studi degli anni Novanta (Beriger 1990; Rousmaniere 1994 & 1997; Debarbieux 1996; Torrecilla 1998), si è sviluppato un filone d'indagine relativo alla storia delle punizioni scolastiche che ha consentito di mettere a fuoco il ruolo fondamentale da sempre esercitato dalla disciplina nelle pratiche educative (Šuštar 2010; Heinze & Heinze 2013; Roldán Vera 2015; Bianchini 2017; Meda & Brunelli 2021; Meda & Paciaroni 2022), anche se non sono stati stabiliti collegamenti significativi con la storia delle emozioni, che invece proveremo oggi a proporre.

Partendo dagli incoraggianti risultati delle prime pionieristiche ricerche, ci proponiamo qui di approfondire le origini culturali dei castighi morali e corporali utilizzati nella scuola italiana tra XIX e XX secolo, i quali si fondano storicamente sulla stimolazione di due emozioni negative – la paura da un lato e la vergogna dall'altro – e sull'impiego di tali stati emotivi come veri e propri «dispositivi pedagogici», secondo la categoria intelligentemente coniata da Carmela Covato nel *seminar study* pubblicato nel 2015 sul trimestrale «Rassegna di pedagogia» (Covato, 2015).

Per questo motivo, cercheremo innanzitutto di approfondire le radici culturali dell'utilizzo di tali emozioni in ambito educativo e quindi proveremo a dimostrare come esse abbiano continuato ad essere utilizzate nel corso del tempo per forzare gli alunni ad apprendere contenuti e valori ben al di là delle indicazioni contrarie fornite dalla psicologia e dalla pedagogia e degli espliciti divieti dalla legislazione scolastica.

Se analizziamo il repertorio culturale elementare tipico delle classi popolari italiane espresso da detti, proverbi e adagi (come aveva già suggerito Dino Provenzal nel 1916), ad esempio, riscontriamo varie occorrenze che palesano l'identificazione tra educazione e violenza fisica. Prendiamo ad esempio alcuni proverbi popolari dialettali, caratteristici di alcune regioni italiane: in Toscana, ad esempio, sono attestati i proverbi *Val più una frustata che cento arri là* (Vale più una frustata che ordinare cento volte di fermarsi) e *Cogli asini fa meglio il bastone che l'ammonizione*, che lo scrittore Giuseppe Giusti ricordava di aver sentito spesso in bocca al proprio maestro quando era a scuola (Giusti 1853, 101); gli stessi principi sono espressi anche in proverbi di altre regioni italiane, come il napoletano *Mazz' e pannell' fanne 'e figli bell, panell' senza mazz fann e' figl pazz* (Bastonate e pane fanno i figli belli, pane senza bastonate fanno i figli pazzi) e il siciliano *Firredda 'nsigna zitedda e vastuni 'nsigna garzuni* (La ferula insegna alle bambine e il bastone insegna ai bambini).

Questi proverbi attestano come storicamente nelle culture subalterne violenze e maltrattamenti fossero ritenuti indispensabili per raggiungere il successo formativo. Tale concezione pedagogica costituiva il presupposto della «pedagogia nera» poi studiata dalla pedagogista tedesca Katharina Rutschky (1977) e dalla psicologa svizzera Alice Miller (1980 e 1983), diffusa in tutti gli strati della popolazione lungo tutta l'età moderna e regrediente solo a partire dalla metà del XX secolo, in base alla quale le punizioni morali e corporali non solo erano legittime, ma evitavano ai fanciulli – naturalmente inclini alla devianza – di assumere cattive abitudini o condotte viziose, insegnando loro fin dalla tenera età l'ineluttabilità delle regole e la sofferenza che comportava la loro trasgressione.

Questo tipo di pedagogia trova numerosi riscontri nel lessico popolare, che costituisce una fonte inesauribile di informazioni per coloro i quali intendano studiare le linee evolutive del nostro immaginario educativo e determinare i presupposti materiali e le origini allegoriche di pratiche educative per lo più estinte e tuttavia a lungo dominanti la «pedagogia del senso comune». Anche quando inizia ad affermarsi la scienza pedagogica e nasce la scuola moderna, infatti, questo archetipo educativo continuerà a permeare a lungo la società occidentale e – come avremo modo di osservare – ad influire fortemente sulle pratiche educative promosse a scuola dagli insegnanti.

L'infiltrazione dei precetti della «pedagogia nera» anche nella cultura scolastica è nota. Anche in questo contesto, infatti, la paura – intesa come paura del dolore fisico – continuò ad essere impiegata come un potente dispositivo pedagogico, inibitore di condotte disdicevoli da parte degli studenti e fattore di omologazione ai codici comportamentali in auge nella società di cui gli apparati educativi erano espressione.

Le punizioni corporali e morali nella scuola italiana nella seconda metà del XIX secolo

In base alla documentazione raccolta, tra la seconda metà del XIX secolo e la prima metà del XX secolo all'interno della scuola italiana erano molto utilizzate tanto le punizioni corporali quanto le penitenze e i castighi infamanti. Questo nonostante già nel Regolamento delle scuole elementari approvato con Regio Decreto del 15 settembre 1860 il ricorso a questo genere di punizioni fosse stato esplicitamente proibito all'articolo 98, che recitava:

Sono vietate le parole ingiuriose, le percosse, i segni di ignominia, le pene corporali, come il costringere a star ginocchioni o colle braccia aperte, ecc., i pensi, quando non siano la semplice ripetizione di un lavoro mal fatto. (*Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale* 1861, 389).

Le indicazioni contenute nel nuovo regolamento scolastico del 1860 dovettero produrre qualche primo risultato concreto. Negli atti dell'inchiesta sulle condizioni della Pubblica Istruzione nel Regno d'Italia presentata al Ministro della Pubblica Istruzione del 1865, tra le risposte al quarto quesito posto agli ispettori provinciali relativamente all'educazione («Quali sono i castighi generalmente adoperati dai maestri?») quasi tutti rispondevano che i castighi corporali erano aboliti e si adottavano i castighi ammessi dal Regolamento delle scuole elementari del 1860¹.

L'ispettore scolastico provinciale di Lucca, in particolare, riferiva come alcuni gonfalonieri gli avessero riportato che gli alunni più negligenti si facevano stare «per un tempo più o meno lungo nel luogo di penitenza dentro la scuola» oppure si facevano mettere in ginocchio e sottolineava come nella sua relazione il Gonfaloniere di Pietrasanta avesse dichiarato che «le battiture, le penitenze, gli orecchi d'asino, le berline, sono severamente proscriette» (*Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia* 1865, 432).

A questa regola sembrava fare eccezione solo il territorio napoletano, il cui ispettore ammetteva laconicamente che «purtroppo le punizioni corporali sono ancora in uso in molte scuole di questa provincia» (*Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia* 1865, 433).

Le confortanti informazioni contenute nelle relazioni degli ispettori scolastici, tuttavia, non devono indurre a ritenere che gli insegnanti si fossero pedissequamente adeguati alle indicazioni ministeriali, quanto piuttosto che avesse già avuto inizio in questa fase la dissimulazione dell'uso di questi castighi all'interno delle scuole (occultati alle autorità scolastiche periferiche per non incorrere in sanzioni disciplinari, eppure praticati senza troppe remore), che sarebbe proseguita sostanzialmente fino al secolo successivo.

Le bacchettate sulle palme delle mani (le cosiddette *spalmate* o *sardelle*) e sulle punte delle dita (i cosiddetti *pepini* o *pignolini*, secondo Mariani 1929, 605 e Vecchiato 2004, 555), le sculacciate, i ceffoni, le tirate d'orecchi, il cavallo, la mordacchia continuarono ancora a lungo ad essere utilizzati dagli insegnanti come naturali complementi dell'attività educativa svolta in classe.

Lo stesso vale anche per le penitenze (come “stare in castigo”, scrivere i pensi, genuflettersi sui ceci o sui gusci di noce, tenere a lungo oggetti pesanti in mano stando in ginocchio con le braccia aperte, sdraiarsi supinamente sul pavimento

¹ I castighi ammessi dal Regolamento erano elencati all'art. 97: «I mezzi che il maestro può usare per mantenere la disciplina fra i suoi alunni, sono i seguenti: 1 – ammonizioni; 2 – obbligo di ripetere lavori eseguiti male o lezioni male imparate; 3 – note di demerito sui registri scolastici; 4 – allontanamento dello scolare dai compagni; 5 – licenziamento temporaneo dalla scuola con avviso ai parenti; 6 – sospensione dalla scuola per un tempo determinato non maggiore di otto giorni, con partecipazione ai parenti; 7 – esclusione dalla scuola». (*Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale* 1861, 389).

dell'aula e tracciarvi croci con la lingua) e per i castighi infamanti (come indossare il cappello dell'asino, fare il giro della scuola con dei cartelli ingiuriosi sulla schiena, farsi bagnare il naso da parte dei propri compagni di scuola o subirne le canzonature).

Questo dato non deve però essere letto soltanto come conseguenza della diffusa impreparazione pedagogica dei maestri o della lenta ricezione e applicazione da parte della classe magistrale nel suo complesso delle disposizioni emanate dagli apparati ministeriali. Esse concorrono a spiegare il problema, ma non ne esauriscono le ragioni, che devono essere cercate anche altrove.

Se fosse stato vero, infatti, quello che nella succitata inchiesta ministeriale del 1865 paventava l'ispettore scolastico provinciale di Porto Maurizio (oggi Imperia) – ovvero che erano ormai pochissimi i maestri a percuotere i propri alunni, in quanto il regolamento era ben conosciuto «non solo dai maestri ma dai genitori degli allievi, i quali non mancherebbero di ricorrere ai Tribunali in via penale contro il maestro che adoperasse castighi corporali un po' forti» (*Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia* 1865, 431) – nel giro di pochi anni l'uso delle punizioni corporali a scuola avrebbe dovuto cessare completamente.

Una prima indicazione utile ci viene ancora una volta dalla già citata inchiesta ministeriale. L'ispettore scolastico provinciale di Lucca, infatti, dopo aver dichiarato che nelle sue scuole i castighi corporali erano definitivamente aboliti, al termine della propria relazione aggiungeva un dettaglio fondamentale:

Io ho dovuto in questi ultimi tempi severamente ammonire un maestro comunale perché batteva i fanciulli che frequentano la sua scuola. Egli scusavasi dicendo di avere usato delle facoltà conferitegli dai genitori. (*Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia* 1865, 432).

Come abbiamo già osservato prima, pertanto, a un certo momento (ancora da individuare) e precisamente attraverso la cessione temporanea al maestro da parte dei genitori di tutte le proprie prerogative, compresa quella di applicare se necessario l'uso della forza a scopo educativo (*ius corrigendi*), causarono l'infiltrazione dei precetti della «pedagogia nera» dalla cultura popolare nella cultura scolastica, da dove tardò poi ad essere estirpata. Il fatto infatti che le famiglie – sulla base degli *habitus* culturali popolari così come delle proprie teorie ingenue – ritenessero necessario ricorrere alla violenza fisica e all'inflizione del dolore al fine di educare i propri figli, fece sì che essi pretendessero l'adozione delle pratiche punitive all'interno dei nuovi contesti educativi promossi dallo stato nazionale.

La condanna delle punizioni corporali e morali da parte della pedagogia e della psicologia ufficiali tra la fine del XIX secolo e gli inizi del XX secolo

Per quanto nel 1868 il provveditore agli studi Domenico Carbonati affermasse in un manualetto di pedagogia per le scuole normali che riteneva ormai superfluo stigmatizzare le punizioni corporali «poiché non solo le leggi le vietano, ma la mitezza de' costumi, il sentimento dell'umana dignità e il progresso della civiltà le hanno rese per sempre impossibili nelle scuole» (Carbonati 1868, 110), tale risultato era ben lungi dal dirsi raggiunto.

La straordinaria tenuta della «pedagogia vernacolare» (come è stata definita da Agustín Escolano nel 2016) all'interno della scuola è attestata da quanto scriveva ancora nel 1874 in un suo trattatello pedagogico il parroco di un paesino dell'alta Val Seriana, secondo il quale «il bambino è indocile dalla culla e perciò come necessita il freno pel cavallo e la verga pel somaro, parimenti, dice lo Spirito Santo, fa d'uopo il bastone sul dorso degli stolti», rimproverando a certi sentimentali di voler sottrarre le nuove generazioni all'«eredità del dolore» (Maffei 1874, 83). Quest'affermazione conferma – come già messo in luce da Egle Becchi in alcuni suoi studi – come all'epoca la stoltezza fosse ancora ritenuta connaturata all'infanzia, primo imperfetto stadio evolutivo dell'umanità, e come si ritenesse opportuno educarla (proprio in quanto scarsamente dotata del raziocinio, caratteristica distintiva della specie umana) a suon di botte, allo stesso modo in cui si addestravano gli animali.

Negli anni successivi, tuttavia, in ambito pedagogico e psicologico, si iniziarono ad analizzare i deleteri influssi esercitati dalle emozioni negative suscitate da questo genere di punizioni in merito all'insorgere di comportamenti devianti, psicosi, nevrosi e stati d'ansia infantili, stabilendo per la prima volta un rapporto diretto tra processo d'apprendimento e stati emotivi.

La svolta giunse nel 1884², quando il fisiologo Angelo Mosso diede alle stampe il suo trattato sulla paura, in cui – recependo i risultati dei recenti studi di Darwin sull'espressione delle emozioni – si spingeva oltre e ne spiegava la genesi fisiologica. Nel capitolo relativo al rapporto tra trasmissione ereditaria ed educazione, Mosso scriveva:

Alcuni dicono, finché non è diventato un essere ragionevole, il bambino dobbiamo considerarlo e trattarlo come un piccolo animale, perché non ha il senso né del pudore, né della proprietà, né dei doveri sociali: bisogna adoperare con lui i mezzi didattici che teme di più: quelli soli che servono per addomesticare e addolcire gli animali, cioè le punizioni, la frusta e le pacche. Per buona fortuna in mezzo agli istinti animaleschi, si diffonde assai presto nel cervello del bambino, una luce che

² Si consideri che quello stesso anno, all'interno di una cronaca scientifica delle conferenze pedagogiche nazionali tenutesi a Putlitz nel 1879 e a Soest e Brema nel 1882, si evidenziava come i maestri tedeschi continuassero a ritenere indispensabile l'uso dei castighi corporali e anziché chiederne la soppressione reclamassero il diritto di applicarli più liberamente (“Le conferenze pedagogiche dei maestri della Germania” 5 ottobre 1884, 18-19), il che è fondamentale se si considera la profonda influenza esercitata in questa fase dalla pedagogia tedesca su quella italiana.

dovrà innalzarlo su tutti gli animali della terra: e nessuno può dire con certezza quando appaiano i primi bagliori della sua ragione. Una percossa e un dolore devono sempre parergli così sproporzionati a qualunque dei suoi movimenti istintivi ed irresistibili, che invece di ammansirlo produrranno in lui un risentimento profondo, e tale da dargli un'idea paurosa dei pericoli continui che gli sovrastano e dell'ambiente strano in cui vive, dove si alternano senza ragione plausibile i vezzi colle busse. L'educazione deve essere fatta cogli stessi metodi che adoperiamo per insegnare la scienza, che sono quelli che danno all'uomo le convinzioni le più salde e le più durevoli. [...] L'educatore deve sempre trattare i bambini come se fossero intelligenti, perché l'animale se ne va, e l'uomo rimane. (Mosso 1884, 270-271).

Vi è qui un significativo passo in avanti rispetto a quanto affermava Gaetano Maffei solo un decennio prima (Maffei 1874), anche se è ribadita la condizione di minorità mentale del bambino, che non era ancora considerato un soggetto in età evolutiva ma un «piccolo selvaggio» che diventerà pienamente uomo quando raggiungerà la cosiddetta «età della ragione», quasi che prima ne fosse sprovvisto. Se Piaget e Vygotskij avrebbero più tardi contribuito a destituire da ogni fondamento tale convinzione con le loro teorie sullo sviluppo cognitivo e sull'apprendimento, nel suo studio Mosso evidenziava la nocività dell'utilizzo della paura come dispositivo pedagogico per un corretto sviluppo psicologico del bambino.

Gli studi di Mosso provocarono profonda agitazione anche tra i pedagogisti. Nel 1884 il pedagogista Paolo Vecchia pubblicò una serie di articoli sulla nota rivista magistrale «Il Risveglio Educativo»³, intesi a indagare il rapporto esistente tra le emozioni negative stimulate dalle punizioni inflitte a scuola e i disturbi d'apprendimento⁴. Nell'articolo «La paura del castigo nei fanciulli», in particolare, Vecchia partiva dall'osservazione di un alunno che – a detta del suo maestro – non riusciva ad imparare le vocali a causa di un deficit cognitivo. Nel corso dell'osservazione, tuttavia, egli notava che quando veniva interrogato l'alunno sudava freddo e veniva a sapere che il maestro «nonostante i suoi buoni studi pedagogici, lasciavasi qualche volta sdrucchiolare dalle mani qualche scappellotto, tanto che era stato richiamato all'ordine dal Consiglio Scolastico», deducendo così che «la paura del castigo fosse la causa del tremito nervoso a cui era in preda il bambino ogniqualvolta veniva interrogato dal maestro» (Vecchia 12 ottobre 1884, 29). Su questa base, Vecchia si chiedeva retoricamente:

³ Vecchia 21 settembre 1884 e 12 ottobre 1884.

⁴ Vecchia avrebbe indagato tale rapporto in un altro articolo, pubblicato nel 1885 sulla rivista «Rivista Pedagogica Italiana», in cui – tra le altre cose – notava che: «L'educatore può commettere gravi errori allorché ricorre soverchiamente alle emozioni per aumentare l'attività funzionale dei suoi discepoli. [...] Il sistema di ricorrere troppo spesso al sentimento a fine di spingere all'azione è tanto più pericoloso, perché non avendo per sé stesse, le emozioni una via determinata alla propria diffusione, non sempre è possibile comunicare ad esse una data direzione» (Vecchia 15 ottobre 1885, 9).

Orbene se uno degli scopi che più spesso si prefigge il maestro nel punire, è di aumentare il profitto dell'allievo, come potrà mai ottenersi l'intento, quando il castigo, dato o minacciato, diminuisce anzi l'attività mentale necessaria per apprendere? (Vecchia 12 ottobre 1884, 29).

Le facoltà educative della paura e della vergogna indotte negli alunni attraverso le punizioni corporali e i castighi infamanti inflitti a scuola iniziarono dunque ad essere messe fortemente in discussione. Si cominciarono anzi a considerare nocive le emozioni negative scatenate dalle punizioni scolastiche non solo perché – contrariamente a quanto si ritenesse – non favorivano ma anzi danneggiavano i processi d'apprendimento, ma anche perché provocavano nei bambini comportamenti devianti, psicosi, nevrosi e stati d'ansia che spesso ne compromettevano irrimediabilmente il corretto sviluppo cognitivo e affettivo.

Già a fine '800 era dunque maturata nell'ambito della pediatria, della pedagogia e della psichiatria la consapevolezza della nocività delle punizioni corporali e dei castighi infamanti, anche se – in base alle testimonianze raccolte – essi continuavano ad essere inflitti nelle scuole. Percosse, penitenze, umiliazioni e derisioni continuavano ad essere utilizzate nelle scuole come mezzi di correzione e i sentimenti di paura e vergogna da essi stimolati negli alunni continuavano ad essere ritenuti efficaci dal punto di vista educativo.

Per ragioni di spazio, non avrò modo di analizzare in dettaglio quanto avvenne ad inizio '900, quando – anche sulla scorta della rivoluzione montessoriana – crebbero le voci contrarie al mantenimento dell'ordine in classe per mezzo degli strumenti disciplinari già più volte elencati, ritenuti ormai antiquati, e favorevoli invece allo sviluppo della capacità di auto-disciplinamento dell'alunno. Ciononostante, ancora nel 1923, lo psichiatra Enrico Morselli, in un suo approfondito studio sulle nevrosi scolastiche, all'interno del paragrafo dedicato alla fatica emotiva, pur deplorando lo strascico lasciato nei bambini dai sentimenti di paura, spavento e angoscia indotti in classe dagli insegnanti e sottolineando come buona parte delle nevrosi infantili scaturissero proprio da tali sentimenti, affermava:

Sono assai meno nocive le punizioni corporali, sulle quali c'è ora accordo unanime dei pedagogisti di escluderle irrimediabilmente dai mezzi educativi, nel che però io confesso di annuire con qualche perplessità; e veggo che con me altri solleva nuovamente il quesito se un tal genere di castigo opportunamente misurato non valga meglio delle ammonizioni, esortazioni e persuasioni raziocinative, del tutto inefficaci con dati temperamenti e caratteri. (Morselli 1923, 58).

Per quanto si fossero fatti numerosi passi in avanti, anche in virtù del costante progresso degli studi pedagogici e psicologici, permanevano dunque ancora tra gli specialisti alcune perplessità circa l'opportunità di bandire definitivamente le punizioni corporali dalla scuola, in quanto in alcuni casi e con le dovute precauzioni potevano risultare efficaci.

Ciò contribuisce a chiarire quanto il superamento di certi *habitus* culturali fosse difficile non solo per i genitori delle classi popolari e per i maestri più inclini ai dettami della «pedagogia vernacolare» che non alle indicazioni formulate dalla pedagogia scientifica, ma per tutti. La complessità di queste resistenze – alcune dichiarate, altre dissimulate – causò il protrarsi dell'adozione in classe di questi espedienti ancora per molti anni.

Bibliografia

- Beriger, Andreas. 1990. *Orbilius plagosus: zur Geschichte des prügelnden Lehrers im Spätmittelalter und in der Renaissance*. Zug: Veröffentlichungen der Kantonsschule Zug.
- Bianchini, Paolo. 2017. "Cattivi maestri: la violenza fisica e psicologica nella scuola moderna." In *La Scuola e l'Università tra passato e presente. Volume in onore del Prof. Giorgio Chiosso*, a cura di Redi Sante Di Pol & Cristina Coggi, 37-52. Milano: Franco Angeli.
- Carbonati, Domenico. 1868. *Elementi di pedagogia e didattica per il corso inferiore delle scuole normali e magistrali*. Biella: Tipografia Giuseppe Amosso.
- Codice dell'istruzione secondaria classica e tecnica e della primaria e normale*. 1861. Torino: Tipografia Scolastica di Sebastiano Franco e figli.
- Collezione di leggi e regolamenti pubblicati dall'Imp. Regio Governo delle provincie venete, vol. VI, parte II*. 1819. Venezia: Tipografia Andreola.
- Covato, Carmela. 2015. "Per una storia della paura come dispositivo pedagogico: ipotesi e percorsi." *Rassegna di pedagogia: trimestrale di cultura pedagogica* 73(1/2): 135-156.
- Debarbieux, Éric. 1996. *La violence: en milieu scolaire*. Paris: ESF éditeur.
- Escolano Benito, Agustín. 2016. *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*. Ferrara: Volta La Carta.
- Giusti, Giuseppe. 1853. *Raccolta di proverbi toscani*. Firenze: Le Monnier.
- "Le conferenze pedagogiche dei maestri della Germania." 5 ottobre 1884. *Il Risveglio Educativo* 1(3): 18-19.
- Heinze, Carsten & Kristin Heinze. 2013. "Corporal Punishment as a Means of Education? Patterns of Interpretation in the German Educational Discourse in the First Half of the 19th Century." *Social and Education History* 2(1): 47-77.
- Maffei, Gaetano. 1874. *Genio delle scuole rurali: cenno pedagogico-didattico*. Bergamo: Tipografia Carlo Colombo.
- Mariani, Raffaele. 6 gennaio 1929. "Castighi scolastici di altri tempi." *I Diritti della Scuola* 30 (13): 605.
- Meda, Juri & Marta Brunelli. 2021. "Contribución al estudio de la iconogénesis del capirote." In *Desplazamientos. Educación, historia, cultura*, a cura di María Esther Aguirre

- Lora, 439-488. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - Universidad Nacional Autónoma de México.
- Meda, Juri & Lucia Paciaroni. 2022. "Miedo y vergüenza: breve historia de dos emociones escolares (Italia, siglo XX)." In *Infância, juventude e emoções na história da educação*, a cura di Heloisa Helena Pimenta Rocha & Pablo Toro Blanco, 154–185. Belo Horizonte: Fino Traço.
- Miller, Alice. 1980. *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Miller, Alice. 1983. *For your own good: hidden cruelty in child-rearing and the roots of violence*. London: Faber.
- Morselli, Enrico. 1923. *Il nervosismo nella scuola*. Torino-Genova: Casa editrice Problemi Moderni.
- Mosso, Angelo. 1884. *La paura*. Milano: Treves.
- Provenzal, Dino. 1916. *I ragazzi e la loro educazione nei proverbi italiani*. Catania: F. Battiato.
- Regolamento provvisorio per le scuole primarie del Regno*. 1812. Napoli: Tipografia di Angelo Trani.
- Roldán Vera, Eugenia. 2015. "El castigo corporal en la escuela en México en el siglo XIX. Entre la gobernabilidad escolar y la autoridad sobre el alma de los niños." *Annali di storia dell'educazione* 22: 85-96.
- Rousmaniere, Kate. 1994. "Losing Patience and Staying Professional: Women Teachers and the Problem of Classroom Discipline in New York City Schools in the 1920s." *History of Education Quarterly* 34 (1): 49-68.
- Rousmaniere, Kate, Kari Dehli & Ning De Coninck-Smith, ed. 1997. *Discipline, Moral Regulation, and Schooling: A Social History*. New York-London: Routledge.
- Rutschky, Katharina. 1977. *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Frankfurt/M-Berlin: Ullstein.
- Sulle condizioni della pubblica istruzione nel Regno d'Italia: relazione generale presentata al Ministro dal Consiglio Superiore di Torino*. 1865. Milano: Stamperia Reale.
- Šuštar, Branko. 2010. "The teacher as a punisher? School sanctions in Slovenia in educational theory and practice before and after World War I." *History of Education & Children's Literature* 5 (2): 173-182.
- Toro-Blanco, Pablo. 2020. "History of Education and Emotions." *Oxford Research Encyclopedia: Education*. Accessed January 09, 2022. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1464>.
- Torrecilla, Luis. 1998. *Niñez y castigo. Historia del castigo escolar*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Vecchia, Paolo. 21 settembre 1884. "Attenzione e commozione." *Il Risveglio Educativo* 1(1): 6-7.
- Vecchia, Paolo. 12 ottobre 1884. "La paura del castigo nei fanciulli." *Il Risveglio Educativo* 1(4): 29.

Vecchia, Paolo. 15 ottobre 1885. "Del valore pedagogico delle emozioni." *Rivista Pedagogica Italiana* 1(1): 3-15.

Vecchiato, Francesco. 2004. "Un'esperienza scolastica nella Verona Asburgica: don Leopoldo Stegagnini (1821-1897)." In *Variis linguis: studi offerti a Elio Mosele in occasione del suo settantesimo compleanno*, 551-567. Verona: Fiorini.

RENATA BRESSANELLI

L'EDUCAZIONE ALL'IGIENE INFANTILE IN TARDA ETÀ GIOLITTIANA: L'ASILO COME «FRONTIERA»

HEALTH EDUCATION FOR CHILDREN IN THE LATE GIOLITTI ERA: INFANT SCHOOLS AS A “FRONTIER” ZONE

Sulla scia della forte valenza educativa che, tra Ottocento e Novecento, si assegnò all'insegnamento dell'igiene a scuola, il contributo vuole gettare luce sul ruolo attribuito anche agli asili nel più generale progetto di rigenerazione sanitaria, morale e sociale dell'Italia. L'indagine ha preso avvio dall'analisi dei primi programmi ministeriali per gli asili del 1914, che istituzionalizzarono l'educazione igienica, conferendole una carica pervasiva e trasversale. Al fine di verificare la ricaduta che quell'ordinamento ebbe sull'applicazione delle pratiche igieniche nelle istituzioni prescolastiche, è stato condotto uno spoglio della stampa periodica educativa nel periodo immediatamente successivo alla pubblicazione dei programmi. Tale esame ha consentito di fare emergere che le riviste di settore, sia laiche sia cattoliche, ne recepirono l'intento riformatore e condivisero l'immagine di asilo che esso prospettava, ovvero come luogo d'incontro e di collaborazione tra scuola e famiglia. Dalla consultazione dei periodici si evince anche che, per svolgere a pieno la funzione emendativa in merito alle prassi igieniche, a quell'istituto si chiedeva, al bisogno, di diventare una zona di frontiera, compiendo la mansione di vero e proprio ufficio di dogana, ovvero concedendo il lasciapassare solo ai bambini ordinati e puliti e sequestrando i cibi malsani portati a scuola per la refezione.

Parole chiave: Storia dell'educazione infantile, Asili, Educazione igienica, Italia, XX secolo.

Given the key educational importance attributed to teaching hygienics in elementary schools at the turn of the 20th century, this essay examines the corresponding role of infant schools within a broader drive for the health-related, moral, and social regeneration of Italy. Analysis of the first ever ministerial kindergarten program, which was introduced in 1914, shows that it institutionalized health education conferring it with an all-pervasive and transversal role. In order to assess the impact of the 1914 measure on the implementation of health practices in infant schools, I review the contents of education journals published in the period immediately following the announcement of the program. These publications, both secular and Catholic, clearly grasped the reformatory thrust of the new curriculum. They shared the vision of the kindergarten laid out in the new program: namely, a place of encounter and cooperation between school and home. These sources also imply that, in fulfilment of their mission to enhance health practices, infant schools were required to become frontier zones asneeded, acting similarly to a customs authority by only admitting children who were clean and tidy and confiscating any unhealthy foods contained in their lunch boxes.

Keywords: History of early childhood education, Kindergartens, Health education, Italy, Twentieth century.

Premessa

Sul finire dell'Ottocento, nel quadro della cosiddetta "utopia igienista", si affermò la convinzione che la rigenerazione sanitaria fosse una questione indifferibile, poiché da essa dipendeva anche la rinascita economica e sociale della nazione (Della Peruta 1980; Pogliano 1984; Forti Messina 1989; Cosmacini 1995; Della Peruta 2009). Preso atto che la propaganda igienica promossa tra Settecento e Ottocento non aveva ottenuto i risultati auspicati, soprattutto fra i ceti sociali più poveri, la medicina decise di allargare il proprio campo d'azione, impiegando nuovi mezzi e nuove forze e considerando la classe magistrale come possibile alleata in quell'impresa. L'opportunità di coinvolgere la scuola in questa capillare opera di formazione igienico-sanitaria scaturiva dalla consapevolezza che le buone abitudini apprese in aula non solo avrebbero favorito il dirozzamento dei bambini e il miglioramento della loro salute, ma avrebbero pure avuto significative ricadute sul riscatto sociale e morale del Paese. Una volta acquisite quelle pratiche, gli alunni le avrebbero applicate spontaneamente sia a casa sia nella comunità di appartenenza, innescando così un circolo virtuoso tra scuola, famiglia e società (De Rosa e Bassa Poropat 1988; Bonetta 1990; Targhetta 2010; Targhetta 2013; Gianfrancesco 2019; Polenghi 2022).

L'educazione igienica negli asili in età giolittiana

Il "verbo igienista" (Celli 1893, 150), che tra la fine dell'Ottocento e gli inizi del Novecento cercò di rinnovare la scuola primaria, giunse fino alle istituzioni prescolastiche, come è documentato dalla pubblicazione di specifici manuali per maestre e direttrici d'asilo, dall'interesse per tali temi delle riviste di settore, nonché dai regolamenti emanati per quegli istituti dalle amministrazioni locali. Sia pure mosse da ideologie e punti di vista diversi, queste pubblicazioni suggerivano attività utili a radicare nei bambini le basilari norme igieniche (dalla pulizia personale, alla nettezza dei locali, alla corretta alimentazione, alla prevenzione delle malattie) e convergevano nel richiamare le educatrici a non perdere di vista la connessione esistente tra cura del corpo e rettitudine morale, tra sanità individuale e sanità nazionale e l'importanza di coinvolgere le famiglie in quell'opera di risanamento.

Come è noto, a portare un decisivo apporto alla diffusione dell'educazione igienica negli asili, contribuirono anche alcune innovative esperienze didattiche. Sia

Rosa e Carolina Agazzi¹ sia Maria Montessori² assegnavano, infatti, una forte valenza etica e sociale alle pratiche igieniche. Questi esperimenti educativi – e in specie quello agazziano – prevedevano che i bambini svolgessero quotidianamente attività che li avvezzassero alla nettezza e all'ordine, quali la visita di pulizia, le lavature di viso, mani, piedi, calzature e vestiario, la disinfezione dei capelli, la spolveratura di oggetti e arredi, il riassetto dei locali (Pasquali 1903, 24-40; Montessori 1909, 91-103). Entrambi riconoscevano inoltre la necessità di innescare una fattiva collaborazione tra educatrici e madri.

Se, sino dalla fine dell'Ottocento, medici, ma anche uomini di scuola e pedagogisti, si prodigarono, su più fronti, per aiutare le maestre d'asilo a svolgere il ruolo di educatrici igienico-sanitarie in maniera non improvvisata, ma consapevole e meditata, lo spoglio della pubblicistica periodica coeva di settore rivela che, ancora sul finire dell'età giolittiana, i risultati raggiunti non erano all'altezza delle attese. In uno studio pubblicato su «La Voce delle maestre d'asilo»³ tra l'ottobre del 1913 e il gennaio del 1914, ad esempio, Emilia Ponzetti Ferreri – dopo avere stigmatizzato il pessimo stato che connotava le istituzioni prescolastiche, dove, in molti casi, era tollerata «ogni offesa all'igiene» – sollecitava lo Stato a realizzare una «*grande riforma* [...] audace, radicale: non di metodi [...], ma di *concetto, di finalità, di mezzi*» (Ponzetti Ferreri 1913, 16).

Le persistenti criticità dipendevano senza dubbio anche dal fatto che, a differenza dei maestri elementari, le educatrici erano sprovviste non solo di prescrizioni ministeriali relative all'educazione igienica, ma, più in generale, sia di un univoco percorso formativo obbligatorio (Sani 2018, 82-87) sia di un ordinamento pedagogico e didattico in grado di orientare la loro progettualità educativa (Tomasi 1978; Catarsi 2000). I primi programmi per gli asili, infatti, furono emanati dal ministro della pubblica istruzione Luigi Credaro con regio decreto 4 gennaio 1914, n. 27. Animati da un indiscutibile spirito innovatore, essi attribuivano all'asilo una finalità diversa da quelle perseguite, di fatto, fino a quel momento. Come era precisato nella relazione che li corredeva, l'istituto infantile non doveva più essere strutturato né come mero luogo di vigilanza e custodia, né come scuola, ma doveva essere, «prima di tutto e soprattutto un istituto di educazione» (Lombardi 1970, 192).

¹ Tra le opere che hanno approfondito lo sviluppo e l'affermazione del metodo messo a punto all'asilo rurale di Mompiano (Brescia) dalle sorelle Agazzi, sotto la guida del loro maestro Pietro Pasquali: Mazzetti 1962; Macchietti 1984; Grazzini 2006.

² La bibliografia sulla Montessori e sul suo metodo è vastissima. In merito agli studi più recenti pubblicati in Italia si segnalano, tra gli altri, Trabalzini 2003; Cives e Trabalzini 2017; F. De Giorgi 2018; «Maria Montessori, i suoi tempi e i nostri anni. Storia, vitalità e prospettive di una pedagogia innovativa» 2021.

³ Organo dell'Unione nazionale per le educatrici d'infanzia (Unei), «La Voce delle maestre d'asilo» prese avvio nel 1904 e cessò le sue pubblicazioni nel 1943 (Sani 1997).

Sulla scia delle suggestioni scaturite dall'esperienza didattica sperimentata dalle Agazzi – a cui, come è noto, si ispiravano – i programmi credariani conferivano una funzione strategica all'educazione igienica, che era a fondamento di tutte le attività proposte all'asilo. Il «fine educativo» dell'istituto prescolastico era, infatti, riassunto nel motto «*Formare un bambino sano, buono, lieto, lietamente associato ad altri bambini sani, buoni, giocondi come lui*» (Ministero della pubblica istruzione 1915, 14). Forgiare un bambino in salute significava «volerlo pulito, nutrito, vestito, cioè fornito della necessaria razione giornaliera di cibo, di aria, di luce, di acqua, di moto» e, dunque, «continuare nell'istituto infantile, e anche iniziare (se la famiglia non [compisse] o non [sapesse] il dover suo) l'educazione di tipo materno» (ivi, 16).

Ricordando che una parte della popolazione era ancora tendenzialmente sorda e refrattaria all'applicazione delle norme igieniche di base, la Minerva investiva l'asilo del compito di formare sane abitudini igieniche nei figli delle famiglie più povere. Si legge:

In talune parti d'Italia il popolino si lava poco; il popolino di molti grandi e piccoli centri mangia male, non mangia abbastanza, è appena coperto, vive in locali mancanti di aria e di luce. A raggiungere il fine educativo che una buona madre non poverissima tende a raggiungere da sé, l'educatrice dovrà con l'arte e con l'amore eccitare le naturali energie a mettersi per la via dell'abitudine del lavarsi, dello star puliti, del mangiare con garbo, ecc. L'istituto, prima d'ogni altra cosa, dovrà fornire alla minuscola popolazione povera, i mezzi e con essi gli eccitamenti al vivere igienico, sì da stimolare il bisogno consapevole dell'igiene. [...] E tutto questo sarà una vera e propria esercitazione educativa, non imposta con la coercizione, ma resa persuasiva e fatta spontanea, perché suscitata abilmente dalle associazioni dell'ambiente, e più dalla suggestione per l'affetto per la maestra. (Ivi, 16-17).

L'importanza assegnata dai programmi del 1914 alla questione igienica è testimoniata altresì dal fatto che la prima parte del «Piano educativo» era riservata all'«Educazione fisica», che comprendeva «l'educazione materna (formazione delle abitudini di pulizia, di ordine, formazione di abilità pratiche, ecc.), la vita all'aperto, la ginnastica, gli esercizi degli organi sensorii ed il canto» (ivi, 27). L'«Orario giornaliero» conferma quest'impostazione. Ogni momento della vita dell'asilo prevedeva attività di pulizia, di ordine, di moto e occupazioni all'aria aperta; inoltre, nel commento che accompagnava le «Cure igieniche» da svolgersi subito dopo l'ingresso dei bimbi all'asilo, era specificato che ad esse doveva essere data «la precedenza su ogni altra occupazione, là dove i costumi e le abitudini delle popolazioni le [rendevano] necessarie» e che, solo se fosse rimasto tempo, si poteva passare «alle occupazioni più propriamente dette intellettuali» (ivi, 74-75). Prevedendo le possibili critiche provocate dalla tradizionale concezione dell'istituto infantile come scuola, la commissione ministeriale che aveva redatto i programmi rispondeva al «profano», che poteva pensare che occupando «tutti i giorni per

parecchio tempo» i bambini «nel lavatoio, nello spogliatoio, in refettorio, in giardino» si sarebbe trascurata la loro istruzione, difendendo quella scelta e ribadendo la carica morale e sociale di quell'insegnamento (ivi, 17).

All'asilo come «alla frontiera»

Benché l'interesse per le cure igieniche in età prescolare connotasse, oramai da anni, i dibattiti medico-pedagogici e la pubblicistica per le educatrici e le madri, le indicazioni di Credaro contribuirono indiscutibilmente a dare nuovo impulso alla campagna per la propaganda igienico-sanitaria negli asili. Nei mesi che seguirono la loro emanazione, la stampa periodica di settore diede ampia risonanza alle tesi che le ispiravano. L'analisi di due delle principali riviste infantili del tempo, ovvero «La Voce delle maestre d'asilo» e «Pro Infantia»⁴, ha messo in luce che esse condivisero l'intento riformatore del testo programmatico e che ad esso si richiamò la compilazione delle pagine didattiche e di quelle più squisitamente teoriche. Entrambi i periodici sono ricchi di lezioni-modello nelle quali l'educazione igienica era declinata nelle sue diverse accezioni – dalla pulizia del corpo (Bottini 1914b; Ead. 1914c) a quella degli ambienti dell'asilo (Ead. 1915a; Ead. 1915b), dai giochi di cortesia (Terzi 1914) alla ginnastica (Bottini 1914a) – e di articoli che illustravano alle educatrici il bisogno sia di estirpare, fin dalla tenera età, le prime avvisaglie di una vita adulta disordinata sia di consolidare, in stretta sinergia con le madri, regole e comportamenti che favorissero la formazione di cittadini puliti e ordinati e, insieme, onesti.

Coerentemente con le riflessioni emerse dai dibattiti tardo-ottocenteschi e poi ribadite dai programmi governativi, l'educazione all'igiene era presentata come strettamente legata alla crescita morale e civile del bambino e alla redenzione delle famiglie e della società. Nell'aprile del 1914, ad esempio, «La Voce delle maestre d'asilo», rimarcando l'«importanza sociale dell'istituto prescolastico», rammentava che, per attuare quella funzione, esso doveva porsi come «la più vicina integrazione» dell'opera dei genitori, come «un incentivo all'adempimento dei loro doveri» (Torre 1914a, 207-08). La «coordinazione dell'istituto prescolastico alla famiglia» e il «rapporto d'idee e di sentimenti» tra educatrici e madri erano dunque presentati come elementi da cui non si poteva prescindere se si guardava a quell'istituzione come a «una misura di profilassi sociale» (Torre 1914b, 279).

Se, in linea con i programmi del 1914, «La Voce delle maestre d'asilo» e «Pro Infantia» facevano notare alle educatrici la necessità di non imporre le pratiche igieniche ai bambini, ma di proporle in modo da farle imparare spontaneamente, i

⁴ «Pro Infantia», poi «Scuola materna», è stata pubblicata dal 1913 al 2014 dall'editrice La Scuola di Brescia (Bonan 1997; Bressanelli 2022).

due periodici le invitavano però ad assumere un atteggiamento rigoroso verso i genitori maldisposti nei confronti delle basilari norme di ordine e pulizia. Accanto ai continui richiami all'asilo come luogo di collaborazione tra scuola e famiglia e come istituto che non doveva mai essere «staccato dalla società» (*ibidem*), entrambe le riviste ponevano l'accento sul fatto che esso dovesse, al bisogno, spogliarsi di quella connotazione per assumere quella di zona di confine, di limite invalicabile o, comunque, di delimitazione difensiva. Questa presa di posizione coincideva peraltro con quanto indicato nei regolamenti sia dell'asilo di Mompiano sia delle Case dei Bambini. In essi, infatti, era previsto che i bambini sporchi e trasandati non potessero varcare la soglia dell'asilo⁵.

L'analisi dei due periodici consente di affermare che, di fatto, molte educatrici condividevano e applicavano tale raccomandazione. Nel luglio del 1914, ad esempio, su «La Voce delle maestre d'asilo» Irene Greco, riferendo delle regole applicate nel suo asilo, scriveva:

Esigo [...], nettezza nel corpo e nel vestiario dei bambini e coloro che si presentano sudici, sono rimandati alle loro famiglie. L'osservanza di queste disposizioni ha doppio vantaggio; cioè di portar beneficio al fisico del bambino, mentre lo si abitua alla nettezza ed all'ordine, e quello di far apprendere a praticare queste buone consuetudini ai loro genitori. (Greco 1914, 287).

Queste argomentazioni offrivano anche l'occasione per ricordare alle educatrici il ruolo cruciale che esse rivestivano nel progetto di risanamento della nazione. Qualche mese dopo, sempre sul periodico dell'Unei, Ottavia Cicogna spiegava che l'insegnante che si assumeva la responsabilità di redarguire «con circospezione ma anche con fermezza» i genitori indisciplinati diveniva «un elemento prezioso nella società» poiché, così facendo, non «sarebbe [stata] solo colei che intratt[eneva] nel gioco il bambino [...]: ma sarebbe [stata] colei che contribuì[va] [...] allo svolgersi dell'intelligenza col più valido dei mezzi, con l'energia della sanità» (Cicogna 1915, 235).

Eguali rigore e determinazione erano reclamati anche nella correzione delle cattive abitudini e delle superstizioni alimentari radicate nella mentalità delle famiglie più umili. Nell'articolo dall'eloquente titolo *Alla frontiera*, pubblicato nel febbraio

⁵ Nel «Regolamento per le famiglie dei bambini» predisposto per i genitori dei bambini che frequentavano l'asilo di Mompiano si legge: «13. Per assicurarsi la pulizia, la Maestra avrà l'obbligo di visitare ogni giorno i bambini e le bambine, negl'indumenti e nella persona. Con apposito stampato si avvertiranno le famiglie dei bambini trovati sporchi e, occorrendo, per il bene di tutti si procederà al licenziamento. 14. Si proibisce alle Maestre di accettare bambini e bambine che non abbiano i capelli rasi, sempre, anche d'inverno: la disposizione dura fino all'ultimo giorno di scuola» (Pasquali 1910, 57). Anche la Montessori tra gli «obblighi imprescindibili» dei genitori, elencati nel «Regolamento» delle Case dei bambini, annoverava quello «di mandare nelle ore indicate i bambini nella sala destinata, puliti nel corpo e nelle vesti, e con adatto grembiule», poiché quelli che si fossero presentati «sciatti e sudici» sarebbero stati espulsi (Montessori 1909, 49).

del 1914 su «Pro Infantia», il medico Anna Maria Tosi sollecitava le educatrici a istituire un vero e proprio «ufficio di dogana» per evitare che fosse introdotto all'asilo cibo malsano. Lo scopo era quello di contenere e correggere «gli errori sempre pronti a penetrare dal di fuori sotto mille aspetti diversi e scortati dalla magnifica incoscienza» di chi doveva essere un loro «strenuo alleato: la famiglia del bimbo». A dire della Tosi, tutte le mattine, le maestre dovevano insomma ispezionare «quell'innocente classico portatutto che [era] il canestrino» e decidere se rilasciare o meno il lasciapassare a ciò che in esso era contenuto. Rammentando che «in compagnia del pane» si trovavano spesso «salumi, carni odoranti di droghe e di salse, [...] cacio fermentato, primizie acerbe, dolciumi d'infima qualità, vino, [...] cartocchetto di caffè in polvere misto allo zucchero, da gustare immergendo il ditino o la punta della linguetta» o, ancora, «lardo mal celato dalla carta bisunta e via via per variazioni numerosissime, fino allo zabaglione col marsala, o al confetto alla menta ed al cognac», la collaboratrice del periodico bresciano soggiungeva:

Sì, la constatazione è profondamente scoraggiante, tale che farebbe qualche volta disperare di poter raggiungere tutto ciò che la volontà illuminata si era proposta. Ebbene, ci vuol del coraggio, del buon coraggio sereno, fermo sopra idee chiare. La vostra calda minestra scelta nei componenti, accurata nella preparazione, proprio perché rappresenti tutto ciò che di meglio si può economicamente dare al bambino, diventa una dolorosa ironia coll'aggiunta che il bimbo porta da casa, per criteri in aperto contrasto coi vostri. (Tosi 1914, 149).

Fatte queste osservazioni, pur prendendo atto che «la libertà delle famiglie non si [poteva] facilmente mettere in un canto», ella invitava le educatrici a non transigere e a sequestrare quegli alimenti. Per far sì che quella confisca non rimanesse fine a sé stessa, ma si trasformasse in un'occasione per indirizzare i bambini e, di riflesso, le loro madri nella scelta di alimenti più salutari, consigliava di allestire in ogni asilo «l'armadio miracoloso delle sostituzioni razionali nel companatico» ove «il bimbo [...] trovasse la cosetta sana e gustosa da accompagnare al suo pane». A dire della Tosi, quelle accortezze, condotte «con un poco di diplomazia e soprattutto con molta bontà», si sarebbero rivelate un prezioso aiuto all'assimilazione delle buone pratiche dietetiche anche da parte dei ceti più poveri (*ibidem*).

Note conclusive

L'analisi dei programmi del 1914 e lo spoglio di due dei più diffusi periodici coevi di educazione infantile hanno consentito di mettere in luce che, sul finire dell'età giolittiana, l'educazione all'igiene era diventata una priorità a cui gli asili non potevano più sottrarsi. Nel porre l'attenzione sulle finalità e sulle metodologie che connotavano quell'insegnamento, l'indagine ha altresì messo a fuoco i significati

attribuiti alle istituzioni prescolastiche nello svolgimento di quella funzione. Se l'asilo, per portare a compimento la sua azione emendativa nei confronti delle famiglie, era principalmente pensato come territorio di frontiera nella sua accezione di zona d'incontro e di scambio, in alcune situazioni esso era anche dipinto come linea di demarcazione nel suo significato di limite invalicabile o, perlomeno, di postazione difensiva nei confronti dei malcostumi igienico-sanitari radicati nelle famiglie.

Bibliografia

- Bonan, Lauro, e Raffaella Bonan. 1997. "Pro Infantia." In *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, a cura di Giorgio Chiosso, 509-10. Brescia: La Scuola.
- Bonetta, Gaetano. 1990. *Corpo e nazione. L'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*. Milano: Franco Angeli.
- Bressanelli, Renata. 2022. "«Pro Infantia» e il rinnovamento della scuola materna tra didattica e pedagogia infantile (1913-1933)." In *L'innovazione pedagogica e didattica nel sistema formativo italiano dall'Unità al secondo dopoguerra*, a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani, 279-297. Roma: Studium.
- Catarsi, Enzo. 2000. *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola "materna" e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.
- Cives, Giacomo, e Paola Trabalzini. 2017. *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*, Roma: Anicia.
- Cosmacini, Giorgio. 1995. *Storia della medicina e della sanità in Italia. Dalla peste europea alla guerra mondiale. 1348-1918*. Roma-Bari: Laterza.
- De Giorgi Fulvio, cur. 2018. "Maria Montessori e le sue reti di relazioni." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25: numero monografico.
- De Rosa, Diana, e Maria Teresa Bassa Poropat. 1. 1988. "Maestri e medici alla fine dell'Ottocento. Il ruolo dell'igiene nell'educazione scolastica." *Scuola e città* 39: 5-13.
- Della Peruta, Franco. 4. 1980. "Sanità pubblica e legislazione sanitaria dall'Unità a Crispi." *Studi storici* XXI: 713-759.
- Della Peruta, Franco. 2009. "Riforma sanitaria e riforma delle Opere Pie." In *Francesco Crispi. Costruire lo Stato per dare forma alla nazione*, a cura di Aldo G. Ricci e Luisa Montevocchi, 273-98. Roma: Ministero per i beni e le attività culturali, Direzione generale per gli archivi.
- Forti Messina, Annalucia. 1989. *Il sapere e la clinica. La formazione professionale del medico nell'Italia unita*. Milano: Franco Angeli.
- Gianfrancesco, Manuele. 2019. "Scuola, igiene *Nation-building*: maestri e medici nell'Italia liberale." *Diacronie. Studi di storia contemporanea: Sguardi sul Novecento*:

- istruzione pubblica, conflitto ideologico, dinamiche turistiche* 37: 1-2. Ultimo accesso febbraio 10, 2023. doi: 10.4000/diacronie.10806
- Grazzini, Massimo. 2006. *Sulle fonti del Metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*. Brescia: Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi».
- Lombardi, Franco V. 1970. *I programmi della scuola per l'infanzia in Italia dal 1914 al 1969*. Brescia: La Scuola.
- Macchietti, Sira Serenella. 1984. *Pietro Pasquali tra scuola e società. Dall'ultimo Ottocento al primo Novecento: intuizioni e proposte di un educatore*. Brescia: Istituto di Mompiano «Pasquali-Agazzi».
2021. "Maria Montessori, i suoi tempi e i nostri anni. Storia, vitalità e prospettive di una pedagogia innovativa." *Rivista di storia dell'educazione*, VIII, 2 (n.s.) (numero monografico).
- Mazzetti, Roberto. 1962. *Pietro Pasquali, le sorelle Agazzi e la riforma del fröbelismo in Italia*. Roma: Armando.
- Pogliano, Claudio. 1984. "L'utopia igienista (1870-1920)." In *Storia d'Italia, Annali*. Vol. 7. *Malattia e medicina*, a cura di Franco Della Peruta, 587-631. Torino: Einaudi.
- Polenghi, Simonetta. 2022. "Igiene, scuola e corpo dei bambini nel Regno d'Italia." In *Corpo ed educazione in Europa (1900-1950). Movimenti socioculturali, salute pubblica, norme pedagogiche*, a cura di Simonetta Polenghi, András Németh, e Tomáš Kasper, 179-197. Parma: Junior.
- Sani, Roberto. 1997. "La Voce delle maestre d'asilo." In *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, a cura di Giorgio Chiosso, 740-742. Brescia: La Scuola.
- Sani, Roberto. 2018. *Education, school and cultural processes in contemporary Italy*. Macerata: Eum.
- Targhetta, Fabio. 2010. "La campagna per la propaganda igienica nei quaderni di scuola." In *School exercise books. A complex source for a history of the approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*, a cura di Juri Meda, Davide Montino e Roberto Sani. Vol. 1: 343-360. Firenze: Polistampa.
- Targhetta, Fabio. 2013. "La campagna per la propaganda igienica nei programmi e nei libri per la scuola elementare tra Ottocento e Novecento." In *"Raggio di Sole" sulle mura di Padova: scuole e strutture ospedaliere contro la tubercolosi*, a cura di Vittorio Dal Piaz, 55-66. Padova: Casa Editrice Il Prato.
- Tomasi, Tina. 1978. *L'educazione infantile tra Chiesa e Stato*. Firenze: Vallecchi.
- Trabalzini, Paola. 2003. *Maria Montessori da Il metodo a La scoperta del bambino*. Roma: Aracne.

Fonti a stampa

- Bottini, Maria, 1. 1914a. "Ginnastica." *Pro Infantia* II: 21-22.
- Bottini, Maria, 1. 1914b. "Pulizia." *Pro Infantia* II: 23-24.

- Bottini, Maria. 8. 1914c. "Educazione per la vita." *Pro Infantia (Testo)* II: 117-118.
- Bottini, Maria. 14. 1915a. "Per la vita pratica." *Pro Infantia* II: 212-213.
- Bottini, Maria. 15. 1915b. "Il bambino impara a spazzare con il granatino." *Pro Infantia* II: 228-229.
- Celli, Angelo. 1893. *L'igiene a scuola. Conferenze agli Ispettori scolastici*. Firenze: Sansoni.
- Cicogna, Ottavia. 30. 1915. "Bambini sani." *La Voce delle maestre d'asilo (Discussioni Studi e Battaglie)*, XI: 234-235.
- Greco, Irene. 36. 1914. "Quel che faccio nel mio Giardino d'infanzia." *La Voce delle maestre d'asilo (Per la nostra missione educatrice)* X: 287-288.
- Ministero della pubblica istruzione. 1915. *Istruzioni, Programmi e Orari per gli Asili infantili. Approvati con R. D. 4 Gennaio 1914 n. 27*. Brescia: La Scuola.
- Montessori, Maria. 1909. *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*. Roma: Bretschneider.
- Pasquali, Pietro. 1903. *Il nuovo asilo. Guida per le maestre e le madri nell'educazione della prima infanzia sulle tracce dell'asilo di Mompiano*. Brescia: A. Canossi.
- Pasquali, Pietro. [1910]. *Programmi e Istruzioni del nuovo asilo compilati sulle tracce del Giardino-modello di Mompiano (Brescia) in collaborazione colle istitutrici comunale di Brescia*. Milano: G.B. Paravia.
- Ponzetti Ferreri, Emilia. 2. 1913. "I nostri Asili in ordine all'igiene e la grande riforma." *La Voce delle maestre d'asilo (Per la Nostra missione educatrice)* X: 16.
- Terzi, Angiola. 18. 1914. "Giochi di cortesia." *Pro Infantia (Testo)* I: 136.
- Torre, Lina. 26. 1914a. "Istituto prescolastico." *La Voce delle maestre d'asilo (Per la nostra missione educatrice)* X: 207-208.
- Torre, Lina. 35. 1914b. "Istituto prescolastico." *La Voce delle maestre d'asilo (Per la nostra missione educatrice)* X: 278-280.
- Tosi, Anna Maria. 18. 1914. "Alla frontiera." *Pro Infantia (Testo)* I: 149-150.

FRONTIERE POLITICHE E CULTURALI
NELLA STORIA DELLA SCUOLA
E DELLE ISTITUZIONI EDUCATIVE

MAURIZIO PISERI

UNA SCUOLA DI FRONTIERA IN UN'EPOCA DI FRONTIERA.
LA SCUOLA PRIMARIA NEL DIPARTIMENTO DELLA STURA (CUNEO)

A FRONTIER SCHOOL IN FRONTIER TIMES.
PRIMARY SCHOOLS IN THE STURA DEPARTMENT (CUNEO)

Oggetto del saggio è la ricostruzione della dinamica dell'offerta di istruzione primaria nella Provincia di Cuneo (Dipartimento della Stura) in età napoleonica. Le statistiche offrono un quadro negativo. Le politiche francesi sull'istruzione popolare hanno un impatto modesto e sono numerosi i comuni privi di un maestro pubblico. Mentre le politiche scolastiche francesi trascurano l'istruzione popolare, nel Regno Italico assistiamo a una espansione del sistema scolastico. Il primato del Regno Italico riflette la ricezione, a livello politico, dei significati sociali e culturali dell'istruzione di base: strumento di formazione del cittadino, essa deve essere universale e gratuita. Su altre basi poggia la legislazione scolastica francese che garantisce la gratuità della scuola solo agli alunni più poveri e solo nella misura massima della quinta parte delle rette ricevute dal maestro.

Parole chiave: Età napoleonica, Istruzione primaria, Regno Italico, Rette scolastiche.

Focus of the essay is the reconstruction of the dynamics of the offer of primary education in the Province of Cuneo (Stura Department) during the Napoleonic age. The data analysis offer a negative statistical picture. The French policies concerning popular education had a humble effect and a lot of municipalities was left without a public school. While French school policies neglect popular education, in the Kingdom of Italy the popular education is knowing a relevant expansion. The primacy of the Kingdom of Italy reflects the reception, at a political level, of the social and cultural meanings of basic education: as a path of the building of the citizenship, it must be universal and free. The French scholastic legislation was founded on other bases: free education is granted only to the poorest pupils and only to the maximum extent of a fifth of the fees received by the teacher.

Keywords: Napoleonic age, Primary school, Regno Italico, School fees.

Il territorio studiato

Le origini del Dipartimento della Stura risalgono al dicembre del 1798, con la nascita della Repubblica Piemontese. La prima esperienza repubblicana piemontese

avrà vita breve e cesserà il 26 maggio 1799 con l'ingresso a Torino delle truppe austrorusse guidate dal generale Suvorov. La sconfitta austorussa a Marengo (14 giugno 1800) portò alla costituzione della Repubblica Subalpina. La nuova esperienza repubblicana fu in realtà la premessa all'annessione alla Repubblica Francese. Le travagliate vicende politiche del Piemonte si riflettono anche sulle dinamiche amministrative del Dipartimento della Stura, che solo dal 1805 troverà il suo assetto definitivo, di fatto corrispondente all'attuale "Provincia Granda" di Cuneo. Nel 1798 il capoluogo fu fissato a Mondovì per poi essere trasferito definitivamente a Cuneo con la ripartizione amministrativa della Repubblica Subalpina. In origine il suo territorio comprendeva le province ex sabaude di Cuneo, Mondovì, Saluzzo, Fossano, Alba e Oneglia. In seguito, gli arrondissements di Alba, Oneglia e Ceva furono aggregati al Dipartimento del Tanaro (Asti). Cessato nel 1805, con la proclamazione dell'Impero Francese, il Dipartimento del Tanaro fu smembrato tra i dipartimenti limitrofi di Marengo (Alessandria), Montenotte (Savona) e della Stura, che riebbe il distretto di Alba, mentre i territori di Oneglia e Ceva restarono nelle competenze della prefettura di Savona (Sacco 1956).

Il territorio esaminato, pertanto, occupa il quadrante sudoccidentale del Piemonte ed è caratterizzato da una morfologia complessa, dove la pianura collina è circondata da Ovest verso Sud dalle Alpi Cozie, Marittime e Liguri che coprono circa la metà del territorio dipartimentale. La presenza di diverse fasce altimetriche, dalla pianura collina alla montagna, presuppone l'esistenza di diverse forme di insediamento, di organizzazione delle produzioni agricole e dei rapporti colonici, di attività economiche e, non ultimo, di espressioni antropoculturali. Sarà pertanto interessante valutare se le dinamiche di scolarizzazione in età napoleonica sono condizionate da questi fattori secondo modelli oggi ben noti grazie ai lavori di Xenio Toscani e dei suoi allievi (Toscani 1993; Piseri 2012).

La scuola primaria nel Dipartimento della Stura

Veniamo, pertanto, all'analisi del sistema scolastico primario del dipartimento. I materiali dedicati alla pubblica istruzione sono conservati nei mazzi 164, 165 e 166 del fondo *Prefettura del Dipartimento della Stura* dell'Archivio di Stato di Cuneo (da ora ASC). Allorché prendiamo in considerazione i materiali dedicati all'istruzione primaria possiamo affermare che il silenzio delle fonti è di per sé stesso una fonte. Dopo un primo interesse verso l'istruzione popolare tra il 1800 e il 1801, quando si svolgono due indagini conoscitive sulle scuole primarie, le informazioni si fanno sempre più rare e l'istruzione di primo e secondo grado sembrano essere gli unici interessi delle autorità prefettizie. Le attenzioni delle autorità napoleoniche

sono assorbite dalla formazione delle classi dirigenti e dei quadri intermedi delle professioni e della pubblica amministrazione, come svelano gli ampi repertori documentari dedicati ai collegi attivi nel dipartimento (ben 10, tra cui istituzioni prestigiose come il collegio di Mondovì) agli insegnanti di grammatica e alle domande per l'ammissione ai collegi militari e alle scuole politecniche. L'età napoleonica ereditava e preservava le istituzioni secondarie ereditate dall'antico regime (Berardi 2001; Griseri 2011).

La carenza della documentazione, unita all'assenza di lavori dedicati alla scuola popolare prima dell'età napoleonica, non ha impedito di tracciare un quadro attendibile dell'offerta di istruzione pubblica primaria tra il 1801 e il 1813. È bene precisare che solo nel 1801 abbiamo una vera e propria inchiesta scolastica. Negli altri due anni monitorati, il 1806 e il 1813, i dati sono ricavati da atti amministrativi volti a conoscere, nel primo, gli stipendi non conformi alla legge scolastica dell'11 fiorile anno X (1° maggio 1802) e, nel secondo, i nominativi dei soggetti impiegati nelle classi prime (di leggere scrivere e conti) delle scuole comunali dell'Arrondissement di Cuneo. A causa della loro natura, i dati degli ultimi due anni monitorati risultano scarni: per ogni località dotata di scuola nel 1806 abbiamo solo l'indicazione degli stipendi e nel 1813 solo i nomi dei maestri. Da non trascurare, infine, che l'inchiesta del 1801 non è confluita in quadri sistematici ma è costituita dalle comunicazioni su fogli sciolti dei sindaci. Bisogna, pertanto, considerare possibile la perdita di materiali, come lascia supporre il valore molto modesto (7 scuole) offerto dall'Arrondissement di Mondovì. Nonostante la scarsa qualità delle inchieste scolastiche e i rischi di una sottorappresentazione, i dati offerti sono confluiti in elaborazioni statistiche tutto sommato attendibili. La prima elaborazione è offerta dalla tab. 1, che offre il numero di scuole censito nelle inchieste.

Tab. 1. Numero delle scuole

Arrondissement	Anni 1801			1806			1813		
	Esistenti	Nuove	Cessate	Esistenti	Nuove	Cessate	Esistenti	Nuove	Cessate
I Cuneo	29			41	17	5	24	8	25
II Mondovì	7			15	13	5			
III Saluzzo	42			28	2	16			
IV Savigliano	22			23	7	6			
V Alba				30					
Dipartimento della Stura	100			149	39	32	24	8	25

Esclusa la città di Cuneo, nel 1801 sono 100 i maestri primari attivi nei 160 comuni del dipartimento. Il dato non considera l'Arrondissement di Alba, fino al 1805 appartenente al Dipartimento del Tanaro, la cui documentazione non è stata reperita nell'Archivio di Stato di Asti, sede della prefettura. Il dato grezzo è di per sé sufficiente a denunciare la carente offerta di istruzione di base che risulta assente in numerosi comuni.

Tab. 2. Numero medio di scuole per ogni comune (1801).

Arrondissement	Abitanti						Totale
	200-399	400-699	700-999	1000-1999	2000-3999	4000<	
I Cuneo	0,00	0,40	0,36	0,56	0,92	0,67	0,54
II Mondovì		0,00		0,13	0,17	0,67	0,24
III Saluzzo	1,00	0,89		0,86	1,20	2,00	1,14
IV Savigliano		1,00	1,00	1,00	1,00	1,60	1,16
V Alba							
Dipartimento della Stura	0,29	0,61	0,42	0,58	0,82	1,20	0,71

Se entriamo nel dettaglio, attraverso l'indice del numero di scuole per ogni comune (tab. 2), notiamo che il valore per il dipartimento è pari a 0,71. Un indice di 1,00 significa che il sistema scolastico è in grado di garantire una scuola pubblica in ogni comune. Tale soglia è superata solo dai comuni con più di 4.000 abitanti che offrono un indice di 1,20 scuole. Nelle classi di popolazione inferiori, gli indici si mantengono al di sotto del valore 1,00 che è avvicinato solo dai comuni compresi tra le 2.000 e le 4.000 anime (0,86 scuole). A livello di arrondissement solo i territori di Savigliano e di Saluzzo garantiscono l'accesso ad una scuola pubblica di leggere scrivere e far di conto con indici pari a circa 1,15 scuole. In particolare, Savigliano è in grado di garantire la presenza di una scuola pubblica in tutti i comuni della sua viceprefettura. Ben inferiori sono i dati offerti dagli arrondissement di Cuneo (0,54) e di Mondovì (0,24).

Tab. 3. Numero medio di scuole per ogni comune (1806).

Arrondissement	Abitanti						
	<200	200-399	400-699	700-999	1000-1999	2000-3999	4000<
I Cuneo		0,00	0,50	0,55	0,89	0,85	1,83
I Cuneo (1813)		0,00	0,30	0,55	0,56	0,54	0,50
II Mondovì			0,00		0,47	0,50	0,83
III Saluzzo		0,00	0,56		0,50	1,40	1,29
IV Savigliano			0,50	0,00	0,57	1,25	2,60
V Alba	0,17	0,08	0,19	0,56	0,44	0,83	1,33
Dipartimento della Stura	0,17	0,05	0,32	0,52	0,54	0,91	1,68
							0,64

Se ci spostiamo al 1806 (tab. 3), il quadro non presenta significativi progressi. L'indice scuole/comuni si colloca a 0,64. La perdita di scuole potrebbe essere imputata alla mancata registrazione degli stipendi di alcuni maestri, che, in conformità al titolo II della legge dell'11 fiorile, sono compensati dal comune solo per la residenza e la quota, non superiore a un quinto dei frequentanti, delle rette pagate dal comune per gli alunni poveri. Al di là delle possibili lacune, il dato di 0,64 scuole per ogni comune fa pensare ad una offerta pubblica di istruzione di base incapace ad espandersi. Gli arrondissement di Cuneo e Mondovì migliorano i loro indici, ma la soglia di 1,00 scuole per comune resta lontana e non garantita nemmeno nei comuni maggiori. Savigliano continua a restare il distretto più fornito di scuole mentre Alba presenta un quadro sconcertante con 0,36 scuole per comune. Il dato del 1813 è riferito al solo Arrondissement di Cuneo e offre un netto arretramento dell'indice, ora pari a 0,44 scuole per comune e fermo su valori di poco superiori a 0,50 in tutte le categorie di comuni con più di 700 abitanti. La riduzione delle scuole di leggere scrivere e conti è un fenomeno registrato anche in Valle d'Aosta tra il 1807 e il 1808, tuttavia la possibilità di una sotto registrazione è elevata.

L'indice scuole/comuni è condizionato dalla organizzazione municipale del territorio. Realtà dove sono presenti comuni di ampie dimensioni avranno più probabilità di avere un indice pari o superiore a 1,00 rispetto a territori dove prevalgono i piccoli comuni. Questo scenario, tuttavia, non garantisce una migliore accessibilità all'istruzione di base nei comuni maggiori rispetto ai comuni minori. Non sorprende, pertanto, che, rapportate le scuole agli abitanti, gli indici possano assumere una connotazione diversa (tabb. 4 e 5). Così nell'Arrondissement di Savigliano i 2/3 della popolazione vivono in centri con almeno 4000 abitanti. Questo porta, nel 1801, il numero di scuole ogni 10.000 abitanti a 3,0. Il dato migliore è offerto

dall'Arrondissement di Saluzzo con un valore di 5,4; al suo opposto di colloca Mondovì con un indice pari a 0,9.

Tab. 4. Scuole ogni 10.000 abitanti (1801).

Arrondissement	Abitanti						
	<200	200-399	400-699	700-999	1000-1999	2000-3999	4000<
I Cuneo		0,00	6,80	4,25	3,60	3,38	1,26
II Mondovì			0,00		0,92	0,64	1,02
III Saluzzo		31,45	14,44		6,14	4,36	3,65
IV Savigliano			17,14	11,93	7,24	3,79	1,57
V Alba							
Dipartimento della Stura	0,00	3,14	4,78	2,76	2,77	2,51	1,65
							2,37

Tab. 5. Scuole ogni 10.000 abitanti (1806).

Arrondissement	Abitanti						
	<200	200-399	400-699	700-999	1000-1999	2000-3999	4000<
I Cuneo		0,00	8,50	6,38	5,75	3,10	3,48
I Cuneo (1813)		0,00	5,10	6,38	3,60	1,97	0,95
II Mondovì			0,00		3,23	1,91	1,28
III Saluzzo		0,00	9,03		3,58	5,08	2,35
IV Savigliano			8,57	0,00	4,14	4,74	2,55
V Alba	13,11	2,60	3,18	6,37	2,74	3,12	1,87
Dipartimento della Stura I	13,11	1,57	5,46	6,08	3,62	3,39	2,59
							3,35

Carlo Maria Cipolla sostiene che un indice di 3 maestri pubblici ogni 1.000 abitanti sia in grado di offrire alte probabilità di accesso all'istruzione di base. Se consideriamo che le scuole censite nel dipartimento della Stura sono solo scuole maschili possiamo ritenere che un indice pari a 15 scuole ogni 10.000 abitanti sia espressione di una offerta d'istruzione diffusa e facilmente accessibile sul territorio. Sempre Cipolla sostiene che la presenza di non più di una scuola ogni 1.000 abitanti sia indicatore di un sistema scolastico molto carente (Cipolla 1971, 18-19).

Applicando gli stessi criteri possiamo fissare a 5 scuole ogni 10.000 abitanti una soglia critica capace di comprimere l'alfabetismo sotto il 10%. In tutti gli anni e in tutti gli arrondissement monitorati, solo Saluzzo, e solo nel 1801, riesce a superare l'indice di 5,00 scuole ogni 10.000 anime. Negli altri anni e negli altri arrondissement, anche disaggregando il dato per la classe di popolazione del comune, solo occasionalmente il valore di 5,00 scuole viene superato.

Chiudiamo il quadro statistico con la città di Cuneo, considerata a parte affinché le dinamiche urbane non turbassero il dato del suo arrondissement. Nel 1806 risultano attivi cinque maestri pubblici a carico comunale (la città ha 16.726 abitanti). Nessuna informazione su queste scuole è offerta nell'inchiesta del 1813.

Le fonti documentarie offrono un quadro caratterizzato da scarse opportunità di accesso all'istruzione di base; circostanza che non ci fa rimpiangere la totale assenza di dati sulla frequenza scolastica. Il sistema scolastico della Stura ha forti similitudini con il modello emiliano: importanti investimenti dei comuni nell'istruzione latina e un sostanziale disinteresse verso l'istruzione del leggere, scrivere e far di conto che, quando è offerta dal "pubblico" è piegata alle esigenze delle scuole grammaticali (Brizzi 1985). Vi è tuttavia una sostanziale differenza nelle vicende dei due sistemi scolastici in età napoleonica: i dipartimenti emiliani e romagnoli ampliano la loro offerta di istruzione di base, nel Dipartimento della Stura essa resta congelata (Piseri 2017, 127-148).

Tuttavia il dato più sorprendente è la scarsa diffusione di scuole nei distretti alpini. Gli studi sulla scuola e sull'alfabetismo nelle Alpi hanno messo in luce la diffusa (tra le più alte d'Europa) competenza alfabetica garantita da una fitta rete di scuole di villaggio (Piseri 2012). I dati offerti dalla Stura sembrano testimoniare una devianza dal modello di scolarizzazione alpino. Anche a livello di distribuzione interna degli indici non sembra emergere un primato dei territori alpini: se Saluzzo presenta il più alto indice scuole/abitanti, Cuneo, altro distretto montuoso, offre valori in linea con gli altri arrondissement. A rendere il dato ancora più sorprendente è che, valicato il confine francese delle Alpi Marittime, il modello di scolarizzazione alpino torna a presentarsi, almeno nei valori di alfabetismo (Vovelle 1975). È allora legittimo chiedersi se le informazioni rimesse dai sindaci siano veritiere e non nascondano una realtà scolastica carsica tenuta nascosta per la presenza di maestri non abilitati (ma questo varrebbe solo dal 1802) o per altri motivi; un fenomeno riscontrato nella Valle d'Aosta napoleonica (Piseri 2020, 23-24). Tuttavia solo una ricerca sulla competenza alfabetica in quest'area del Piemonte potrà offrirci delle risposte in tal senso. L'annuario statistico del Dipartimento della Stura, nel 1809, afferma che gli alfabeti sono 47.032 nelle città e 24.772 nelle campagne su una popolazione complessiva, inclusi i bambini, di oltre 420.000 abitanti (Destombes 1809, 125). Chiudo questa sezione dedicata alla struttura del sistema

scolastico, rilevando che gran parte dei maestri attivi nella Stura sono sacerdoti (73 su 94)¹.

Il ruolo centrale del clero nella scuola primaria napoleonica è emerso anche nelle altre realtà piemontesi fin qui studiate, sia sul versante italico (Dipartimento dell'Agogna) sia sul versante francese (dipartimenti della Sesia e della Dora) (Piseri 2017, 137 e sgg.; Piseri 2019, 38-39). La forte presenza del clero nei ranghi scolastici riflette una pratica ben testimoniata nel Novarese e, probabilmente, diffusa anche in altri centri rurali piemontesi: la costituzione di cappellanie scolastiche di patronato comunale. Nel Dipartimento della Stura tale pratica è testimoniata dalle note rimesse dai sindaci di Roccabruna, Castelletto Stura e Paglieres tra il 1801 e il 1802 che svelano la presenza di un parroco e due cappellani mantenuti dal comune e vincolati all'obbligo della scuola². La presenza di cappellanie scolastiche di patronato comunale può spiegare la sostanziale assenza di dotazioni di natura privata o ecclesiastica per il mantenimento di maestri di leggere scrivere e conti. Tra il 1801 e il 1806 sono censite solo tre scuole di questa natura, mantenute dalle elargizioni di un benefattore e da due legati. Non possiamo escludere, inoltre, una diffusa presenza di scuole informali, soprattutto nei villaggi. L'unica testimonianza reperita su queste scuole induce a ritenere poco significativo il loro impatto sulle opportunità di accesso all'istruzione. Il sindaco di Acceglio, nel 1801, riporta che nel suo territorio cinque sacerdoti istruiscono senza compenso pochi bambini nei mesi invernali³. Per altro verso è probabile che, nei numerosi borghi del dipartimento, i maestri privati rivestissero un ruolo importante; tuttavia la documentazione non permette di stimare la loro entità.

A prescindere dalle lacune e dalla scarsa qualità delle inchieste, l'analisi statistica del sistema scolastico primario del Dipartimento della Stura è coerente, sia nella sua dimensione quantitativa sia nelle sue dinamiche, con la sintesi stesa nell'annuario statistico del 1809:

L'anéantissement des écoles gratuites a diminué les moyens de première instruction ; à peine compte-t-on, dans tout le département, quelques établissements où l'on enseigne la lecture, l'écriture, l'arithmétique et la morale chrétienne: mais cet enseignement est presque nul, et celui auquel se sont voués dans les communes rurales quelques curés, l'est encore davantage. L'instruction domestique

¹ La condizione sacerdotale non sempre è esplicitata. A volte è desunta da forme di cortesia (ad esempio "don"). L'assenza di indicazioni e di forme è stata considerata come formulazione di una condizione laicale (mai esplicitamente espressa nelle inchieste). L'incidenza dei laici, pertanto, potrebbe essere sovrastimata.

² ASC, Prefettura del Dipartimento della Stura, b. 165 nota del 10 nevoso anno X (31 dicembre 1801) del sindaco di Roccabruna e nota del 2 piovoso anno X (23 gennaio 1802) del sindaco di Castelletto Stura.

³ ASC, Prefettura del Dipartimento della Stura, b. 164 risposte dei sindaci.

est aussi généralement négligée; quant à l'éducation des filles, elle est plus soignée qu'autrefois, mais elle laisse également beaucoup à désirer. (Destombes 1809, 123).

Scuola e politiche di francesizzazione

Le Alpi rappresentano una frontiera polisemica: frontiera politica, culturale, linguistica e religiosa. L'arrivo delle truppe francesi comporta una estensione della frontiera politica che porta a inglobare nello Stato francese il Piemonte: una regione legata per storia e cultura alla Francia (Rossi 1968)⁴. Non sorprende, pertanto, che, non appena stabilizzata la situazione politica e militare con il 1800, le autorità napoleoniche inizino apertamente a parlare di francesizzazione del Piemonte. L'inchiesta scolastica del 1801 offre un primo passo a questo processo, che deve partire dalla scuola. Ai sindaci è infatti chiesto di segnalare i residenti nel comune ritenuti in grado di insegnare la lingua francese.

L'annuario statistico del Dipartimento della Stura per l'anno 1809, afferma che la lingua francese si propaga sempre di più, tanto da alimentare la speranza che si possa giungere ad avere una sola lingua per i popoli sottomessi ad una sola legge così da formare veramente una unica nazione (Destombes 1809, 125). Le considerazioni esposte nell'annuario non peccano di ottimismo. Se nei primi anni del regime napoleonico le corrispondenze provenienti dai comuni o da singoli individui sono redatti spesso in italiano, successivamente l'italiano diventa sempre più raro fino a sparire del tutto. Anche le poche petizioni esposte al prefetto dai maestri comunali, anche di piccoli comuni, sono sempre redatte in francese.

Del resto la prefettura si mostra molto attiva nel promuovere la lingua francese. L'obiettivo è graduale: francesizzare i ceti che formano le élite e i gruppi sociali e professionali intermedi delle città e dei borghi. Per questo si dispone che gli insegnanti di francese siano inizialmente fissati in ogni centro sede di un giudice di pace. L'individuazione dei comuni e le procedure di attivazione dell'insegnamento avvengono in tempi rapidi e già entro la fine del 1801 sono insediati i primi maestri⁵. L'insegnamento è previsto sia nelle scuole primarie sia nelle scuole secondarie. Nelle scuole "prime" le lezioni di francese sono destinate agli alunni della seconda e della terza classe, dedicate alla grammatica italiana e latina. Nelle scuole

⁴ Non va dimenticato che la sostituzione del francese con l'italiano come lingua di corte, dopo la pace di Cateau Cambrésis (1559), fu di natura politica e diplomatica a seguito delle pretese francesi sulla Savoia, il Monferrato e altri territori padani (Rossi 1968, 76-80).

⁵ Gli atti di nomina del Jury d'Instruction Publique sono conservati in ASC, Prefettura del Dipartimento della Stura, b. 164.

“seconde”, di grammatica latina e retorica, è presente in tutte le classi. L’attivazione dell’insegnamento porta a iniziali conflitti con alcune autorità comunali che ritengono a carico dipartimentale lo stipendio del maestro applicato nelle scuole “prime”. L’argomentazione sostenuta dai sindaci – l’assunzione del maestro di francese risponde ad un’ordinanza prefettizia e la sua nomina è operata dal Jury d’instruction publique – non è accolta⁶. Il principio resta quello fissato dalla legge scolastica del 1802, che stabilisce che le scuole prime siano a carico dei comuni e le scuole seconde a carico dei dipartimenti⁷.

È possibile risalire alla organizzazione oraria delle lezioni di francese. La circolare del 6 nevosio anno X (27 dicembre 1801) stabilisce che le lezioni di svolgano tutti i giorni dalle 8.30 alle 9.30 del mattino nel mese di ventoso (21 febbraio – 20 marzo) e dalle 8.00 alle 9.30 in tutti gli altri mesi del calendario scolastico⁸. L’orario è modificato l’anno seguente: per consentire a tutti gli studenti di essere presenti, il Consiglio di pubblica istruzione fissa il francese alla fine delle lezioni mattutine: dalle 10 alle 11.30⁹. Un successivo punto di svolta nel processo di francesizzazione del Dipartimento della Stura si ha con la circolare emanata dall’Università imperiale di Torino il 23 luglio 1811, che vincola l’abilitazione all’insegnamento alla conoscenza della lingua francese; una decisione che prelude ad una prossima estensione a tutte le scuole comunali dell’insegnamento dell’idioma transalpino¹⁰.

Conclusioni

L’analisi del sistema scolastico della Stura permette di avere un quadro ormai ampio dell’offerta di istruzione primaria nel Piemonte napoleonico (tenuto conto delle dispersioni dei materiali dei dipartimenti del Tanaro e di Magenta manca solo il

⁶ La richiesta di stipendiare i maestri di francese sui fondi dipartimentali è sostenuta soprattutto dalla municipalità di Racconigi che, ancora nell’agosto del 1802 si rifiuta di stipendiare il maestro di francese. ASC, Prefettura del Dipartimento della Stura, b. 164 Estratto del consiglio municipale del 18 termidoro anno X (6 agosto 1802).

⁷ ASC, Prefettura del Dipartimento della Stura, b. 166 Nota del Consiglio di Pubblica Istruzione dell’Università Nazionale al prefetto 9 piovoso anno X (29 gennaio 1802). Diverso è il comportamento del sindaco di Fossano, che ritarda le nomine dei maestri di francese, come svelano gli appelli rivolti al prefetto dagli stessi maestri. ASC, Prefettura del Dipartimento della Stura, b. 166 Lettera del 17 piovoso anno X (6 febbraio 1802) del maestro Giuseppe Cometti al prefetto e lettera s.d. del maestro Giovanni Battista Lucchini al prefetto.

⁸ ASC, Prefettura del Dipartimento della Stura, b. 166 Nota del Consiglio di Pubblica Istruzione al prefetto della Stura del 6 nevosio anno X (27 dicembre 1801).

⁹ ASC, Prefettura del Dipartimento della Stura, b. 166 Nota del Consiglio di Pubblica Istruzione al prefetto della Stura del 23 piovoso anno X (12 febbraio 1802).

¹⁰ ASC, Prefettura del Dipartimento della Stura, b. 166 Circolare 23 luglio 1811.

Dipartimento del Po)¹¹. Possiamo allora individuare le differenze tra la politica scolastica francese e italiana in merito all'istruzione popolare.

Non senza una certa fretteolosità si è ritenuta la legge emanata dalla Repubblica Italiana il 4 settembre 1802 figlia (o figliastra) della legge francese del 1° maggio 1802. Tuttavia gli approcci dei due testi sui significati e sui valori dell'istruzione popolare offrono importanti elementi di distinzione. Innanzitutto la politica italiana riflette un principio fondamentale fissato dalle riforme scolastiche asburgiche: il valore universale dell'istruzione primaria. Questo principio comporta l'affermazione della piena gratuità delle scuole di leggere scrivere e far di conto. Al contrario, la legge francese ordina un assegno per la residenza del maestro che, per il resto, dovrà essere pagato dai genitori. Il comune dovrà farsi carico delle rette degli alunni più poveri, in misura non superiore alla quinta parte degli iscritti. Non è dato sapere quale fosse l'offerta di istruzione di base prima del 1796 nei territori del Dipartimento della Stura. Tuttavia, nel suo breve quadro dedicato alle scuole di leggere scrivere e far di conto, l'esordio del Destombes lascia pochi dubbi sull'impatto negativo della legge dell'11 fiorile anno X: «L'anéantissement des écoles gratuites» (Destombes 1809, 123).

Il latino è un altro punto di distinzione tra le politiche italiane e le politiche francesi. Anche in questo caso si avvertono i riflessi delle politiche scolastiche di Giuseppe II. Le autorità italiane insistono su due punti: la separazione del latino dalle scuole di leggere scrivere e conti; il contenimento delle scuole di latino che sono autorizzate solo nei comuni con più di 5.000 abitanti che ottemperino ai loro obblighi verso le scuole di leggere scrivere e conti. Non altrettanto avviene nella legislazione francese: non solo non c'è una separazione del latino dalle scuole di base (un solo maestro deve insegnare nella prima classe e nelle due successive classi di latino) ma non emerge nessuna volontà di contenere l'offerta di istruzione latina, percepita, dalle autorità italiane come pernicioso alla stabilità dello Stato e all'economia. Infine, diverso è l'approccio dei prefetti in tema di pubblica istruzione. I prefetti italiani, molto spesso di origine lombarda e formati nell'età delle riforme, svolgono una forte azione di promozione della scuola primaria fino ad arrivare a minacciare la bocciatura dei budget dei comuni inadempienti. Una simile documentazione è invece assente negli archivi piemontesi, nonostante la loro quasi esclusiva attenzione agli aspetti amministrativo-finanziari.

¹¹ Sarà necessario verificare la presenza di inchieste su questi dipartimenti presso gli Archives nationales di Parigi.

Bibliografia

- Berardi, Roberto. 2001. *La scuola nel Settecento. Ricerche e documenti sulla provincia di Cuneo*. Cuneo: Società per gli Studi Storici della Provincia di Cuneo.
- Brizzi, Gian Paolo, cur. 1985. *Il catechismo e la grammatica*, Voll. 1-2. Bologna: il Mulino.
- Cipolla, Carlo M. 1971. *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Torino: UTET.
- Destombes, Domenico. 1809. *Annuaire statistique du département de la Stura pour l'an 1809*. Cuneo: Pierre Rossi.
- Griseri, Giuseppe. 2011. *La scuola secondaria in dalle Costituzioni di Vittorio Amedeo II alla legge Casati (1729-1859)*. Mondovì: Centro Studi Monregalesi.
- Piseri, Maurizio, cur. 2012. *L'alfabeto in montagna. Scuola e alfabetismo nell'area alpina tra età moderna e XIX secolo*. Milano: Franco Angeli.
- Piseri, Maurizio. 2017. *La scuola primaria nel Regno Italico. 1796-1814*. Milano: Franco Angeli.
- Piseri, Maurizio. 2019. "La scuola primaria nell'Alto Piemonte – Valle d'Aosta napoleonici. I dipartimenti della Dora e della Sesia". In *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Dal Regno di Sardegna alla Sicilia Borbonica: istituzioni scolastiche e prospettive educative*, Vol. 1, *Studi*, a cura di A. Bianchi, 21-40. Brescia: Morcelliana.
- Piseri, Maurizio. 2020. "Scuola e alfabetismo nella Bassa Valle d'Aosta tra Sette e Ottocento". In *Geschichte und Region/Storia e regione* 29: 20-38.
- Rossi, Patrizio. 1968. "Appunti per una storia della cultura italiana in Piemonte (dal Medioevo [sec. XI] al regno di Carlo Emanuele I di Savoia [1580-1630])." *Italica* 44: 69-82.
- Sacco, Italo Mario. 1956. *La provincia di Cuneo dal 1800 ad oggi. Parte prima. Qual'era sotto il dominio francese*. Torino: Studio Bibliografico Peyrot.
- Toscani, Xenio. 1993. *Scuole e alfabetismo nello Stato di Milano da Carlo Borromeo alla Rivoluzione*. Brescia: La Scuola.
- Vovelle, Michel. 1975. "Y a-t-il eu une révolution de culture au XVIII siècle? A propos de l'éducation populaire en Provence." *Revue d'histoire moderne et contemporaine* 24 : 89-142.

MIRELLA D'ASCENZO

L'ISTRUZIONE ELEMENTARE E POPOLARE IN ROMAGNA
DOPO L'UNITÀ. PROBLEMI, MOMENTI E FIGURE

POPULAR AND PRIMARY INSTRUCTION IN THE ROMAGNA REGION
AFTER ITALIAN UNIFICATION. PROBLEM, PHASES AND PEOPLE

Dopo l'Unità il tema dell'istruzione popolare e della scuola elementare divenne cruciale per i ceti dirigenti, connesso alla questione della costruzione della nazione. L'estensione e applicazione del titolo V della legge Casati non fu però indolore, né tantomeno omogenea sul territorio nazionale, eco del conflitto tra accentramento e decentramento, 'tra centro e periferia'. Il contributo si sofferma sull'estensione della legge Casati in Romagna, focalizzando l'attenzione sul ruolo svolto da alcuni funzionari statali nell'applicazione della legge Casati e sull'azione di alcuni docenti e educatori particolarmente attivi nell'impegno profuso nella diffusione dell'istruzione elementare e popolare.

Parole chiave: Nation building, Legge Casati, Istruzione elementare e popolare, Emilia Romagna, Italy.

After unification, the theme of popular education and elementary school became crucial for the ruling classes, connected to the question of nation building. However, the extension and application of Title V of the Casati law was not painless, nor was it homogeneous throughout the country, an echo of the conflict between centralization and decentralization, 'between center and periphery'. This contribution focuses on the extension of the Casati law in Romagna, focusing the attention on the role played by some state officials in the application of the Casati law and on the action of some teachers and educators who are particularly active in the profuse commitment to the diffusion of elementary and popular education.

Keywords: Nation building, Casati Law, Elementary and popular education, Emilia Romagna, Italy.

La questione della Legge Casati

La storiografia scolastica italiana negli ultimi decenni ha promosso un notevole arricchimento di temi e piste di ricerca, individuando nuove fonti e metodologie d'indagine, finalizzate anche alla ricostruzione della scuola 'reale' e della cultura scolastica prodotta 'dal basso'. Particolarmente rilevante è stato il contributo delle ricerche locali che hanno indagato territori e 'frontiere' nuovi, ricostruendo storie con diverse profondità ed evidenziando il ruolo delle comunità locali e dei

protagonisti nella ricezione, attuazione e promozione ‘dal basso’ delle leggi e dei dibattiti pedagogici dopo l’Unità, anche in merito ai processi di alfabetizzazione e scolarizzazione del Paese. Tra le molteplici aree geografiche, ancora da approfondire in termini storico-educativi, per l’istruzione elementare e popolare dopo l’Unità compare la Romagna, territorio studiato da storici contemporanei (Balzani 1991; Balzani 2001; Balzani e Varni 2012; Pivato 1979; Pivato 1982; Ridolfi 2013), da importanti studiosi locali (Bedei 2013; Bedei 2014) anche in occasione di un recente Convegno dal titolo “Educazione e scuola in Italia nel secondo Ottocento” organizzato dalla Fondazione “Emilio Rosetti” nel 2021¹ e un notevole arricchimento offerto dalle numerose voci di protagonisti romagnoli emerse dal *Dizionario Biografico dell’Educazione* curato da Giorgio Chiosso e Roberto Sani.

Una questione cruciale riguarda l’estensione della legge Casati. La Romagna – o meglio le Romagne, le ex Legazioni emiliano romagnole – era dapprima all’interno dello Stato Pontificio, una terra complessa, con molte diversità sul piano geografico, socioeconomico e politico. Il processo risorgimentale esplose anche in Romagna, con tempi veloci, ritmi incalzanti e, in tutto ciò, la mancata estensione ufficiale del titolo quinto relativo all’istruzione elementare, come in parte altrove già riferito (D’Ascenzo 2019; Morandi 2012). Tra giugno e novembre 1859 alcuni decreti fissarono il passaggio degli istituti di istruzione pubblica e privata al Governo delle Romagne e due romagnoli *d’hoc* svolsero un importante ruolo in questo periodo: Antonio Montanari, originario di Meldola (Forlì), docente nell’Università di Bologna prima e dopo l’Unità, ministro della pubblica istruzione tra dicembre 1859-21 marzo 1860 (D’Ascenzo 2013) e Luigi Carlo Farini, originario di Russi (Ravenna) e dittatore nelle Legazioni emiliano romagnole, il quale tra dicembre 1859 e marzo 1860 estese numerose leggi del Regno di Piemonte e Sardegna, ma non il titolo V della legge Casati². Come già noto in sede storiografica, la mancata estensione del titolo V della Casati era connessa alla tensione tra accentramento e decentramento da cui discendeva il problema dell’unificazione amministrativa (Causarano 2005; D’Ascenzo 1997; D’Ascenzo 2016; Gaudio 2001; Pruneri 2005; Ragazzini 1990; Ragazzini 2012).

Il Regio decreto n. 3957 del 15 settembre 1867, a firma di Michele Coppino, rese di fatto obbligatorie le disposizioni della Casati riguardanti la classificazione delle scuole elementari, l’elezione ed il minimo di stipendio dei maestri, ma senza far riferimento alla Casati bensì ai decreti dei precedenti governi provvisori. L’Inchiesta sulla pubblica istruzione curata da Girolamo Buonazia sottolineava i limiti della mancata cogenza della legge Casati anche per le Romagne

¹<http://www.fondazionerosetti.it/index.php/studi-rosettiani/educazione-e-scuola-in-italia-nel-secondo-ottocento>. Accessed: October 27, 2023.

² *Raccolta deli Atti del Governo di S.M. il Re di Sardegna pubblicati nelle Provincie dell'Emilia dall'8 marzo 1860 in poi. Con appendice (Bollettino 1)*, Tipografia all'Ancora, Bologna, 1860.

le leggi che governano l'istruzione elementare sono diverse nelle diverse parti d'Italia: nell'Italia superiore e nella Sardegna è pubblicata la legge del 13 novembre 1859; a Napoli ed in Sicilia questa legge fu modificata in qualche parte da provvedimenti speciali; a Modena, a Parma, a Bologna, nelle Romagne, nella Toscana, nelle Marche vi sono leggi speciali; nella provincia di Roma fu pubblicato il titolo V della legge del 13 novembre 1859. Ad onta di tanta diversità di leggi, le scuole sono di fatto governate con intendimenti generali uniformi, e l'amministrazione scolastica è tenuta dappertutto secondo il regolamento del 22 settembre 1867³.

Solo con la legge del 15 luglio 1877 n. 3961 – nota come “legge Coppino” – si giunse all'estensione ufficiale del titolo V della legge Casati relativo all'istruzione elementare e normale⁴. Tale ritardo, già noto all'epoca e affrontato in modo pionieristico da Giuseppe Talamo (1964), suggerisce di approfondire lo studio delle forme e modi con cui l'autonomia municipale sul piano scolastico fu realizzata in questa terra, sia sul piano delle politiche scolastiche sia dell'effettiva cultura scolastica prodotta.

Luoghi e protagonisti

Dalle prime ricerche già note a stampa e da alcune ricognizioni emerge il ruolo svolto da alcune figure ispettive, direttive, magistrali ed educative nei primi decenni dopo l'Unità. Si è trattato di un'azione febbrile svolta, ad esempio, dai regi ispettori scolastici tesa a sollecitare le autorità municipali nel promuovere la lotta all'analfabetismo e ad adeguare comunque la propria organizzazione scolastica. Tra questi, a titolo di esempio, si segnala Gaspare Armandi, già patriota e componente della Costituente delle Romagne⁵, ispettore scolastico regio delle scuole primarie a Forlì nel 1861, il quale evidenziava le difficoltà del nuovo corso politico

si aggiunga a tutto ciò che nell'Emilia non essendo pubblicata la legge 13 Novembre 1859, né altra che imponesse ai Comuni di riformare le scuole, né il modo di ricompensare i Maestri, l'autorità scolastica non avrebbe avuto modo alcuno per obbligare i renitenti ad abbandonare i vecchi sistemi, e ad istituire nuove scuole⁶

³ *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia. Appendice alla parte terza*, Tipografia Eredi Botta, Roma, 1873, pp. 5-6.

⁴ *Vicende legislative della pubblica istruzione in Italia dall'anno 1859 al 1899. raccolte e annotate da Giuseppe Saredo. Introduzione al Codice della pubblica istruzione dello stesso autore*, Torino, Unione Tipografica Editrice, 1901, pp. 346-376.

⁵ Archivio storico del comune di Bologna, Verbali del Consiglio comunale di Bologna, 25 novembre 1912, commemorazione di Gaspare Armandi.

⁶ *Sullo stato dell'istruzione primaria della provincia di Forlì nell'anno scolastico 1860-61. Resoconto al Consiglio Provinciale delle Scuole*, Dalla Tipografia di Pietro Conti, Faenza, 1861, p. 7.

anche a Forlì

quando il Governo mi affidò l'ispezione delle scuole elementari della Provincia di Forlì io trovai istituite poche scuole maschili e queste abbandonate dai Maestri, o rette provvisoriamente, perché i preti che formavano la maggior parte degli insegnanti o erano stati espulsi o si erano ritirati; dell'istruzione femminile niuno si prese mai pensiero, e l'educazione della donna, che nella famiglia deve essere la prima Maestra, era lasciata in vergognoso abbandono⁷.

Solo qualche anno dopo Armandi dichiarava con orgoglio che in tutti i comuni della provincia di Forlì vi era ormai una scuola regolare elementare maschile e femminile, comprese le scuole serali destinate agli artigiani e 'campagnuoli' analfabeti⁸ e nell'Inchiesta pubblicata nel 1870 dichiarava

nella città e in quei luoghi della provincia forlivese ove è raccolto maggior numero di abitanti è sufficientemente provveduto alla pubblica istruzione; ma laddove la popolazione è più rada o più sparsa, vale a dire, per le campagne, il numero delle scuole maschili è fuor di misura sottile, e più sottile ancora quello delle femminili⁹

come peraltro a Ravenna

tutti i comuni e molte delle borgate della provincia di Ravenna hanno le scuole elementari; nondimeno esse non bastano al bisogno, e una gran parte dei figli dei campagnoli debbono restare senza alcuna istruzione. Ma le scuole che vi sono generalmente sono buone, in luoghi sani e convenienti, e i maestri delle quali sono, modestamente sì, ma in sufficiente misura ricompensati¹⁰.

Un ruolo cruciale fu svolto anche dalle amministrazioni municipali e dai docenti prescelti per la lotta all'istruzione elementare e popolare da un lato e l'innovazione pedagogica e didattica dall'altro. Nella zona forlivese una figura di rilievo fu Filippo Marinelli (1828-1883), originario di Senigallia, trasferitosi a Mondavio e qui maestro dal 1852 al 1860, poi direttore delle scuole elementari del comune di Forlì tra 1862 e 1883 (Bedei 2013), gli anni in cui il Comune, di orientamento democratico, decretava l'abolizione dell'insegnamento del catechismo nelle scuole sostituito dall'insegnamento dei diritti e doveri.¹¹ Già nel 1867 Marinelli evidenziava i miglioramenti ottenuti nell'istruzione popolare tramite l'introduzione dell'allora innovativo metodo d'insegnamento della lettura e scrittura illustrata da Vincenzo

⁷ Ivi, p. 7.

⁸ *Sullo stato dell'istruzione primaria della provincia di Forlì nell'anno scolastico 1860-61. Resoconto al Consiglio Provinciale delle Scuole*, Forlì, Dalla tipografia Bordandini, 1864.

⁹ *Documenti sulla istruzione elementare nel Regno d'Italia*, Parte seconda, Firenze, Tip. Eredi Botta, 1870, pp. 8-9.

¹⁰ Ivi, p. 8.

¹¹ *La pubblica istruzione nel Comune di Forlì (1859-1888)*, Forlì, Tip. Lit. Democratica, 1888, p.6.

Garelli nel Congresso pedagogico di Firenze del 1865.¹² Sotto la sua direzione Forlì partecipò anche al IX Congresso pedagogico nazionale del 1874 a Bologna ottenendo il riconoscimento della medaglia di bronzo. Marinelli frequentò le lezioni di pedagogia tenute da Pietro Siciliani nell'Università di Bologna nell'ottobre 1879 (Siciliani 1879, 136) e istituì la Società degli insegnanti della provincia di Forlì, che pubblicò le Conferenze pedagogiche tenute dal docente universitario di Bologna Paolo Riccardi proprio a Forlì nel 1883, segno evidente dell'impegno per l'innovazione pedagogica e didattica di tipo positivistico, confermato anche dall'avvio un Museo scolastico per l'insegnamento oggettivo con piccole collezioni ad uso dei maestri fin dal 1880. La sua eredità fu raccolta dal successore Pio Squadrani e dal figlio Pietro Marinelli, mentre la Società degli insegnanti di Forlì, da lui stesso fondata, prese il suo nome (D'Ascenzo 2022).

Il figlio Pietro Marinelli (Mondavio 1855-1912), di convinzioni repubblicane, fu dapprima direttore delle scuole di Mesola (Ferrara) tra 1881 e 1883 e - in seguito alla morte del padre Filippo - maestro a Forlì e lì docente di Pedagogia e diritti nella Scuola normale. Con Pio Squadrani introdusse l'innovativo metodo fonico per l'insegnamento della lettura, pubblicò testi scolastici, curò i programmi didattici per le scuole e collaborò ad alcuni periodici magistrali. A Forlì rimase per tre anni, frequentò le lezioni di Pedagogia di Pietro Siciliani all'università di Bologna, ne sostenne l'esame nel 1884 (Ceccarelli 1912) ampliando così lo sguardo ad una dimensione pedagogica chiaramente legata al positivismo pedagogico. Dal 1885 fu direttore delle scuole di Meldola per le quali scrisse le *Notizie su le scuole elementari* in occasione della Mostra Didattica emiliana del 1888, ricche di indicazioni sull'organizzazione scolastica e didattica di quel comune, allora amministrato dal sindaco Antonio Montanari. Nel 1889 fu chiamato a dirigere le scuole elementari di Cesena, per le quali si dedicò al rinnovamento dei libri di testo, dei programmi, della didattica delle singole materie, dell'arredo scolastico, dell'introduzione del lavoro manuale, di una biblioteca magistrale e di un museo didattico con armadi e cristalli (Bedei 2013, 266). Favorì l'apertura di un asilo, l'avvio della refezione, del patronato scolastico e di un ricreatorio, lasciando puntuali relazioni annuali poi confluite nell'opera *Notizie su le scuole elementari* (Marinelli 1904). Fu attivo promotore dell'associazionismo magistrale, fino a diventare consigliere dell'Unione magistrale nazionale (Balzani 1991), portatore tuttavia di un'istanza antiavvocazionista in controtendenza con gli orientamenti generali del sodalizio (Barausse 2002; Caruso 1992; D'Ascenzo 2013; Ricchi 1921-1922).

¹² *Sullo stato dell'istruzione primaria nella città e comune di Forlì. Relazione del Prof. Filippo Marinelli direttore delle Scuole elementari maschili alla Onorevole Giunta e Consiglio*, Forlì, Tipografia sociale democratica, 1867, p. 9.

Dopo Pietro Marinelli, la direzione delle scuole elementari di Cesena fu assunta dal maestro Mario Godoli (1884-1919). Nato a Forlimpopoli (Forlì), si diplomò maestro nel 1903 nella locale Scuola normale, completando gli studi presso il Corso di perfezionamento per insegnanti di scuola normale dell'università di Bologna nel 1907, grazie al quale nel 1912 diventò direttore didattico a Cesena. Dopo una breve militanza socialista, fu attivo esponente del Partito repubblicano e sostenitore di Ubaldo Comandini. Come direttore promosse l'utilizzo delle collezioni didattiche, incrementò le biblioteche scolastiche, le proiezioni luminose e scrisse testi destinati agli insegnanti e agli alunni. (Lusa 2013; Righetti 2018).

Mario Godoli era parente di un altro maestro, cioè Pietro Godoli (1852-1912), nativo di Forlimpopoli (Lusa 2013). Maestro dal 1876, mazziniano, anticlericale, fu tra i promotori della Società di mutuo soccorso fra i maestri della provincia di Forlì 'Filippo Marinelli' e della sezione locale aderente all'Unione magistrale nazionale. Favorì l'apertura di una sezione magistrale femminile, di un ricreatorio maschile e sostenne la locale congregazione di carità. Promosse la nascita della Scuola normale maschile di Forlimpopoli, insegnandovi anche ginnastica e lavoro manuale, per poi conseguire il diploma di direttore didattico a Bologna presso il Corso di perfezionamento per insegnanti di scuola normale.

Anche il mondo cattolico fu promotore dell'istruzione elementare e popolare, testimoniato da alcune figure come don Luigi Ghinelli (1848-1909) di Gatteo, promotore di un asilo infantile, cucine economiche e circoli della gioventù. Nel 1883, sulla scia di Don Giovanni Bosco, fondò l'Istituto Fanciulli Poveri, con laboratori di avviamento professionale alla falegnameria, sartoria, tipografia, legatoria, e di un bollettino dell'istituto, ancor oggi attivo (D'Ascenzo 2013). Altro importante sacerdote fu Giuseppe Lugaresi (1854-1927), nativo di Cesena, che accolse bambini ed adolescenti poveri e abbandonati nell'Istituto Artigianelli, dal 1887 detto anche il «Lugaresi». Conseguita la patente di maestro elementare, aprì scuole elementari serali nel suo istituto, oltre a laboratori per l'avviamento professionale, attività ricreative come il corpo bandistico, il teatro educativo e dal 1907 il cinematografo e la società di ginnastica «Ars et robur» (1907). L'istituto «Lugaresi» colmava a Cesena l'assenza di una formazione professionale nelle arti e mestieri pubblica a cui il Comune dedicò risorse solo ai primi del '900 (D'Ascenzo 2013).

Importante, e ancora da sondare, il ruolo delle donne nella promozione della causa dell'istruzione ed educazione popolare in Romagna. Ernesta Galletti (1850-1939), di formazione mazziniana e garibaldina, coniugata con il sarto Valentino Stoppa, promosse a Lugo la nascita della Società di mutuo soccorso femminile (1872). Conseguita la patente di maestra fondò, sempre a Lugo, l'istituto femminile «Stoppa» per l'educazione dei bambini e dei fanciulli, con annesso giardino infantile froebeliano in cui vigeva la coeducazione dei sessi. Numerosi furono gli scritti per le maestre giardiniere, unitamente a incarichi ministeriali per lezioni e

conferenze. Dopo la chiusura dell'istituto nel 1903 aprì una scuola professionale femminile a Lugo che, tra alterne vicende, prosegue ancor oggi l'attività ed è intitolata alla fondatrice. (Bandini 2000; D'Ascenzo 2013; Medri 2000; Pasini 2013; Pironi 2013; Ricci Bitti 1998).

A Riccione fu attiva Maria Boorman (1840-1903), nata da una ricca famiglia di New York, dove aveva conosciuto il medico Giovanni Ceccarini, con cui si era sposata. La coppia rientrò in Italia e a Riccione soggiornavano spesso nella loro villa, entrando via via in contatto con la difficile condizione dei ceti popolari. Dopo la morte del marito, Maria si prodigò per la fondazione dell'ospedale (a lui poi intitolato) e per la Società operaia di mutuo soccorso locale – pienamente inserita all'interno delle società di mutuo soccorso nate nell'Ottocento per favorire l'educazione dei soci – (De Maria 2008), finanziando la costituzione della “biblioteca popolare” e di un giardino d'infanzia d'ispirazione froebeliana (Bebi e Oreste 1990; Magro 2018; Pironi 2013).

Conclusioni

Lo spazio consentito non permette di aggiungere ulteriori riferimenti a figure e protagonisti della battaglia per l'istruzione elementare e popolare connessa al *nation building* dopo l'Unità in Romagna, che resta una terra ‘di frontiera’ ancora da esplorare nella sua ricchezza e diversità culturale e scolastica. Una sistematica ricognizione sulle diverse fonti locali, come gli archivi di stato, gli archivi comunali, gli archivi scolastici, gli archivi privati e delle numerose biblioteche locali, potrà svelare il reale contributo offerto da questa vivace periferia del Regno all'istruzione elementare e popolare dopo l'Unità, far emergere altresì la cultura scolastica prodotta realmente ‘dal basso’ e far uscire nuovi profili di maestri, maestre, educatori ed educatrici dall'oblio della Storia.

Bibliografia

- Balzani, Roberto. 1991. “La democrazia cesenate fra radicalismo e repubblicanesimo.” In *Storia di Cesena. IV/2, Ottocento e Novecento*, di Angelo Varni, e Biagio Dradi Maraldi. Rimini: Bruno Ghigi.
- Balzani, Roberto. 2001. *La Romagna. Storia di un'identità*. Bologna: il Mulino.
- Balzani, Roberto, e Angelo Varni. 2012. *La Romagna nel Risorgimento. Politica, società e cultura al tempo dell'Unità*. Bari: Laterza.

- Bandini, Patrizia. 2000. «Ernesta Galletti Stoppa.» In *Donne nella storia nel territorio di Ravenna, Faenza e Lugo dal Medioevo al XX secolo*, a cura di Claudia Bassi Angelini, 122-127. Ravenna: Longo.
- Barausse, Alberto. 2002. *L'Unione magistrale nazionale. Dalle origini al fascismo. 1901-1925*. Brescia: La Scuola.
- Bebi, Patrizia, e Oreste Delucca. 1990. *I Ceccarini per Riccione. Il giardino d'infanzia e l'ospedale*. Verrucchio: Pazzini.
- Bedei, Silvano. 2013. “Notizie su la scuola elementare” date nel 1904 da Pietro Marinelli (1885-1912) direttore didattico a Cesena dal 1889 al 1912. Vol. VII, in *Le vite dei cesenati*, a cura di Pier Giovanni Fabbri, e Alberto Gagliardo, 239-240. Cesena: Editrice Stilgraf.
- Bedei, Silvano. 2014. “Le scuole pubbliche di Forlimpopoli al tempo di Papa della Genga.” *Forlimpopoli. Documenti e Studi*: 121-160.
- Caruso, Elio. 1992. *Forlì Città e cittadini tra Ottocento e Novecento. Il bene collettivo*. Ravenna: Edizioni del Girasole.
- Causarano, Pietro. 2005. *Combinare l'istruzione coll'educazione. Municipio, istituzioni civile ed educazione popolare a Firenze dopo l'Unità, 1859-1878*. Milano: Unicopli.
- Ceccarelli, Edoardo. 1912. “Pietro Marinelli.” *Il popolano. Periodico settimanale repubblicano*, 17 febbraio: 1.
- D'Ascenzo, Mirella. 2013. *Galletti Stoppa Ernesta*. Vol. I (A-K). In *DBE Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, a cura di Giorgio Chiosso, e Roberto Sani, 607. Milano: Editrice Bibliografica.
- D'Ascenzo, Mirella. 2013. *Ghinelli Luigi*. Vol. I (A-K), in *DBE Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, a cura di Giorgio Chiosso, e Roberto Sani, 642. Milano: Editrice Bibliografica.
- D'Ascenzo, Mirella. 2019. “Il comando possibile. Il “giallo” della legge Casati in Emilia e Romagna, tra centro e periferia.” *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 26, n. 1: 72-87.
- D'Ascenzo, Mirella. 2022. “L'Università di Bologna per la formazione degli insegnanti: nuove fonti tra Ottocento e Novecento.” In *Fonti per la storia delle popolazioni accademiche in Europa Sources for the History of European Academic Communities X Atelier Héloïse*, a cura di Gian Paolo Brizzi, Carla Frova, e Ferdinando Treggiari, 235-250. Bologna: il Mulino.
- D'Ascenzo, Mirella. *La scuola elementare in età liberale. Il caso Bologna 1859-1911*. 1997. Bologna: Clueb.
- D'Ascenzo, Mirella. 2016. “Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale.” *Espacio, Tiempo y Educación*, n. 3(1): 249-272.
- D'Ascenzo, Mirella. 2013. *Lugaresi Giuseppe*. Vol. II (L-Z), in *DBE - Dizionario Biografico dell'Educazione*, a cura di Giorgio Chiosso, e Roberto Sani, 61. Milano: Editrice Bibliografica.

- D'Ascenzo, Mirella. 2013. *Marinelli Pietro*. Vol. II (L-Z), in *DBE Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, a cura di Giorgio Chiosso, e Roberto Sani, 112. Milano: Editrice Bibliografica.
- D'Ascenzo, Mirella. 2013. *Montanari Antonio*. Vol. II (L-Z), in *DBE Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, a cura di Giorgio Chiosso e Roberto Sani, 193. Milano: Editrice Bibliografica.
- D'Ascenzo, Mirella. 2018. "The impact of the local dimension on the history of teaching profession in Italy. Il contributo della dimensione locale alla storia della professione docente in Italia." *Rivista di storia dell'educazione*, n. 1: 153-171.
- De Fort, Ester. 2011. "La scuola e il progetto della formazione degli italiani." *Le carte e la storia* 2 (dicembre): 45-59.
- De Maria, Carlo. 2008. *Spirito liberale e tradizioni comunitarie. Storia e ordinamenti del mutuo soccorso nel forlivese*. Bologna: Clueb.
- Gaudio, Angelo. 2001. *Educazione e scuola nella Toscana dell'Ottocento. Dalla Restaurazione alla caduta della Destra*. Brescia: La Scuola.
- Lusa, Milvia. 2013. *Godoli Mario*. Vol. I (A-K), in *DBE Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, a cura di Giorgio Chiosso, e Roberto Sani, 672. Milano: Editrice Bibliografica.
- Lusa, Milvia. 2013. *Godoli Pietro*. Vol. I (A-K), in *DBE Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, a cura di Giorgio Chiosso, e Roberto Sani, 672. Milano: Editrice Bibliografica.
- Magro, Giuseppe. 2018. *La Riccione di Maria Boorman Ceccarini*. Riccione: Famija Arciunesa.
- Marinelli, Pietro. 1904. *Municipio di Cesena. Notizie su le Scuole Elementari 1860-1904*. Municipio di Cesena: Tipografia G. Vignuzzi e C.
- Medri, Sante. 2000. *Cultura e società a Lugo dal '600 al '900*. Imola: La Mandragora.
- Morandi, Matteo. 2012. "La sfida dell'istruzione. Patrioti e scuola in Romagna (1859-1861)." In *La Romagna nel Risorgimento. Politica, società e cultura al tempo dell'Unità*, a cura di Roberto Balzani, e Angelo Varni, 430-456. Bari: Laterza, 2012.
- Pasini, Laura. 2013. *Ernesta Galletti Stoppa il pensiero e l'innovazione di una lughese illustre: a 160 anni dalla sua nascita*. Atti della giornata di studi, Lugo, 2 dicembre 2010. Faenza: Editrice Even.
- Pironi, Tiziana. 2013. *Boorman Wheeler Ceccarini Maria*. Vol. I (A-K), in *DBE Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, a cura di Giorgio Chiosso e Roberto Sani, 195. Milano: Editrice Bibliografica.
- Pironi, Tiziana. 2013. «Ernesta Galletti Stoppa. Una pioniera del rinnovamento scolastico in terra di Romagna.» In *Non solo rivoluzione. modelli formativi e percorsi politici delle patriote italiane*, a cura di Elena Musiani, 123-146. Roma: Aracne.

- Pivato, Stefano. 1979. "L'istruzione elementare nel Circondario di Rimini durante il periodo liberale (1861-1915)." *Storie e storia* n. 2 (ottobre): 5-30.
- Pivato, Stefano. 1982. *Pane e grammatica. L'istruzione elementare in Romagna alla fine dell'800*. Milano: Franco Angeli.
- Pruneri, Fabio, cur. 2005. *Il cerchio e l'ellisse. Centralismo e autonomia nella storia della scuola dal XIX al XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Ragazzini, Dario. 1990. "L'amministrazione della scuola." In *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, a cura di Giacomo, 263-322. Firenze: La Nuova Italia.
- Ragazzini, Dario. 2012. "La legge Casati-Mamiani ovvero la legislazione scolastica nel passaggio all'Unità." In *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, a cura di Franco Cambi, e Giuseppe Trebisacce, 97-114. Firenze: ETS.
- Ricchi, Antonio. 1921-1922. "Care ombre. Pietro Marinelli." *I Diritti della scuola*, n. 19: 281.
- Ricci Bitti, Valter. "Ernesta Stoppa (1850-1939)." In *Il bracciante e l'alfabeto. La scuola primaria nella bassa Romagna tra 1861 e 1922*, a cura di Alessandro Buda, 143-148. Imola: University Press Bologna, 1998.
- Ridolfi, Maurizio. 2013. *Risorgimento nazionale, storia d'Italia e storia della Romagna. In occasione dei 150 anni dall'unificazione italiana*. Cesena: Società editrice "Il Ponte Vecchio".
- Righetti, Loretta. 2018. *Mario Godoli: sette anni nelle scuole elementari di Cesena*. Vol. II, in *Le vite dei Cesenati*, a cura di Pier Giovanni Fabbri, e Alberto Gagliardo, 301-358. Cesena: STILGRAF.
- Siciliani, Pietro. 1879. *La scienza dell'educazione nelle scuole italiane come antitesi alla pedagogia ortodossa*. Bologna: Zanichelli.
- Talamo, Giuseppe. 1964. *La scuola italiana dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*. Milano: Giuffrè.

STEFANO LENTINI

IL PASSAGGIO.
L'ISTRUZIONE ELEMENTARE NEL MEZZOGIORNO D'ITALIA
ALL'INDOMANI DELL'UNITÀ:
LA SICILIA ORIENTALE ED OCCIDENTALE

THE PASSAGE.
PRIMARY INSTRUCTION IN SOUTHERN ITALY
AFTER UNIFICATION: EASTERN AND WESTERN SICILY

Il presente contributo di ricerca intende proporre una sintetica mappatura delle scuole elementari pubbliche diurne, maschili e femminili nelle province di Trapani e di Siracusa, nei primi anni del Regno d'Italia. La ricostruzione fa parte delle complesse ricerche legate al Progetto "Istruzione e sviluppo economico nel Sud Italia dall'Unità all'età giolittiana (1861-1914)" (PRIN/2017), che hanno l'obiettivo di indagare, considerate le rilevanti sollecitazioni provenienti dall'intramontabile lavoro di Carlo Maria Cipolla, *Literacy and Development in the West* (1969), l'apporto della scuola e dell'istruzione al processo di modernizzazione della parte meridionale del Paese e le ragioni del divario economico tra nord e sud Italia.

Parole chiave: Unità d'Italia, Scuola elementare, Sicilia, Modernizzazione, Divario economico.

This research proposes a mapping of the public elementary schools for boys and girls in the province of Trapani and Syracuse, in the early years of the Kingdom of Italy. The historical reconstruction is part of the research of the Project "Literacy and Development in Southern Italy from Italian Unification to the Giolittian Era (1861-1914)" (PRIN/2017), which aim to investigate the contribution of the school and education in the process of modernization in the southern part of the country and the reasons for the economic gap between northern and southern Italy, considering the relevant suggestions coming from the work of Carlo Maria Cipolla, *Literacy and Development in the West* (1969).

Keywords: Italian Unification, Primary school, Sicily, Modernization, Economic inequality.

La storia dell'istruzione elementare è strettamente legata ai processi politico-culturali di tutte le società moderne impegnate nella transizione dalle forme agricole a quelle industriali. Nel corso dell'Ottocento, il processo di alfabetizzazione di massa, presso soggetti sociali di status non abbiente, «si rese indispensabile [per] diffondere un patrimonio di nozioni culturali elementari [...] pertinente ai nuovi ruoli sociali e produttivi richiesti e agli obiettivi economici da perseguire» (Bonetta 1999, 246). La diffusione dell'istruzione avrebbe così favorito lo sviluppo

industriale – lo ricordava già Cipolla nel suo volume dedicato al rapporto tra istruzione e sviluppo economico – in quanto, il mercato del lavoro avrebbe aumentato la richiesta di personale istruito e specializzato per l'introduzione di nuovi macchinari (Cipolla 2002, 99).

Lo sviluppo dei processi di alfabetizzazione, per diverse ragioni di ordine politico-sociale, non si svolse ovunque con le medesime modalità e tempistiche di attuazione; nella seconda metà dell'Ottocento, caratterizzò Stati come il Belgio, la Francia, la Germania e la Svizzera, entrati in una fase di sviluppo industriale che, intorno al 1900, invase tutta l'Europa, ad eccezione di alcune regioni periferiche (come il Portogallo, il sud della Spagna, la Grecia, i Balcani, la Polonia, buona parte dell'Impero russo), tra le quali l'Italia meridionale (*ibidem*).

Subordinata alla conquista dell'indipendenza, nel nostro Paese l'istruzione elementare assunse un ruolo di rilievo dopo il 1859, quando istruire divenne "compito istituzionale", ma, diversamente dall'istruzione superiore e classica, a quella elementare, data gratuitamente, dovevano provvedere tutti i comuni, in proporzione delle loro facoltà e secondo i bisogni dei loro abitanti (Pruneri 2019, 118). Senza la spinta dello Stato e del suo finanziamento, l'istruzione primaria venne così lasciata all'inerzia delle condizioni sociali e politiche dei comuni italiani.

Nella consapevolezza che, almeno nel primo cinquantennio dell'Italia unita, non si può parlare «in termini di 'scuola nazionale', ma occorre tenere ben presenti la pluralità e la varietà delle situazioni locali» (Sani 2003, 12), il presente contributo di ricerca prende in considerazione lo sviluppo dell'istruzione elementare, nel passaggio dal periodo pre-unitario a quello post-unitario, in due province della Sicilia che, per dimensioni, possono essere messe a confronto, e cioè quella di Trapani, per la Sicilia occidentale, e quella di Noto-Siracusa, per la Sicilia orientale, con uno sguardo al primo decennio post-unitario.

L'istruzione elementare nelle province di Trapani e Siracusa (1859-1862)

Alla vigilia dell'unificazione del Regno, nel 1859, l'Intendenza di Trapani contava 21 scuole diurne con 2146 allievi iscritti, e 16 scuole serotine frequentate da 736 allievi (Agresta, Sindoni 2012, 99-100). Passando alla Sicilia sud-orientale, nell'Intendenza di Siracusa, nel 1859 si contavano 37 scuole primarie pubbliche diurne maschili, e 27 scuole femminili, tra pubbliche e istituti private (Sindoni 2019, 122-126)¹. A differenza dell'intendenza di Trapani, per quella di Siracusa non disponiamo di dati riguardanti la frequenza alle scuole da parte degli allievi.

¹ Di queste, solo 13 si occupavano di impartire insegnamenti riguardanti la lettura e la scrittura, insieme ai lavori donneschi e alla istruzione religiosa.

Il quadro appena delineato ci suggerisce che nell'isola, negli anni che precedono l'Unità, esisteva già una rete di istituzioni scolastiche pubbliche e private (Sindoni 2012, voll. 2-3, 96-98), ma, almeno per i dati disponibili su Trapani, si conferma in modo abbastanza netto un divario tra il numero degli abitanti e il numero delle scuole attivate, e tra il numero degli allievi iscritti e il numero degli abitanti. Tale divario, come diremo di seguito, può essere letto come l'esito di diversi fattori: per un verso, nella regione siciliana si registrò uno scarso interesse della maggior parte delle amministrazioni comunali per l'istruzione pubblica, costrette a fare i conti con le esigue risorse del bilancio; a questo si aggiungano l'impossibilità, per moltissime famiglie, di affrontare le pur esigue spese che la frequenza scolastica comportava. Tra l'altro, specie per le famiglie particolarmente svantaggiate, l'istruzione non comportava solo un sacrificio economico diretto, per sostenere le spese ordinarie al fine di garantire la partecipazione alle attività didattiche dei propri figli, ma anche indiretto, in quanto esse dovevano far fronte ai mancati guadagni del lavoro dei fanciulli, in Sicilia largamente impiegato nell'agricoltura, nell'artigianato, nelle saline, nelle miniere di sale e di zolfo (Agresta, Sindoni 2012, 99-101).

Cosa succede all'indomani dell'Unificazione del Regno è possibile verificarlo grazie alla *Statistica delle scuole elementari comunali delle province siciliane, anno scolastico 1861/1862*, un documento custodito presso l'archivio di Stato di Palermo che ci offre il quadro complessivo della presenza della scuola primaria nell'isola in quell'anno scolastico².

Nel quadro del volume statistico sono indicati il numero delle scuole comunali da doversi attuare secondo la legge, distinte in maschili, femminili, inferiori e superiori, e il numero delle scuole censite nell'anno scolastico 1861/1862³. Limitandoci alla lettura dei dati riguardanti le due province prese in considerazione, si evidenzia che:

- nella provincia di Trapani, furono censite 38 scuole sulle 119 previste per legge, e precisamente: 17 maschili inferiori diurne (sulle 31 previste per

² Archivio di Stato di Palermo, Ministero e Segreteria – Ripartimento interno, b. 3174 - *Statistica delle scuole elementari comunali delle province siciliane, anno scolastico 1861/1862*.

³ Per la Sicilia occidentale, molto più consistente risultava essere la presenza di scuole elementari nella provincia di Palermo che, con una popolazione di 516146 abitanti, contava 183 scuole, sulle 321 previste per legge, e precisamente: 101 maschili inferiori diurne (sulle 88 previste per legge) e 24 serotine (sulle 81 previste per legge); 27 scuole femminili inferiori diurne (sulle 81 previste per legge), 27 scuole maschili superiori diurne (sulle 39 previste per legge), e 2 scuole femminili superiori diurne (sulle 32 previste per legge). Stesso dicasi per la Sicilia orientale, ove la provincia di Catania, con una popolazione di 396355 abitanti, vedeva la presenza di 168 scuole, sulle 249 previste per legge, e precisamente: 79 maschili inferiori diurne (sulle 66 previste per legge) e 52 serotine (sulle 64 previste per legge); 3 scuole femminili inferiori diurne (sulle 64 previste per legge), 33 scuole maschili superiori diurne (sulle 29 previste per legge), e una scuola femminile superiore diurna (sulle 26 previste per legge) (*ibidem*).

- legge) e 6 serotine (sulle 24 previste per legge); 12 scuole femminili inferiori diurne (sulle 27 previste per legge), 3 scuole maschili superiori diurne (sulle 21 previste per legge), e nessuna scuola femminile superiore diurna (sulle 18 previste per legge);
- nella provincia di Noto, furono censite 93 scuole (sulle 154 previste per legge), e precisamente: 33 maschili inferiori diurne (sulle 38 previste per legge) e 23 serotine (sulle 38 previste per legge); 16 scuole femminili inferiori diurne (sulle 37 previste per legge), 20 scuole maschili superiori diurne (sulle 21 previste per legge), e una scuola femminile superiore diurna (sulle 20 previste per legge).

L'estensore del documento statistico, nell'incipit, segnala alcune criticità che, generalmente, risultano essere riscontrabili nell'intero territorio della Sicilia, e dunque anche nelle due zone prese in considerazione. Tra queste criticità emergono la scarsa attenzione dei Comuni, e in alcuni casi persino il completo disinteresse, per l'istruzione femminile, nel migliore dei casi affidata ai Collegi di Maria dipendenti dai Vescovi, e la mancata apertura di scuole elementari in tutti i Comuni delle province siciliane, come stabilito dalla legge, non sempre attribuibile alla esiguità dei bilanci comunali⁴.

Uno sguardo allo sviluppo della scuola elementare nelle province di Trapani e di Siracusa, nel primo decennio post-unitario.

Un bilancio sullo sviluppo della scuola elementare nel primo decennio, nelle due province, è possibile ricavarlo dalle relazioni degli ispettori scolastici Ferdinando Cassone, del 1869, per la provincia di Trapani, e Giuseppe Melodia, del 1870, per la provincia di Siracusa.

In estrema sintesi, possiamo dire che un significativo aumento del numero delle scuole, per le due province, avvenne nell'anno scolastico 1864/65. A differenza della provincia di Siracusa, l'infierire del colera nel 1867 determinò una forte crisi nel settore dell'istruzione elementare nella provincia di Trapani. Tuttavia, grazie agli sforzi profusi dalle autorità trapanesi, il numero delle scuole, nel 1869 si attestò sulle 160 unità, tra maschili e femminili (poco sopra il numero delle scuole presenti nella provincia di Siracusa); a tale incremento, però, non corrispose un aumento del numero degli allievi: le 106 scuole maschili furono frequentate in media da 2940

⁴ Specifica, a tal proposito, l'estensore del documento statistico: «La maggior parte [dei Comuni] potrebbe stanziare la somma occorrente ma viene impedita dalla pusillanimità dei Consigli comunali, cui sul punto di stanziare nuove imposizioni, quantunque in vantaggio del popolo, manca l'accorgimento ed il coraggio» (*ibidem*).

allievi, mentre le 54 scuole femminili furono frequentate in media da 1809 allieve. Per rendersi conto della rilevanza del fenomeno dell'evasione scolastica, basti pensare che, sugli 11.200 ragazzi in età scolarizzabile, a frequentare la scuola elementare furono solamente 4749, cioè meno della metà: ben 25.208 fanciulli, d'ambo i sessi, dai 6 ai 12 anni, restarono lontani dalle scuole e privi di ogni mezzo d'istruzione. Si potrebbe pensare che molti padri di famiglia mandassero i propri figli alle scuole private, ma queste, 14 in tutto, furono frequentate da appena 151 alunni. In riferimento al numero di abitanti, Cassone calcolava che mancavano all'appello 111 scuole maschili e 163 femminili. In tutta onestà, ammetteva l'ispettore, si trattava di risultati che lasciavano a desiderare, e si auspicava «mezzi coattivi contro i Comuni ignoranti ed i padri di famiglia che non curano l'educazione della rispettiva prole» (Cassone 1869, 201-202)⁵.

Nella provincia di Siracusa, tra il 1863 e il 1864, il numero delle scuole venne incrementato da 75 a 84, con un aumento del numero degli alunni, che passarono da 2017 a 3390, e dei maestri, che da 75 raggiunsero il numero di 104; anche le spese, conseguentemente, furono notevolmente incrementate, passando da L. 46.336 a L. 72.500.

Il numero delle scuole elementari segnò un decisivo incremento alle soglie del primo decennio di vita del Regno. Nel 1870, con una popolazione di 264.780 abitanti, nella provincia di Siracusa risultavano attive 156 scuole, delle quali 123 pubbliche (88 maschili e 35 femminili) e 33 private. Gli allievi passarono a 6324, dei quali 4844 censiti nelle scuole pubbliche (2924 maschi, 1920 femmine), e 1480 in

⁵ Tra i comuni della provincia più virtuosi, l'ispettore individua Trapani e Partanna. A seguire, Marsala, San Giuliano, Mazzara, Castelvetro, Salemi, Calatafimi, Pantelleria, Favignana, Castellammare, Gibellina, Poggioreale, Salaparuta, Campobello, Vita e Santa Ninfa. Al contrario, i Comuni di Alcamo e Paceco si dimostravano più riottosi nel favorire lo sviluppo dell'istruzione primaria. Quanto all'istruzione femminile, la situazione era a dir poco disastrosa: Trapani e Marsala erano i soli due Comuni della provincia ad avere il corso completo. Partanna possedeva le quattro classi, ma la maestra della terza e della quarta era la medesima. Cinque comuni (Pantelleria, Campobello, Vita, Gibellina, Poggioreale) avevano una sola maestra, e sette erano i Comuni con due maestre (Salemi, Santa Ninfa, Castellammare, Salaparuta, Paceco, Castelvetro, Favignana). Avevano tre maestre Mazara (oltre alle due collegine), Calatafimi ed Alcamo. San Giuliano ne aveva quattro, comprese quella della borgata San Vito e quella dello stabilimento San Rocco. Un solo comune risultava sprovvisto di scuole femminili, cioè Camporeale, per mancanza di maestre. Per quanto riguarda l'istruzione elementare maschile, Trapani, Marsala, Mazzara, Salemi, Castelvetro, Partanna, Castellammare, Gibellina, Santa Ninfa e Alcamo avevano il corso completo, così Pantelleria, San Giuliano, Salaparuta, Gibellina, Calatafimi, ma con un solo maestro per la terza e per la quarta classe. Vita, Campobello e Paceco avevano il corso inferiore, mentre Favignana e Poggioreale avevano anche la terza classe. Le motivazioni fornite dai Comuni in merito al fatto che non si era provveduto a completare il corso elementare maschile e femminile, seppur sollecitati dalle autorità, erano che non si voleva aumentare il numero delle scuole, perché non vi era aumento di allievi (ivi, 201-203).

quelle private. Il numero dei maestri crebbe fino a raggiungere le 154 unità; di questi, 123 erano in servizio nella scuola pubblica (88 maestri e 35 maestre), e 31 maestri nella scuola privata.

Dei centri comunali della provincia, solamente 7 non possedevano la scuola femminile, e, delle borgate, 4 risultavano prive della maschile e 6 della femminile. Vi erano ancora 30 scuole serali con 37 maestri e 1896 alunni.

Rispetto al 1864, la provincia di Siracusa poteva contare su una media di una scuola maschile ogni 2546 abitanti, di una scuola femminile ogni 5192 abitanti, e di una scuola serale ogni 9807 abitanti. Nelle scuole diurne, si aveva un rapporto di 1 alunno per 92 abitanti, e di 1 alunna per 104 abitanti, mentre nelle scuole serali il rapporto era di 1 alunno per 168 abitanti. Per ciascun maestro diurno vi erano 30 scolari, per ciascuna maestra 50 alunne, per ciascun maestro serale 52 alunni⁶. Tali dati mostrano un accresciuto interesse dei comuni della provincia di Siracusa per l'istruzione elementare, che, alle soglie degli anni Settanta dell'Ottocento, fece registrare un incremento delle spese ad essa destinata, e, per quanto ancora non sufficiente, del numero degli alunni frequentanti (Pasquale 1870, 589-590). Come dimostrano i dati presentati dall'ispettore Melodia, in riferimento al rapporto tra popolazione e numero di alunni, si trattava tuttavia di un bilancio assai magro, considerato il potenziale fabbisogno di istruzione della provincia di Siracusa.

Brevi riflessioni conclusive

Dal confronto dei dati riportati, emergono talune criticità che meritano la nostra attenzione, per non soffermarci sulla loro mera analisi statistica.

Da una parte, emerge la ritrosia di molti municipi ad istituire le scuole, alla quale, però, fece fronte la «lodevole fermezza per parte delle Autorità onde far eseguire la legge» (Cassone 1869, 200). Dall'altra, emerge la scarsa presenza di allievi frequentanti, in risposta alla quale, nei comuni del trapanese non si volle aumentare il numero delle scuole.

Sulla difficoltà di far rispettare l'obbligo scolastico, specie nelle classi sociali più svantaggiate, Cassone ipotizzava il concorso di fattori di ordine culturale ed economico. Significative, sono a tal proposito, le sue considerazioni:

Le scuole elementari della provincia non sono frequentate dai figli del povero, e gli stessi artigiani, salvo eccezioni, [... in quanto] credono di poterne far senza: 1° perché nemmeno per sogno pensano

⁶ I presenti dati sono tratti dall'articolo di Antonio Pasquale. 1870. *L'istruzione elementare in qualche provincia della Sicilia*. "Il progresso educativo. Effemeride Mensuale". Anno II. Napoli: Stabilimento tipografico Perrotti, pp. 588-595, nel quale l'autore riprende e commenta la *Relazione del Regio Provveditore cav. Melodia per la provincia di Siracusa*.

che l'istruzione potrebbe migliorare la loro condizione, ed è in loro radicatissimo l'errore che il leggere e lo scrivere siano soltanto per le classi agiate; 2° perché, posto che ne conoscessero il bisogno, alla remota speranza di qualche miglioramento nella loro sorte antepongono il guadagno prossimo, immediato di pochi soldi. (ivi, 203-204).

Le riflessioni di Cassone sulla difficoltà di far rispettare l'obbligo scolastico si sposavano perfettamente con le idee espresse dall'ispettore Giuseppe Melodia, secondo il quale le famiglie popolarie non disprezzavano l'istruzione:

piuttosto [...] non se ne credono degni, [...] la giudicano superflua, inutile, anche dannosa per loro. [...] Possiamo pretendere sul serio che la famiglia popolare, tutto ignorando e quale si trova, faccia di meno dell'aiuto che ricava da un figlio o da una figlia, per mandarlo alla scuola, d'onde a da temere perdita di tempo di lavoro e di lucro [...]?⁷.

Un secondo aspetto messo in evidenza dai due ispettori riguarda la scarsa attenzione delle amministrazioni comunali per l'istruzione femminile. A tal proposito, Melodia sottolineò come, a dispetto dell'aumento del numero delle scuole femminili nella provincia di Siracusa, l'insegnamento in queste fosse "trascuratissimo", a parte qualche rara eccezione, e qualitativamente lasciava molto a desiderare⁸; l'insufficiente sviluppo dell'istruzione femminile, nel trapanese, veniva interpretato come il risultato di una visione stereotipata della donna, in quanto: «La donna in questi paesi non ha ancora acquistata quella posizione sociale a cui è destinata, e dai più si ritiene che non debba andare oltre la madia e il telaio» (Cassone 1869, 204). Ma vi è di più, scrive l'ispettore: «Nei primi anni si dovettero superare difficoltà grandi per persuadere le madri di famiglia a mandare le loro figlie alla scuola; e non poche scuole si determinarono finalmente a ciò fare colla condizione che non imparassero a scrivere, imperciocché fra le altre cose, si riteneva che il sapere scrivere fosse contrario alla religione!» (*ibidem*).

La disattenzione delle municipalità verso le più urgenti necessità della scuola⁹, e in special modo verso lo sviluppo dell'istruzione femminile, la scarsa frequenza degli allievi, laddove le scuole furono implementate, e ancora, le condizioni di miseria economica delle famiglie, e la loro limitata capacità di intendere il valore e l'utilità dell'istruzione, contribuirono a rendere l'obbligo scolastico "pressoché

⁷ Melodia, Giuseppe. 1871. *Al Consiglio Scolastico della Provincia di Siracusa il regio Provveditore agli Studi presentava*. Noto: Tipografia Norcia, pp. 16-17, citato da Sindoni, Caterina. 2019. "L'istruzione elementare nella provincia di Siracusa", *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 26, p. 160.

⁸ Scarsamente efficiente era la Scuola Magistrale di Siracusa e del tutto inefficiente quella di Noto, oggetto di aspre critiche da parte di Gerolamo Nisio, che la ispezionò nel 1866. Ivi, pp. 154-157.

⁹ Si pensi al problema dei locali scolastici, all'insufficienza degli arredi, alla mancanza dei sussidi didattici, ma anche alla scarsa qualità di molti maestri, a prescindere dal possesso della patente.

lettera morta”, nelle province di Trapani e di Siracusa, a dieci anni dalla Unità, seppur con qualche avanzamento. Ciò può essere letto come un piccolo pezzo dell’ampio mosaico della “geografia degli squilibri” che caratterizzò la storia dell’istruzione nel primo decennio post-unitario, contraddistinta da una più attenuata tendenza delle regioni più arretrate a recuperare lo svantaggio iniziale (De Fort 1995, 39).

Bibliografia

- Bonetta, Gaetano. 2020. *Scuola e civilizzazione. Il sistema formativo italiano dal '700 alla fine del '900*. Roma: Armando editore.
- Cipolla, Carlo Maria. 2002. *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Bologna: il Mulino.
- Costa, Sarino. 1990. *La scuola e la grande scala. Vita e costume nella scuola siciliana dal 1860 agli inizi del Novecento*. Palermo: Sellerio.
- Cassone, Ferdinando. 1870. “Relazione dell’ispettore Cassone sullo stato delle scuole elementari della provincia di Trapani, in risposta ai quesiti della circolare ministeriale 16 aprile 1869, numero 240”, in *Documenti sulla Istruzione elementare del Regno d'Italia*. Parte seconda. Firenze: Tipografi della Camera dei Deputati.
- De Fort, Ester. 1995. *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*. Bologna: Il Mulino.
- Lentini, Stefano. 2022. “La relazione dell’ispettore Alessandro Parone sullo Stato dell’istruzione primaria nel Circondario di Siracusa (1864)”. *Annali della facoltà di Scienze della formazione* 21: 87-113.
- Melodia, Giuseppe. 1871. *Al Consiglio Scolastico della Provincia di Siracusa il regio Provveditore agli Studi presentava*. Noto: Tipografia Norcia.
- Pasquale, Antonio. 1870. *L'istruzione elementare in qualche provincia della Sicilia*. “Il progresso educativo. Effemeride Mensuale”. Anno II. Napoli: Stabilimento tipografico Perrotti.
- Pruneri, Fabio. 2019. “La scuola elementare”. In *Manuale di Storia della scuola italiana*, edited by Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio, Fabio Pruneri. Brescia: Scholé.
- Sani, Roberto. 2003. “Scuola e istruzione elementare in Italia dall’Unità al primo dopoguerra: itinerari di ricerca”. In *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*, edited by Roberto Sani, Angelino Tedde. Milano: Vita&Pensiero.
- Sindoni, Caterina. 2012. *Scuole maestri e metodi nella Sicilia Borbonica (1817-1860)*. Lecce- Rovato: PensaMultimedia.
- Sindoni, Caterina. 2012. *Scuole maestri e metodi nella Sicilia Borbonica (1817-1860)* Appendice statistica Intendenze di Caltanissetta, Girgenti, Siracusa/Noto. Voll. 2-3. Lecce-Rovato: PensaMultimedia.

- Sindoni, Caterina. 2019. "L'istruzione elementare nella provincia di Siracusa", *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 26: 118-163.
- Spallicci, Giuseppe. 1870. *Relazione sulla educazione popolare nella provincia di Trapani*. Trapani: Tipografia Modica-Romano.

Fonti archivistiche

- ASPA, Ministero e Segreteria - Ripartimento interno, b. 3174. *Statistica degli Ispettori degli studii delle Provincie Siciliane*, A.S. 1861/1862.
- Archivio di Stato di Siracusa, *Prefettura*, b. 219, *Scuole elementari pubbliche nella Provincia di Siracusa- 1865-66*.
- Archivio di Stato di Siracusa, *Prefettura*, b. 228, *Relazione sull'Istruzione primaria dell'Ispettore scolastico del Circondario di Siracusa*, 14 agosto 1864.
- Archivio di Stato di Siracusa, *Prefettura*, b. 236, *Rapporto del giro (ispettivo) inviato da Giuseppe Melodia al Prefetto della Provincia di Noto*, Noto 23 dicembre 1861.
- Archivio di Stato di Siracusa, *Prefettura*, b. 220, A.S. 1863/1864, *Notizie Statistiche intorno alle scuole serali per gli adulti esistenti nella Provincia di Noto, Circondario di Siracusa; A.S. 1863/1864, Notizie Statistiche intorno alle scuole maschili pubbliche esistenti nella Provincia di Noto, Circondario di Siracusa; A.S. 1863/1864, Notizie Statistiche intorno alle scuole femminili pubbliche esistenti nella Provincia di Noto, Circondario di Siracusa*.

DARIO DE SALVO

IL PASSAGGIO.

L'ISTRUZIONE ELEMENTARE NEL MEZZOGIORNO D'ITALIA
ALL'INDOMANI DELL'UNITÀ: LA PRIMA CALABRIA ULTERIORE

THE PASSAGE.

PRIMARY SCHOOL IN SOUTHERN ITALY AFTER UNIFICATION:
THE PRIMA CALABRIA ULTERIORE

Il contributo intende proporre una mappatura delle scuole elementari pubbliche diurne, maschili e femminili, di un'ampia area della Calabria: la provincia di Reggio Calabria, insieme ad alcune riflessioni sulla riorganizzazione dell'istruzione pubblica nel complesso periodo di transizione dalla dominazione borbonica a quella dei Savoia. La ricostruzione fa parte delle complesse ricerche legate al Progetto "Istruzione e Sviluppo economico nel Sud Italia dall'Unità all'età giolittiana (1861-1914) (PRIN/2017), che hanno l'obiettivo di indagare, considerate le rilevanti sollecitazioni provenienti dall'intramontabile lavoro di Carlo Maria Cipolla, *Literacy and Development in the West* (1969), ed a partire da raccolte di dati di carattere quantitativo provenienti da documentazione archivistica inedita, l'apporto della scuola e dell'istruzione al processo di modernizzazione della parte meridionale del paese e le ragioni del divario economico tra nord e sud Italia.

Parole chiave: Istruzione, Sviluppo economico, Prima Calabria Ulteriore, Secolo XIX.

The contribution aims to propose a mapping of public elementary day schools, both male and female, in a large area of Calabria: the province of Reggio Calabria, along with some reflections on the reorganization of public education in the complex period of transition from Bourbon to Savoy. The reconstruction is part of the complex research related to the Project "Education and Economic Development in Southern Italy from Unification to the Giolittian Age (1861-1914)" (PRIN/2017), which aims to investigate, given the relevant input from the timeless work of Carlo Maria Cipolla, *Literacy and Development in the West* (1969), and from collections of quantitative data from unpublished archival documentation, the contribution of schooling and education to the modernization process in the southern part of the country and the reasons for the economic gap between northern and southern Italy.

Keywords: Literacy, Economic development, Prima Calabria Ulteriore, 19th Century.

Introduzione

In un celebre saggio del 1979 Raffaele Laporta, in merito ai complicati meccanismi innescatisi a seguito dell'Unità d'Italia, ha chiosato quanto fosse evidente come «in

questa unificazione ci fosse chi unificava, chi si lasciava unificare, e anche chi veniva unificato senza saperlo e per forza» (Laporta 1979, 6).

In particolare,

Nella costruzione del nuovo Stato le classi dirigenti, non conoscendo la realtà specifica del Mezzogiorno o non tenendo volutamente conto di essa, avviarono un processo di estensione delle leggi, degli ordinamenti e dei modelli culturali del Regno sabaudo alla nuova realtà nazionale: il sistema giuridico, quello giudiziario e scolastico, la leva militare, la forza pubblica, furono applicati a tutto il territorio nazionale, col risultato di creare contrasti e conflitti con gli ordinamenti statuali precedenti più che ottenerne il superamento e conseguire l'integrazione tra le diverse realtà del Paese. (Trebisacce 2018, 216).

Tale processo di estensione rappresentò l'audace tentativo di operare quel passaggio essenziale per uno Stato moderno e popolato non più da *sudditi*, ma, bensì, da *cittadini*. La scuola, in particolare quella elementare, rappresentò il luogo privilegiato per operare tale cambiamento.

In questa complessa, delicata ma imprescindibile visione di riordinamento sociale e politico, «nella carenza e nella mancanza di uniformità di quello che oggi si chiama settore elementare» (Ricuperati 2015, 16), nell'alto tasso di analfabetismo (in particolare nel Meridione dove superava l'87%) si sente la necessità di contestualizzare l'applicazione al tutto il Regno della legge Casati.

Il contributo che qui si presenta intende mostrare una rilettura della diffusione delle scuole elementari, nella Prima Calabria Ulteriore nel delicato passaggio dalla *dominazione* borbonica alla *liberazione* operata da Re Savoia, mediante i dati raccolti per il Progetto *Istruzione e Sviluppo economico nel Sud Italia dall'Unità all'età giolittiana* (1861-1914) (PRIN/2017).

La letteratura sul processo di scolarizzazione nel Regno delle Due Sicilie, specialmente nelle ultime provincie dei domini continentali, ossia nelle tre *Calabrie* (Calabria Ulteriore Prima, Calabria Ulteriore Seconda e Calabria Citra), è stata solita sostenere che un reale processo di alfabetizzazione delle masse popolari abbia avuto inizio solo a partire dall'unificazione e dall'adozione della legge Casati.

Questa tesi ingenerata dal cattivo stato in cui furono trovate le scuole popolari, convalidata dai dati statistici tendenti a mettere in evidenza soprattutto il diffondersi dell'istruzione dopo l'unificazione e supportata da studi che, rivolti a mettere in evidenza soprattutto i limiti della politica scolastica dei Borbone, trova conforto, principalmente, nelle opere di Zazo.

Questi, infatti, nel suo *L'istruzione pubblica e privata nel napoletano (1767-1860)* ebbe a scrivere:

Gli anni che corrono tra il 1848 e il 1860 furono squallidi e tristi. Spenti gli ultimi bagliori di libertà, soppressa la stampa politica, condannati all'ergastolo o cacciati sulle vie dell'esilio i più ardenti liberali, [...] la reazione fu come una piena alla quale non spente agitazioni dettero alimento e vigore. Periodo squallido anche nei rispetti della coltura, decaduta improvvisamente dopo la

dispersione di tutte quelle scuole letterarie, filosofiche e giuridiche, preparatrici della rivoluzione. (Zazo 1927, 257).

La situazione scolastica descritta da Zazo era il risultato, secondo Agresta, di numerosi provvedimenti emanati dai Borbone che ebbero come risultato un abbandono di fatto del ramo istruttivo sia pubblico che privato¹.

Una politica culturale, in estrema sintesi, che mirava unicamente al mantenimento delle strutture esistenti.

Fu questo, tra gli altri, il motivo per cui i suggerimenti della Commissione provvisoria di pubblica istruzione, la quale aveva chiamato i “padri di famiglia” a gestire le scuole, non furono accolti e i *Progetti* elaborati non ebbero neanche l’onore di essere discussi. Ferdinando II, (decreto n. 951 del 28 giugno 1849) sciolse, infatti, la Commissione “stabilita nel corso del passato anno 1848” ed istituì, ponendolo alle dipendenze del Ministero della Pubblica Istruzione, un consiglio generale. A tale consiglio, composto di sette membri scelti tra i professori titolari dell’università e tra i soci ordinari della *Società reale borbonica*, furono attribuiti i poteri dell’abolita Giunta d’istruzione pubblica. Agli arcivescovi e ai vescovi [...] vennero affidate le funzioni, nella loro diocesi, “di ispettori de’ collegi, de’ licei, degl’istituti, di ogni altra scuola d’insegnamento pubbliche e private per tutto ciò che si riferiva alla parte religiosa e morale tanto scientifica, quanto disciplinare”. (Agresta 1992, 141).

Sull’affidamento agli alti prelati delle scuole elementari non mancarono, ad esempio, le critiche di Girolamo Nisio che nel suo *Della istruzione pubblica e privata in Napoli dal 1806 sino al 1871* (1871) riteneva i vescovi colpevoli di aver peggiorato quel poco che si era fatto senza mai incentivare l’istruzione pubblica (Sindoni 2018).

Inoltre i cosiddetti anni della fine del Regno delle Due Sicilie, ovvero quelli a partire dal 1854, furono caratterizzati da elementi non certo favorevoli allo sviluppo del processo di scolarizzazione tra i quali ricordiamo: l’avvicinarsi di vari apparati alla direzione dell’istruzione pubblica che spesso a livello periferico erano causa di una certa confusione, la massiccia opera di epurazione e l’allontanamento dalla scuola di un gran numero di maestri ad opera della Giunta di Scrutinio, il varo di regolamenti, circolari e istruzioni di difficile attuazione, lo scarso impegno delle decurie e gli abusi perpetrati nei confronti dei maestri e delle maestre, la scarsa preparazione ordinata all’esercizio della professione soprattutto fra il corpo docente femminile, l’avanzata età dei maestri e delle maestre cui era assegnato un onorario non adeguato, l’orario contenuto delle attività didattiche, la mancanza di locali e

¹ Una chiara e lungimirante analisi di questo lento ed inesorabile processo di abbandono è stata ricostruita da Salvatore Agresta nel suo *L’istruzione nel Mezzogiorno d’Italia (1806-1860)* pubblicato a Messina nel 1992 per la casa editrice Samperi.

materiali scolastici e l'estrema povertà che affliggeva le popolazioni cui era rivolta la *bassa* istruzione.

Nonostante quanto detto un'analisi attenta sulla diffusione della scuola elementari nel Meridione d'Italia, in questo momento di passaggio, non può prescindere da quanto ampiamente sostenuto da Caterina Sindoni ovvero che

Questi studi, punto di riferimento imprescindibile per chi inizia ad occuparsi della scuola meridionale preunitaria, hanno fortemente condizionato la storiografia, sostanzialmente concorde, per lungo tempo, nel dare un giudizio negativo sull'operato di tutti i sovrani che si sono avvicendati nel corso del tempo, sull'attività svolta dalle istituzioni deputate a gestire gli affari scolastici e, più in generale, sulle amministrazioni comunali. Buona parte dei lavori che dopo gli anni Sessanta riporta notizie sulla situazione della scuola meridionale, infatti, non va mai oltre i dati riportati da questi lavori e non contempla l'esame di un più ampio ventaglio di fonti rispetto a quelle già utilizzate, evidenziando di fatto, come bene osserva Roberto Sani, una sostanziale dipendenza dai lavori di Nisio e di Zazo, non di rado "riguardati come vere e proprie fonti e non come studi critici". (Sindoni 2018, 57).

Il passaggio

Al fine di una ricostruzione capillare destinata non solo a fornire un quadro delle scuole operanti, ma anche a tracciare una linea di sviluppo del pur lento processo di scolarizzazione riteniamo opportuno riportare i dati che riguardano la Prima Calabria Ulteriore e che si riferiscono all'ultimo lustro del regno e più precisamente agli anni 1854 e 1860.

Dai dati² dei tre distretti (Reggio, Palmi, Gerace) che si riferiscono all'anno 1854 apprendiamo che su 31 centri afferenti al distretto di *Reggio Calabria* i comuni che hanno attivato una scuola maschile sono 28 con 31 maestri in servizio (24 sacerdoti, 2 laici, 2 arcipreti 2 canonici e 1 parroco).

Le scuole di sette sottocomuni³ sono tenute da sette maestri di cui 6 sacerdoti e 1 parroco; mentre è di 17 il numero dei comuni in cui opera una scuola femminile⁴ e 21 il numero delle maestre delle quali 3 suore e 18 laiche.

Infine, sono 4 i sottocomuni che dispongono di 4 scuole femminili⁵ affidate ad 1 suora e a 3 laiche.

² I dati riportati sono frutto della ricerca presso l'Archivio di Stato di Reggio Calabria (ASRC), *Consiglio Provinciale Scolastico - Provveditorato agli Studi*, Atti Vari, Inv. 36/I, bb.1-3.

³ Gli abitati cui facciamo riferimento sono: Milanese, Piale, Salice, Gallico inferiore, Pentidattilo, Pellaro e Rosali.

⁴ Si tratta dei comuni di Reggio, Bagnara, Bagaladi, Calanna, Condello, Cannitello, Catona, Fiumara di Muro, Gallico sup., Orti, Pellaro, Podargoni, S. Agata in Gallina, S. Giuseppe, S. Roberto, Scilla e Villa S. Giovanni.

⁵ Si tratta di Piale, Gallico inferiore, Pezzo e Rosali.

Nell'anno 1860 abbiamo i seguenti dati: 28 sono i comuni in cui opera una scuola maschile⁶; i maestri sono in numero di 32, ossia 2 parroci, 2 canonici, 3 laici, 3 arcipreti, 22 sacerdoti; di 2 comuni non abbiamo alcuna notizia⁷; 7 sono i sottocomuni in cui sono in attività 7 scuole maschili affidate a 2 parroci e 5 sacerdoti.

In 19 comuni, nel 1860, è in attività una scuola femminile⁸ e 21 il numero delle maestre di cui 16 sono laiche e 5 suore; di 6 comuni non abbiamo alcuna notizia⁹. In 4 sottocomuni operano 4 scuole femminili¹⁰ tenute da 1 laica, 2 suore e da 2 maestra di cui non abbiamo indicazioni.

Nel distretto di *Palme*, nel 1854, con i suoi 36 comuni e 18 sottocomuni, il numero dei comuni forniti di una scuola maschile sono 25 con 25 maestri in attività; 1 scuola è attiva nell'abitato aggregato di S. Ferdinando.

Le scuole femminili raggiungono le 9 unità con 9 maestre, di cui 4 sono laiche e 5 suore.

Anche per l'anno 1860, nel distretto di *Palme*, registriamo 25 comuni e un sottocomune (S. Ferdinando) forniti di una scuola maschile. Nel 1860 il numero dei comuni in cui opera una scuola femminile e il numero delle maestre passa dalle 9 alle 14 unità.

La situazione del distretto di *Gerace*, cui afferiscono 38 comuni e 7 centri aggregati è, nell'anno 1854, la seguente:

- 6 il numero dei comuni forniti di una scuola maschile;
- 16 il numero dei maestri di cui sicuramente 10 sacerdoti, 1 arciprete, 1 religioso, 1 parroco, 1 laico;
- 5 i comuni con una scuola femminile.

Nel 1860 il numero dei comuni aumenta a 21 così come il numero dei maestri.

Sempre nel 1860 il numero dei comuni in cui opera una scuola femminile passa da cinque a sette.

Nel 1861, dunque, nei 113 comuni che compongono la Calabria Ulteriore Prima il quadro della diffusione delle scuole nel territorio esaminato non risulta essere in quello stato di abbandono descritto da Zazo, al contrario, dalla tabella che segue, risulta essere presente una vera e propria rete di istituzioni scolastiche, maschili e

⁶ I centri cui si fa riferimento sono: Africo, Bagaladi, Bagnara, Bova, Calanna, Campo, Cannitello, Cardeto, Cataforio, Catona, Fiumara di Muro, Gallico sup., Melito, Montebello, Motta, Orti, Podargoni, Roccaforte, S. Agata in Gallina, S. Alessio, S. Lorenzo, S. Giuseppe, S. Roberto, Sambatello, Scilla, Villa S. Giovanni e Reggio.

⁷ I comuni di cui non abbiamo notizie sono Cataforio e S. Stefano.

⁸ I centri in cui opera una scuola femminile sono: Bagnara, Bagaladi, Calanna, Campo, Cannitello, Cardeto, Cataforio, Catona, Fiumara, Gallico sup., Laganadi, Pellaro, Podargoni, Roccaforte, S. Agata, S. Giuseppe, Scilla, Villa e Reggio,

⁹ Ci riferiamo ai centri di Orti, S. Lorenzo, S. Roberto, S. Stefano, Sambatello e Reggio.

¹⁰ Si tratta dei centri di Piale, Gallico inferiore, Pezzo e Rosali.

femminili, che il neonato Regno d'Italia acquisisce, in parte, dai conquistati territori borbonici.

Tabella 1- Diffusione scuole elementari nella Prima Calabria Ulteriore (1861)

N°	Comune	Popolazione nel 1861	Scuola masch./femm.
1	Reggio Calabria	27.423	1m+1f
2	Africo	1.326	1m
3	Anoia	1.830	1m
4	Antonimina	1.515	senza scuola
5	Ardore	4.850	1m
6	Bagaladi	1.368	1m+1f
7	Bagnara Calabria	8.494	1m+1f
8	Benestare	2.955	1m
9	Bianco	1.811	1m
10	Bivongi	2.410	1m
11	Bova	2.667	1m
12	Bovalino	2.152	1m
13	Bova M.	-	senza scuola
14	Brancaleone	1.137	senza scuola
15	Bruzzano	1.065	1m
16	Calanna	2.013	1m+1f
17	Camini	895	senza scuola
18	Campo Calabro	1.998	1m+1f
19	Candidoni	481	1m
20	Cannitello	2.632	1m+1f
21	Canolo	2.905	1m
22	Caraffa	962	senza scuola
23	Cardeto	1.733	1m+1f
24	Careri	954	senza scuola
25	Caridà	1.121	1m
26	Casignana	1.046	1m
27	Cataforio	2.665	1m+1f
28	Catona	2.818	1m+1f
29	Caulonia	7.797	senza scuola
30	Ciminà	1.915	senza scuola
31	Cinquefrondi	2.983	1m
32	Cittanova	6.182	senza scuola
33	Condofuri	5.853	senza scuola
34	Cosoleto	3.383	senza scuola
35	Delianuova	2.104	senza scuola
36	Feroleto	762	1m
37	Ferruzzano	1.909	1m
38	Fiumara	692	1m+1f
39	Galatro	5.051	1m+1f
40	Gallico	-	1m+1f
41	Gallina	-	1m
42	Gerace	1.360	1m+1f
43	Giffone	1.700	senza scuola

44	Gioia Tauro	3.899	1m
45	Gioiosa	3.599	1f
46	Grotteria	3.790	1f
47	Iatrinoli	-	<i>senza scuola</i>
48	Laganadi	826	1f
49	Laureana di Borrello	3.542	1f
50	Locri	2.562	<i>senza scuola</i>
51	Mammola	8.056	1m+1f
52	Maropati	1.030	1m
53	Martone	826	1m
54	Melicuccà	1.715	1m+1f
55	Melicucco	637	1m
56	Melito	3.733	1m
57	Molochio	3.732	1m+1f
58	Monasterace	1.565	<i>senza scuola</i>
59	Montebello	5.567	1m
60	Motta S. Giovanni	3.450	1m
61	Oppido Mamertino	7.480	1m
62	Orti	2.695	1m
63	Palizzi	1.983	<i>senza scuola</i>
64	Palmi	9.030	1m+1f
65	Paracorio	2.114	1m
66	Pazzano	1.400	<i>senza scuola</i>
67	Pedavoli	2.444	1m+1f
68	Pellaro	4.213	1f
69	Placanica	1.309	<i>senza scuola</i>
70	Platì	2.393	<i>senza scuola</i>
71	Podargoni	1.072	1m+1f
72	Polistena	8.356	1m+1f
73	Portigliola	1.445	1m
74	Radicena	4.176	1m
75	Riace	1.443	1m+1f
76	Rizziconi	1.833	1m
77	Roccaforte del Greco	1.524	1m+1f
78	Roccella	5.150	1f
79	Rogudi	1.078	<i>senza scuola</i>
80	Rosali	1.486	<i>senza scuola</i>
81	Rosarno	3.456	1m+1f
82	Salice calabro	768	<i>senza scuola</i>
83	Sambatello	1.100	1m
84	Samo	478	<i>senza scuola</i>
85	Samo di Calabria	-	<i>senza scuola</i>
86	San Giorgio Morgeto	4.806	1f
87	San Giovanni di Gerace	1.670	<i>senza scuola</i>
88	San Lorenzo	3.896	1m
89	San Luca	1.536	1m
90	San Pier Fedele	575	<i>senza scuola</i>
91	San Pietro di Caridà	-	1m
92	San Procopio	990	1f
93	San Roberto	1.789	1m
94	Santa Cristina d'Aspromonte	1.500	1m

95	Sant'Agata del Bianco	742	<i>senza scuola</i>
96	Sant'Alessio in Aspromonte	813	1m
97	Sant'Eufemia d'Aspromonte	5.967	<i>senza scuola</i>
98	Sant'Ilario dello Jonio	1.753	1m
99	Santo Stefano in Aspromonte	2.481	<i>senza scuola</i>
100	Scido	914	<i>senza scuola</i>
101	Scilla	4.368	1m+1f
102	Seminara	3.355	1m
103	Serrata	2.174	1m
104	Siderno	3.149	1f
105	Sinopoli	3.192	1m+1f
106	Staiti	1.595	1m
107	Stignano	1.878	1m
108	Stilo	2.181	<i>senza scuola</i>
109	Terranova Sappo Minulio	964	1f
110	Tresilico	1.186	1m
111	Varapodio	2.334	1f
112	Villa S. Giovanni	3.812	1m+1f
113	Villa S. Giuseppe	1.332	1m+1f

ASRC, Consiglio Provinciale Scolastico - Provveditorato agli Studi, Atti Vari, Inv. 36/I, bb. 3-5

L'impulso della legge Piria

I documenti conservati presso l'Archivio di Stato di Reggio Calabria, oltre a testimoniare la diffusione, già prima del 1861, di una rete di capillare di scuole elementari nei tre distretti della Prima Calabria Ulteriore, mettono soprattutto in luce il notevole impulso e il ruolo determinante per l'istituzione di nuove scuole elementari, sia maschili che femminili, che la legge del 7 gennaio 1861, meglio nota come Legge Piria¹¹, nei comuni delle frontiere meridionali del Regno.

Richiamando proprio quella legge, Liborio Menichini, Delegato Straordinario della Pubblica Istruzione, ricordava nell'ottobre del 1861 a tutti i Sindaci calabresi il dovere di

¹¹ Raffaele Piria (1814-1865), professore di Chimica generale e direttore del Laboratorio di chimica organica e inorganica dell'università di Torino, membro del consiglio superiore della pubblica istruzione. Socio dell'Accademia italiana delle scienze dei XL, dell'Accademia delle Scienze dell'Istituto di Bologna, dell'Accademia delle Scienze di Torino, della Società reale di Napoli. Dopo il passaggio di Garibaldi in Calabria, Piria tornò nella sua Scilla, anche perché Cavour gli aveva affidato il compito di organizzarvi il plebiscito di adesione all'Italia. Successivamente, si recò a Napoli dove fu nominato Direttore tecnico della Monetazione (17 ottobre) e poi Ministro dell'Istruzione Pubblica (9 novembre), nel governo di Luigi Carlo Farini. In questa veste, Piria preparò una riforma della scuola, concretata nella legge Farini, Piria, Pisanelli sull'Istruzione elementare (7 gennaio 1861), cui era allegata una proposta di regolamento per i maestri elementari e di programmi di insegnamento.

animare e stimolare i Consigli Municipali, affinché siano larghi e generosi a stanziare fondi per l'apertura delle pubbliche scuole elementari; avvengnaché non vi potrà essere opera più benefica e salutare, quanto quella di provvedere alla educazione dei figli del popolo, di toglierli dall'ozio, salvarli dalla costruzione, rischiarare la loro mente avvolta nelle tenebre di una brutale ignoranza e far loro acquistare sensi e dignità di uomini¹².

A seguito di quella nota, nel quinquennio 1862 -1866 nella Prima Calabria Ulteriore si registra una forte diffusione di scuole elementari maschili e femminili. Per comodità di consultazione le notizie riguardanti l'istituzione di tali scuole, elaborati dai censimenti scolastici conservati presso l'Archivio di Stato di Reggio Calabria (ASRC), *Consiglio Provinciale Scolastico - Provveditorato agli Studi*, Atti Vari, Inv. 36/I, bb. 6-12, vengono presentati in questa sede attraverso la seguente tabella.

Tabella 2 - Diffusione scuole elementari nella Prima Calabria Ulteriore (1870)

Comuni	Scuola elementare maschile	Scuola elementare femminile
<i>Reggio</i>	7	5
Orti	1	1
Villa S. Giovanni	1	2
Campo	2	1
Gallico	2	4
Catona	2	1
Fiumara	2	1
Cannitello	2	2
S. Roberto	1	2
Salice	1	1
Scilla	1	2
Bagnara	1	1
Calanna	2	1
Sambatello	1	1
Laganadi	1	1
S. Alessio	1	1
Podargoni	1	//
S. Stefano	1	1
S. Giuseppe	1	1
Rosali	1	1
Gallina	2	1
Cataforio	1	1
Cardeto	1	1
Motta	2	1
Pellaro	1	1
Melito	3	1
Montebello	1	1
S. Lorenzo	2	1

¹² ASRC, Inv. 36/I, *Consiglio Provinciale Scolastico - Provveditorato agli Studi*, Atti vari, b. 12.

Bagaladi	2	1
Bova	1	1
Africo	1	1
Condofuri	1	1
Roccaforte	1	1
Roghudi	1	1
<i>Tot.</i>	<i>52</i>	<i>45</i>
<i>Gerace</i>	1	1
S. Ilario	1	//
Portigliola	1	//
Antonimina	1	//
Ciminà	1	//
Canolo	1	1
Siderno	1	1
Agnana	1	//
Grotteria	1	2
Mammola	2	1
S. Giovanni	1	1
Gioiosa	1	1
Martone	1	//
Castelvetere	2	1
Roccella	1	2
Placanica	1	//
Stilò	1	//
Stignano	1	1
Camini	1	1
Ardore	2	2
Plati	1	1
Benestare	2	//
S. Luca	1	//
Bianco	2	1
Casignana	2	//
Precacore	1	//
Caraffa	1	//
Staiti	1	1
Bruzzano	1	1
Palizzi	1	//
Brancaleone	1	1
Ferruzzano	1	//
Riace	2	1
Pazzano	1	//
Monasterace	1	1
Bivongi	1	//
Careri	1	1
Bovalino	1	1
S. Agata	1	1
<i>Tot.</i>	<i>46</i>	<i>25</i>
<i>Palme</i>	1	1
Gioja	1	1

Seminara	1	1
Melicucca	1	1
Radicensa	2	//
Iatrinoli	2	//
Terranova	1	1
Oppido	1	1
S. Cristina	1	//
Tresilico	1	//
Varapodio	1	1
Malochio	1	1
Scido	1	//
Cittanova	1	1
Laureana	1	1
Caridà	1	//
Rosarno	2	2
Feroleto	1	//
Serrata	1	//
Candidoni	1	//
S. Pietro	1	//
Pedavoli	2	1
Paracorio	1	//
S. Eufemia	1	1
Sinopoli	1	1
Cosoleto	//	//
S. Procopio	1	1
Polistina	2	//
S. Giorgio	1	//
Rizziconi	1	//
Cinquefrondi	1	//
Galastro	1	1
Giffone	//	//
Anoja	1	//
Maropati	2	//
<i>Tot.</i>	<i>39</i>	<i>17</i>

ASRC, Consiglio Provinciale Scolastico - Provveditorato agli Studi,
Atti Vari, Inv. 36/I, bb. 6-12.

Conclusioni

Sebbene la presenza delle scuole elementari nella Prima Calabria Ulteriore non fosse così desolante come gran parte della letteratura scientifica in materia abbia insistito negli ultimi sessant'anni, rimanevano aperti una molteplicità di problemi dettati sostanzialmente da tre necessità.

La prima, rilevata da Di Pol, consisteva nella

necessità, soprattutto nelle zone agricole, di impegnare nell'attività produttiva i figli fin dalla più tenera età, [e che] portava molte famiglie a considerare la scuola un "lusso" o un'imposizione giuridica, di cui non capivano il significato e il valore (Di Pol 2002, 10).

La seconda, sottolineata da Pazzaglia, risiedeva in un sostanziale disinteresse della classe dirigente che si traduceva in vera e propria incuria in materia d'istruzione dei ceti più sprovveduti (cfr. Pazzaglia 1984, 249).

Infine, una terza necessità coincidente in massima parte nel passaggio ineludibile e necessario dalla società rurale preunitaria alla società industriale postunitaria a cui mirava il governo liberale di Giolitti. Ha scritto, a tal proposito, Cipolla che

la futura società industriale richiede un nuovo tipo di uomo. L'agricoltore poteva essere analfabeta. Ma non c'è posto per analfabeti nella società industriale. Per vivere e sopravvivere in tale società occorrono all'individuo numerosi anni di istruzione e la formazione di una mentalità nuova, in cui l'intuizione va sostituita con la razionalità, l'approssimazione con la precisione, l'emozione col calcolo. D'altra parte, una società industriale è caratterizzata da continuo e rapido progresso tecnologico. In tale società gli impianti divengono rapidamente obsoleti e gli uomini non sfuggono alla regola. L'agricoltore poteva vivere beneficiando di poche nozioni apprese nell'adolescenza. L'uomo industriale è sottoposto a continuo sforzo di aggiornamento e tuttavia viene inesorabilmente superato. (Cipolla 1971, 75).

La società meridionale della Prima Calabria Ulteriore che fu protagonista del passaggio dai Borbone ai Savoia, in definitiva, operò con difficoltà tale passaggio culturale, che si presentò sicuramente più arduo nelle zone più arretrate e rurali della provincia. Bisognerà aspettare, come per tutto il Regno, la legge Coppino del 1877 per avere stanziamenti meno esigui ed una reale lotta all'analfabetismo mediante un controllo più serrato dei dispositivi riguardanti l'obbligo scolastico.

Bibliografia

- Agresta, Salvatore. 1992. *L'istruzione nel Mezzogiorno d'Italia (1806-1860)*. Messina: Samperi.
- Agresta, Salvatore, and De Salvo Dario. 2009. *Istruzione e scolarità nel Regno di Napoli durante il Decennio francese (1806-1815)*. Messina: Bertone.
- Agresta, Salvatore, and Sindoni Caterina. 2016. *Scuole Maestri e Maestre nelle Calabrie Borboniche (1817-1860)*. Lecce-Rovato: Pensa MultiMedia.
- Chiosso, Giorgio. 2011. *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*. Torino: SEI.

- Cipolla, Carlo Maria. 1969. *Literacy and development in the West*. Harmandsworth: Penguin Books.
- Cipolla, Carlo Maria. 1971. *La rivoluzione industriale*, in Hartwell R. M., *La Rivoluzione industriale*, Torino: UTET.
- De Fort, Ester. 1996. *La scuola elementare dall'Unità alla caduta del fascismo*. Bologna: Il Mulino.
- Di Pol, Redi Sante. 2002. *Scuola e popolo nel riformismo liberale d'inizio secolo*. Torino: Marco Valerio.
- Galasso, Giuseppe. 1998. *L'altra Europa. Per un'antropologia storica del mezzogiorno d'Italia*. Lecce: Argo.
- Laporta, Raffaele. 1979. *L'autoeducazione delle comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pazzaglia, Luciano. 1984. "La scuola fra Stato e società negli anni dell'età giolittiana." In AA.VV., *Cultura e società in Italia nel primo Novecento (1900-1915)*. Milano: Vita e Pensiero.
- Polenghi, Simonetta. 2014. "School subjects didactics in the history of education. Sources and methodology. Italian studies." *History of Education & Children's Literature* 1: 635-48.
- Ricuperati, Giuseppe. 2015. *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità ad oggi*. Brescia: La Scuola.
- Santamaita, Saverio. 2021. *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano-Torino: Pearson.
- Sindoni, Caterina. 2018. "Leggere e scrivere nel Mezzogiorno d'Italia (1815-1860)." *Quaderni d'Intercultura* X: 56-78.
- Talamo, Giuseppe. 1960. *La Scuola. Dalla Legge Casati alla inchiesta del 1864*. Milano: Giuffrè.
- Trebisacce, Nicola. 2018. "Meridionalismo e scuola nella storia dell'Italia unita." *Studi sulla Formazione* 21: 215-29.
- Vigo, Giuseppe. 1971. *Istruzione e sviluppo economico in Italia nel secolo XIX*. Torino: ILTE.
- Zazo, Alfredo. 1927. *L'istruzione pubblica e privata nel napoletano (1767-1860)*. Il Solco: Città di Castello.

Fonti archivistiche

Archivio di Stato di Reggio Calabria (ASRC), *Consiglio Provinciale Scolastico, Provveditorato agli Studi*, Atti Vari, Inv. 36/I, bb. 1-22.

ANNA MARIA COLACI
FRANCA PESARE

IL PASSAGGIO DELLA SCUOLA ELEMENTARE DAI COMUNI ALLO
STATO. PROBLEMATICHE E ATTUAZIONE DELLA LEGGE
DANEO-CREDARO IN TERRA D'OTRANTO E NELLA TERRA DI BARI

THE TRANSFER OF PRIMARY SCHOOLS FROM MUNICIPALITIES TO
THE STATE. PROBLEMS AND IMPLEMENTATION OF THE
DANEO-CREDARO ACT IN THE OTRANTO AND BARI REGIONS

In virtù della legge 4 giugno 1911 n. 487 fu rimesso in discussione il controllo del sistema educativo su tutto il territorio nazionale. La legge Daneo-Credaro ha rappresentato il culmine di un passaggio che, all'inizio del Novecento, ha portato l'onere della gestione della scuola elementare dai comuni allo Stato. Il lavoro di ricerca e riscoperta del patrimonio storico-educativo conservato all'interno degli Archivi presenti sul territorio ha riportato alla luce alcuni fascicoli contenenti le testimonianze di tale passaggio e delle difficoltà, soprattutto economiche, da parte dei comuni dell'ex provincia di Terra d'Otranto e della Terra di Bari.

Il presente contributo si propone di analizzare il contesto di entrata in vigore della legge Daneo-Credaro, analizzando la situazione dei comuni del territorio pugliese e comparandola con gli studi a livello nazionale. In particolare, verranno analizzate le comunicazioni tra la Prefettura, le Sottoprefetture e i comuni in merito al riordinamento della gestione delle spese scolastiche, al trattamento degli insegnanti e alle difficoltà nei casi di comuni inadempienti, a partire dal 1911 e nel corso del decennio immediatamente successivo.

Parole chiave: Scuola elementare, Stato, Daneo-Credaro, Avocazione.

With the Law No. 487, 4 June 1911, the control of the education system throughout the country was called into question. The Daneo-Credaro law was the culmination of a shift that, at the beginning of the 20th century, brought the burden of primary school management from the municipalities to the state. The work of research and rediscovery of the historical-educational heritage preserved in the archives in the area has brought to light a number of files containing evidence of this transition and of the difficulties, especially economic, faced by the municipalities of the former province of Terra d'Otranto and Terra di Bari.

The purpose of this paper is to analyse the context of the implementation of the Daneo-Credaro law, analysing the situation of the municipalities in the Apulian territory and comparing it with studies at a national level. In particular, we will analyse the communications between the Prefecture, the Subprefectures and the municipalities concerning the reorganisation of the management of school expenses, the treatment of teachers and the difficulties in the cases of non-compliant municipalities, starting in 1911 and during the following decade.

Keywords: Primary school, State, Daneo-Credaro, Avocation.

Premessa

Il passaggio nella gestione della scuola elementare dai Comuni e lo Stato può considerarsi un momento storico decisivo. Tale risultato fu frutto di un processo e di un dibattito in materia di legislazione scolastica che dall'inizio del XX secolo culminerà con l'approvazione della legge Daneo-Credaro del 1911.

La legge Casati del 1859 affidò alla totale gestione delle amministrazioni comunali l'intera responsabilità finanziaria e l'obbligo di impartire gratuitamente l'istruzione elementare (Betti 1998), lasciando allo Stato la gestione dell'istruzione secondaria classica e universitaria, destinate alla formazione della classe dirigente.

Tra Otto e Novecento, alcune trasformazioni sociali ed economiche, quali allargamento del suffragio universale e l'esplosione dei fenomeni dell'industrializzazione e dell'urbanesimo, portarono la nuova classe dirigente liberale a concepire il sistema scolastico come uno strumento fondamentale per una educazione politica delle masse lavoratrici (Sante Di Pol 1996). Sulla scia di queste considerazioni e dell'evidente divario dei tassi di analfabetismo tra un nord che si avvicinava ai livelli del resto d'Europa e un Sud che superava il 90% per i maschi e raggiungeva quasi il 100% per le femmine (Trebisacce 2012, 221), l'idea dell'avocazione della scuola elementare interessò il dibattito politico. Furono introdotti importanti provvedimenti a livello normativo in materia di sistema scolastico: si ricordano la legge Nasi del 1903 e la legge Orlando del 1904, che introdusse importanti innovazioni circa la scuola primaria, innalzando l'obbligo fino al dodicesimo anno di età, aumentando i poteri del sindaco per ottenere l'adempimento dell'obbligo e istituendo il corso popolare.

Giuseppe Menotti De Francesco¹ (1919) definì la questione della scuola primaria «Grave problema, forse il più grave tra quanti interessano oggi la vita italiana» (518). La legge Orlando, infatti, nonostante i buoni propositi dei suoi autori, non ottenne risultati significativi e Giovanni Giolitti si dimostrò a favore di una politica di decentramento che lo pose tra i fermamente contrari all'avocazione della scuola primaria allo Stato.

Esponente di rilievo del fronte avocazionista fu Sidney Sonnino che considerò l'istruzione come uno dei maggiori interessi per lo Stato, ragion per cui sostenne che le sue sorti non potevano essere lasciate nelle mani delle finanze locali. L'incapacità delle risorse dei comuni di far fronte alla gestione della scuola dell'obbligo fu evidente in particolare nel Mezzogiorno, dove la maggior parte dei comuni

¹ Giuseppe Menotti De Francesco (1885-1878): Professore universitario dal 1927 di Diritto amministrativo e costituzionale a Urbino, Messina, Pavia e Milano. A Milano, dal 1935 al 1943 fu Preside della facoltà di Giurisprudenza, dal 1943 all'anno accademico 1959-60 fu Rettore. Dal 1953 al 1958 fu deputato al Parlamento per il Partito Nazionale Monarchico. Ferri, C.E. (1974). A proposito di un recente libro di Giuseppe Menotti De Francesco. *Il Politico*, 39(4), 694-699.

presentava gravi problemi di bilancio e di indebitamento e che «era guidata da un ceto politico (costituito da grandi proprietari terrieri ed esponenti delle libere professioni) che per mantenere i propri privilegi non si fece scrupolo di negare l'istruzione alle masse» (Trebisacce 2012, 222). Nel 1906 un tentativo del I Governo Sonnino di giungere allo scopo di portare a compimento l'avocazione della scuola primaria allo Stato furono i provvedimenti descritti nella legge *Concernente i provvedimenti per le Province meridionali, per la Sicilia e per la Sardegna*.

La legge n. 383 del 15 luglio 1906 istituì nuove scuole elementari di Stato nelle frazioni e borgate dei Comuni dell'Italia Meridionale e delle Isole e in alcune Province dell'Italia centrale. All'art. 64 stabilì infatti che, a partire dal 1° ottobre 1906 «nelle frazioni o borgate nelle quali gli obbligati alla istruzione elementare raggiungano il numero di quaranta sarà istituita a spese dello stato una scuola elementare inferiore alla terza classe rurale»². Nelle frazioni nelle quali era già stata precedentemente impiantata una scuola elementare fu stabilito che sarebbe stata classificata al pari di quelle istituite a spese dello Stato.

La legge 383 del 1906 istituì cinquanta nuove circoscrizioni scolastiche (art. 70) e, presso il ministero della Pubblica Istruzione, una Commissione Centrale per la Diffusione della scuola elementare nel Mezzogiorno e nelle Isole, che aveva il compito di amministrare i fondi per le province meridionali del continente della Sicilia e della Sardegna in ragione della popolazione e di accertare e confermare che ogni Comune avesse correttamente contravvenuto ai suoi obblighi scolastici.

Ma anche questa legge, che affermava l'intervento finanziario dello Stato in ragione dei bisogni della popolazione dell'Italia Meridionale e delle Isole, non ebbe applicazione completa.

Menotti De Francesco (1919) definì questo insuccesso come un “boicottaggio” da parte di maestri ai danni delle scuole situate in territori più disagiati, isolati o difficilmente raggiungibili. Lo studioso, infatti, negò la crisi magistrale che vedeva come inadeguato il numero di maestri abilitati disponibile in relazione ai posti vacanti all'interno delle scuole su tutto il territorio nazionale; anzi, affermò che, per le sedi più ambite, i maestri che presentavano domanda di concorso fossero spesso notevolmente numerosi (521).

Una posizione contrastante fu quella espressa nel 1910 da Alberto Caroncini (1883 - 1915) sul Giornale degli Economisti. A proposito dell'intervento dello Stato nella questione della scuola primaria scrisse

La questione della scuola primaria è ancora la stessa. Da che si è fatta la peregrina scoperta che la scuola deve non solo insegnare ma anche educare, l'Italia non ha ancora trovato a che cosa educare

² Art. 64, Legge n. 383 del 15 luglio 1906 in Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 178 del 31 luglio 1906.

i suoi ragazzi. [...] il serio è che le attitudini di uno Stato, e in specie di quello italiano, ad educare sono mediocrissime. (Caroncini 1910, 102).

Inserendosi nel dibattito intorno al disegno di legge della riforma Daneo-Credaro, Caroncini sostenne che la riforma dell'avocazione della scuola elementare allo Stato, in realtà, attribuendo la gestione ai Consigli Scolastici Provinciali liberava i Comuni solo dal pagamento dei maestri, in quanto le amministrazioni locali avrebbero continuato a farsi carico delle spese relative all'edilizia scolastica mentre la direzione didattica era da sempre nelle mani del Ministero, mai contestata seppur criticata (Caroncini 1910).

L'avocazione della scuola elementare allo stato, tra consensi e dissensi, divenne legge nel 1911; la ricerca si propone, dunque, di indagare, attraverso la disamina delle carte conservate all'interno degli archivi di Stato di Lecce e Bari, l'entrata in vigore della riforma in Terra d'Otranto e in Terra di Bari.

La Terra d'Otranto

Per quanto riguarda la Terra d'Otranto, punto di partenza della ricerca è un fascicolo contenuto nel Fondo Prefettura dell'Archivio di Stato di Lecce. Il fascicolo, datato 1913-1914, contiene diverse carte riguardanti i comuni del circondario di Lecce.

L'art. 87 della legge 4 giugno 1911, n. 487 stabiliva che

Il passaggio dell'amministrazione della scuola dai Comuni al Consiglio scolastico sarà, entro l'anno 1913, stabilito con decreto Reale per ciascuna provincia, a mano a mano che siasi provveduto alla costituzione degli uffici provinciali, alla formazione dei ruoli del personale ed alla sistemazione dei rapporti tra comuni e Consigli scolastici³.

L'amministrazione delle scuole, quindi, fino all'emissione del Decreto Reale doveva continuare ad essere esercitata dai comuni che dovevano provvedere a stanziare parte del bilancio comunale per gli stipendi degli insegnanti e il monte pensioni. Ciò emerge anche da un telegramma, datato 2 gennaio 1914, inviato alla Prefettura di Lecce dalla Direzione generale Amministrazione Civile del Ministero che invitò le autorità a «impartire al riguardo opportune istruzioni ai comuni dipendenti vigilando esatto adempimento di esse, salvo, qualora, ne sia il caso a provvedere di ufficio ai sensi di legge»⁴. Quello che emerge dalle carte conservate presso

³ Legge 4 giugno 1911, n. 487, Riguardante i provvedimenti per la istruzione elementare e popolare, in Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 142 del 17 giugno 1911.

⁴ Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettura, V versamento, Telegramma Espresso di Stato, Direzione Generale Amministrazione Civile, 2 gennaio 1924, b. 273, f. 1216.

l'Archivio di Stato di Lecce, è che per la provincia di Terra d'Otranto, che comprendeva i territori delle attuali provincie di Taranto, Brindisi e Lecce, questo passaggio avvenne in diversi momenti. Come riporta il Bilancio di Prevenzione dell'Entrata e della Spesa per l'Esercizio Finanziario dell'Amministrazione Scolastica Provinciale di Lecce per l'anno 1916-1917⁵, si resero necessari tre diversi provvedimenti: il Regio Decreto 29 marzo 1914, n. 956⁶ *Col quale l'amministrazione delle scuole elementari e popolari di 98 Comuni della provincia di Lecce è affidata al Consiglio scolastico della stessa Provincia*; il Regio Decreto 24 gennaio 1915, n. 1919⁷ *Col quale l'amministrazione delle scuole elementari e popolari di 25 Comuni della provincia di Lecce è affidata al Consiglio scolastico della stessa Provincia*. Per quanto riguarda gli ultimi sette comuni il documento succitato riporta come riferimento il Regio Decreto 17 febbraio 1916, tuttavia tale indicazione non trova riscontro nella Gazzetta Ufficiale; il giornale, infatti, riporta il passaggio dei comuni di Caprarica, Carpignano, Collepasso, Cutrofiano, Francavilla Fontana, Manduria e Otranto con Decreto Luogotenenziale 9 gennaio 1916, n. 206⁸.

Gli elenchi allegati ai testi dei Decreti pubblicati in Gazzetta Ufficiale riportano inoltre, per ogni comune, il numero di scuole e di insegnanti occupati al momento dell'entrata in vigore del provvedimento.

In una nota inviata al Prefetto di Lecce dalla Direzione Generale del Ministero dell'Istruzione, datata 21 gennaio 1913, avente come oggetto Passaggio dell'amministrazione della scuola ai Consigli Scolastici si legge che

Per disporre il passaggio dell'amministrazione della Scuola dai Comuni al Consiglio Scolastico, che dovrà effettuarsi, in applicazione della legge 4 giugno 1911 n.487, entro l'anno corrente, occorre consolidare [...] le spese iscritte nei bilanci comunali degli anni 1910 e 1911 per i servizi della istruzione elementare⁹.

Tale richiesta fa riferimento all'art. 17 della legge Daneo-Credaro che riporta che

⁵ Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettura, V versamento, Bilancio di Prevenzione dell'Entrata e della Spesa per l'Esercizio Finanziario dell'Amministrazione Scolastica Provinciale di Lecce per l'anno 1916-1917, b. 282, f. 1294.

⁶ In Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n.222 del 16 settembre 1914.

⁷ In Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 18 del 24 gennaio 1916.

⁸ Decreto Luogotenenziale 9 gennaio 1916, n. 206 Col quale l'amministrazione delle scuole elementari e popolari di Lecce è affidata al Consiglio scolastico della stessa Provincia, in Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 57 del 09 marzo 1916.

⁹ Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettura, V versamento, Passaggio dell'amministrazione della scuola ai Consigli Scolastici, 21 gennaio 1912, b. 282, f. 1295.

Il Comune, che ha le scuole elementari amministrate dal Consiglio scolastico, versa annualmente alla tesoreria dello Stato:

1° l'ammontare delle spese obbligatorie e facoltative per stipendi, aumenti sessennali e miglioramenti di carriera, retribuzioni, supplenze, gratificazioni, assegni ordinari di qualsiasi natura al personale direttivo ed insegnante, ammontare liquidato e consolidato nella somma corrispondente allo stanziamento complessivo maggiore inscritto per le suddette spese nel bilancio comunale degli anni 1910 e 1911;

2° l'ammontare delle quote dei contributi dovuti dal comune e stanziati nel bilancio dell'anno 1911 per le scuole iscritte al Monte pensioni a norma della legge 5 luglio 1908, n. 374¹⁰.

L'attività di controllo fu affidata alle Prefetture che meglio avrebbero potuto fornire all'Amministrazione dati più sicuri e precisi; per questa ragione il ministero rivolse al Prefetto di Lecce un «caldo appello affinché per dimostrare l'interessamento che nutre per il miglioramento delle condizioni della pubblica istruzione nelle Provincie affidate alle sue cure, disponendo che gli uffici dipendenti aiutino, in questo compito non agevole né lieve, gli uffici scolastici con opera alacre e concorde, dando ad essi, per dir così, un amichevole collaborazione»¹¹. Un compito non agevole né lieve, tanto da portare l'Amministrazione scolastica provinciale ad inviare diversi solleciti alla Prefettura di Lecce affinché la richiesta di documenti fosse evasa celermente: come nel caso di due note inviate al Prefetto nelle date del 19 marzo 1913¹² e 15 luglio 1913¹³.

Il fascicolo esaminato contiene i dati di bilancio solo per alcuni dei comuni della Terra d'Otranto; un esempio di risposta è rappresentato da un documento redatto dal comune di Maglie, datato 14 novembre 1913 nella quale si legge che «Per la formazione del Bilancio 1914 nessuna commissione è pervenuta circa il passaggio della scuola all'Ente Scolastico Provinciale»¹⁴. Il passaggio, si legge, sarebbe avvenuto a partire dal 1° gennaio 1914, tuttavia il dissenso tra il comune e l'amministrazione provinciale comportò che, per Maglie, fosse applicato l'art. 93 della legge 487 del 1911, che prevedeva che

In caso di dissenso tra comuni e Consigli scolastici sull'ammontare del contributo annuo, una Commissione presieduta dal presidente della Corte d'appello, e nelle provincie ove manchi la Corte di appello, dal presidente del tribunale del capoluogo della provincia, e composta di un commissario

¹⁰ Art. 17, Legge 4 giugno 1911, n. 487, Riguardante i provvedimenti per la istruzione elementare e popolare, in Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 142 del 17 giugno 1911.

¹¹ Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettura, V versamento, Passaggio dell'amministrazione della scuola ai Consigli Scolastici, 21 gennaio 1913, b. 282, f. 1295.

¹² Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettura, V versamento, Bilancio Provinciale Scolastico, 10 marzo 1913, b. 282, f. 1294.

¹³ Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettura, V versamento, Bilancio 1910-1911, 15 luglio 1913, b. 282, f. 1294.

¹⁴ Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettura, V versamento, Comune di Maglie, Bilancio 1914. Passaggio della scuola all'Ente Scolastico Provinciale, 14 novembre 1913 b. 282, f. 1294.

membro del Consiglio scolastico designato dal Consiglio medesimo e di un commissario eletto dal Consiglio comunale, determinerà l'ammontare del contributo¹⁵.

A causa di questo dissenso e del ritardo nella compilazione del bilancio comune di Maglie fu inserito nel secondo Decreto Reale n. 1919/1915.

Quello che è emerso dalle carte conservate presso il fondo Prefettura è come il passaggio delle scuole elementari dai Comuni ai Consigli Provinciali fu, per la Provincia di Terra d'Otranto, scandito da tre diversi momenti, come dimostrano i tre diversi Decreti e che i ritardi fossero talvolta dovuti alle difficoltà dei Comuni di rispondere prontamente alle richieste di dati e documentazione necessari all'Amministrazione provinciale per completare le procedure.

Da documenti successivi, come il citato Bilancio di Prevenzione per l'anno 1916-1917, emergerà che le difficoltà legate al primo conflitto mondiale e all'ingresso in guerra da parte dell'Italia portarono a pesanti limitazioni e privazioni anche nel campo della scuola. Il passaggio delle scuole di Terra d'Otranto allo Stato fu fortemente influenzato da tale situazione. Nel documento leggiamo delle necessità dell'Amministrazione scolastica provinciale di maggiori fondi per sostenere la scuola e che

se le gravi circostanze della vita della nostra Patria e di tutta Europa esigono limitazioni e privazioni – che confidiamo vivamente siano soltanto momentanee – anche nella scuola, si reputa doveroso farle e sopportarle senza doglianze, ed esortare la classe magistrale a compensare con il loro zelo amorevole e la loro abnegazione la mancata espansione della scuola, e i municipi a fornire ed i privati proprietari a dare in affitto adatti e vasti locali là dove la scuola, per insufficienza delle aule, non possa accogliere in numero massimo di alunni stabilito dalle vigenti leggi.

La Terra di Bari

Per quanto riguarda la Terra di Bari, che comprendeva i Circondari di Altamura, Bari delle Puglie e Barletta, invece, dalla ricerca in Archivio sono emersi alcuni documenti riguardanti i provvedimenti legislativi a partire dalla legge Orlando nel 1904, utili a comprendere quale fosse la situazione della scuola elementare sul territorio negli anni del dibattito precedentemente introdotto. Ciò che emerge dalla ricerca d'Archivio è il successo che sul territorio della Terra di Bari ebbero i corsi popolari, istituiti come quinta e sesta classe dall'art. 10 della legge 407/1904.

Da un documento, conservato presso l'Archivio di Stato di Bari e datato 28 gennaio 1911, inviato al Sindaco di Bari dal Direttore, Pietro Cav. Montalli, delle

¹⁵ Art. 93, Legge 4 giugno 1911, n. 487, Riguardante i provvedimenti per la istruzione elementare e popolare, in Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 142 del 17 giugno 1911.

scuole primarie comunali, si apprende, infatti, che furono istituiti sul territorio i Corsi Popolari, accolti positivamente dalle famiglie delle studentesse baresi che richiesero l'autorizzazione affinché fosse impartito alle loro figlie «l'insegnamento dei lavori donneschi oltre il programma governativo ed in ore, perciò, straordinaria»¹⁶, oltre che del francese e della dattilografia. Tale implemento avrebbe reso più pratico, più efficace e stimolante il corso popolare femminile di Bari incoraggiando le famiglie ad iscriverci le proprie figlie. Il documento, inoltre, ci informa del fatto che, in diverse parti d'Italia, i corsi popolari erano implementati e che ciò era vivamente raccomandato dallo stesso Ministero. Questa volontà da parte delle famiglie baresi pervenne al Direttore tramite una lettera inviata da alcune insegnanti, Giuseppina Massarelli, Stella Ceschi, Fortunati, Maria Marchese Colella, allo stesso Direttore Montalli, nel gennaio 1911.

Per quanto riguarda le scuole rurali e i corsi popolari, la Legge Daneo-Credaro si occupò del loro riordino al Titolo III, nominato *Riordinamento della scuola rurale unica e del corso popolare*, che comprendeva gli articoli dal 33 al 38. L'art. 34 riporta infatti che «Le classi quinta e sesta non potranno essere istituite se il comune non abbia adempiuto agli obblighi di legge relativamente alle scuole nelle frazioni»¹⁷ ovvero che, come da art. 33

1° nei comuni e nelle borgate ove sia istituita una sola di tali scuole, all'insegnante che vi è preposto è affidato l'insegnamento in orari diversi della prima classe e della seconda e terza;

2° nei comuni e nelle borgate in cui esistono due di tali scuole, saranno istituite quattro classi miste, e l'insegnamento è affidato in orari diversi a due insegnanti con norme da stabilirsi nel regolamento;

3° nei comuni e nelle borgate, nei quali tali scuole siano più di due, si procederà con le stesse norme al riordinamento, istituendo, ove sia possibile, la quarta classe¹⁸.

Successivamente all'entrata in vigore della Legge Daneo-Credaro, per la Terra di Bari il Regio Decreto che sancì il passaggio delle scuole dai comuni al Consiglio Scolastico fu il Regio Decreto 29 marzo 1914, n. 967 e, come per la Terra d'Otranto, l'allegato al Decreto riporta per comune, numero di scuole e di insegnanti. Nella Provincia di Bari emerge che, nel 1914, erano presenti 1099 scuole e 990 insegnanti in totale. I comuni che presentavano il maggior numero di classi ed insegnati erano: Andria, Bitonto, Corato, Trani, Molfetta, Monopoli.

Non è stato possibile, sino a questo momento, ricostruire, quando fu emanato il decreto per i restanti sette comuni; dal censimento del 1911, emerge, infatti, che la Provincia di Bari contava cinquantatré comuni.

¹⁶ Archivio di Stato di Bari, Città di Bari, Scuole primarie comunali, Corso popolare, 28 gennaio 1911.

¹⁷ Art. 34, Legge 4 giugno 1911, n. 487, Riguardante i provvedimenti per la istruzione elementare e popolare, in Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 142 del 17 giugno 1911.

¹⁸ Ivi, Art. 33.

All'Art.1 si legge che

L'amministrazione delle scuole elementari e popolari dei comuni della provincia di Bari, indicati nello elenco annesso al presente decreto e firmato, d'ordine Nostro, dai ministri della pubblica istruzione e del tesoro, è affidata al Consiglio scolastico della stessa Provincia a tutti gli effetti della legge 4 giugno 1911, n. 487; e dei regolamenti pubblicati per l'applicazione della stessa legge, a cominciare dal 1° novembre 1914¹⁹.

Il motivo per cui non tutti i comuni furono, nello stesso momento, inseriti nel decreto è spiegato all'art. 3. Per i restanti comuni della provincia infatti, «non fu ancora determinato l'ammontare del contributo annuale da versarsi allo Stato»²⁰, per cui, l'amministrazione delle scuole sarebbe rimasta a carico delle autorità comunali sino ad un nuovo decreto che provvedesse al passaggio delle scuole di questi all'Amministrazione scolastica provinciale.

Non sono ancora stati ritrovati all'interno dell'Archivio di Stato di Bari, documenti simili a quelli ritrovati per Lecce circa le comunicazioni tra i comuni e i Consigli scolastici.

Per entrambe le provincie è emerso come, a causa delle difficoltà di bilancio dei comuni e dell'inizio del primo conflitto mondiale, l'entrata in vigore della riforma sia avvenuta in momenti diversi e abbia subito diversi ritardi, come emerge anche dagli studi nel panorama nazionale e del Mezzogiorno d'Italia.

Bibliografia

- Angelini, Silvia Q. 1998. *La Scuola Tra Comune e Stato: Il Passaggio Storico Della Legge Daneo-Credaro*. Vol. 2. Firenze: Le Lettere.
- Barbagallo, Francesco. 2013. *La questione italiana: il Nord e il Sud dal 1860 a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Betti, Carmen. 1998. *La Prodigia Mano Dello Stato: Genesi e Contenuto Della Legge Daneo-Credaro (1911)*. Vol. 14. Firenze: Centro editoriale toscano.
- Caroncini, Alberto. *CRONACA. Giornale Degli Economisti e Rivista Di Statistica* 41 (Anno 21), no. 7 (1910): 101-112.
- D'Ascenzo, Mirella. 2006. *Tra Centro e Periferia: La Scuola Elementare a Bologna Dalla Daneo-Credaro all'Avvocazione Statale (1911-1933)*. Vol. 26. Bologna: CLUEB.

¹⁹ Regio Decreto 29 marzo 1914, n. 967 Col quale l'amministrazione delle scuole elementari e popolari di 46 Comuni della provincia di Bari è affidata al Consiglio scolastico della stessa Provincia in Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n.223 del 17 settembre 1914.

²⁰ Ivi, Art. 3.

- Di Maria, Salvatore. 2014. "La questione del Mezzogiorno e la crisi identitaria del Sud." *Italica* 91 (4), 803-830.
- Ferri, Carlo Emilio. 1974. "A Proposito di un recente libro di Giuseppe Menotti De Francesco." *Il Politico* 39(4), 694-699.
- Fornaca, Remo. 1977. "Scuola e politica nell'Italia liberale." *Rivista di Storia Contemporanea* 6 (1), 1.
- Menotti De Francesco, Giuseppe. 1910. "Il problema della scuola primaria e popolare in Italia e il disegno di legge Daneo-Credaro." *Rivista Internazionale di Scienze Sociali e Discipline Ausiliarie* 54 (Fasc. 216), 518-536.
- Michels, Roberto. 1917. "Alberto Caroncini.", *La Riforma sociale* XXIV, 109-116.
- Trebisacce, Giuseppe. 2012. "Scuola e Mezzogiorno in 150 anni di storia unitaria." In *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico* a cura di Franco Cambi e Giuseppe Trebisacce. Pisa: Edizioni ETS.

Fonti Archivistiche

- Archivio di Stato di Bari, Città di Bari, *Scuole primarie comunali*, 1904-1911.
- Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettura, V versamento, *Passaggio dell'Amministrazione della scuola dai Comuni al Consiglio Scolastico*, 1913-1914, b. 282, f. 1294.
- Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettura, V versamento, *Istruzione pubblica, Bilanci amministrazione scolastica provinciale*, 1915-1917, 17 b. 282, f. 1294
- Archivio di Stato di Lecce, Fondo Prefettura, V versamento, *Istruzione pubblica, Passaggio scuole allo Stato. Contributi vari per l'istruzione popolare*, 1918-1921, b. 273, f. 1216
- Regio Decreto 29 marzo 1914, n. 956 *Col quale l'amministrazione delle scuole elementari e popolari di 98 Comuni della provincia di Lecce è affidata al Consiglio scolastico della stessa Provincia*, in Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n.222 del 16 settembre 1914.
- Regio Decreto 24 gennaio 1915, n. 1919, *Col quale l'amministrazione delle scuole elementari e popolari di 25 Comuni della provincia di Lecce è affidata al Consiglio scolastico della stessa Provincia*, in Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 18 del 24 gennaio 1916.
- Decreto Luogotenenziale 9 gennaio 1916, n. 206, *Col quale l'amministrazione delle scuole elementari e popolari di Lecce è affidata al Consiglio scolastico della stessa Provincia*, in Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 57 del 09 marzo 1916.
- Regio Decreto 29 marzo 1914, n. 967, *Col quale l'amministrazione delle scuole elementari e popolari di 46 Comuni della provincia di Bari è affidata al Consiglio scolastico della stessa Provincia*, in Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n.223 del 17 settembre 1914.

GIUSY DENARO

L'ISTRUZIONE TECNICA ALL'INDOMANI DELL'UNITÀ.
IL CASO EMBLEMATICO DEL COMUNE DI MODICA

TECHNICAL EDUCATION AFTER ITALIAN NATIONAL UNIFICATION.
THE CASE OF THE MODICA MUNICIPALITY

L'ordinamento scolastico definito dalla Legge Casati, esteso al territorio nazionale dopo l'Unità d'Italia, separò nettamente il percorso di istruzione *classica*, riservato alla formazione della futura classe dirigente, dal percorso di istruzione *tecnica*, destinato ad un ceto "intermedio". Ciò impegnò la scuola nell'assolvimento di un *duplice* mandato pedagogico: costruire un'identità nazionale, da una parte; collocarsi nel "quadro europeo" di una economia industriale, dall'altra. Nonostante la sua progressiva diffusione, l'istruzione tecnica fu a lungo percepita come un percorso di studi di "serie b", incapace di paragonarsi per *status* al corso ginnasiale-liceale. Con riguardo alla Sicilia sud-orientale, è emblematico il caso del comune di Modica che, nel 1864, rinunciava all'impianto di un Regio Liceo a favore di un Istituto tecnico, affermandone autonomia e pari dignità. Attraverso la lettura di alcune fonti documentarie conservate presso il fondo Prefettura dell'Archivio di Stato di Siracusa, il presente contributo approfondirà la genesi della sua fondazione.

Parole chiave: Modica, Istruzione, Istituto tecnico, Unità d'Italia.

The school system defined by the Casati Law, extended to the national territory after the Unification of Italy, clearly separated the classical education path, reserved for the education of the future ruling class, from the technical education path, destined for a class "intermediate". This committed the school to fulfil a dual pedagogical mandate: to build a national identity, on the one hand; to place itself within the "European framework" of an industrial economy, on the other. Despite its progressive spread, technical education was long perceived as a "series b" course of study, unable to compare with the status of the gymnasium and lyceum. With regard to south-eastern Sicily, is emblematic the case of the town of Modica that, in 1864, gave up the establishment of a Royal Lyceum in favor of a technical Institute, affirming autonomy and equal dignity. Through the reading of some documentary sources kept at the Prefecture Fund of the State Archives of Syracuse, this contribution will deepen the genesis of its foundation.

Keywords: Modica, Education, Technical Institute, Unification of Italy.

L'istruzione classica e l'istruzione tecnica nella Legge Casati. Un doppio mandato pedagogico

Il processo di Unificazione del Regno d'Italia si configura, al tempo stesso, come un processo di edificazione *morale e materiale, politica ed economica*, dello Stato italiano (Lacaita e Poggio 2011, 48). Nell'urgenza di costruire un'identità

nazionale, da una parte, e di collocarsi nel “quadro europeo” di una economia industriale, dall’altra, la scuola italiana fu chiamata ad assolvere un *doppio*-mandato pedagogico, che si rivelò, tuttavia, di non semplice raccordo, spesso contraddittorio o addirittura antinomico.

Nella Legge 3725 del 13 novembre 1859, istitutiva del sistema scolastico italiano, il segno del “limite” può essere rilevato a vari livelli: il primo concerne l’affidamento dell’istruzione elementare alla mercè delle differenti possibilità e sensibilità municipali, non sempre garanti dei principi di obbligatorietà e di gratuità prescritti dalla Legge Casati (Cavallera 2012, 57); il secondo è da riferirsi al «*dualismo formativo*» generato dalla netta separazione del circuito “tecnico” dal circuito “classico” dell’istruzione secondaria, l’uno destinato alla formazione di una classe “intermedia”, l’altro riservato alla formazione della futura classe dirigente (Scandurra 2019, 49); un terzo limite concerneva l’educazione/formazione *professionale* dei ceti popolari, non contemplata dalla Legge Casati, che di fatto ne declinava l’incombenza alle iniziative di enti locali, benefattori privati, circoli di operai od opere pie¹.

La contrapposizione tra «un’Italia classicheggiante e carducciana che rivendicava a sé il diritto e il privilegio di rappresentare la scuola della Nazione e un’[altra] Italia, [quella] del lavoro e delle professioni, che sollecitava la modernizzazione scolastica [...]» caratterizzò peculiarmente il sistema scolastico italiano nei primi anni dall’Unità (Chiosso 2019, 6). Il ramo dell’istruzione tecnica, pur godendo di una progressiva diffusione, faticò a scardinare il tradizionale pregiudizio di inferiorità rispetto alle *humanae litterae*, e la rigida circoscrizione dei due itinerari formativi rendeva evidente come, «con le sue partizioni, la scuola ottocentesca istitu[ss]e gerarchie che [erano] al tempo stesso modalità differenziate di accesso alla cittadinanza» (Scotto di Luzio 2007, 48).

In Sicilia, particolarmente, permasero il valore e la funzione dell’istruzione classica quale agente di “filtro” e strumento di selezione sociale, considerata dai più come la sola in grado di elevare «a dignità d’uomo» i pupilli di fortunata estrazione sociale, «a conferma e a suggello di quella dignità di classe e di censo» che già di per sé li connotava (Costa 1990, 433). La corsa all’istituzione di scuole classiche costituì la politica scolastica di diversi comuni siciliani, alcuni dei quali vantarono la presenza di un Ginnasio, pur mancando di un numero sufficiente di classi elementari; viceversa, l’istruzione tecnica (a cominciare dal suo grado inferiore, e cioè quello della scuola tecnica) risultò vittima, nei comuni più piccoli, del pregiudizio di essere meno prestigiosa del corso umanistico ginnasiale; nei comuni maggiormente urbanizzati e con un più variegato e complesso tessuto sociale ed economico,

¹ Sin dai primi decenni dell’Ottocento, su iniziativa di singoli cittadini, associazioni private e istituzioni di beneficenza, si era sviluppata una rete di scuole professionali sotto il nome di scuole d’arti e mestieri, scuole per gli operai, scuole di disegno applicato alle industrie o simili. Con riguardo al territorio catanese, si rimanda a: Scandurra 2020.

stentò, invece, a soddisfare le aspettative di un gruppo di aspiranti alle professioni minori (principalmente del terziario) che in essa aveva riposto le attese per un miglioramento di *status* e per l'approdo ad una occupazione maggiormente «lucrosa» (ivi, 435-438).

Nella città di Palermo, ad esempio, la domanda di istruzione tecnica inferiore fu inizialmente maggiore di quella degli studi classici, nella convinzione che le più miti tasse governative, la brevità del corso triennale, i più agevoli insegnamenti senza latino, rappresentassero la soluzione ideale per quei «[...] padri di famiglia [aventi] una grande premura di dare ai loro figli una collocazione sociale, e questi un gran desiderio d'acquistarla, anche prematuramente [...]» (ivi, 437). Qualche anno dopo, Camillo Randazzo, direttore della rivista palermitana «Scuola e Famiglia», rilevava che, «[...] svanite a poco alla volta le grandi illusioni sull'aspettato incremento dei commerci e delle industrie», si era verificata una decisa inversione di tendenza nella scelta dell'indirizzo degli studi da parte delle famiglie, preferendo «pei loro figli alle scuole tecniche i corsi classici, i quali, mentre da un lato più seriamente provvedono alla cultura generale, aprono dall'altro la via a tutte le professioni scientifiche, senza precluderne alcuna» (ivi, 438).

Una rapida analisi del numero degli alunni iscritti nelle scuole medie inferiori siciliane, dal 1861 ai primi anni del Novecento (Tav. A), consente di rilevare, per il primo ventennio dall'Unità, una netta prevalenza di iscritti al ginnasio inferiore rispetto agli iscritti nelle scuole tecniche: in queste ultime, l'affluenza di iscrizioni si sarebbe fatta più sensibile soltanto a cominciare dagli anni Ottanta dell'Ottocento. Per quel che concerne l'istruzione secondaria di grado superiore, il *trend* positivo degli iscritti al ginnasio superiore e al liceo, in rapporto agli iscritti negli istituti tecnici, si sarebbe mantenuto costante fino alla fine del secolo (Tav. B).

Tav. A - Ricostruzione storica della scuola media inferiore in Sicilia dal 1861 agli inizi del Novecento (alunni iscritti) (Costa 1990, 430)

Anni	Ginnasio inferiore	Scuole tecniche	Totale
1861	682	83	765
1862	1060	184	1244
1863	939	394	1333
1864	1093	570	1663
1865	1312	661	1973
1866	1455	1003	2458
1867	1554	896	2450
1868	1573	1159	2732
1869	1605	1128	2733
1870	1732	1237	2969
1871	1649	1303	2952
1872	1842	1383	3225
1873	1947	1446	3393

1874	2165	1426	3591
1875	2271	1392	3663
1876	2410	1476	3886
1877	2527	1733	4260
1878	2601	1693	4294
1879	2804	1697	4501
1880	2732	1699	4431
1883	2848	2904	5752
1885	3036	3130	6166
1887	3285	3289	6574
1890	4057	3822	7879
1895	4103	4659	8762
1905	4199	6021	10220

Tav. B - Ricostruzione storica della scuola media superiore in Sicilia dal 1861 agli inizi del Novecento (alunni iscritti) (Costa 1990, 432)

Anni	Ramo classico				Ramo tecnico	Totale
	Ginnasio superiore	Liceo	Scuole Normali	Totale	Istituto tecnico	
1861	366	23	-	389	55	444
1862	570	58	-	628	49	677
1863	505	104	-	609	123	732
1864	589	113	-	702	233	935
1865	706	185	-	891	176	1067
1866	783	392	-	1175	208	1383
1867	836	405	-	1241	267	1508
1868	847	373	-	1220	321	1541
1869	913	443	-	1356	374	1730
1870	936	539	-	1475	416	1891
1871	887	562	504	1953	460	2413
1872	992	643	-	1637	535	2172
1873	1048	736	-	1784	640	2424
1874	1165	856	-	2021	594	2615
1875	1223	923	-	2146	632	2778
1876	1298	1010	-	2308	808	3116
1877	1361	1026	-	2387	876	3263
1878	1490	1162	-	2652	1001	3653
1879	1543	1037	-	2580	910	3490
1880	1472	1100	900	3472	780	4252
1883	1534	1279	1100	3913	1079	4992
1885	1635	1270	-	2905	1116	4021
1887	1769	1418	-	3187	944	4131
1890	2185	1501	-	3686	1427	5113
1895	2210	1998	2552	6760	1439	8199
1905	2261	1961	2450	6472	2471	9213
1909	2890	1917	1881	6088	3269	9357

Un Istituto tecnico in guisa di un Liceo. Il caso modicano

Circa l'accoglimento dell'istruzione tecnica in Sicilia all'indomani dell'Unità è singolare il caso del comune di Modica, che rinunciò, almeno per i primi anni, all'impianto di un Liceo a favore di un Istituto tecnico. Sulla scorta della lettura di alcune fonti documentarie conservate presso il fondo Prefettura dell'Archivio di Stato di Siracusa, approfondiamo la genesi della fondazione dell'Istituto.

Per oltre due secoli, sino all'avvento del governo prodittatoriale, la contea di Modica aveva vantato la presenza di importanti istituti di istruzione e di educazione, sotto il segno dei grandi ordini religiosi e di ingenti elargizioni da parte dalla nobiltà modicana. Nel 1630, grazie alle donazioni della contessa Vittoria Colonna, era stato fondato il Collegio gesuitico di studi superiori e secondari, con privilegio di rilasciare il diploma di laurea in teologia e filosofia morale. Nel 1712, le donazioni di Antonino Polara, barone di Concadaino, e del canonico Matteo Migliore, insieme a quelle delle famiglie Romano e Failla, consentirono l'apertura di un "Convitto-Seminario" che prevedeva l'assegnazione di posti gratuiti per giovani indigenti (Barone 2017, 9). Nel 1848, grazie alle donazioni delle sorelle Grimaldi, personalità illustri del modicano, e per volere del canonico Pietro Maria Polara Landolina, fu eretto un Convitto di scienze e di educazione, che avrebbe dovuto convertirsi in Liceo nel 1851, ma del quale gli stravolgimenti politici ritardarono l'effettiva attuazione (Frasca 2017, 43-46).

Soppressa l'antica congregazione religiosa, il Decreto prodittatoriale n. 294 del 23 ottobre 1860 affidò il cospicuo patrimonio all'amministrazione di una Commissione locale, destinandolo al mantenimento di un Liceo-Ginnasio con annessa Scuola tecnica. Mentre il Ginnasio e la Scuola tecnica cominciarono a funzionare nell'anno scolastico 1862-63², il Liceo non era ancora stato istituito; con Regio Decreto n. 1718 del 28 gennaio 1864, visto il voto del Consiglio Comunale ed il parere conforme del Consiglio Provinciale Scolastico, si stabilì la "conversione" dello stesso in un Istituto tecnico «a carico dello Stato»³.

² Una relazione di Salvatore Toscano, professore di disegno e computisteria della Scuola tecnica, fornisce anche notizie indirette sull'andamento dell'istruzione elementare a Modica. Il docente riferiva di aver «colmato nell'anno scorso i vuoti delle scuole elementari, alle quali gli alunni iscritti nella Tecnica non erano stati», e che, raggiunto questo obiettivo, dovette provvedere all'insegnamento dei principi basilari della geometria piana e solida, delle frazioni, delle proporzioni, delle radici, del sistema metrico decimale, «accoppiando un sistema di esercizi pratici e comparati ai principi teorici». Archivio di Stato di Siracusa, Prefettura, b. 219, *Relazione del professore di disegno e computisteria. Al Signor Direttore della Scuola Tecnica di Modica*, Modica, 13 luglio 1863.

³ Lo stipendio del personale e la spesa del materiale scientifico degli istituti tecnici della Sicilia e di quelli di Firenze e di Terni, erano a totale carico dello Stato, mentre per tutti gli altri istituti governativi del Regno lo stipendio del personale era ripartito per metà fra l'erario nazionale e la provincia,

Una deliberazione del Consiglio Comunale datata 1864⁴ ci informa che la fondazione dell'Istituto tecnico, al posto del Liceo, aveva generato la convinzione che potesse in qualche modo venir meno «l'ammirevole gradazione del progresso dell'insegnamento» e che, quantunque «un buon padre di famiglia [avesse voluto] un figlio formato con principi sodi, prima di porlo alle classi del tecnicismo, [avrebbe dovuto] farlo allontanare dalla residenza per andare a trovare altrove il corso liceale; poi farlo ritornare nel tecnicismo; ed indi rinviarlo di nuovo all'università per l'insegnamento superiore»⁵.

L'estensore del documento chiariva che, per avviarsi all'insegnamento tecnico, non occorresse la licenza liceale, «perché allora non questo insegnamento, ma [...] la licenza liceale [avrebbe aperto] la via alle altre discipline»⁶, e chiariva altresì che «l'istituto tecnico [...] da se stesso, salve poche eccezioni *riparabili*, apr[isse] l'adito all'ammissione universitaria»⁷. Si rammentava che tale percorso di studi «apr[iva] la via agli uffici e alle professioni», dando accesso alle carriere inferiori amministrative, e che i giovani dotati di un attestato di licenza in una qualunque sezione degli istituti tecnici ricevevano una preparazione sufficiente per l'esame di ammissione alla scuola di medicina veterinaria, «con l'aggiunta d'un puoco di latino, anche a quella di farmacia»⁸. Si era poi dispensati dall'esame di ammissione per la pratica di misuratore, si poteva trovare impiego nelle aziende dei boschi, dei catasti, delle ferrovie e dei telegrafi; ci si poteva immettere negli studi dell'accademia militare, della scuola di marina, o essere assistenti dei gabinetti di fisica, di chimica e di storia naturale annessi alle scuole.

La mancanza del Liceo rappresentava, però, un ostacolo per quella gioventù che, secondo le disposizioni del Regolamento Mamiani 19 settembre 1860, disponendo della licenza dell'Istituto tecnico, non avrebbe potuto accedere ad altre facoltà se non a quella di scienze matematiche, fisiche e naturali (R.D. n. 4315, art. 122). Difatti, «il corso liceale non [era] bisognevole all'allievo dell'istituto tecnico per aprirgli la via dell'ammissione all'insegnamento universitario; meno pel ramo

a carico della quale era l'intera spesa per la provvista del materiale scientifico. *Collezione di Libri d'Istruzione e d'Educazione. Guida dello studente nelle scuole tecniche e negli istituti tecnici. Per Camillo Vigna, Dottore in medicina e chirurgia Segretario del Provveditorato agli Studi della Provincia di Torino*, G.B. Paravia e Comp., Torino-Milano 1864, p. 48.

https://www.google.it/books/edition/Guida_dello_studente_nelle_scuole_tecnic/N3ktymfkEW4C?hl=it&gbpv=1&dq=istituti+tecnici+in+sicilia+casati&pg=PA48&printsec=frontcover. Accessed: February 15, 2023.

⁴ Archivio di Stato di Siracusa, Prefettura, b. 219, *Sull'istituto tecnico di Modica. Deliberazione del Consiglio Comunale*, Stamperia di Mario La Porta, Modica 1864.

⁵ Ivi, p. 4.

⁶ Ivi, p. 7.

⁷ *Ibidem*. Si segnala il corsivo aggiunto per la presente citazione e per tutte quelle successive.

⁸ *Ibidem*.

teologico e legale, a causa del mancamento delle scuole di filosofia e di letteratura latina e greca che *completano il corso*»⁹; per supplire tale mancanza, si avanzava la proposta di installare «una o due cattedre speciali comunitative»¹⁰.

Seguiva, infine, la proposta di aprire un Convitto, ritenuto «indispensabile» dal momento che «un istituto tecnico [avrebbe avuto] un grande chiamo di allievi forestieri; e questi [era] mestieri che trov[assero] il mezzo della disciplina e del comodo; cioè che trov[assero] *l'educazione religiosa, morale, civile e fisica*; ed un asilo confacente che gli apprest[asse] il soddisfo dei bisogni della vita, combinando il proprio e l'economia»¹¹. Si concludeva convenendo che l'Istituto tecnico fosse un «sommo bene» e confidando nella sua rapida attuazione.

Brevi considerazioni conclusive

Le fonti documentarie sin qui consultate e brevemente esposte, suggeriscono la compresenza, nella realtà modicana, di una doppia tensione allo sviluppo morale e materiale, in senso integrale e comprensivo, accanto alla valorizzazione del percorso tecnico degli studi, al quale si voleva riconoscere piena autonomia e dignità, nonché la capacità di compensare, con qualche 'aggiustamento', la mancanza del percorso liceale. Possiamo ipotizzare che non si percepisse la netta separazione tra i due percorsi di studio ma, anzi, che vi fosse una decisa propensione a considerarne la *complementarità*. Posizione che è anche imputabile a quel «pregiudizio rovinoso della cultura generale» che Gaetano Salvemini aveva evidenziato come causa dell'inquinamento dell'istruzione tecnica (Salvemini 1966, 308) e che sarebbe stato alla base di alcuni provvedimenti legislativi, concernenti, nei primi anni dall'unificazione italiana, anche importanti passaggi di competenza ministeriale¹².

⁹ Ivi, p. 8.

¹⁰ *Ibidem*. Può essere interessante notare come la locuzione «speciale» denotasse, al tempo stesso, una precisa categoria di scuole professionali (scuole speciali di agricoltura, industria e commercio). Ancor prima, nel 1848, la Legge Boncompagni del Regno Sabauda aveva distinto l'istruzione secondaria in studi classici e «corsi speciali» (questi ultimi riservati a quei giovani che si preparavano all'esercizio delle professioni per le quali non era necessario lo studio universitario – R.D. 818/1848). Paolo Bonafede, riflettendo su tali istanze terminologiche, ha notato come «già nel linguaggio (corsi speciali) e nelle definizioni si mostra quel *minus* qualitativo dell'istruzione tecnica [poi anche professionale] rispetto all'*optimus* degli studi classici che accompagnerà la percezione comune su tali studi [...]» (Bonafede 2019, 223).

¹¹ Archivio di Stato di Siracusa, Prefettura, b. 219, *Sull'istituto tecnico di Modica. Deliberazione del Consiglio Comunale*, cit., p. 8.

¹² Gli istituti tecnici, insieme al vasto ventaglio di scuole professionali nate all'ombra del sistema scolastico ufficiale, con Regio Decreto n. 347 del 28 novembre 1861, erano stati affidati alla competenza del Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, al fine di sfruttarne le potenzialità in

Fondato due anni dopo, con Regio Decreto del 24 ottobre 1866, n. 3291, l'Istituto tecnico di Modica, oggi *Istituto di Istruzione Superiore Archimede*, fu inaugurato il 24 marzo del 1867 presso l'ex Collegio inferiore dei Padri Gesuiti, divenuto Palazzo della pubblica istruzione. Ebbe nel suo primo anno solo le sezioni agronomica e commerciale (alle quali nel 1872 fu aggiunta quella fisico-matematica) e, pur non registrando per il resto del secolo punte elevate di frequentanti (gli allievi si mantennero sempre al di sotto il centinaio), si rivelò «una scuola di seria formazione culturale e professionale ed ebbe numerosi riconoscimenti, dall'autorità scolastica centrale e dalla periferica, della sua efficienza e della proficuità dei suoi risultati pedagogici e didattici» (Costa 1990, 555). Il Collegio-Convitto fu eretto con R.D. del 24 agosto 1872, inizialmente con *status* di corpo morale destinato all'educazione della gioventù maschile modicana, poi dichiarato istituto di educazione e di istruzione, e tramutato in Liceo-Convitto soltanto con deliberazione del 29 luglio 1875, n. 2268¹³, succedendo la fondazione dell'Istituto tecnico di quasi una decina d'anni.

Bibliografia

Barone, Giuseppe. 2017. "Introduzione. La nascita della Scuola secondaria dopo l'Unità." In *Società, cultura e territorio. Le origini, gli Statuti e il patrimonio nelle carte inedite dell'Ente Morale Autonomo "Liceo Convitto" di Modica (secoli XVI e XVII)*, a cura di Elena Frasca e Stefania Sinardo, 9-17. Acireale: Bonanno.

direzione del progresso e della crescita economica; il Ministero della Pubblica Istruzione aveva conservato, invece, la direzione delle scuole tecniche e delle scuole d'applicazione annesse alle facoltà universitarie di scienze matematiche. Varie altre riforme si susseguirono nel corso del primo quindicennio di vita unitaria – dal Regio Decreto del 18 ottobre 1865, n. 1712, con il quale si ebbe una ridefinizione degli istituti tecnici in "Istituti Industriali e Professionali", al progetto di riforma del ministro Minghetti del 1871, approvato con Regio Decreto del 30 marzo 1872, ad un ulteriore riordinamento nel 1876 –, ma non valsero a superare quell'impostazione prevalentemente teorica, nozionistica, di carattere generale, comunque non specialistica, degli istituti tecnici, che condusse alla loro riconsegna al Ministero della Pubblica Istruzione con Regio Decreto dell'8 settembre 1878.

¹³ Il Liceo-Convitto fu aperto nell'anno scolastico 1875-76 ed ebbe sede provvisoria nel palazzo Puglisi. A norma dello statuto organico approvato con decreto ministeriale del 14 ottobre 1875, gli alunni del Liceo-Convitto dovevano seguire i corsi nei diversi stabilimenti del pubblico insegnamento ospitati dal Palazzo degli Studi (scuole elementari, Regio Ginnasio, Regia scuola tecnica, Regio Istituto Tecnico Industriale e Professionale) mentre, per quanto concerneva l'insegnamento secondario classico, erano tenuti a compiere gli studi nel Liceo interno allo stabilimento, equiparato ai governativi per i legali effetti degli esami. Con deliberazione del 6 gennaio 1878, si chiese al Ministero la regificazione del Liceo e con R.D. 19 giugno 1879 n. 4975 gli fu data la denominazione di R. Liceo "Tommaso Campailla" (Frasca 2017, 19-81).

- Bonafede, Paolo, e Pietro Causarano. 2019. "Istruzione tecnica e formazione professionale". In *Manuale di storia della scuola italiana dal Risorgimento al XXI secolo*, a cura di Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio e Fabio Pruneri, 219-254. Brescia: Morcelliana-Scholè.
- Cavallera, Hervé A. 2012. "La fondazione della coscienza nazionale nel positivismo e nel neoidealismo italiano." In *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, a cura di Franco Cambi e Giuseppe Trebisacce, 49-74. Pisa: ETS.
- Chiosso, Giorgio. 2019. *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*. Bologna: Il Mulino.
- Costa, Sarino A. 1990. *La scuola e la grande scala. Vita e costume nella scuola siciliana dal 1860 agli inizi del Novecento*. Palermo: Sellerio.
- Criscenti, Antonia. 2012. "Classe dirigente e borghesia imprenditrice nel Mezzogiorno: luci e ombre nel processo di italiano di acculturazione". In *I 150 anni dell'Italia unita. Per un bilancio pedagogico*, a cura di Franco Cambi e Giuseppe Trebisacce, 231-244. Pisa: ETS.
- Frasca, Elena. 2017. "Gli Statuti, il Convitto, la normativa". In *Società, cultura e territorio. Le origini, gli Statuti e il patrimonio nelle carte inedite dell'Ente Morale Autonomo "Liceo Convitto" di Modica (secoli XVI e XVII)*, a cura di Elena Frasca e Stefania Sinaro, 19-81. Acireale: Bonanno.
- Gallifante, Maria F. 2002. "L'insegnamento tecnico nella seconda metà dell'Ottocento. Aspetti del dibattito prima e dopo l'inchiesta Scialoja sull'istruzione secondaria". In *La scienza economica in Parlamento. 1861-1922. Una storia dell'economia politica dell'Italia liberale*, a cura di Massimo M. Augello e Marco E.L. Guidi, vol. I, 199-228. Milano: Franco Angeli.
- Hazon, Filippo. 1991. *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*. Roma: Armando.
- Iachello, Enrico, e Alfio Signorelli. 1987. "Borghesie urbane dell'Ottocento." In *Storia d'Italia dall'Unità ad oggi. Le regioni. La Sicilia*, a cura di Maurice Aymard, e Giuseppe Giarizzo, 89-155. Torino: Einaudi.
- Lacaita, Carlo G. 1973. *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*. Firenze: Giunti.
- Lacaita, Carlo G., e Pier P. Poggio, cur. 2011. *Scienza, tecnica e industria nei 150 anni di Unità d'Italia*. Milano: Jaka Book.
- Lacaita, Carlo G., e Mariachiara Fugazza, cur. 2013. *L'istruzione secondaria nell'Italia unita*, Milano: Franco Angeli.
- Salvemini, Gaetano. 1966. *Scritti sulla scuola*. Lambertorio Borghi e Beniamino Finocchiaro, cur. Torino: Einaudi.
- Scandurra, Silvia A. 2019. *Scuola e lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento in Italia dall'Unità ad oggi*. Palermo: Fondazione Nazionale Vito Fazio Allmayer.

- Scandurra, Silvia A. 2020. "Istruzione, moralizzazione e lavoro. La sfida educativa dell'Ospizio di Beneficenza di Catania (1834-1900)." *Quaderni di Intercultura* XII: 169-179.
- Scotto di Luzio, Adolfo. 2007. *La Scuola degli italiani*. Bologna: Il Mulino.
- Signorelli, Alfio. 1999. *Tra ceto e censo. Studi sulle élites urbane nella Sicilia dell'Ottocento*. Milano: Franco Angeli.
- Soldani, Simonetta. 1981. "L'istruzione tecnica nell'Italia liberale (1861-1900)." *Studi Storici* XXII, 1: 79-117.
- Tonelli, Aldo. 1964. *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*. Milano: Giuffrè.
- Viola, Valeria. 2016. *"Il segreto degli altri paesi è la scienza, l'istruzione tecnica". Percorsi di formazione tecnica e professionale nell'Italia dell'Ottocento*. Lecce: Pensa Multimedia.

Fonti archivistiche

- Archivio di Stato di Siracusa, Prefettura, b. 219, *Relazione del professore di disegno e computisteria. Al Signor Direttore della Scuola Tecnica di Modica*, Modica, 13 luglio 1863.
- Archivio di Stato di Siracusa, Prefettura, b. 219, *Sull'istituto tecnico di Modica. Deliberazione del Consiglio Comunale*, Stamperia di Mario La Porta, Modica 1864.

SILVIA ANNAMARIA SCANDURRA

OLTRE I CONFINI DELLA SCUOLA CASATIANA:
LA SCUOLA DI VITICOLTURA ED ENOLOGIA DI CATANIA

BEYOND THE BOUNDARIES OF THE CASATI SCHOOL:
THE SCHOOL OF VITICULTURE AND ENOLOGY IN CATANIA

Il contributo si inserisce nel più ampio lavoro di ricerca condotto entro il Progetto di Rilevante Interesse Nazionale “Istruzione e sviluppo economico nel Sud Italia dall’Unità all’età giolittiana” che intende analizzare il rapporto esistente tra l’accreditamento di un composito sistema educativo di istruzione e formazione e lo sviluppo economico e materiale dell’Italia meridionale tra il 1860 e il 1914.

Nello specifico, attraverso l’analisi di fonti d’archivio selezionate, si ricostruirà il ruolo svolto dalla Scuola Speciale di viticoltura ed enologia di Catania per la diffusione dell’arte agraria in funzione dello sviluppo economico locale.

Parole chiave: Istruzione agraria, Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, Scuola speciale di viticoltura ed enologia, Catania.

The essay is part of the wider research work carried out within the Project of Relevant National Interest “Education and Economic Development in Southern Italy from Unity to the Giolittian Age” which intends to analyze the relationship between the accreditation of a composite education and training system and the economic and material development of southern Italy between 1860 and 1914.

Specifically, through the analysis of selected archive sources, we will reconstruct the role that the Special School of viticulture and enology of Catania had in the process of local economic development.

Keywords: Agricultural education, Ministry of Agriculture, Industry and Commerce, Special School of Viticulture and Enology, Catania.

Introduzione

La proclamazione del Regno d’Italia unificò territori che, seppur molto diversi, erano assimilabili da una sorta di “vocazione agricola”. La convinzione che l’Italia fosse chiamata “dalla natura e dalla storia” ad essere una *Nazione agricola* convinse la classe dirigente a *fondare* il riscatto civile ed economico dell’Italia proprio sulla “terra”, considerata «la base dello Stato, la forza dell’esercito, la garanzia

dell'ordine, la fonte più sacra delle virtù sociali, la migliore scuola di moralità, di onestà, di buona fede, di cordialità»¹.

Ma la terra mostrò ben presto il suo duplice volto di madre-matrigna: terra potenzialmente feconda e fertile e – contemporaneamente – povera, ingrata, «piena di sconosciute miserie economiche e morali» (Bandini 1963, 29).

Per trasformare l'Italia nel “giardino d'Europa”, occorreva favorire il progresso dell'agricoltura, ammodernare i sistemi di coltivazione e produzione locale, intervenire sul sistema viario e stradale e, soprattutto, occorreva istruire i proprietari terrieri e gli agricoltori secondo le necessità, e gli auspici, derivanti dalle conoscenze scientifiche e tecnologiche connesse al sapere agrario. L'istituzione di specifici percorsi di istruzione agraria divenne il *focus* dell'azione di governo dell'onorevole Filippo Cordova, ministro di Agricoltura, Industria e Commercio. Nella premessa al progetto di legge *Sull'ordinamento dell'istruzione speciale agricola* presentato alla Camera il 18 febbraio 1862, il ministro riconobbe che «non può nascere desiderio di miglioramenti generali o particolari dove manchi la conoscenza del difetto e del rimedio, né ancora, nato il desiderio e cominciate le opere, si può sperare buona riuscita, dove i mezzi per conseguirla non siano universalmente conosciuti e pregiati» (Stringher 1911, 35).

L'istruzione professionale agraria nel Regno d'Italia

Nate al di fuori del sistema scolastico previsto dalla legge Casati, e coordinate dal ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, le scuole agrarie furono organizzate secondo lo schema ideato, all'inizio dell'Ottocento, dal francese André Thouin ed articolate in livelli progressivi tali che le conoscenze fossero tanto più alte quanto più alto era il profilo sociale degli allievi: «scuole tutte pratiche per i coltivatori; pratiche ma con qualche infarinatura di teoria per i piccoli proprietari e affittuari; nettamente scientifiche, al di là di “esercitazioni sul campo” che abituassero a sovrintendere all'andamento di un'azienda, quelle per i grandi proprietari» (Bidolli and Soldani 2001, 50).

Le scuole pratiche di agricoltura, primo grado dell'istruzione agraria, avrebbero dovuto fornire quelle conoscenze agrarie elementari necessarie alla formazione di “abili lavoratori della terra”; ad un grado superiore vi erano le scuole destinate ai proprietari di piccoli fondi, castaldi, amministratori ed impiegati rurali, coloro, cioè, che avrebbero dovuto imparare a “dirigere con intelligenza” i poderi a loro affidati; l'ultimo grado dell'istruzione agraria si svolgeva nelle Scuole Superiori ove, coloro che volevano completare la loro formazione o dedicarsi

¹ Atti Parlamentari, Senato, legislatura XV, sessione unica (1882-1886), *Discussioni, III, tornata del 24 marzo 1885*, p. 3224.

all'insegnamento agrario, avrebbero potuto «seguire passo passo l'andamento delle diverse scienze, per dedurne le applicazioni utili alla Agricoltura» (Ohlsen 1865, 6).

Nel 1862 le scuole agrarie dipendenti dal ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, erano: la scuola agraria e forestale di Torino, l'istituto delle Cascine di Firenze, la scuola agraria e veterinaria di Pisa, l'istituto agrario di Parma, le sezioni agronomiche degli istituti tecnici di Torino, di Milano e di Piacenza, la scuola agraria della sezione d'agrimensura nell'istituto tecnico di Firenze e le scuole ambulanti di agricoltura. Dipendevano dal ministero della Pubblica Istruzione le cattedre di agricoltura istituite presso le Università di Torino, Napoli, Bologna, Modena, Perugia, Palermo, Messina, Catania, Ferrara, Urbino, Macerata, Camerino. Vi erano, inoltre, una moltitudine di istituti che, seppur subordinati all'approvazione ed alla sorveglianza governativa, erano fondati e gestiti dalle provincie, dai comuni, da corporazioni o da privati cittadini.

Parte del composito settore della istruzione agraria erano anche quelle istituzioni speciali dedicate «all'avanzamento dell'agricoltura»: gli istituti d'incoraggiamento di Napoli e di Palermo, le società economiche delle provincie napoletane e siciliane, l'accademia dei georgofili di Firenze, l'accademia reale d'agricoltura di Torino, l'accademia agraria di Camerino, l'istituto di agricoltura e d'industria di Macerata, le società agrarie di Bologna, di Reggio dell'Emilia, di Parma, di Iesi, di Lombardia, di Valtellina, di Cagliari, la società di acclimazione, la commissione d'agricoltura e pastorizia in Sicilia, e l'associazione agraria italiana e i comizi circondariali ad essa annessi².

Nonostante il coinvolgimento di diverse parti sociali e l'esistenza di numerose istituzioni formative, la formalizzazione di un sistema educativo dedicato alla istruzione agraria non fu di facile attuazione. Nel primo quindicennio post-unitario si registrò, nei fatti, un generale disinteresse verso l'istruzione agraria sia da parte di coloro a cui le scuole erano rivolte³ sia da parte di coloro che avrebbero dovuto farsi carico delle spese di fondazione e gestione delle scuole stesse.

La generale diffidenza verso il settore della istruzione agraria determinò un ristagno dell'agricoltura:

² Le notizie relative all'esistenza delle istituzioni citate sono tratte dalla Relazione del ministro di Agricoltura, Industria e Commercio Gioacchino Pepoli, *Sopra gli istituti tecnici le scuole di arti e mestieri, le scuole di nautica le scuole delle miniere, le scuole agrarie, presentata alla Camera dei Deputati nella tornata del 4 luglio 1862*, Tipografia della Camera dei deputati, Torino 1862.

³ Se i proprietari terrieri considerarono le scuole agrarie «poco prestigiose» e inadatte alla formazione dei propri figli, i contadini, desiderosi di emanciparsi dalla terra, mantennero un atteggiamento di pregiudizio nei confronti delle scuole agrarie a loro destinate (Marra 1957, 49-72).

Invece di vedere le vivificanti e potenti forze della natura e dell'uomo fecondar la nostra Agricoltura, come altrove, – denunciava Carlo Ohlsen nel 1865 – qui la vediamo ristagnata nello stato stazionario: invece di vederla guidata, animata ed illuminata dalla scienza, qui la vediamo gemere oppressa sotto la tirannide dei pregiudizii e della ignoranza; invece di vederla protetta, amata, promossa da tutte le classi distinte della Società, ed il suo maneggio condotto con energia, con perseveranza, con passione, come accade in Inghilterra, vediamo ignorata, abbandonata, vilipesa la prima dalle classi elevate, ed il secondo lasciato interamente, quale un basso mestiere, ad una classe rozza, ignorante, e quasi non curata, qual'è quella dei nostri contadini. (Ohlsen 1865, 3).

Le Scuole Speciali di agricoltura

Il periodo compreso tra il 1878 e il 1885 coincise con una intensa attività legislativa del ministero di Agricoltura, Industria e Commercio a favore dello sviluppo del settore della istruzione agraria. A partire dal 1878, infatti, il ministero istituì la Direzione dell'agricoltura (r.d. 31 ottobre 1878, n. 4628), sostenne la formazione di ispettori incaricati di monitorare il funzionamento delle scuole agrarie esistenti, istituzionalizzò il percorso di formazione e reclutamento della classe docente, favorì l'apertura di nuove scuole agrarie attraverso finanziamenti e sovvenzioni. Questa intensa attività governativa confluitò nella emanazione della legge del 6 giugno 1885, prima legge sistematica sulla istruzione agraria in Italia.

La necessità di favorire lo sviluppo di specifici settori agrari, considerati di particolare interesse economico, locale e nazionale, convinse il ministero della necessità di istituire scuole speciali, di carattere regionale, specializzate nei settori della viticoltura, dell'enologia, della zootecnia, dell'olivicoltura, dell'oleificio e dell'orticoltura. Il progetto del ministero di Agricoltura, Industria e Commercio prevedeva l'istituzione di sei scuole di viticoltura ed enologia, due scuole di olivicoltura ed oleificio, due scuole per la pastorizia e il caseificio, una scuola di pomologia e orticoltura.

Per accedere ai corsi inferiori delle scuole speciali di agricoltura occorreva aver ottenuto la licenza delle classi elementari, l'ammissione ai corsi superiori era invece subordinata all'ottenimento della licenza della scuola tecnica, del ginnasio inferiore o, nel caso di ammissione ai corsi superiori delle scuole di viticoltura e di enologia, la licenza ottenuta nei corsi inferiori delle scuole enologiche di Alba, Avellino e Catania. Completato l'intero percorso di studi, previo superamento di un esame finale, i giovani ottenevano un diploma di licenza che li abilitava legalmente all'esercizio della professione di Direttore d'aziende viticolo-enologiche, di cantine sociali e cooperative vinicole. I licenziati potevano, inoltre, aspirare ai posti di Enotecnici governativi nel Regno ed all'estero, di assistenti alle Regie cantine sperimentali ed ai Regi vivai di viti americane o, ancora, essere inquadrati tra il personale addetto al servizio antifillosserico. Il diploma di licenza garantiva anche l'ammissione alle Regie scuole superiori di agricoltura del Regno.

Il progetto ministeriale si realizzò solo in parte, alla data del 1910 risultavano operanti, nel territorio nazionale, solo sette scuole speciali di agricoltura, frequentate da 640 studenti.

La Regia scuola Speciale di Viticoltura ed Enologia di Catania

Le caratteristiche climatiche, morfologiche ed ambientali del territorio siciliano permisero la diffusione di numerosi vigneti, rendendo necessario, di conseguenza, l'implementazione e la diffusione di tecniche e conoscenze legate alla viticoltura. In Sicilia

la superficie a vigneto passò dai 146.000 ha del 1853 ai 211.000 ha del 1870-74 e ai 304.000 ha del 1879-83, mentre la produzione di vino salì dagli oltre 4 milioni di hl del 1870-74 ai 7,6 del 1879-83, agli 8,371 milioni di hl del 1886. L'esportazione di vino dalla Sicilia da 100.000 hl degli anni Settanta raggiunse nel 1880 i 760.000 hl, pari al 35% dell'intera esportazione nazionale di vino (Pescosolido 2010, 229);

l'istituzione a Catania di una scuola speciale di viticoltura ed enologia rispondeva quindi tanto ad esigenze locali quanto ad esigenze regionali.

La Regia scuola di viticoltura ed enologia di Catania, fondata con r.d. del 24 novembre 1881 n. 498, iniziò le sue attività il 5 dicembre 1884⁴, «quando il risveglio economico della Nazione aperse liete speranze alla vita delle istituzioni agricole»⁵.

Le spese di istituzione della scuola, secondo quanto stabilito dall'articolo n. 12 del r.d. del 24 novembre 1881 n. 498, erano ripartite tra governo, che finanziò l'apertura della scuola stanziando la somma di 10.000 lire, la provincia, che stanziò 3.000 lire, e il comune di Catania che partecipò alle spese con 3.000 lire. Dipendenti dalla direzione della Scuola erano anche i campi sperimentali, i vivai governativi di viti americane e una cattedra ambulante, sussidiata dal Ministero, dalla Provincia, dal Comune e da altri Enti locali.

Scopo principale della scuola, articolata nel corso inferiore e nel corso superiore⁶, era preparare i giovani alla direzione di aziende viticole ed enologiche e

⁴ L'apertura della scuola venne rimandata a causa di difficoltà riscontrate dal consiglio provinciale nella acquisizione di un casamento idoneo alla costruzione del convitto destinato all'accoglienza degli allievi.

⁵ U.R. Misc. B 69-4, *Relazione sull'attività della R. Scuola di Viticoltura ed Enologia di Catania nel decennio 1896-1905*, Catania coi tipi c. Galatola, 1906, p. 5.

⁶ Il corso superiore fu aperto nel 1890.

diffondere fra i coltivatori le cognizioni pratiche più razionali necessarie alla coltura della vite, alla vinificazione e alla distillazione.

Nonostante le aspettative, la vita del *corso inferiore*⁷ fu piuttosto breve: l'esiguo numero di alunni - determinato dalla "concorrenza" della Regia scuola pratica di agricoltura di Caltagirone, della Regia scuola pratica di agricoltura di Messina e dalle *facilitazioni*⁸ elargite dal catanese Istituto agrario Valdisavoia -, convinse il Governo, nel 1894, a trasformare il *corso inferiore*, in *corsi pratici speciali* di breve durata, destinati ai coltivatori. La scelta di sopprimere il corso inferiore della scuola rispondeva anche alle difficoltà registrate dai licenziati delle scuole pratiche di agricoltura di trovare, all'interno del territorio siciliano, una adeguata collocazione lavorativa: a differenza delle scuole presenti nel nord d'Italia, sosteneva il Duca Gaetano Paternò Castello di Carcaci, che fornivano una istruzione richiesta dal territorio e dalle aziende, «il licenziato delle scuole nostre non trova alcuno stabilimento o azienda che lo ospiti e lo paghi» (De Grazia 1914, 74-80).

L'impegno del Consiglio di amministrazione della scuola si rivolse, dunque, alla definizione dell'ordinamento del *corso superiore*.

Erano ammessi al 1° anno del corso coloro che avevano conseguito la licenza all'interno del corso inferiore delle Scuole di viticoltura e di enologia di Alba e di Avellino, la licenza di una scuola tecnica regia o pareggiata, la licenza di una regia scuola normale, la promozione alla 4ª classe ginnasiale – integrata dal superamento di un esame di disegno –, la licenza delle Regie scuole pratiche di agricoltura (purché vi fossero stati ammessi con licenza elementare).

Potevano accedere al 2° anno di Corso, invece, i licenziati dalla Regia scuola di viticoltura ed enologia di Cagliari, dalle Regie scuole pratiche di agricoltura il cui corso obbligatorio era della durata di 4 anni⁹, e coloro che, avendo frequentato alcune classi dell'Istituto tecnico o del liceo, avessero sostenuto un esame complementare sulle discipline caratterizzanti¹⁰. Erano altresì autorizzati a frequentare le

⁷ I corsi inferiori delle scuole speciali di agricoltura vennero equiparati, dalla legge sul riordino della istruzione agraria del 1885, alle scuole pratiche di agricoltura.

⁸ Tali facilitazioni elargite dall'Istituto Agrario Valdisavoia, fondato nel 1880 grazie all'eredità lasciata dal Principe di Valdisavoia ed eretto nel 1896 ad ente morale, consistevano in posti gratuiti e concessione di vestiario e corredo gratis.

⁹ Potevano essere ammessi al 2° anno di corso anche i licenziati delle scuole pratiche di agricoltura il cui corso era di durata triennale purché vi fossero stati ammessi dopo aver conseguito la licenza tecnica o tramite promozione alla 4ª ginnasiale (in questo ultimo caso, gli allievi avrebbero dovuto sostenere un esame integrativo di lingua francese, lingua italiana, matematica e disegno).

¹⁰ U.R. Civ. Misc. B. 60-16, *La R. Scuola di Viteicoltura ed Enologia in Catania*, Catania, Stabilimento Tip. C. Galatola, 1907, p. 7.

lezioni della scuola, in qualità di uditori, tutti colori che ne presentavano esplicita richiesta alla Direzione della scuola entro la data del 31 ottobre¹¹.

L'art. 40 del *Regolamento organico e disciplinare e programmi di insegnamento*, garantiva ai giovani forniti dei documenti richiesti l'ammissione alla scuola senza alcun limite di età¹².

Durante gli anni di studio, gli allievi studiavano discipline riguardanti nozioni di cultura generale, di scienza agraria, di viticoltura e «delle industrie affini e delle materie che hanno attinenza coi suddetti insegnamenti speciali, nonché quelli tecnici corrispondenti all'ufficio, cui potranno essere chiamati dopo aver compiuto i loro studi»¹³.

Nello specifico, gli insegnamenti previsti al 1° anno erano lingua italiana, francese, storia e geografia, matematica, storia naturale, fisica, chimica, agraria, disegno; al 2° anno, lettere italiane, francese, inglese, matematica, storia naturale, fisica, chimica, agraria, viticoltura, disegno; al 3° anno erano previsti gli insegnamenti di lettere italiane, francese, inglese, meccanica agraria ed enologica, chimica tecnologica, agraria, viticoltura ed enologia, agrimensura e costruzioni, disegno; gli insegnamenti previsti al 4° anno erano, invece, lettere italiane, inglese, agraria e contabilità agraria, enologia ed economia enotecnica, patologia vegetale, enochimica, progetti tecnici ed economici di aziende vinicole¹⁴.

Nel rispetto delle leggi e dei regolamenti definiti a livello nazionale, le lezioni erano integrate da esperienze dimostrative e da esercitazioni pratiche. A completamento del percorso di studi si proponevano agli studenti escursioni e gite finalizzate alla visita di aziende, distillerie, cantine sperimentali e stabilimenti industriali¹⁵.

¹¹ La richiesta doveva pervenire alla Direzione della scuola attraverso una domanda in carta bollata di cent.50, corredata dal certificato degli studi fatti, dal certificato di fede di nascita e dall'attestato di buona condotta morale e di sana costituzione fisica. U.R. Civ. Misc. B. 60-16, *La R. Scuola di Viticoltura ed Enologia in Catania*, Catania, cit., p. 7.

¹² L'Art. 42 del *Regolamento organico e disciplinare e programmi di insegnamento della R. Scuola di Viticoltura ed Enologia catanese*, pubblicato nel 1901, prevedeva che ogni allievo avrebbe dovuto pagare le tasse di ammissione, iscrizione annuale, di laboratori e di licenza, stabilite ogni anno dal Comitato amministrativo; gli uditori avrebbero dovuto pagare non più di 20 lire per iscrizione annuale a ciascuna materia, e non più di lire 30 lire per tassa di laboratorio. Erano previste specifiche dispense per gli alunni effettivi che avessero riportato negli esami finali e nella media annua una media totale di voti non inferiore agli otto punti, conseguendo l'idoneità in tutte le materie, ed erano di condizione disagiata o segnalati per ingegno, diligenza e buoni costumi.

¹³ Ivi, p. 7.

¹⁴ U.R. Civ. Misc. B. 60-16, *La R. Scuola di Viticoltura ed Enologia in Catania*, cit., p. 8.

¹⁵ U.R. Misc. B 69-4, *Relazione sull'attività della R. Scuola di Viticoltura ed Enologia di Catania nel decennio 1896-1905*, cit., pp. 7-10.

I documenti consultati¹⁶ ci permettono di ricostruire una stima del numero di alunni, effettivi ed uditori, che tra il 1896 e il 1906 frequentarono la Regia scuola speciale di viticoltura ed enologia catanese:

	I ANNO	II ANNO	III ANNO	IV ANNO	TOTALE	LICEN ZIATI
1895-96						1
1896-97	16 +1 uditore	10	13 +3 uditori	7 +1 uditore	46 +5 uditori	7
1897-98	10	13 +1 uditore	7 +3 uditori	12 +1 uditore	43 +4 uditori	11
1898-99	17 +1 uditore	7 +3 uditori	8	4	36 +4 uditori	4
1899-900	17 +5 uditori	18 +2 uditori	8	7	50 +7 uditori	7
1900-01	26 +11 uditori	13 +6 uditori	16 +4 uditori	7 +3 uditori	62 +24 uditori	5
1901-02	33 +8 uditori	23 +5 uditori	14 +3 uditori	15 +2 uditori	84 +19 uditori	15
1902-03	30 +4 uditori	27 +1 uditore	17 +1 uditore	17 +3 uditori	90 +10 uditori	17
1903-04	21 +2 uditori	19	24	14 +2 uditori	78 +4 uditori	14
1904-05	31 +3 uditori	20 +2 uditori	17 +1 uditore	19 +2 uditori	87 +8 uditori	16
1905-06	49 +3 uditori	21	19 +1 uditore	17 +2 uditori	106 +6 uditori	15
1906-07	30 +7 uditori	36 +1 uditore	17 +2 uditori	20 +1 uditore	103 +11 uditori	*

Le notizie riguardanti il collocamento degli alunni dopo l'ottenimento del diploma di licenza, ci certificano che la maggior parte degli iscritti al corso superiore appartenevano a famiglie di proprietari terrieri e/o industriali, che al termine degli studi o proseguirono gli studi, per ottenere il titolo di dottore in agraria, o si occuparono della amministrazione dei propri beni.

Agli agricoltori erano, invece, destinati i corsi speciali di breve durata, riguardanti la viticoltura, la frutticoltura, i trattamenti contro le principali malattie delle piante coltivate, la vinificazione, la distillazione e tutti quei precetti pratici razionali, ritenuti necessari «di fronte ai mutati bisogni ed alle cresciute difficoltà della coltivazione della vite nonché di fronte alle nuove esigenze del mercato vinicolo internazionale»¹⁷.

I corsi pratici si articolavano in un corso ordinario¹⁸ della durata di tre mesi, da svolgersi tra gennaio e dicembre in relazione alle necessità delle diverse pratiche

¹⁶ I dati riportati sono tratti dalla Relazione sull'attività della R. Scuola di Viteicoltura ed Enologia di Catania nel decennio 1896-1905, Catania coi tipi c. Galatola, 1906 e dalla Relazione sull'attività della R. Scuola di Viteicoltura ed Enologia di Catania nel decennio 1896-1905, Catania coi tipi c. Galatola, 1907; entrambi i documenti sono custoditi presso la biblioteca Ursino Recupero di Catania.

* I dati dei licenziati durante l'anno scolastico 1906-1907 non sono presenti nelle relazioni prese in oggetto.

¹⁷ U.R., Misc. B 69-4, *Relazione sull'attività della R. Scuola di Viteicoltura ed Enologia di Catania nel decennio 1896-1905*, cit., p. 12.

¹⁸ Durante il corso ordinario erano previste anche esercitazioni pratiche nel podere e nella cantina annesse alla scuola e venivano impartite lezioni illustrative riguardanti i lavori agricoli lavori più importanti destinate ai giovani agricoltori, ai massari ed ai capi operai, interni od esterni alla scuola

agricole; un corso speciale della durata di 15 giorni, da svolgersi durante il mese di gennaio e dedicato all'innesto legnoso della vite; altri corsi speciali, da svolgersi nel mese di maggio, dedicati all'approfondimento delle tecniche di innesto erbaceo e alla diffusione dei trattamenti anticrittogamici ed insetticidi.

Secondo quanto dichiarato nell'art. 2 del *Regolamento organico e disciplinare e programmi di insegnamento* della Regia scuola di viticoltura ed enologia catanese del 1901, l'accesso ai corsi pratici ordinari era garantito a tutti i *lavoratori campagnoli* di età compresa tra i 18 e i 40 anni a cui veniva garantito vitto e alloggio adeguato alle «abitudini contadinesche».

Tra il 1896 e il 1906 il numero di alunni iscritti al corso ordinario rimase esiguo mentre aumentò considerevolmente il numero di iscritti ai corsi pratici di innesto¹⁹:

	Alunni approvati nel corso ordinario	Alunni approvati nel corso d'innesto
1896	-	23
1897	-	29
1898	-	56
1899	-	43
1900	-	58
1901	7	95
1902	8	131
1903	3	67
1904	6	89
1905	4	141
1906	-	111
1907		106

Il numero sempre crescente di apprendisti, dovuto certamente alla diffusione della fillossera nei vigneti siciliani e alla necessità di diffondere le nuove tecniche di innesto delle viti con ceppi americani (che si erano dimostrati resistenti all'afide), dimostra l'importante ruolo svolto dalla scuola per la ricostruzione del settore viti-vinicolo dell'intero territorio siciliano.

La efficace opera di assistenza e divulgazione scientifica condotta dalla scuola nella lotta contro la fillossera, e i riconoscimenti ottenuti dalla scuola durante le esposizioni e i concorsi nazionali²⁰, convinse il ministero di Agricoltura, Industria

(a questi ultimi, in ricompensa del lavoro prestato durante la giornata, era garantito dalla Scuola vitto ed alloggio gratuito).

¹⁹U.R. Misc. B 69-4, *Relazione sull'attività della R. Scuola di Viticoltura ed Enologia di Catania nel decennio 1896-1905*, cit., pp.12-13.

²⁰ Si ricorda l'ottenimento del Diploma di benemerenza e di medaglia d'oro conferito dall'Esposizione Generale Italiana di Asti per modello di cantina razionale (1898); Diploma con medaglia d'argento, conferito dall'Esposizione Universale di Parigi (1900); Diploma con medaglia d'oro, per vini moscati, malvasia e vini da pasto; Diploma con medaglia d'argento per cognac ottenuto

e Commercio a patrocinare, nel 1904, l'impianto di un nuovo vivaio nella Piana di Catania che, unito a quello già annesso alla scuola, portò ad un complesso di circa 8 ettari di terreno destinati alla produzione di talee e barbatelle destinate a risanare i vigneti siciliani, calabresi e pugliesi.

Bibliografia

- Bandini, Mario. 1963. *Cento anni di storia agraria italiana*. Roma: Edizioni Cinque Lune.
- Stringher, Vittorio. 1911. *L'istruzione e la sperimentazione agraria in Italia*. Roma: Tip. nazionale di G. Bertero.
- Bidolli Anna Pia e Soldani Simonetta, cur. 2001, *L'istruzione agraria (1861-1928)*. Roma: Ministero per i beni e le attività culturali Direzione generale per gli archivi.
- Marra, Giovanni. 1957. *L'istruzione agraria nel Mezzogiorno*. Roma: Centro Democratico di Cultura e di Documentazione.
- Ohlsen, Carl. 1865. *Proposta sull'ordinamento della istruzione agraria nelle provincie meridionali d'Italia e sulla fondazione ed organizzazione di un grande istituto agronomico superiore e centrale presso la città di Napoli pel d. Carlo T. A. Ohlsen*. Napoli: Stamperia dell'Iride.
- Pescosolido, Guido. "L'economia siciliana nell'unificazione italiana" *Mediterranea Ricerche storiche* Anno VII n.19 Agosto 2010: 217-234.
- De Grazia, Vincenzo. 1914. *Progetto di riordinamento dell'istruzione Agraria Valdisavoja in Catania. Relazione a S.E. il Presidente della Commissione Amministratrice*. Roma: Tipografia Enrico Voghera.

all'Esposizione Agricola Siciliana Palermo-Marsala (1902) ed un Gran Diploma di benemerenzza, conferito dal ministero di Agricoltura, Industria e Commercio, per il Concorso Nazionale di vini ed acquaviti tenutosi a Conegliano nel 1902. U.R. Misc. B 69-4, *Relazione sull'attività della R. Scuola di Viticoltura ed Enologia di Catania nel decennio 1896-1905*, cit., pp. 14-17.

ROSSANA LACARBONARA

OLTRE I CONFINI DELLE CITTÀ. LA DIFFUSIONE DELLE SCUOLE
RURALI E L'ATTIVITÀ DELL'ENTE PUGLIESE DI CULTURA NELLA
PROVINCIA DI TARANTO (1929-1935)

BEYOND THE CITY BOUNDARIES. THE SPREAD OF RURAL SCHOOLS
AND THE ACTIVITIES OF THE ENTE PUGLIESE DI CULTURA IN THE
PROVINCE OF TARANTO (1929-1935)

Il problema dell'analfabetismo caratterizzò le politiche scolastiche dal momento del raggiungimento dell'Unità nazionale sino a tutta la prima metà del Novecento. Per rendere più agevole la frequenza scolastica dei figli della popolazione residente in campagna furono istituite le scuole rurali. La dizione *scuola rurale* compare per la prima volta nel linguaggio scolastico e pedagogico con il D.L. 13 novembre 1859, n. 3725, la legge Casati, che distingueva la scuola elementare tra urbana e rurale. Successivamente anche la legge Orlando (1904) e la legge Daneo-Credaro (1911) si occuparono dell'ordinamento di tali scuole. Le scuole rurali vennero così affidate ad enti o associazioni delegate dallo Stato. Per quanto riguarda il territorio pugliese tale gestione fu affidata all'Ente Pugliese di Cultura, istituito nel 1923.

Il presente contributo si propone di analizzare, attraverso la disamina della documentazione conservata presso l'Archivio di Stato di Taranto, la diffusione e l'apertura delle scuole rurali nel territorio della provincia di Taranto, divenuta autonoma dalla provincia di Terra d'Otranto nel 1923.

Parole chiave: Scuole rurali, Educazione, Puglia, Ente Pugliese di Cultura, Taranto.

The problem of illiteracy characterized school policies from the time of national unification until the first half of the 20th century. In order to make it easier for the children of the rural population to attend school, rural schools were established. The term 'rural school' first appeared in scholastic and pedagogical language with Law Decree No. 3725 of 13 November 1859, the Casati Law, which distinguished between urban and rural primary schools. Subsequently, the Orlando Law (1904) and the Daneo-Credaro Law (1911) also dealt with the organization of these schools. Rural schools were thus entrusted to bodies or associations delegated by the State. In the Apulian territory, this management was entrusted to the Ente Pugliese di Cultura, established in 1923.

The purpose of this contribution is to analyze, through an examination of the documentation kept in the Taranto State Archives, the spread and opening of rural schools in the province of Taranto, which became autonomous from the province of Terra d'Otranto in 1923.

Keywords: Rural schools, Education, Puglia, Ente Pugliese di Cultura, Taranto.

Premessa

La dizione “scuola rurale” compare per la prima volta nel linguaggio giuridico, scolastico e pedagogico con il Decreto-legge 13 novembre 1959, n. 3725, la legge Casati, legge quadro della scuola inizialmente del Regno di Sardegna e poi nel resto dei territori annessi alla monarchia sabauda in seguito all’Unità d’Italia. Al Capo III, art. 338 la legge, infatti, distingueva la scuola elementare tra urbana e rurale «divise in tre classi, secondo l’agiatezza del Comune e la popolazione dei luoghi pei quali sono stabilite»¹, allo scopo di definire stipendi e pensioni da assegnarsi agli insegnanti. La distinzione, come da art. 339, concerneva la collocazione delle scuole sul territorio italiano:

Potranno collocarsi nell’ultima classe delle urbane le scuole stabilite nel centro dei Comuni i quali, comechè non aventi titolo di città, avranno una popolazione agglomerata di oltre 3000 abitanti. Così potranno annoverarsi fra le rurali le scuole che, quantunque appartenenti ad un Comune con titolo di città, saranno stabilite in borgate separate e lontane dal centro principale della popolazione².

Tale distinzione in relazione allo stipendio degli insegnanti mostrava una forte gerarchizzazione dell’istruzione elementare; ai maestri delle scuole rurali, infatti, spettava una retribuzione inferiore a quella dei maestri delle scuole urbane (Pruneri, 2018).

Nel 1877, la legge Coppino, con l’estensione del numero di Comuni con obbligo scolastico e la regolamentazione delle sanzioni a carico degli inadempienti a tale obbligo, intaccò le scuole rurali. Nelle zone di campagna, infatti come ha osservato da Montecchi (2015), l’indifferenza verso la scuola era più diffusa, i bambini erano necessari alla famiglia nei lavori agricoli e, nonostante fosse previsto dalla legge, comuni e famiglie spesso si rivelarono inadempienti. Come emerge dallo studio, nei comuni in cui l’obbligo era in vigore la situazione era preoccupante, i sindaci non si impegnarono contro le famiglie inadempienti, spesso per timore di perdere elettori, inoltre l’ammenda da pagare spesso non era una preoccupazione per genitori che difficilmente erano disposti a rinunciare alla forza lavoro dei figli o, nel caso delle famiglie più povere, non avevano possibilità di pagarla.

La crisi economica e sociale di fine secolo mise in evidenza il problema dell’educazione dei contadini che rappresentavano la maggior parte della popolazione italiana. All’inizio del XX secolo, un provvedimento legislativo rilevante per l’amministrazione delle scuole rurali fu la legge 15 luglio 1906 n. 383, *Provvedimenti per le provincie meridionali, per la Sicilia e per la Sardegna*. Questa legge prevedeva la formazione, nei comuni con almeno quaranta obbligati, di scuole elementari

¹ Art. 338, Decreto-legge 13 novembre 1959, n. 3725, Gazzetta Piemontese n. 285 del 18 novembre 1859.

² Ivi, art. 339.

inferiori di terza classe rurale totalmente a spese dello Stato³ e istituiva una Commissione centrale per la diffusione dell'istruzione elementare nel Mezzogiorno e nelle isole⁴, costituita da sette membri, con lo scopo di amministrare i fondi stanziati da questa legge e di controllare i comuni.

Un altro slancio fondamentale per le scuole rurali venne dalla legge Daneo-Credaro del 1911. Essa prevedeva l'avocazione della scuola elementare allo Stato e riordinò le scuole rurali sotto un solo maestro con orario unico. Nei comuni con una sola scuola al maestro fu affidato l'insegnamento, in orari diversi, della prima, seconda e terza classe, nei comuni con due scuole furono istituite quattro classi miste affidate a due insegnanti con orari diversi, nei Comuni con più scuole il principio di ordinamento sarebbe stato identico con l'aggiunta dell'istituzione della quarta classe (Montecchi 2015).

La questione delle scuole rurali fu al centro del dibattito pubblico e pedagogico in maniera particolare nel primo dopoguerra.

Con la formazione del governo Bonomi e la nomina al ministero della Pubblica Istruzione di Mario Orso Corbino (1876-1937) venne ripreso il progetto di affidare ad un apposito ente la gestione del problema dell'analfabetismo, che si concretizzò con l'istituzione dell'Opera contro l'analfabetismo⁵. Essa operò nella parte della nazione più colpita dal problema, l'Italia centro-meridionale. La particolarità di questo nuovo organismo era la collaborazione tra Stato e privati ai quali era ceduto il compito effettivo della gestione delle scuole. Le associazioni scelte per operare nella lotta all'analfabetismo e coordinate dall'Opera furono quattro: le Scuole per i Contadini dell'Agro Romano, l'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia, la Società Umanitaria di Milano e il Consorzio Nazionale Emigrazione e Lavoro. Il progetto prevedeva la formazione di scuole diurne per i figli dei contadini, di scuole serali per i lavoratori di età superiore ai dodici anni e di scuole festive.

In Puglia operò la Società Umanitaria, nell'anno scolastico 1920-21 furono gestite 250 scuole che salirono a 378 nell'anno successivo. Giovanni Gentile esprime il proprio apprezzamento per l'azione dell'Opera contro l'analfabetismo che, delegando la supervisione delle scuole ad associazioni private, alleggeriva i compiti dello Stato che poteva occuparsi pienamente dell'organizzazione e della gestione della scuola statale. Gentile propose di estendere l'azione dell'Opera contro l'analfabetismo a tutto il territorio nazionale, non più solo all'Italia centro-meridionale,

³ Art. 64, Legge 15 luglio 1906, n. 383 Concernente provvedimenti per le provincie meridionali, per la Sicilia e per la Sardegna in Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n.178 del 31 luglio 1906.

⁴ Ivi, art. 73.

⁵ R. D. L. 28 agosto 1921, n. 1371, Che costituisce l'«Opera contro l'analfabetismo», con sede in Roma., in Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 244 del 17 ottobre 1921.

e di affidarle la gestione di una fascia particolare di scuole che erano considerate a scarso rendimento perché isolate e frequentate da un numero esiguo di alunni (Montecchi 2015).

Con l'avvento del fascismo, nel 1923 l'Opera contro l'analfabetismo fu rinominato Comitato contro l'analfabetismo con il decreto n. 2410 del 31 ottobre 1923, ed esteso a tutto il territorio nazionale, inoltre, aumentò anche il numero di enti e associazioni delegati, ai quattro originari si aggiunsero l'Ente nazionale di Cultura, il Gruppo d'azione per le scuole del Popolo e il Comitato per l'Educazione del popolo e altri enti minori. Tale Comitato fu, però, abolito, con il R.D. 20 agosto 1926 n.1667, e gli enti delegati finirono sotto il controllo diretto del ministero, perdendo così definitivamente la propria autonomia.

Il Regio Decreto 20 agosto 1926, n. 1667⁶, *Provvedimenti per le scuole rurali non classificate e per l'edilizia scolastica*, affidò infine il controllo delle scuole rurali a diversi enti e associazioni, per quanto riguarda le provincie centro meridionali pugliesi tale compito fu affidato all'Ente Pugliese di Cultura.

L'Ente Pugliese di Cultura Popolare e di Educazione Professionale, come emerge da un opuscolo a stampa datato 1927 e redatto dal Direttore Generale dell'Ente, Michele Viterbo (1890-1973), per i tipi di SET, nacque a Bari nel 1923 con lo scopo di «istituire i corsi integrativi maschili e femminili nelle scuole primarie della città, la sesta classe nell'anno 1923-24, la sesta, la settima e l'ottava dal 1923 al 1926»⁷. L'Ente fu incaricato di istituire i primi corsi serali per le maestranze della Provincia, corsi che iniziarono nel marzo del 1924. Il vero e proprio consolidamento dell'istituzione si ebbe però nel 1926 quando il Ministero della Pubblica Istruzione affidò all'Ente Pugliese di Cultura l'incarico di dirigere le scuole rurali contro l'analfabetismo in tutta la Regione.

L'Ente, quindi, sostituì l'Umanitaria di Milano gestendo le 419 scuole e i circa 16500 studenti sul territorio delle Provincie di Bari, Lecce, che comprendeva ancora la provincia di Brindisi, e la neonata Provincia di Taranto, istituita con Regio Decreto 2 settembre 1923 n. 1911⁸.

Le scuole rurali nella Provincia di Taranto

La ricerca condotta presso l'Archivio di Stato di Taranto e l'Archivio storico Comunale di Martina Franca ha portato alla luce alcune testimonianze circa la gestione

⁶ In Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 234 dell'8 ottobre 1926.

⁷ Viterbo, Michele. 1927. L'Ente pugliese di cultura popolare. Tre anni di lavoro e di battaglie. 1923-1926, Bari: Società Editrice Tipografica.

⁸ In Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 222 del 21 novembre 1923.

delle scuole da parte dell'Ente Pugliese di Cultura all'interno del territorio della Provincia di Taranto.

Un primo fascicolo, conservato presso l'Archivio di Stato di Taranto, nel Fondo Prefettura, è datato 1929-35.

In un documento, datato 21 gennaio 1929, inviato dal Direttore Generale Viterbo al Prefetto della Provincia di Taranto si legge che

S.E. i Ministro della Pubblica Istruzione [che nel gennaio del 1929 era Giuseppe Belluzzo (1876-1952)] accogliendo le vivissime istanze di questo Ente per la concessione di nuove scuole rurali alla Puglia, in segno della sua particolare benevolenza verso codesta Provincia ha autorizzato l'istituzione delle scuole nelle frazioni rurali dei Comuni di cui all'elenco accluso⁹.

Le frazioni e i Comuni a cui il documento si riferisce sono la frazione Caliendo del Comune di Martina Franca e la frazione di S. Basilio nel Comune di Mottola. Il Direttore Generale Viterbo inoltre invitò il Prefetto a provvedere presso i podestà dei Comuni interessati affinché li incitasse ad approntare i locali e l'arredamento e a facilitare il lavoro degli insegnanti per velocizzare e agevolare lo sviluppo della ruralizzazione.

Il Comune di Martina Franca rispose prontamente in data 26 gennaio assicurando al Prefetto di aver adempiuto all'impianto e al regolare funzionamento della scuola rurale in contrada Caliendo¹⁰; Mottola rispose in data 12 marzo 1929 di provvedere per dare esecuzione alla richiesta¹¹.

Un ulteriore documento riguardante l'istituzione di nuove scuole rurali da parte dell'Ente Pugliese di Cultura nel territorio della Provincia di Taranto è datato 13 luglio 1929¹². Il Direttore Viterbo, «allo scopo di estendere la nostra opera assistenziale educativa patriottica nelle campagne della Puglia»¹³ portò avanti una indagine «al fine di accertare quali nuclei di popolazione agricola sono privi ancora di scuola»¹⁴. In base ai dati raccolti emerge che, nel territorio controllato dall'Ente circa duecento frazioni rurali risultavano ancora completamente prive di scuole, di queste, quindici si trovavano all'interno della Provincia di Taranto. In particolare, si trattava di una frazione del comune di Ginosa, tre del Comune di Laterza, cinque

⁹ Archivio di Stato di Taranto, Apertura di nuove scuole rurali nel territorio della provincia, 21 gennaio 1929.

¹⁰ Archivio di Stato di Taranto, Fondo Prefettura, Cat. 6.8 Ministero della Pubblica Istruzione, Martina Franca, Scuole rurali di nuova istituzione, 26 gennaio 1929.

¹¹ Archivio di Stato di Taranto, Fondo Prefettura, Cat. 6.8 Ministero della Pubblica Istruzione, Mottola, Scuole rurali di nuova istituzione, 12 marzo 1929.

¹² Archivio di Stato di Taranto, Fondo Prefettura, Cat. 6.8 Ministero della Pubblica Istruzione, Istituzione nuove scuole, 13 luglio 1929.

¹³ Ivi.

¹⁴ Ivi.

nel Comune di Martina Franca, una per i Comuni di Massafra, Palagiano e Sava, tre per Mottola.

La richiesta di colmare tali lacune venne inoltrata al Ministero della Pubblica Istruzione con urgenza poiché, scrive Viterbo, «l'istituzione di esse risponde non solo al bisogno di combattere l'analfabetismo, che supera la media dell'80% nelle frazioni prive di scuole, ma quelle soprattutto di far penetrare tra quelle popolazioni il nuovo spirito rinnovatore del Regime in tutti i campi da quello agricolo a quello dell'assistenza sociale, dalla formazione della nuova coscienza fascista ecc»¹⁵.

Emergono, dunque, dai documenti alcuni caratteri della politica di ruralizzazione del Regime. Come ha osservato Di Michele (1995), la propaganda del regime aveva tra i suoi argomenti preferiti

il tema dell'esaltazione della vita e dei valori contadini, infatti, anche attraverso le varie battaglie economiche incentrate proprio sull'agricoltura, si voleva proporre un'immagine del fascismo come di un regime solido e compatto, capace di convogliare e di unire gli sforzi di tutta la popolazione, e in particolare di quella rurale, la più numerosa e che storicamente non aveva mai partecipato direttamente alla vita del paese (244).

La risposta del Ministero giunse in data 31 luglio 1929, con la notizia che il Ministero avrebbe tenuto conto della richiesta dell'Ente Pugliese di Cultura a seconda delle disponibilità finanziarie¹⁶.

Oltre che delle scuole elementari rurali, l'Ente Pugliese di Cultura si occupò anche degli asili infantili nelle frazioni rurali.

Da un documento redatto il 17 settembre 1929 dall'Ente emerge che la necessità di aprire asili infantili anche nelle frazioni rurali fu dovuta all'alto tasso di mortalità infantile sul territorio. Dalle ricerche condotte dallo stesso ente risulta infatti che «mentre la mortalità generale delle campagne è già più alta di quella dei capoluoghi di provincia [...] un posto altissimo è assegnato nelle campagne alla mortalità infantile che raggiunge una percentuale di oltre il 30% sulla mortalità generale»¹⁷.

Da una nota allegata al documento emerge infatti che le maggiori cause di mortalità infantile nelle campagne erano le abitazioni igienicamente insalubri, la scarsa assistenza data ai bambini dai genitori occupati nei lavori campestri, la mancanza di una efficace propaganda igienico-sanitaria.

¹⁵ Ivi.

¹⁶ Archivio di Stato di Taranto, Fondo Prefettura, Cat. 6.8 Ministero della Pubblica Istruzione, Istituzione nuove scuole non classificate, 31 luglio 1929.

¹⁷ Archivio di Stato di Taranto, Fondo Prefettura, Cat. 6.8 Ministero della Pubblica Istruzione, Istituzione asili rurali, 17 settembre 1929.

Il documento riporta quindi che «riuscire a sottrarre per buona parte della giornata ai pericoli [della scarsa assistenza] i bambini dai tre ai sei anni è il nuovo compito che l'Ente Pugliese di Cultura si è proposto di svolgere nelle piccole frazioni rurali»¹⁸. Per queste ragioni furono aperti l'asilo infantile nelle frazioni di S. Domenico Battaglia e S. Vito a Taranto e in quella di S. Basilio a Mottola.

Per quanto concerne l'attività dell'Ente su territorio negli anni successivi, molto utile risulta una Relazione sull'opera svolta nel 1931-32, redatta dal Direttore Generale Viterbo il primo giugno 1932. Da questo documento emerge che nel 1932 le scuole rurali gestite dall'Ente erano 390, per un totale di 12207 alunni. In particolare, nella provincia di Taranto funzionarono 33 scuole per un totale di 991 alunni iscritti¹⁹. Per alcune di queste scuole, trenta per tutto il territorio amministrato dall'Ente e due per la provincia di Taranto (Stornara a Ginosa e S. Domenico Battaglia di Taranto), l'Ente riuscì a garantire anche la refezione calda. Inoltre, per la Provincia di Taranto, delle trentatré scuole presenti, quindici erano fornite di cassetta del pronto soccorso, ventitré scuole erano fornite di campicello scolastico e in diciotto era presente anche un allevamento di animali domestici²⁰.

Il documento riporta anche dati circa le scuole serali per adulti, gli asili d'infanzia e i corsi per maestranze. Per quanto riguarda le scuole serali per adulti: delle 419 scuole presenti in Puglia ventisei erano nella Provincia di Taranto.

Per gli asili, che nel documento vengono definiti Case dei Bambini, lasciando intendere che il metodo utilizzato fosse quello montessoriano, l'Ente ne istituì trentacinque, sia urbani che rurali, e nella provincia di Taranto erano localizzati nelle contrade di Stornara a Ginosa, Pandaro a Mottola, S. Domenico Battaglia a Taranto e accoglievano un totale di settantasei bambini²¹.

I corsi serali per maestranze, infine, che comprendevano insegnamenti di disegno applicato alle arti, ebanisteria, intaglio, lavorazione delle pietre, arti murarie, in tutto il territorio erano trentuno, non vi sono notizie su quante di queste si trovassero nel territorio della provincia di Taranto.

Una relazione datata 5 gennaio 1935 e inviata al Prefetto di Taranto dal Direttore Generale Viterbo riporta alcune delle attività promosse dal regime all'interno delle scuole rurali di Puglia e Lucania. In primo luogo è indicata la campagna per il tesseramento totalitario; si apprende infatti che nell'anno 1933-34 dei 13313 alunni iscritti alle scuole gestite dall'Ente i tesserati furono: 6983 nei Balilla; 6015 nelle

¹⁸ Archivio di Stato di Taranto, Fondo Prefettura, Cat. 6.8 Ministero della Pubblica Istruzione, Istituzione asili rurali, Nota n.3396, 12 settembre 1929.

¹⁹ Archivio di Stato di Taranto, Fondo Prefettura, Cat. 6.8 Ministero della Pubblica Istruzione, Relazione sull'opera svolta dall'Ente Pugliese di Cultura nel 1931-1932, 1° giugno 1932

²⁰ Ivi.

²¹ Ivi.

Piccole Italiane, per le 40 scuole della Provincia di Taranto, gli alunni tesserati Balilla furono 471, le Piccole Italiane 405, per un totale di 876 tesserati, emerge, inoltre, che nelle scuole rurali più dell'80% dei frequentanti era fornito di uniforme. In tutte le scuole fu curata con particolare attenzione l'educazione fisica e furono organizzati saggi ginnici alla presenza delle autorità locali e dei dirigenti dell'Opera Nazionale Balilla.

Un'ulteriore attività riportata riguardava i Raduni Rurali che avevano luogo in occasione delle ricorrenze patriottiche e la domenica e consistevano nella diffusione da parte degli insegnanti nelle contrade rurali di notizie circa i maggiori avvenimenti politici del paese, la divulgazione delle leggi e la propaganda delle istituzioni del Regime²².

Conclusioni

L'Ente pugliese di cultura di occupò della gestione delle scuole rurali in Puglia sino al 1936 quando, alle varie associazioni incaricate subentrò l'Opera Nazionale Balilla²³.

Come emerge da un documento datato 7 agosto 1935 e intitolato Cessazione della delega ministeriale, il Direttore Viterbo scrisse che

dopo circa un decennio di ininterrotta attività educativa ed assistenziale a favore delle popolazioni rurali di Puglia e di Lucania, questo ente lascia la gestione delle scuole rurali, fin qui tenuta per delega del Ministero della Pubblica Istruzione [...].

Dal 1926 ad oggi in 238 località rurali di Puglia e in 106 di Lucania, tutte lontane dai centri abitati, l'Ente ha la coscienza di aver portato non la conoscenza del solo alfabeto, ma la fede più ardente nel Fascismo e nell'Italia rinnovata. In 70 località malariche ha istituito l'assistenza medico-sanitaria, in 50 piccoli centri ha creato asili d'infanzia, in moltissime altre località ha istituito scuole sussidiate ed estive, in quasi tutti i comuni ha curato il funzionamento di centinaia di scuole serali, complementari, festive²⁴.

All'Ente Pugliese di Cultura rimase la gestione degli Asili d'Infanzia e dei corsi per le maestranze operaie, artigiane e contadine.

²² Archivio di Stato di Taranto, Fondo Prefettura, Cat. 6.8 Ministero della Pubblica Istruzione, Attività fasciste nelle scuole rurali di Puglia e Lucania, 5 gennaio 1935.

²³ Luca Montecchi. L'Umanitaria e le scuole rurali in Puglia. Accessed: February, 2023. <https://www.umanitaria.it/storia/le-iniziative/assistenza/opera-contro-analfabetismo-puglia>

²⁴ Archivio di Stato di Taranto, Fondo Prefettura, Cat. 6.8 Ministero della Pubblica Istruzione, Cessazione della delega ministeriale, 7 agosto 1935.

La documentazione circa la gestione delle scuole rurali da parte dell'Opera Nazionale Balilla è conservata presso l'Archivio di Stato di Taranto e, parzialmente, presso l'Archivio Storico Comunale di Martina Franca, che tuttavia, non essendo ancora stato catalogato non fornisce un'esatta contezza della documentazione in esso conservata, la ricerca tuttavia si propone di proseguire nella disamina delle carte riguardanti le scuole rurali del territorio fino alla definitiva soppressione della distinzione tra scuole urbane e scuole rurali per effetto della legge n. 675 del 1 giugno 1942²⁵.

Bibliografia

- Barausse, Alberto. 2018. "Le scuole rurali in Molise tra idealismo e fascismo." In *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà*, a cura di Alberto Barausse e Michela D'Alessio, 93-137. Rovato-Lecce: Pensa Multimedia.
- Barausse Alberto, e Michela D'Alessio. 2018. "La storia delle scuole rurali: un campo di ricerca ancora aperto tra dinamiche nazionalizzatrici e prospettive locali." In *Processi di scolarizzazione e paesaggio rurale in Italia tra Otto e Novecento Itinerari ed esperienze tra oblio, rappresentazione, propaganda e realtà*, a cura di Alberto Barausse e Michela D'Alessio. Rovato-Lecce: Pensa Multimedia.
- Bertoni Jovine, Dina. 1954. *Storia della scuola popolare in Italia*. Torino: Einaudi Editore.
- Colaci, Anna Maria. 2019. "Scuole popolari e scuole serali: la formazione degli adulti nei primi anni del '900 in Terra d'Otranto." *Pedagogia Oggi* XVII, n. 2.
- De Salvo, Dario. 2018. "Educare alla ruralità. Le scuole elementari a sgravio di Montesca e Rovigliano." *Pedagogia Oggi*, 16(1).
- Di Michele, Andrea. 1995. "I diversi volti del ruralismo fascista." *Italia contemporanea*, 199, 243-267.
- Gabrielli Gianluca, e Davide Montino. 2009. *La scuola fascista*. Verona: Ombre corte.
- Mazzocchi Luigi, e Domenico Rubinacci. 1975. *L'istruzione popolare in Italia dal secolo XVIII ai giorni nostri*. Milano: Dott. A. Giuffrè Editore.
- Luca Montecchi. 2023. *L'Umanitaria e le scuole rurali in Puglia*. <http://www.umanitaria.it/storia/le-iniziative/assistenza/opera-contro-analfabetismo-puglia>. Accessed: February, 2023.
- Montecchi, Luca. 2012. *La scuola rurale Faina, Un'esperienza di istruzione popolare e agraria nell'Italia rurale del Novecento*. Macerata: Eum.

²⁵ In Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 151 del 27 giugno 1942.

- Montecchi, Luca. 2015. *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*. Macerata: Eum.
- Pruneri, Fabio. 2018. "Pluriclassi, scuole rurali, scuole a ciclo unico dall'Unità d'Italia al 1948." *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea* 34, 2.
- Semeraro, Michelangelo. 1936. *Vita rurale nella Puglia delle «Casedde»*. Roma: Arti Grafiche Trinacria.
- Viola, Valeria. 2018. "I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'unità alla caduta del fascismo." *Historia y Memoria de la Educación* 7, 751-758.

Fonti Archivistiche

- Archivio di Stato di Taranto, Fondo Prefettura, Ente Pugliese di Cultura. Scuole rurali, 1929-1935.
- Decreto-legge 13 novembre 1959, n. 3725, Gazzetta Piemontese n. 285 del 18 novembre 1859.
- Viterbo, Michele. 1927. *L'Ente pugliese di coltura popolare. Tre anni di lavoro e di battaglie. 1923-1926*, Bari: S.E.T. Società Editrice Tipografica.
- LEGGE 15 luglio 1906, n. 383 Concernente provvedimenti per le provincie meridionali, per la Sicilia e per la Sardegna in Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n.178 del 31 luglio 1906.
- R.D.L. 28 agosto 1921, n. 1371, Che costituisce l'«Opera contro l'analfabetismo», con sede in Roma., in Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia n. 244 del 17 ottobre 1921.

VINCENZO SCHIRIPA

UNA CULTURA MAGISTRALE ALLA PROVA:
IL MESTIERE DI MAESTRO DI FIORENZO ALFIERI (1974)

A TEACHING CULTURE TO THE TEST:
FIORENZO ALFIERI'S *IL MESTIERE DI MAESTRO* (1974)

Il mestiere di maestro segna uno snodo del percorso professionale del suo autore, Fiorenzo Alfieri (1943-2020) e documenta un punto di svolta di una vicenda collettiva. Il libro esce nel 1974 per la collana *Il puntoemme* e documenta gli anni Sessanta del Movimento di cooperazione educativa, ramo italiano della galassia freinetiana. È un volume di quattrocentocinquanta pagine che attinge copiosamente alla stampa associativa. Il decennio 1961-71, di cui l'autore è stato testimone diretto essendo entrato nel MCE poco più che ventenne, mette alla prova un carattere originale del Movimento: la scelta di vedere come ambiti politicamente rilevanti le pratiche scolastiche e la collaborazione professionale fra insegnanti. Nonostante il dibattito sulle scelte didattiche e politiche si faccia lacerante, a metà dei Settanta il MCE crescerà attraendo avanguardie professionali vivaci – non sempre così caratterizzate dal riferimento alle tecniche Freinet. Alfieri offre una prima interpretazione a freddo di una intensa stagione di militanza educativa, alla vigilia di un percorso politico che farà di lui un esponente rappresentativo di un circuito di innovazione, tipico dell'ultimo Novecento italiano, fra politiche pubbliche e culture professionali dell'educazione.

Parole chiave: Fiorenzo Alfieri, MCE, Formazione degli insegnanti.

Il mestiere di maestro marks a junction in the professional career of its author, Fiorenzo Alfieri (1943-2020) and shows a turning point in a collective story. The book was published in 1974 in a non-conformist collection about education, *Il puntoemme*. The volume is four hundred and fifty pages long and collects documents from the Sixties of Movimento di cooperazione educativa, the Italian branch of the Freinetiana galaxy; it draws extensively on movement's official press. The author was a direct witness of the decade 1961-71 (he had joined the MCE in his early twenties), when an original character of the Movement was challenged: the choice of focusing school practices and professional collaboration between teachers as politically relevant areas. Although the debate on didactic and political choices became fraught between 1965 and 1968, in the mid-1970s the MCE grew by attracting lively professional vanguards - not always so characterised by reference to Freinet techniques. Alfieri offers a first cold interpretation of an intense season of educational militancy, on the eve of a political engagement that will make him a representative exponent of a circuit of innovation, typical of late twentieth-century Italy, between local public policies and professional cultures of education.

Keywords: Fiorenzo Alfieri, MCE, Teacher Training.

Fra scuola, città e organizzazione professionale

Quando il suo nome si è aggiunto al lungo elenco delle vittime del Covid, alla fine del 2020, sono stati ricordati due risvolti dell'attività pubblica di Fiorenzo Alfieri: animatore di una vitale tradizione pedagogica progressista fra gli anni Sessanta e Settanta e poi attore significativo della vita politica torinese. Nato a Polignano a Mare nel 1943 e scomparso a 77 anni, Alfieri ne ha trascorsi almeno trentacinque di impegno diretto nella vicenda amministrativa del capoluogo subalpino, di cui venticinque da assessore e sette da consigliere comunale d'opposizione. Qui ci soffermeremo sul primo tratto della sua biografia, del quale *Il mestiere di maestro* è quasi un consuntivo; con il secondo, come accenneremo alla fine, è probabile che la storiografia educativa finirà per fare pure i conti.

Avendo conseguito l'abilitazione magistrale nel giugno 1961, Fiorenzo Alfieri (2003, 139) accede al "mestiere di maestro" in una fase senza precedenti per la demografia scolastica:

era talmente forte il fabbisogno di insegnanti in quegli anni a Torino (la popolazione stava letteralmente esplodendo; raddoppierà nell'arco del decennio: un vero guinness dei primati nella storia dell'urbanistica mondiale) che fu concesso anche ai neodiplomati di partecipare alle prove scritte del concorso di stato programmato nell'ottobre dello stesso anno. Il 1° settembre del 1962 ero già insegnante di ruolo presso la scuola Nino Costa, nel quartiere dei profughi istriani, dalmati e greci di Santa Caterina, ai bordi delle Vallette, altro quartiere costruito per ospitare i visitatori di Italia '61 (il centenario dell'Unità d'Italia) che presto si sarebbe riempito di immigrati provenienti esclusivamente dal sud. Non avevo ancora 19 anni; mi fu affidata una terza classe di 38 alunni, tutti maschi, alcuni poco più giovani di me.

All'epoca, per i diplomati magistrali, l'unico sbocco disponibile nell'istruzione terziaria sono le facoltà di Magistero: molti, da insegnanti, conciliano il lavoro con la prosecuzione degli studi. Al Magistero di Torino, dal 1956, insegna Pedagogia Francesco De Bartolomeis, punto di riferimento per tanti educatori che investono sulla triangolazione fra insegnamento, studio e impegno sul territorio come fattori di identificazione di un modello di insegnante militante.

Questo modello corrisponde a esigenze personali di ricerca che prima ancora di collegarsi fra loro ed essere formalizzati in modo astratto, si esprimono per via induttiva e trovano reciprocità nel contesto fuori dalla scuola. Già del primo anno di scuola Alfieri (2003, 140) ricorda un'esperienza di educazione ambientale *ante litteram*, partita dalla lettura in classe dei quotidiani e approdata al Parco nazionale del Gran Paradiso. I vertici dell'ente rispondono con entusiasmo e finiscono per commissionare al maestro neodiplomato un saggio sul potenziale educativo del Parco – i cui compiti ulteriori, al di là della conservazione, sono un tema relativamente nuovo. Basterebbe questo per dare l'idea

di quanto appassionante fosse il “mestiere di maestro” nella Torino di quel tempo. Era una fortuna fare un mestiere del genere per un ragazzo di 19 anni e mi dicevo che avrei dovuto pagare io lo Stato per la gioia che mi permetteva di provare ogni mattina (ma un pensiero del genere era talmente antisindacale che dovetti tenerlo per me e per i miei amici più stretti e consonanti...).

Una dimensione associativa strutturata offrirà l'occasione per dare una forma e una prospettiva evolutiva a iniziative di questo tipo. A un certo punto De Bartolomeis invita Alfieri a partecipare a un gruppo di ricerca sulle tecniche Freinet e alla loro traduzione italiana, mediata (con una certa autonomia, vedremo) dal Movimento di cooperazione educativa. Al congresso nazionale MCE di Castiglioncello (1963-64) partecipano da Torino Alfieri, la collega della “Nino Costa” Daria Riboldi, Bartolo Viroglio, direttore didattico a Vigone e Marina Dina, preside a Ivrea – con Alfieri curerà per Einaudi *Tempo pieno e classe operaia*, 1974.

Sarà grosso modo il nucleo fondatore – all'elenco va aggiunto Gianni Giardiello – del gruppo territoriale torinese. Nella sua incubazione contano molto le occasioni di incontro nazionali – a metà dei Sessanta è ancora viva ad esempio la consuetudine dei soggiorni estivi a Frontale, ospiti di Pino Tamagnini e Giovanna Legatti – e gli appuntamenti con i colleghi più esperti, come Bruno Ciari e Mario Lodi, che vanno e vengono da Torino per collaborare all'avvio del nuovo gruppo.

Il gruppo torinese offrirà a sua volta un contributo molto caratterizzato al MCE: identificando il tempo pieno come frontiera di educazione popolare; esercitando una leadership sulla breve stagione di investimento sulle didattiche disciplinari e sull'epistemologia delle materie, in chiave bruneriana, che giunge a metà del decennio; contribuendo in modo caratterizzato al periodico associativo “Cooperazione educativa”; arricchendo il repertorio strumentale dei maestri e delle maestre in ambiti poco tematizzati da Freinet, come il teatro sociale e il teatro ragazzi che esplodono in quegli anni (Alfieri, Canevaro e Scabia 1990; Alfieri 1974, 416-417). La proiezione nazionale e internazionale ha un riverbero locale: al gruppo si avvicinano insegnanti che poi continueranno ad esercitare responsabilità nella scuola e anche al di fuori di essa, nel tessuto sociale e culturale torinese. Queste relazioni aiuteranno a dar corpo all'idea di una città come “bottega” in cui imparare il mestiere di cittadini, a contatto con quel che i luoghi e gli attori della vita urbana hanno da offrire.

La lettura di “Cooperazione educativa” offre ai neofiti occasioni di immergersi nel clima delle classi il cui fare è descritto in termini operativi, utili a chi vuole farne rivivere altrove la tecnica e lo spirito: «veri e propri poemi pedagogici», ricorderà Alfieri (2003, 139), riferendosi ai resoconti di Legatti, Fantini, Ciari, Lodi e degli altri insegnanti che fanno vedere i bambini al lavoro e apriranno in modo molto suggestivo la prima parte de *Il mestiere di maestro*.

Una finestra sulle esperienze didattiche

Il mestiere di maestro. Dieci anni nella scuola e nel Movimento di cooperazione educativa non è una storia ma, per buoni tre quarti, un'antologia di documenti del Movimento. Su quattrocentocinquanta circa, la voce dell'autore si limita a un centinaio di pagine che fanno da telaio narrativo e interpretativo su cui alternare i testi, risultato di un fitto lavoro di schedatura e scrematura. Sono quasi esclusivamente articoli di "Cooperazione educativa". La loro selezione è dichiaratamente legata all'esigenza dell'autore di rielaborare dieci anni di lavoro didattico (1961-71 circa) e, soprattutto dopo il 1968, di "attivismo spasmodico": "un'impresa isolata" di cui Alfieri si giustifica in premessa. Effettivamente è un paradosso interessante: la raccolta di testi più completa (per quanto legata alla prospettiva del gruppo torinese) su una così ingente attivazione collettiva di insegnanti, nella cui mitogenesi conta molto il discutere e lo scrivere insieme, è un lavoro individuale che non si sottrae alla responsabilità di proporre un'ipotesi interpretativa. Detto questo, *Il mestiere di maestro* non ha la forma di un libro di facile lettura e non se ne spiegherebbe la pubblicazione, se non fosse per il particolare significato che la documentazione di quelle esperienze riveste, in quegli anni, presso un certo uditorio.

Questo lungo e denso spoglio ragionato di "Cooperazione educativa" viene pubblicato nel 1974 dalle edizioni Emme di Rosellina Archinto. Si tratta, come è noto, di una casa editrice che ha molto contribuito al rinnovamento della narrativa per bambini e ragazzi in Italia e che dal 1971, con la collana *Il puntoemme*, si afferma come punto di riferimento per una saggistica pedagogica di matrice non accademica, o antiaccademica del tutto (Farina 2013; Todaro 2021). Un'impresa culturale il cui carattere distintivo non è tanto la matrice democratica, radicale o libertaria dei contributi che nel catalogo trovano spazio: *Il puntoemme* testimonia soprattutto che anche in Italia l'autocoscienza dei lettori colti matura un nuovo riconoscimento dei problemi dell'educazione e della cura dei bambini e reclama spazi non conformisti per discuterne. Le agorà che questa opinione pedagogica non togata istituisce sollecitano il coinvolgimento di scrittori e lettori in grado di osservare dall'esterno – o di comunicare verso l'esterno – rispetto all'ecosistema culturale consolidato dall'acculturazione magistrale. Offrono una sponda agli sforzi degli insegnanti più critici per ampliare le proprie fonti e ospitano volentieri i loro tentativi, per via narrativa o saggistica, di far emergere l'esperienza pedagogica dal chiuso dell'ambito scolastico. Da questo punto di vista *Il mestiere di maestro* è uno dei titoli più rappresentativi della collana.

La matrice esistenziale e la svolta di metà decennio

Con effetto straniante per il lettore di oggi, il libro si apre con la prefazione di Andrea Canevaro che evoca il golpe cileno del 1973: “eravamo tutti sbigottiti”, scrive, e con il “noi” sembra rivolgersi a lettori che condividono speranze politiche sul lavoro pedagogico e le vedono messe alla prova dai rovesci della storia. Di fronte ai quali è facile perdere fiducia nell’impegno per il “rinnovamento degli strumenti”: serve uno sguardo calibrato sui tempi lunghi, un senso della storia. E una storiografia all’altezza del patrimonio relazionale del Movimento – senza il quale, nota Canevaro, i contenuti, le tecniche, le parole resterebbero oggetti inerti – è quella che non va in cerca di conferme ma sa vedere discontinuità e conflitti.

I punti di cesura individuati da Alfieri sono due; ne risulta un indice articolato diacronicamente in tre parti intitolate *Educare come esistere*, *La fiammata scientifica*, *L’impegno politico*.

Del primo nodo di questa periodizzazione si tirano le somme nel capitolo sette, *La matrice esistenziale* – è questo, secondo Alfieri, il nocciolo del carisma originario del Movimento così come lo ha conosciuto. Seguiamo il suo ragionamento: i primi tre capitoli propongono brani adatti a mostrare come funzionava e come veniva raccontato il lavoro con i bambini e fra adulti. Affiora poi la posizione del MCE nei confronti dell’impegno politico, che esclude qualsiasi collateralismo affermando centralità del lavoro scolastico e autonomia dei soci (di solito comunisti, socialisti o variamente orientati a sinistra) nelle scelte di militanza politica e sindacale. Autonoma vuole essere anche la posizione nel movimento Freinet: gli italiani non si riconoscono nella disciplina con cui l’associazione sorella maggiore, in Francia, si raccoglie attorno alle tecniche e quindi ai sussidi prodotti dalla *Coopérative de l’Enseignement Laïc*. Per conservare lo spirito e la coerenza operativa del sodalizio, Freinet vorrebbe che anche in Italia si usassero tecniche e materiali; gli italiani vedono una deriva leaderistica e commerciale dietro questi inviti – e si sentono punti sul vivo dagli accenti polemici del fondatore.

Nel frattempo si profila un conflitto che cambia volto al MCE fra il 1965 e il 1968. Una nuova leva di educatori sostiene la necessità di conferire al lavoro cooperativo caratteri più strettamente sperimentali e scientifici. A queste posizioni non è estraneo un certo spostamento del baricentro verso ambienti scolastici urbani, mentre il primo MCE condivideva lo sfondo rurale e lo stile artigianale di tutta una tradizione attivista italiana e non solo. Anche il tempo pieno, al di là dei bisogni socioeducativi cui risponde, viene presentato a Torino come conseguenza di un’articolazione più ricca del lavoro scolastico. La precedente generazione di quadri, messa in discussione con punte di particolare veemenza, finisce per allontanarsi o restare in disparte.

Qualche anno dopo Alfieri conclude che più del riferimento alle tecniche o alla riflessione didattica, alla narrazione o alla sperimentazione, è stata caratterizzante per il MCE la “matrice esistenziale”: un modello di partecipazione alla vita di classe, di presenza in situazione che risponde anche al bisogno degli adulti di coltivarsi come persone “intere” per non subire la scuola come alienazione. L’incontro fra adulti si fonda, sì, sul confronto delle pratiche; ma poi ciascuno continua ad agire come crede, senza che su questo artigianato educativo possa gravare alcun vincolo di interdipendenza fra colleghi – un protocollo sperimentale deciso assieme, per esempio, ma nemmeno un’applicazione rigorosa delle tecniche: qui si tocca un nervo sensibile dell’autorappresentazione MCE. Questa ritualità narrativa serve a “ricevere conferma dagli altri”: la vera posta in gioco è l’amicizia professionale fra colleghi che condividono dei valori.

Questa relazionalità calda mobilita ampie riserve di motivazione. Per quanto la tradizione Freinet insista su *la part du maître* nell’organizzare contenuti e processi, gli insegnanti MCE investono queste energie, ed è il loro punto di forza, sul “qui ed ora” della classe. È un approccio che non mira ad aumentare produzione di artefatti né proseliti, e questo nodo viene al pettine quando i numeri crescono e di maggiore interdipendenza operativa c’è bisogno.

Secondo Alfieri l’impianto originario del MCE subirà un doppio cedimento, prima sul piano delle didattiche specifiche e poi su quello dell’impegno politico diretto, ma il suo *daimon* resterà vitale, “non senza suscitare nelle persone che si accostano al Movimento per la prima volta, soprattutto in questi ultimi tempi, una strana reazione di stupore e di sconcerto”.

Il Sessantotto e gli anni della politicizzazione

Fra il 1965 e il 1968 il riorientamento dell’oggetto sociale del MCE sui contenuti del lavoro scolastico e sulle epistemologie disciplinari si intreccia in parte con la storia della ricezione italiana di Jerome Bruner, di cui il gruppo torinese e Alfieri in particolare sono fautori: nella seconda parte su *La fiammata scientifica* un lungo capitolo 10 mette a confronto scene di didattica “prima” e “dopo” la svolta, con una meticolosità comparativa tutta riconducibile alla dedizione dell’autore nel dar conto di una trasformazione che ha contribuito a determinare. La svolta strutturalista, cui gli innovatori più entusiasti attribuiscono un valore palinogenetico, si rivelerà presto effimera e cederà a sua volta il passo a istanze di impegno politico diretto.

Come avviene in molte altre organizzazioni, il Sessantotto scuote gli equilibri interni alla compagine associativa nell’arco di pochi mesi e rimette in gioco la sua identificazione. Dal repertorio tematico emerge in primo piano la lotta alla selezione scolastica. Dalla cassetta degli attrezzi è possibile recuperare con nuovo

slancio l'analisi d'ambiente. Ma l'intento di orientare politicamente l'insegnamento imprime una torsione paradossale a un movimento fondato sul "come" della didattica: la discussione, secondo lo spirito dei tempi, si sposta sul "perché" ma l'imperativo di agire direttamente sulla realtà preme soprattutto sul "cosa" fare in classe. Si introduce nei fatti un vaglio di conformità ideologica che inibisce il confronto sulle pratiche: la documentazione didattica sulla stampa associativa si dirada. Lo sviluppo delle specializzazioni disciplinari è smentito dalla denuncia del settorialismo del sapere come carattere delle società capitaliste. Si perdono le tracce dell'operato dei gruppi territoriali, ognuno impegnato a fronteggiare le nuove urgenze e opportunità di ingaggio a modo suo; tanto che da qui in poi Alfieri segue solo le tracce del gruppo torinese negli anni della sua "politicizzazione". Da un percorso fitto di iniziative emerge la linea che il gruppo proporrà all'assemblea nazionale del 1971: il MCE come "testa di ponte della classe operaia all'interno dell'istituzione scolastica" – una posizione più cauta di quel che appare, in quanto esclude che il Movimento possa prendere posizioni politiche vincolanti su tutto oltre a distinguersi, ovviamente, dal radicalismo educativo di chi non crede possibile la trasformazione dell'istituzione dal di dentro. Dentro questa cornice ideologica, meno interessante per il lettore di oggi, si raccontano le esperienze maturate nell'ambito del tempo pieno, della selezione e dell'inclusione scolastica, della creatività e dell'educazione teatrale, sessuale, linguistica. Il capitolo conclusivo è il 17 (il 18, *I ferri del mestiere*, è un indice tematico): venti pagine ancora un po' involute in cui Alfieri tenta una sintesi, nella situazione privilegiata e scomoda di uno che ha fatto proprie, con coinvolgimento e da ruoli di responsabilità, ora l'una, ora l'altra posizione. In occasioni di poco successive avrà modo di esprimersi in modo più schiettamente polemico sulla componente *destruens* del clima educativo sessantottesco (Alfieri 1976, 9, per esempio) e di svolgere in modo personale le premesse di un così intenso tirocinio giovanile.

Un libro fra due stagioni

Nel 1971, al suo ventesimo anno di vita, il MCE ha 451 iscritti; nel 1977 saranno 3.321. Gli abbonati a "Cooperazione educativa" salgono nello stesso periodo da 1.709 ai 4.356 (Rizzi 2021, 182). Il Movimento continua ad essere minoritario nel vasto insieme dei maestri elementari (non tutti i soci, fra l'altro, lo sono) che nello stesso decennio aumentano da 224 a 274 mila circa. Ma con un certo prestigio e capacità, almeno indiretta (non mediata cioè dai vertici associativi), di fare opinione pedagogica – si pensi ai riverberi esterni della polemica contro i libri di testo che trova sponde intellettuali prestigiose e viene presa molto sul serio dalla polemica

conservatrice degli anni Settanta. Questa influenza non implica una disseminazione delle tecniche Freinet – il riferimento alle quali si fa più diluito – ma avanza sull'onda di un più ampio orientamento a una trasformazione democratica che nella scuola sopravvivrà per un po' al successivo riflusso dei movimenti collettivi. Alcuni sedimenti di quell'attivazione saranno metabolizzati negli anni Ottanta dall'editoria educativa e dall'amministrazione scolastica, quasi disposte a ricevere, controcorrente rispetto al nuovo spirito dei tempi, una spinta inerziale dal decennio precedente. Lo stesso Alfieri scriverà e curerà poi anche libri più “tecnici” sul mestiere di insegnante, come i contributi alla *Biblioteca di lavoro* coordinata da Mario Lodi (Di Santo 2022) e il più longevo *A scuola con il corpo*; i tre volumi di “proposte di lavoro” curati per la SEI (*Professione maestro*, 1977), la serie di cinque monografie *Il punto sul tempo pieno* diretta per Nuova Italia scientifica fra il 1981 e il 1982 (due sue: *L'uso delle strutture* e *La scuola e il suo territorio*) e un paio di incursioni nella “scolastica” in senso stretto. Già nel 1975 esce in spagnolo a Barcellona, sponda di successivi rapporti di cooperazione pedagogica e amministrativa, *El oficio de maestro*.

L'inclinazione pedagogica di Alfieri avrà modo di esprimersi in una stagione più lunga che si apre proprio nel 1975 e ha una rilevanza storiografica ancora da esplorare. A cavallo del XX secolo le città e i loro servizi e progetti socioeducativi e culturali sono al centro di radicali trasformazioni fra declino dell'intervento pubblico, professionalizzazione e precarizzazione degli addetti, nuovi schemi di interazione fra terzo settore e amministrazioni locali. In questo quadro entra in gioco, con diversi livelli di intenzionalità pedagogica, tutta una leva di amministratori venuti dall'impegno civile sul territorio. La loro mobilitazione conosce due cicli ascendenti: quello delle giunte “rosse” degli anni Settanta e quello dell'elezione diretta dei sindaci dagli anni Novanta in poi. In questa lunga stagione figure indipendenti con un profilo rappresentativo del mondo della cultura e delle professioni o dell'associazionismo locale vengono cooptate per portare con più credibilità le insegne di una modernizzazione europeizzante imbevuta di virtù civiche e pragmatismo amministrativo. Il mito del buongoverno locale torna utile per riaccreditare uno spazio politico a sinistra e lubrificare la necessitata convergenza delle culture politiche cattoliche, socialiste e laico-liberali, raffreddandone i caratteri ideologici specifici, con la società civile organizzata e l'opinione pubblica orientata in senso progressista. Una borghesia angosciata dallo sfacelo della Prima repubblica e dalla precarietà delle posizioni acquisite si riconosce in un'agenda densa di simboli di rigenerazione – riappropriazione degli spazi urbani, attivazione dei quartieri, città dei bambini e delle bambine, verde e cultura. Di questa parabola la biografia di Alfieri è particolarmente rappresentativa: già nella prima fase, corrispondente a Torino alle giunte guidate da Diego Novelli (1975-85), in cui si registrerà l'impegno politico di altre figure provenienti dal mondo dell'educazione come Gianni Dolino

e lo stesso Francesco De Bartolomeis; Alfieri resterà sulla scena e come assessore delle giunte di Valentino Castellani e Sergio Chiamparino (1992-2011) contribuirà a reinventare Torino, capitale industriale in declino (Verri 2022; Alfieri 2012 e 2010), come capitale culturale e, da diversi punti di vista, pedagogica.

Bibliografia

- Alfieri, Fiorenzo. 1974. *Il mestiere di maestro. Dieci anni nella scuola e nel Movimento di cooperazione educativa*. Milano: Emme.
- Alfieri, Fiorenzo. 1976. Prefazione a *C'era una volta la ginnastica. Un'esperienza di attività ludico-motoria nella scuola elementare*, di Andrea Imeroni e Rita Margaira, 7-12. Milano: Emme.
- Alfieri, Fiorenzo. 2003. "Il Tempo Pieno a Torino". In *Idee di scuola a confronto. Contributo alla storia del riformismo scolastico in Italia*, a cura di Elio Damiano, 139-146. Roma: Armando.
- Alfieri, Fiorenzo. 2010. "Giocare la carta della cultura". *Economia della Cultura, Rivista trimestrale dell'Associazione per l'Economia della Cultura* 4: 511-24.
- Alfieri, Fiorenzo. 2012. *La città che non c'era*. Roma: Dino Audino.
- Alfieri, Fiorenzo, Andrea Canevaro e Giuliano Scabia. 1990. *L'attore culturale. L'animazione nella città, alla prova dell'esperienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bacigalupi, Marcella, Piero Fossati e Marina Martignone, cur. 2018. *Il Sessantotto della scuola elementare*. Milano: Unicopli.
- Dina, Marina, e Fiorenzo Alfieri, cur. 1974. *Tempo pieno e classe operaia*. Torino: Einaudi.
- Di Santo, Maria Rosaria. 2022. *Mario Lodi e la "Biblioteca di Lavoro". Una proposta didattica alternativa ancora attuale*. Reggio Emilia: Junior.
- Farina, Loredana, cur. 2013. *La casa delle meraviglie. La Emme edizioni di Rosellina Archinto*. Milano: Topipittori.
- Roghi, Vanessa. 2022. *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*. Roma-Bari: Laterza.
- Rizzi, Rinaldo. 2020. "L'ideale e l'impegno. Giuseppe Tamagnini pioniere pedagogico della Cooperazione Educativa in Italia". *Quaderni del Consiglio regionale delle Marche* 333.
- Rizzi, Rinaldo. 2021. *La cooperazione educativa per una pedagogia popolare. Una storia del MCE*. Parma: Junior.
- Todaro, Letterio. 2021. "Alternative pedagogiche e costruzione di spazi per lo sviluppo di un pensiero critico sull'educazione. La collana editoriale 'Il Puntoemme' nell'Italia degli anni Settanta". *Espacio, Tiempo y Educación* 8: 211-229.
- Verri, Paolo. 2022. *Il paradosso urbano. Nove città in cerca di futuro*. Milano: Egea.

ATTRAVERSARE I CONFINI DEI LINGUAGGI
NELLA STORIA DELL'EDUCAZIONE

DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA

*PER ALTRE VIE E PER ALTRI LUOGHI: CORTO MALTESE
OLTRE LA FRONTIERA DEL TEMPO E DELLO SPAZIO*

*THROUGH OTHER WAYS AND OTHER PLACES: CORTO MALTESE
BEYOND THE FRONTIERS OF TIME AND SPACE*

Nel presente contributo l'autore si prefigge di indagare le dimensioni oniriche e reali nelle quali si muove Corto Maltese, creato dal disegnatore e scrittore italiano Hugo Pratt (1927-1995). Questo personaggio ha profondamente rivoluzionato il fumetto italiano fra anni Sessanta e Ottanta creando «ragguardevoli ibridazioni fra immaginario occidentale e immaginario orientale» (Frezza 2008, 8), richiedendo al lettore di evitare una lettura statica delle sue storie, considerandole, invece, «come una pratica spaziale che vuole essere ripetuta, raccontata, interpretata e ridisegnata costantemente» (Peterle 2018, 26).

Parole chiave: Corto Maltese, Hugo Pratt, *Graphic Novel*, Fumetto.

In this paper, the author investigates the dreamlike and real dimensions where Corto Maltese moves. This character was created by the Italian writer and cartoonist Hugo Pratt (1927-1995). Corto Maltese profoundly revolutionized Italian comics between the 1960s and 1980s, paving the way to «remarkable hybridizations between Western and Eastern imaginaries» (Frezza 2008, 8). Indeed, Corto Maltese required the reader to avoid a static reading of his stories, considering them instead «as a spatial practice that wants to be constantly repeated, narrated, interpreted and redesigned» (Peterle 2018, 26).

Keywords: Corto Maltese, Hugo Pratt, *Graphic Novel*, Comics.

Corto Maltese: esordi e successo di un «gentiluomo di fortuna»

L'autore di Corto Maltese, l'italiano Hugo Pratt (1927-1965), è la figura più importante nel panorama del fumetto nazionale fra gli anni Sessanta e Ottanta del Novecento, capace di anticipare la formula del *graphic novel* con le sue storie (Barbieri 2014, 129) e di riscattare il fumetto italiano da una stagione di pregiudizi che l'avevano «relegato al rango di sottoprodotto culturale, indegno di essere considerato sia opera letteraria sia un medium avente una qualche legittimità artistica» (Mattioni 2017, 233). Fin dai suoi esordi, avvenuti nel 1967 sulla rivista Sgt. Kirk pubblicata da Fiorenzo Ivaldi, Corto Maltese appare come «un ibrido [...] che abita uno spazio interstiziale tra la terra e il mare» (Affuso 2013, 137). La genesi di Corto Maltese ha origine all'interno dei vivaci e trasgressivi anni Sessanta: in quel decennio,

infatti, «il fumetto italiano attraversa una stagione particolarmente felice [...] [caratterizzata] dalla ricerca creativa di nuove soluzioni grafico-figurative e tematiche» (Nobile 2009, 175). Questo genere viene così sdoganato dalle riflessioni di Umberto Eco (1964), cui fa seguito la pubblicazione della rivista «Linus» diretta da Oreste del Buono (1965), che ospiterà storie innovative, tra le quali, a partire dal 1972, le stesse avventure di Corto Maltese. Il linguaggio dei fumetti di Pratt è riconducibile al genere avventuroso: lo stesso autore si confessò debitore delle opere di scrittori come Conrad, Kipling e Stevenson, dal quale riprese l'espressione «gentiluomini di fortuna», che designa Corto in qualità di avventuriere e pirata (cfr. Pratt, Petitfaux 1996, 195-212).

Corto Maltese, figlio di una gitana di Gibilterra e di un marinaio della Cornovaglia, rappresenta una sintesi nuova tra i protagonisti del fumetto classico d'avventura, come Tarzan o Valiant, e i modelli negativi, come Diabolik, incarnando l'eroe post-moderno della letteratura novecentesca (cfr. Heinzelmann 2009, 109-124). L'universo simbolico di Corto Maltese decostruisce i valori propri dell'Occidente industrializzato e offre un'alternativa utopica al cui interno gli individui stringono relazioni basate sulla solidarietà e sulla comprensione reciproca; d'altra parte, tuttavia, Corto è un personaggio individualista, un tratto caratteriale tipicamente capitalista. Emerge dunque un'ambivalenza politica alla quale la serie non intende sottrarsi, nonostante l'analisi di Stanković propenda per un carattere sovversivo e dunque progressista delle avventure del Maltese, dovuta alle componenti schizofreniche potenzialmente liberatorie presenti nei fumetti di Pratt (2021, 2). La valorizzazione della letteratura giovanile per comprendere le strutture dell'immaginario adolescenziale, «che comunque rimane – come sedimento profondo di simboli – anche nell'immaginario adulto» (Julia et al. 2004, 265), solleva interessanti questioni in merito alla ricezione di Corto Maltese in una dimensione inter-generazionale, «che ha attraversato i piccoli deserti degli anni di piombo e del riflusso, e che in Corto Maltese vede l'anarchico autodeterminato e insieme il renitente, l'espatriato, il *sottrattosi*» (Cristante 2016, 2580-2596).

Si tratta, dunque, di un fenomeno culturale complesso, che prosegue ancora oggi: lo dimostra la recente reinvenzione del personaggio da parte di Martin Quehenen e Bastien Vivès, che nel 2021 pubblicarono il *graphic novel* intitolata *Corto Maltese. Oceano Nero*, nella quale il marinaio si misurava con lo sconvolgimento globale del nuovo millennio, riecheggiando, dunque, in chiave contemporanea, le ambientazioni collocate negli anni del dissolvimento della *Bella Epoue*. Le avventure di Corto Maltese, infatti, sono collocate in un momento storico

nel quale l'Occidente e la modernità si manifestano come una potenzialità fortissima ma non ancora realizzata [...] Già pochi anni dopo [...] il sistema si rivelerà troppo forte rispetto ad ogni

individualità: un personaggio dei fumetti dal secondo dopoguerra in poi o è un supereroe integrato o è uno sconfitto disincantato. (Menicocci 2006, 50).

Corto Maltese, invece, resta un personaggio “incantato”, legato a quei luoghi che, geograficamente, sono collocati laddove la civiltà industriale non si è ancora pienamente realizzata.

La grandezza dell’opera di Pratt si riscontra, come scrisse Eco, nella sua capacità di rendere il fumetto un genere non più costretto a porsi come rimorchio della narrativa, riuscendo, al contrario, a inserire «citazioni, rimandi, enunciati al quadrato, senza farsene accorgere al primo colpo» (Guerrera 2007, 83). Diviene dunque facile, sulla base di queste premesse, attribuirgli l’etichetta di colui che ha reinventato l’avventura nel ventesimo secolo (cfr. Pintor Iranzo 2015, 31). L’analisi delle opere di Hugo Pratt, inoltre, intende apportare un contributo positivo alla ricostruzione di una storia della letteratura per l’adolescenza che non tralasci, come avveniva in passato, soggetti, «colpevolmente trascurati, quando non del tutto ignorati dalla storiografia pedagogica d’impianto tradizionale» (Ghizzoni, Pironi, Ascenzi 2016, 387).

Favola di Venezia: esoterismo e rielaborazione dell’infanzia di Pratt

La critica ha individuato un processo di maturazione di Corto Maltese, che si trasforma fino a muoversi contemporaneamente sia nel mondo reale, che in quella dimensione magica che lo circonda (cfr. Cerami 2006). Gli scenari esotici degli esordi lasciano così spazio ad ambientazioni oniriche ed esoteriche (cfr. Rousse-Lacordaire 2012, 571), che raggiungeranno il loro apice nell’ultima delle ventisei avventure del marinaio, *Mu – la Città Perduta* (1988-1991), al cui interno agisce una «complessa stratificazione osmotica ipertestuale di una mitologia plurima (dal mito platonico di Atlantide a suggestioni bibliche ed omeriche), mediata dal dinamico montaggio iconico-testuale» (Bacchereti, Fastelli, Salvadori 2020, XIV). Questa evoluzione si sviluppa nell’albo *Corte Sconta detta Arcana*, il cui esordio mostra Corto intento alla lettura dell’opera *Utopia*, per poi addormentarsi «lasciandoci legittimamente sospettare che il suo risveglio non sia un’uscita, bensì un ingresso nel sogno, un sogno imbevuto di utopia» (Barbieri 2015, 66), e si concretizza nell’albo successivo intitolato *Favola di Venezia (Sirat Al Bunduqiyyah)*.

Questo volume, pubblicato nel 1977, è il terzo *graphic novel* di Pratt: ambientato nel primo dopoguerra, è incentrato sulla ricerca della «clavicola» (piccola chiave) del biblico re Salomone, uno smeraldo dagli enormi poteri mistici, perduto nelle calli di Venezia nel X secolo d.C. Questo albo, secondo Battaglia (2017, 1155), sarebbe stato ispirato dall’avventura di Tintin intitolata *I gioielli della Castafiore*,

pubblicata da Hergé tra il 1961 e il 1962. La ricerca della Clavicola di Salomone, infatti, si concluderà con un apparente insuccesso: come nella storia di Tintin nessun criminale aveva sottratto i gioielli alla donna, allo stesso modo lo smeraldo non si nascondeva nel luogo cui conducevano tutti gli indizi disseminati nel corso della vicenda, bensì nella tasca del marinaio maltese. In questo albo Pratt rievoca i suoi ricordi, che costituirono spesso le ispirazioni per i suoi racconti: «durante la mia infanzia e adolescenza ho vissuto travolto da un universo esotico e affascinante. Da esso traggio costantemente storie ed elementi per il mio lavoro» (Mollica 1984, 2). Negli anni trascorsi a Venezia (1927-1937) Pratt si destreggiò all'interno di credenze, culture e mitologie diverse, e continuò a essere stimolato in questi ambiti nel corso della sua vita (cfr. Pratt 1991, 24). *Favola di Venezia*, del resto, è contrassegnata dalla presenza di svariati simboli esoterici: il primo a fare la sua comparsa è una formella che ritrae un Abraxas, che introduce Corto Maltese nel vestibolo nel quale l'aspetta la filosofa Hipazia, al quale fanno seguito altri oggetti, come, per esempio, la cattedra di Antiochia dell'apostolo Simon Pietro – in realtà una pietra funeraria araba – e i leoni greci dell'Arsenale che riportano scritte runiche.

Luoghi e personaggi della Favola di Venezia

La vicenda è ambientata nel 1921, in uno scenario lagunare che fa da sfondo alla cultura ermetica di Pratt, il quale fu iniziato alla loggia massonica «Hermes all'Oriente» – la stessa rappresentata nell'albo – nel 1976. L'affiliazione di Pratt alla massoneria, tuttavia, non deve ingenerare equivoci sulla sua rappresentazione nell'albo: «pur affiliato alla Libera Muratoria, Pratt resta straniero anche tra “fratelli”» (Cristante 2016, 1023). La posizione di Corto Maltese riflette quella del suo autore: pur conoscendo le parole iniziatiche proprie della loggia, a un fratello che gli chiede se sia un Libero Muratore, questi risponde augurandosi di essere solamente un libero marinaio (Pratt 2003, 274). La ricerca della Clavicola di Salomone, ambientata in un'Italia alla vigilia della Marcia su Roma – una realtà che Pratt conosceva bene, considerati i legami tra la sua famiglia e il fascismo – permette all'autore di aprire «una finestra su di un mondo ormai andato, su un passato fatto di luci e ombre, e lo fa attraverso l'unica chiave di lettura possibile per aprire lo scrigno dei ricordi, quella magica. Non a caso scelse come titolo *Favola di Venezia*» (Marchese 2006, 98).

Nei *graphic novels* di Pratt si registra una singolare tensione fra le citazioni letterarie presenti negli albi e la presenza di una volontà sottrattiva traducibile di solito in vignette oniriche oppure allucinatorie (cfr. Pintor Iranzo 2015, 32). Costituisce una di queste scene la sequenza nella quale Corto dialoga con una serie di calligrafie arabe: la sua caduta da un'altana finisce per trasformarsi in un'ascesa onirica verso

l'alto, nella quale il Maltese mescola elementi favolistici ad altri reali, senza che la vicenda perda un certo gusto ironico. Corto si imbatte infatti in un oggetto simile a una lampada di Aladino, ma che si rivela in realtà una bottiglia della centrale del latte veneta (Pratt 2003, 320). Nell'allucinante colloquio che Corto Maltese conduce con il genio che ne emerge – ispirato a Saud Kalula, colui che ritrovò lo smeraldo a Venezia e lo nascose in un posto ignoto a tutti – l'elemento favolistico ricorre in due occasioni: al principio del dialogo fra i due personaggi, infatti, il genio dichiara di aver conosciuto in passato un altro marinaio, di nome Sindbad, protagonista delle *Mille e una notte*, del quale Corto si proclama discendente. La seconda occasione, invece, si registra nella vignetta seguente, nella quale il Maltese chiede allo spirito quale sia il suo ruolo nella favola che sta vivendo (Pratt 2003, 322). Nel sogno Corto crede di essere ancora dotato del raziocinio necessario per ritornare al mondo reale: minacciato dalla Guardia nera saracena, infatti, non trova altra soluzione se non quella di svegliarsi e uscire da quel «sogno matto» (Pratt 2003, 325). In realtà il Maltese era stato febbricitante per tre giorni dopo la caduta, ospite di una donna, Louise Brooksowyc, che ritroverà in Argentina, nell'avventura intitolata *Tango*. L'elemento favolistico, del resto, traspare fin dalle prime pagine del *graphic novel*: interrogato dal massone Bepi Faliero, che gli chiede se la Clavicola di Salomone sia reale o meno, Corto risponde: «Ah, questo non lo so. Io comunque credo nelle favole...» (Pratt 2003, 277). La favola, tuttavia, può costituire anche un inganno che porta alla morte, come effettivamente accadrà a Bepi Faliero, il cui tragico epilogo viene anticipato dal tipografo ebreo Schulz in questi termini: «Tu sei matto, Bepi e finirai male. Voi giovani d'oggi siete sempre alla ricerca di qualche cosa che non si trova... scommesse di santi, smeraldi e leoni greci. Pazzie, voi e le vostre favole... pazzie!» (Pratt 2003, 305).

La fuga di Corto Maltese verso una dimensione onirica

A partire da questo albo, nel quale sono riconoscibili gli echi di Beckett, Pirandello e Shakespeare, Corto Maltese smette di essere solare e dinamico per trasformarsi in un soggetto riflessivo e notturno: le stesse trame si ispirano alle opere di autori come Borges, Casares o Rulfo per la facilità di ricreare vaghi echi della memoria che si incatenano e si dissolvono fra loro (cfr. Pintor Iranzo 2015, 40).

L'emergere di un lato intellettuale di Corto Maltese costituisce, secondo Cristante, la terza tappa di un'evoluzione di un personaggio «che ha al proprio centro un istinto nomade e il rifiuto di ogni predicazione» (Cristante 2016, 1893), e che è stata scandita, in precedenza, dalla dimensione transcontinentale dei suoi viaggi e, in secondo luogo, dalla solitudine nella quale si immerge la personalità di Corto.

Nella conclusione la vicenda assume una valenza metadiscorsiva: al termine di una serie di omicidi, Corto Maltese, novello demiurgo, ordina di sospendere l'azione narrativa per richiamare in scena tutti i personaggi, sia quelli deceduti che i sopravvissuti, sulla Scala degli Incontri, durante la notte del 24 aprile, nella quale è possibile fare strani avvistamenti. Si registra in questo passaggio l'influenza di quello che è stato definito «lo spazio di Borges» (Sarlo 2015, 32-35), ossia un paradigma, un riferimento, attraverso il quale ogni prodotto culturale che indica un qualche tipo di relazione con lo scrittore argentino diventa prezioso da un punto di vista letterario (de Navascués 2017, 178). Pratt sottolinea così il carattere immaginario dei personaggi letterari, che non esisterebbero al di fuori delle reti di parole che li fanno apparire: si tratterebbe, perciò, di un atto di perfetta autocoscienza della dimensione artificiale del testo grafico. Corto Maltese, dopo aver consegnato alle donne protagoniste dell'albo un bocciolo di rosa, come tradizione veneziana vuole accada il 25 aprile, le ringrazia per averlo accompagnato «in questa fiaba» e invita tutti i personaggi, da lui definiti «cari colleghi» a salutare i lettori che li hanno seguito nel corso dell'avventura (Pratt 2003, 364).

Conclusioni: utopie per altre vie e per altri luoghi

Si concretizza così, nell'epilogo di questo albo, quel paradosso cui accenna Braudel nel suo saggio *Venezia* (1984): «sprofondata nel suo immobilismo narcotico, dispone e spinge chi la ama e la abita al continuo sovvertimento della partenza» (Battaglia 2017, 880). La conclusione di *Favola di Venezia* sconcerta e affascina allo stesso tempo il lettore perché, se da un lato spazza via i precisi riferimenti alla geografia della città lagunare sui quali si basava la ricerca della Clavicola di Salomone, d'altra parte conferma la valenza della *comic book geography*, intesa come uno spazio indisciplinato (cfr. Hatfield 2010) «che non può essere ridotto a un unico campo di studi [...] e capace, per questo, di abbracciare sguardi complessi» (Peterle 2018, 3). In seguito alla scoperta sconvolgente di possedere nella propria tasca la Clavicola di Salomone, Corto appare per un istante sbigottito, tanto da esclamare «incredibile: sicuramente è un sogno...» (Pratt 2003, 365), ma subito dopo prevale in lui un sano scetticismo che gli impone di non indagare ulteriormente, pena scoprire di essere fatto «della stessa materia di cui sono fatti i sogni», alludendo così all'opera *La tempesta* di Shakespeare.

Nella *Favola di Venezia*, infine, non risulta valorizzato esclusivamente l'elemento utopico: grande importanza, infatti, è concessa alle vicende storiche le quali – pur assumendo una funzione di cornice rispetto alla vicenda narrata da Pratt – non smettono di alimentare una domanda di storia da parte dell'opinione pubblica che si dimostra in grado di «uscire dalle narrazioni “consuete”» (Bassi 2019, 85), per

lasciare spazio a una letteratura disegnata capace di farsi interprete del primo dopoguerra. I richiami storici presenti nelle avventure del Maltese costituiscono, «ad un tempo, garanzia di serietà storiografica, ma anche espressione della volontà di superare limiti e barriere, per capire» (Faeti 2013, 375). Il fumetto diventa così capace di avvicinarsi agli eventi storici cancellando, tuttavia, ogni visione fondata sul determinismo: la poetica del fumetto, seguendo le suggestioni euristiche dell'epistemologo Gaston Bachelard (1942), può essere definita aerea, in grado cioè di legare ogni visione del narrato storico a una dimensione sognata o magica (cfr. Pintor Iranzo 2020, 8-9). A differenza dei bambini che – secondo quanto dichiarò Pratt in un'intervista rilasciata a Catherine Argand per la rivista *Lire* nel 1990 – sono in possesso di una chiave che permette loro di entrare nel mondo magico dal quale escono e entrano a loro piacimento, (Mollica, Zanotti 2006, 205), Corto Maltese ha bisogno di un espediente esterno alla sua essenza per poter accedere ad altre dimensioni, forse utopiche, dove potersi riposare in attesa di vivere nuove avventure nel mondo reale. Alla voce impersonale che gli chiede di identificarsi, Corto risponde con una frase che rappresenta allo stesso modo un congedo dai lettori di *Favola di Venezia* e la volontà – non il semplice auspicio – di lasciare Venezia per «entrare in un'altra storia in un altro luogo» (Pratt 2003, 366). Riappare, in questa conclusione, quella tendenza anarchica che è stata individuata in precedenza come una caratteristica peculiare di Corto Maltese: il rifiuto delle norme imposte da altri, accompagnato, in questo caso, dalla volontà di volersi emancipare da un contesto che ha ormai esaurito la sua funzione narrativa.

Il frequente «rimando sapienziale, dove ogni elemento spinge alla sedimentazione di un'eterna semiosi additiva» (Cristante 2016, 1051) è bilanciato dalla presenza di un solido contesto storico, nel quale le Camice Nere minacciano – senza fortuna – Corto Maltese, prima di essere frenate dalla parlantina di un uomo che viene identificato dal lettore come Gabriele d'Annunzio dalla sua inconfondibile silhouette e dal richiamo alle sue opere letterarie. Egli si limita a presentarsi con il titolo di «poeta», salvo poi essere rimproverato dallo squadrista Stevani in questi termini: «Non venirmi a suggerire quello che devo o non devo fare. Se non ti trovi bene con noi, tornatene nel tuo Abruzzo a scrivere i tuoi “forse che sì, forse che no”» (Pratt 2003, 280). L'autore non manca di ridicolizzare gli squadristi, mostrando la vacua retorica dei loro motti: uno dei fascisti che minaccia Corto, gli si rivolge in questi termini: «Non ti dirò le solite sciocchezze come “chi non è con noi è contro di noi”, ma ti consiglio di andartene» (Pratt 2003, 280), anche se non può risparmiare un'allusione al Ventennio ormai prossimo: «Certo che sono arrabbiato – afferma Stevani – Non si capisce mai quello che vogliono in “alto loco”. Ma finirà anche questo, un giorno» (Pratt 2003, 281). Si osservi che il termine fascista non viene mai adoperato da Pratt: gli squadristi, riconoscibili dall'abbigliamento iconico, sono affiliati al gruppo della «Serenissima». In modo emblematico, tuttavia,

il carabiniere che soccorre Stefani una volta che questo viene ferito da Hipazia chiedendogli chi gli abbia sparato, dinanzi al suo beffardo diniego, così gli risponde: «Possiamo incriminarvi per reticenza e porto abusivo d'armi e...qualche altra cosa...» (Pratt 2003, 317).

Corto Maltese è riuscito a influenzare, a sua volta, nuovi personaggi a fumetti, fra i quali si può menzionare la serie *Slot-Barr*, scritta da Barreiro e Solano López nel 1976: insieme ad altri due celebri marinai letterari – Ulisse e Ismaele – anche Corto Maltese rivive nella figura di Slot, che naviga attraverso le galassie a bordo della sua «nave-vela», un'astronave dotata di una gigantesca membrana parabolica che consente di viaggiare alla velocità della luce» (Page 2016, 78).

La figura di Corto Maltese, indecisa se restare nella dimensione reale o migrare in quella onirica, vaga ora nella nostra immaginazione con la stessa forza del capitano Nemo o di un D'Artagnan (cfr. Remy 1993, 139).

Bibliografia

- Affuso, Olimpia. 2013. "Mappe di colonie e immaginari postcoloniali. Un viaggio nella lirica di Hugo Pratt." *Im@go. Rivista di Studi Sociali sull'immaginario* 1: 134-159.
- Bacchereti, Elisabetta, Federico Fastelli e Diego Salvadori, cur. 2020. *Il graphic novel. Un crossover per la modernità*. Firenze: Firenze University Press.
- Bachelard, Gaston. 1942. *L'eau et les rêves: essai sur l'imagination de la matière*. Paris: J. Corti.
- Barbieri, Daniele. 2014. *Breve storia della letteratura a fumetti*. Roma: Carocci.
- Barbieri, Daniele. 2015. "Corte Sconta detta Arcana: anatomia di un'incoerenza funzionale. Ovvero come accade che una storia troppo piena di coincidenze per essere davvero credibile sia lo stesso un racconto avvincente e memorabile." *Her-mes. Journal of Communication* 6: 59-66.
- Bassi, Giulia. 2019. "Quanta storia passa? La ricezione dei contenuti storiografici da parte dei lettori. Un'indagine a campione." In *Sfogliare il passato: la storia nei giornali italiani*, edited by Barbara Bracco, 65-87. Roma: Viella.
- Battaglia, Boris. 2017. *Corto. Sulle rotte del disincanto prattiano*. Roma: Armillaria, ebook.
- Braudel, Fernand e Folco Quilici. 1984. *Venezia: immagini di una città*. Bologna: il Mulino.
- Cerami, Vincenzo. 2006. *Viaggio nell'anima di Corto. Prefazione a Samba con tiro fisso e altri racconti*. Vol. 3. Roma: Gruppo Editoriale l'Espresso, edizioni Panini Comics.
- Cristante, Stefano. 2016. *Corto Maltese e la poetica dello straniero: l'atelier carismatico di Hugo Pratt*. Milano-Udine: Mimesis, ebook.

- de Navascués, Javier. 2017. "Borges, Pratt y Corto Maltés: convergencias y malas lecturas", *Variaciones Borges* 43: 159-182.
- Eco, Umberto. 1964. *Apocalittici e integrati*. Milano: Bompiani.
- Faeti, Antonio. 2013. *La storia dei miei fumetti: l'immaginario visivo italiano fra Tarzan, Pecos Bill e Valentina*. Roma: Donzelli.
- Frezza, Gino. 2008. *Le carte del fumetto. Strategie e ritratti di un medium generazionale*. Napoli: Liguori Editore.
- Ghizzoni, Carla, Tiziana Pironi e Anna Ascenzi. 2016. "La recente pubblicazione del *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)* e un trentennio di ricerche storico-pedagogiche in Italia." *History of Education & Children's Literature* 1: 367-394.
- Guerrera, Manfredo. 2007. *Hugo Pratt e il romanzo disegnato: la ballata di Corto Maltese attraverso il fumetto, il cinema e la letteratura*. Roma: Aracne Editrice.
- Heinzelmann, Herbert. 2009. *Corto im "anderen Zustand". Aspekte der Moderne und Postmoderne in Hugo Pratt Südseeballade und im Maltese-Zyklus*. In *Co-mics, Mangas, Graphic Novels*, edited by Heinz L. Arnold, Andreas C. Knigge, 109-124. München: Sonderband.
- Hatfield, Charles. 2010. "Indiscipline, or, The Condition of Comic Studies." *Transatlantica* 1: 1-18.
- Johnson, Robin. 1990. "Comic Books for Grown-ups." *The Reference Librarian* 27-28: 379-396.
- Julia, Dominique, Luciano Pazzaglia, Carmen Betti, e Giuseppe Tognon. 2004. "La storia dell'educazione come storia culturale. Interventi a cura di Fulvio De Giorgi". *Contemporanea* 2: 263-285.
- Marchese, Giovanni. 2006. *Leggere Hugo Pratt: l'autore di Corto Maltese tra fumetto e letteratura*. Latina: Tunué.
- Mattioni, Ilaria. 2017. *Fra le nuvole: breve storia del fumetto in Italia dagli esordi agli anni Settanta*. In *Il Novecento: il secolo del bambino?*, edited by Mario Gec-chele, Simonetta Polenghi, Paola Dal Toso, 233-250. Bergamo: edizioni junior.
- Menicocci, Marco. 2006. "La geografia inattuale di Corto Maltese: il viaggio come uscita dalla modernità." *Diogene* 4: 49-52.
- Mollica, Vincenzo. 1984. *L'Univers de Hugo Pratt*. Paris: Dargaud.
- Mollica, Vincenzo e Patrizia Zanotti, cur. 2006. *Hugo Pratt, Corto Maltese. Littérature dessinée*. Paris: Casterman.
- Nobile, Angelo. 2009. "Paraletteratura per l'infanzia". In *La letteratura per l'infanzia oggi*, edited by Flavia Bacchetti, Franco Cambi, Angelo Nobile e Franco Trequadrini, 153-231. Bologna: Clueb.
- Page, Joanna. 2016. *Science fiction in Argentina*. Michigan: University of Michigan Press.
- Peterle, Giada. 2018. "Orientarsi tra le nuvole: cartografie, atlanti e pratiche mappanti nel racconto a fumetti." *Between* 15: 1-31.

- Pintor Iranzo, Ivan. 2015. "El Interval alucinatorio en las aventuras de Corto Maltés, de Hugo Pratt: la figuración de la palabra y la discontinuidad visual." *Hermes. Journal of Communication* 6: 31-58.
- Pintor Iranzo, Ivan. 2020. "Reescrituras políticas del pasado: una aproximación gestual e iconológica e la representación del pasado en el cómic español contemporáneo." *Bulletin of Spanish Visual Studies*: 1-25.
- Pratt, Hugo. 1991. *Le désir d'être inutile. Souvenirs et réflexions*. Paris: Robert Laffont.
- Pratt, Hugo e Dominique Petitfaux. 1996. *Il desiderio di essere inutile: ricordi e riflessioni*. Milano: Lizard.
- Pratt, Hugo. 2002. *Corto Maltese. Mu – la Città perduta*. Milano: Rizzoli Lizard.
- Pratt, Hugo. 2003. *Corto Maltese. Favola di Venezia (Sirat Al Bunduqiyyah)*. Roma: Gruppo Editoriale L'Espresso.
- Remy, Pierre-Jean. 1993. "La vertu de la bande dessinée." *Revue des Deux Mondes*: 131-139.
- Rousse-Lacordaire, Jérôme. 2012. "Bulletin d'Histoire des Ésotérismes." *Revue des Sciences philosophique et théologiques* 3: 557-573.
- Sarlo, Beatriz. 2015. "Borges después de Borges." In *Una profunda necesidad en la ficción contemporánea: la recepción de Borges en la república mundial de las letras*, edited by Brigitte Adriaensen, Meike Botterweg, Maarten Steinmeijer e Lies Wijnterp, 31-44. Madrid: Iberoamericana.
- Stanković, Peter. 2021. "Corto Maltese and the process of endless semiosis." *Journal of Graphic Novels and Comics* 5: 1-17.
- Vivès, Bastien e Martin Quenehen. 2021. *Corto Maltese. Oceano nero*. Grandvaux: Cong.

GIULIA FASAN

RIVISTE DI FRONTIERA: ESPERIENZA EDUCATIVA E RIFLESSIONE
PEDAGOGICA NELLE PAGINE DE *L'ERBA VOGLIO* (1971-1977)

FRONTIER JOURNALS: EDUCATIONAL EXPERIENCE AND
PEDAGOGICAL REFLECTION IN THE PAGES OF
L'ERBA VOGLIO (1971-1977)

Il contributo rilegge alcune fondamentali argomentazioni pedagogiche che hanno connotato l'idea di esperienza educativa nelle pagine de *L'erba voglio*, rivista bimestrale aderente all'area politica della sinistra extraparlamentare pubblicata dal 1971 al 1977 sotto la direzione di Elvio Fachinelli e Lea Melandri. Si ripercorre criticamente il rapporto che viene tratteggiato tra pedagogia, l'emergente cultura di massa e le potenzialità di un'azione educativa diversa, non autoritaria, attraverso due direttrici di indagine scelte: lo studio delle idee connesse al ruolo dell'insegnante in una possibile pratica scolastica non direttiva e paritetica, e, in seconda battuta, della distanza denunciata tra un sapere pedagogico chiuso nelle università e la realtà educativa con i suoi problemi.

Parole chiave: L'erba voglio, Esperienza educativa, Pedagogie alternative, Pedagogia non autoritaria, Storia dell'educazione.

The paper revisits some key pedagogical arguments that characterised the idea of educational experience in *L'erba voglio*, a bimonthly journal affiliated with the political area of the extra-parliamentary left, published from 1971 to 1977 under the editorship of Elvio Fachinelli and Lea Melandri. The relationship between pedagogy, emerging mass culture and the potential of a different kind of non-authoritarian educational action is critically examined through two chosen lines of enquiry: the study of the ideas connected to the role of the teacher in a possible non-directive and equal school practice, and, furthermore, of the distance between pedagogical knowledge enclosed in universities and the reality of the education system with its associated problems.

Keywords: L'erba voglio, Educational experience, Alternative pedagogies, Non-authoritarian pedagogy, History of education.

Premessa

Esplorando l'idea di frontiera come territorio culturale foriero di sperimentazioni e di un diverso modo di intendere le istituzioni educative, nel contributo si rileggono alcuni *topoi* pedagogici che hanno connotato l'idea di esperienza educativa nelle pagine de *L'erba voglio*, rivista bimestrale aderente all'area politica della sinistra

extraparlamentare pubblicata dal 1971 al 1977 – per un totale di ventotto numeri – sotto la direzione di Elvio Fachinelli e Lea Melandri.

Ponendo particolare attenzione ai temi della liberazione dell'uomo dai vincoli del lavoro imposto, del pregiudizio e dell'autoritarismo, l'obiettivo dichiarato della pubblicazione era la riflessione critica su una scuola che si facesse portavoce delle aspettative del proletariato e potesse dare alla classe operaia migliori strumenti culturali e tecnici, lontana dunque dall'essere un'istituzione educativa funzionale al sistema nel riprodurre le gerarchie sociali e nell'abituare al consenso passivo.

Le tematiche che qui si trattano hanno caratterizzato le istanze di un vero e proprio "impegno militante" testimoniato dalle pagine de *L'erba voglio*, certamente una rivista che ha fatto parte a tutti gli effetti di quel «laboratorio culturale» degli anni Sessanta e Settanta del Novecento italiano¹.

Lo studio condotto ha riguardato per lo più i primi cinque anni di attività della rivista, dal momento che con l'incalzare degli anni Settanta la cifra stilistica mutò: nelle pagine emergevano preponderanti le discussioni sulle rivendicazioni di classe, sulle lotte che iniziavano a connotare l'attualità italiana, sull'informazione libera e indipendente (ad esempio Radio Alice), sulla critica fervente all'economicismo e alla politica dei dualismi – natura/cultura, corpo/mente, biologia/storia – che diventava sempre più radicale dopo la pubblicazione dei primi scritti legati all'elaborazione teorica e pratica del femminismo.

Gli ultimi articoli spiccatamente di argomento educativo e inerenti al tema scuola si possono datare a fine 1975; probabilmente non è un caso che questo avvenisse contemporaneamente all'uscita di Lea Melandri e Luisa Muraro dalla redazione della rivista, verificatasi tra il 1975 e il 1976 per la messa in crisi dei rapporti – dovuta a motivi personali e politici – in seguito alle divergenze che la svolta femminista aveva aperto nel gruppo che fino ad allora aveva sostenuto la pubblicazione. Nel 1977, notevolmente ridotta la massa dei contributi e mutata la composizione del gruppo editoriale, il comitato di redazione dichiarò conclusa l'esperienza de *L'erba voglio*, ma l'omonima casa editrice – avviata nel 1976 – proseguì nel sostenere gli orientamenti.

Nella complessità e varietà dei contenuti rintracciabili nella rivista, che portano alla luce molteplici sfaccettature dell'allora "sommerso" educativo – il ruolo della donna, l'educazione femminile, ma anche l'educazione sessuale – l'obiettivo è qui

¹ «Una stagione» scrive Letterio Todaro riferendosi al periodo in oggetto «connotata da prese di posizione forti, a volte da espressioni provocatorie e radicali, [...] segnata dall'ambizione di descrivere una speranza nella possibilità di incidere sul processo di elaborazione di valori comuni attraverso la costruzione di piattaforme condivise di idee. [...] una stagione sostenuta dall'ispirazione a partecipare, anche e specialmente attraverso il discorso sull'educazione e sulla scuola, alla determinazione di taluni mutamenti importanti in riferimento al dispiegarsi della vita sociale» (Todaro 2018, 12-13).

di ripercorrere criticamente il rapporto che viene tratteggiato tra pedagogia, l'emergente cultura di massa e le potenzialità di un'azione educativa diversa, non autoritaria, attraverso due direttrici di indagine scelte:

1. le idee connesse al ruolo dell'insegnante a scuola, in una possibile pratica scolastica non direttiva e paritetica;
2. la distanza denunciata tra un sapere pedagogico chiuso nelle università e la realtà educativa con i suoi problemi.

Il ruolo dell'insegnante-militante

L'avvertita necessità di rovesciare i ruoli di potere nella scuola, mettendo in crisi l'autorità vigente, nasceva dall'opposizione a un sistema scolastico che generava aspettative e promesse che non avrebbe potuto mantenere. In primis, la promessa irrealizzabile che allo sviluppo del sistema produttivo e alla scolarità di massa corrispondesse un'ascesa sociale di tutti. La deriva ravvisata nel sistema aveva deformato sia la relazione educativa tra insegnante e studenti, sia l'idea stessa di autorità trasformandola in autoritarismo, ovvero facendo valere quel rapporto di potere burocraticamente gestito che si riconosceva nella società (Fachinelli *et. al.* 1971).

Analogamente alle fabbriche dove si lottava contro lo sfruttamento, nelle scuole occorreva dunque combattere l'autoritarismo (Baldacci 2020). Ne *L'erba voglio* si sollevavano le voci degli insegnanti che si chiedevano come svolgere un'attività formativa anti-autoritaria, a quali saperi riferirsi a livello epistemologico. Nelle esperienze narrate si legge l'impegno a non lasciare come una condotta individuale la testimonianza dell'insegnante-militante che dismette il compito di custode del sistema, nell'obiettivo sentito di costruzione di una rete che si impegnasse tra educazione e politica, tra singolo e collettività. L'intento, dunque, non era di «escogitare nuove pedagogie o nuove didattiche» ma «di stabilire rapporti liberanti, senza riguardo per le funzioni e le competenze precostituite, di far uscire la scuola dai suoi recinti e cancelli, di sottrarla ai suoi tutori, per farla con altri» (Fachinelli *et. al.* 1971, 13-14).

L'occasione di dare e insegnare agli studenti un «esercizio del potere tra individui uguali e sempre autonomi» (Melandri 2018a, 92) richiedeva dunque di ripensare l'autorità dell'insegnante, allontanandosi da quella «ritualità autoritaria» (Chiosso 2020, 93) che prevedeva sanzioni disciplinari, voto di condotta, modelli di trasmissione del sapere stereotipati e passivi.

Agli insegnanti che intervenivano nella rivista, tuttavia, risultava ben chiaro che questo passaggio non si risolvesse nella triade «non reprimere, non intervenire, lasciar fare», poiché ciò non implicava *naturaliter* una classe attiva, rivoluzionaria e capace di promuovere mutamento.

In aula, ciò che serviva per realizzare tale progetto era anzitutto una comunicazione autentica, poiché tradizionalmente a scuola

l'adulto insegna e propone, il bambino apprende e fruisce, sottolineando ancora una volta la funzione di osservazione e imitazione del bambino e focalizzando il processo educativo più sull'apprendimento che su una comunicazione autentica intesa come modalità di scambio e interazione tra significati che siano oggettivamente e non solo illusoriamente condivisi. (Travi 1976, 16).

Nella pratica scolastica questo tipo di idee avrebbero potuto essere colte dall'insegnante, agendo sui codici e sul linguaggio proposti dal bambino o dal ragazzo.

Nel caso della scuola materna ciò poteva significare lavorare a partire dalle caratteristiche grafiche dei disegni del bambino (immagine 1).

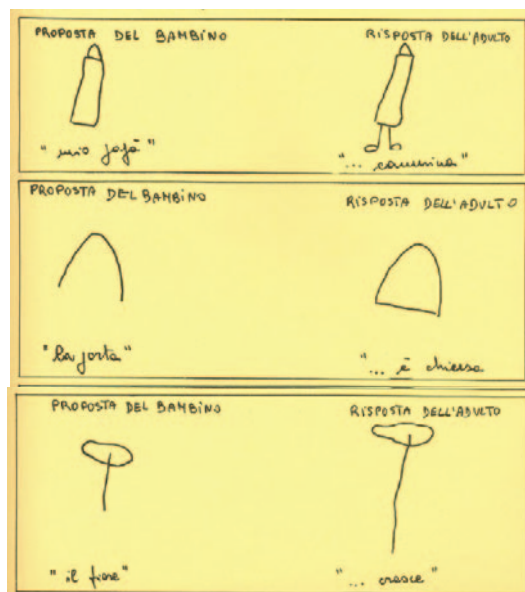


Immagine 1. Fonte: *L'erba voglio* 23: 17, 1976.

Nei gradi scolastici superiori poteva invece essere favorita dall'insegnante una promozione del dialogo in classe, che si sarebbe potuta concretizzare anche nella discussione sui «segnali di sottobanco» che la scuola normalmente ignorava o fingeva di ignorare: ad esempio gli aspetti legati alla sessualità.

L'insegnante, ginnasticando dentro la sua cattedra, come in una veste monacale, percepisce qualcosa, si turba, e dimentica. [...] Il focoso c'è, ma nessuno sembra dargli spazio... [...] Quando si riesce a portare allo scoperto tutta questa vitalità sotterranea, attraverso discorsi, disegni, ecc., si verifica quello che ogni insegnante deve aver fantasticato almeno una volta all'inizio della sua carriera: grande interesse da parte di tutti. (Melandri 1972b, 21-22).

L'aspetto più interessante viene osservato da Melandri nell'uso, ad esempio, dei giornali erotici da parte dei ragazzi, consultati esattamente come un'enciclopedia: un utilizzo spesso formativo e informativo, in mancanza di un'educazione sessuale ricevuta in altri luoghi. In questo dettaglio si coglie uno degli aspetti pedagogici più dirompenti della cultura di massa, dal momento che si era agli albori di un fatto che sarebbe diventato pervasivo nella società a venire: giornali, film, televisione erano il luogo dell'informazione alla portata di tutti. Emerge però anche una ulteriore caratteristica delle richieste di cambiamento protratte dalle rivendicazioni giovanili, che reclamavano una maggiore espressività nelle relazioni affettive e nei costumi sessuali (Giallongo 2020).

Proprio nell'idea di un insegnante che dà spazio al rapporto con la corporeità, probabilmente, si può rintracciare uno dei maggiori punti di rottura con il passato: la necessità di rimettere in contatto l'essere diviso e "scorporato" che fatica a percepirsi nella complessità di tutte le sue dimensioni. Osservava Antonio Prete nelle pagine della rivista:

Nel linguaggio della disciplina c'è la negazione del linguaggio del corpo, nell'organizzazione del sapere e nell'istituzione della disciplina e tra discipline c'è la proiezione mortificata e contratta dei rapporti sociali. Nella permanenza della disciplina c'è la resistenza dell'istituzione ad ogni attacco disgregante [...]. Per questo la disciplina è la disciplina dei corpi. (Prete 1975, 15-16).

Poiché l'insegnante vive tradizionalmente il suo ruolo nella parola, la sua caratteristica è di allontanarsi dal corpo, diventando una parola senza corpo, laddove la parola è la sua sola autorità. Il "nuovo" docente veniva allora chiamato a riconoscere e leggere i rapporti tra corpo e parola, propri e degli alunni, poiché parte di quei meccanismi che venivano negati e nascosti dall'istituzione scuola.

Largo spazio venne dato anche alle discussioni sui contenuti degli insegnamenti. Una volta compresa la natura dialogica e relazionale del nuovo insegnante, serviva interrogarsi su come dovesse essere una disciplina sciolta dal giogo dell'essere veicolo di contenuti valutativi e di gerarchie di valori.

Mi sono allora posta la domanda: quali sono i loro interessi [dei ragazzi]. Ho cominciato a chiedere alle ragazze che cosa facevano, una volta tornate a casa e nei momenti liberi. [...] I problemi che per noi sono macroscopici, come sfruttamento operaio, divisione del lavoro, Vietnam, li sentivano di meno rispetto, invece, a problemi e proposte di educazione libertaria, di superamento di inibizioni sessuali e di nuovi rapporti affettivi. La loro esigenza era di liberazione su questi problemi, immediatamente collegati alla loro vita quotidiana. [...] loro vogliono prima di tutto liberarsi da certi legami, che anche noi dobbiamo saper riconoscere. (Degano 1971, 8-9).

La chiosa di Melandri all'articolo dell'insegnante Valentina Degano metteva in luce l'importante indicazione pedagogica del contatto con i sogni e con le aspirazioni degli allievi: «Solo un agire che riesca a trasferire su sé la capacità di

mutamento che è ora del sogno, potrà eliminare la necessità di quei sogni; un agire che spezzi la separazione tra sogno (impossibile) e realtà (più che possibile)» (Melandri 1971, 9).

Si trattava, dunque, di agire su una capacità di sognare che diventasse possibilità di pensarsi, allontanando dalla logica del desiderio – di possesso – che all’epoca cresceva a velocità vertiginosa e che avrebbe caratterizzato la società di massa.

In ogni caso, nelle pagine de *L’erba voglio* non si propose una cultura alternativa, o una “nuova scuola”, tantomeno metodologie didattiche democraticiste. Stabilito il fallimento di una scuola che invece di essere luogo della formazione e della possibilità si era configurata esclusivamente come istituzione che riproponeva il sistema, le sue diseguaglianze e le sue distinzioni, una scuola diversa avrebbe dovuto nascere come rifiuto della prassi vigente, come pratica «distruttiva e liberatrice». Si muoveva dunque contro l’istituzione che addestrava all’obbedienza, alienava dalla vita reale, non consentiva libera espressione delle possibilità del singolo (Melandri 2018a, 91) e contro una società che minacciava l’identità individuale (Fachinelli 1974).

Per attuare l’auspicato cambiamento non bastava però cambiare i contenuti, poiché essi erano indissolubilmente legati al modello trasmissivo del fare scuola: anche riempiendoli di una differente trama ideologica si avrebbe conseguentemente dato vita a una diversa forma di coercizione². L’uscita dalla passività poteva darsi solo promuovendo la conoscenza del sé, la socializzazione, il riconoscimento del proprio ruolo nelle istituzioni e nella società. Tale presa di coscienza sarebbe poi diventata reale comprensione della struttura del potere e degli strumenti con i quali viene esercitato, configurandosi già come alternativa alla scuola tradizionale, mettendone in crisi l’istituzione e l’organizzazione autoritaria e ponendosi, di fatto, come negazione della stessa.

I sodali de *L’erba voglio* sapevano che la loro azione aveva i connotati di una provocazione, un significato simbolico, di anticipazione, che avrebbe però potuto e dovuto diventare una direttrice di marcia (Melandri 1971). Così, emblema della mobilitazione divenne proprio l’insegnante, che dismetteva il ruolo autoritario tradizionale per consegnare il potere collettivo alla classe, la quale avrebbe accresciuto la propria coscienza e la capacità di organizzazione grazie ai virtuosi processi di socializzazione e apprendimento messi in atto dal docente.

È certamente vero che una qualsiasi conciliazione tra un insegnamento autoritario e un insegnamento aperto, libero e non direttivo, appariva impossibile (Santoni Rugiu 1975). Ciò nondimeno, a contraltare di una forte adesione emotiva e politicamente attiva, di un encomiabile tentativo di liberazione e valorizzazione dei

² «Non si deve cadere nell’equivoco che basti cambiare il contenuto ideologico dell’insegnamento e fornire agli studenti migliori strumenti critici e professionali perché si modifichi il loro atteggiamento di fronte alla realtà» (Melandri 1971, 3).

giovani e del loro potere, si può notare negli esempi in analisi come la visione pedagogico-educativa apparisse più debole e semplicistica tanto a livello pratico quanto a livello teorico. I progetti educativi delineati ne *L'Erba Voglio* erano certamente originali e al passo con le istanze dei tempi, ma puramente di tipo «socio-didattico», mancando di un chiaro spessore teorico e di un sapere pedagogico di riferimento (Becchi 2020, 59-61).

Sapere pedagogico e realtà educativa

La rivista condusse un'aspra critica alla pedagogia accademica del tempo, fino a dichiarare l'inutilità del discorso pedagogico di fronte alla complessità della reale vita scolastica, fatta di limiti tali da determinare i criteri e le ragioni degli agiti. La pedagogia, si affermava nelle pagine, «ci mostra falliti nel nostro ruolo di educatori; e non ci offre nessuna positiva indicazione alternativa, perché non è visibile da dove siamo collocati» (Muraro Vaiani 1971, 20).

Come scienza teorica, la pedagogia era dunque tacciata di essere un discorso che nella pratica non fosse di alcun aiuto: un sapere «chiuso, pieno e gonfio della sua autosufficienza» (*ibidem*). Si arrivò finanche a paragonare la pedagogia al catechismo, quindi un sapere studiato dogmaticamente senza esigere alcun tipo di verifiche immediate, e a mostrarne le sue contraddizioni, come quando in aula universitaria si insegnava la scuola attiva mentre si imponeva un ascolto inerte e passivo: in certi passaggi, si legge quasi una sentenza di pena capitale della tradizionale scienza della pedagogia.

Oltretutto, era denunciata una vera e propria distanza tra il sapere teorico chiuso nelle accademie e il sapere pratico di quanti si occupavano di educazione nelle realtà territoriali.

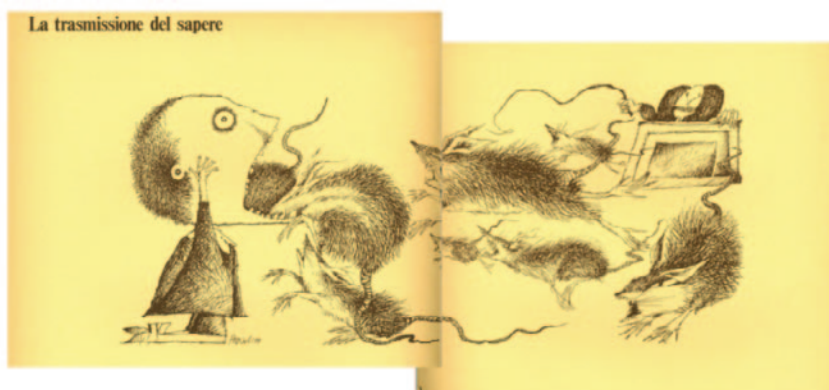


Immagine 2. Fonte: *L'erba voglio* 12: 20-21, 1973.

La storia tradizionale – generalista – veniva accusata perché antologizzata e ridotta a florilegio funzionale al sistema, il cui ricambio dei valori era asservito all'impero ideologico del momento (Accame 1971). Similmente, anche la storia della pedagogia era macchiata dall'inutile compito di fornire i motivi di ciò che si faceva anche in assenza della pedagogia stessa, nascondendo la “vera infanzia” dietro l'impero delle intenzioni pedagogiche. Probabilmente questa è una delle più interessanti intuizioni, per certi versi in linea con un percorso che nell'ambito storico-pedagogico italiano era agli albori: nella rivista si chiedeva infatti l'apertura a una storia che vagliasse e indagasse anche la pratica, la quotidianità, la soggettività, il mondo dell'infanzia, «le budella della società invisibili alla pedagogia», così descritte in tono provocatorio da Luisa Muraro Vaiani (1971, 22) ma che oggi chiaramente riecheggiano quello che è stato poi definito il “sommerso” dell'educativo.

Ciò che viene trascurato, taciuto o negato, è il *soggettivo* [...]. Il *soggettivo* è trattato come effetto [...]. Si considera effetto ciò che non si può o non si vuole guardare e toccare; e si affida a un processo causa-effetto (che è la caricatura dell'operare scientifico, e si avvicina di più a quello magico) la modificazione di questo qualcosa. Salvo poi trattarlo come un residuo irrazionale quando questo permane nonostante tutto. (Muraro 1972, 3).

Serviva dunque prendere le distanze dalla storia della pedagogia dei manuali, colpevole di mancare di indagini sulle complesse modificazioni culturali, anche delle condizioni dell'infanzia, e sulla separazione del mondo infantile operata dalla società borghese e strettamente connessa alla nascita della famiglia patriarcale e della scuola. L'infanzia, impotente, veniva socialmente riconosciuta solo attraverso le due grandi istituzioni pedagogiche moderne – appunto scuola e famiglia – dietro le quali l'immagine e la presenza del bambino si andavano smarrendo.

La necessità di interrogare il privato derivava altresì dalla convinzione che servisse «ricucire il rapporto tra interiorità, soggettività e storia». Ciò non implicava rinunciare al patrimonio di cultura e alla memoria ereditata, ma significava rileggerli dando valore a quella che Melandri chiama la «storia particolare» (Melandri 2018a, 101-105).

Conclusione

Alcuni dei temi che hanno animato la pubblicazione si sono posti cinquant'anni fa quali aspetti di originalità, non sempre traducibili in realtà realizzabili, ma in linea con una diversa concezione della pedagogia – e della sua storia – che già stava nascendo anche in altri ambienti. Si fa in questo senso riferimento alle idee di descolarizzazione, di emancipazione, del rapporto con il corpo e con la sessualità,

della contraccezione, alla denuncia di un sapere chiuso che necessitava di entrare in contatto con la pratica.

Va detto che le riflessioni presentate nella rivista – soprattutto per quanto riguarda Melandri e Fachinelli – abbracciarono più la sociologia e la psicoanalisi piuttosto che, di fatto, la scienza pedagogica e dell'educazione, e spesso anche la significatività dell'esperienza scolastica veniva letta attraverso queste lenti. Si promuoveva, tra l'altro, una forma di pedagogia che avesse una funzione ben precisa: la progressiva maturazione politica delle forze interessate, necessaria alla futura autonomia delle masse, contro una scuola che formava "quadri", ovvero persone assoggettate al potere vigente e ai meccanismi sociali esistenti. Sostanzialmente, una pedagogia che si risolveva nella sua funzione politica.

Tuttavia la pedagogia e la sua storia, se rinnovate e ripensate, apparivano come strumenti per costruire una società del futuro più equa, ridando parola agli "invisibili" e al "sommerso", interrogando il "privato", studiando mentalità, sogni, modificazioni culturali e sociali, riportando al centro la persona prima dell'istituzione.

Anche la scuola alternativa e anti-istituzionale che veniva tratteggiata, che come si può facilmente notare riecheggiava le teorie descolarizzatrici – e Ivan Illich in particolare – ha il merito di riflettere la sentita necessità di un percorso formativo che potesse sia liberare la possibilità di ciascuno, al di là dei limiti imposti dalle gerarchie sociali, sia promuovere una capacità di pensiero che potesse travalicare i messaggi preconfezionati e massificanti che arrivavano sempre più preponderanti dai mass media e che già apparivano un tratto evidente della cultura di massa e della società italiana post boom economico.

Gli insegnanti ne *L'erba voglio* vissero e verbalizzarono la contraddizione di proporre idee anti-istituzionali restando all'interno di una istituzione, di fatto. Ma motivavano spiegando che «c'è sempre una storia che prepara la diversità, cioè il processo attraverso il quale avviene la presa di coscienza» (Melandri 1972a, 33). Dunque la scuola avrebbe dovuto diventare il luogo dove scardinare l'ideale borghese con il quale bambini e bambine erano già stati familiarizzati, in cui l'insegnante deteneva il compito di stare per liberare, di essere per capacitare. Non un nuovo e ulteriore indottrinamento: piuttosto il riconoscimento e la presa di coscienza, l'uscita dalla passività e dall'accettazione della propria condizione etero-imposta attraverso la persona e l'esperienza rappresentata dall'insegnante come adulto di riferimento.

Si trattava certamente di una importante azione di "decondizionamento" e di sguardi che provavano a cogliere la profondità della relazione educativa e del rapporto educazione-società, nel tentativo di restituire una autentica *vis* formativa alla scuola. Ciò nonostante, la cornice in cui si mossero tali assunzioni fu ideologica e mai vennero ricondotte non solo a una teoria pedagogica di riferimento, questione presumibile dato che ne veniva negato il valore, ma neppure a un impianto che

potesse dirsi effettivamente pedagogicamente fondato, e questo ha rappresentato probabilmente il loro maggiore limite.

Rispetto alle accuse mosse al chiuso sapere accademico, le rivendicazioni – iniziate nel Sessantotto – indussero i professori universitari a un'autodifesa amministrativa del ruolo e a invocare una rappresentanza politica. Di fatto, riflettere con maggiore consapevolezza in merito a questi aspetti può voler dire, oggi, comprendere «l'eco della domanda di un sapere vissuto diversamente» (Tognon 2020, 132).

Nonostante il breve periodo di vita, la rivista *L'erba voglio* lascia il segno attraverso alcune nuove consapevolezze, soprattutto rispetto ai temi che la storia era stata accusata di aver voluto dimenticare o cancellare, argomenti sui quali puntare per un mutamento del presente: «quando il “non detto” della civiltà si fa così scoperto, forse la storia può davvero iniziare a invertire il suo corso, e la politica, sposando le mete “possibili” dell'utopia, a raccogliere le “esigenze radicali del presente”» (Melandri 2018b, 24).

Sicuramente quella della rivista è una posizione ideologicamente orientata, che però assume dei risvolti pedagogici interessanti da ripercorrere, raccontando di un impegno politico e sociale che si declina in impegno educativo ed etico, nel diventare la condizione per creare e sollecitare cambiamento sociale, verso «un nuovo mondo da costruire mediante l'educazione di uomini nuovi» (Chiosso 2020, 96). Tale cambiamento – almeno a partire dalle pagine de *L'erba voglio*, ma su questo aspetto si può convenire ancor oggi – non può che prendere l'uomo alla sua radice, e dunque partire dall'insegnante e dalla scuola.

Bibliografia

1971-1977. *L'erba voglio* nn. 1-28.

Accame, Felice. 1971. “Le materie ideologiche”. *L'erba voglio* 1: 5-6.

Baldacci, Massimo. 2020. “Il Sessantotto pedagogico italiano.” In *Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni*, edited by Carla Xodo, and Mirca Benetton, 21-31. Roma: Studium.

Becchi, Egle. 2020. “I saperi dell'educazione: note per una storia.” In *Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni*, edited by Carla Xodo, and Mirca Benetton, 56-72. Roma: Studium.

Chiosso, Giorgio. 2020. “Anti autoritarismo, utopia e rottura della tradizione.” In *Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni*, edited by Carla Xodo, and Mirca Benetton, 90-108. Roma: Studium.

Degano, Valentina. 1971. “L'apprendista e il fotoromanzo.” *L'erba voglio* 1: 8-9.

De Giorgi, Fulvio. 2020. *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.

- Fachinelli, Elvio. 1974. *Il bambino dalle uova d'oro*. Milano: Feltrinelli.
- Fachinelli, Elvio, Luisa Muraro Vaiani, and Giuseppe Sartori. 1971. "Autorità e potere nella scuola." In *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*, edited by Elvio Fachinelli, Luisa Muraro Vaiani, and Giuseppe Sartori, 13-25. Torino: Einaudi.
- Giallongo, Angela. 2020. "1968: il coinvolgimento emotivo della ribelle generazione studentesca. Un problema storico." In *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, edited by Tiziana Pironi, 91-117. Roma: Aracne.
- Melandri, Lea. 1971. "Insubordinazione di classe." *L'erba voglio* 1: 1-3.
- Melandri, Lea. 1972a. "Autoritarismo e permissività." *L'erba voglio* 3-4: 24-33.
- Melandri, Lea. 1972b. "Il focoso tra i banchi." *L'erba voglio* 8-9: 18-22.
- Melandri, Lea. 2018a. "Dietro la cattedra, sotto il banco. Il corpo a scuola." *Postfilosofie* 11: 89-107.
- Melandri, Lea. 2018b. "Prefazione." In *Il desiderio dissidente. Antologia della rivista "L'erba voglio" (1971-1977)*, edited by Lea Melandri, 9-26. Roma: DeriveApprodi (1^a ed. 1998. Milano: Baldini&Castoldi).
- Muraro Vaiani, Luisa. 1971. "La scimmia pedagogica." *L'erba voglio* 2: 18-22.
- Muraro, Luisa. 1972. "L'agire politico: 4 interventi. Mutilati volontari." *L'erba voglio* 6: 1-4.
- Prete, Antonio. 1975. "La disciplina dei corpi." *L'erba voglio* 22: 14-17.
- Santoni Rugiu, Antonio. 1975. *Crisi del rapporto educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Todaro, Letterio. 2018. "Destutturazioni dell'immaginario educativo e antipedagogia: lo smontaggio del congegno 'educazione' nel panorama italiano." In *Cultura pedagogiche e istanze di emancipazione tra gli anni '60 e '70 del Novecento*, edited by Letterio Todaro, 11-45. Roma: Anicia.
- Tognon, Giuseppe. 2020. "Il Sessantotto dei professori e la 'deformazione' dell'università italiana." In *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, edited by Tiziana Pironi, 119-132. Roma: Aracne.
- Travi, Ida. 1976. "Il boomerang del segno." *L'erba voglio* 23: 16-18.

WILLIAM GRANDI

PER UNA STORIA DELLE NARRAZIONI DI DIVULGAZIONE
SCIENTIFICA PER GIOVANI LETTORI: DALLA FINE DELL'OTTOCENTO
AGLI ANNI SETTANTA DEL NOVECENTO. ORIGINI E PRIMI SVILUPPI
DI UN GENERE NARRATIVO DI FRONTIERA

FOR A HISTORY OF SCIENTIFIC POPULARISATION FOR YOUNG
READERS: FROM THE LATE 19TH CENTURY TO THE 1970S. ORIGINS
AND FIRST DEVELOPMENTS OF A FRONTIER NARRATIVE GENRE

La divulgazione scientifica per l'infanzia ha una storia lunga e interessante: del resto, la sua affermazione iniziò con la nascita della società industriale. In Italia questo genere narrativo si consolidò dopo l'Unità nella seconda parte dell'Ottocento e considerò da subito l'infanzia un pubblico di suo primario interesse. Pertanto, da *Il Bel Paese* (1876) di Antonio Stoppani alle numerose enciclopedie italiane per bambini, moltissimi contenuti di scienze e tecnologia furono offerti ai giovani lettori. E questa è una parte poco esplorata della letteratura italiana per l'infanzia.

Parole chiave: Divulgazione scientifica, Letteratura per l'infanzia, Pubblico Bambino, Enciclopedie per l'infanzia, Antonio Stoppani.

Scientific popularisation for children has an interesting and long history: after all, its affirmation begun at the birth of industrial society. In Italy, this narrative genre consolidates after the national unity in the second part of 19th century and considered children a very important audience. From *Il Bel Paese* (1876) by Antonio Stoppani to the numerous Italian children's encyclopaedias, a lot of contents about sciences and technical knowledge were offered to the young readers, in a scarcely explored side of Italian children's literature.

Keywords: Scientific popularization, Children's Literature, Children's audience, Children's Encyclopaedias, Antonio Stoppani.

«Divulgare significa portare i bambini all'infinito»

Antonio Faeti, Citazione autorizzata, tratta da una conversazione privata

La citazione utilizzata per introdurre queste riflessioni proviene da una lunga conversazione privata tra chi scrive le presenti note e Antonio Faeti: si tratta di una recente conversazione che aveva come oggetto proprio la letteratura di divulgazione scientifica per l'infanzia. Nell'affrontare un tema così delicato e, tutto

sommato, così poco esplorato dalla ricerca pedagogica, ho avvertito la necessità di un confronto con un grande maestro capace di offrire tracce e di indicare percorsi per orientarsi in un territorio interessante ma vasto; le presenti righe sono pertanto molto debitrice verso i pensieri e i contenuti ricevuti in quell'occasione dal principale studioso di letteratura per l'infanzia in Italia.

Innanzitutto, va precisato che la divulgazione scientifica è un genere letterario, in quanto, pur illustrando contenuti non derivanti dalla finzione, utilizza comunque le risorse tipiche della scrittura narrativa come le metafore, le allitterazioni, le assonanze, i contrasti e le altre risorse espressive proprie della letteratura (Goga 2020, 52). Come è noto, le narrazioni di divulgazione scientifica hanno per oggetto la comunicazione in forma facilitata delle scoperte e delle invenzioni afferenti ai campi di ricerca e di applicazione dei saperi tecnico-naturalistici: biologia, etologia, ecologia, geologia, fisica, ingegneria, matematica, chimica, astronomia sono alcuni dei numerosi ambiti in cui la divulgazione ha esercitato nel corso del tempo il proprio compito di diffusione di contenuti – a volte complessi – verso larghi strati della popolazione. Forse il primo vero e proprio libro moderno di divulgazione scientifica è il *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo* (1632) di Galileo Galilei, scritto in un italiano molto lineare e fluente – e non nel latino dei dotti – per avvicinare un pubblico più vasto alla diffusione di una nuova idea scientifica rivoluzionaria. E tuttavia storicamente la divulgazione si sviluppa soprattutto quando si intuisce che le grandi scoperte possono essere applicate alla nascente società industriale: ciò accade a partire dalla seconda metà del Settecento, con il progressivo affermarsi del dominio della tecnica, quando, per esempio, uscì una delle prime pubblicazioni di questo genere – guarda caso pensata proprio per un pubblico giovanile – ovvero il volume inglese *The Newtonian System of Philosophy, adapted to the capacities of young gentlemen and ladies* edito nell'aprile del 1761 a Londra (Secord 2011, 34-55). Dunque la divulgazione scientifica ha una storia nobile e tutto sommato consolidata anche nella sua versione per ragazzi. Sotto molti punti di vista la letteratura divulgativa per l'infanzia è un genere di frontiera, in quanto si pone intenzionalmente al confine tra il sapere specialistico e la pubblicistica per l'infanzia, percorrendo il difficile crinale posto tra i vertiginosi versanti della comunicazione scientifica, da un lato, e della narrazione per piccoli lettori, dall'altro lato: versanti dotati entrambi di linguaggi e codici peculiari che, nel caso della divulgazione, devono trovare un accordo, una mediazione e una feconda sintesi con le forme della letteratura giovanile.

Sin dai suoi esordi nel nostro Paese, poco dopo l'unità d'Italia, la divulgazione scientifica ha considerato con grande attenzione tra i suoi lettori di riferimento anche i bambini e i ragazzi con numerose pubblicazioni dedicate ad essi, diventando nei fatti – anche se con alterne fortune – una delle più interessanti tipologie narrative pensate per giovani lettori. Del resto, il ritardo dei processi di modernizzazioni

in Italia di fatto consentì la produzione e diffusione di libri di divulgazione popolare solo con l'affermazione del Positivismo che divenne – per tutto il secondo Ottocento e fino ai primi anni del Novecento – il paradigma culturale dominante sia nell'accademia, che negli indirizzi politici: i primi governi liberali post-unitari, infatti, fecero appello soprattutto alle competenze tecnico-scientifiche per individuare e risolvere i problemi della giovane nazione (Clerici 2018, 44-45). Inoltre, il solido rigore del metodo scientifico sembrava offrirsi come una sorta di implicito strumento educativo per far germogliare e consolidare un analogo rigore morale nelle nuove generazioni di italiani: la divulgazione scientifica scritta per il popolo e per l'infanzia diveniva pertanto stimolo di edificazione e di educazione civile (Ascenzi e Sani 2018, 81-84).

E così, nel clima positivista della seconda metà dell'Ottocento, anche l'Italia produsse i suoi piccoli capolavori divulgativi rivolti ai ragazzi come *Il Bel Paese* dell'abate Stoppani uscito in prima edizione nel 1876: un libro che ha conosciuto a lungo un'ampia diffusione e che ha contribuito in modo notevole alla conoscenza del territorio italiano, della sua morfologia geologica e dei suoi principali aspetti naturalistici. Antonio Stoppani (1824-1891) fu professore di Geologia presso l'università di Pavia e l'Istituto di Studi Superiori di Firenze, poi insegnò presso il Politecnico di Milano, assumendo anche la direzione del Museo Civico di Scienze Naturali (Zanoni 2014, 32-46). Ecclesiastico di vedute cattolico-liberali e quindi – a differenza di gran parte del mondo religioso di quegli anni – vicino agli ideali dell'unità d'Italia, si impegnò molto nel divulgare tra l'allora appena nato popolo della nazione unificata le più aggiornate ricerche di natura geologico-geografica sulla Penisola, tanto che il suo testo *Il Bel Paese* fu definito “il libro che ha rivelato l'Italia agli italiani” (Ascenzi e Sani 2018, 78) dallo scienziato lombardo Pio Bettoni (1859-1937). Stoppani compose il suo volume a partire da alcuni articoli naturalistici che egli aveva steso per la rivista per bambini *Le prime letture* diretta da Luigi Sailer (1825-1885), autore – quest'ultimo – della famosa poesia *La vispa Teresa*.

Il Bel Paese si presenta come una serie di conversazioni tra uno zio geologo e un uditorio domestico composto da nipotini e parenti: gli argomenti riguardano le meraviglie naturalistiche italiane dalle Alpi ai vulcani, dai fiumi alle coste, passando da nord verso sud in un itinerario geografico teso a mostrare le risorse, le genti e i panorami di un paese che ancora non conosceva interamente se stesso. Notevoli pagine sono dedicate anche all'alpinismo, sport che allora si andava affermando tra le classi sociali benestanti come pratica fisica e come esercizio morale (Stoppani 1876, 34-50). Il libro di Stoppani si colloca in un periodo ricco di iniziative editoriali legate alla diffusione dei contenuti scientifici tra i giovani lettori: un fenomeno che non può essere spiegato con la sola coeva “atmosfera” culturale favorevole al positivismo. In realtà molti avvertivano la necessità che anche la

giovane nazione italiana fosse dotata di una classe dirigente con ampie capacità tecniche e scientifiche, in grado di spingere il paese verso quel progresso industriale e militare a cui le élite aspiravano: un obiettivo raggiungibile solo con un coinvolgimento diretto dei giovani i quali, anche attraverso un'editoria specializzata, dovevano avvicinarsi al sapere empirico-sperimentale. Inoltre, il rigore del metodo scientifico, la sua ferma volontà di verità e precisione, sembrava agli occhi di molti un ulteriore supporto alla formazione civile dei nuovi italiani: anche da questo aspetto presero le mosse alcuni autori di divulgazione scientifica per ragazzi di fine Ottocento come Pasquale Fornari che a lungo si dedicò all'insegnamento dei sordomuti, mostrando grande attenzione alle problematiche relative alla metodologia e alla didattica da utilizzarsi con questi giovani disabili. Cattolico-liberale, Fornari fu redattore e poi direttore della rivista per insegnanti *L'Educatore Italiano*, dove diffondeva nuove idee intorno alla pedagogia speciale e contestualmente promuoveva la necessità di migliorare le condizioni dei maestri italiani. Parallelamente al suo lavoro di docente e pubblicista, Fornari fu sempre molto impegnato nella stesura di libri di divulgazione scientifica per ragazzi su botanica, zoologia, mineralogia, chimica: il suo scopo era quello di diffondere tra le giovani generazioni una forte curiosità e un vivo interesse per le scienze esatte le quali erano, a suo avviso, necessarie tanto per la formazione del cittadino, quanto per la promozione di una salda fede in Dio, inteso come creatore dell'universo. Questo connubio tra meraviglie della natura e fede in Dio lo ritroviamo anche in Stoppani e in diversi altri divulgatori dell'epoca. Fornari notava che non sempre le scuole potevano raggiungere tutta la popolazione e spesso proprio le scuole proponevano contenuti inadeguati e lontani dall'utile: per questo erano necessarie agili opere di divulgazione tecnico-scientifica che colmassero le lacune e stimolassero così la crescita economico-industriale della nazione. Per Fornari, inoltre, gli studi scientifici – con la loro attenzione verso lo spirito di osservazione e di ragionamento – contribuivano a rendere fermo il carattere e salda la visione etica (Ascenzi e Sani 2018, 83-86).

La situazione mutò con il primo dopoguerra, quando l'avvento del regime fascista e la riforma scolastica Gentile cambiarono il clima culturale e educativo della nazione: la scienza – e quindi la sua divulgazione presso le giovani generazioni – fu essenzialmente considerata una forma di conoscenza pratica, utile al progresso industriale e militare dello Stato, ma non altrettanto importante nel quadro dei prevalenti indirizzi formativi dell'epoca che prediligevano la cultura umanistica e l'asservimento ideologico. Non è quindi un caso se tra le due guerre mondiali una forma narrativa per l'infanzia che conobbe ampia diffusione fu la letteratura mitologica per ragazzi (Grandi 2011, 101-126). Nonostante il mutato contesto culturale e politico, la divulgazione scientifica conobbe comunque alcuni momenti di interessante affermazione, seppur spesso sottoposta al vaglio del controllo di regime: paradigmatici a questo proposito sono i film naturalistici che il geniale

documentarista Roberto Omegna produsse per l'istituto LUCE (Romano 2019, 34-44); si trattava di pellicole – come quelle sulla vita delle api e delle formiche – girate con mirabile attenzione naturalistica e puntuale precisione scientifica che, tuttavia, dovettero subire l'inserito di didascalie e commenti di chiara matrice ideologica: e così le attente riprese diventavano occasione per interpretare in chiave gerarchico-militaresca la vita di questi insetti sociali divenuti, in tal modo, metafore di un'inquietante pedagogia totalitaria destinata a “educare” gli spettatori. Sempre in quegli anni uscì, a partire dal 1932, la collana per giovani lettori “La Scala d'Oro” che, come si sa, più di tante altre iniziative editoriali simili, ha rappresentato una vera innovazione nel panorama della letteratura per ragazzi (Rebellato 2016): numerosi furono i libri di questa serie che vennero dedicati alla divulgazione tecnico-scientifica, basti ricordare il volume sui treni e sulla loro complessa meccanica, oppure quello sulla descrizione del cosmo e delle sue dimensioni naturali o, ancora, i libri sulla cosiddetta “ingegneria divertente”. Gli aspetti scientifici erano spesso introdotti e spiegati con elementi narrativi: per esempio ne *Il libro dei treni* (Latronico 1935) a presentare la locomotiva ai lettori è un macchinista unto e sporco (a causa dei vapori di combustione) che illustra, come se fosse davanti a un pubblico, il funzionamento di cilindri e caldaia con grande accuratezza («Il focolare si apre mediante uno sportello di ferro. Internamente esso si prolunga in 200 o 300 tubi orizzontali che attraversano tutto il corpo della caldaia» (ivi, 24). E così si imparano cose notevoli sul funzionamento dei treni e delle ferrovie, chiacchierando coi cantonieri, coi capistazione o coi passeggeri. Oppure ne *Le meraviglie della natura* (Scortecci 1935) ad accompagnare i lettori e il piccolo protagonista tra pianeti, montagne e ere geologiche troviamo addirittura un buffo, ma precisissimo, Merlino.

Nemmeno vanno dimenticati i libri che sempre in quegli anni Enrico Novelli detto Yambo scrisse a proposito di argomenti geografici, astronomici, biologici, paleontologici e tecnici: questo autore può essere considerato uno dei padri della fantascienza italiana e già nei primi anni del Novecento si era impegnato tanto nel campo della narrativa, quanto in quello della divulgazione, anche se la sua “maturità” come comunicatore scientifico sembra essere stata raggiunta appunto tra le due guerre mondiali. Così come non vanno dimenticati i primi tentativi di educazione naturalistica e conoscenza ambientale compiuti da Pierina Boranga (1891-1983) che, a partire dalla sua esperienza di docente in scuole sperimentali e innovative come la “Rinnovata” di Milano, acquisì e consolidò progressivamente una consapevolezza didattica volta in modo particolare alle esperienze biologiche: suoi sono numerosi testi divulgativi per bambini che dimostrano una particolare attenzione verso le dinamiche ambientali in un senso che anticipa le moderne concezioni ecologiche. Tratto peculiare dello stile divulgativo di Boranga era la trasmissione di dati scientifici all'interno di un supporto “recitativo” ovvero di una cornice

narrativa che, a suo avviso, era necessaria per parlare alle menti dei bambini di cose non sempre facili e semplici (Todaro 2018, 229-245): tra le sue opere vanno ricordate *La natura e il fanciullo* del 1925 e *Avventure nell'orto* del 1946.

Va segnalato che tra la fine degli anni Trenta e il secondo dopoguerra, nel campo della divulgazione scientifica per ragazzi in Italia si assistette a un fenomeno interessante: si ebbe infatti una notevole produzione e diffusione di enciclopedie per ragazzi. Senza soffermarci sulle origini illuministiche del genere enciclopedico, va ricordato comunque che questa tipologia di pubblicazione iniziò a imporsi come strumento divulgativo popolare in Europa e in Italia con il positivismo ottocentesco (Govoni 2018). In quell'epoca furono prodotte molte enciclopedie divulgative di successo per il pubblico adulto. Con gli inizi del XX secolo nacquero all'estero anche le prime enciclopedie per ragazzi: una delle più antiche e più importanti è *The Children's Encyclopædia* (Hammerton 1946, 135-136) curata dallo scrittore per bambini e giornalista Arthur Mee (1875-1943) ed edita in Gran Bretagna dal 1908 fino agli anni Sessanta. L'enciclopedia di Mee conobbe un grande successo e fu tradotta in molte lingue: l'edizione italiana fu curata prima da Cogliati (lo stesso editore di numerose ristampe de *Il Bel Paese*) tra il 1909 e il 1911 e poi da Mondadori dopo il 1926 col titolo di *Enciclopedia dei ragazzi*; tra il 1934 e il 1935 ne uscì una nuova edizione – sempre per Mondadori – aggiornata in diversi punti. Del resto, il periodo fra le due guerre mondiali fu anche per l'Italia un momento fecondo per l'affermazione di una visione nazionale dell'enciclopedia come modalità di diffusione e popolarizzazione del sapere: nel marzo 1929, infatti, comparve il primo volume dell'*Enciclopedia Italiana* diretta da Giovanni Gentile e completata nel 1937 (Turi 2006, 448-463). Contestualmente comparvero alcune fortunate enciclopedie per ragazzi completamente italiane come l'*Enciclopedia Labor del ragazzo italiano*, il cui primo volume uscì nel 1938, e *Il tesoro del ragazzo italiano. Enciclopedia illustrata* edita da UTET a partire dal 1939 a cura di Vincenzo Errante e Fernando Palazzi, i due direttori della già citata collana per ragazzi "La Scala d'Oro". Già dal titolo di queste serie appare chiaro l'intento di "italianizzare" lo strumento enciclopedico, per renderlo autonomo da eventuali riferimenti stranieri. I dati bibliografici confermano che entrambe queste opere poterono vedere il loro completamento solo dopo la fine del secondo conflitto mondiale. Ed è a partire, appunto, dal secondo dopoguerra che l'enciclopedia per ragazzi si afferma come risorsa divulgativa di successo. Molti di questi specifici prodotti editoriali strutturavano l'esposizione degli argomenti non tanto seguendo il consueto ordine alfabetico dei contenuti (come accade nelle normali enciclopedie), bensì raggruppando tutti gli argomenti di una data disciplina in un volume specifico della collana, oppure affastellando contenuti diversi all'interno di uno stesso volume senza un criterio apparente di classificazione: in quest'ultima tipologia le enciclopedie si presentavano pertanto, tomo dopo tomo, come una sorta di zibaldone, dove si passava

all'interno di ogni libro, pagina dopo pagina da uno specifico argomento di storia ad uno di botanica e di qui alla geografia o all'arte. Esempio di enciclopedia per ragazzi ordinata secondo volumi dedicati a specifici argomenti è *Il mio amico* opera in sei volumi pubblicata a partire dal 1955 e ristampata almeno fino al 1973 dall'editore Garzanti: l'enciclopedia è stata curata dal romanziere e traduttore Ugo Dettore (1905-1992). Ogni volume è dedicato ad un particolare argomento: p.e. il primo volume è dedicato a miti e fiabe, mentre il sesto volume tratta di scienza, lavoro e sport. Esempio di enciclopedia a "zibaldone" è invece *Vita meravigliosa* stampato dalla casa editrice milanese Confalonieri negli anni Cinquanta: la data di pubblicazione si può desumere solo da elementi accessori quali la qualità di stampa, lo stile dell'opera e la sua apparizione sul mercato librario, in quanto sui volumi non vengono forniti né l'anno di edizione, né il nome del curatore dei testi o delle illustrazioni. Si tratta comunque di un'opera in tredici volumi alti e sottili di circa duecento pagine l'uno, riccamente illustrati. Gli argomenti vengono ordinati per capitoletti numerati (chiamati *Documentari*) che si susseguono secondo contenuti eterogenei: per esempio nel primo volume il *Documentario numero 1* a pagina 1 tratta della vita del castoreo, il *Documentario numero 2* a pagina 7 illustra il ciclo biologico e le diverse specie delle farfalle, il *Documentario numero 3* a pagina 9 parla del vetro e del suo uso nella storia, e così via.

Un'altra famosa enciclopedia per ragazzi organizzata in maniera simile a quella appena vista è la celebre *Conoscere* dei Fratelli Fabbri Editori (Carotti 2006, 22-26), inizialmente venduta a fascicoli nelle edicole a partire dal 1958 e ripubblicata con aggiornamenti fino al 1963: gli editori avevano proposto al ministro della Pubblica Istruzione di sostituire i libri di testo delle elementari e medie con fascicoli che i bambini potevano acquistare settimanalmente a un prezzo contenuto; i fratelli Fabbri avevano notato infatti che nei primi giorni di scuola gli alunni sono affascinati dai nuovi libri di testo, per poi trovarli noiosi successivamente: invece dovendo acquistare ogni sette giorni dei fascicoli sempre nuovi e con contenuti inattesi, il fascino della lettura e della scoperta di argomenti inaspettati veniva continuamente rinnovato settimana dopo settimana. La proposta non passò perché, per quanto suggestiva, era troppo complicata da attuare. E così i Fabbri pensarono di trasformare il loro progetto in una enciclopedia a fascicoli che integrava e arricchiva il percorso scolastico: e fu un grande successo. L'enciclopedia *Conoscere* consta nella sua versione più diffusa di 16 volumi. Va ribadito che anche in questo caso gli argomenti si susseguivano senza un ordine preciso: ma questo era un dato intenzionale sia per suscitare interesse e attesa, sia per creare una lettura interdisciplinare e trasversale. Le enciclopedie per ragazzi edita tra gli anni Cinquanta e Settanta furono numerose e non possono qui essere ricordate tutte: però è necessario menzionare la famosissima serie intitolata *I quindici* in quanto composta, appunto, di quindici volumi. Si tratta di un adattamento di analoga opera statunitense: questa serie fu edita nel

nostro Paese dal 1964 alla fine degli anni Settanta (Ceserani 1976, 581-594): era venduta porta a porta con una strategia commerciale piuttosto energica. Significativo è il modo di presentare la scienza e la tecnologia da parte di questa enciclopedia: ne *I quindici* veniva diffusa un'immagine ottimistica circa il progresso, perché con benevola e voluta semplicità si suggeriva che i problemi del presente sarebbero stati efficacemente risolti dalle scoperte e dalle invenzioni del futuro. La scienza e la tecnologia divenivano così la rappresentazione concreta di quello sviluppo senza fine che caratterizzava una certa ideologia da *american way of life* che, con gli occhi disincantati della contemporaneità, risulta quasi ingenua. Infine, negli anni Settanta comparvero anche enciclopedie per ragazzi con un approccio strutturale molto diverso – e che per questo furono pure oggetto di critiche – in quanto ispirate a analisi e organizzazione dei contenuti secondo un orientamento “politico”. Basti qui citare i loro titoli ovvero *Io e gli altri* (Editrice La Ruota di Genova, con illustrazioni di Emanuele Luzzati) e *Ulisse* (Editori Riuniti di Roma a cura di Lucio Lombardo Radice): si trattava di due progetti editoriali molto accurati e caratterizzati da un orizzonte culturale ampio, articolato e ricco dove l'infanzia veniva a contatto in modo preciso con i grandi problemi del mondo e con le evoluzioni storico-tecnologiche della civiltà umana. Va ricordato che *Io e gli altri* fu al centro di un ampio dibattito con accenti critici per via dell'orientamento ideologico che taluni avvertivano tra quelle pagine ben composte (Sacchetti 1975, 18-19). Ma ormai la grande stagione delle enciclopedie per ragazzi stava volgendo al termine: iniziava una nuova epoca per la divulgazione che nei nostri anni si è sviluppata verso l'albo illustrato non-fiction (Grilli 2020). Ma questa, come direbbe Ende, è un'altra storia.

Bibliografia

- Ascenzi, Anna e Roberto Sani. 2018. *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento. Volume II*. Milano: Franco Angeli.
- Boranga, Pierina. 1946. *Avventure nell'orto*. Firenze: Vallecchi.
- Boranga, Pierina. 1925. *La natura e il fanciullo*. Torino: Paravia.
- Carotti, Carotti. 2006. “Le dispense dei Fratelli Fabbri.” *FdL – La Fabbrica del Libro. Bollettino di Storia dell'Editoria in Italia* 2: 22-26.
- Ceserani, Remo. 1976. “Enciclopedie per ragazzi nazionali e multinazionali.” *Belfagor* XXXI, 5: 581-594.
- Clerici, Luca. 2018. *Libri per tutti. L'Italia della divulgazione dall'Unità al nuovo secolo*. Bari-Roma: Laterza.
- Goga, Nina. 2020. “Verbal and visual informational strategies in non-fiction books awarded and mentioned by the Bologna Ragazzi Award 2009-2019.” In *Non-fiction*

- picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience* edited by Giorgia Grilli, 51-67. Pisa: Edizioni ETS.
- Govoni, Paola. 2018. *Un pubblico per la scienza. La divulgazione scientifica nell'Italia in formazione*. Roma: Carocci.
- Grandi, William. 2011. *La musa bambina. La letteratura mitologica italiana per ragazzi tra storia, narrazione e pedagogia*. Milano: Unicopli.
- Grilli, Giorgia, cur. 2020. *Non-fiction Picturebooks. Sharing Knowledge as an Aesthetic Experience*. Pisa: Edizioni ETS.
- Hammerton, John. 1946. *Child of Wonder. An Intimate Biography of Arthur Mee*. London: Hodder & Stoughton.
- Latronico, Giuseppe. 1935. *Il libro dei treni*. Torino: Utet.
- Rebellato, Elisa. 2016. *La Scala d'Oro. Libri per ragazzi durante il fascismo*. Milano: Unicopli.
- Romano, Livia. 2019. "Il cinema didattico di Roberto Omegna tra propaganda fascista e divulgazione scientifica." *Rivista Formazione Lavoro Persona* IX, 28: 34-45.
- Sacchetti, Lina. 1975. "L'Enciclopedia 'Io e gli altri' della editrice La Ruota." *La parola e il libro. Rassegna delle biblioteche popolari e scolastiche* 5-6: 18-19.
- Scortecci, Giuseppe. 1935. *Le meraviglie della natura*. Totino: Utet.
- Secord, James A. 2011. "Newton in the Nursery: Tom Telescope and the Philosophy of Tops and Balls, 1761-1838." In *Science in the Nursery. The Popularisation of Science in Britain and France, 1761-1901* edited by Laurence Talairach-Vielmas, 34-68. Newcastle upon Tyne - UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Stoppani, Antonio. 1876. *Il Bel Paese. Conversazioni sulle bellezze naturali, la geologia e la geografia fisica d'Italia*. Milano: Cogliati.
- Todaro, Letterio. 2018. "Bambini e Natura nella pedagogia italiana del Novecento: l'opera innovatrice di Pierina Boranga tra sguardo poetico e impegno scientifico." *Pedagogia Oggi - Rivista SIPED* XVI, 1: 229-245.
- Turi, Gabriele. 2006. *Giovanni Gentile*. Torino: UTET.
- Zanoni, Elena. 2014. *Scienza, Patria, Religione. Antonio Stoppani e la cultura italiana dell'Ottocento*. Milano: Franco Angeli.

CHIARA LEPRI

ATTRAVERSARE I CONFINI DEI LINGUAGGI ARTISTICI:
POETICHE DEL LIBRO PER L'INFANZIA

CROSSING THE BORDERS OF ARTISTIC LANGUAGES:
POETICS OF CHILDRENS' BOOKS

Il libro per l'infanzia si configura oggi come un luogo d'incontro tra linguaggi artistici in grado attualmente di raggiungere una mirabile sintesi nel processo di sviluppo tra le istanze della ricezione e le istanze autoriali, soprattutto laddove queste ultime si avvalgono di aperture e contaminazioni verso le molteplici forme della comunicazione narrativa. Ne scaturisce un'idea di libro come organismo complesso, la cui lettura si fa pluridimensionale nel dialogo tra codici e significati diversi e sospinge il lettore, anche il piccolo lettore, a un'esperienza immersiva e mediale di notevole impatto e formatività. Di più: in quest'accezione, più che mai, il libro si fa *opera aperta* al gioco interpretativo e reclama un coinvolgimento sensoriale attivo in chi vi si approssima. Le tappe che conducono a tali posizioni non sono disgiunte, naturalmente, da un processo culturale che vede, in campo artistico, un superamento dei confini disciplinari e un'aspirazione a una più ampia diffusione dell'arte: in questa sede si isolano alcune significative esperienze di autrici e autori a cui va il merito di avere sperimentato, secondo diverse sensibilità e percorsi espressivi, ricerche poetico-visuali e concrete capaci di tracciare varchi progettuali di largo interesse per il libro e la letteratura per l'infanzia oggi.

Parole chiave: Letteratura per l'infanzia, Libro, Linguaggi artistici, Poesia visiva.

The children's book today is a meeting place for artistic languages that is currently able to achieve an admirable synthesis in the development process between reception and authorial instances, especially where the latter make use of openness and contamination towards the multiple forms of narrative communication. The children's book is today a meeting place for artistic languages, including poetry and illustration. The result is an idea of book as a complex organism, the reading of which becomes multidimensional in the dialogue between different codes and meanings and pushes the reader, even the small reader, to an immersive and media experience of considerable impact and educational nature. What is more: in this meaning, more than ever, the book becomes an open work to the interpretative game and demands an active sensorial involvement of those who approach it. The stages that lead to such positions are not separated, of course, from a cultural process that sees, in the field of art, an overcoming of disciplinary borders and an aspiration to a wider dissemination of art: here we will isolate some significant experiences of authors who deserve the merit of having experimented, according to different sensitivities and expressive paths, poetic-visual and concrete research capable of tracing projectual openings of extraordinary interest for the children's books and literature today.

Keywords: Children's literature, Book, Artistic languages, Visual poetry.

Note introduttive

Nel riflettere intorno al tema suggerito dal XVII Congresso Nazionale del Centro italiano per la ricerca storico-educativa *Passaggi di frontiera. La storia dell'educazione: confini, identità, esplorazioni* nell'ambito degli studi critici sulla letteratura per l'infanzia, in riferimento ai confini incerti e all'identità in continua evoluzione e definizione del campo di studi disciplinare, non ho potuto non cogliere le suggestioni che provengono da una naturale commistione che storicamente appartiene ai linguaggi di cui la letteratura per l'infanzia – la migliore letteratura per l'infanzia, sia essa intenzionalmente rivolta i più piccoli o a loro pervenuta *per caduta* – si pregia: quella tra parola e immagine, e da un effetto che l'ibridazione di questi linguaggi opera nel libro per l'infanzia e nella sua concezione.

Se, come scrive Lorenzo Cantatore, «il libro per bambini, così come noi oggi lo studiamo e lo insegniamo, come un grande traguardo mediatico, culturale, sociale e forse politico» è un «prodotto artistico che, negli anni, ha saputo assemblare, nel bene e nel male, percorsi evolutivi provenienti da tutti gli altri campi della creatività umana» (2019, 160), il linguaggio iconografico non è che uno dei molti codici attraverso cui esso produce significati e senz'altro uno tra i più 'antichi' e diffusi, non soltanto per la straordinaria vocazione comunicativa dell'immagine e per le sue qualità di immediatezza e accessibilità particolarmente apprezzate nei processi formativi, come gli studi in iconologia didattica ampiamente dimostrano (Farnè 2002; 2019), ma anche per la caratteristica propria della letteratura di essere *luogo privilegiato di figure*, come le riflessioni provenienti dai *visual studies* oggi confermano:

la storia della letteratura è anche una straordinaria storia delle immagini, degli sguardi e dei dispositivi rappresentati verbalmente. Per via metaforica la contesa tra le due semiotiche o l'impossibile utopia di una loro equivalenza è interna ai meccanismi di funzionamento del congegno verbale. Ma pure gli aspetti figurali di cui è fatto il linguaggio implicano un dialogo, una specie di interdipendenza che riassume lo statuto stesso della rappresentabilità. (Fastelli 2023, 23).

Ciò appare tanto vero non soltanto nel guardare oggi al libro per bambini come alla risultanza di un incrocio tra competenze artistiche plurali, ma anche nell'indagare lo sviluppo che le forme poetiche hanno assunto in esso nel costante dialogo tra elementi figurativi e, più in generale, materiali ed elementi verbali, e tra semiotica e semantica del testo (intendendo per *testo*, etimologicamente, un tessuto costituito di più parti collegate tra loro da una rete di rapporti e dunque volendo ricomprendere, in questa accezione, l'immagine). In parole più semplici, il libro per l'infanzia, privilegiando il primato della sensorialità e del gioco attraverso cui ha saputo intercettare l'autentico interesse dei piccoli lettori, è divenuto il luogo possibile delle intersezioni e delle contaminazioni fra arti maggiori e minori e del rapporto ora complice e sinergico, ora provocatoriamente incongruo e discontinuo –

eppure irresistibile per la carica immaginativa, eversiva o umoristica che esperisce – tra significati e significanti.

Fili poetici

Tra le diverse esperienze che ci consentono di guardare al libro in questa accezione, si sceglie qui di individuare quelle sperimentazioni poetiche che stabiliscono un rapporto privilegiato con la materialità della parola e con la superficie entro cui essa si staglia andando a interessare la dimensione visuale e finanche oggettuale, materiale: la pagina, in queste prove, diventa campo d'azione di forze sinestetiche e la parola assume spessore iconico nel veicolare un significato in relazione alla sua forma e densità grafica. Si tratta di esperienze che fanno del libro un organismo composito e complesso, la cui lettura diviene pluridimensionale nel dialogo tra codici diversi e spinge il lettore, anche il piccolo lettore, a un'esperienza immersiva particolarmente coinvolgente e di notevole impatto e formatività.

Va premesso che i fenomeni che conducono a una simile operazione sul libro si sviluppano nel corso della storia in relazione ai rapporti che gli artisti stabiliscono con la scrittura e la sua immagine, quindi con i procedimenti di stampa; dai componimenti alessandrini, ai calligrammi, ai libri figurati sino ai libri d'artista e alla poesia visiva e concreta mutano, di volta in volta, i ruoli dell'artista, dello scrittore e dello stampatore/editore, nonché gli scopi espressivi che queste figure intendono raggiungere. Per quanto di nostro interesse, e per giungere a tempi a noi più prossimi, possiamo individuare negli anni Cinquanta un periodo in cui gli artisti si pongono la questione dei limiti convenzionali dei *generi espressivi*, in particolare tra la forma linguistico-letteraria e le arti figurative, operando una ricerca attraverso l'oggetto-libro. Vi è come, in quegli anni e nei due decenni a seguire, la necessità di costruire epistemologicamente un ponte tra pensiero poetico e visualità sia nel contesto del clima neoavanguardistico e di critica verso posizioni artistiche conservatrici e consolidate, sia in relazione al delinearsi della cosiddetta civiltà dell'immagine, all'interno della quale già appare urgente sviluppare forme alternative di esperienza rispetto alle sollecitazioni di un'iconosfera sempre più pervasiva e omologante. Ciò anche in piena coerenza con il ripresentarsi, nella storia dell'umanità, del cosiddetto *pictorial turn* (2018, 27), come le elaborazioni scaturite nell'ambito degli studi visuali – e con W.J.T. Mitchell in prima linea – indicano.

Tralasciando dunque i casi di libro d'artista, che pure segnano una imprescindibile fase di ricerca, ma in quanto *unica* si sottraggono alla riproduzione seriale e dunque a un'ampia diffusione tra il pubblico¹, osserviamo due esperienze di composizione artistica *nel* libro indubbiamente emblematiche: quella di Toti Scialoja,

¹ Per un approfondimento, si veda Maffei e Picciau 2006.

poeta, pittore e critico d'arte, con i suoi *nonsense* illustrati, e quella di Giulia Niccolai, poetessa milanese legata al Gruppo 63, con i suoi *poemi-oggetto*. Entrambi sono autori che avvertono l'esigenza di esprimersi attraverso un doppio (o triplo) canale comunicativo e che sperimentano, secondo diverse sensibilità e percorsi espressivi, una ricerca poetico-visuale che ha aperto, a mio parere, varchi progettuali di straordinario interesse per la concezione e la fruizione del libro in età infantile.

A Toti Scialoja, esponente dell'astrattismo europeo, si deve la produzione di un memorabile *corpus* poetico nel quale lo sperimentalismo linguistico si intreccia con l'esigenza di figurare per immagini *nonsense* ispirati alla tradizione leariana: originati nella circostanza dell'incontro con le nipoti, i versi confluiscono nella raccolta *Amato topino caro* (Bompiani, 1971), che viene apprezzata da Italo Calvino, e poi in *Una vespa! Che spavento* (Einaudi, 1975), quindi in altre sillogi sino al 1985, raccogliendo gli elogi di poeti "novissimi" come Antonio Porta e Giovanni Raboni e di critici come Giorgio Manganelli. Sono versi brevi, *boutade* inattese nelle quali il suono prevale sul senso in un gioco fonemico e allitterativo che trascende ogni urgenza semantica: gli animali di cui si narra, figure carnascialesche alla Grandville, si ripetono in azioni illogiche e circolari come nella migliore tradizione burlesca. Ma al centro vi è la parola con i suoi semi sonori, *parola melagrana* nella stessa definizione dell'artista (1988), che si frantuma nei minimi termini e poi si dilata per inedite associazioni, incontrando la sorpresa dei piccoli lettori che risultano catturati dal sincretismo di suoni, segni e figure. Ma è interessante indagare l'origine di questi componimenti, giacché è come se nell'officina creativa dell'artista i processi immaginativi retrocedessero verso un'infanzia delle parole, e dunque verso un'esperienza originaria del linguaggio in cui vi è una dissoluzione della distinzione tra significanti e referenti oggettuali: i disegni a fianco dei componimenti che lavorano a questo livello non sono che proposte di figurazione suscettibili di sviluppi interpretativi:

Il mio vero paese, la mia patria, la mia vera lingua, si trovano nell'infanzia delle parole. L'infanzia della parola è un luogo mitico dove il tempo è infinito e lo spazio immisurabile: luogo di certo molto frenetico, vibrante di una gioia oscura, perché ancora tutto da scoprire. (Scialoja 1988, 12-13).

Giulia Niccolai, fotografa, traduttrice e poetessa purtroppo ancora misconosciuta ma tra le più importanti figure della neoavanguardia², ha continuamente

² Si segnalano nell'ultimo anno, a seguito della scomparsa della "poeta", come amava definirsi, avvenuta nel giugno 2021, l'allestimento della mostra *Perché lo faccio perché. La vita poetica di Giulia Niccolai* al MAMbo di Bologna (7 maggio-5 giugno 2022); la pubblicazione di un breve profilo all'interno della seconda rassegna curata da Lorenzo Pompeo *La poesia delle donne per Left* (Lepri 2023) e la poderosa e necessaria antologia curata da Alessandro Giammei, Nunzia Palmieri e Marco Belpoliti per Quodlibet (2023).

lambito i *territori* della letteratura per l'infanzia e «lo ha fatto sempre con lo spirito dell'artista che in quel campo trova un terreno fertile di ricerca per esprimere se stesso», scrive Massimiliano Tappari (2018), fotografo e poeta a sua volta. La sua produzione per l'infanzia, intesa non soltanto come attività intenzionalmente rivolta ai lettori bambini, ma soprattutto come attività *precorritrice* di una rinnovata concezione di poetica per l'infanzia che integra, nel processo di significazione, registri verbali e visivi, si è realizzata particolarmente negli apparati paratestuali attraverso cui ha mirabilmente stabilito un'interferenza significativa tra poesia, materialità e arti figurative. La poesia concreta e visuale esplora questi confini nell'estensione della pagina bianca attraverso un atto multimediale, potremmo dire, anticipando scritture dell'oggi che sono tutte da sondare nelle loro prerogative e nei loro effetti sui lettori (si pensi agli ipertesti digitali). Negli originali itinerari di Niccolai nascono così opere che sono il prodotto di un'aspirazione alla totalità della poesia nella direzione della materialità e della tensione iconica della grafia stessa: la poetessa avverte infatti la necessità di fare uso di altri linguaggi *dentro* al libro, che diventa spazio della sperimentazione attribuendo alla pagina bianca il ruolo di cornice, ovvero di spazio limitato dell'esplorazione.

È in questa direzione che si sviluppa l'esperienza poetica e editoriale di Giulia Niccolai con Adriano Spatola, dapprima a Roma presso la segreteria della rivista *Quindici*, poi al Mulino di Bazzano, in provincia di Parma, con le edizioni Geiger e con la rivista *Tam Tam*: il fermento culturale che la circonda, per lo più animato da uomini (raramente è ricordata tra i poeti del Gruppo 63, alle cui note occasioni d'incontro fa da segretaria o da fotografa), ma anche un percorso personale e anti-conformista (inizia a lavorare giovanissima come fotografa) la spingono a distinguersi come donna che attraversa molti *confini*: quelli della lingua e delle lingue, dell'espressività poetica, dei codici espressivi (tra verbale e visuale, sonoro, concreto), ma anche dei generi e delle categorizzazioni, abbattendo steccati e attraversando soglie, come avviene nel transito tra letteratura *per adulti* e letteratura *per l'infanzia*.

Del resto, le sue incursioni nella letteratura per l'infanzia propriamente intesa sono molte: traduce testi e ne scrive di nuovi per la pionieristica Emme Edizioni di Rosellina Archinto negli anni Settanta (*Caccia alla balena*, 1973; *La nave nel prato*, 1973; *L'isola*, 1974 e *Francobolli francobolli*, 1976, sono alcuni degli albi illustrati a cui lavora); reinterpreta in maniera ancor più visionaria, se mai fosse possibile, l'*Alice* carrolliana con l'opera *Humpty Dumpty* (edizioni Geiger, 1969): in questa *plaque*, introdotta dall'amico Manganelli, vi confluiscono poesie visuali, calligrammi, *nonsense* nei quali Niccolai gioca con i nessi sonori – complice la dimestichezza che ha con tre lingue (inglese, tedesco e francese) – e col testo di Lewis Carroll, avanguardista *ante litteram*, dando forma concreta alle parole attraverso scomposizioni tipografiche, distorsioni della linea del testo, usi figurativi del

carattere e delle dimensioni. Notiamo che, come in Scialoja, anche la ricerca poetica di Giulia Niccolai si distingue per un particolare utilizzo del *nonsense*; nelle efficaci parole di Alessandro Giammei:

se per Scialoja «la parola è alla prova del nulla» e si esperisce direttamente, leggendo, «l'assenza di un referente reso impossibile e impensabile» (si pensi ai suoi animali, borghesi e contegnosi che, obbedendo a suggestioni foniche, si legano a luoghi e attività improbabili confermate – come in Lear e Carroll – da puntuali disegni autografi), per Niccolai l'occasione poetica è quasi sempre offerta da un referente individuabile e dichiarato, persino ingombrante. Il procedimento creativo non si attiva rimuginando brani di lingua progressivamente spogliati del loro senso originale e presentati in un nuovo, improbabile contesto logico autogenerato dal suono: le poesie sono piuttosto il referto puntuale di un metodico corpo a corpo con un oggetto terzo (tendenzialmente a sua volta di natura testuale) il cui senso originale, disinnescato con un paziente lavoro da artificiere, viene sovvertito o rimodulato. (2013, 38).

Le sperimentazioni di Giulia Niccolai proseguono dunque oltre il fonosimbolismo per raggiungere un concretismo lessicale nell'impiego, all'interno del libro, di oggetti assemblati sotto forma di *collage* uniti a brevi (e spiazzanti) didascalie. Le parole provocano così una frizione con gli oggetti tautologicamente applicati, spesso appartenenti, nel pensiero comune, alla sfera femminile (rocchetti da cucito e da ricamo, una macchina da scrivere, bottoni, spilli): oggetti qui assurti a veri e propri 'poemi'. *Poema & Oggetto* (edizioni Geiger, 1974), il volume che raccoglie queste esperienze, più tardi ristampato dalle edizioni Il Verri (2014), risulta per Giammei «il più audace esperimento delle edizioni Geiger, [...] un divertito manifesto femminista del concretismo italiano in cui ogni pagina celebra lo sfacciato matrimonio di mente & materia, testo & libro, lingua & parola» (2021, 158-159).

Va detto che simili sperimentazioni al confine tra libro d'arte, libro oggetto e libro per l'infanzia erano state anticipate da un altro grande artista e progettista *border-crosser* come Bruno Munari: si pensi all'avveniristica serie dei dieci albi progettati per i bambini nel 1945, sette dei quali pubblicati da Mondadori e poi da Corraini, realizzati con fustelle, fori, finestre, che ricordano alcune prove della Niccolai (si confrontino la pagina contentente l'espresso postale ne *Il prestigiatore giallo*, 1945, con la *lettera aperta a giuliano della casa* in *Poema & Oggetto*, in cui vi è applicata una busta da lettere); ma si guardino anche i *Libri illeggibili* e i *Prelibri* (il *Libro illeggibile NY1* del 1967 è attraversato da un filo rosso da cucito, poi ripreso nel poema di Niccolai *cinque colori*, mentre un filo cuce un bottone al panno rosa di una pagina del *Libro 8* delle serie dei *Prelibri*: 1980), tutte prove che sollecitano, nelle produzioni editoriali per l'infanzia, un'attenzione alle qualità visive e materiali del libro come strumento da leggere con tutto il corpo, nel rispetto delle istanze di una fase fondamentale della crescita umana che coincide con le prime esplorazioni sensoriali:

Munari anticipated and actively contributed to the visual revolution that took place in Italian children's book production in the 1960s and the 1970. Other artists and graphic designers have similarly lent their trade to the production of experimental, innovative children's picturebooks, but what is truly remarkable in Munari's contribution is not only the range and consistency of his output, but also how ahead of his time he was in introducing ideas and inventions that have become staples of iconotextual experience for both children and adults. Munari's democratic idea of art was guided by a pedagogical principle of increasing 'visual literacy' and artistic creativity amongst ordinary people, with a particular interest in increasing such literacy amongst children, in direct contrast to the strongly text-based model of education that has characterized Western cultures for centuries. (Antonello 2019, 332).

Certamente Munari rimane un punto di riferimento se ci proponiamo di ricercare nelle sperimentazioni artistiche novecentesche i semi di una moderna concezione di libro per l'infanzia come *opera d'arte totale* (Cantatore 2019), a un tempo vicina alle stringenti esigenze di un vasto pubblico di lettori ed elaborazione creativa alta, frutto di un'idea progettuale ben consapevole del valore comunicativo del *medium* libro non disgiunta da una ricerca sul piano estetico.

Poemi e oggetti

Poche tracce significative – tra molte altre che avremmo potuto privilegiare – contribuiscono dunque a segnare un percorso a cui dobbiamo guardare con interesse anche nel tentativo di definire criticamente il libro e la scrittura per l'infanzia oggi. Il filo da cucito di Giulia Niccolai, per esempio, sembra legarsi al *farepoesia* di Silvia Vecchini, una delle più raffinate e originali voci della letteratura per l'infanzia oggi, il cui laboratorio artistico include la partecipazione dei più piccoli generosamente coinvolti nei processi di creazione poetica: le immagini che documentano gli incontri di Silvia Vecchini con i ragazzi giocano con i caratteri tipografici delle lettere, i ritagli dattiloscritti delle parole, oppure osserviamo disposti in fila sassolini bianchi sui quali sono riportati *bit* lessicali assemblabili per associazioni, e ancora: vi sono fili da cucito (*Se la poesia è un filo è un'ipotesi fantastica* cucita dalla poetessa con filo rosso in un libro di stoffa), nel segno di una consonanza con gli sperimentalismi delle neoavanguardie a cui abbiamo accennato e di un'attenzione alla corporeità delle parole naturalmente vicina al sentire dei bambini. Scrive, infatti, del materiale raccolto per l'allestimento di una mostra sulla sua scrittura presso la Biblioteca comunale di Imola³:

³ La mostra *Sulla punta delle cose. Dieci passi nella scrittura di Silvia Vecchini*, a cura di "Libri fatti a mano", si è svolta presso la Biblioteca comunale di Imola, Casa Piani, sezione ragazzi, dal 6 novembre 2021 al 29 gennaio 2022.

è un percorso fatto di materiali, suggestioni, parole come oggetti e oggetti che sembrano voler parlare. [...] Ho scelto di far parlare la poesia degli oggetti, dei ricordi, dei desideri e solo dopo invitare a cercare tra i libri. Mi piaceva l'idea che i bambini e i ragazzi potessero avere con la poesia un incontro originale, non scontato, vicino alla vita, e ciascuno potesse trovare almeno un richiamo che poteva incuriosirlo e farlo avvicinare. Sentirsi in qualche modo atteso. (Vecchini 2022).

I materiali del *farepoesia* suggeriscono tutti un lavoro artigianale, pensoso, che reclama concentrazione. Ma soprattutto consentono di sperimentare momenti di espressività potenziati da un'esperienza di incontro esclusivo con i bambini e i ragazzi, veri protagonisti di una *performance* che si fa occasione di contatto con l'arte e i suoi linguaggi oltre le rigidità formali: gli elementi materici, visivi e poetici insieme intessono una trama di notevole suggestività e fascino.

Da queste e altre esperienze si consolida un'idea di libro come strumento esplorativo capace di condensare in sé una stratificazione di linguaggi artistici e di modalità comunicative nel segno di una poetica capace di attraversare le frontiere tra generi, tra *verbale* e *visivo*, tra *lineare* e *pluridimensionale*, tra *alto* e *basso*, tra adulto e bambino, interpretando appieno le contaminazioni e la fluidità culturale di cui la stessa letteratura per l'infanzia è da sempre intrinsecamente parte.

Bibliografia

- Antonello, Pierpaolo. 2019. "Visible books, Unreadable Books: Bruno Munari's Iconotextual Playground." *Italian Studies* 74: 331-351.
- Cantatore, Lorenzo. 2019. "Il libro per bambini come opera d'arte totale. Bruno Munari, Lele Luzzati, Maria Lai." In *Scrivere, leggere, raccontare... La letteratura per l'infanzia tra passato e futuro*, a cura di Anna Antoniazzi, 159-170. Milano: Franco Angeli.
- Farnè, Roberto. 2002. *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione. Dall'Orbis Pictus a Sesame Street*. Milano: Zanichelli.
- Farnè, Roberto. 2019. *Abbecedari e figurine. Educare con le immagini da Comenio ai Pokémon*. Bologna: Marietti.
- Fastelli, Federico. 2023. *imagetext. Frammenti per un'iconologia della letteratura*. Firenze: Florence Art Edizioni.
- Giammei, Alessandro. 2013. "La bussola di Alice: Giulia Niccolai da Carroll a Stein (Via Orgosolo) fino all'illuminazione." *Il Verri* 51, 33-77.
- Giammei, Alessandro. 2021. "Dichiarazione d'amore & eterno per Giulia Niccolai. Nell'estate della sua dipartita." *Il Verri* 77, 157-170.
- Giammei, Alessandro, Nunzia Palmieri, e Marco Belpoliti, cur. 2023. *Giulia Niccolai*. Macerata: Quodlibet.

- Lepri, Chiara. 2023. "La parola poetica in Giulia Niccolai." In *La poesia delle donne. Vol. II*, a cura di Lorenzo Pompeo, 27-36. Roma: Left.
- Maffei, Giorgio, e Maura Picciau. 2006. *Il libro come opera d'arte*. Mantova: Corraini.
- Mitchell, W.J. Thomas. 2018. *Scienza delle immagini. Iconologia, cultura visuale ed estetica dei media*. Milano: Johan & Levi.
- Munari, Bruno. 1945. *Il prestigiatore giallo*. Milano: Mondadori.
- Munari, Bruno. 1980. *I prelibri*. Milano: Danese.
- Niccolai, Giulia. 1969. *Humpty Dumpty*. Torino: Geiger.
- Niccolai, Giulia. 1974. *Poema & Oggetto*. Torino: Geiger.
- Scialoja, Toti. 1971. *Amato topino caro. 53 poesie con animali*. Milano: Bompiani.
- Scialoja, Toti. 1975. *Una vespa! Che spavento: poesie con animali*. Torino: Einaudi.
- Scialoja, Toti. 1988. "Come nascono le mie poesie." *Il Verri*, 8.
- Tappari, Massimiliano. 2018. "Giulia Niccolai." *Andersen*, 356. <https://www.andersen.it/giulia-niccolai/>. Accessed: February 28, 2023.
- Vecchini, Silvia. 2022. "Sulla punta delle cose. Una mostra di risvegli poetici". *Topipittori*. <https://www.topipittori.it/en/topipittori/sulla-punta-delle-cose-una-mostra-di-risvegli-poetici>. Accessed: February 28, 2023.

SIMONE DI BIASIO

MARSHALL IN WONDERLAND.
MCLUHAN TRA MEDIA E LETTERATURA PER L'INFANZIA

MARSHALL IN WONDERLAND.
MCLUHAN BETWEEN MEDIA AND CHILDREN'S LITERATURE

Nel Novecento Marshall McLuhan è stato tra i pensatori che più hanno abbattuto frontiere disciplinari dell'ambito delle scienze umane e sociali e i suoi studi sono centrali anche nella storia dell'educazione. Particolare interesse mostra il canadese nelle discipline artistiche e letterarie, e nello specifico della letteratura per l'infanzia: molte riflessioni mcluhaniane prendono infatti spunto da Lewis Carroll e dalle sue due opere più celebri, *Alice in Wonderland* e *Through the looking glass*, arrivando persino a ideare un mazzo di carte "educativo" ispirato a quelle con cui dialoga e gioca Alice. Secondo McLuhan Carroll ha anticipato una nuova sensibilità scientifica e soprattutto "l'età elettronica" in cui l'educazione, tra i diversi media disponibili, diventa un compito centrale per l'umanità. In questo saggio si analizza, infine, una delle opere più note, *The medium is the message*, come prototipo di libro illustrato, confermando la centralità delle dinamiche narrative verbo-visuali solitamente rivolte ai bambini e agli adolescenti.

Parole chiave: Marshall McLuhan, Letteratura per l'infanzia, Lewis Carroll, Picturebooks, Media.

In the twentieth century Marshall McLuhan was among the thinkers who most broke down disciplinary borders in the field of human and social sciences and his studies are also central to the history of education. The Canadian shows particular interest in artistic and literary disciplines, and specifically in children's literature: in fact, many mcluhanian reflections take their cue from Lewis Carroll and his two most famous works, *Alice in Wonderland* and *Through the looking glass*, even reaching devise an "educational" deck of cards inspired by those with which Alice talks and plays. According to McLuhan, Carroll anticipated a new scientific sensitivity and above all the "electronic age" in which education, among the various available media, becomes a central task for humanity. Finally, this essay analyzes one of his best-known works, *The medium is the message*, as a prototype illustrated book, confirming the centrality of verbo-visual narrative dynamics usually aimed at children and adolescents.

Keywords: Marshall McLuhan, Children's literature, Lewis Carroll, Picturebooks, Media.

«A cosa serve un libro senza figure e dialoghi?»
Lewis Carroll, *Alice nel Paese delle Meraviglie*

La favola dei media

Secondo la brillante tesi di Elena Lamberti, grande esperta di Marshall McLuhan con una solida formazione letteraria, il percorso del pensiero del canadese che ha

rivoluzionato il XX secolo nell'approccio ai media andrebbe letto come una favola, in particolare per le opere che pubblica nel decennio degli anni Sessanta, un periodo straordinariamente proficuo e che, difatti, regalerà estrema notorietà all'autore di *Understanding media*. Secondo Lamberti

tale favola racconta la storia della interazione tra l'uomo e il suo ambiente e poggia su un assioma principale dal quale, poi, come in ogni favola che si rispetti, si potrà tentare di trarre una morale, un insegnamento: ogni "mezzo", ogni "artefatto" costruito dall'uomo, sia esso strumentale o astratto (dalla ruota alle teorie scientifiche) costituisce una "estensione", un "prolungamento" dello stesso uomo (fisico o intellettuale, ovvero di una parte del suo corpo o di una sua facoltà/funzione) [...]. Ogni mezzo mentre "estende" una parte del corpo o una funzione, ne inibisce, addormenta, "ipnotizza" altre, poiché il nostro sistema nervoso centrale innesca un meccanismo di "protezione" che induce quella che, in termini tecnici, viene definita "autoamputazione". (2000, 60-62).

All'origine delle analisi McLuhaniane risiede, difatti, il paradosso "estensione (o amplificazione)/amputazione": un paradosso, tra i tanti, che si verifica costantemente anche nell'opera più nota di Lewis Carroll, *Alice nel Paese delle Meraviglie*, dove la vicenda, oltre che su evidenti *nonsense*, s'impenna sulle continue estensioni (o amplificazioni: anche in caso di "riduzione" delle dimensioni, la protagonista altera il suo "sensorio", le sue percezioni si amplificano, si ampliano nella macrosomia come nella microsomia) di Alice e sulle (annunciate) amputazioni da parte della Regina. L'accostamento è confermato dal fatto che i riferimenti di McLuhan alla letteratura per l'infanzia e, in particolare, al capolavoro di Lewis Carroll abbondano in tutta la sua opera, affiancandosi curiosamente, per quantità e qualità, ad un altro autore con cui lo studioso canadese continuamente si confronta, James Joyce, specie per l'*Ulisse* e il "quasi illeggibile" *Finnegan's Wake*. Lo stretto rapporto con il matematico-scrittore Charles Lutwidge Dodgson è, naturalmente, con entrambi i lavori di maggiore notorietà al grande pubblico, *Alice nel Paese delle Meraviglie* del 1865 e *Attraverso lo specchio* del 1871, due opere che hanno rivoluzionato sia la letteratura per l'infanzia che la letteratura *tout court* a partire dalla seconda metà dell'Ottocento.

Marshall McLuhan, noto a tutti come "profeta dei media", massmediologo, "sacerdote della cultura pop", è primariamente un critico letterario e si distingue per scritti impregnati di humour, giochi di parole, aforismi, apparenti paradossi, fulminee illuminazioni, ovvero quelle che saranno definite "sonde", con cui si getta per primo a "esplorare" il mondo dei media. Il primo paradosso è rappresentato, dunque, dall'interesse di un letterato "puro" come McLuhan nei confronti dei nuovi linguaggi dei media, o meglio nell'applicazione di quella metodologia d'indagine di tradizione umanistica, ai mezzi di comunicazione di massa e alle nuove tecnologie, tracciando un segno indelebile nel Novecento nell'approccio all'analisi dei media e della società: un'analisi che non può darsi se non attraverso il ricorso a scienze "sorelle", dalla biologia alla psicologia, dalla pedagogia all'ingegneria

elettronica, passando senza soluzione di continuità lungo il crinale della letteratura e delle arti. Per questo non potevano sfuggire a McLuhan i paradossi della letteratura per l'infanzia, quel linguaggio saturo di metafore e immagini, e in particolare, le contraddittorie logiche del *nonsense* sviluppate da Lewis Carroll nelle sue due principali opere. È utile sottolineare sin d'ora che molti dei riferimenti mcluhaniani a *Alice in Wonderland* sono, a essere precisi, ad *Alice underground* (Carroll 2002), ovvero in assoluto la prima versione manoscritta della storia, corredata da disegni dello stesso matematico scrittore, che donò prima “a voce” e poi *brevi manu* alla “vera” protagonista, la piccola musa ispiratrice Alice Pleasance Liddell, il giorno di Natale del 1864. Si tratta della versione originale di quella vicenda divertente e surreale che poi sarà pubblicata l'anno successivo dall'editore inglese MacMillan col ben noto titolo di *Alice in Wonderland* e che poi proseguì con le avventure “attraverso lo specchio”.

L'interesse di McLuhan nei confronti della letteratura per l'infanzia corre lungo tutta la sua produzione scientifica, da *La sposa meccanica*, suo primo libro del 1951, sino ai suoi saggi più famosi, ma soprattutto in quelli, come *Il medium è il massaggio* e *Guerra e pace nel villaggio globale*, che si configurano come qualcosa che va oltre il libro tradizionale, in cui la componente “verbo-voco-visuale” si dipana attraverso il discorso dell'autore. Secondo McLuhan il mondo dell'infanzia presenterebbe da sé una logica del fantastico che l'adulto poi cerca semplicemente di ricreare, ma tutto è già, in origine, nella mente del bambino come in quella dell'artista. Lo studioso canadese, che si definirà sempre un “esploratore” (più che un “esplicatore”) dei media e dei loro effetti, sembra incarnare proprio questo stupore infantile, e i suoi accostamenti somigliano non di rado a un'opera letteraria o artistica, in linea con lo spirito di altri scrittori e critici letterari a lui coevi.

In *Understanding media*, l'opera del 1964 che conferisce estrema notorietà in tutto il mondo a Marshall McLuhan, scritta con chiari intenti pedagogici per mostrare gli effetti dei media sulla mente e sulla percezione della realtà, il pensatore canadese sostiene che

Lewis Carroll portò l'Ottocento in un mondo di sogni sorprendente quanto quello di Bosch ma basato su principi totalmente opposti. *Alice nel paese delle meraviglie* presenta come norma quello spazio e quel tempo continui che suscitarono costernazione all'epoca del Rinascimento. Ma in questo mondo euclideo uniforme e familiare, Carroll introdusse una fantasiosa discontinuità di spazio e di tempo che anticipava Kafka, Joyce e Eliot. Carroll, matematico e contemporaneo di Clerk Maxwell, era abbastanza aggiornato per aver conoscenza delle geometrie non euclidee che venivano di moda in quel periodo. Con *Alice nel paese delle meraviglie* fornì ai vittoriani, così sicuri di se stessi, una scherzosa anticipazione del tempo e dello spazio einsteiniani. [...] Lewis Carroll invece salutò l'era elettronica con un applauso. (McLuhan 2015, 156-157).

McLuhan insiste spesso nei suoi lavori sull'anticipazione, da parte di Carroll, di cambiamenti epocali nel progresso scientifico ed artistico e, di conseguenza, nella

percezione della realtà. Il riferimento a questioni di spazio-tempo che innervano la letteratura e il suo carattere di scoperta, quando si tratta di opere universalmente riconosciute come paradigmatiche di un'epoca, diventa per McLuhan una costante per spiegare cosa accade nella mente dell'uomo a contatto con un nuovo ambiente creato da nuove scoperte tecnologiche, tra cui, appunto, l'energia elettrica, ovvero il "motore" della rivoluzione elettronica che lo studioso intravede nel suo disegno "a mosaico" già a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso. Come spiega anche in un libro postumo, *Essential McLuhan*, «con l'avvento del circuito elettrico e del movimento istantaneo delle informazioni, lo spazio euclideo recede e la geometria non-euclidea emerge. Lewis Carroll, il matematico di Oxford, era perfettamente conscio di questo mutamento nel suo mondo, quando condusse Alice attraverso lo specchio nel mondo in cui ogni oggetto crea un proprio spazio e condizione. Per l'uomo visivo o euclideo, gli oggetti non creano il tempo e lo spazio. Essi vengono semplicemente inseriti nel tempo e nello spazio» (McLuhan 1998, 137).

Ne *La sposa meccanica*, il primo saggio con cui rompeva gli schemi della critica letteraria e della sociologia, anticipando, tra l'altro, i "miti d'oggi" di Roland Barthes, McLuhan aveva esplicitato meglio questo concetto scientifico-filosofico della discontinuità dello spazio e del tempo, evidenziando la sua fede nella visionarietà di Lewis Carroll:

Si tende piuttosto a parlare dell'elettricità come i pittori parlano dello spazio, cioè come di una condizione variabile che coinvolge le posizioni di due o più corpi. [...] I pittori sanno da tempo che gli oggetti non sono contenuti nello spazio, ma generano spazi propri. Un secolo fa l'incipiente consapevolezza di questo fatto nel mondo matematico permise a Lewis Carroll, matematico di Oxford, di ideare *Alice nel paese delle meraviglie*, dove tempi e spazi non sono uniformi e continui come erano parsi dopo l'avvento della prospettiva rinascimentale. (McLuhan 2015, 309-310).

McLuhan ci sta suggerendo nuovamente la suggestiva ipotesi secondo cui la portata rivoluzionaria dell'opera di Carroll risiede nel fatto di aver dato vita a un primo non-libro, capace di stravolgere la narrazione tradizionale, un libro che potrebbe anche essere letto, per esempio, senza rispettare la successione "spazio-temporale" dei capitoli dal momento che il senso è racchiuso nel non-senso. Un significato dalla portata culturale immensa che conduce McLuhan a "poggiarsi" sulle spalle del gigante Carroll per riflettere su come stiano cambiando le modalità di lettura tra giovani che nascono all'interno dell'ambiente dei media elettrici, come si modifica il loro approccio alla conoscenza se l'educazione passa prima attraverso media immersivi e poi giunge nelle aule scolastiche.

The medium is the picturebook

È soprattutto in *The medium is the message. An inventory of effects* del 1967 che McLuhan conferma il “debito” nei confronti della letteratura per l’infanzia e delle opere di Lewis Carroll. *Il medium è il massaggio* è un libro «come non c’è mai stato», si legge in quarta di copertina, mentre in *Alice Underground* la curatrice e traduttrice Adele Cammarata (la prima in Italia) esordisce nell’introduzione scrivendo: «Quello che tenete fra le mani non è un libro qualsiasi» (Carroll 2002, 5). A tutti gli “effetti” *The medium is the message* rappresenta un *unicum*, specie per un intellettuale di fine anni Sessanta, quale è McLuhan, che decide non semplicemente di pubblicare un saggio, ma di divulgare le sue tesi (precedentemente illustrate in libri dalla “forma canonica”) su media diversi e, dunque, con differenti linguaggi. Dal 1964 al 1969 McLuhan pubblica un saggio, *Understanding media*, un libro che possiamo definire “illustrato”, *The medium is the message*, un vinile omonimo con suoni, musica e registrazioni di discorsi, un film sempre con lo stesso titolo prodotto dalla McGraw-Hill Education e, persino, uno speciale mazzo di carte (*DEW [Distant Early Warning] Card Deck*) in cui le figure e i semi riportano anche alcune delle massime del canadese (McLuhan 2016). In questo frangente la “versione” che ci interessa è quella del “libro illustrato”, come abbiamo definito *The medium is the message*: McLuhan crea, insieme al *graphic designer* Quentin Fiore, un volume di difficile collocazione, ma che certamente si avvicina a un genere che proprio negli anni Sessanta, soprattutto grazie all’emergere della letteratura per l’infanzia, inizia ad avere grande successo. È il cosiddetto *picturebook*, appunto un libro (un albo) illustrato: in che altro modo altrimenti tentare di spiegare la costruzione narrativa per parole e immagini de *Il medium è il massaggio*?

Un libro illustrato è testo, illustrazione, design progettuale, un prodotto di artigianato e al contempo commerciale; un documento sociale, culturale, storico; in primis una esperienza [...]. La sua natura artistica si basa sul rapporto di interdipendenza tra parole e immagini, sul simultaneo dispiegarsi della doppia facciata, sulla tensione drammatica del gesto di voltare pagina. Nella specificità della sua natura esso racchiude possibilità illimitate. (Bader 1976, 1).

Secondo la Scuola Parsons di New York, «Illustration is the art of communicating concise ideas with images in every kind of media» (Terrusi 2012, 99): proprio ciò che ha fatto McLuhan con quella operazione di transmedialità, di “distribuzione” del messaggio su differenti media.

Quattro anni dopo la pubblicazione de *Il medium è il massaggio*, in Italia viene dato alle stampe anche un libro imprescindibile non solo per la letteratura per l’infanzia, ma per lo studio del rapporto tra la lettura del testo e delle immagini, *Guardare le figure* di Antonio Faeti. La cifra e la novità di questo saggio risiedono

nell'intreccio di prospettive che hanno molto a che vedere con il metodo d'indagine McLuhaniano: «l'interdisciplinarietà coniugata con l'ottica pedagogica, uno sguardo indagatore che intreccia, attraverso l'iconografia, l'antropologia, la storia sociale (secondo la scuola francese *Les Annales*, “la storia della mentalità e dell'immaginario”), il cinema, il fumetto e la pittura» (Casella 2008, 160). Questo perché il contenuto «si sviluppa negli albi principalmente grazie al rapporto dialettico fra parole e immagini; si parla a questo proposito specificamente di un “iconotesto”, cioè di un codice composito verbo-visuale» (Terrusi 2012, 94). La forma sposa il contenuto, si integrano a vicenda. Riprendendo inevitabilmente anche la lezione di Comenio, il filosofo ed educatore ceco autore nel Seicento di un primo *picturebook* rivolto ai bambini in età scolare, «la narrazione si è sempre servita contemporaneamente di una pluralità di “mezzi” per diffondere, utilizzando la terminologia di McLuhan, il contenuto del proprio messaggio» (Terrusi 2011, 166). In fondo la letteratura per l'infanzia non è mai «stata racchiudibile in una forma monomediata né, tantomeno, entro una struttura fissa e regolare» (Terrusi 2011, 167). Al centro de *Il mezzo è il massaggio*, lo studioso canadese riporta una citazione del filosofo e teorico dell'educazione John Dewey, rilevante, *in primis*, sotto il profilo della riflessione pedagogica di McLuhan, che molto si rifà alle sue teorie, e in secondo luogo si disvela graficamente attraverso due pagine con una scritta “a rovescio”: occorre rifletterla in uno specchio per poterla leggere: proprio ciò che accade allo *Jabberwocky* di Lewis Carroll di *Alice through the looking glass*.

Come ricorda Emy Beseghi, «Alice nel paese delle meraviglie è un testo molto complesso: capolavoro della fantasia e del *non-sense*, del gusto per il paradosso e per i giochi linguistici, dell'esplorazione del mondo onirico e dell'inconscio» (Beseghi 2017, 41). Ma qui siamo anche a qualcosa che va oltre il paradosso: con lo specchio il “gioco” è tutto intessuto sull'inversione: Alice si sente spesso anche spiegare che dire quello che intende dire non è lo stesso che intendere quello che dice. Non è stato forse McLuhan tra i pensatori più “capovolti”, più fraintesi del secolo scorso? E lui stesso giocava con questa possibilità: in molti hanno provato a dire ciò che intendeva (dire), ma spesso non arrivando a intendere ciò che diceva. Quando qualcuno gli contestava un'affermazione, era solito rispondere come un novello Alice nel Paese delle Meraviglie (elettriche): «Se non vi piace questa mia idea, ne ho un'altra in serbo!». Scacco matto. I *non-sense* di Carroll si rivelano, soprattutto attraverso lo specchio, non materia, anzi, quella anti-materia di cui nella scienza si parla da decenni.

Come spiegava anche Italo Calvino in linea con l'ammirazione McLuhaniana per Carroll, «per il lettori del *Naso* di Gogol', di *Alice in Wonderland*, della *Metamorfosi* di Kafka, il piacere del fantastico si trova nello sviluppo d'una logica le cui regole, i cui punti di partenza o le cui soluzioni riservano delle sorprese»

(Calvino 2016, 262). Tale “logica” – o forse più illogica – si ritrova peraltro in

quello che hanno offerto ai lettori grandi testi classici dell’Ottocento come *Pierino Porcospino*, *Alice e Pinocchio* – ciascuno a modo suo e con specifici mezzi espressivi – gettando le basi per la nascita di una letteratura per l’infanzia che fosse letteratura, appunto, e non libretto d’istruzioni, più o meno ben congegnato, a uso dei fanciulli: una vera e propria rivoluzione fondata espressamente sull’esplorazione, generalmente non originata da intenzioni di ordine educativo, d’inedite possibilità di relazione tra uso del linguaggio, o dei linguaggi, ed esperienza – *avventura* – del lettore. (Negri 2021, 231).

La riflessione di Martino Negri circa la letteratura per l’infanzia e la letteratura *tout court* si concilia perfettamente con la metodologia di ricerca McLuhaniana che ha voluto coniugare scienza e letteratura, una vera e propria rivoluzione fondata espressamente sull’esplorazione (dei diversi media), senza un dichiarato intento pedagogico e per questo ancora più significativa dal punto di vista educativo. McLuhan ci ha così mostrato quelle inedite relazioni tra i linguaggi dei media e le esperienze dei fruitori, quella che Negri definisce l’avventura del lettore che diventa l’avventura del pubblico. È, in fondo, la stessa comunicazione “elettronica” a connotare un “metodo” d’indagine nuovo, è la comunicazione umana ai tempi di internet a dettare nuove logiche, a “imporre” risposte immediate ma non sequenziali, un labirinto costituito dal link che non segue necessariamente una logica.

Attraverso gli schermi

Alice di Carroll ha attraversato per prima e più di molti altri gli schermi, i confini dell’identità, i media: traspunta in cartone animato, in film hollywoodiani, finita in rete, presente nei filtri di Instagram dove si può cadere, come lei, nelle tane di bianconigli e nelle illusioni di una realtà non oggettiva, spesso priva di significato, ma non di senso, di sensi. Le avventure di *Alice nel Paese delle Meraviglie* somigliano anche a un mondo della Realtà Virtuale, o di quella che è chiamata Realtà Aumentata, un mondo oggi sperimentabile e che s’insinua nella letteratura e nella letteratura per l’infanzia. Nel 1994 Elémire Zolla, all’interno di un volume di saggi intitolato non a caso *Lo stupore infantile*, scrive:

Quale influsso avrà la realtà virtuale sulla condizione sostanziale dell’uomo? Credo che buona parte della giornata entro il 2030 ne sarà assorbita, essa dominerà sia l’informazione che l’intrattenimento. I viaggi saranno spesso compiuti in realtà virtuale e l’intrattenimento assumerà aspetti per noi ancora inconcepibili. [...] Ciò che più mi preme è però cogliere l’*effetto globale*. L’uomo sarà modificato in virtù dello spostamento costante da una realtà ordinaria a una pluralità di realtà virtuali: il primato, l’assolutezza della realtà concreta ordinaria crolleranno. Molti temono precisamente questo effetto. Penso che questa trasmutazione sia auspicabile. Il senso dell’io si stempererà, vari io si succederanno lungo la giornata. (Zolla 1994, 270).

La citazione di Zolla sulla realtà virtuale ci porta dritti al di là dello specchio, ci conduce a riflettere sulla letteratura per l'infanzia anche in termini di produzione di qualcosa che oggi ormai va oltre l'oggetto libro, sempre più intaccato da una lettura discontinua che avviene sullo schermo, sugli schermi di vari media, dagli smartphone ai computer portatili. E ci porta sul terreno scivoloso dell'affidamento delle nuove tecnologie a bambini spesso considerati "troppo piccoli" per farne buon uso. McLuhan, a proposito della "nuova educazione" offerta dai nuovi media, parlava persino di "post-storia" oltre che di post-alfabetizzazione, anticipando quel fiorente campo di studi che oggi porta il nome di *visual culture* e che riflette sulle caratteristiche di quel *pictorial turn* che sperimentiamo direttamente nel nostro quotidiano, una realtà in cui l'immagine predomina sulla parola. Alice sembra entrare in un mondo, attraverso la tana del Bianconiglio, che somiglia a una realtà virtuale, una realtà parallela di eventi

onirici e regolati da principi onirici. Di libertà, di stravaganza, di alterità. [...] Che trapassa senza mediazioni. Che unisce gli opposti e i diversi. Che articola eventi sotto il dominio del caso. È il ludicofantastico che articola questo mondo-a-parte (di matti: di stravaganze, di altre regole, di comportamenti assurdi) ovvero anche tutto animato da "languido vagabondare" in una tana che si prolunga nel sogno, legandosi al non-sense, a "nuove e inesplorate meraviglie", a "strane vicende", a "storie infantili". (Cambi 2017, 34).

Una suggestiva ipotesi, che conferma la "ricettività" di Carroll a metà Ottocento di istanze culturali e scientifiche innovative, è stata suggerita da Giorgia Grilli, secondo la quale «Alice che cade all'indietro, *Under Ground*, sotto Terra, è simile a Darwin che cerca di ritrovare la storia della specie "andando a indagare a ritroso nel tempo le diverse forme di vita": Il Paese delle Meraviglie, afferma la Grilli, è per Alice ciò che furono le Galapagos per Darwin: è il luogo dove vede la contemporaneità delle proprie variazioni e sedimentazioni. Alice, vista in un'ottica pedagogica, è una straordinaria occasione per provocare l'intelligenza dei lettori» (Grilli 2012, 362). Insieme a Peter Pan, la piccola protagonista di Wonderland aprì «la strada ad altri autori che hanno intuito quanto fosse importante la svolta messa a punto da Carroll e Barrie per la creazione di una letteratura nuova, diversa, filosoficamente illuminante; una letteratura che ha iniziato ad affascinare anche gli adulti e a dire qualcosa di profondo anche a loro» (Grilli 2012, 363). Tanto è vero che, anche secondo la statunitense Alison Lurie, la letteratura per ragazzi va letta proprio come la grande letteratura, dal momento che molti autori di questo settore hanno mostrato «la tendenza a rovesciare anziché confermare i valori tradizionali del loro periodo e del loro ambiente» (Lurie 1993, 9). Forse Lurie non intendeva il termine "ambiente" come lo intendeva McLuhan, ma converge sul fatto la letteratura crea una sorta di "contro-ambiente" che svela quello in cui siamo

immersi: prerogativa dei bambini e degli artisti che si accorgono prima di altri cosa sta accadendo e ce lo mostrano senza filtri, per una maggiore consapevolezza alla portata di tutti, specie dei più distratti.

Bibliografia

- Bader, Barbara. 1976. *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beat Within*. New York: MacMillan.
- Beseghi Emy, cur. 2008. *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*. Bologna: Bononia University Press.
- Beseghi, Emy e Giorgia Grilli, cur. 2011. *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*. Roma: Carocci.
- Beseghi, Emy. 2017, "Il sogno di Alice." *Studi Sulla Formazione* 20(2): 37-50.
- Calvino, Italo. 2016. *Una pietra sopra*. Milano: Mondadori.
- Cambi, Franco. 2017. "Alice e la sofisticazione della fiaba." *Studi sulla Formazione* 20(2): 31-36.
- Carroll, Lewis, 2002. *Alice Underground. Con il manoscritto illustrato dell'autore*. Viterbo: Stampa Alternativa.
- Carroll, Lewis. 1978. *Alice nel Paese delle Meraviglie e Attraverso lo Specchio*. Torino: Einaudi.
- Dewey, John. 2020. *Arte come esperienza*. Sesto San Giovanni (MI): Aesthetica edizioni.
- Faeti, Antonio e Franco Frabboni. 1983. *Il lettore ostinato. Libri, biblioteche, scuole, mass-media*. Firenze: La Nuova Italia.
- Faeti, Antonio. 1972. *Guardare le figure. Gli illustratori italiani nella letteratura per l'infanzia*. Torino: Einaudi.
- Grilli, Giorgia. 2012. "La passione per i bambini: Lewis Carroll, James M. Barrie e la letteratura per l'infanzia." *Infanzia* 6: 362-365.
- Lamberti, Elena. 2000. *Marshall McLuhan*. Milano: Bruno Mondadori.
- Lurie, Alison. 1993. *Non ditelo ai grandi*. Milano: Mondadori.
- McLuhan Marshall. 1998. *Le radici del cambiamento. Platone, Shakespeare e la tv*. Roma: Armando.
- McLuhan, Marshall. 1968, *Il medium è il massaggio*. Milano: Feltrinelli.
- McLuhan, Marshall. 1998. *Media e nuova educazione. Il metodo della domanda nel villaggio globale*. Roma: Armando.
- McLuhan, Marshall. 2015. *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.
- McLuhan Galaxy. 2016. "The medium is the massage." Accessed: May 14 2021. <https://mcluhangalaxy.wordpress.com/2016/12/07/the-medium-is-the-massage-audio-version-lp-1968/>.
- Negri, Martino. 2020. "L'avventura del lettore: la letteratura come esperienza." In Lorenzo Cantatore et alii. *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*. Parma: Junior.

- Terrusi, Marcella. 2012. *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Zolla, Elémire. 1994. *Lo stupore infantile*. Milano: Adelphi.

TERESA GARGANO

TRA IL SERIO E IL FACETO: UNA FRONTIERA INESPLORATA
NELLA LETTERATURA PER L'INFANZIA
TRA FINE OTTOCENTO E INIZIO NOVECENTO

HALF-JOKINGLY: AN UNEXPLORED FRONTIER IN CHILDREN'S
LITERATURE IN THE LATE 19TH AND EARLY 20TH CENTURIES

I paradigmi del riso che la letteratura per l'infanzia ci ha consegnato sono sicuramente vasti ed originali, saldamente connessi all'immaginario infantile e alla sua origine popolare. Con la nascita della scuola elementare statale e con l'unificazione dell'Italia, la letteratura per ragazzi subisce un ulteriore processo di pedagogizzazione, divenendo strumento di omogeneizzazione sociale, dal volto didascalico e trasformandosi in veicolo di modelli conformanti. Il primo a scardinare la gabbia del pedagogismo serio fu Carlo Collodi, soprattutto con il suo capolavoro *Le avventure di Pinocchio*. L'autore restituì un volto umano al bambino, innovando un *cliché* letterario persistente, operando una rivoluzione stilistica e tematica attraverso il registro dell'ironia e la riabilitazione di una dimensione ludica e divergente. Il contributo intende ripercorrere il sentiero della dissacrazione e dell'umorismo tracciato in prima istanza dallo scrittore fiorentino e poi attraversato da altri autori già dai primi del Novecento, in particolare Vamba e Collodi Nipote, sondando così le nuove frontiere del comico letterario.

Parole chiave: Letteratura per l'infanzia, Comicità, Carlo Collodi, Dissacrazione.

The paradigms of laughter that children's literature has delivered to us are certainly vast and original, firmly connected to children's imagery and its popular origin. With the birth of the state elementary school and the unification of Italy, children's literature underwent a further process of pedagogization, becoming an instrument of social homogenization, with a didactic face, and becoming a vehicle for conforming models. The first to unhinge the cage of serious pedagogy was Carlo Collodi, especially with his masterpiece *The adventures of Pinocchio*. The author restored a human face to the child, innovating a persistent literary cliché, operating a stylistic and thematic revolution through the register of irony and the rehabilitation of a playful and divergent dimension. The contribution intends to retrace the path of desecration and humor traced in the first instance by the Florentine author and then traversed by other authors since the early twentieth century, in particular Vamba and Collodi Nipote, thus probing the new frontiers of literary comedy.

Keywords: Children's literature, Comedy, Carlo Collodi, Desecration.

Leggendo attentamente le battute finali de *Le avventure di Pinocchio*, quando Carlo Lorenzini, noto come Collodi, scrive: «Pinocchio si voltò a guardarlo; e dopo che l'ebbe guardato un poco disse dentro di sé con grandissima compiacenza: –

Com'ero buffo, quand'ero un burattino! E come son contento di esser diventato un ragazzino perbene!...» (Collodi 2012, 213), ci si rende conto che il burattino ancora appoggiato sulla seggiola non è il solo ad essere ridicolizzato. A prendersi gioco di quel ragazzino che a sua volta schernisce il burattino che era stato, è proprio l'autore, il quale racchiude la sua risata in un bel punto esclamativo e tre puntini di sospensione apposti a chiusura della frase e che in genere utilizza quando intende fare la satira dei personaggi che "prende di mira". L'ometto in carne ed ossa che parla "dentro di sé" con vanagloria e presunzione è destinato ad essere un adulto di quelli che Collodi è pronto a beffare con il suo sagace spirito umoristico, lo strumento necessario per sferzare l'arretratezza politica e sociale e allo stesso tempo fondamentale per rinnovare i codici della letteratura. È noto come Carlo Lorenzini con il suo capolavoro sia riuscito a tracciare una traiettoria nuova, di conversione e di rottura rispetto alla letteratura per l'infanzia ottocentesca dai contorni didascalici e moralistici facendo leva proprio sulla sua libertà d'inventiva, quella comicità a più marce come l'ha definita Cambi, che è il veicolo per la critica senza sconti degli usi e costumi della società del suo tempo, la stessa che prescriveva di diventare come quel ragazzo perbene. Collodi inventa la figura di un grosso Serpente disteso per terra come dissacrante metafora ferroviaria, ironizza sulla fame quando da quell'uovo che Pinocchio sta per mangiare ne esce un pulcino che ringrazia di averlo liberato, satireggia sulla medicina nel momento in cui il burattino viene curato da tre medici *sui generis* dopo esser scampato all'impiccagione alla Quercia grande e fa lo stesso sulla giustizia che vige nello strano paese di Acchiappacitrulli. Fa suo l'insegnamento di Addison¹ e di Leopardi, di quello slancio verso la verità attraverso l'umorismo in tutte le sue forme. Leopardi, infatti, abbozzando le sue prosette satiriche (come denomina le *Operette morali*) si era posto come obiettivo quello di scuotere il lettore attraverso l'ironia. Ridere diventa la posizione più corretta rispetto alla condizione degli uomini, egli mira ad un sorriso di distanza, di consapevolezza, di maturazione, caratteristico di chi «vive in "attrito" profondo con la società e la cultura del proprio tempo» (Marcheschi 2010, 17). E Collodi lavora allo stesso modo di Leopardi nell'allestimento del suo capolavoro, che comincia all'insegna del riso con la beffa del legno parlante e si chiude sempre nel segno

¹ A riflettere su cosa fosse la verità e la menzogna e quali fossero i rapporti tra lo *humour* e il riso, prima di Collodi, fu lo scrittore britannico Joseph Addison. Quest'ultimo il 10 aprile 1711, in un passo del numero 35 del giornale «The Spectator», volendo disegnare una genealogia giocosa, aveva scritto: «Fondatrice della famiglia del Ridicolo fu la Verità, che diede nascita al Buon Senso; questo generò lo Spirito (Wit), che sposò una donna di un ramo collaterale, chiamata Lietezza, e ne ebbe un figlio: l'Umorismo. Esso è dunque il componente più giovane di quella illustre famiglia; e, discendendo da genitori dalle disposizioni così diverse, ha un carattere instabile e mutevole. Talvolta lo si vede assumere atteggiamenti gravi e solenni, sicché appare ora serio come un giudice ora buffo come un saltimbanco. Ma egli tiene molto alla madre e, indipendentemente dal suo stato d'animo, non manca mai di far ridere la compagnia» (Santarcangeli 1989, 13).

dell'ironia, dell'irrisione di quel ragazzino che assume già una posizione di distanza dal burattino, il ridicolo che ridicolizza. E con questa scena la vicenda si conclude subito. Collodi decide di apporre la parola fine, quasi come a voler suggerire che di quel bambino, da governare con polso fermo, obbediente e diligente, fondamentale non ha da dirci più nulla. Eppure quel finale non finale, in realtà, non ha tracciato il confine di un'esperienza isolata, al contrario ha aperto le frontiere ad un nuovo orizzonte della letteratura per l'infanzia, che fin dalle sue origini, soprattutto popolari, aveva assegnato al registro del riso un ruolo fondamentale, ma che aveva perso nel corso del Settecento con il processo di pedagogizzazione dei testi per ragazzi. Quelle parole che il ragazzino Pinocchio sussurra dentro di sé sono state udite bene e decodificate nel giusto verso da altri autori di testi per l'infanzia, che hanno percorso, ampliato e rivisitato già dai primi del Novecento quell'innovativo messaggio educativo proposto da Collodi, improntato sulla derisione e su quell'umorismo capace di creare occasioni di riflessione morale. Tra questi autori, ci sono certamente Vamba e Collodi Nipote, che oltre al rapporto di parentela nel caso di quest'ultimo, condividono con il padre del burattino la comune appartenenza a quella Toscana che sulla letteratura di umore ha dato i risultati più convincenti.

Sulle orme di Carlo Lorenzini: Vamba e Collodi Nipote

Come appena anticipato, certamente uno sguardo nuovo verso l'infanzia lo ebbe Luigi Bertelli, più noto con lo pseudonimo di Vamba. Come Collodi dopo un periodo di militanza giornalistica, si appassiona alla letteratura per ragazzi, perché si lavorava «le mille volte più volentieri per [i] ragazzi, che almeno [sanno] ridere, che per gli uomini i quali non [sanno] fare nemmeno questo» (Boero, De Luca 2010, 115). L'esordio per ragazzi di Vamba avviene con la pubblicazione di *Ciondolino* nel 1895. Il libro nel quale si riflettono diverse dimensioni: scientifica, pedagogica, politica e quella più arguta ed ironica, riscuote subito un gran successo. Impossibile non accennare al suo capolavoro, *Il giornalino di Gian Burrasca*. Il protagonista Giannino Stoppani è un diretto erede di monelleria di Pinocchio, che con i suoi scherzi ha suscitato tantissime risate, ma ha anche denunciato una frattura tra il mondo dei bambini e quello degli adulti, calcando «il discrimine tra chi, punendo, intende conformare i futuri adulti (e sudditi più che cittadini) all'ordine e chi sollecitando al gioco ed allo spirito dissacratorio, di fatto sollecita nel contempo all'esercizio dell'intelligenza e della libertà, ossia in una parola, intende educare» (Barsotti 2020, 34).

Meno note sono le sue opere per ragazzi in versi, ma sono quelle sulle quali si sofferma l'attenzione del presente lavoro incentrato sulla ricerca delle risonanze

collodiane e dell'umorismo come metodo critico e conoscitivo. L'autore aveva una propensione naturale per la scrittura in versi, le sue poesie di carattere narrativo o umoristico, vengono pubblicate sia sul «Giornalino della Domenica» che in tre volumi: *La storia d'un naso*, *Le scene comiche*, *La cronaca della settimana*, tutti poi riuniti nella collana del *Cinematografo poetico* (Michieli 1965, 69). Le scrisse pensando al piacere che avrebbe procurato a suo figlio e le pubblicò tra il 1906 e il 1920. In particolare, anche già dai titoli, certamente *La storia d'un naso* e *Le scene comiche* catalizzano maggiormente il nostro interesse. La prima, infatti, non può non richiamare alla mente il celebre naso allungabile del burattino di legno collodiano. Non è una fiaba, né una favola, proprio come *Pinocchio*, ma una novella fantastico-umoristica che, come il grande romanzo umoristico collodiano, solca le terre della fantasia senza astrarsi dalla realtà. La storia è quella raccontata da un maestro per ammonire uno scolaro che tiene sempre il dito nel naso. Maso, il protagonista, omonimo di quel Masino delle *Storie allegre* di Collodi², è un contadino che a furia di mettere le dita nel naso, aveva allargato così tanto le narici, da farle assomigliare a due campane. Sordo agli ammonimenti della madre, sordità familiare al povero Geppetto, si lascia trascinare, proprio come il burattino, dai colpi di grancassa dei saltimbanchi che con un po' di tinta nera, uno strano costume e le labbra gonfiate con il peperoncino, ne fanno un ottimo moro d'Oriente, ora da ammirare e poco dopo da decapitare, visto il tempo della guerra di Eritrea e gli orientamenti del popolino facilmente influenzabile dalle contingenze. A suon di fughe e di corse come quel campione di Pinocchio, vive numerose avventure e disavventure trasformandosi in abitante del Pirimpimpì e prestando il suo naso come casa ad un povero paguro eremita. Nonostante tutto non imparerà mai la lezione, mentre promette alla madre di tener le dita lontano dal suo naso, una vi era già dentro. Il maestro conclude il racconto esortando gli allievi che sentono prurito al naso a darsi una botta sulla mano. Dunque, un naso diventa protagonista di una storia, di una vita, anzi è proprio l'elemento vitale che ne scandisce i passaggi cruciali. Il naso costituisce una fonte di ispirazione creativa in varie forme di espressione culturale, dalla pittura alla vignetta, dal racconto alla favola. Tanti sono i nasi famosi e ribelli della letteratura, a partire da quello fuggitivo del celebre racconto di Gogol', poi ripreso da Gianni Rodari con la sua storia del signore di Laveno, al particolare naso sterniano, grande modello di umorismo per Collodi, al naso pendente di Vitangelo Moscarda, pretesto per lo scatenarsi di una crisi d'identità.

Nei libri per l'infanzia, il naso con le sue ridicole fattezze diventa spesso fonte di umorismo e attivatore della risata, perché si oppone alle regole e ai canoni dell'estetica. Il fare cose esagerate e

² Ci si riferisce a Tommaso detto Masino del racconto *L'Avvocatino difensore dei ragazzi svogliati e senza amor proprio* contenuto nella raccolta *Storie allegre* di Collodi pubblicata nel 1887 presso la casa editrice Paggi, tre anni prima della morte dello scrittore.

oltrepassare alcuni limiti afferma la contestazione di quei limiti. In tal modo si ridicolizza l'autenticità del mondo degli adulti che pone certi vincoli ai personaggi infantili, determinando di riflesso le regole e i modelli normativi della realtà dei lettori. (Gavrilidis 2016).

Inoltre, i nasi inventati dalla letteratura, stravaganti nelle fattezze e negli atteggiamenti spesso diventano anche veicoli per mettere in luce le profonde contraddizioni della condizione umana, senza rinunciare, peraltro a riflessioni politiche e filosofiche. In questo testo, basti pensare alla stolta astuzia del saltimbanco che facilmente adesca Maso nel suo circo, alla sprovvedutezza del popolino che muta idea in base al cambiamento degli scenari, alla miopia dell'erudizione minuziosa rappresentata umoristicamente da quel professore che appare all'inizio e al termine del racconto. E di fronte alle menzogne degli adulti, invece che obbedire alle regole di armonia del viso, il naso si ribella e diventa enorme o si allunga, non solo quando si dicono le bugie o per la semplice consuetudine di metterci dentro le mani, ma per la manifestazione di sentimenti umani autentici: lo stupore, l'ironia, la vergogna, la paura. Quelli che si oppongono a chi prescrive botte sulle mani o si prende gioco di buffi burattini e che riescono a mettere in moto il pensiero e ad allargare il punto di vista.

Le scene comiche, che già promettono grosse risate dal titolo, vengono pubblicate nel 1913 e presentano in copertina adulti e fanciulli gioiosi in una sala cinematografica. Vamba preannuncia:

Non troverete i celebri allegri o buffi eroi degli altri cinematografi [...] gli artisti che han parte in queste mie scene non passan tante strane peripezie... Essi non sfondan case, o se mai, nelle asserite verità, sfondan porte già da tempo aperte; né per città e campagne come pazzi essi corrono, ma corron solo, spero, i versi in cui discorrono tutti quanti, sien uomini o bestie, bimbi o cuccioli – versi piani, alla buona, perché nessun vi sdruciolì e perché niuno inciampi. (Vamba 1913, 5-6).

Ed in effetti le storie alternano ottave di endecasillabi, a sestine di settenari rimati che contribuiscono alla costruzione di scene rapide e vitali, come quelle di una rappresentazione cinematografica, mentre le illustrazioni di Scarpelli e di Finozzi si armonizzano sapientemente con lo spirito del testo. Le scene in cui Vamba utilizza i settenari sono le più vivaci e narrano le birichinate dei fanciulli. Ci sono poi favole che ricordano Trilussa, favole di burle un po' più macabre e ci sono scene che oppongono il regno animale a quello umano, aprendo ad un profondo orizzonte di riflessione. Al centro vi è la ribellione degli animali nei confronti dell'uomo, come quella dei gatti che scioperano perché sono stufo di liberare l'uomo dai topi e di dargli la caccia, o degli animali del cortile che incoraggiati dallo sciopero dei gatti, ne ordiscono uno della fame anche loro per non finire ad essere una portata del pranzo di Natale. Significativa è la scena dal titolo *Quel che disse l'orsa agli orsacchiotti* che mostra quanto gli orsi nascondono una natura molto più umana di un uomo che segna i confini tra un paese e l'altro, e che quegli orsi definiti bestie

feroci, vengono dagli uomini addomesticati a proprio piacimento o uccisi per ricavarne una pelliccia. Dunque di vivace in queste favole non vi sono solo il ritmo e le battute, anche in questo caso briosa e scattante è certamente la critica di Vamba. Evidenti sono i riferimenti alle incoerenze dell'uomo politico, le allusioni alla demagogia, il richiamo al dovere dell'uomo di progredire, la volontà di prendersi gioco delle pedantesche morali e di reagire con lo scherzo e la risata, non come un elemento statico, ma come una vera e propria energia cinetica dell'animo. Dopo Vamba, sicuramente le orme del Collodi sono state seguite in qualche modo da suo nipote Paolo Lorenzini, il più noto Collodi Nipote. Fu uno scrittore per la radio e per il cinema, traduttore, direttore di periodici per ragazzi e continuatore del *Pinocchio* dello zio. Nonostante il nome imponente e gli "spin off" di *Pinocchio*, così li definiremmo oggi, non ebbe mai un successo pieno. Trascorre tre anni in Argentina, dove ha modo di maturare un certo scetticismo nei confronti della modernità del Nuovo Mondo, quella che favorisce le rapide fortune. Dalle sue prime opere emerge un sospetto conservatorismo che guarda con preoccupazione l'imprenditorialità dei ceti emergenti e con simpatia ad un universo preindustriale (Boero, De Luca 2010, 124-125). Un'ideologia, questa, che è saldamente intrecciata ad un temperamento insofferente, al gusto del paradosso, a quella voglia toscana della dissacrazione e soprattutto a quell'insoddisfazione congenita e di famiglia. Con Collodi Nipote, Pinocchio ritorna a vivere svariate avventure, ne *Il cuore di Pinocchio* pubblicato nel 1923, si trasforma in cyborg *ante litteram*, mentre, ad esempio, in *Pinocchio*, *Pinucchio e Pinicchio* è il direttore di una Compagnia che vuole metter su con gli altri due burattini, suoi fratelli gemelli, emulando la più famosa compagnia di Mangiafoco. In particolare, in quest'ultimo testo, emerge l'umorismo di Collodi Nipote nei confronti di un tema a lui molto caro e al quale si è fatto già cenno, ovvero lo scetticismo nei confronti delle rapide fortune, il raggiungimento del successo, attraverso scorciatoie e percorsi privi di fatica. La cosiddetta "via della gloria". La via della gloria, infatti, è quella che tanto desidererà raggiungere Leggerino "un oste famoso in lettere e culinaria" al quale Pinocchio ruba il testo della Commedia da rappresentare con la sua compagnia. Leggerino, accecato dal suo desiderio, intravede in Pinocchio colui che avrebbe potuto dargli una spinta sulla strada del successo, non rendendosi conto che il burattino non può lanciare un uomo che di Leggero ha solo il nome e su una strada di cui ignora persino l'indirizzo. Ancora, la via della gloria è anche quella che cercano di raggiungere Sussi e Biribissi, i protagonisti del capolavoro di Collodi Nipote, che affrontano senza successo una paradossale discesa nelle fogne di Firenze alla ricerca del centro della terra come i protagonisti del verniano *Viaggio al centro della Terra*, e l'unica cosa che trovano è un posto comunale come esperti di fognatura e lavori del sottosuolo. Infine, la via della gloria è anche quella che cercano di raggiungere Vestingaus e Slipincar, i protagonisti di un romanzo che di quella via ne ha fatto il suo titolo, un romanzetto

umoristico per ragazzi come specifica il sottotitolo. I due fratelli, infatti, si mettono in testa di costruire una macchina da scrivere automatica utilizzando sale inglese e ranocchie così da agevolare gli scrittori disperati e snellire la burocrazia degli uffici pubblici, ma ne guadagnano solo una bella indigestione. Dunque quale sarebbe allora la morale di tutto questo? Si chiede lo stesso Collodi Nipote. «La gloria è una bella cosa. Per conseguirla però non bisogna affidarsi alle peregrinazioni di un cervello balzano» (Collodi Nipote 1902, 261) scrive in *Sussi e Biribissi*. Perché da quel cervello balzano sono venuti fuori “proprio i libri del signor Verne” quelli che “non si devono leggere più perché vuotano il cervello”. E allora bisogna saper scegliere i libri buoni, come consiglia ai suoi lettori, quelli che cercano di infondere il sentimento della rettitudine e del lavoro. Le scuole di certo non aiutano a limitare le cattive scelte poiché, come spiega con sagace ironia nel finale del suo romanzetto umoristico:

nelle scuole si studia troppo, sicuro, o per esser più preciso, si pretenderebbe che i ragazzi studiassero troppo. Non crediate però che nessuno si muova a pietà dei loro sforzi [...]. Vi sono delle bravissime persone, in generale uomini fatti, e sulla via di rimbambire, o *rimbambinire* se più vi garba, che per sollevar le menti dei ragazzi scrivono libri senza capo né coda, senza nessuno scopo educativo o morale, libri balocconi, fantastici, pazzamente cervelotici, che invece di riuscire benefici sono dannosi addirittura. [...] Le menti deboli a poco a poco si assuefanno al fantastico, all'irreale, allo stravagante, che più non riescono a discernere il falso dal vero, a valutare le difficoltà che purtroppo così frequenti si incontrano nella realtà della vita. Ed è così che i ragazzi si abituano a non ragionare, a non riflettere, a non studiare con la dovuta serietà i problemi più frequenti e più comuni dell'esistenza...e si cacciano nella prima impresa che lasci intravedere un miraggio di gloria. La gloria! Generalmente è questo che attira le piccole allodole allucinate dai libri, specchi di una vita falsa, sotto i colpi inesorabili della sorte. Sognate pure ragazzi miei; ma non avete l'illusione che quei sogni possano realizzarsi con la massima facilità e con nessuna fatica! (Collodi Nipote 1909, 87-90).

Collodi Nipote parla di libri seri e libri balocconi, fantastici senza nessun ancoraggio alla realtà, che di quella realtà che albergava nei libri didascalici ne costituiscono la parodia. Libri per sognare e per ridere, o per entrambe le cose, come quel sogno di gloria, che forse per l'assurdità e il paradosso scatena certamente una risata, ma allo stesso tempo è capace di “lanciare” sulla via della costruzione di un pensiero critico. Suo zio, Carlo Collodi, fu il primo a riaprire le frontiere alla comicità e all'umorismo nella letteratura per l'infanzia, a intuirne le potenzialità di lettura del mondo con occhi nuovi e diversi, modificando il punto di vista. Egli riuscì a trovare una coraggiosa e avvincente via d'accesso per riconoscere assurdità e ingiustizie della società e penetrare nelle pieghe più profonde dell'animo umano. Fu il primo a superare una sterile linea di demarcazione, a comprendere che i libri non possono essere solo seri o solo comici, ma possono contenere entrambe le sfaccettature e che la formula vincente è racchiusa in quell'umorismo della verità, del quale ne fu grande maestro. Per fortuna a suon di rovesciamento e bizzaria la sua

“lezione” è stata ascoltata, il suo burattino non è rimasto immobile, confinato su quella seggiola, ma è andato molto lontano, fuggendo dell’immobilismo della precettistica borghese. Quel burattino ha certamente trovato un posto nel grande naso di Masino, ha preso parte alla commedia della compagnia di Pinuccio e Pinocchio, ha esplorato le fogne con Sussi e Biribissi e ha sicuramente contribuito alla costruzione della macchina da scrivere di Vestingaus e Slimpicar, per quanto neanche Collodi Nipote ne fosse del tutto consapevole.

Bibliografia

- Barsotti, Susanna. 2020. *Vamba e la grandezza dei piccoli: Il giornalino della domenica (1906-1911)*. Roma: Anicia.
- Boero, Pino and Carmine De Luca. 2010. *La letteratura per l’infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Collodi, Carlo. 2012. *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*. Firenze: Giunti.
- Collodi Nipote. 1902. *Sussi e Biribissi. Storia di un viaggio al centro della Terra*. Firenze: Salani.
- Collodi Nipote. 1909. *Sulla via della gloria. Romanzetto umoristico per ragazzi*. Roma: M. Carra & C.
- Gavriilidis, Sofia. 2016. “Le trasformazioni del naso come fonte d’umorismo nella Letteratura per l’Infanzia”. *Studying Humour*, 3: 2016.
- Marscheschi, Daniela. 2017. *Leopardi e l’umorismo*. Pistoia: Petit Plaisance.
- Michieli, Armando. 1965. *Vamba*. Brescia: La scuola.
- Santarcangeli, Paolo. 1989. *Homo ridens: estetica, filologia, psicologia, storia del comico*. Firenze: L.S. Olschki.
- Vamba. 1913. *Le scene comiche*. Firenze: Bemporad & F.
- Vamba. 1923. *La storia d’un naso*. Firenze: Bemporad & F.

LEONARDO ACONE

VENT'ANNI DI PAGINE E RAGAZZI.
PEDAGOGIA DELLA NARRAZIONE *DI FRONTIERA*

TWENTY YEARS OF BOYS AND PAGES.
PEDAGOGY OF *FRONTIER* NARRATIVE

La frontiera che si colloca tra centralità e marginalità del vivere, in contesti di perifericità esistenziale abitata da devianze e difficoltà, ad un'attenta osservazione storico-letteraria viene attraversata da rappresentazioni e narrazioni che elaborano, a livello pedagogico-esistenziale, una "nuova frontiera" potenzialmente educativa, capace di proiettare nella cultura il suo profilo e la sua possibile sagoma. Quel confine, a tratti insormontabile, si trasforma in potenziale *soglia* quando alcuni personaggi scoprono di volta in volta il valore ed il senso della lettura, della scrittura, dell'arte, della virtuosa comunicazione che diviene *contaminazione di senso* ed argine rispetto a prospettive di smarrimento, degrado e perdizione.

Se da un lato, infatti, è possibile osservare una ricca galleria di "immagini d'infanzia", tutte ritratte in contesti "di confine" e tutte alle prese con le traversie derivanti da quei contesti, dall'altro assai interessante diviene l'analisi di una rappresentazione letteraria ben precisa: la narrazione del possibile attraversamento di quella stessa frontiera, una volta divenuta *soglia* in virtù dell'accennato, possibile orizzonte di senso che la cultura può lasciar intravedere nel cammino di bambini e ragazzi privi di orientamento.

Parole chiave: Frontiera, Pedagogia della narrazione, Lettura, Scrittura, Meridione.

The frontier that is placed between centrality and marginality of living, in contexts of existential peripherality inhabited by deviations and difficulties, when carefully observed is crossed by representations and narratives that elaborate, at a pedagogical-existential level, a "new frontier" of educational potential, capable of projecting in culture its profile and its possible shape.

Such frontier, at times insurmountable, becomes a potential threshold when some characters discover from time to time the value of reading, writing, art, of virtuous communication that becomes contamination of meaning and a limit with respect to prospects of loss, degradation and perdition. If on one hand, in fact, you can see a rich gallery of "childhood images", all portrayed in "border" contexts and all struggling with the difficulties arising from those contexts, on the other hand, the analysis of a peculiar literary representation becomes very interesting: the narration of the possible crossing of that same frontier, once it has become a threshold by virtue of the aforementioned possible horizon of meaning that culture can let see in the journey of children and young people without direction.

Keywords: Border, Pedagogy of narration, Reading, Writing, South.

Il margine, la frontiera

C'è una letteratura che si occupa del rapporto tra centralità e marginalità del vivere, lueggiando, attraverso le sagome di piccoli personaggi, quella sorta di concentricità esistenziale che rende territorio di frontiera tutto ciò che si distacca e si allontana, man mano, dal centro di un benessere e di una condizione accettabile. Il modo in cui l'infanzia "vive" questa frontiera, a tratti riconoscendola ed a tratti attraversandone il campo d'esperienza con tutti i rischi che si possono correre, diviene il focus di alcune illuminanti narrazioni nelle quali l'esercizio letterario deve filtrare osservazione e rappresentazione attraverso una lente pedagogica capace di restituire senso e di problematizzare vicende e situazioni. Si tratta di un difficile equilibrio tra libertà autoriale di narrare e doverosa postura di natura educativa, e mai tale equilibrio può e deve distogliere gli occhi dalle implicazioni di carattere formativo che ogni "storia" riferibile all'infanzia porta con sé come ineludibile corredo valoriale.

Questa prima frontiera che qui si va individuando delimita due aree che attraversano longitudinalmente tutta la meravigliosa regione del vivere definita infanzia; il paradosso è che tale lunga linea di frontiera – quasi attuale e tragico "muro" di confine – non viene quasi mai avvertita, individuata, riconosciuta mentre si attraversa quel territorio nel suo naturale farsi cronologico. Non ci si meraviglia, qui, della sovrapposizione tra dimensione temporale e dimensione spaziale: quella che abbiamo appena definito "regione fanciulla" del vivere, ovvero l'infanzia, è uno "spazio" che, paradossalmente, riconosce le sue coordinate sull'asse del "tempo", e non altrove. Si tratta, e lo si sottolinea accettando il rischio di risultare banali, dell'unico tragitto che ha una sola direzione; non riattraversabile; non recuperabile; in cui si affronta la più difficile delle metamorfosi per poi consegnarsi ad una adultità priva di meraviglia e di altre trasformazioni (eccettuate quelle legate ad una "normale" evoluzione ormai priva di sorpresa ed incanto). Quel confine rischioso, si diceva, risulta assai più avvertibile quando la regione infantile è stata attraversata, superata e consegnata al registro del ricordo e del vissuto. Mentre lo si lambisce, invece, non lo si inquadra in tutta la sua pericolosa (in)consistenza e in tutta la sua fin troppo facile attraversabilità. L'infanzia, età libera da costrizioni e dogmi, si tiene in precario equilibrio, incapace di tutelare i propri passi da un eccessivo sconfinamento al di là di quella linea.

Questa prima frontiera, che la letteratura inquadra e racconta, vede bambini e ragazzi in bilico tra rettitudine e devianza, tra civiltà e inciviltà, tra benessere e degrado, tra speranza e "di-speranza" laddove, trattandosi di infanzia, riconosciamo al termine quella doverosa «sfumatura di attenuazione rispetto al più moderno disperazione. Cerchiamo quindi di procedere sulla via di questa attenuazione, allontanandoci in qualche misura dal polo della disperazione, per avvicinarci a quello

opposto che ci riconduce alla speranza» (Teti 2018, s.p.). Ma tali coppie di opposti non rappresentano, quando si è ancora bambini, una possibilità di lucida capacità discriminante tra bene e male, e sono immerse in uno sfumato grigiore che confonde ed avvolge, complici spesso contesti, vissuti, ambienti ed accadimenti. Allora ciò che succede, o che si attraversa crescendo, può assumere le illusorie sembianze di qualcosa che non sembra tanto sbagliato; o che non lo sembra affatto. Ma si ascrive, in realtà, al registro della prima tragica e possibile deviazione da una norma intesa come serenità esistenziale.

Volendo immaginare un punto di partenza che consenta di inquadrare tale panoramica letteraria si propone, qui, di rileggere il romanzo del 2001 di Diego De Silva, *Certi bambini*, per una sorta di “disvelamento” di una condizione infantile fino ad allora celata e che aveva necessità di essere manifestata, scoperta, narrata. Domenico Starnone, nella intensa prefazione che consegna all’edizione uscita vent’anni dopo la prima pubblicazione, sottolinea il ruolo che va senz’altro restituito al testo, come capostipite di un nuovo inquadramento letterario e narrativo delle infanzie difficili; come testimonianza che poco spazio aveva avuto, dopo le epopee veriste di fine Ottocento con le sagome struggenti, tragiche e meravigliose di alcuni bambini nati – già “vinti” – dalle pagine di Giovanni Verga (Acone 2014). L’aggancio alla realtà di infanzie negate esula, infatti, dalla ricostruzione letteraria che pure ha narrato, a più riprese, la povertà, la sperdutezza, la solitudine e l’indigenza, dalle fiabe più antiche fino ai grandi romanzi dell’Ottocento e del Novecento. Si tratta, qui, di un più fermo riferimento alla “cronaca” del vivere, in un equilibrio precario tra istanze autoriali (ovviamente anche estetiche e letterarie) e doverosa necessità di ricostruzione realistica: una «messinscena indimenticabile della incongruenza tra il progetto di adulto che per necessità Rosario si impone e l’età che ha e che dentro quel progetto si torce e si storce piena di malessere, cercando vie d’uscita, abbandonandole» (Starnone 2021, VI-VII).

Starnone si sofferma sul “passaggio” dall’età innocente alla delinquenza, restituendo al romanzo di De Silva una specifica consistenza laddove, nella pur innegabile panoramica di degrado sociale, individua tra le pieghe della storia uno spiraglio che ci lascia intravedere una sorta di “pedagogia della narrazione e della speranza”: pagine di evanescente e labile possibilità.

Lo scrittore, infatti, in quello spazio assai ristretto che prima si inquadrava, tra letteratura e doverosa cronaca, nel 2001 ritrae un piccolo protagonista cui non concede edulcorazione alcuna; e che sottrae, con lucida ferocia, allo stesso concetto di normale e naturale maturazione. Quel “passaggio” appena richiamato, infatti, si compie attraverso preludi di desolante disinteresse per la vita, e di sconcertante sprezzo per il pericolo, anche il più inutile e scellerato: «Dietro il guardrail della tangenziale. Tirata la conta, il primo era Brasile, subito dopo Rosario. Venturino e

Matteo potevano scegliere l'ordine. Alla cieca, uno scatto fino all'altra parte. Se si muore si muore, e chi non si butta è ricchione» (De Silva 2021, 82).

Il contrasto, terribile e assurdo, tra giovani vite che si rovinano – in trasgressioni estreme e omicidi “da affiliazione” – ed una “normalità” quotidiana – sospesa nell'esercizio di una sopravvivenza in perenne equilibrio tra speranza e disillusione – si snoda lungo l'asse di un'altra surreale e sconcertante frontiera: quella che separa la tragedia di una fanciullezza già irrimediabilmente corrotta dai fotogrammi della vita di tutti i giorni. Il libro si chiude con uno sfumato, quasi fuori campo, che in corsivo restituisce uno scarto d'esistenza che richiama al dovere di ricucire; di leggere pedagogicamente la sostanza della frattura tra giovani esistenze e possibilità future: «Insomma. C'è gente che in piena estate va a comprare le paste. [...] Il rituale della domenica. Spesso hanno almeno un bambino per mano. [...] Probabilmente li aspetta un pranzo impegnativo, e qualche solito parente in visita. D'estate, di domenica, c'è gente che compra le paste» (De Silva 2021, 158).

Tale linea di demarcazione ne evidenzia – o conferma – anche un'altra. Si tratta di una frontiera che riguarda la latitudine delle coscienze e dei contesti sociali; che mette in evidenza un asse Nord-Sud in cui si individua un “meridione del vivere” (Acone 2021) che, purtroppo, si rivela contesto di potenziale degrado e di rischio imminente. Già durante la metà dell'Ottocento uno scrittore calabrese, Biagio Miraglia, aveva sottolineato una condizione di distanza sociale (Miraglia 1856) che si sarebbe rivelata, in tutta la sua sostanza, preludio di quell'armonia incrinata e interrotta analizzata e narrata in modo magistrale dalla penna di Raffaele La Capria: «per uno di quei misteri, per una di quelle fatalità, per uno di quei giochi delle tre carte, nel riffa e raffa che gli storici sanno spiegare e la mia favola no, si rompe l'Armonia, si lacerò la *gouache* che così bene rappresentava quella Partenope Armoniosa» (La Capria 1999, 22).

Naturalmente “Partenope”, qui, va esteso a quel metaforico “meridione del vivere” appena citato che si categorizza come regione di sofferenza e marginalità; territorio di frontiera, appunto, per troppe infanzie smarrite e “perdute” come un'armonia ormai irrecuperabile.

La strada tra scuola e non-scuola

Nel 2007, pochi anni dopo il romanzo di De Silva e quasi contemporaneamente al best-seller *Gomorra* di Roberto Saviano¹, Pina Varriale pubblica *Ragazzi di*

¹ Va qui ricordato che Roberto Saviano, già a partire da *Gomorra*, inizia una “profilazione d'infanzia” che si protende fino alla mini-saga infantile dei romanzi di dieci anni dopo: *La paranza dei bambini* e *Bacio feroce*, infatti, rappresentano il punto d'arrivo di questo lungo processo d'analisi che il giornalista-scrittore compie sul perverso rapporto tra infanzia e camorra nel Meridione e a

camorra, un libro per ragazzi in cui evidente risulta lo sforzo, da parte dell'autrice, di narrare l'alternativa possibile rispetto al degrado di tragiche deviazioni. Arturo, insegnante di ginnastica pieno d'entusiasmo, si ritrova sulla strada del dodicenne Antonio, piccolo protagonista della storia ambientata a Scampia. A fronte di parenti e conoscenti del ragazzo che gli insegnano come comunicare in codice con altri malavitosi, che lo allontanano dalla scuola (mortificata a contesto "commercialmente" utile solo a piazzare qualche dose) e che ne corrompono lo sguardo, Arturo crea il "Rifugio", un circolo-scuola-ritrovo dal nome inequivocabile in cui, pian piano, bambini e ragazzini ancora agganciati ad un residuo filo di speranza iniziano a trovare – o almeno a intravedere – un orizzonte nuovo; una scuola che, di fatto, scende in strada attraversando quella spietata frontiera che, in contesti degradati di troppi "Sud", divide il mondo dei piccoli tra chi va (almeno o ancora) a scuola e chi non ci va più, consegnandosi alla ben più selettiva e spietata scuola della strada.

Per superare tale frontiera, però, bisogna attraversare l'accidentato confine del pregiudizio. Come fanno, da anni, i tanti "maestri di strada" che sembrano mettere in pratica proprio la dinamica narrata dalla Varriale. Arturo non è un eroe; ma ha le sembianze e la consistenza di un educatore mai prevenuto ed aperto ad ogni volto. Varriale "concede" un finale rassicurante che vede i due protagonisti (adulto/guida e ragazzo) ritrovarsi anche dopo la violenza subita, dopo la semi-distruzione del "Rifugio", dopo che tutto sembrava perso; ma è un finale che non concede nulla al buonismo ma si proietta nel registro della possibilità e della speranza: può esserci scuola anche sulla frontiera disillusa delle infanzie più a rischio, delle infanzie "invisibili" di tante marginalità e di troppi "ghetti" (Buccini 2019); può esserci se c'è chi "fa" scuola scommettendo sugli occhi – tutti gli occhi – di bambini e ragazzi.

La scuola torna, stavolta come orizzonte di saggezza infantile, nel romanzo che Pina Varriale pubblica nel 2013 modificando il contesto malavitoso ed allontanandosi, così, dal tema del degrado infantile. *Più forti della mafia*, infatti, è ambientato in una Puglia narrata come scenario di un'altra forma di delinquenza organizzata, che sottrae terre e modifica l'orografia di territori e paesi per interessi e profitto. I ragazzi di questo delicato romanzo, però, si oppongono come possono a tale deriva organizzandosi, guarda caso, nelle aule scolastiche e nei contesti che li separano da omertà, accondiscendenza e supina sottomissione (Varriale 2013). La scuola torna,

Napoli in particolare. La deriva che salta agli occhi in maniera più evidente risulta quella relativa al differente rapporto che, da *Gomorra* ai romanzi più recenti, si inquadra tra giovanissimi e mondo malavitoso: se infatti nel primo romanzo d'inchiesta è la camorra a cercare, traviare e "scandalizzare" l'infanzia sfruttandone l'innocenza e corrompendola per sempre, nella narrazione de *La paranza* sono i bambini – quasi tutti appartenenti a famiglie normali, non malavitose – a "scegliere" la camorra come facile scorciatoia per avere tutto e subito, per bruciare in modo rapido la candela della propria esistenza in nome del denaro, del potere, del disordine interiore, valoriale ed esistenziale (Saviano 2006, 2016, 2017; Acone 2018).

qui, come possibile “riparo” – per tornare al precedente concetto della Varriale – di ragazzi più coraggiosi e saggi degli adulti.

La lettura e la scrittura come “ultima frontiera” della possibile educazione²

In alcuni dei testi che seguiamo lungo questa “prospettiva meridionalistica” la cultura si rivela, sorprendentemente, foriera di speranza. Che assuma le sembianze della narrazione, della scrittura, del racconto o della lettura le pagine di alcuni romanzi per ragazzi consegnano una sorta di “pratica culturale” – in una consistenza fisica e quasi tattile – dove lettura e scrittura divengono elementi salvifici rispetto ad un possibile attraversamento. La frontiera che separa vite in bilico da esistenze sulle quali proiettare il faro di una certa “educabilità” diviene, così, felicemente valicabile. Potremmo parlare di una sorta di letteratura pedagogica nella quale evidenziare un elemento cardine: la “pagina salvifica”; che si legga o si scriva, la pagina assume su di sé la valenza di un potenziale riscatto e diviene la cifra della speranza di generazioni in precario equilibrio esistenziale.

Nel 2016 Rosa Tiziana Bruno, nel suo romanzo *Un ribelle a Scampia*, mette in scena una meravigliosa ed infantile riscoperta di sé di cui si rende protagonista il piccolo Nicola. Tra “vele” degradate e piazze di spaccio, in quell’inganno sociale, politico e urbanistico di troppe periferie meridionali (Acone 2018) un ragazzino di prima media scopre i libri, i mondi che questi possono rivelare e le prospettive che possono improvvisamente aprirsi grazie alla conoscenza, alla condivisione, alle parole:

Quando arrivò maggio [...] Nicola era partito all’attacco di libri più lunghi, tante parole e nessuna immagine. Libri divertenti o di paura, che gli trasmettevano emozioni belle e soprattutto gli davano quella sensazione di essere speciale, in un modo diverso da quando aveva tenuto in mano un’arma e una valigetta.

I libri lo allontanavano dalle brutture della vita, gli facevano scoprire mondi di cui non aveva mai immaginato l’esistenza. Le parole potevano essere armi devastanti o carezze impensabili, improvvise incertezze o sicuri abbracci in un giorno di grigio. Forse era assurdo pensarlo, ma le pagine dei libri profumavano di affetto, di cura, di amicizia. (Bruno 2016, 71).

Nicola incontra Alberto, uno scrittore che gli suggerisce libri e letture consegnandogli le chiavi di quel mondo meraviglioso intravisto tra le prime pagine sfogliate; la manifesta prospettiva ottimistica del libro – Nicola che “ce la fa” tra sport,

² Si fa qui riferimento ad un celebre volume di Giuseppe Acone, intitolato *L’ultima frontiera dell’educazione* e pubblicato per La Scuola di Brescia nel 1986, in cui il pedagogista esplora il concetto di frontiera come limite tra l’educabilità ancora possibile e la post-moderna dispersione di senso.

pagine e letture condivise – non ne limita la felice curvatura formativa riferibile al costruito culturale legato ai libri, alla lettura e alla scrittura. Rosa Tiziana Bruno racconta di quanto le parole possano restituire senso in termini di riconfigurazione interiore e postura sociale.

Soltanto un anno dopo, nel 2017, Antonio Ferrara scrive *Pusher*, testo forse più vibrante dal punto di vista dell’aggancio realistico alle tinte cupe della devianza e della marginalità. Tonino, piccolo protagonista della storia di Ferrara, appartiene a una famiglia come tante in cui la vita si confonde con la sua “mala” versione e diventa malavita tra droga e spaccio, abitudine alla criminalità, rifiuto delle regole e rinuncia a possibilità di riscatto. A scuola, però, Tonino incontra un “prof” che costruisce un empatico perimetro di cura e tutela; che instaura una relazione di prossimità e di coinvolgimento sottolineando la differenza tra chi sfrutta l’istruzione e l’educazione per non oltrepassare la linea di confine tra legalità e delinquenza e chi, invece, si “concede” alla peggiore delle deviazioni rinunciando ad una prospettiva di riscatto. Il “prof”, nel testo, usa un’espressione assai vicina al lessico di De Silva dal quale sono partite queste riflessioni: «Disse che in certi quartieri di Napoli certi guagliuni facevano gli spacciatori e certi facevano i pali [...] e certi invece facevano la guardia [...] Certi guagliuni, poi, ogni tanto facevano le stese [...] – Il carcere e il cimitero sono già pieni di ragazzi come voi! – gridò forte. – E ancora non basta!» (Ferrara 2017, 83-84).

Il passo da “certi bambini” a “certi guagliuni” è talmente breve che sembra restituire, al di là della traccia linguistica a cavallo tra Italiano e Napoletano, gli stessi occhi e gli stessi animi smarriti.

L’incontro con un adulto-guida si rivela salvifico fino alla decisione pura e solenne di rinnegare la propria famiglia e il proprio stesso padre in nome di un riscatto valoriale ed interiore.

Essenziale sottolineare che, anche in questo caso, la pagina scritta si rivela virtuoso viatico nella possibilità di una vita migliore; prima nel recupero di minimali elementi scolastici e poi, in seguito, nel desiderio di esercitare la propria libertà mediante la parola da scrivere, in una “tensione” virtuosa e costruttiva: «Andai di là da Carmine e gli dissi che avevo deciso e che volevo denunciare mio padre e i suoi amici [...] e che ormai non cambiavo più idea, e che volevo pure cercare di diventare giornalista, per raccontare meglio certe cose brutte che capitavano a Napoli ai guagliuni» (Ferrara 2017, 132).

Nasce, così, il desiderio di raccontare e narrare, di rendere cronaca e testimonianza l’esperienza di un’infanzia difficile; di andare meravigliosamente controcorrente.

E controcorrente vanno le due piccole protagoniste di *Non leggerai*, di Antonella Cilento, romanzo del 2019 ambientato, quasi sulla falsariga di Ray Bradbury, in una Napoli apocalittica e perduta, tra scuole per *influencer* e famiglie prive di

legami e relazioni. Help e Farenàit, nel grigiore metropolitano di una desertificazione sociale ormai dilagante, trovano, incredibilmente, dei libri; superate, inservibili e “proibite”, le pagine scritte divengono, ancora, l’orizzonte di una speranza possibile, e mettono radici anche nell’animo di piccoli capi-banda e ragazzi ormai privi di sguardi consapevoli: «Dunque, il libro. Lo rigirò ancora. Aprì. “I de-lit-ti del-la Rue Morgue”. A leggere non era bravo. Quasi nessuno lo era più. Storie di assassini? E che aveva questo Allan Poe da insegnargli tanto da esserne vietata la lettura? [...] Però, a dispetto di quanto aveva previsto, finì la prima pagina. Poi la seconda. Poi la terza. Lesse fino alle tre del mattino, gli ci vollero tre ore per terminare un racconto di dieci pagine» (Cilento 2019, 84).

La frontiera che separa educabilità e derive, orizzonti di senso e distorsioni, regioni d’infanzia felice e “meridioni” del vivere può essere sfidata, attraversata e, forse, cancellata grazie alla lettura, alla scrittura e ad una apertura culturale che si rivela dispositivo pedagogico essenziale.

Bibliografia

- Acone, Giuseppe. 1986. *L’ultima frontiera dell’educazione*. Brescia: La Scuola.
- Acone, Leonardo. 2014. “L’Ottocento letterario tra infanzia svelata ed infanzia negata.” In *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, edited by Michele Corsi, 343-352. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia Editore.
- Acone, Leonardo. 2018. *Bambini e ragazzi tra bande e paranze. Pedagogia della narrazione a Sud dell’infanzia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Acone, Leonardo. 2021. “Il Sud dell’infanzia. Immagini letterarie tra narrazione, deviazione e formazione.” *Nuova Secondaria Ricerca* 4, Anno XXXIX: 122-135.
- Bruno, Rosa Tiziana. 2016. *Un ribelle a Scampia*. Milano: Paoline.
- Buccini, Goffredo. 2019. *Ghetti. L’Italia degli invisibili: la trincea della nuova guerra civile*. Milano: Solferino.
- Cilento, Antonella. 2019. *Non leggerai*. Firenze: Giunti.
- De Silva, Diego. 2021. *Certi bambini*. Torino: Einaudi.
- Ferrara, Antonio. 2017. *Pusher*. San Dorligo della Valle: Edizioni EL.
- La Capria, Raffaele. 1999. *L’armonia perduta. Una fantasia sulla storia di Napoli*. Milano: Rizzoli.
- Miraglia, Biagio. 1856. *Cinque novelle calabresi precedute da un discorso intorno alle condizioni attuali della letteratura italiana*. Firenze: Le Monnier.
- Saviano, Roberto. 2007. *Gomorra. Viaggio nell’impero economico e nel sogno di dominio della camorra*. Milano: Mondadori.

- Saviano, Roberto. 2016. *La paranza dei bambini*. Milano: Feltrinelli.
- Saviano, Roberto. 2017. *Bacio feroce*. Milano: Feltrinelli.
- Scotto di Luzio, Adolfo. 2008. *Napoli dei molti tradimenti*. Bologna: Il Mulino.
- Starnone, Domenico. 2021. “Rosario, undici anni.” Prefazione a Diego De Silva, *Certi bambini*. Torino: Einaudi.
- Teti, Silvio. 2018. “Disperanza, in bilico tra disperazione e speranza.” *Treccani.it/Magazine/Atlante* 16 ottobre 2018. Accessed: March 10, 2023.
- Varriale, Pina. 2013. *Più forti della mafia*. Milano: Piemme.
- Varriale, Pina. 2017. *Ragazzi di camorra*. Milano: Piemme.

EMIGRAZIONI, CULTURE E IDENTITÀ
NELLA STORIA DELL'EDUCAZIONE

FEDERICO PISERI

L'ISOLA CHE NON C'È: LA SCUOLA ELEMENTARE DI CARLOFORTE TRA OTTO E NOVECENTO

NEVERLAND: THE CARLOFORTE PRIMARY SCHOOL BETWEEN 19TH AND 20TH CENTURY

Carloforte è l'unico comune di San Pietro, una piccola isola della Sardegna sudoccidentale. Se geograficamente la località è sarda, da un punto di vista culturale e linguistico non lo è: nel 1738 sull'isola si insedia una comunità connotata da una forte autonomia culturale di matrice ligure, che parla una lingua diversa dal sardo, che non rinuncerà mai alla propria identità culturale, linguistica e imprenditoriale. La distruzione dell'archivio comunale di Carloforte nel 1955 a causa di un incendio rende difficile la ricostruzione della storia della sua scuola elementare. È stato però possibile ricostruirne l'organigramma nel 1916 attraverso la documentazione conservata presso l'Archivio comunale di Oristano e, di conseguenza reperire i fascicoli personali degli insegnanti nel fondo *Provveditorato* dell'Archivio di Stato di Cagliari. La documentazione prodotta dal comune di Carloforte, dai maestri e dagli ispettori scolastici permette quindi una riflessione storica sulla scuola locale tra Otto e Novecento. Nell'articolo si prova a ricostruire una storia che si pensava impossibile, per una località che è dentro i confini geografici della Sardegna, ma è fuori dai confini della cultura sarda; un comune di frontiera per la sua posizione, ma florido e integrato nell'economia non solo isolana.

Parole chiave: Carloforte, Sardegna, Istruzione elementare, Maestri elementari.

Carloforte is the only municipality of San Pietro, a small island in southwestern Sardinia. If geographically the locality is Sardinian, from a cultural and linguistic point of view it is not: in 1738 a community characterized by a strong cultural autonomy of Ligurian origin settled on the island, speaking a language other than Sardinian, which would never give up to their cultural, linguistic and entrepreneurial identity. The destruction of the municipal archive of Carloforte in 1955 due to a fire makes it difficult to reconstruct the history of its elementary school. However, it was possible to reconstruct the organizational chart in 1916 through the documentation preserved in the Municipal Archives of Oristano and, consequently, to find the personal files of the teachers in the *Provveditorato* fund of the State Archives of Cagliari. The documentation produced by the municipality of Carloforte, by the teachers and by the school inspectors therefore allows a historical reflection on the local school between the nineteenth and twentieth centuries. In the article we try to reconstruct a story that was thought impossible, for a location that is within the geographical borders of Sardinia, but is outside the borders of Sardinian culture; a border municipality due to its position, but thriving and integrated into the economy not only of the island.

Keywords: Carloforte, Sardinia, Elementary education, Elementary teachers.

Un'isola nell'Isola: la fondazione di Carloforte e il suo sviluppo

L'isola di San Pietro, sita a sud ovest della Sardegna, al largo del Sulcis, ha un'estensione di 51 km² e ospita un solo comune: Carloforte. Questa isola, sebbene frequentata dall'uomo sin dall'antichità¹, all'inizio del regno dei Savoia sulla Sardegna era disabitata. Nel 1738 giungono i primi coloni «dell'isola tunisina di Tabarka, dove si trovano [...] fin dal 1540, esposti alle continue vessazioni del Bey e dei Mussulmani» (Ferraro 1995, 17). Nella vicenda demografica della Sardegna sabauda, questo è forse l'unico tentativo di ripopolamento riuscito², anche grazie alla forte coesione dei nuovi arrivati. La loro identità culturale si definisce in particolare attraverso la lingua: «a Carloforte si parla un dialetto in tutto simile a quello ligure. Differisce unicamente nella scrittura e [...] nella parlata che risente degli effetti della lunga separazione»³. Nei primi mesi del 1738 si insediano 388 persone, vengono poi «distribuiti i primi lotti di terreno in località Taccarossa e Tacca bianca [...] 118 lotti per 118 famiglie» (Ferraro 1995, 55-57). Il primo secolo di vita di Carloforte⁴ è caratterizzato da alcuni eventi militari che minano la sopravvivenza della colonia, in particolare l'incursione dei corsari tunisini del 1798 con il sequestro di 900 cittadini (Mattone 1998, 7).

Non stupisce quindi che lo sviluppo urbanistico nei primi decenni dell'Ottocento si concentri soprattutto sulle difese militari (Ferraro 1998, 93), fortificazioni che risultano obsolete dal 1830, con la conquista francese di Algeri e la fine delle incursioni corsare.

È con l'Unità che iniziano le grandi opere civili: il collegamento telegrafico, il palazzo comunale (che è anche a lungo sede di alcune classi elementari), il molo, l'ufficio postale. L'edificio scolastico arriverà solo più tardi, nel 1920. La scuola, per una comunità che deve insediarsi in un territorio vergine, non è una priorità immediata⁵. Non può più ricoprire un ruolo secondario però nella seconda metà

¹ «Presso le coste sud-occidentali della Sardegna sorge una isoletta che i Greci chiamarono HIERACON ed i Romani ACCIPITRUM» (Alimonda *et al.* 1974, 11). Si veda anche Puggioni, 1967, 46-48.

² «I tentativi di colonizzazione o ripopolamento operati dai piemontesi (di greci nella zona di Montresta, di maltesi nel Sarcidano e nella zona di Iglesias e di piemontesi nella zona di Ienis), se si escludono i casi di Carloforte (di liguri-tabarchini) e Calasetta (liguri-tabarchini e piemontesi), ebbero scarso successo» (Gatti, Puggioni 1998, 1040).

³ Simeone, Strina, 1988, 251; cfr. anche Dettori, 1998, 1196; Tiragallo, 2015, 219.

⁴ Per una storia dettagliata si veda Puggioni, 1967, 58-68.

⁵ L'assenza di un edificio scolastico non implica l'assenza dell'istituzione. Riguardo all'istruzione a Carloforte nel XVIII secolo Puggioni scrive che nel 1775 «l'unico insegnante esistente si era manifestato non sufficiente per l'aumento eccessivo dovuto alla popolazione», «la giunta [...] fece venire dal Livorno 2 suore dell'ordine di S. Ignazio per insegnare alle ragazze, oltre a leggere e a scrivere, anche a cucire e ricamare e invitò il P. Carlo Felice d'Affori a fondare nell'isola, con 3 cappuccini italiani e 1 compagno laico di Milano, un ospizio con scuola» (Puggioni 1967, 74-75).

dell'Ottocento; non per un comune che in poco più di 120 anni vede decuplicare la sua popolazione (3745 abitanti censiti nel 1861) per poi arrivare a oltre 8000 nel 1911 (*Figura 1*). Tale andamento demografico non è dovuto solo alla popolazione tabarchina, ma anche allo sviluppo economico che caratterizza Carloforte⁶ e che la rende attrattiva per la popolazione del Sulcis e non solo:

Un forte flusso di pescatori ponzesi [...] darà vita nel corso del XIX secolo a una temporanea segregazione etnica [...] fino a quando, ormai nel Novecento, una serie di matrimoni, la formazione di equipaggi di pesca misti e [...] la definitiva accettazione delle “costumanze” tabarchine, prima fra tutte la parlata, sancirà il compimento dell'assimilazione etnica degli immigrati campani. Altre assimilazioni [...] saranno più rapide e indolori. Già alla fine del 700 numerose famiglie di sardi affluivano nell'isola di San Pietro, mutando radicalmente le loro condizioni di vita si tratta in prevalenza di contadini senza terra che ricevono in assegnazione dei lotti. (Tiragallo 2015, 220).

Fare una riflessione storica sulla scuola di Carloforte però è difficile a causa dell'incendio che nel 1955 ha distrutto l'Archivio comunale. La documentazione degli Archivi comunali di Iglesias e Oristano e dell'Archivio di Stato di Cagliari,⁷ permette di conoscerne gli sviluppi per i limiti cronologici di questa ricerca, tra gli anni Settanta del XIX ai primi due decenni del Novecento.

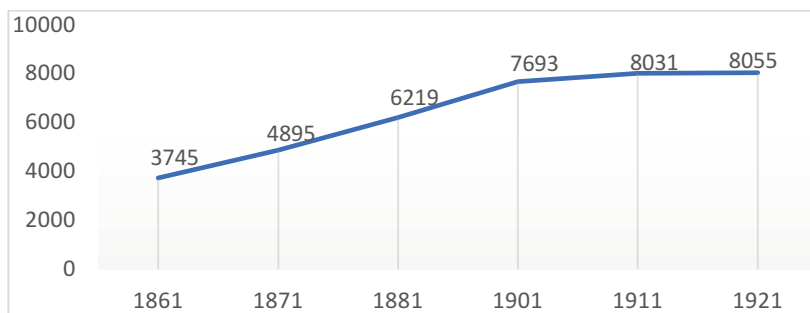


Figura 1. Andamento demografico 1861-1921.

⁶ «Anche Carloforte, tradizionalmente legata alle tonnare, andava acquisendo una funzione specifica in connessione e allo sviluppo del comparto minerario. Il suo porto fungeva da luogo di raccolta dei minerali destinati all'esportazione e da centro di smistamento delle derrate necessarie ai cantieri» Di Felice, 1998, 298; «nella provincia [di Cagliari] era invece ben attestato il settore estrattivo con le saline di Cagliari e Carloforte, che avevano prodotto 1518635 quintali di sale comune e sale di potassa per 13000 quintali» (Ivi, 336).

⁷ La raccolta documentaria è stata svolta nell'ambito del progetto PRIN *Istruzione e sviluppo nel sud Italia dall'Unità all'età giolittiana (1861-1914)*. Ringrazio Manuela Garau per la segnalazione della documentazione conservata ad Iglesias.

Fonti per la scuola di Carloforte

Solo a cavallo dell'ultimo '800 e del primo '900 si fanno i nomi di maestri, alcuni dei quali di nostra diretta conoscenza, alcuni tramandatici ed indicatici per strada dai nostri genitori: Cherchi, Lazzarini, Leone, Ugo, Biggio, Boggio, Scaglione, Sequi, Angotzi, Paglietti, Leone, Angius che restano nella nostra storia come i garanti esecutori di un corso di studi che va dalla 1^a alla 6^a. (Ferraro, 1998, 162).

Con queste parole lo storico locale (e maestro elementare) Giorgio Ferraro tratta dell'istruzione a Carloforte nell'arco cronologico di nostro interesse. Questa ricerca parte da questa lista di maestri attivi a Carloforte nel gennaio 1916 stilata sulla base di una fonte a stampa conservata presso l'Archivio Comunale di Oristano che riporta i ruoli d'anzianità dei maestri della provincia di Cagliari⁸.

1. Eleonora Angius
2. Francesco Angotzi
3. Leopoldo Biggio
4. Edoardo Boggio
5. Giuseppe Boggio
6. Rafaela Borme
7. Maria Campus
8. Eugenia Corgiolu
9. Grazietta Cossu
10. Amelia Costa
11. Vittoria Dasara
12. Gregorio Leone
13. Angela Mangatia
14. Vincenza Rapallo
15. Ernesto Scaglione
16. Stanislao Sequi
17. Luigia Vidili

A questi, tra i maestri che lasciano una traccia in questo Archicicio, si aggiungono i nomi di Pompeo Lambertenghi ed Emilia Carcassi, che nel fare domanda di assunzione presso la scuola elementare arborense riportano il loro passaggio a Carloforte.⁹ I fascicoli personali di questi maestri sono conservati, nel fondo

⁸ Archivio Storico del Comune di Oristano (ASCO_r), Cartella 1757 – Autorità scolastiche, f. 7153 – Corrispondenza con le autorità scolastiche relativa alla nomina del personale insegnante, ruoli di anzianità e varie.

⁹ Cfr. Piseri 2022, *passim*.

Provveditorato dell'Archivio di Stato di Cagliari¹⁰. Si tratta di un fondo di difficile consultazione per l'assenza di veri e propri strumenti di ricerca, ma che si è rilevato estremamente prezioso perché permette di consultare molti verbali di visita degli ispettori scolastici dei circondari cagliaritari. Proprio la documentazione dell'Ispettore del circondario di Iglesias, infine, è conservata nell'Archivio comunale della città sulcitana e ci permette di censire un totale di 24 maestri¹¹.

La scuola di Carloforte nel passaggio all'obbligo scolastico (1875-80)

Per l'anno scolastico 1862-63, il Ministero censisce nella scuola pubblica di Carloforte 110 studenti, 50 maschi e 60 femmine, con un maestro e una maestra a seguirli¹². Il numero, se raffrontato ad una popolazione di oltre 3000 persone, sembra esiguo, in linea, però con la vicina Sant'Antioco, 3065 con solo 80 scolari. Diversa è, invece, la situazione di una realtà simile nel Sassarese: La Maddalena, con poco meno di 2000 abitanti ha una popolazione scolastica di 216 bambini e due maestri¹³. Come è stato fatto notare, «l'istruzione elementare dell'Ottocento non può [...] essere descritta in termini omogenei, dato che lo stretto legame con i municipi, il territorio e in un certo modo le famiglie rendevano l'offerta scolastica molto differenziata» (Pruneri 2019, 120). È quindi difficile avere un quadro del rapporto tra la popolazione scolastica attiva e quella in età scolare, che per la Sardegna nel Censimento del 1861 comunque è del 21,03% contro una media nazionale del 31,25.

È grazie alle più stringenti norme sulla frequenza imposte con la Legge Coppino del 1877 che possiamo analizzare questo rapporto e le risposte della scuola pubblica e degli istituti privati alla domanda di educazione. Prima della Coppino sembra che la stessa amministrazione sia pigra nella redazione degli elenchi degli obbligati. Nel

¹⁰ Archivio di Stato di Cagliari, *Provveditorato*, pacco 4, ff. Angius Eleonora, Angotzi Francesco; pacco 8, f. Balia Giuliana; pacco 13, ff. Boggio Edoardo, Boggio Giuseppe; pacco 12, f. Bianchini Corgiolu Eugenia; pacco 14, f. Borne Rafaela; pacco 25, f. Carcassi Emilia; pacco 41, f. Costa Aelia; pacco 44, f. Dasara Vittoria; pacco 70, f. Lambertenghi Pompeo; pacco 71, f. Leone Gregorio; pacco 82, f. Mangatia Angela; pacco 133, f. Rapallo Vincenza; pacco 143, f. Sequi Stanislao; pacco 165, f. Vidili Luigia.

¹¹ In particolare, qui vengono prese in esame tre buste: Archivio Storico Comunale di Iglesias (ASC Iglesias), b. 1142 – Ispettorato scolastico 1873-78; b. 1143 – Ispettorato scolastico 1876-78; b. 1144 – Ispettorato scolastico 1787-80.

¹² I dati sulla popolazione scolastica delle scuole elementari sono in *Istruzione primaria*, 1865.

¹³ Oltre al citato censimento, sono molto interessanti i dati statistici e le lettere del Comune conservate nell'Archivio della Provincia di Sassari, *Pubblica Istruzione, Scuole elementari – Sussidi 1861-70*.

1875, infatti, Gregorio Plaisant, Delegato scolastico, scrive a Raimondo Demuro, Ispettore scolastico di Iglesias:

Ho parimenti letto attentamente la circolare in stampa della signoria vostra illustrissima in data 28 settembre ultimo circa gli Elenchi degli obbligati a frequentare le scuole, già ripetutamente chiesti ai Sindaci e Segretari Comunali, e che molti finora non hanno risposto all'appello, fra i quali trovasi quello del Comune di Carloforte. Dolore alla verità debbo assicurare la signoria vostra illustrissima che già da qualche mese questo Segretario Comunale mi faceva ostruzione degli Elenchi compilati dei fanciulli e fanciulle dai 6 ai 9 anni estratti dalla lista dello Stato Civile, mancandogli quelli dai 9 ai 12, per i quali avrebbe dovuto ricorrere alla Curia Ecclesiastica d'Iglesias essendo questi nati anteriormente alla legge del 25 giugno 1865¹⁴.

I dati certi per l'anno scolastico 1875-76 sono scarsi. Il 23 ottobre la classe di Gregorio Boggio, maestro di 2^a, conta solo 15 alunni, mentre il suo collega di 1^a, Giovanni Leone, ha una classe di 55, considerata troppo numerosa. Questa viene divisa dal Plaisant in due sezioni, superiore e inferiore; la prima viene aggregata agli alunni di Boggio, creando due classi di 35 studenti. I dati di iscrizione sembrano quindi ancora in linea con i dati del 1862¹⁵.

L'anno seguente i numeri aumentano sensibilmente visto che il solo maestro Leone ha 90 allievi. Le classi superiori sono sempre spopolate: solo 5 bambine nella classe 3^a della maestra Efisia Mura, che diventano 12 accorpando la 2^a della maestra Rapallo spostata così alle prime classi. Oltre ai maestri già nominati, sappiamo che in questo anno scolastico è attivo anche il sacerdote Giuseppe Cressi. La lettera del Plaisant che descrive questi riadattamenti nella scuola comunale spiega la scarsa frequenza:

il motivo per cui il numero delle allieve di 2^{da} e 3^a classe comparisce in sì meschina proporzione in questo Mandamento dipende che le famiglie agiate preferiscono mandare le loro figlie alla scuola privata che fa senza autorizzazione la Signora Maria Crucco, contentandosi di pagare una quota mensile¹⁶.

Abbiamo quindi un'offerta scolastica che proviene da privati, patentati ma non autorizzati ad insegnare, come la maestra Maria Vincenza Crucco. Per gli anni successivi sappiamo che Giuseppe ed Edoardo Boggio, figli del maestro Gregorio, insegnano privatamente. Edoardo, nato nel 1863, è attestato già giovanissimo nel 1879, quando insegna pur non avendo la patente. La otterrà solo nel 1893¹⁷,

¹⁴ ASC Iglesias, b. 1142, Delegato scolastico di Carloforte all'Ispettore scolastico di Iglesias, Carloforte, 9 ottobre 1875.

¹⁵ Ivi, Delegato scolastico di Carloforte all'Ispettore scolastico di Iglesias, Carloforte, 23 ottobre 1875.

¹⁶ Ivi, Delegato scolastico di Carloforte all'Ispettore scolastico di Iglesias, Carloforte, 9 dicembre 1876.

¹⁷ ASCa, *Provveditorato*, b. 13, f. Boggio Edoardo.

diventando poi nel 1894 maestro nella scuola comunale. Riguardo a Giuseppe¹⁸, da quanto si legge nelle visite ispettorali, insegna privatamente almeno dal 1880, anno in cui ottenne la patente¹⁹. A partire dal 1883 passa alla scuola comunale, tiene però aperta la privata come serale per adulti²⁰.

La scuola di Maria Crucco è attiva a Carloforte da diversi anni quando viene menzionata per la prima volta nel 1875. La maestra si è abilitata ad Oristano nel 1865 e, stando a quanto scrive al Plaisant, non ha intenzione di lavorare alle scuole comunali: «per ragioni di famiglia e per non essere disposta di far la Maestra di Scuola (che in via di favore)»²¹. La sua scuola, in cui si insegnano le materie di della prima e seconda classe e nozioni di francese, non è mal vista dal Delegato, che anzi spinge per sanare la sua posizione, sostenendo che abbia «tutti i necessari requisiti per una buona Maestra» e che sia «di una condotta inapuntabile [*sic*], oltre d'essere un'esemplare madre di famiglia, e sposa affettuosa d'un distinto ufficiale postale»²². Se la scuola fosse riconosciuta «questa popolazione avrà acquistato intelligente e buona maestra, i di cui buoni frutti sono già palesi a tutto Carloforte»²³.

La presenza maestri privati spiega la relativamente scarsa affluenza alla scuola comunale. La ragione per cui esiste una domanda di scuole private, inoltre, è di grande interesse per capire la società carlofortina. C'è un ceto agiato, con una certa attitudine imprenditoriale, che opera nel campo del trasporto marittimo, della pesca e lavorazione di tonno e corallo²⁴ che preferisce mandare i propri figli presso la casa di maestri privati piuttosto che nelle fatiscenti aule della scuola comunale.

Si spiega quindi la discrepanza tra i dati di iscrizione nella scuola pubblica e le prime informazioni sugli obbligati che è stato possibile reperire per l'anno scolastico 1878-79. L'entrata in vigore della Coppino, nonostante l'assunzione di nuovi maestri, coglie il Comune impreparato: «non tutti i fanciulli e fanciulle dai 6 ai 9 anni possono esservi ammessi, mentre dall'elenco presentatomi da questo Municipio risultano Maschi 365, femmine 358»²⁵.

¹⁸ Ivi, f. Boggio Giuseppe. È uno dei fascicoli meglio conservati, in esso confluiscono, per errore di archiviazione, documenti che riguardano il fratello minore Edoardo e il maestro Leopoldo Biggio. Giuseppe Boggio nasce nel 1858.

¹⁹ Ivi, Verbali di visita del 5 marzo 1881, 4 marzo 1882, del 5 maggio 1883.

²⁰ Ivi, Verbale di visita, 22 gennaio 1884.

²¹ ASC Iglesias, b. 1143, Maria Crucco al Delegato scolastico di Carloforte, 28 novembre 1875.

²² Ivi, Delegato scolastico di Carloforte all'Ispettore scolastico di Iglesias, 1 dicembre 1878.

²³ Ivi, b. 1142, Delegato scolastico di Carloforte all'Ispettore scolastico di Iglesias, 6 gennaio 1877.

²⁴ Tiragallo, 2015, 221.

²⁵ ASC Iglesias, b. 1144, Delegato scolastico di Carloforte all'Ispettore scolastico di Iglesias, Carloforte, 4 dicembre 1878.

Condizioni materiali della scuola (1877-1920)

Tra i nuovi assunti necessari per reggere l'ondata di nuovi iscritti c'è il maestro Francesco Derosas, proveniente da Cagliari. Il suo arrivo è esplicita richiesta del facente funzioni di Sindaco all'Ispettore di Iglesias in una lettera datata 11 ottobre 1877 dall'oggetto esplicito: «Attuazione della legge sull'istruzione obbligatoria. Nomina di un maestro elementare di grado inferiore»²⁶.

Derosas sarà dimissionario già l'anno successivo, sostituito dal carlofortino Giorgio Pivano²⁷. La descrizione della scuola datata 23 dicembre 1877 ci fa comprendere le ragioni del suo abbandono:

Appena messo il piede nella soglia, quasi inavvertitamente ritoccei [sic]. In esso no [sic] vi si vedevano che il tavolino con la predella meno la sedia e non più di undici banchi: l'altro tutto mancava e manca tuttora. Verso sera trovai il sindaco e le feci osservare che mi era impossibile far l'apertura della scuola senza essere corredata dei necessari oggetti. Mi rispose che non tralasciasse per un tal motivo di effettuarne l'apertura, tanto per eseguirvi inserzione degli alunni²⁸.

Le condizioni di lavoro che il nuovo maestro soffre sono quindi legate alla pessima situazione del locale scolastico in cui si trova ad insegnare. La scuola a Carloforte, fino al 1920, si tiene in diversi luoghi del paese, spesso in affitto, quasi sempre assolutamente inadatti, come riportano i numerosi verbali di visita dell'Ispettorato di Iglesias conservati nei fascicoli personali degli insegnanti del Provveditorato cagliaritano.

Lo scritto di Derosas rende l'idea di come saranno i locali scolastici di Carloforte per quasi un cinquantennio. I verbali di visita riguardanti Giuseppe Boggio negli anni Ottanta tratteggiano ambigualmente il locale della sua scuola come «cattivo»²⁹, «angusto ma sano»³⁰, «sufficiente»³¹, «ampissimo ma poco illuminato, però soddisfacente»³². Dalle scarse informazioni di questi verbali, sembra che ci sia ampia tolleranza da parte dell'Ispettore: un locale accettabile poteva essere poco illuminato, angusto.

²⁶ ASC Iglesias, b. 1142, f.f. di Sindaco di Carloforte all'Ispettore scolastico di Iglesias, 11 ottobre 1877.

²⁷ La sua domanda di assunzione è in Ivi, Giorgio Pivano al Sindaco di Carloforte, 23 ottobre 1878, nello stesso fondo in una lettera del 4 dicembre 1878 il Delegato Plaisant specifica che «fra qualche giorno verrà anche aperta la Scuola Maschile [...] di 1^{ma} elementare dal nuovo maestro Pivano Giorgio in rimpiazzo del dimissionario Signor Derosas».

²⁸ ASC Iglesias, b. 1142, lettera di Francesco Derosas all'Ispettore di Iglesias, Carloforte, 23 dicembre 1877.

²⁹ ASCa, *Provveditorato*, b. 13, f. Boggio Giuseppe, Verbale di visita, 21 maggio 1881.

³⁰ Ivi, Verbale di visita, 4 marzo 1882.

³¹ Ivi, Verbale di visita, 5 maggio 1883.

³² Ivi, Verbale di visita, 22 gennaio 1884.

Nei primi anni del Novecento sembra evidente un cambio di paradigma, dettato dal diverso sentito nei confronti dell'istituzione scolastica che porterà alle riforme dell'età giolittiana. Per l'anno scolastico 1901-1902 sono stati individuati 7 verbali di visita:

- Edoardo Boggio (I m), Via Carlo Alberto: «Disadatto per i continui rumori della strada»³³;
- Ernesto Scaglione (I m): «Locale disadatto per la scala d'accesso, stretta e ripida ed oscura; angusto per una scolaresca di 60 bambini, mq 40 all'incirca»³⁴;
- Leopoldo Biggio (I m), Via Giacomo Pastorino: «Mediocre»³⁵;
- Emilia Carcassi (I f): «Angusto assai»³⁶;
- Francesco Angotzi (II m), via Garibaldi: «Buio d'inverno»;
- Giuseppe Boggio (II m), via Garibaldi: «Disadatto per i continui rumori della strada»³⁷;
- Stanislao Sequi (III m), via Garibaldi: «Buio d'inverno e molto disturbato dalla strada»³⁸;

I verbali del 1912 sono ancora più analitici nel descrivere il disagio degli insegnanti e degli alunni:

- Leopoldo Biggio (I m A): «Il locale è umido. È posto in un magazzino del signor Angiolino Plaisant al quale si paga l'affitto di lire 240 annue. È disturbato dai rumori della strada perché la porta dà immediatamente sulla strada. La luce viene dalla parete di fronte agli allievi»³⁹;
- Boggio Edoardo (I m B): «Locale pessimo. Umidissimo. Ora, nel mese di maggio, l'acqua affiora dal pavimento. Oscuro. Disturbato da rumori della strada. La porta dà sulla strada. È un magazzino ove non potrebbero vivere neppure le bestie. È di proprietà del sig. Puggioni Battista cui il comune paga l'affitto di lire 240»⁴⁰;

³³ Ivi, Verbale di visita, 16 luglio 1902. Il verbale è erroneamente nel fascicolo di Giuseppe Boggio.

³⁴ Ivi, b. 143, f. Scaglione Ernesto, Verbale di visita, 16 luglio 1902.

³⁵ Ivi, b. 12, f. Biggio Leopoldo, Verbale di visita, 17 luglio 1902.

³⁶ Ivi, b. 25, f. Carcassi Emilia, Verbale di visita, 17 luglio 1902.

³⁷ Ivi, b. 13, f. Boggio Giuseppe, Verbale di visita, 16 luglio 1902.

³⁸ Ivi, b. 146, f. Sequi Stanislao, Verbale di visita, 16 luglio 1902.

³⁹ Ivi, b. 12, f. Biggio Leopoldo, Verbale di visita, 11 giugno 1912.

⁴⁰ Ivi, b. 13, f. Boggio Giuseppe, Verbale di visita, 11 giugno 1912, documento mal collocato.

- Emilia Carcassi (II f): «Locale disadatto: è oscuro e angusto per il numero delle bambine. È un magazzino del comune disturbato dai rumori e dal chiasso dei monelli di strada, nonché dalle campane della chiesa vicina»⁴¹.

Nell'anno scolastico 1919-1920, Stanislao Sequi insegna ancora in un locale «malamente esposto e malamente illuminato», l'anno successivo invece leggiamo che la sua «aula fa parte del nuovo caseggiato scolastico; nulla quindi da osservare».

Essere maestro a Carloforte: una questione identitaria

Dei 24 maestri censiti per questo lavoro, almeno 8 (ma per 6 non è stato identificato il luogo di nascita) sono nativi di Carloforte. I cognomi di alcuni di questi 6, però, fanno pensare ad un'origine autoctona. Non penso sia un caso, anzi, ritengo ci sia, soprattutto nel XIX secolo, una volontà di trasmettere, con le nozioni delle scuole elementari, un preciso orizzonte identitario e culturale.

Nella relazione del sacerdote Giuseppe Cressi sull'insegnamento in 3^a e 4^a nel 1876-77 leggiamo: «Sei volte alla settimana diede lezioni di LINGUA NAZIONALE, usandola sempre il maestro stesso nella scuola ed obbligando con frequenti colloqui i giovanetti a far altrettanto, correggendo con pazienza le imperfezioni provenienti dal proprio dialetto». Dobbiamo pensare ad un maestro che insegna partendo da una cadenza ligure a bambini che la condividono con lui, ma anche ad altri che vengono da famiglie con parlata sarda e campana, da qui la specifica del *proprio* dialetto. Ricordiamo anche che Tiragallo (2015, 220) pone l'accento sull'accettazione della parlata ligure come uno degli elementi che porta alla fine della segregazione dei pescatori ponzesi.

Dal punto di vista degli insegnanti, inoltre, notiamo come alcuni dei non carlofortini non riescano ad integrarsi e tendano a lasciare l'isola appena possibile. È il caso di Derosas, ma anche di Pompeo Lambertenghi che, proveniente dalla Lombardia, dopo soli due anni scolastici (1886-87 e 1887-88) lascia Carloforte. Sono interessanti i due verbali di visita che lo riguardano, perché Lambertenghi, di carattere sicuramente non facile visti anche gli screzi con l'Ispettore di Oristano, risulta eccellente nel primo, tanto che l'Ispettore di Iglesias non ritiene opportuno fare note al maestro e valuta come alto il rendimento della 4^a classe e discreto quello della 3^a⁴². L'anno seguente il profitto degli allievi è «assai scarso» e il maestro dovrebbe «di meglio impraticarsi nei nuovi metodi d'insegnamento».⁴³ Un simile

⁴¹ Ivi, b. 25, f. Carcassi Emilia, Verbale di visita, 11 giugno 1912.

⁴² Ivi, b. 70, f. Lambertenghi Pompeo, Verbale di visita, 1 giugno 1867.

⁴³ Ivi, Verbale di visita, 26 giugno 1888.

cambiamento può essere legato alla scarsa integrazione nel contesto locale. D'altronde è chiaro che a Carloforte, dove gli «allogeni [...] vengono o tenuti a distanza o inglobati», in questa fase, fino all'inizio del Novecento, il processo di integrazione non sia immediato. Il contrario succede per la genovese Emilia Lazzarini, che sicuramente si trova più a suo agio nel contesto carlofortino: dopo un settennato nella scuola femminile di Lerici, insegna a Carloforte tra il 1897 e il 1913⁴⁴.

Conclusioni

In un contesto economicamente dinamico con una forte crescita demografica come Carloforte, e proprio negli anni di massima espansione, non sembra che la scuola goda di una particolare attenzione da parte delle istituzioni locali. Il percorso che porta da una scuola diffusa sul territorio comunale, spesso in spazi inadatti e riadattati con poca spesa, ad un edificio scolastico *ad hoc* costruito nel secondo decennio del Novecento è un *pattern* molto comune in Sardegna.

Carloforte però è una realtà che pur essendo geograficamente sarda è al di fuori dei confini culturali sardi, e questo aspetto è rispecchiato nella sua società. Una società in cui esiste un ceto imprenditoriale, e non soltanto padronale, distante da quello dei lavoratori (soprattutto i non liguri), tanto da essere uno dei primi luoghi in Sardegna a vedere un aperto conflitto sociale⁴⁵. I cittadini abbienti, in piena consonanza con lo spirito liberale che anima la Casati, anche nell'età della sinistra storica sembrano preferire l'istruzione privata e questo va a scapito della scuola pubblica. Questa distanza tra classi si riflette non solo nella presenza di una scuola privata, ma anche nelle materie in essa insegnate: la lingua francese che le bambine apprendono presso la maestra Crucca è segno di distinzione sociale per l'*élite* cittadina. La scuola, però, diventa uno degli strumenti chiave dell'integrazione tra tabarchini, sardi e campani, e di conseguenza della creazione della peculiare identità stratificata che è quella di Carloforte: incentrata «intorno all'idea della vitalità dell'impresa compiuta [la colonizzazione], legittimata dalla forte omogeneità culturale e dalla condivisione radicale di tutti della stessa sorte» (Tiragallo 2015, 222).

Bibliografia

⁴⁴ Ivi, b. 71, f. Lazzarini Emilia.

⁴⁵ «Giuseppe Cavallera, “padre” del socialismo in Sardegna, [...] avrebbe dedicato gran parte della sua vita all'organizzazione dei lavoratori sardi, in particolare i battellieri di Carloforte [...] con i quali fondò la prima Lega di resistenza che nel 1900 fu al centro di un clamoroso processo» (Brigaglia, 1998, 520; si veda anche 616-619).

- Istruzione primaria. Istruzione elementare pubblica per comuni. Anno scolastico 1862-63.* 1865. Modena: Cappelli.
- Alimonda, Tullio, Angleo Aste, Maria Aste Plaisant *et alii*. 1974. *Studio monografico sulla città di Carloforte*. Cagliari: Fossataro.
- Brigaglia, Manlio. 1998. “La Sardegna dall’età Giolittiana al fascismo”. In *Storia d’Italia. Le regioni dall’Unità a oggi. La Sardegna* edited by Luigi Berlinguer, e Antonello Mattone, 501-629. Torino: Einaudi.
- Dettori, Antonietta. 1998. “Italiano e sardo dal Settecento al Novecento”. In *Storia d’Italia. Le regioni dall’Unità a oggi. La Sardegna* edited by Luigi Berlinguer, e Antonello Mattone, 1155-1197. Torino: Einaudi.
- Di Felice, Maria Luisa. 1998. “La storia economica dalla «fusione perfetta» alla legislazione speciale (1847-1905). In *Storia d’Italia. Le regioni dall’Unità a oggi. La Sardegna* edited by Luigi Berlinguer, e Antonello Mattone, 291-419. Torino: Einaudi.
- Ferraro, Giorgio. 1995. *Memóie de ‘n Tabarkin (Ricordi di un Tabarkino)*. Il Torchio: Carloforte.
- Ferraro, Giorgio. 1998². *Da Tabarka a S. Pietro. Nasce Carloforte*. Grafica del Parteolla: Dolianova. Prima edizione, 1989.
- Gatti, Anna Maria, e Giuseppe Puggioni. 1998. “Storia della popolazione dal 1847 a oggi”. In *Storia d’Italia. Le regioni dall’Unità a oggi. La Sardegna* edited by Luigi Berlinguer, e Antonello Mattone, 1039-1079. Torino: Einaudi.
- Maurandi, Enrico. 2013. *Storia di Carloforte. Documenti e appunti*. Bologna: Lupetti.
- Mattone, Antonello. 1998. “Le origini della questione sarda. Le strutture, le permanenze, le eredità”. In *Storia d’Italia. Le regioni dall’Unità a oggi. La Sardegna* edited by Luigi Berlinguer, e Antonello Mattone, 5-129. Torino: Einaudi.
- Ortu Gian, Giacomo. 1998. “Tra Piemonte e Italia. La Sardegna in età liberale (1848-96)”. In *Storia d’Italia. Le regioni dall’Unità a oggi. La Sardegna* edited by Luigi Berlinguer, e Antonello Mattone, 204-288. Torino: Einaudi.
- Piseri Federico. (2022). “«La commissione prosegue i suoi lavori riprendendoli da...». Concorsi magistrali a Oristano tra conflitti di competenze e valutazione dei candidati (1866-1913).” *Rivista di Storia dell’Educazione* 9(1): 43-59. doi: 10.36253/rse-12415.
- Pruneri, Fabio. 2019. “La scuola elementare”. In *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo* edited by Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio, and Fabio Pruneri, 117-178. Brescia: Scholé.
- Puggioni, Giuseppe. 1967. “La colonia di Carloforte nelle sue vicende storiche”. *Genus* 23: 29-107.
- Salvi, Guglielmo. 1988. “Tabarca e Carloforte”. In *Antologia carolina. Ambiente, storia, personaggi e folklore di Carloforte* edited by Nino Simeone, Norino Strina. Cagliari: Edizioni Della Torre.

- Simeone, Nino, e Norino Strina. 1988. Editors. *Antologia carolina. Ambiente, storia, personaggi e folklore di Carloforte*. Cagliari: Edizioni Della Torre.
- Tirgallo, Felice. 2015. “La comunità ricevuta. Carloforte, la Sardegna e le pratiche del rappresentarsi”. In *La Sardegna contemporanea. Idee, luoghi, processi culturali*, edited by Luciano Marrocu, Francesco Bachis, e Valeria Deplano, 217-315. Roma: Donzelli.
- Vallebona, Giuseppe. 1975. *L’evoluzione della società carlofortina*. Cagliari: Fossataro.

FRANCESCO PONGILUPPI

TRA I BANCHI DEI LEVANTINI.
COSMOPOLITISMO ED EDUCAZIONE NAZIONALE NELLA
COMUNITÀ ITALIANA DELLA TURCHIA OTTOMANA

AMONG THE LEVANTINE STALLS. COSMOPOLITISM AND NATIONAL
EDUCATION IN THE ITALIAN COMMUNITY IN OTTOMAN TURKEY

Nella società ottomana, organizzata secondo rigide linee etno-confessionali, gli italiani hanno organizzato la propria vita sociale insieme ad altre comunità non musulmane, tra cui armeni, greci ed ebrei sefarditi. La costruzione di un particolare ambiente transnazionale, unitamente alla diffusa pratica di matrimoni interculturali all'interno della stessa fede, ha portato nei secoli a una peculiare ibridazione culturale e linguistica tra gli italiani di Turchia. Per questo, a partire dalla fine del XIX secolo, autori, viaggiatori e clero iniziano ad adottare la parola "levantino" per descrivere questa "esotica" categoria di italiani residenti nel Levante mediterraneo.

La comunità italo-levantina, caratterizzata dal multilinguismo (italiano, francese, greco, turco), è stata al centro di una serie di politiche culturali portate avanti dalle autorità italiane con il dichiarato scopo di "italianizzare nuovamente" la propria "testa di ponte" nel Mediterraneo orientale.

Questo studio intende esplorare l'impatto delle pratiche e politiche educative italiane in Turchia tra la fine del Diciannovesimo e l'inizio del Ventesimo secolo nella costruzione di un sentimento nazionale all'interno di una comunità transnazionale e trans-imperiale come quella oggetto di questa ricerca.

Parole chiave: Turchia ottomana, Levantini, Nazionalismo, Emigrazione italiana.

Within the Ottoman society, organized along strict ethno-confessional lines, Italians organized their social life together with other non-Muslim communities, including Armenians, Greeks and Sephardi Jews. The construction of a particular transnational environment has led over the centuries to a peculiar cultural and linguistic hybridization among the Italians of Turkey. For this reason, starting from the end of the 19th century, authors, travelers and clergy began to adopt the word "Levantine" to describe this "exotic" category of Italians residing in the eastern Mediterranean cities.

The Italian-Levantine community, characterized by its multilingualism (Italian, French, Greek, Turkish), has been at the center of a series of cultural policies carried out by the Italian authorities with the declared aim of "Italianizing again" its own "bridgehead" in the Levant.

This study intends to explore the impact of Italian educational practices and policies in Turkey between the end of the 19th and the beginning of the 20th century in the construction of a national and nationalist sentiment within a transnational and trans-imperial community.

Keywords: Ottoman Turkey, Levantines, nationalism, Italian emigration.

Istanbul, antica capitale degli imperi romano, bizantino, latino e ottomano, oggi principale centro urbano della Turchia, ha rivestito per secoli il ruolo di milieu

trans-culturale tra le regioni euroasiatica e mediterranea. Lungo la sua millenaria storia imperiale, è noto come la città attraversata dal Bosforo sia stata rappresentata da scrittori, artisti e viaggiatori occidentali per i suoi panorami antropici marcata-mente cosmopoliti e altrettanto tratteggiati da un'immagine di centro permeabile da molteplici influenze linguistiche e culturali (Baruffi 1847). Tra queste non può non essere menzionata quella italiana – nella sua accezione più inclusiva al netto di tutti i limiti semantici che il termine porta con sé – per i tratti che caratterizzano una comunità allogena dalle origini lontane, tanto sono gli anni che separano i primi insediamenti liguri e veneti in Tracia e Anatolia datati Undicesimo secolo dalla presenza oggi, seppure residuale, di un nucleo italofono presente in Turchia testi-mone di plurisecolari contatti tra la Penisola e l'Oriente (Schmitt 2007; Marmara 2007; Ferrazza and De Gasperis 2007; Missir de Lusignan 2004; De Obaldia and Monge 2022).

Non c'è da stupirsi se questo patrimonio sia facilmente riscontrabile in alcuni angoli delle città turche (Girardelli and Godoli 2017), così come la presenza di ine-quivocabili segni di una traccia italiana siano quotidianamente restituiti dalla lingua turca contemporanea attraverso l'uso di numerosi prestiti assimilati dalle lingue italo-romanze (Castagneto e D'Amora 2006; Minervini 2006). È tuttavia il Diciannovesimo secolo a rappresentare un eccezionale paniere di ipotesi e problemi per una ricerca di tipo storico sulla presenza italiana nell'ultimo impero musulmano mediterraneo; il “secolo lungo”, se da un lato ridefinisce i confini dello Stivale fino a generare uno stato nazionale proiettato commercialmente e politicamente nello scacchiere balcanico e orientale, dall'altro scandisce impietosamente il crepuscolo della potenza ottomana sempre più in balia di conflitti e crisi economiche, ingerenze straniere e forze centrifughe. È all'interno di questo scorrere di eventi politici e bellici che si registra un inedito flusso migratorio caratterizzato dall'arrivo nelle principali città portuali del Levante ottomano di immigrati provenienti dagli stati preunitari e, a seguito dell'Unità, dalle varie regioni del Regno d'Italia. Numeri certamente inferiori rispetto al fenomeno che caratterizza la Grande emigrazione verso le Americhe, se si pensa che lungo il cosiddetto apogeo degli italiani in Le-vante all'inizio del Ventesimo secolo si contano a Istanbul tra 10.000 e 15.000 sud-diti italiani (Mori 1906, 210), ma che inducono nondimeno a interrogarsi sui mec-canismi di formazione di una comunità nazionale, quella italiana, in uno spazio, quello ottomano, dove le direttrici culturali ed educative regnicole funzionali all'espansionismo di Roma ebbero da fronteggiare una peculiare cultura ibrida e dai confini fluidi, nota nella letteratura coeva come levantina.

Alla luce di queste premesse, il presente contributo intende indagare e misurare l'efficacia e l'influenza di quelle azioni culturali ed educative italiane che hanno promosso la costruzione di un sentimento nazionale tra i banchi di scuola e i luoghi di socialità frequentati dagli italiani della capitale ottomana tra la fine del

Diciannovesimo secolo e l'inizio della Prima guerra mondiale. L'arco temporale preso in esame fa sì che la ricerca possa concentrarsi su un periodo nel quale le istituzioni educative italiane a Istanbul registrarono inediti investimenti per via di un'azione corale mossa da interessi tanto pubblici, quanto privati, in uno scenario segnato da forti cambiamenti dal punto di vista della politica interna ed estera del Regno d'Italia.

Favorire la formazione di un sentimento nazionale tra i membri di una comunità, spesso nominalmente italiana solo per via di nomi e cognomi o per legami opportunistici con le istituzioni consolari finalizzati al mantenimento dello status privilegiato di cittadino europeo in terra turca, non doveva apparire una missione per nulla facile a coloro chiamati dalla visione crispina nell'impresa di mettere in atto quelle politiche di espansionismo culturale e commerciale nel garbugliato mondo levantino della bella époque ottomana. Quando il 20 settembre 1895, in occasione del venticinquesimo anniversario della Liberazione di Roma, si inaugurava la sede del comitato costantinopolitano della società Dante Alighieri attraverso l'opera di 85 soci fondatori tutti perlopiù illustri membri della locale Società Operaia di Mutuo Soccorso (Mori 1906, 270), l'italiano non era più da tempo quella lingua veicolare usata nel commercio d'Oriente, il cui suono risultava addirittura estraneo perfino all'interno delle mura domestiche di tanti italiani (De Nardis 2014, 2).

Non c'è da sorprendersi dunque se, vent'anni prima, l'autore del libro *Cuore*, Edmondo De Amicis, nelle cronache del suo reportage di viaggio al ritorno dalla capitale ottomana pubblicate in un fortunatissimo pamphlet intitolato «Costantinopoli», scriveva in merito all'italiano parlato sulle rive del Corno d'oro come di una rozza sintesi linguistica, come di un idioma «già bastardo, screziato d'altre quattro o cinque lingue a loro volta imbastardite» che si presentava all'udito dell'autore nativo di Oneglia quasi fosse un'assurda sintesi linguistica della sciagurata parlata di un usciere piemontese, di un fiaccheraio lombardo e di un facchino romagnolo (De Amicis 1882, 211).

L'urgenza di risolvere al più presto la questione del mantenimento della lingua tra gli italiani di Istanbul si presentava anche presso gli altri scali del Levante. Capitava di trovare articoli, come nella rubrica «Economos del Journal de Salonique», in cui si lodava l'intenso sforzo delle istituzioni italiane nel diffondere la propria lingua attraverso corsi gratuiti per adulti organizzati presso biblioteche e associazioni. Un impegno che aveva come obiettivo quello di suscitare tra i discenti il desiderio di conoscere il proprio Paese per diventare così «veri amici dei prodotti dell'industria italiana»¹.

¹ Archivio storico Camera di commercio italiana di Istanbul, Asccii, Istanbul (Turchia), Collezione La Rassegna, «L'attività Italiana in Oriente», anno VIII, n°75, marzo 1903.

È evidente come la diffusione e il mantenimento della lingua fossero condizione imprescindibile per lo sviluppo di una penetrazione commerciale e di una maggiore esportazione dei prodotti italiani nel Mediterraneo orientale, tanto da occupare regolarmente le pagine di bollettini commerciali pubblicati in italiano nell'Impero ottomano in cui l'accento spesso cadeva sull'importanza di incrementare il numero di scuole e associazioni italiane in un territorio, il Levante, contraddistinto da un'egemonia culturale francese antitetica agli interessi nazionali italiani.

La Francia, protettrice dei cristiani d'Oriente fin dalle prime capitolazioni siglate nel Sedicesimo secolo dai sovrani François I e Süleyman I, godeva all'alba del Ventesimo secolo di una rete scolastica e assistenziale tanto capillare da coprire l'intera regione levantina e soddisfare così i bisogni educativi e formativi della élite turco-musulmana ma anche - e soprattutto - delle comunità non musulmane. Inoltre, dal 1860, anno di fondazione dell'Alliance Israélite Universelle, la gioventù ebraica ottomana, la cui componente italofona e d'origine livornese era presente in buon numero nelle principali città dell'Impero, finiva per formarsi presso le scuole primarie e professionali della società di cultura ebraica francofona, il cui modello d'istruzione seguiva gli standard d'oltralpe². Insomma, l'attrazione esercitata nel Mediterraneo musulmano dalla lingua e dal modello educativo francese, pregiudicando inesorabilmente il legame tra le comunità italiane levantine e Roma, rischiava di vanificare ogni tentativo italiano di rafforzare la propria posizione commerciale e politica in Levante.

Sebbene l'apprendimento dell'italiano per mezzo della frequentazione di scuole governative e religiose all'estero fosse ampiamente apprezzato tra gli italiani della sponda orientale dell'Adriatico, del Pireo e della Macedonia, quelli residenti nella capitale ottomana continuavano invece a frequentare scuole straniere - francesi e greche soprattutto - malgrado gli investimenti italiani in ambito educativo sortiti dalle linee di politica estera tardo ottocentesca (Grange 1994, 478). Tale situazione suscitava sovente un sentimento misto di amarezza e incomprensione nei viaggiatori italiani che per lavoro o piacere transitavano per la Turchia. L'ammiraglio ed esploratore Lamberto Vannutelli nelle descrizioni pubblicate a seguito della missione a cui partecipò in Anatolia tra il 1904 e il 1905 per conto della Società geografica italiana, evidenziò in un resoconto dettagliato l'ibridismo linguistico e culturale delle comunità italiane anatoliche, causato a suo avviso da una struttura sociale priva di omogeneità e dunque soggetta alle influenze straniere (Vannutelli 1905, 4).

Nella Turchia ottomana, in particolar modo nelle città più importanti come Istanbul e Smirne, le comunità italiane si mostravano agli occhi di diplomatici e studiosi

² La Alliance Israélite Française ebbe un ruolo di primo piano nell'educazione degli israeliti ottomani: nel 1879 fondò a Galata l'Ecole des Filles, destinata all'emancipazione delle giovani israelite residenti nell'Impero (Benbassa 1999, 529-59).

come la sintesi e il prodotto di differenti ondate che nei secoli avevano trasmigrato nel Mediterraneo orientale: famiglie discendenti dalle repubbliche marinare, ebrei livornesi, fuoriusciti ed esuli politici risorgimentali, lavoratori e artigiani attratti dalle opere di ammodernamento delle infrastrutture ottomane, pescatori e certamente religiosi (Bossaert 2019; Pongiluppi 2016, 229-230). Gli italiani avevano imparato a vivere a stretto contatto con le altre comunità non musulmane, tra cui armeni, greci ed ebrei sefarditi, contribuendo così alla costruzione di un particolare ambiente transnazionale, favorito peraltro dalla diffusa pratica di matrimoni inter-etnici tra cristiani.

A restituire una chiara fotografia di questo ibridismo culturale, noto e apostrofato negativamente dalla letteratura d'epoca liberale e fascista come "levantinismo", è la penna di Giuseppe Zaccagnini, personalità di primissimo piano nella capitale ottomana dei primi del Novecento, il cui profilo è descritto da Angiolo Mori nel paragrafo dedicato ai «Professionisti» della monografia coloniale sulla comunità italiana di Istanbul presentata dalla Camera di Commercio Italiana di Costantinopoli alla Esposizione Internazionale di Milano del 1906:

Giuseppe Zaccagnini, Professore della Scuola Tecnica e avvocato acuto ed elegante, già favorevolmente conosciuto in Italia per alcune sue raccolte di versi e per alcuni studi letterari che la critica ebbe a lodare, è certo nel campo letterario l'ingegno più colto e più duttile della nostra colonia. Il pubblico italiano lo segue con simpatia in una serie di Lettere da Costantinopoli, che formano una delle attrattive più belle del *Giornale d'Italia*. (Mori 1906, 247).

Zaccagnini, illustre membro del comitato locale della Dante Alighieri e docente che assumerà lungo la sua esperienza sul Bosforo anche la carica di direttore della scuola tecnico-commerciale italiana, è l'autore di due volumi, *La vita a Costantinopoli*, pubblicato nel 1909 (Zaccagnini 1909), e *Ricordi di Costantinopoli*, una sorta di riedizione aggiornata pubblicata nel 1926 (Zaccagnini 1926). È tuttavia tra le pagine del primo volume che si rileva una definizione molto azzeccata sul levantinismo:

Così, e mi si perdoni un altro paragone, un poco strambo, per qualificare questa fiera di razze, vediamo una specie di tappeto a fondo turco, e con ornamenti greci, slavi, armeni, persiani, arabi, francesi, italiani, rumeni, giudei... e si può continuare a piacere; e tutti questi colori e ghirigori, per il lungo stare insieme, nella stessa terra e sotto la stessa luce hanno finito per perdere un poco del proprio tono e della propria sagoma speciale, fondendosi in una tinta approssimativamente omogenea: una specie di denominatore comune che s'usa qualificare con il nome di levantinismo. (Zaccagnini 1909, 70).

Tale composizione si traduceva nel plurilinguismo che caratterizzava le comunicazioni e la vita quotidiana inter-comunitaria dove il francese rivestiva il ruolo di

idioma della élite scolarizzata, il turco-ottomano e lo spagnolo³ quelle di lingue parlate dalla componente sefardita e il greco volgare quella di lingua franca nel lavoro, nel commercio e negli affetti (Marmara 2012, 332).

È facile comprendere come, a partire dagli anni Ottanta del Diciannovesimo secolo, la diffusione dell'italiano divenne prioritaria per il governo italiano, assillato dal declino della lingua di Dante nel mondo musulmano e intenzionato a sollevare i destini commerciali italiani nell'Impero ottomano attraverso l'istituzione di scuole e la fondazione di enti assistenziali. Espansione commerciale e diffusione della lingua e cultura nazionale divennero le parole d'ordine della politica mediterranea italiana primonovecentesca come non mancò di sottolineare il docente universitario e deputato Pietro Chimienti in parlamento⁴. D'altronde, fin dalla prima legge organica⁵ sulle scuole italiane all'estero queste avrebbero dovuto svolgere quella funzione di «focolari di educazione nazionale e sentimento patrio» (Salveti 2002, 535) sotto il controllo diretto dello Stato, perlomeno nelle intenzioni di Crispi, benché tradite più tardi dai pesanti tagli e ridimensionamenti attuati dal suo successore agli Esteri, Antonio Starabba marchese di Rudini, a favore delle scuole confessionali tenute dalle congregazioni italiane all'estero.

Al netto delle annose questioni sulla qualità dell'insegnamento e sullo stato delle scuole italiane in Levante, che animarono il dibattito italiano di quegli anni e nel quale Giuseppe Lombardo Radice più volte si elevò a partigiano della scuola di Stato contro una tendenza a suo dire filo-clericale del dicastero degli Esteri (Radice 1910), gli impulsi della nuova politica culturale e scolastica all'estero si tradussero nell'incremento del numero degli iscritti nelle scuole italiane nella Turchia ottomana che passarono felicemente da 3.578 nel 1895 a 7.906 unità nel 1911⁶. Sicuramente, da un punto di vista dello sviluppo positivo del tessuto culturale, sociale ed educativo italiano in Turchia, se si prende come esempio la sola capitale ottomana, si può notare come nel ventennio che separa il primo governo Crispi (1887) dall'inizio delle ostilità italo-turche per la Libia (1911-12) il rafforzamento della presenza italiana fosse ben riscontrabile per numero di istituzioni, iniziative e offerta educativa.

³ L'arrivo nell'Impero ottomano lungo dei sefarditi espulsi dalla Spagna a seguito dell'emanazione del decreto di Granada (1492), si tradusse nella diffusione in Levante di una lingua denominata ladino, judezmo o sefardi, basata sul castigliano con influenze dal greco e dal turco-ottomano.

⁴ Atti Parlamentari, *Discorsi*, 13 maggio 1905.

⁵ *R.D. 8 dicembre 1889, n. 6566*, sull'ordinamento organico delle scuole italiane all'estero con il quale gli istituti scolastici all'estero furono divisi in tre categorie: scuole di stato; scuole sovvenzionate dal governo; scuole non sovvenzionate. Integrato qualche anno più tardi da *R.D. 23 agosto 1894, n. 394*, sul nuovo ordinamento organico delle scuole italiane all'estero, art. 15-16.

⁶ Ministero degli affari esteri, Direzione generale delle scuole italiane all'estero, *Annuario delle scuole italiane all'estero*, Roma: Tipografia del Ministero, 1911.

Come già accennato, il disegno di penetrazione culturale avviato con il potenziamento degli istituti scolastici in Levante fu affiancato dalla fondazione nel 1895 del comitato di Istanbul della Dante Alighieri, organismo di difesa e promozione della lingua e cultura italiana che per le caratteristiche del luogo, assunse ben presto il ruolo di argine all'invasione delle altre lingue europee, prima tra tutte la francese, nell'impresa di ricondurre lentamente la lingua italiana, «attraverso lo sviluppo continuo del suo studio, a quel primato che per secoli aveva tenuto incontestato nel bacino mediterraneo» (Mori 1906: 270). La Camera di Commercio Italiana e la Società Dante Alighieri fondarono nel 1896 *La Rassegna Italiana*, rivista quindicinale nata con il marcato intento di rappresentare la comunità italiana di Istanbul e di assumere la veste di testata ufficiale della comunità (Pongiluppi 2015). L'idea era per l'appunto quella di diffondere in Levante la cultura italiana attraverso novelle e articoli di critica letteraria ed artistica. Nonostante le buone intenzioni di realizzare un periodico dal carattere essenzialmente letterario, le alte aspettative dovettero scontrarsi con la realtà di un ambiente «dove l'italiano se si parla male da molta gente, si legge e malvolentieri da pochissima» (Zaccagnini 1909: 85). Le difficili relazioni tra le due istituzioni fecero sì che dall'anno successivo la pubblicazione restasse nelle mani della sola Camera di Commercio, divenendone l'organo ufficiale ed assumendo la seguente dicitura: «*La Rassegna Italiana - Organo degli Interessi Italiani in Oriente. Giornale ufficiale della Camera di Commercio Italiana di Costantinopoli*». Il programma pubblicato nel primo numero del nuovo corso era contraddistinto da toni polemicici sulle vicende trascorse e dalla richiesta ai commercianti, industriali e professionisti di contribuire attraverso inserzioni allo sforzo economico volto alla pubblicazione del giornale, definito «sentinella degli interessi nazionali in Oriente»⁷. Tra i suoi fogli fino al 1911 furono ospitati parecchi contributi dei corrispondenti esteri, provenienti dalle città ottomane del Mediterraneo Orientale, i quali praticavano l'attività pubblicistica in forma pressoché volontaria. I collaboratori erano spesso docenti delle Reali Scuole Tecnico-Commerciali italiani dislocati nei quattro angoli dell'Impero ottomano e lo stesso Zaccagnini rappresentò una delle firme più attive del foglio costantinopolitano. Ulteriori contributi arrivavano poi dalle sedi delle camere di commercio italiane metropolitane attraverso trasmissioni di dati e grafici su mercati, fiere, esposizioni, scuole e tournée teatrali di compagnie nazionali.

La campagna favorevole all'occupazione della Libia, partita da ambienti nazionalisti laici e cattolici italiani, finì per portare il governo di Roma nel settembre del 1911 a scegliere tra la rinuncia a un caposaldo nel Nord Africa o l'occupazione manu militari della Tripolitania e della Cirenaica. La seconda delle due possibilità

⁷ Asccii, Collezione «*La Rassegna*», Redazione, *La Rassegna Italiana, Il Nostro Programma*, Anno II, n° 1, gennaio 1897.

si realizzava nella notte tra il 26 e il 27 settembre del 1911 attraverso l'ultimatum lanciato dal ministro degli Affari Esteri, Antonio Paternò Castello marchese di San Giuliano, alle autorità ottomane per mezzo di Giacomo de Martino, incaricato d'affari presso l'ambasciata d'Italia a Costantinopoli. Con «propositions de la dernière heure» il governo italiano esigeva senza nessuna ulteriore negoziazione una serie di riforme politiche, concessioni economiche e cessioni di sovranità. Insomma un modo per porre gli ottomani nell'impossibilità di evitare un conflitto con l'Italia; un conflitto, questo, che portava però la guerra anche all'interno di una comunità nella quale «l'italiano non è più parlato e inteso. Né infrequente è il caso di trovare una famiglia press'a poco così composta: nonno italiano e nonna armena, padre italiano e madre greca, zio ottomano e zia russa, un figlio austriaco e uno francese» (Zaccagnini 1909, 72).

Sebbene la questione libica si risolse per la comunità italo-ottomana con il Trattato di pace di Ouchy, siglato dalle delegazioni italiane e turche il 18 ottobre 1912, le espulsioni e la chiusura temporanea delle scuole italiane nell'Impero diedero un triste anticipo di ciò a cui avrebbe assistito la comunità italo-ottomana negli anni a venire. La parentesi di apparente pace per gli italiani dell'Impero, malgrado le guerre balcaniche del 1912-13, permise un ritorno alla normalità nell'ordinaria amministrazione scolastica e della socialità italiana in Levante.

A restituire un bilancio delle politiche educative italiane in Levante avviate vent'anni prima sotto il governo Crispi, risulta di particolare interesse il saggio di Giovanni Ferretti su *Le scuole italiane a Costantinopoli* ospitato nel numero della «Rivista Pedagogica» nell'estate del 1915 nel bel mezzo della Grande Guerra nei giorni in cui l'Italia s'accingeva a dichiarare guerra all'Impero ottomano. Torinese di nascita, Ferretti insegnò per qualche anno nel liceo italiano di Costantinopoli. Fu proprio l'esperienza in terra turca, seppure effimera, restituita sul saggio sopraccitato, a far emergere inequivocabilmente alcune indicazioni utili a misurare l'efficacia e l'influenza di quelle azioni culturali ed educative italiane trattate in queste pagine.

Sulla spinosa questione della lingua, Ferretti annota anch'egli come l'italiano, malgrado componente del bagaglio linguistico degli italiani di Istanbul, quasi mai occupasse il primo posto (Ferretti 1915, 5) per ragioni legate sostanzialmente alla composizione sociale della comunità, residente in una città che all'epoca contava oltre 1 milione di abitanti, popolata per il 40% da comunità non-musulmane e di origine europea, i cui fanciulli e fanciulle venivano reclutati quasi esclusivamente presso le scuole confessionali e straniere. Secondo le osservazioni di Ferretti

Se si volessero contar soltanto gli italiani, essi sarebbero già poco men che diecimila; ma ho già accennato alla strana fusione degli eterogenei elementi etnici del mondo costantinopolitano, per cui, linguisticamente e quindi scolasticamente, tutti i levantini van considerati quasi insieme. (Ferretti 1915, 20).

Il problema della scuola italiana e più in generale dell'inefficacia delle politiche di mantenimento della lingua nazionale in Levante era piuttosto secondo Ferretti la minore capacità gestionale degli istituti governativi italiani, tanto in termini economici, quanto nella selezione degli allievi, rispetto alle scuole francesi, inglesi e austriache e alle stesse confessionali italiane. Quest'ultime, grazie a una maggiore conoscenza dell'ambiente ottomano, ma anche per l'autonomia di cui godevano dal punto di vista didattico, «senza attingere notevoli risorse dallo Stato [...] ottenevano di più che la dispendiosissima Scuola di stato» (Ferretti 1915, 26).

Le conclusioni del saggio di Ferretti riportano drammaticamente il lettore al clima bellico vissuto dall'autore nella capitale ottomana, seppure con una nota di ottimismo sulla possibilità di un presto ritorno alla normalità dove

torneranno le scuole italiane [...] perché noi Italiani abbiamo in Levante non soltanto degli interessi, ma dei nuclei non piccoli di connazionali da tutelare e conservare; e i cittadini lontani che corrono rischio di snazionalizzarsi, devono essere, per la patria, come i figliuoli ammalati per le buone mamme, che sacrificano per essi le notti e il riposo, e li curano di più, e quasi li mani di più, perché hanno sempre paura di vederli morire. 10 maggio 1915. (Ferretti 1915, 52).

Una normalità che tardò a tornare a causa degli effetti devastanti della guerra e dei profondi cambiamenti che interessarono l'intera regione del Mediterraneo orientale e che portarono alla dissoluzione dell'Impero ottomano e la fine di una società pluriconfessionale nella quale gli italo-levantini rappresentavano la massima espressione di una comunità di frontiera.

Bibliografia

- Baruffi, Giuseppe Francesco. 1847. *Viaggio in Oriente*. Milano: Tip. Di Gio. Silvestri.
- Benbassa, Esther. 1999. "L'éducation féminine en Orient: l'école de filles de l'alliance Israélite universelle à Galata, Istanbul (1879-1912)." *Histoire, économie et société* 10: 529-59.
- Bossaert, Marie. 2019. "Italiani o Ottomani? La seconda generazione di immigrati italiani a Istanbul (Ottocento-primo Novecento)." *Quellen und Forschungen aus italienischen Archiven und Bibliotheken* 99: 262-284.
- Castagneto, Marina, and D'Amora Rosita. 2005. *Contatti linguistici e culturali tra l'italiano ed il turco: la storia continua*. In *Lo spazio linguistico italiano e le "lingue esotiche"*, edited by Emanuele Banfi and Gabriele Iannaccaro, *Atti del XXXIX Congresso*

- Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI) Milano 22-25 settembre 2005*, 27-48. Roma: Bulzoni Editore.
- De Amicis, Edmondo. 1882. *Costantinopoli (Illustrato da C. Biseo)*. Milano: Treves.
- De Nardis, Stefania. 2015. "La Società Dante Alighieri da Costantinopoli a Istanbul. 1895-1922: Diffusione della Lingua e Pedagogia Nazionale." *Diacronie. Studi di Storia Contemporanea* 20: 1-37. Accessed: February 20, 2023.
- De Obaldia, Vanessa R., and Claudio Monge, cur. 2022. *Latin Catholicism in Ottoman Istanbul. Properties, people & missions*. Istanbul: Isis Press.
- Ferrazza, Roberta and Attilio De Gasperis, cur. 2007. *Gli italiani di Istanbul. Figure, comunità e istituzioni dalle riforme alla repubblica 1839-1923*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Ferretti, Giovanni. 1915. "Le scuole italiane a Costantinopoli." *Rivista Pedagogica* 8: 1-52.
- Girardelli Paolo, and Ezio Godoli, cur. 2017. *Italian Architects and builders in the Ottoman empire and modern Turkey. Design across borders*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Grange, Daniel. 1994. *L'Italie et la Méditerranée (1896-1911) Vol. 1*. Rome: École Française de Rome.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 1910. *Le scuole italiane all'estero. Note sull'indecorsa politica della consulta da Rudinì a Tittoni*. Ortona: Bonanni.
- Marmara, Rinaldo. 2012. *La Communauté Levantine de Constantinople. De l'Empire Byzantin à la République Turque*. Istanbul: Les Éditions Isis.
- Minervini, Laura. 2006. *L'italiano nell'Impero Ottomano*. In *Lo spazio linguistico italiano e le "lingue esotiche"*, edited by Emanuele Banfi and Gabriele Iannaccaro, Atti del XXXIX Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI) Milano 22-25 settembre 2005, 49-66. Roma: Bulzoni Editore.
- Missir de Lusignan, Livio. 2004. *Vie Latine de l'Empire Ottoman (Les Latins d'Orient)*. Istanbul: Les éditions Isis.
- Mori, Angiolo. 1906. *Gli Italiani a Costantinopoli. Monografia coloniale presentata dalla camera di commercio italiana di Costantinopoli alla mostra degli italiani all'estero*. Modena: Società Tipografica Soliani.
- Pongiluppi, Francesco. 2015. *La rassegna italiana organo degli interessi italiani in Oriente. Giornale ufficiale della Camera di commercio italiana di Costantinopoli*. Istanbul: Edizioni Isis.
- Pongiluppi, Francesco. 2016. *Italian Policy Towards the Sublime Porte in the Last Two Decades of the Nineteenth Century: Commercial, Cultural and Territorial Expansion*, in *Osmanlı'da Siyaset ve Diplomasi*, edited by Mehmet Yaşar Ertaş, Haşim Şahin, and Hâcer Kılıçaslan. İstanbul: Mahya Yayıncılık.

- Salveti, Patrizia. 2002. *Le scuole italiane all'estero*. In *Storia dell'emigrazione italiana. Arrivi*, edited by Pietro Bevilacqua, Andrina De Clementi, e Emilio Franzina. Roma: Donzelli.
- Schmitt, Oliver Jens. 2007. *Les Levantins. Cadre de vie et identités d'un groupe ethno-confessionnel de l'Empire Ottoman au «long» 19e Siècle*. Istanbul: Isis Press.
- Vannutelli, Lamberto. 1905. *In Anatolia; rendiconto di una missione di geografia commerciale inviata dalla Società geografia italiana, aprile-agosto 1904. I vilajet settentrionali*. Roma: Società geografica Italiana.
- Zaccagnini, Giuseppe, 1926. *Ricordi di Costantinopoli*. Cingoli: Luchetti.
- Zaccagnini, Giuseppe. 1909. *La Vita a Costantinopoli*. Milano-Roma: Fratelli Bocca Editori.

GIORDANA MERLO

NUOVE FRONTIERE EDUCATIVE PER LA PRIMA INFANZIA
DI INIZIO NOVECENTO: I BAMBINI DI EREZ ISRAEL

NEW EDUCATIONAL FRONTIERS FOR EARLY CHILDHOOD OF THE
EARLY TWENTIETH CENTURY: THE CHILDREN OF EREZ ISRAEL

Il contributo intende rileggere il pensiero pedagogico di Siegfried Bernfeld (1892-1953) nei termini di critica e rottura con le pratiche formative del suo tempo e apertura verso nuove frontiere educative rivolte alla prima infanzia.

L'ambito di ricerca in cui si colloca la presente riflessione riguarda la storia dell'educazione dell'infanzia con il rinvio ad una categoria concettuale che ha portato al graduale riconoscimento della sfera infantile come mondo separato, connotato da particolari caratteristiche, "visibile" nell'organigramma sociale e richiedente attenzioni educative. La prospettiva utopica di una comunità educante che riconosce l'importanza e il valore dei primissimi anni di vita e se ne prende cura trova, nel tratteggio di specifiche istituzioni, i nidi d'infanzia, e nella valorizzazione della relazione madre-bambino, mai disgiunta dall'esperienza comunitaria, l'esplicitazione di una nuova visione dell'infanzia e della sua educazione. Dal fallimento dell'esperienza di Baumgarten alla riflessione di *In principio era l'Utopia* (1919), viene esplicitandosi l'ideale educativo di ispirazione libertaria, con manifesti influssi psicoanalitici, di Bernfeld e la sua teorizzazione di nuovi approcci educativi per i primi anni di vita.

Parole chiave: Storia dell'educazione, Infanzia, Asilo nido, Utopia, Siegfried Bernfeld.

The contribution intends to review the pedagogical thought of Siegfried Bernfeld (1892-1953) in terms of criticism and break with the educational practices of his time and openness towards new educational frontiers aimed at early childhood in cultural territories of libertarian inspiration.

The research field in which this reflection is placed concerns the history of childhood education with the reference to a conceptual category that has led to the gradual recognition of the infantile sphere as a separate world, characterized by particular characteristics, "visible" in the social organization chart and requesting educational attention. The utopian perspective of an educating community that recognizes the importance and value of the very first years of life and takes care of them finds, in the outline of specific institutions, the nursery schools, and in the enhancement of the mother-child relationship, never separated from the community experience, the explanation of a new vision of childhood and its education. From the failure of Baumgarten's experience to the reflection of *In the beginning was Utopia* (1919), Bernfeld's educational ideal of libertarian inspiration, with manifest psychoanalytic influences, becomes explicit and his theorization of new educational approaches for the first years of life.

Keywords: History of education, Childhood, Kindergarten, Utopia, Siegfried Bernfeld.

Tra sionismo e psicanalisi

Figura “fuori serie” della psicanalisi, come ebbe a definirlo Anna Freud, considerato dallo stesso Freud eminente esperto di psicoanalisi, il più dotato tra i suoi studenti e discepoli, dalla conoscenza superiore, grande oratore e maestro influente, Siegfried Bernfeld (1892-1953) fu prolifico psicoanalista ed educatore (Fallend und Reichmayer 1992).

Protagonista di un periodo storico estremamente complesso e convulso Bernfeld, figlio di commercianti tessili, si profila sin dagli anni giovanili mente aperta e assetata di conoscenza. Dopo aver completato gli studi al Ginnasio, entra all'Università di Vienna, dove nel 1915 ottiene il dottorato di ricerca in filosofia, pur coltivando anche studi di psicoanalisi, sociologia, educazione, biologia e, ancora studente (1913), entra a far parte della Società Psicoanalitica di Vienna. Aperto ai vari rami del sapere, Bernfeld si impegna anche sul piano politico e, di origini ebraiche, ancora durante il periodo universitario, è attivo nelle lotte politiche manifestando posizioni di lucido e appassionato sionismo di sinistra. L'attenzione rivolta alla pedagogia e alla psicologia ma, in particolare, alla psicanalisi viene a connettersi a posizioni apertamente marxiste con la progressiva maturazione dell'idea che cardine dell'educazione non sia tanto la pedagogia quanto piuttosto la politica. Di qui la conseguente riflessione che né l'etica né la filosofia possono determinare i fini dell'educazione, secondo valori dalla validità generale, bensì solo la classe dominante, conformemente ai fini dettati dalle contingenze di potere, può prefiggere scopi e valori dell'azione educativa.

Quando, durante la Prima guerra mondiale, Vienna divenne il rifugio per oltre 100.000 rifugiati, molti dei quali ebrei della Galizia, Bernfeld si interessa alla definizione e sviluppo di nuove forme di educazione ebraica per soddisfare le esigenze dei giovani ebrei nella prospettiva di una nuova società. Nel 1917 l'organizzazione sionista di Vienna lo reclutò per guidarne l'istruzione e il lavoro giovanile e, l'anno successivo, diresse la “Giornata della gioventù ebraica”; co-fondatore dell’“Associazione per il benessere della gioventù ebraica”, fino al 1921, fu a capo del Consiglio centrale sionista per l'Austria occidentale, mentre dava alle stampe (1919) *The Jewish People and their Youth* (Rechter 2001).

Sigfried Bernfeld andava sempre più maturando l'idea che per formare una nuova società fosse necessaria un'educazione fondata su presupposti totalmente diversi rispetto al passato e, nello specifico, riconosceva nelle conoscenze offerte dalla scienza psicoanalitica, gli strumenti più idonei per ripensare alla nuova educazione. Alimentato dalle idee della psicoanalisi e del marxismo, sostenitore del freudo-marxismo, Bernfeld approfondì le teorie sulla correlazione tra psicanalisi e socialismo, che sono a fondamento dell'esperienza del Kinderheim Baumgarten.

L'orfanotrofio di Baumgarten, destinato ad ospitare quasi trecento bambini ebrei, rimasti orfani durante il primo conflitto mondiale, rappresenta "il tentativo di una nuova educazione" intesa come mezzo per promuovere il cambiamento sociale: mettere quei bambini in grado di poter emigrare in Palestina. Il risultato educativo consiste in una giustificazione sistematica di un concetto socio-educativo, al cui centro sta la comunità scolastica e Bernfeld argomenta ontogeneticamente con una teoria dell'educazione fondata sulla psicoanalisi, filogeneticamente con una sorta di storia morale evolutiva (Bart 2010).

Inaugurato il 15 ottobre del 1919 il Kinderheim Baumgarten ha vita breve, l'esperienza educativa si conclude infatti dopo solo sei mesi nell'aprile 1920¹. Nel suo *Kinderheim Baumgarten. Bericht über einen ernsthaften Versuch mit neuer Erziehung*, pubblicato nel 1921, Bernfeld ne dà una viva testimonianza; esamina esperienze, difficoltà, risultati positivi, fallimenti e limiti di quella esperienza presso l'istituto, nel quale si ispirava al libero sviluppo del fanciullo, alla libera adesione alle norme di comportamento con l'eliminazione di ogni forma di coercizione e autoritarismo. L'incomprensione per le novità educative e i contrasti tra amministrazione e direzione pedagogica portarono al licenziamento di Bernfeld e di chi aveva condiviso il suo progetto di rinnovamento educativo. Critico nei confronti dei sempre più evidenti limiti di un'educazione tradizionalmente intesa, ritiene inutile e insignificante la riforma della scuola se non accompagnata dalla trasformazione della società. Così in *Sisyphos* del 1925 mediante una critica alla nozione idealista di educazione, si schiera fortemente a favore di un sistema non autoritario, tale da rispettare la vita degli istinti e dei bisogni dell'educando. Per Bernfeld, infatti, l'educazione è per sua essenza conservatrice soprattutto per quanto concerne la sua organizzazione. L'educazione infatti «non è mai stata la preparazione di un

¹ Nel 1921, dopo la chiusura dell'istituto, Bernfeld andò, per un anno, a Heidelberg, dove lavorò per Martin Buber e in questa funzione divenne direttore della rivista *Der Jude*. Quando, nel 1922, fece ritorno a Vienna, per di lì a poco recarsi a Berlino, sembra oramai superato il suo entusiasmo per il sionismo (anche se al destino ebraico si interessò per tutta la vita) mentre si impegna sempre più sul versante della psicoanalisi con particolare riguardo a progetti di riforma psicoanalitico-pedagogica. Nei sette anni di permanenza a Berlino, infatti, oltre ad impegnarsi in qualità di membro dell'"Associazione psicoanalitica tedesca", aprì uno studio e nel 1931-32 fu alla guida di un gruppo di lavoro pedagogico nell'ambito dell'Istituto psicoanalitico di Berlino. Nel 1933 Bernfeld tornò a Vienna ma il contesto non era favorevole ad un uomo dalle origini ebraiche e antifascista e già l'anno successivo è costretto ad emigrare nel sud della Francia con la moglie Suzanne Cassirer. L'ambiente francese non si dimostra particolarmente accogliente così nel 1937 Bernfeld emigrò negli Stati Uniti, a San Francisco, dove partecipò alla creazione del locale istituto psicoanalitico. Cfr. Fallend Karl, und Johannes Reichmayer, ed. 1992. *Siegfried Bernfeld oder die Grenzen der psychoanalyse. Materialien zu Leben und Werk*. Frankfurt: Stroemfeld; Kaufhold, Roland 2008. "Siegfried Bernfeld: Psychoanalyse, Pädagogik und Zionismus". *TRIBÜNE. Zeitschrift zum Verständnis des Judentums* 185, 1: 178-188.

mutamento strutturale della società. È stata – senza eccezioni – sempre e soltanto la conseguenza del mutamento avvenuto» (Bernfeld 1925, 122).

Il fallimento dell'esperienza di Baumgarten aveva reso chiaro a Bernfeld che qualsiasi battaglia educativa finiva per essere una battaglia di retroguardia, di qui il venir meno dell'iniziale entusiasmo e la presa di coscienza del ruolo dell'educazione all'interno della società. Più volte Bernfeld aveva esplicitato la sua polemica attaccando le idee conservatrici dell'educazione così come l'onnipotenza pedagogica sottolineando l'urgenza di un superamento di pratiche scolastiche e educative obsolete, nonché la necessità di un radicale rinnovamento nella convinzione che

la funzione sociale dell'educazione è la conservazione della struttura biopsichica ed economico-sociale, e quindi anche culturale della società. Niente altro che questa conservazione, che questa produzione [...]. Non si tratta pertanto solo di conservazione nel senso di riproduzione dello status quo, ma di conservazione come impedimento di ogni rinnovamento. (Bernfeld 1925, 114).

Considerazioni che non permettevano vie di soluzione, chiusure che negavano in partenza la possibilità di cambiamento, e per dar corpo alla sua idea di educazione e rinnovamento sociale a Bernfeld rimane la via dell'immaginazione, della descrizione di ciò che per lui significa educazione e trasformazione sociale. Descrivere il suo progetto come se fosse già possibile e realizzato, scegliendo la strada dell'utopia che diventa espressione possibile di una stretta correlazione tra società e educazione, suggestione e guida intellettuale anticipatrice dell'azione poiché

se non si può descrivere ancora l'azione, se un appello all'azione è fuori posto [...] null'altro resta allo scrittore se non scrivere: descrivere un fatto non ancora avvenuto come se avvenuto fosse, vedere l'opera non ancora fatta come se fosse là davanti ai suoi occhi, grande e perfetta, forse più grande e perfetta di quanto potrà apparire agli uomini del futuro [...]. (Bernfeld 1919, 172).

Anche l'utopia di Bernfeld si configura allora come ambito di ricerca particolarmente interessante per lo storico il quale, in essa, può rintracciare, come sosteneva Lucien Febvre, le inquietudini, le speranze, le letture del presente ma anche le aspirazioni verso un diverso futuro delle società. Traduzioni più deliberatamente infedeli e più inconsciamente fedeli della realtà di un'epoca, i disegni utopici si profilano testimonianze «sovente patetiche, sempre interessanti non soltanto della fantasia o dell'immaginazione di alcuni pensatori, ma dello stato più nascosto e intimo della società» (Febvre 1962, 742).

I bambini di Erez Israel

Sulla scia delle speranze a favore della creazione di uno stato nazionale ebraico, profilatesi dopo il primo conflitto mondiale, *In principio era l'Utopia*, Bernfeld

disegna Erez Israel (la terra d'Israele), fondata su quella correlazione tra società e educazione, la cui mancanza aveva portato al fallimento dell'esperienza di Baumgarten. Tra i principi fondamentali dell'ordinamento della comunità ebraica in Erez Israel, si ritrova il riconoscimento della centralità dell'infanzia.

La cura, il nutrimento, l'educazione dei figli di ogni cittadino ebraico, dalla nascita fino al ventunesimo anno di età, sono compito della comunità. La sua più nobile funzione sarà quella di curare che tutti i fanciulli e i giovani senza eccezioni siano provvisti in modo eguale e in misura sufficiente, secondo la loro età e le loro condizioni fisiche, di cibo, vestiario, abitazione, luce, aria, libertà di movimento e assistenza medica. Questo diritto primario dell'infanzia e della gioventù non dipende da nessuna condizione esterna, comunque formulata, e non può essere in nessun caso e in nessuna forma negato o limitato. (Bernfeld 1919, 173).

È quindi la comunità che crea le istituzioni necessarie per assicurare ad ogni bambino, fino al compimento del tredicesimo anno di età, una crescita in condizioni atte al miglior sviluppo delle esigenze spirituali, psichiche e morali della sua età. Considerati una benedizione di Dio, i figli saranno oggetto di cura ancor prima della nascita mediante le attenzioni prestate alla madre, ad iniziare dal quinto mese di gravidanza, in apposite "case della madre", ambienti tranquilli e semplici, «lontani dal traffico, dal chiasso e dalla polvere cittadina» e con tutto il necessario per le cure dei neonati.

All'atto di entrare nella casa la madre si affida completamente alle cure della comunità: quivi trova alloggio, cibo, vestiario, assistenza medica, e al momento del parto cura e assistenza; può avvalersi di tutto ciò che l'istituto offre senza nulla pagare [...]. La biblioteca dell'istituto offre [...] soprattutto buone letture sull'igiene e la pedagogia. La dottoressa tiene spesso conferenze istruttive. Perciò soprattutto le giovani madri, che aspettano il loro primo figlio. Cominciano presto a frequentare questi istituti. (Bernfeld 1919, 175-176).

Dopo la nascita, la madre può rimanere in istituto per cinque mesi ma la maggioranza ritorna a casa appena può, ricevendo a domicilio razioni di alimenti supplementari e continua sorveglianza medica. Le stesse poi, nella maggioranza dei casi, pur potendo liberamente scegliere di portare con sé il figlio, lo lasciano volontariamente in istituto per sette/otto mesi anche se è penoso per loro separarsi per lunghe ore e per quanto possano essere scomode le visite regolari per l'allattamento.

Senza che la comunità abbia mai esercitato pressioni violente, si è diffusa ben presto in tutto il paese la convinzione che l'allevamento dei neonati è un importantissimo problema di igiene e di eugenica, e che il dilettantismo della famiglia non è sufficiente ad affrontarlo. Soprattutto nelle famiglie molto numerose e in disagiate condizioni economiche non è possibile dedicare al neonato quella cura attenta, costante e intelligente di cui ha bisogno e che la società esige per lui. (Bernfeld 1919, 177).

Il riconoscimento unanime e condiviso dell'importanza delle prime cure e della necessità di appropriate istituzioni a queste rivolte sta alla base della definizione dei nidi d'infanzia. Qui i bambini vengono accolti per quasi tutto il periodo dell'allattamento² nel rispetto di relazioni intime e familiari, i nidi sono infatti organizzati in modo tale da permettere ai genitori di trascorre con il proprio figlio le ore libere.

Nei primi quattro anni di vita l'educazione dei bambini non si uniforma ad un sistema unitario nel rispetto del desiderio dei genitori e delle condizioni delle famiglie.

Le madri che lo vogliono possono tenere con sé il figlio insieme a quelli che altre madri desiderano affidare loro. In tal modo si formano gruppi spontanei di dieci/quindici bambini, i quali sotto la sorveglianza e la cura di una delle madri, particolarmente adatta a questo compito, e debitamente preparata avendo conseguito il diploma di maestra, trascorrono le giornate insieme giocando. I gruppi sono seguiti e controllati dal punto di vista medico e pedagogico da parte della stessa comunità, ad ogni direttrice, la quale ha l'obbligo di assumere una studentessa delle scuole magistrali perché faccia tirocinio, è infatti fornito tutto il materiale necessario per l'educazione e le cure dei fanciulli unitamente alle pubblicazioni pedagogiche ufficiali per un continuo aggiornamento della propria preparazione.

Lì dove non è possibile la creazione di questi gruppi spontanei, è la comunità che si fa carico dell'educazione con la creazione dei nidi d'infanzia pubblici ai quali seguirà poi un sistema scolastico di base dai quattro ai tredici anni in apposita istituzione, "Casa del Fanciullo", ambienti di vita secondo uno stile montessoriano non disgiunto dalle intuizioni di quell'attivismo che allora animava significative sperimentazioni.

Il pensare ad un ambiente in cui l'individuo può dare espressione alle buone potenzialità insite in ogni essere umano è alla base del progetto formativo bernfeldiano, per cui educare diventa sinonimo di libero, graduale e piacevole processo di socializzazione. Al di là dello sfondo all'interno del quale prende corpo il disegno utopico di Bernfeld, merita sottolineare la ricaduta educativa della psicanalisi nella definizione di infanzia come età di fondamentale importanza. La valenza educativa di Erez Israel sta, a nostro avviso, nel rendere immaginabile e possibile ciò che a Baumgarten era fallito per il decisivo impegno politico che sosteneva le sperimentali esperienze, così come accadde per l'asilo di Mosca di Vera Schmidt, di socialismo libertario esito del legame tra psicanalisi freudiana e marxismo (Merlo 2019).

Se da un lato Bernfeld descrive, almeno in parte, ciò che aveva cercato di sperimentare a Baumgarten, dall'altro, in prospettiva chiaramente utopica, estende quelle idee fino a considerarle l'asse portante di una nuova educazione di un nuovo

² «Naturalmente la balia, come istituzione, è sconosciuta nel paese. Ogni madre deve allattare il suo bambino. Se non può farlo, è considerata una malata e le autorità mediche prendono le adeguate misure per la salute del figlio» (Bernfeld 1919, 178).

Stato ancora lontano dall'essere fondato³. In questo disegno al bambino viene assegnato un compito ben preciso ossia quello di essere il promotore di un cambiamento della società, elemento questo che fa trasparire un'immagine inedita d'infanzia. Siamo in una prospettiva altra rispetto alle utopie del passato dove il tratteggiare, spesso con dovizia di particolari, un preciso disegno di società perfetta, di un meglio societario, elaborato a partire dalla critica e dalla conseguente volontà di superamento della contingenza storica, implicava anche l'ideazione di un percorso di formazione per i futuri uomini e cittadini che quella società avrebbero dovuto alimentare. Cittadini il cui compito nei confronti della nuova dimensione societaria era quello, se non di farla evolvere in senso ulteriormente migliorativo poiché era già pensata nella sua massima perfezione, di farla comunque espandere con il coinvolgimento di un numero sempre maggiore di individui che ne avrebbero incrementato la propagazione. Con Bernfeld, come con Vera Schmidt, siamo in una prospettiva sostanzialmente diversa anche se pur sempre carica di dimensione utopica. La psicanalisi diviene la premessa interpretativa di un nuovo mondo infantile, un'età guardata con occhi nuovi ma soprattutto posta all'origine dei comportamenti, anche più o meno devianti, della vita adulta. Non più relegata nella sfera della transitorietà esistenziale, l'infanzia assume allora un significato nuovo e non secondario nella vita di ciascun individuo. All'interno di un quadro di reciproco scambio tra psicanalisi e pedagogia, alcuni apporti hanno finito per assumere un ruolo di critica nei confronti di prassi educative tradizionali nonché determinare e precisare un puerocentrismo fondato sul diritto di vivere l'età infantile senza costrizioni, concorrendo alla definizione di un mito dell'infanzia e promuovendo un'azione pedagogica rivolta, contro qualsiasi forma di conformismo, a decostruire, spiazzare l'esistente, le sue forme e i suoi valori. Ciò che qui merita sottolineare è che all'interno di progetti educativi e scolastici che dalla nascita si spingono sino all'età adulta, il bambino viene considerato, fondamentalmente, come il protagonista di un cambiamento radicale della società. Le relazioni educative dei nidi d'infanzia di Bernfeld sono l'esplicito riconoscimento della nuova visione del bambino e delle necessarie attenzioni educative finalizzate all'educazione di giovani generazioni capaci di cambiamento. Una società nuova che, come ha sottolineato Egle Becchi, non è pensata "a modello di bambino" ma, al contrario, è il bambino che «opportunamente

³ A ben guardare quindi «quella di Bernfeld è un'utopia sui generis. In effetti, per un verso non è un'utopia, ma solo la descrizione di quanto lo stesso Bernfeld aveva messo in pratica nel suo istituto sperimentale fondato nel 1919 a Baumgarten. Per un altro verso, quello cioè di vedere le sue idee estese al punto di diventare l'asse portante di una nuova educazione di un nuovo Stato ancora ben lungi dall'essere fondato, essa non può non essere intesa come utopia» Genovesi Giovanni, Tomasi Ventura Tina. 1985. *L'educazione nel paese che non c'è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*. Napoli: Liguori Editore, 255.

‘trattato’ ha la possibilità di fare da incipit a una società diversa, teorizzata, ancora per buona parte da costruire» (Becchi e Julia 1996, 377-378).

Bibliografia

- Bart, Daniel. 2010. *Kinderheim Baumgarten: Siegfried Bernfelds “Versuch mit neuer Erziehung” aus psychoanalytischer und soziologischer Sicht*. Giessen: Psychosozial-Verlag.
- Bernfeld, Siegfried. 1919. *In principio era l’Utopia*, in *Antiautoritarismo e psicanalisi nella scuola*, edited by Lutz von Werder and Reinhart Wolff, ed. 1971, 171-251. Milano: Feltrinelli.
- Bernfeld, Siegfried. 1925. *Sisifo ovvero i limiti dell’educazione*. Translated by Marzio Mangini e Roberto Torzini, ed. 1971. Firenze: Guarraldi.
- Bernfeld, Siegfried. 1925. *Psychologie des Säuglings*. Vienna: Springer.
- Bernfeld, Siegfried. 1929. *The psychology of the infant*. New York: Routledge.
- Fallendx, Karl, und Johannes Reichmayer, ed. 1992. *Siegried Bernfeld oder die Grenzen der psychoanalyse. Materialien zu Leben und Werk*. Frankfurt: Stroemfeld.
- Febvre, Lucien. 1962. *Pour une histoire à part entière*, Paris: S.E.V.P.E.N.
- Genovesi, Giovanni, e Tina Tomasi Ventura. 1985. *L’educazione nel paese che non c’è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*. Napoli: Liguori.
- Kaufhold, Roland. 2008. “Siegfried Bernfeld: Psychoanalyse, Pädagogik und Zionismus”. *TRIBÜNE. Zeitschrift zum Verständnis des Judentums*, 185, 1: 178-188.
- Merlo, Giordana. 2019. “Vera Schmidt e l’asilo sperimentale di Mosca tra utopia e politica.” *SPES* XI/10: 67-91.
- Müller, Peter W. 1993. *Kinderseele zwischen Analyse und Erziehung*. Zürich: Pro Juventute.
- Rechter, David. 1996. “‘Bubermania’: The Jewish Youth Movement in Vienna, 1917-1919.” *Modern Judaism* Vol. 16, 1, 25-45.
- Rechter, David. 2001. *The Jews of Vienna and the First World War*. London: Littman Library of Jewish Civilization.

ANDREA MARIUZZO

UNIVERSITÀ DELLA FRONTIERA: IL WEST DEGLI USA E L'IMPEGNO STATALE PER L'ISTRUZIONE SUPERIORE

UNIVERSITIES AT THE FRONTIER: THE AMERICAN WEST AND STATE COMMITMENT IN HIGHER EDUCATION

Il saggio intende applicare la celebre “tesi della frontiera” di Turner relativa alla storia degli Stati Uniti al tema dell'istruzione superiore. Esso evidenzierà come l'espansione ottocentesca nel West abbia dato forma all'impegno dei governi statali nell'organizzazione e nel sostegno finanziario dei propri sistemi di *college* e università, modellati sulla rete che si era spontaneamente formata nei territori orientali.

Parole chiave: Frontiera, Governi statali degli USA, Istruzione Superiore, Stati Uniti, Università.

The essay will apply Turners' famous “Frontier thesis” concerning the history of the United States to the topic of higher education. It will highlight how the Nineteenth-century expansion in the West shaped the commitment of State governments in the organization and the financial support of their systems of colleges and universities modeled on the network, which had more spontaneously arisen in the Eastern territories.

Keywords: Frontier, US State governments, Higher education, United States, University.

Quando si fa riferimento al tema della frontiera, non si può mancare di pensare alla tematizzazione forse più feconda di questo concetto dal punto di vista storico e storiografico, ovvero l'elaborazione proposta alla fine del Diciannovesimo secolo da Frederick Jackson Turner nel suo fondamentale *The Significance of the Frontier in American History*¹.

La tesi centrale dello studioso riconosciuto da più parti come il “padre” della storiografia americanistica statunitense è riassumibile, in una sintesi estrema e quasi brutale, nell'idea che nella costruzione della nazione nordamericana tra Sette e Ottocento la frontiera non rappresentasse la linea di demarcazione di un limite

¹ L'autore presentò per la prima volta la sua idea al congresso dell'American Historical Association di Chicago nel 1893, nella relazione *The Significance of the Frontier in American History*, poi pubblicata nello stesso anno negli atti dell'evento e ripetutamente antologizzata, fino a diventare il primo capitolo del suo volume (Turner 1920, trad. it. 1959). Sulla figura intellettuale e sul pensiero

invalidabile, ma un confine mobile, destinato a essere continuamente spostato verso Ovest dalla crescita della nuova società, fino a diventare nell'immaginario collettivo la metafora del territorio tutto pronto ad accogliere tale espansione. In tal modo, concludeva Turner, la presenza di una frontiera pensata in questi termini contribuiva a segnare in modo indelebile il carattere della cultura antropologica statunitense nel confronto con quella della madrepatria europea, caratterizzandola nel senso di un egualitarismo spiccatamente individualista, segnato più dalla disponibilità idealmente illimitata di risorse che dalla necessità di una condivisione sociale, e da una spinta – finanche rapace e violenta – all'acquisizione e alla messa a frutto della propria parte.

Revocata in discussione nelle sue forme di acritico apprezzamento dello slancio di "forza vitale" nell'aggressione collettiva alla frontiera occidentale nella seconda metà del Novecento, soprattutto a fronte dell'interesse a partire dagli anni sessanta per le storie regionali nordamericane che portavano all'emergere di nuovi campi di tensione come quello razziale, e dell'impostazione sempre più chiaramente revisionista allo studio della colonizzazione del West e delle relazioni con le popolazioni native messa a punto a partire dagli anni ottanta, la tesi di Turner conserva elementi di particolare suggestione nella definizione dei rapporti di reciproca influenza tra la società stabilizzata dell'Est dal contesto vitale e magmatico, ingovernabile e in perenne formazione e trasformazione dell'Ovest, mondi distinti che interagivano incessantemente l'uno con l'altro. Da un lato, l'Est era per il West un modello di società pacificata da cui dipendere, da cui trarre energie umane sempre crescenti, a cui offrire alimento con le sue coltivazioni, le sue sterminate mandrie e le sue risorse naturali, e con cui confrontarsi continuamente, non solo nell'emulazione ma anche eventualmente per prendere una strada diversa. Dall'altro, la presenza del West condizionava profondamente le dinamiche sociali dell'Est postcoloniale: la disponibilità di terra e di ricchezza ancora vergine e non assegnata a nessuno (la sorte riservata alle popolazioni native è ben nota, del resto) metteva in crisi gli assetti sociali tradizionali che i migranti si portavano dietro dall'Europa, era una garanzia di libertà, di autodeterminazione, di mobilità sociale, di rifiuto di gerarchie precostituite, e man mano che la linea della frontiera si spostava verso occidente la società statunitense inglobava in sé parte di queste spinte, cambiando se stessa e rivedendo profondamente il bagaglio di trasmissioni che si preparava a trasmettere verso il "nuovo West" pian piano subentrante a quello "vecchio"².

Applicare questo schema interpretativo alla storia dell'istruzione superiore negli Stati Uniti può apparire inconsueto, e forse ai limiti della provocazione, soprattutto perché l'esperienza culturale ed educativa di livello universitario è quanto di più lontano si possa combinare con l'immagine oleografica della conquista del West

² Per orientarsi nell'enorme letteratura fiorita in tema nel corso dei decenni, cfr. almeno Billington 1975, Billington and Ridge 2001, Limerick 1987, Milner II 1996.

restituitaci prima dai romanzi circolanti in Nord America a cavallo del 1900 e poi, con un impatto decisamente maggiore sull'immaginario collettivo globale, dai prodotti di successo del genere cinematografico *Western*. Eppure, nel quadro generale della formazione di un'identità per la democrazia statunitense in termini di "eccezione" rispetto alle tradizioni europee, non può non avere un ruolo fondamentale proprio il profilo delle istituzioni educative, ovvero delle agenzie sociali deputate a formare i nuovi componenti della comunità associata e a intermediare forme e contenuti del sapere condiviso necessario a farne parte. Non a caso, è proprio di fine Ottocento l'intensa discussione sulla necessità di un curriculum scolastico prettamente *American* da contrapporre alla classica istruzione preuniversitaria importata dall'Europa, prodotta in una società profondamente gerarchica con lo scopo di perpetuare tali gerarchie offrendo una comune identità alla classe dirigente³.

Forse è meno immediato che le dinamiche della frontiera possano avere avuto un effetto sull'istruzione superiore. Ad aiutarci a porre la questione in questi termini è il volume collettaneo del 2014 *Higher Education in the American West. Regional History and State Contexts* (Goodchild et al. 2014a), promosso dalla Western Interstate Commission for Higher Education, un'agenzia che nel lessico geografico-politico statunitense si definisce "regionale", perché raggruppa e coordina su un tema gli sforzi di più stati appartenenti a una stessa area e con caratteri socio-demografici comuni, tant'è vero che la pubblicazione di questa raccolta di studi di carattere storico sui caratteri originari dell'educazione universitaria nel West è stata accompagnata da un volume che prende in considerazione alcuni temi emergenti delle politiche pubbliche dell'istruzione superiore nell'attualità (Goodchild et al. 2014b).

Gli studi raccolti nel volume, in tutto nove, individuano in estrema sintesi due direttrici di sviluppo che caratterizzano il ruolo dell'Ovest nell'istruzione superiore statunitense, prendendo in considerazione una definizione dinamica di tale determinazione geografica che vede il suo confine orientale partire dal letto del Mississippi-Missouri per arrivare ad assestarsi sul crinale delle montagne rocciose.

Il primo elemento riguarda specificamente il sorgere nel territorio del West, nel corso dell'Ottocento, di *college* e università (intendendo queste ultime secondo l'uso invalso proprio negli USA, ovvero come istituzioni di insegnamento post-secondario che ospitano corsi successivi al BA del *college*, cioè master, scuole per le professioni intellettuali o *graduate schools* dottorali), e fa riferimento al ruolo attivo di grandi agenzie istituzionali come le denominazioni religiose, soprattutto protestanti ma in qualche contesto cattoliche, e le amministrazioni statali. Detto in

³ Sull'emergere di proposte culturali autonome per l'istruzione secondaria negli Stati Uniti a partire dal comitato di discussione appositamente nominato dalla National Education Association nel 1892-1894, e sulle successive ridiscussioni novecentesche, rinvio al classico Kliebard 2004.

estrema sintesi, il West era caratterizzato dalla rapida formazione di centri abitati secondo le linee della migrazione permanente di famiglie e comunità provenienti da Est (e poi sempre più di frequente direttamente dall'estero); superato lo stadio iniziale dell'avanzata "pionieristica" in cui ogni individuo o piccolo gruppo faceva per sé e bastavano i professionisti (e in qualche caso le professioniste, perché in un mercato così affamato di competenze le donne trovavano posto più facilmente che nei grandi centri orientali come avvocatessse e dottoresse)⁴ al seguito, i nuovi insediamenti avevano presto bisogno di servizi educativi avanzati per offrire alle comunità in formazione la possibilità di formare in loco i titolari dei servizi essenziali a elevata intensità intellettuale, servizi che comprendevano del resto ambiti come l'insegnamento (in una società, ricordo ancora, che almeno per i maschi bianchi, ma non solo, si era precocemente alfabetizzata e conosceva uno sforzo di scolarizzazione universale e pubblica che almeno al Nord datava agli anni Venti-Trenta dell'Ottocento) e l'assistenza religiosa (elemento immancabile e storicamente grande motore di diffusione dell'istruzione superiore non solo nel Nuovo mondo).

Il risultato fu dunque uno sforzo per riprodurre sotto guida istituzionale quel contesto educativo e universitario che nelle colonie orientali era sorto spontaneamente, in una società che come ricordava Martin Trow (Trow 2010, 282) aveva trovato nel mercato un motore di regolazione più forte e immediato delle istituzioni, e che aveva sentito con eguale rapidità il bisogno dei servizi professionali formati all'università, se è vero che il primo centro di studi superiori nei nuovi territori colonizzati, Harvard aveva visto la luce nel 1636, meno di trent'anni dopo la fondazione in Virginia del primo insediamento permanente di Jamestown e solo sedici anni dopo l'arrivo della prima comunità di privati cittadini, i Padri pellegrini. Una riproduzione che conservava alcuni caratteri del dinamismo originario, primo tra tutti la natura privatistica nella gestione di *college* e università, per cui alla proprietà statale corrispondeva una sostanziale autonomia di gestione e soprattutto di bilancio, e di conseguenza la possibilità di tenere aperto il mercato per iniziative alternative. Eppure, fin da metà Ottocento la mano istituzionale si fece sentire con l'emergere di un quadro di sedi di studio più omogeneo, meglio distribuito secondo lo sviluppo abitativo, più facilmente riconoscibile sul piano della varietà e della qualità dei servizi.

Non è dunque un caso che proprio dall'estremo Ovest – quantomeno l'estremo Ovest dell'area degli Stati uniti contigui, lasciando da parte Alaska e Hawaii – sia giunta la più organica proposta di strutturare la politica universitaria statale, destinata a farsi modello per tutto il paese nei decenni successivi, ovvero il *Master Plan for Higher Education* approvato dal Congresso della California nell'aprile del

⁴ Per un primo spunto su questo tema, emerso con forza di recente grazie all'acquisizione di nuove prospettive dagli studi di genere, si veda almeno Enss 2006.

1960⁵. Il piano da un lato garantiva l'accesso gratuito o semigratuito a un livello di istruzione superiore a tutti i residenti nello stato in possesso dei requisiti di formazione richiesti, definendo una volta per tutte il ruolo di servizio pubblico del sistema universitario statale; dall'altro, operava una chiara differenziazione funzionale tra i vari livelli di servizio, affidando all'ateneo di punta dello stato, la University of California, il ruolo di punto di riferimento per la ricerca e la formazione *postgraduate* in tutti i campi, garantendo al sistema integrato dei *college* statali (oggi California State University) la possibilità di partecipare all'organizzazione di percorsi post-laurea laddove corpo docente e infrastrutture incontrassero i requisiti di qualità, e coordinando attorno a questo sistema la folta presenza dei *community colleges*, solitamente biennali, professionalizzanti, a iscrizione aperta.

Se, come noto, la parte relativa al sostegno pressoché completo dei costi di istruzione soprattutto per il *college* quadriennale è stata nel tempo ampiamente rivista, dopo numerosi attacchi all'università e ai suoi dirigenti che accompagnarono tutto il mandato di governatore di Ronald Reagan, facendo anche in questo della California un laboratorio per il resto del paese⁶, l'organizzazione istituzionale si è imposta come standard nazionale, perché di fatto ordinava e semplificava la varietà di funzioni che le istituzioni di istruzione post-secondaria avevano acquisito nel mercato educativo statunitense in una risposta non organizzata alle esigenze di studenti e comunità, nell'ottica di una riscrittura del ruolo di *multiversity* che Clark Kerr, presidente della University of California nel 1960 e tra i principali promotori del Master Plan, invitava nel ciclo di conferenze di Harvard che rese celebre il suo punto di vista riformatore a guardare come destino inevitabile dell'università contemporanea e allo stesso tempo a regolare e guidare per evitare di snaturarne del tutto i caratteri (Kerr 1969).

Si può dire, quindi, che col 1960 in tema di istruzione superiore l'Ovest si impone sull'Est, definendo tale ambito secondo i propri parametri, e giungendo idealmente alla cosiddetta "chiusura" della frontiera, con l'incorporazione delle specificità orientali, come le grandi e antiche università private, nel contesto di un sistema più omogeneo. Ma è altrettanto significativo che l'Ovest americano si sia rivelato decisivo anche un secolo prima, per definire la natura stessa dell'intervento statale nell'università e la sua regolazione. Il caposaldo normativo di ciò era infatti il Morrill Act del 2 luglio 1862⁷, legge federale approvata non a caso in un momento

⁵ Come riferimenti generali a questo fondamentale capitolo dell'organizzazione dell'istruzione superiore statunitense contemporanea cfr. almeno Douglas 2000 e Rothblatt 2012.

⁶ Sul punto, oltre al fondamentale riferimento generale Spitz 2018, si veda la puntuale decostruzione critica di Clabaugh 2004.

⁷ Sulla storia della realizzazione e degli effetti della principale legislazione relativa all'impegno pubblico nell'istruzione negli Stati Uniti, cfr. almeno Edmond 1978.

fondamentale per il rafforzamento del potere di Washington e il rimodellamento dell'amministrazione interna degli stati, ovvero la Guerra civile, dopo che il promotore Justin Smith Morrill, rappresentante del Vermont e tra i fondatori del Partito repubblicano, si era visto bloccare il progetto dalla presidenza democratica di Buchanan.

La legge prevedeva di obbligare gli stati a finanziare – in genere attraverso la fondazione di un istituto d'istruzione superiore pubblico, ma in due casi i destinatari dei fondi furono e sono tuttora partner privati, ovvero Cornell per New York e il MIT per il Massachusetts, non a caso due degli stati dove il sistema universitario era già più solido e articolato – un centro di istruzione universitaria in cui ci si concentrasse sull'istruzione superiore agraria, industriale e tecnica, per garantire la formazione ad alto livello delle nuove classi dirigenti e gli intellettuali di gestione della società produttiva di natura industriale su cui il Nord intendeva fondare definitivamente la nazione.

Il provvedimento, intanto, ebbe un impatto di lungo periodo sull'organizzazione degli studi negli USA: alla precoce scolarizzazione secondaria che negli anni precedenti si era consolidata nel Nord e nel Midwest corrispondeva la formazione di una università più varia negli indirizzi formativi, in cui discipline storicamente prive della dignità universitaria trovavano spazio e sostegno finanziario statale, e in cui anche la tradizionale università di alti studi scientifici doveva adeguarsi offrendo percorsi distinti di alta formazione per i *graduates* che intendevano specializzarsi nella ricerca e negli alti studi a tempo pieno. È insomma in questo periodo che emerge anche, verso la fine dell'Ottocento, il modello del dottorato di ricerca post-laurea attraverso l'importazione dell'esperienza tedesca dell'università di ricerca⁸.

Quello che però è più interessante dal punto di vista del rapporto tra Est e Ovest del paese è la costituzione del budget per questa operazione, che non richiedeva storni diretti al bilancio federale o a quello dei governi locali: a ogni stato, infatti, si assegnava la proprietà di una quota di terra proporzionale al numero di suoi membri nel Congresso (quindi con una proporzionalità rispetto alla popolazione che privilegiava in parte gli stati più piccoli) dei circa 30.000 acri (120 chilometri quadrati) di terreno coltivabile tra quello che era stato recentemente strappato ai nativi ed era finito nelle mani del governo per la distribuzione. La presenza stessa del West, insomma, permetteva a tutti gli stati degli USA di dedicare all'adeguamento delle proprie istituzioni universitarie al contesto di riferimento risorse del tutto nuove, non sottratte alle altre voci di spesa né raccolte *ex novo* attraverso il debito o la tassazione: si trattava di un'eventualità impensabile in Europa, che chiarisce in

⁸ Tra le numerose riflessioni su questa fondamentale evoluzione di un dispositivo, quello dottorale, destinato nel Novecento a diventare lo standard internazionale per l'avvio alla professione accademica, rinvio almeno al suggestivo Clark 2006.

questa disponibilità di ricchezza sempre rinnovata uno degli aspetti fondamentali del modello universitario nordamericano (Zumeta 2015).

Un modello, si può concludere, che attraverso l'interazione col West intesa come opera di costruzione della nuova civiltà della "frontiera" ha acquisito alcuni dei suoi caratteri costitutivi, in particolare quella commistione tra iniziativa privata e comunitaria e ruolo regolatore del potere pubblico che rendono tuttora il sistema universitario statunitense così difficile da esportare in altri contesti.

Bibliografia

- Billington, Ray Allen. 1975 (1966). *America's Frontier Heritage*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Billington, Ray Allen. 1979. *Frederick Jackson Turner. Historian, Scholar, Teacher*. Oxford: University Press.
- Billington, Ray Allen, and Martin Ridge. 2001. *Westward Expansion. A History of the American Frontier*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Bogue, Allan G. 1988. *Frederick Jackson Turner. Strange Roads Going Down*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Clabaugh, Gary K. 2004. "The educational legacy of Ronald Reagan." *Educational Horizons* 82: 256-259.
- Clark, William. 2006. *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. Chicago: University Press.
- Douglas, John A. 2000. *The California Idea and American Higher Education, 1850 to the 1960 Master Plan*. Stanford: University Press.
- Edmond, Joseph B. 1978. *The Magnificent Charter. The Origin and Role of the Morrill Land-Grant Colleges and Universities*. New York: Exposition Press.
- Enss, Chris. 2006. *The Doctor Wore Pettycoats. Women Physicians of the Old West*. Lanham (MD): Twodot Books.
- Goodchild, Lester F., Richard W. Jonsen, Patty Limerick, and David A. Longanecker (eds). 2014a. *Higher Education in the American West. Regional History and State Contexts*. New York-London: Palgrave Macmillan.
- Goodchild, Lester F., Richard W. Jonsen, Patty Limerick, and David A. Longanecker (eds). 2014b. *Policy Challenges Facing Higher Education in the American West*, New York, Palgrave Macmillan.
- Kerr, Klark. 1969. *A che serve l'università?* Roma: Armando.
- Kliebard, Herbert M. 2004 (1986). *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. New York: Routledge Palmer.

- Limerick, Patricia N. 1987. *The Legacy of Conquest: The Unbroken Past of the American West*. New York: W. W. Norton & C.
- Milner II, Clyde A. 1996. *A New Significance. Re-envisioning the History of the American West*. Oxford: University Press.
- Rothblatt, Sheldon. 2012. *Clark Kerr's World of Higher Education Reaches the 21st Century. Chapters in a Special History*. Dordrecht: Springer.
- Spitz, Bob. 2018. *Reagan. An American Journey*. New York: Penguin Press.
- Trow, Martin. 2010. "Comparative Perspectives of British and American Higher Education." in *The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays*, edited by Sheldon Rothblatt and Bjorn Wittrock, 280-300. Cambridge: University Press.
- Turner, Frederick Jackson. 1920. *The Frontier in American History*. New York: Holt.
- Zumeta, William. 2015. "Il finanziamento dell'istruzione superiore statunitense. Diversità e decentramento." *Memoria e Ricerca* 48: 55-70.

MICHELA BALDINI

EMIGRAZIONE MINORILE E FORMAZIONE:
L'ISTRUZIONE OLTRE LA FRONTIERA

CHILD MIGRATION AND SCHOOLING:
EDUCATION BEYOND THE BORDER

Molti dei migranti che attraversarono la frontiera a cavallo tra il XIX e il XX secolo in cerca di stabilità economica o del 'sogno americano' erano minorenni, le cui condizioni richiedevano un impegno educativo da parte dei Paesi ospitanti ancor più che per gli adulti. Così, in molte metropoli straniere sorsero istituzioni educative che rispondevano alle esigenze specifiche di questi giovani, come la scuola fondata da Mazzini a Londra con l'aiuto di Charles Dickens; quest'ultima proponeva programmi e corsi di studio mirati sia dal punto di vista contenutistico che logistico (le lezioni si tenevano la sera per permettere ai minori di lavorare durante il giorno). L'analisi della nascita e della proposta educativa di queste scuole si rivela preziosa per offrire uno spaccato storico-sociale ed educativo relativo ai nostri antenati, un piccolo pezzo di storia che ha influito in modo determinante sulla costituzione identitaria degli italiani all'estero di ieri e di oggi.

Parole chiave: Istruzione, Formazione, Emigrazione, Infanzie, Scuola mazziniana.

Many migrants who crossed the frontier at the turn of the 19th and 20th centuries in search of economic stability or the 'American Dream' were minors, whose conditions required an educational commitment from the host countries even more than for adults. Thus, many foreign metropolises saw the rise of educational institutions that responded to the specific needs of these young, such as the school founded by Mazzini in London with the help of Charles Dickens. The school proposed programmes and courses of study targeted both from a content and a logistical point of view (classes were held in the evenings so minors could work during the day). The analysis of these schools' birth and educational proposal proves invaluable in offering a historical-social and educational cross-section relating to our ancestors, a small piece of history that has had a decisive influence on the identity constitution of Italians abroad of yesterday and today.

Keywords: Education, Training, Emigration, Childhood, Mazzini school.

Introduzione

Il fenomeno migratorio italiano ha condizionato la società mondiale non solamente per il cospicuo impatto numerico, ma soprattutto, in termini di influenza storica e sociale sia per il paese di arrivo così come per quello di provenienza. Non sono

disponibili dati ufficiali nel periodo antecedente l'Unità d'Italia: i primi rilievi effettuati dal neo-governo italiano, infatti, erano principalmente censimenti e, sebbene questi fornissero qualche informazione circa lo spostamento delle persone, non vi furono rilevazioni del fenomeno migratorio prima del 1876, anno nel quale l'ammontare di coloro che avevano lasciato il paese si aggirava attorno alle 100.000 unità (Rosoli 1978, 5).

Nonostante l'emigrazione italiana sia documentata già da prima di quelle che saranno definite le grandi migrazioni, questa aveva un carattere sporadico, con differenze anche marcate fra varie zone e l'assenza di dati ufficiali non consente di tracciarne un andamento preciso. La maggior parte dei migranti tendevano a lasciare la propria casa per periodi limitati, come ad esempio i contadini delle zone alpine che d'inverno si allontanavano dal domicilio per dirigersi nelle vicine regioni d'oltralpe alla ricerca di un impiego temporaneo che consentisse di supportare l'economia familiare.

Parallelamente a questa emigrazione sistematica e dal carattere stagionale, vi era una emigrazione che aveva carattere definitivo e che prevedeva lo stabilirsi in via durevole nel paese di accoglienza, come avveniva già all'inizio del XIX secolo, quando diverse famiglie delle zone liguri e del bergamasco raggiunsero la lontana Argentina per lavorare come braccianti o fondarvi aziende agricole (Coletti 1911, 93-94).

Tra le cause che hanno contribuito all'accentuarsi dell'emigrazione italiana vi è una drastica riduzione della mortalità cui non aveva fatto seguito una diminuzione della natalità; per questo motivo, la popolazione italiana crebbe di un terzo passando dai 26 milioni di abitanti, rilevati nel 1871, ai 3,5 milioni di abitanti censiti nel 1914, con un tasso di crescita di circa mezzo milione di individui all'anno (Milza 1981, 174-175).

La crescita demografica, in concomitanza con le crisi agrarie di fine Ottocento, amplificò quindi il fenomeno migratorio che vide, in quel periodo, un totale di circa dieci milioni di espatri, non tenendo conto di quella emigrazione clandestina che non era tracciata e quindi non numerabile.

I minori migranti

Gran parte di questo flusso migratorio era costituito da minori: bambini che viaggiavano con genitori, parenti o amici, o che si ritrovavano ad affrontare il viaggio al seguito di artigiani, musicanti o degli "incettatori" che sfruttavano la crisi economica per farsi affidare dalle famiglie povere i loro figli con la speranza che potessero imparare un mestiere.

Il problema dell'educazione e della cura dei figli non si poneva, ovviamente, per tutti quei bambini che venivano mandati a lavorare, spesso su turni massacranti che lasciavano poco spazio al riposo, senza prendere in considerazione il gioco, o la formazione. Lampanti sono gli esempi delle “terribili vetrerie francesi”, riportate in tante indagini sociali del periodo e poi amplificate da una diffusa letteratura di formazione (Baldini 2022), ma le fabbriche di tutti i paesi, in genere, vedevano il contributo piuttosto massiccio di una manodopera minorile il cui basso costo consentiva profitti ancora maggiori agli industriali.

L'emigrazione iniziò a diminuire negli anni '60 del XIX secolo a favore dell'emigrazione interna. La popolazione si spostava in base alle possibilità di lavoro. All'inizio del XIX secolo, l'istruzione degli svizzeri era scarsa, quasi inesistente. I bambini dovevano lavorare fin da piccoli. Nel 1815, il cantone di Zurigo aveva 60 fabbriche tessili con 1124 bambini lavoratori. Hanno lavorato per sette anni, tanto di giorno quanto di notte, tra le 12 e le 14 ore. La prima legge sulle fabbriche del 1877 proibiva l'uso della fabbrica ai bambini sotto i 14 anni all'inizio della giornata di 11 ore. (Forster 1993, 15, trad. dell'autrice).

Proprio la questione lavorativa si dimostrava una delle criticità riguardanti i minori: il lavoro nel paese di accoglienza implicava il più delle volte l'allontanamento dei genitori dai figli mentre in patria c'erano buone possibilità che figli e genitori lavorassero assieme, nei campi o nell'attività familiare (fosse essa di artigianato o commerciale). Anche quando i figli venivano messi a bottega da terzi o mandati a servizio presso altre famiglie, si creava tuttavia una rete di conoscenze che supportava il nucleo familiare originale vigilando sui figli o contribuendo alla loro educazione. Nel paese di emigrazione non era possibile contare su questo genere di “famiglie espanse” e le difficoltà con la lingua rendevano ancora più complessa l'integrazione e la creazione di una rete di amicizie o di vicinato che aiutasse nella supervisione dei figli. Questi venivano spesso lasciati da soli, senza alcun tipo di sorveglianza e in mezzo a estranei. I pochi giochi erano spesso poco diffusi e le strade affollate della città non offrivano campi da esplorare ma, piuttosto, una serie indefinita di pericoli.

Se le opportunità di svago dei bambini risultavano rare, quelle delle bambine erano ancora più scarse, a maggior ragione a causa del fatto che buona parte di loro si vedeva già precocemente impegnata a fare da madri surrogate, come nel caso della famiglia di Rosa Cavalleri:

Io ero sempre fuori per lavoro e i miei figli erano soli per strada. La mia Visella aveva 8 o 9 anni e doveva fare da madre agli altri bambini. E io avevo problemi perché il padrone di casa era molto cattivo. Picchiava sempre i bambini. Un giorno diede un calcio a Visella e la picchiò terribilmente perché stavano giocando a casa nel vicolo posteriore e avevano spostato degli scatoloni. (Marie Hall Ets 1970, 233).

Lasciare che bambine piccole come Visella si occupassero di altri bambini non era insolito, ma anzi era ritenuta una prassi consolidata. Uno studio effettuato sulle madri lavoratrici del periodo ha rilevato che il secondo metodo più comune per la cura dei figli era infatti che i bambini stessero per conto loro e si badassero l'un l'altro (Gwendolyn Salisbury 1925, 194).

I bambini incustoditi dei ghetti di immigrati si trovavano quindi in una situazione nella quale la loro supervisione era lasciata al tempo stesso a tutti e a nessuno. Mentre alcuni, come Rosa Cavalleri, lasciavano malvolentieri che altri adulti che si assumessero il compito di disciplinare i loro figli, altri trovavano nella supervisione comunitaria dei bambini una risorsa indispensabile:

Ero vedova a trentaquattro anni con cinque figli piccoli... Nel nostro quartiere i bambini erano trattati come bambini. Ci si aspettava che rispettassero gli adulti e loro lo facevano, altrimenti. E se vedevi il figlio di un vicino fare qualcosa di sbagliato, lo trattavi come se fosse tuo, e i suoi genitori te ne erano grati. Guardando indietro, so che non sarei riuscita a sopravvivere a quei primi anni senza i miei vicini e amici. I quartieri erano come delle grandi famiglie. (An. 1995, 172).

Uno studio governativo di fine secolo sui bambini le cui madri lavoravano nelle fabbriche tessili del New England rilevava che l'utilizzo del vicinato per la supervisione e la cura dei piccoli era piuttosto diffuso fra le operaie. La maggior parte dei bambini «giocava casualmente per le strade o nelle case». Occasionalmente, «i bambini venivano portati in fabbrica, dove lavoravano o potevano giocare». Le donne che lo facevano, però, violavano «le regole poiché i bambini sarebbero potuti rimanere impigliati nei macchinari» (61st Congress 1911-13, 540-541).

La cura dei figli risultava problematica anche per quelle donne che lavoravano su turni di notte e che quindi, in teoria, avrebbero potuto essere disponibili durante il giorno, anche se questo comportava il rischio di non riposare affatto. Una madre che abitava nel New Jersey e che lavorava come «cardatrice nella fabbrica tessile di Botany» passava le notti facendo «il lavoro più pesante che si possa immaginare» (*ibidem*).

Sta in piedi tutta la notte, dalle sette di sera alle cinque del mattino successivo. Poi torna a casa sua dove sei bambini attendono le sue cure. Crolla sul letto dalla stanchezza “fino alle 6, quando deve alzarsi, preparare la colazione per suo marito, farlo scendere e poi preparare i tre figli per la scuola. Quando se ne vanno, ci sono ancora tre bambini più piccoli da accudire. Per un’ora o due può cercare disperatamente di riposare un po’ con loro che giocano nella stessa stanza con lei. Poi si rimette in piedi barcollando e si mette a lavare o a pulire o a preparare qualcosa da mangiare per i bambini che tornano a casa a mezzogiorno da scuola... Di tanto in tanto, dice, li lascia giocare in strada, sotto. “Ma come faccio a sapere che, mentre cerco di dormire, non vengono uccisi da un’automobile? (de Lima 1926, s.p., trad. dell’autrice).

L’assistenza ai bambini, al tempo, non era istituzionalizzata e strutture che effettuassero supervisione ed educazione dei bambini piccoli erano piuttosto rare;

anche i moderni asili nido nati come istituzioni a scopo di lucro erano del tutto inesistenti. Occasionalmente, associazioni di beneficenza realizzavano un asilo nido cui si poteva accedere pagando una tariffa nominale per usufruirne, di solito dieci centesimi di dollaro, ma queste rimanevano associazioni filantropiche e non avevano né la diffusione, né l'organizzazione o i servizi delle moderne strutture di accoglienza. Le documentazioni riguardanti i bilanci familiari delle famiglie immigrate non contengono quasi mai voci riguardanti le spese per la cura dei figli; la maggior parte delle madri sembrava optare per l'affido alle reti parentali, amicali o di vicinato, piuttosto che alle strutture preposte. Ciò derivava in parte dalla diffidenza per le istituzioni che gli immigrati si portavano dietro dal Vecchio Continente, ma tale diffidenza risultava, talvolta giustificata. Affidare i propri figli ad un asilo nido, infatti, portava con sé tutta una serie di complicazioni: le madri venivano messe in una condizione nella quale si sentivano come se avessero rinunciato al controllo sui figli ed avessero concesso agli assistenti sociali diritti illimitati che consentivano loro di interferire con la vita ed il budget delle famiglie; inoltre, gli assistenti sociali, interferivano spesso facendo pressioni perché le madri affidassero ad orfanotrofi o case famiglia quei figli che erano stati precedentemente affidati agli asili nido, soprattutto se questi ultimi si trovavano a vivere in condizioni al limite della povertà.

Raramente le madri venivano interpellate, ma anzi venivano spesso ignorate o disprezzate e raramente veniva garantito loro un confronto che sarebbe potuto risultare fruttuoso anche per l'educazione dei genitori stessi. Un'assistente sociale riassume in poche righe la lotta di potere che avveniva fra madri e istituzioni: «L'atteggiamento della direzione mostra troppo spesso la tendenza all'autocrazia con cui siamo inclini a diluire la nostra carità» (de Lima 1926, s.p., trad. dell'autrice).

L'istruzione degli immigrati

Nonostante queste difficoltà di inserimento, non si può dire che i paesi ospitanti non offrissero numerose opportunità per la crescita dei bambini. La giornalista e scrittrice Emma Perodi, nel suo racconto breve *I piccoli Italiani a New York* (1895), pubblicato nella rivista "Il Tesoro dei Bambini"¹, un settimanale illustrato stampato dall'editore romano Edoardo Perino e diretto dalla scrittrice, narra le difficili storie dei bambini migranti che abbandonano l'Italia per andare all'estero a «cercar pane e lavoro, non trovando più in patria o da coltivar la terra, o da esercitare qualche

¹ La rivista, che vide la direzione di Emma Perodi dal 1893 al 1896, era un settimanale illustrato nel quale venivano inserite, oltre ai racconti, diverse vignette che ritraevano vari avvenimenti secondo lo stile delle litografie di *Currier and Ives*.

industria» (Fred 1895, 217). Perodi dipinge un quadro piuttosto sconcertante circa il destino di buona parte dei bambini che si ritrovano, nella maggior parte dei casi, a lavorare per i connazionali che sono riusciti ad integrarsi e che «fabbricano fiori, maccheroni, fanno il commercio delle frutta, lavorano alle costruzioni, trafficano sugli oggetti d'arte» (Fred 1895, 218).

Le occasioni di affrancarsi da un destino di lavoro e sfruttamento, tuttavia, non scarseggiano: l'interesse sia dello stato ospitante che delle associazioni italiane è infatti quello di cercare di fornire un'educazione ai bambini; da un lato dimostrando un'agenda educativa che tende ad "americanizzare" i fanciulli insegnando loro la lingua, gli usi e i costumi del nuovo paese, dall'altro, invece, con l'obiettivo quasi diametralmente opposto, di non far perdere l'uso della lingua madre e "l'amor di patria".

I piccoli italiani non mancano di scuole ove si cerca di insegnar loro la lingua della patria e di tener desto l'affetto per lei. Vi sono scuole cattoliche, scuole protestanti, domenicali e industriali [...]. Molte migliaia di bimbi frequentano anche le scuole serali, provvedute di sale comode ed ariose, di stanze da bagno, di una biblioteca e di una tipografia dove si stampano libri italiani per gli scolari e per il pubblico. Vi è pure una sezione femminile in cui s'insegna alle ragazze a ricamare, a cucire, a fabbricar fiori artificiali e il loro lavoro è retribuito come in qualsiasi magazzino. (Fred 1895, 219).

Sempre Perodi riconosceva, tuttavia, gli sforzi fatti dalle istituzioni dei vari stati per formare i piccoli immigrati; nel suo saggio *I bambini delle diverse nazioni a casa loro*, pubblicato pochi anni prima del racconto citato, osservava infatti come: «L'educazione che si dà nelle scuole pubbliche d'America non è completa, ma è eccellente come base per gli studi avvenire ed è atta più d'ogni altra a favorire lo sviluppo fisico e la salute dei bambini» (Perodi 1890, 161).

L'esperimento mazziniano

Risulta piuttosto chiaro come l'educazione offrisse ai piccoli immigrati una rara opportunità per elevarsi da una condizione di sfruttamento, chiedendo in cambio, però, non solamente uno sforzo notevole dal punto di vista personale – la maggior parte dei fanciulli si trovava, infatti, a dividere le proprie giornate fra il lavoro e gli studi – ma anche sotto l'aspetto formativo. Gran parte di queste istituzioni, infatti, tradiva il proprio intento politico offrendo ai piccoli un'istruzione accompagnata, troppo spesso, da una blanda sorta di morbido "indottrinamento", diluito fra le pagine dei libri. Non fece eccezione, sotto alcuni aspetti, neppure la scuola Londinese fondata da Giuseppe Mazzini.

Il patriota italiano, esule in quel periodo in Gran Bretagna, era un fervente sostenitore dell'istruzione, che considerava la chiave per un futuro migliore, oltre che

una via per poter istruire i piccoli ai valori repubblicani e instillare in loro un senso di orgoglio per il proprio patrimonio e l'impegno verso il proprio Paese di origine.

La scuola nasceva con lo scopo di affrancare dalla propria condizione quei bambini che erano finiti in quella rete di smercio di minori che, una ventina di anni più tardi, raggiunse dimensioni tali da venire narrata dal parlamentare Giuseppe Guerzoni nel suo romanzo *La tratta dei fanciulli. Pagine del problema sociale in Italia* (1868), e che già Mazzini definì aspramente ai tempi del suo esilio a Londra:

Affiatandomi, sulle vie della vasta città, con taluni di quei giovani che vanno attorno con l'organino, imparai, con vero stupore e dolore profondo, le condizioni di quel traffico, condotto da pochi speculatori, ch'io non saprei additare con altro nome che con quello di TRATTA DEI BIANCHI: vergogna d'Italia, di chi siede al governo, e del clero che potrebbe, volendo, impedirla. [...] Io li vedeva, la sera in inverno, tremanti per freddo e digiuno, chiedenti, quando la giornata era stata - come in quella stagione è sovente - poco proficua, l'elemosina di un soldo o di mezzo soldo agli affrettati pedoni, onde raggiungere la somma senza la quale non s'attentano di tornare a casa. (Mazzini 1938, 267-268).

Mazzini si impegnò a fondo nella scuola e assunse un ruolo attivo nella sua amministrazione. Partecipò alla selezione degli insegnanti, allo sviluppo del curriculum e alla supervisione degli studenti. Riteneva che l'istruzione fornita dalla scuola fosse cruciale non solamente per il futuro degli alunni, ma dell'Italia tutta e la vedeva come un modo per coltivare la prossima generazione di leader italiani.

La London School fu ufficialmente aperta il 10 Novembre del 1841 al numero 5 di Hatton Garden, nel cuore della comunità italiana a Londra, in una zona ben descritta da Charles Dickens, che vi aveva ambientato *Oliver Twist*². Il 10 Novembre rimase una data molto importante nella storia della scuola tanto che l'Associazione Mazziniana Italiana ne festeggia annualmente la ricorrenza come Giornata Mazziniana della Scuola. Tale ricorrenza annuale eredita lo spirito dell'istituzione originale che ogni anno organizzava una grande festa in occasione dell'anniversario della fondazione: in questo giorno venivano consegnati dei premi agli studenti più meritevoli e veniva effettuata una cena celebrativa, offerta dalla scuola, nella quale i benefattori e i maestri della scuola servivano ai tavoli gli alunni.

Il racconto di una di queste cene è riportato in una lettera scritta da Mazzini e pubblicata nella biografia scritta dalla sua conoscente Jessie White Mario:

E a me stesso, che da molto non piango più, vennero le lagrime agli occhi nel vedere un ragazzetto di dodici anni, e suo padre di sessanta quasi, presentarsi, arrossendo ambedue, a ricevere i premi; e

² Saffron Hill è la strada del quartiere di Camden nella quale si trovava la "tana" dove Artful Dodger conduce Oliver per conoscere Fagin, il suo "benefattore". Questa strada fa da congiunzione fra Hatton Garden e Farringdon Road e veniva descritta, assieme al quartiere, come un luogo squallido in cui abitavano prevalentemente poveri e malviventi.

in tutti quei visi rozzi e abbruttiti dall'ignoranza e dall'isolamento sociale lampeggiare un lampo di natura umana e italiana, nel trovarsi per la prima volta rialzati in faccia a sé stessi e circondati di cure e di sorrisi amorevoli da quei che chiamano i Signori. Li conducemmo, finita la faccenda dei premi e dei discorsi, a una cena italiana. Centocinquanta e più erano a tavola serviti da noi, cantando tra un boccone e l'altro, alcune strofe d'una canzone italiana, e gridando evviva ai maestri, al direttore, al fondatore della scuola. E se li aveste uditi applaudire con entusiasmo a quei passi dei discorsi che ricordavano con più amore e con più fervore di speranza d'Italia, avreste sentito come rapidamente potrebbe educarsi il nostro popolo, se invece della mera e morta istruzione che potete dargli in Italia poteste offrir loro, come la nostra natura esige, una parola di vita e di poesia che animasse quell'istruzione. (White 1896, 264).

La London School si distinse anche per i suoi metodi di insegnamento innovativi. Mazzini era, infatti, un forte sostenitore dell'apprendimento incentrato sullo studente e incoraggiava i suoi insegnanti a coinvolgere gli alunni in discussioni e dibattiti. Egli credeva che questo tipo di approccio avrebbe aiutato gli studenti a sviluppare capacità di pensiero critico e favorito il formarsi di una opinione propria. Il curriculum della scuola era quindi progettato per promuovere la creatività e il pensiero indipendente e Mazzini incitava i suoi studenti a esplorare i loro interessi e a perseguire le loro passioni.

Il programma di studi si basava sui principi della filosofia politica di Mazzini e ne seguiva la concezione pedagogica che distingueva fra "istruzione", che prevedeva l'apprendimento di una serie di materie, tra cui storia, matematica e scienze naturali, oltre a corsi di lingua italiana, francese e inglese, e "educazione", che cercava di emancipare gli alunni elevandoli moralmente tramite letture domenicali di Geografia e "storia patria" (Finelli 2021).

[...] la scuola diede insegnamento intellettuale e morale a parecchie centinaia di Fanciulli e di giovani semibarbari, che accorrevano, ponendo giù l'organino, ad assidersi per una mezz'ora, tra le nove e le dieci della sera, sui nostri banchi. Essi s'affacciavano sulle prime sospinti da curiosità e quasi paurosi alle modeste stanze del numero 5, Hatton Gorden, poi s'addomesticavano a poco a poco, conquistati dall'amorevolezza dei maestri, e finivano per affratellarsi lietamente e con certo orgoglio di dignità acquistata all'idea di rimpatriare educati. Insegnavamo ogni sera leggere, scrivere, aritmetica, un po' di Geografia disegno elementare e d'ornato. La domenica, raccoglievamo gli allievi a un discorso d'un'ora sulla storia patria, sulle vite de' nostri grandi, sulle più importanti nozioni di fisica, sopra ogni cosa che paresse giovevole a secondare e innalzare quelle rozze menti, intorpidite dalla miseria e dalla abietta soggezione ad altri uomini. (White 1896, 263).

La visione di Mazzini per la London School non si limitava, quindi a fornire un'istruzione di qualità ai giovani italiani, ma considerava la scuola uno strumento per promuovere i valori del Risorgimento e per favorire un senso di unità nazionale nella comunità italiana in Gran Bretagna. Mazzini credeva che l'istruzione fosse la chiave per creare un'Italia unita e democratica e vedeva la London School come un veicolo per raggiungere questo obiettivo.

Conclusioni

La vita dei migranti era perlopiù una vita di lavoro e i bambini non facevano eccezione: che migrassero al seguito di familiari e parenti o al seguito di un “Padrone” che li istruisse ad un mestiere, il lavoro per loro era, il più delle volte, il naturale epilogo.

Ciononostante, le società di accoglienza offrivano, oltre alle opportunità di lavoro – e allo sfruttamento che spesso le accompagnavano – tutta una serie di servizi educativi che cercavano di investire sull’educazione dei piccoli immigrati venendo anche loro incontro sugli orari di insegnamento, ben conscie delle difficili situazioni familiari ed economiche nei quali i loro alunni versavano. La maggior parte delle istituzioni che offrivano questi servizi, tuttavia, veniva fondata da associazioni benefiche o filantropiche e l’educazione che queste impartivano portava con sé, di conseguenza l’impostazione politica o religiosa di coloro che le avevano create o le dirigevano (McNergney Vinyard 1998).

Nonostante queste criticità, risultano encomiabili gli sforzi di quelle istituzioni che, come la London School mazziniana, hanno cercato di offrire ai piccoli immigrati – così come ai grandi – l’opportunità di affrancarsi da una vita di stenti e di sfruttamento. Sebbene questo tipo di associazioni, per quanto diffuse, fossero più l’eccezione, che la regola (la London School, in particolare, rappresenta quasi un *unicum* per come era stata concepita e sviluppata), il ruolo loro nel completare i vuoti educativi lasciati dalle istituzioni statali si è dimostrato indispensabile, soprattutto per quei fanciulli che, inseriti precocemente in un ambiente lavorativo, si trovavano completamente esclusi dal meccanismo formativo statale che, nella sua naturalmente indifferente impostazione, non contemplava neppure la possibilità che i fanciulli non potessero frequentare le classiche lezioni mattutine che i loro programmi offrivano.

Bibliografia

- 61st Congress, 2d Session, Senate Document 645: Report on Condition of Woman and Child Wage-earners in the United States. Washington Government Printing Office, 1911-13: Vol. 1 Cotton Textile Industry, 540-544.
- An. 1995. “Long, Oral Histories, Italian Immigrant.” In *Foreign and female. Immigrant women in America, 1840-1930*, edited by Doris Weatherford. New York: Facts on File Inc.
- Baldini, Michela. 2022. *Storie sepolte nella storia. La vita derelitta dell’infanzia migrante tra inchieste, narrative e autobiografie (1861-1914)*. Pisa: Edizioni ETS.

- Coletti, Francesco. 1911. "Dell'emigrazione Italiana." In *Cinquant'anni di Storia italiana*, vol. III. Milano: Hoepli.
- de Lima, Agnes. 1926. "Night Work by Mothers in Passaic." Mary Van Kleeck's papers, Sophia Smith Collection, Smith College, Northampton, Massachusetts, box 96, folder 1521. June 4.
- Finelli, Michele. 2021. "Un'avventura pedagogica dalla Londra vittoriana all'Italia postunitaria: il modello scolastico di Giuseppe Mazzini (1841-1889)." *Gli Argonauti Rivista di Studi storico-educativi e pedagogici* v. 1, n. 1, 60-67. DOI: 10.13129/2785-0919/argo.3190. Accessed: February 23, 2023.
- Forster, Simone. 1993. Les enfants de l'immigration à l'école. *Ouvertures*, Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, 93.403, Sept. 1993.
- Fred, s.n. 1895. "I piccoli italiani a New York." *Il Tesoro dei Bambini* 28, 2. Roma: Edoardo Perino, 217-219.
- Guerzoni, Giuseppe. 1868. *La tratta dei fanciulli. Pagine del problema sociale in Italia*. Firenze: G. Polizzi e comp.
- Gwendolyn Salisbury, Hughes. 1925. *Mothers in Industry: Wage-Earning by Mothers in Philadelphia*. New York: New Republic.
- Marie Hall Ets, Rosa. 1970. *The Life of an Italian Immigrant*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mazzini, Giuseppe. 1938. Note Autobiografiche. In *Scritti Editi ed Inediti. Edizione Nazionale*, vol. LXXVII, Commissione per l'Edizione Nazionale degli scritti di Giuseppe Mazzini, Imola: Galeati.
- <https://www.associazionemazziniana.it/giornata-mazziniana-della-scuola/> Accessed: February 23, 2023.
- McNergney Vinyard J. 1998. *For Faith and Fortune, The Education of Catholic Immigrants in Detroit, 1805-1925*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Milza, Pierre. 1981. "Françaises et Italiens à la fin du XIX siècle." *Ecole Française de Rome* 53, II, 170-187.
- Perodi, Emma. 1890. *I bambini delle diverse nazioni a casa loro*. Firenze: Bemporad.
- Rosoli, Gianfausto. 1978. "Presentazione." In *Un secolo di emigrazione italiana: 1876-1976* edited by Balletta F., Birindelli A.M., Cerase F.P., Favero L., Gesano G., Golini A., Malfatti E., Ostuni M.R., Rosoli G.F., Sacchetti G.B., Sonnino E., Tassello G., 3-11. Roma: Centro studi emigrazione.
- White Mario, Jessie. 1896. *Della vita di Giuseppe Mazzini*. Milano: Sonzogno.

FABIO STIZZO

LA NEGAZIONE DELL'INFANZIA E LE VICENDE DEGLI STAGIONALI
ITALIANI NELLA SVIZZERA DEL SECONDO DOPOGUERRA

THE DENIAL OF CHILDHOOD AND THE EXPERIENCE OF ITALIAN
SEASONAL WORKERS IN SWITZERLAND IN THE PERIOD
FOLLOWING THE SECOND WORLD WAR

Dall'immediato secondo dopoguerra e fino a buona parte degli anni Settanta del Novecento, migliaia di bambini italiani si ritrovarono a vivere in clandestinità in Svizzera, costretti a nascondersi in baracche, scantinati, soffitte, o in piccolissime e umili agglomerati di casupole poste nelle periferie dei centri industriali o nei pressi dei cantieri aperti ai piedi del San Gottardo. A questi bambini veniva impedito di uscire dai nascondigli, non potevano giocare né andare a scuola e, molto repentinamente, la loro esistenza e quella delle rispettive famiglie finiva per essere stravolta dal cambio di abitudini e da una serie di divieti pesanti e disumani. Venivano chiamati "bambini nascosti" ed erano i figli dei lavoratori stagionali italiani che passarono la dogana clandestinamente al seguito di genitori emigrati in Svizzera per necessità e allettati dai bisogni di un'economia in forte espansione. Il ricorso ad un repertorio documentario costituito da una varietà di fonti cartacee e filmiche, ma anche a una bibliografia di base assai eterogenea, ha sicuramente agevolato e favorito una attenta lettura dei risvolti storico-educativi di questa vicenda nel tentativo se non di colmare, almeno di ridurre un vuoto storiografico.

Parole chiave: Infanzia, Lavoratori stagionali, Famiglia, Italia-Svizzera, Emigrazione.

Since the immediate aftermath of Second World War until the 1970s, thousands of Italian children found themselves living in Switzerland as illegal immigrants, forced to hide in shacks, cellars, attics and tiny hovels on the edges of industrial towns or near the building sites at the foot of the Saint-Gotthard Massif. These children were forbidden from emerging from their hiding places and could neither play nor go to school. Their whole existence and that of their families was abruptly upended by the change of habits and a series of heavy and inhumane prohibitions. They were called the "hidden children" and were the offspring of Italian seasonal workers. They were smuggled across the border into Switzerland so that they could remain with their parents, who were drawn by the promise of work in a rapidly expanding economy. The recourse to a mass of documentation made up of a variety of sources based on paper and film media, but also a fairly heterogeneous bibliography, has facilitated a careful reading of the historical and educational developments linked to this case, in an attempt, if not to fill, at least to reduce, a historiographical void.

Keywords: Childhood, Seasonal workers, Family, Italy-Switzerland, Migration.

Le traversie dei “bambini nascosti” e dei loro genitori

Quella dei “bambini nascosti” è la storia di una generazione di bambini che, a partire dal secondo dopoguerra e fino a buona parte degli anni Settanta del Novecento, aveva seguito da clandestini i genitori emigrati in Svizzera come lavoratori stagionali. Questi lavoratori venivano impiegati fondamentalmente nell’edilizia ma anche nell’industria metalmeccanica e nel settore alberghiero. Essi erano chiamati a soddisfare i bisogni di un’economia in forte espansione ed erano perciò molto richiesti dagli imprenditori svizzeri alla continua ricerca di manodopera ma anche di manovalanza generica e a basso costo, sia per le sue nuove infrastrutture che da impiegare nelle fabbriche.

I lavoratori stagionali non avevano spesso la sicurezza sulla durata effettiva dell’impiego e la percezione della instabilità lavorativa finiva per frenare o trasformare molti dei piani e dei progetti individuali e familiari a lungo termine, mentre nell’immediato ciò che si palesava invece con evidenza ai loro occhi era la difficoltà di riuscire a modificare significativamente la loro condizione economica e sociale, dal momento che spesso si ritrovavano nell’impossibilità di prendere persino un alloggio in affitto perché risultava eccessivamente costoso ma anche perché non erano rare manifestazioni di ostilità verso gli stagionali, alimentate dal pregiudizio, dalla diffidenza e dai luoghi comuni (Vecchio 2019; Ricciardi 2018). Gli stagionali, pertanto, dovevano accontentarsi di vivere in misere baracche instabili e insicure (Meyer Sabino 2002, 153; Ricciardi 2015) appositamente costruite e concesse loro dal datore di lavoro e, come emerge da alcune interviste raccolte da Giovanna Meyer Sabino, «non erano rari i casi di mogli che abitavano nel dormitorio della fabbrica e mariti che vivevano nelle baracche del cantiere» (Meyer Sabino 2002, 152). A questi lavoratori la Svizzera accordava ridotte prestazioni sociali e sanitarie per come disciplinato dallo *Statuto del Lavoratore stagionale* del 1931, uno strumento normativo molto controverso entrato in vigore nel 1956 e abolito nel 2002 quando divenne operativo l’accordo sulla libera circolazione delle persone tra la Svizzera e l’Unione europea.

Molti di quei bambini, oggi adulti, ricordano episodi drammatici legati all’esperienza in terra svizzera e raccontano i traumi subiti e le sofferenze determinate da quelle infelici restrizioni. Saggi in volumi collettanei (Barcella 2012; Mignano e Ricciardi 2022; Cattacin e Pellegrini e Ricciardi, 2022), mostre fotografiche e libri a fumetti (Bortone e Bozzoli 2021), canzoni, reportage, interviste, articoli su quotidiani e periodici, documentari cinematografici e film, narrazioni incardinate su fatti realmente avvenuti (Bortolotti 2018; Todisco 2020) insieme a diverse altre testimonianze che si rintracciano soprattutto in rete su siti internet tematici appositamente creati da soggetti singoli o da associazioni con l’intento di recuperare tracce di una memoria tenuta ancora viva in Svizzera più che in Italia, hanno spinto negli

ultimissimi anni non solo gli storici di professione ma anche sociologi, psicologi e persino giornalisti e scrittori a far luce su aspetti significativi quanto problematici di questa vicenda che si è consumata per lungo tempo nell'indifferenza e all'ombra di logiche e di connivenze meramente politiche ed economiche, del tutto disinteressate a riconoscere forme di tutela e diritti alle famiglie e ai figli dei lavoratori stagionali.

Si somigliano quasi tutte le storie delle migliaia di bambini italiani che una volta entrati sul territorio svizzero vissero in una clandestinità fatta di privazioni, sofferenze e disumanità in quanto la legislazione federale elvetica vietava ai lavoratori stagionali proprio il diritto al ricongiungimento con i figli, oltre ad impedire loro di cambiare lavoro, datore di lavoro o cantone, mentre alle mogli che cercavano di ricongiungersi ai mariti era preventivamente richiesta l'acquisizione di «un permesso di soggiorno singolo, legato ad un posto di lavoro in fabbrica, soprattutto nel settore tessile» (Meyer Sabino 2002, 152). Per molti stagionali italiani la sofferenza più grande non era certamente rappresentata dai soli convulsi ed estenuanti ritmi lavorativi ai quali erano costretti a sottostare, bensì dall'essere obbligati a subire gli effetti dei provvedimenti legislativi della Confederazione elvetica, manchevoli di attenzione e di adeguate deroghe in materia di legislazione familiare. Le clausole inserite nello Statuto finirono, nei fatti, per privare molti padri di famiglia del legittimo ruolo genitoriale. Questo aspetto emerse in modo abbastanza chiaro in una delle tre lettere inviate alla redazione del «Corriere della Sera», tutte arricchite da altre testimonianze raccolte dal giornalista Ezio Benetti e pubblicate poi in un articolo *Lettere di condannati all'emigrazione* (edizione del 23 marzo 1971, 41-43) sulla «Domenica del Corriere», ex settimanale dello storico quotidiano milanese «Corriere della Sera». Benetti oltre a riportate integralmente i testi delle singole lettere giunte rispettivamente dalla Svizzera, dalla Germania, dalla Francia, accostabili tutte per la comune condizione espressa, quella cioè della ormai insostenibile «fatica di emigrare» (ivi, 41), aggiungeva che esse «ci offrono l'occasione di constatare quanto dolorosa sia la situazione di tanti nostri compatrioti costretti a lasciare casa e famiglia alla ricerca d'un lavoro che consenta loro di vivere» (*ibidem*).

Tralasciando in questa sede qualsiasi considerazione rispetto al contenuto delle lettere giunte dalla Germania e dalla Francia, in quella giunta dalla Svizzera affiorano in maniera inequivocabile i vissuti emotivi e le angosce degli stagionali costretti a vivere separati dalle famiglie:

Zurigo, 1 dicembre 1970. Sono uno dei centomila «stagionali» italiani che lavorano in Svizzera. Sono disperato perché non riesco [...] a farmi raggiungere dalla mia famiglia, moglie e due bambini, che ho lasciato al paese, Favara (Agrigento). Come «stagionale» non ho diritto non soltanto a portare quassù la famiglia, ma neppure ad affittare una stanza. Vivo in baracca, con altri italiani. Due mesi

all'anno, come vuole la legge, devo lasciare la Svizzera. Torno a casa e ogni volta mi viene la voglia di mollare tutto [...]. Ma come vivrebbero, allora, mia moglie e i miei figli? (*ibidem*).

Il giornalista dedicava nel prosieguito dell'articolo un ampio spazio alle organizzazioni di volontariato che continuavano a spendersi alacramente per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro degli stagionali. L'intervista concessa al giornalista dalla presidente Elena Fischli del "Centro di contatto per italiani e svizzeri" di Zurigo metteva in luce proprio le sofferenze patite dagli stagionali e dai «bambini clandestini [...]». Migliaia, si dice [...] figli di "stagionali", ai quali è proibito vivere quassù con i genitori. Ma questi ultimi li portano ugualmente in Svizzera e li tengono nascosti per tutto il giorno in casa facendoli uscire la sera a prender aria [...]» (*ibidem*).

Nella parte conclusiva dell'articolo il giornalista riporta altre circostanze, egualmente rilevanti perché strettamente connesse alle vicende degli stagionali, che denunciano nel quadro di una più articolata riflessione sull'emigrazione proprio le tristi sorti dei "bambini nascosti", figli dei migranti in Svizzera:

È recente l'indagine della sezione di Como dell'Associazione nazionale famiglie adottive, la quale ha accertato che molti italiani che lavorano in Svizzera sono costretti ad abbandonare praticamente i loro figli. Non potendo tenerli con loro, molti genitori li affidano ad istituti vicino alla frontiera. Soltanto a Como e nel circondario, almeno duecento bambini sono ospiti di diversi orfanotrofi, mentre altre centinaia di domande sono respinte. L'idea di farli ospitare in collegi vicino alla frontiera era nata dalla speranza che sarebbe stato più facile visitarli spesso che non se li si fosse lasciati al paese, nel Meridione d'Italia. Ma pian piano le visite si diradano, spesso finiscono del tutto: questi ragazzi diventano veri e propri «orfani della frontiera». (*ibidem*).

Gli stagionali che si organizzarono per far entrare i loro figli irregolarmente in Svizzera, non solo dovevano prestare molta attenzione a non farsi scoprire, pena l'espulsione dell'intero nucleo familiare per aver contravvenuto alla legge, ma erano costretti a tenere nascosti i bambini agli occhi degli autoctoni. Questi bambini, di conseguenza, si ritrovarono a vivere in totale clandestinità, sempre lontani dalle finestre e pronti a nascondersi a ogni minimo rumore proveniente dall'esterno o appena qualcuno bussava alla porta. Essi trascorrevano intere giornate segregati nelle baracche oppure nelle soffitte o negli scantinati, senza far rumore, senza poter giocare o svolgere attività ricreative e di svago, sia al chiuso che all'aperto, per timore di essere scoperti (Ricciardi 2010, Frigerio Martina 2012).

È del tutto evidente come i diritti fondamentali di quei bambini, compreso quello alla istruzione, alle cure personali e alla salute, venissero quasi calpestati dalla politica ultra-protezionista della Confederazione elvetica che, in quegli anni, si dimostrava assai miope e indifferente nel riconoscere all'infanzia straniera una dignità propria, oltre ai bisogni basilari.

Inadeguatezza nell'affrontare l'infelice vicenda dei "bambini nascosti" sembrava esprimere anche il Governo italiano allora in carica che dimostrava, in maniera tangibile e da un punto di vista ancora più generale e ampio rispetto alla specifica condizione degli stagionali, poca attenzione ai riflessi e agli effetti che i profondi e repentini processi socio-economici del secondo dopoguerra continuavano invece a produrre e che si palesarono principalmente con il progressivo spopolamento di comuni montani e di specifiche aree geografiche del Paese, soprattutto del Mezzogiorno, a tutto vantaggio dei grandi centri urbani più industrializzati, sia dentro che fuori i confini nazionali.

Come ampiamente attestato da una copiosa e specifica letteratura sul tema, l'emigrazione finiva per trasformare al suo interno anche le dinamiche dell'intimità domestica, i rapporti affettivi e privati tra marito e moglie e quelli tra genitori e figli, fino a determinare profondi cambiamenti nelle modalità di relazionarsi tra loro anche nel quotidiano. L'emigrazione, in definitiva, «metteva a nudo aspettative e delusioni» (Favaro 2000, 46) e ciascuno, all'interno del nucleo familiare, era chiamato regolarmente a «ridefinirsi e ridefinire ruoli e relazioni» (*ibidem*).

Il dibattito politico sul ricongiungimento familiare degli stagionali

Nella discussione sulla *Ratifica ed esecuzione dell'Accordo tra l'Italia e la Svizzera relativo all'emigrazione dei lavoratori italiani in Svizzera, con Protocollo finale e Dichiarazioni comuni, concluso a Roma il 10 agosto 1964* (Senato della repubblica 1965, 12522-12534), alcuni interventi dei senatori oltre ad entrare nel merito degli accordi stipulati, evidenziarono le gravi condizioni di vita degli emigranti italiani nella Confederazione elvetica.

Pur volendo offrire una lettura sintetica degli interventi privilegiando esclusivamente gli aspetti etico-sociali a quelli politico-economici, non si possono non menzionare le preoccupazioni espresse dal senatore del Partito Comunista Italiano Evio Tomasucci sulle limitazioni poste dalla Svizzera al ricongiungimento delle famiglie degli stagionali italiani negli Accordi del 1964: «la questione del ricongiungimento delle famiglie è [...] una delle questioni fondamentali della nostra emigrazione in Svizzera; se tale ricongiungimento non potrà avvenire è evidente che per i nostri lavoratori aumenteranno i sacrifici e le difficoltà» (ivi, 12525). Tomasucci concludeva il suo intervento con un accorato appello al Governo italiano sollecitandolo a portare avanti una politica in difesa dei diritti degli emigranti e a pretendere dalla Svizzera maggiori vantaggi e garanzie per i lavoratori. Il senatore, inoltre, era fermamente convinto che il pregiudizio etnico che portava a pesanti discriminazioni nei confronti degli stagionali era alimentato proprio dal sistema economico e dalla

ricerca della massimizzazione del profitto. Quell'impianto, sempre secondo la sua visione, finiva per lasciare sullo sfondo valori sociali ed etici, oltre all'insieme di norme chiamate a tutelare i diritti dei lavoratori, e quindi era necessario prendere consapevolezza delle disparità per poterle poi avviare a soluzione: «Gli emigranti non sono più quelli di un tempo [...], non sono più disposti a sostenere il ruolo di "negri d'Europa", che i capitalisti di tutte le risme hanno voluto loro sempre assegnare. Occorre che anche in questo campo si proceda ad un cambiamento serio e radicale [...]» (ivi, 12527).

Nel dibattito si inseriva anche Adelio Albarello, senatore del Partito Socialista Italiano, che con una disamina altrettanto puntuale e approfondita, sottolineava l'inadeguatezza della Svizzera nell'affrontare le vicende degli stagionali italiani, paventando il rischio che il protrarsi di tale disinteresse avrebbe potuto incrementare un processo di disumanizzazione già comunque in essere, volto ad annullare definitivamente la dignità e l'identità degli stagionali. Albarello condannava senza appello quel processo di logoramento e di preoccupante prevaricazione bollandolo come «bruttura del sistema capitalistico» (ivi, 12528); una bruttura rilevata e messa in evidenza anche da un importante film-documentario di denuncia sociale dal titolo *Siamo italiani* (1964) del regista svizzero Alexander J. Seiler, richiamato da Albarello nel suo intervento e ripreso successivamente con maggiore slancio anche dal senatore Carlo Torelli nella sua relazione.

A conclusione del suo intervento Albarello toccava uno degli aspetti più dolorosi della vicenda migratoria italiana, quello del distacco dei lavoratori dalla propria terra di origine. Egli nel rievocare il sacrificio di tante persone costrette a separarsi dagli affetti familiari più cari nella speranza di assicurarsi una vita migliore e di dare un futuro diverso soprattutto ai figli, mostrava un senso di profondo rammarico e di insoddisfazione per come il Governo italiano aveva condotto fino a quel momento i negoziati con la Svizzera (ivi, 12530).

Torelli riprendeva invece nel suo intervento alcune delle criticità già portate alla luce dai relatori che lo avevano preceduto nella discussione in Senato:

Quale sia la situazione dei nostri operai in Svizzera è già stato detto in quest'Aula. Ma la passione che ci guida e la difesa degli interessi morali e materiali di questi nostri connazionali può forse velare l'obiettività dei rilievi; io voglio riferire invece un giudizio che ci viene direttamente dalla Confederazione elvetica, cioè quello del regista zurighese Schiller [Seiler] [...]. Al momento di affrontare la realizzazione del film [...] lo Schiller [Seiler] è partito da questa dichiarata premessa: «Oltre mezzo milione di italiani vivono e lavorano in Svizzera. Un'economia in ascesa ha bisogno delle loro braccia, ma un piccolo popolo, geloso delle sue prerogative, li riceve come un gruppo estraneo, e li costringe all'isolamento, dietro la barriera della lingua. Come problema, questo mezzo milione di italiani sono oggetto di discussione; come uomini, restano degli sconosciuti». Lo Schiller [Seiler] poi analizza il problema con queste testuali affermazioni: «Il problema consiste nel fatto che, mentre, l'industria svizzera non può fare a meno della manodopera straniera, l'organismo sociale del Paese non è preparato ad accoglierla e assimilarla. La crisi degli alloggi è grave, le scuole,

i giardini d'infanzia, gli ospedali sono sopraffollati, i servizi pubblici sono intasati dal lavoro e difettano di personale. Ma lo svizzero, che avverte questo stato di cose [...] senza essere in grado di analizzarlo, cerca di addossare genericamente la colpa proprio sui lavoratori stranieri, senza considerare che sono proprio questi a maggiormente soffrire delle conseguenze di siffatta situazione. Così, cause ed effetti vengono scambiati e il lavoratore straniero chiamato in Svizzera è ritenuto responsabile delle carenze di una struttura sociale che non ha saputo tenere il passo con lo sviluppo economico. Così si crea il problema delle minoranze, con le manifestazioni che abitualmente lo accompagnano: discriminazioni, razzismo, sfruttamento». Siamo di fronte ad una denuncia dura, polemica e amara che, nel suo complesso, può costituire il sottofondo della critica agli accordi che stiamo esaminando [...]. (Ivi, 12531-12532).

Il senatore completava il suo intervento auspicando l'applicazione delle disposizioni contenute nell'Accordo tra Svizzera e Italia «con criteri di reciproca comprensione e con larga apertura umana» (ivi, 12533).

Nonostante le minime migliorie apportate dall'Accordo bilaterale del 1964 che comunque vincolava il Governo elvetico a rivedere le proprie posizioni sulle politiche di ingresso degli stagionali (Ricciardi 2010, 872-876), continueranno per oltre un decennio ancora a essere in pochi coloro che, fuori e dentro l'Italia, si resero conto fino in fondo dei traumi e delle ferite emotive arrecate innanzitutto ai bambini da una legislazione che destabilizzava le singole esistenze e faceva piombare sempre più i genitori in un profondo senso di impotenza e di angosciante malessere.

Per concludere

Agli inizi degli anni Settanta del secolo scorso molti stagionali vivevano ancora in condizioni assai precarie, come ha ben evidenziato una articolata inchiesta curata dalla Federazione Colonie Libere Italiane in Svizzera (FCLIS), storica associazione apolitica tuttora attiva, che si è battuta per il riconoscimento dei diritti agli stagionali e ai migranti e contestualmente si è spesa nella organizzazione di attività culturali, di corsi di formazione professionale e di interventi specifici a favore soprattutto dei lavoratori stranieri con problemi di alfabetizzazione funzionale (Ricciardi 2013).

Più in generale, c'è da aggiungere che in quegli anni l'emigrazione aveva determinato un convulso cambiamento della società e del mercato del lavoro con carichi di impegni che andavano spesso oltre i limiti di tollerabilità, con forme di sfruttamento rapace e con orari e ritmi pesanti che finivano, il più delle volte, per lasciare ai lavoratori poco tempo da dedicare pienamente a loro stessi e alla famiglia.

All'interno del dibattito culturale che animava quegli anni e che ovviamente esprimeva posizioni diverse anche a seconda dell'appartenenza politica, si continuava a caldeggiare e a reclamare a gran voce la piena affermazione dei principi

etico-valoriali (tutela dei rapporti familiari, tutela delle famiglie bisognose, diritto all'istruzione, tutela dei diritti della donna lavoratrice e del lavoro del minore) che avevano già trovato spazio ed esplicitazione nella Costituzione italiana ma che sembravano però aver perso centralità e rilevanza nell'agenda politica nazionale.

In questo quadro così eterogeneo nelle sue diverse componenti socio-economiche e politico-culturali, i volti ma anche le singole storie di sofferenze patite dai "bambini nascosti" comprovano l'esistenza di paradossi e ambiguità attorno al pianeta infanzia anche in età contemporanea, che attendono di essere condotti fuori dall'ombra per essere indagati con rigore e a fondo, anche dalla storiografia pedagogica che, comunque, ha contribuito già dall'inizio del secolo scorso a diffondere una immagine più ricca e complessa ma anche una narrazione plurale, profonda e variegata dell'infanzia.

Bibliografia

- Barcella, Paola. 2012. *"Venuti qui per cercare lavoro". Gli emigrati italiani nella Svizzera del secondo dopoguerra*. Bellinzona: Fondazione Pellegrini Canevascini.
- Bortolotti, Nicoletta. 2018. *Chiamami sottovoce*. Milano: HarperCollins.
- Bortune, Pierdomenico, and Cecilia Bozzoli. 2021. *Celeste bambina nascosta. La migrazione italiana in Svizzera*. COMITES Berna e Neuchâtel: Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale.
- Cattacin, Sandro, Irene Pellegrini, e Toni Ricciardi. 2022. *Dalla valigia di cartone al web. La rete sociale degli italiani in Svizzera*. Roma: Donzelli Editore.
- Favaro, Graziella. 2000. "Le famiglie immigrate: microcosmo di affetti, progetti, cambiamento". In *La rete spezzata. Rapporto su emarginazione e disagio nei contesti familiari*, edited by Walter Nanni, and Tiziano Vecchiato. Milano: Feltrinelli.
- Frigerio Martina, Marina. 2012. *Bambini proibiti. Storie di famiglie italiane in Svizzera tra clandestinità e separazione*. Trento: Il Margine.
- Meyer Sabino, Giovanna. 2002. "In Svizzera." In *Storia dell'emigrazione italiana*. Vol. II Arrivi, edited by Piero Bevilacqua, Andreina De Clementi, and Emilio Franzina. Roma: Donzelli Editore.
- Mignano Silvio, e Toni Ricciardi, cur. 2022. *Più svizzeri, sempre italiani. Mezzo secolo dopo l'"iniziativa Schwarzenbach"*. Roma: Carocci.
- Ricciardi, Toni. 2018. *Breve storia dell'emigrazione italiana in Svizzera. Dall'esodo di massa alle nuove mobilità*. Roma: Donzelli Editore.
- Ricciardi, Toni. 2015. *Morire a Mattmark. L'ultima tragedia dell'emigrazione italiana*. Roma: Donzelli Editore.
- Ricciardi, Toni. 2013. *Associazionismo ed emigrazione. Storia delle Colonie Libere e degli Italiani in Svizzera*. Roma-Bari: Laterza.

Todisco, Vincenzo. 2020. *Il bambino lucertola*. Locarno: Armando Dadò Editore.

Vecchio, Concetto. 2019. *Cacciateli! Quando i migranti eravamo noi*. Milano: Feltrinelli.

PER LA STORIA DEL CIRSE

CARMEN BETTI

UN PRIMO BILANCIO AD OLTRE QUARANT'ANNI
DALLA NASCITA DEL CIRSE

A FIRST APPRAISAL AFTER 40 YEARS
FROM CIRSE'S BIRTH

Il Centro italiano per la ricerca storico-educativa – CIRSE, fondato nel 1980 – è da tempo nella fase della maturità, ma della sua storia si hanno solo notizie sparse e frammentate. Si tenta qui una prima ricostruzione, seguendone gli sviluppi ed evidenziando luci ed ombre, da cui è possibile trarre indicazioni per il futuro. Le diverse parti ripercorrono i quarant'anni di questa storia che continua fino ad oggi.

Parole chiave: Storia della pedagogia, Storia dell'educazione, Società scientifiche, Italia, XX sec.

The Italian Center for Historical Educational Research – CIRSE, founded in 1980 – has been in the maturity stage for some time, but one only has scattered and fragmented information of its history. An firstly reconstruction is attempted here, following its developments, underlining lights and shadows, from which it is possible to draw indications for the future. The different parts retrace the forty years of this story that continues to this day.

Keywords: History of pedagogy, History of education, Scientific societies, Italy, 20th century.

La stagione delle attese

Il CIRSE è nato oltre quarant'anni fa, in un momento in cui l'area pedagogica conosceva un particolare fermento, di crescita e insieme di riordino epistemologico e metodologico. Fin dagli anni Sessanta si era fatto vivace il dibattito sull'identità e la collocazione della Pedagogia, ovvero se dovesse mantenere un apparentamento stretto con la filosofia o dovesse curvare piuttosto verso le nuove scienze umane.

Durante questo confronto di carattere epistemologico, venne emergendo un'altra *querelle*, più prettamente metodologica. Poteva un pedagogista occuparsi, produttivamente, di tutto un po': di teorie, ma anche di didattica, di sperimentazione, nonché di storia dell'educazione, come avveniva di regola? In breve, ci si chiedeva se potesse essere un generalista dalle ampie competenze, senza il rischio di trasformarsi in un generico e se i cosiddetti ferri del mestiere – fonti, linguaggio, approccio

e trattazione – fossero intercambiabili o se ciascuna dimensione ne richiedesse invece di specifici.

La nascita del CIRSE si colloca proprio all'interno di questa temperie scientifica¹. Alcuni pedagogisti generalisti, ovvero docenti di Pedagogia, ma con spiccati interessi storico-storiografici, avvertivano il desiderio di poterli coltivare a pieno tempo e non in modo discontinuo e di trattarne anche nei loro corsi istituzionali. Essi avevano non a caso contatti e confronti più con gli storici che con i consanguinei. Dal canto loro molti storici avevano preso, da tempo, ad occuparsi sempre più di scuola e di educazione.

Fu dall'incrociarsi di questi diversi ma convergenti percorsi e dalla consapevolezza di un reciproco vantaggio nel confronto, che ha trovato origine il CIRSE². Per la sua comparsa sui documenti ufficiali, si trovano indicazioni difformi, ossia tanto il 1980 che il 1981. Non si tratta di indicazioni contraddittorie: chi l'ha collocata nell'80, faceva riferimento alla sua ideazione e ai preliminari organizzativi, chi invece l'ha situata nell'81, si riferiva al Convegno Nazionale (poi CN) fondativo del 23-24 ottobre 1981 a Parma. Tuttavia, per non ignorare una parte fondamentale della sua storia, utile anche per capire meglio il senso di alcune dinamiche sviluppatesi strada facendo, è bene partire dal 1980, dalla fase preparatoria.

Periodo pre-natale

Premetto che per questa prima parte mi sono avvalsa anche di testimonianze orali. Infatti, grazie ad un recente colloquio telefonico avuto con Giovanni Genovesi, presente a lungo nel CIRSE, con un ruolo peraltro centrale dagli albori, ho appreso che l'idea di fondarlo si è concretizzata durante una pausa conviviale nei pressi di Crema, nel giugno del 1980. Si erano recati lì, oltre a Genovesi, Tina Tomasi, Remo Fornaca, Luigi Ambrosoli e qualche altro collega, in occasione di un convegno sui socialisti. Dunque l'ideazione risale a quella data, per iniziativa congiunta di alcuni pedagogisti e di alcuni storici. E questo è un dato di assoluta novità, perché mai ne ho sentito parlare o letto in questi termini. In breve, la sua origine è sempre stata ricondotta agli ambienti pedagogici, peraltro di orientamento prettamente laico. È indubbio che siano stati poi i pedagogisti a farsi carico della sua organizzazione e

¹ Si veda al riguardo la documentata ricostruzione, anche nei suoi sviluppi fino alla fine del secolo, scritta da Caimi, Luciano. 2005. "Luoghi e strumenti della storia dell'educazione in Italia." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 12: 317-344.

² I Bollettini del primo periodo del CIRSE non sono facilmente reperibili. Un particolare ringraziamento va pertanto a Nella Sistoli Paoli, spesso presente con recensioni e resoconti molto puntuali sul *Bollettino* stesso, la quale mi ha consegnato diversi numeri per poterli consultare. E un ringraziamento analogo va a Luciana Bellatalla che a sua volta me ne ha fotocopiati altrettanti. Senza la loro gentile disponibilità, questa storia non sarebbe stata possibile in modo così analitico.

dei suoi sviluppi, ma l'ideazione e il primo tratto di strada sono stati condivisi. Così come è stata per me una novità che il CIRSE abbia avuto fin dall'inizio nel proprio seno, in una posizione di vertice, un esponente autorevole di orientamento cattolico, Luciano Pazzaglia, attivamente partecipe e ininterrottamente rieleto fino al IX CN di Urbino del 1998, sostituito poi da Luciano Caimi in quello di Firenze del 2001. Tornando al pranzo nei pressi di Crema, Genovesi, che insegnava all'epoca Pedagogia come incaricato stabilizzato presso l'Istituto di Pedagogia di Parma ed era il più giovane fra i presenti, fu sollecitato a farsi carico degli aspetti organizzativi e istituzionali preparatori, incarico che accettò di buon grado. Sempre in stretto contatto con Tina Tomasi, cui era molto legato sebbene si fosse laureato e avesse collaborato a Firenze con Borghi, egli concluse nel volgere di qualche mese i passaggi preliminari. Il 22 dicembre di quello stesso anno, Tina Tomasi poteva inviare una lettera ai colleghi per annunciare l'avvenuta istituzione del CIRSE, chiedendone l'adesione, la quale non si fece attendere se nel corso della primavera del 1981 gli iscritti era già 100 e dopo qualche mese, prima del convegno dell'ottobre, 130 (Fornaca 1985, 3)³. Questi dati, con nome, cognome e recapito degli iscritti, sono riportati sul *Bollettino CIRSE*, ovvero sul periodico, assai artigianale, ma ben strutturato fin dal primo numero, messo a punto anch'esso in questo periodo iniziale, unitamente allo Statuto e al Regolamento, approvati poi, con pochissimi ritocchi, nel convegno fondativo (ivi, 3; 7-9).

Il *Bollettino* non fu tuttavia registrato al Tribunale di Parma come periodico del CIRSE, che ancora non esisteva ufficialmente, ma come Supplemento di una preesistente rivista dell'Istituto di Pedagogia sopra menzionato, *Ricerche Pedagogiche*, diretta dallo stesso Genovesi. In tale Istituto era fra l'altro prevista l'allocazione del CIRSE, come indicato nel primo articolo dello Statuto. Affermare pertanto che Genovesi ha avuto *magna pars* nella nascita dell'associazione, è semplicemente una presa d'atto. Tuttavia, nonostante il suo decisivo ruolo, egli metteva sempre in primo piano Tina Tomasi e altri colleghi ordinari, rispettando le gerarchie accademiche. Sul primo numero del *Bollettino*, oggi praticamente introvabile, era già indicato anche il Consiglio Direttivo (poi CD) provvisorio, composto da 10 membri, con Tina Tomasi nel ruolo di presidente, Luciano Pazzaglia, in quello di vice-presidente, Genovesi segretario e altri sette membri, di cui quattro storici (L. Ambrosoli, A. Ara, G. Ricuperati e G. Vigo), e tre pedagogisti (B. Bellerate, R. Fornaca, F. Ravaglioli)⁴.

³ Di tale comunicazione, c'è notizia nel saluto di Remo Fornaca, dopo la sua elezione alla Presidenza, nel III CN di Padova del 9-10 novembre 1984.

⁴ CD provvisorio del CIRSE *Bollettino CIRSE*, 1, 1981, p. 6. Merita precisare che Ara poi si ritirò subito e si fece sostituire da Ester De Fort.

Al convegno di Parma dell'ottobre 1981, dove venne confermato il CD proposto, relazionarono diversi autorevoli studiosi delle due aree disciplinari e i soci presenti furono numerosi anche per l'argomento trattato "Problemi e momenti di storia della scuola e dell'educazione" (CD 1981, 38). La novità e il successo dell'iniziativa contribuirono a far subito aumentare le adesioni che salirono in poco tempo a ben 163 (CD 1982). Le loro appartenenze disciplinari erano le più diverse e parecchi erano gli esterni all'università, non essendoci preclusioni di sorta. Si può a giusto titolo osservare che più che di un grande successo, si trattò di un vero proprio assalto. Ma erano davvero tutti interessati agli sviluppi degli studi storico-educativi, come recitava il secondo articolo dello Statuto?

Fase di crescita

Non ci volle molto tempo per capire che quell'adesione nascondeva aspettative assai eterogenee, ma sul momento prevalse l'euforia e nessuno, pare, se ne preoccupasse troppo. L'avvio avvenne senza scosse e con slancio: a darne puntuale testimonianza provvedeva il *Bollettino*, anch'esso fedele al mandato statutario «di promuovere, valorizzare e potenziare la ricerca storico-educativa (...)» (ivi, 5). Sembrava quasi improprio chiamare *Bollettino CIRSE* quella ventina di fogli da ciclostile, all'epoca i più economici, cuciti con due grossi punti metallici lateralmente, stampati in *off-set* e dunque neppure sempre ben leggibili ed anche mal numerati. Ma se da un punto di vista grafico lasciava a desiderare, nell'assetto e nel contenuto aveva tutti i requisiti del periodico informativo.

Era suddiviso in rubriche, variamente denominate, volte a fornire notizie sulla vita dell'associazione ma anche su eventi altri, in programma o già svolti, in Italia e all'estero; due di esse offrivano indicazioni di carattere bibliografico, relative l'una ad articoli e l'altra a volumi di recente pubblicazione; una terza conteneva recensioni e segnalazioni: tutto, va da sé, di stretta pertinenza storico-educativa. In specie queste ultime rubriche, non poco impegnative ma assai utili, hanno avuto continuità nei decenni a venire, rappresentando un vero e proprio fiore all'occhiello del periodico. Agli inizi, l'una era curata da Giovanni Genovesi e la seconda da Enzo Catarsi – anche questi legato a Tina Tomasi – entrambi poi, insieme ad altri soci, pubblicavano di frequente brevi scritti in merito ai temi storiografici e storici ricorrenti o emergenti.

Alle suddette rubriche, se ne aggiunse presto un'altra, "Strumenti"⁵, riservata alla riproduzione integrale di documenti otto-novecenteschi di rilievo, inerenti ad atti, discussioni parlamentari, progetti di legge, relazioni e persino volumi di

⁵ Tale rubrica comparve a partire dal *Bollettino CIRSE*, n. 4 del 1982, senza essere tuttavia indicata nel Sommario.

enciclopedie, come il XXXVIII, assai prezioso e di ben 450 pagine, curato da Ernesto Codignola, *Pedagogisti ed educatori*, dell'*Enciclopedia Biografica e Bibliografica Italiana*. La riproduzione integrale richiese ben 3 diversi numeri del *Bollettino*⁶. Insomma, fonti e documenti non solo importanti in sé e di grande utilità, ma atti a ribadire che per “fare storia” occorre avvalersi dei documenti e non delle sole idee o intuizioni. Il Bollettino usciva due volte l'anno e più aumentavano le pagine, più cresceva il lavoro redazionale insieme ai costi, che al momento non rappresentavano tuttavia un problema, dato il numero dei soci e soprattutto perché stampato “in casa”.

Se pur il debutto avesse superato le più ottimistiche previsioni, il clima non era però del tutto sereno. Fra i soci, gli storici erano infatti molto numerosi, e una così nutrita presenza non poteva non preoccupare i pedagogisti, metodologicamente meno attrezzati. Ad ogni modo, Genovesi intese fugare gli equivoci fin dal primo numero del Bollettino, quando ancora il CIRSE ufficialmente non esisteva, spiegando «che la preparazione e la sensibilità pedagogiche non sono certo degli accessori della competenza storiografica, bensì la conditio sine qua non (...)» (Genovesi 1981, 10). A buon intenditor, poche parole!

E che non si trattasse di allarmismo soltanto, apparve chiaro in occasione del II CN svoltosi a Pisa il 12-13 novembre 1982, ad un solo anno di distanza da quello di Parma, convocato per sottoporre a verifica il Direttivo eletto come provvisorio. La regola statutaria ne sanciva infatti una durata biennale. Tema in discussione: “L'istruzione popolare nell'Italia Liberale. Le alternative delle correnti d'opposizione”⁷. Come poteva sfuggire infatti a quanti erano lì convenuti il netto sbilanciamento fra le due componenti? Le tre relazioni in programma erano affidate tutte a storici, mentre ai pedagogisti era riservato un ruolo secondario: l'autorevolissimo Lamberto Borghi si limitava infatti ad aprire, Cambi e Catarsi, all'epoca rispettivamente ricercatore e “addetto alle esercitazioni” ovvero esterno, avevano due semplici comunicazioni. Se pur fuor di polemiche, fu Vittorio Telmon che intervenne ad auspicare apertamente una rimodulazione tematica e di linea, sottolineando con forza la necessità di riservare maggiore attenzione alle teorie pedagogiche e alla loro evoluzione, a fronte delle ricostruzioni prettamente scolastico-istituzionali. Telmon mise poi per scritto il suo intervento e lo fece pervenire al più presto al Segretario che provvide a pubblicarlo subito nel successivo *Bollettino CIRSE* (Telmon 1983, 75-77).

⁶ La riproduzione cominciò con il *Bollettino CIRSE* n. 7 del 1984, dove vennero pubblicate le prime 106 pagine.

⁷ Tale indicazione si riferisce al programma provvisorio, dove l'apertura era affidata a Guido Quazza e pubblicata nel *Bollettino CIRSE*, n. 3, 1982, p. 14. Nel programma definitivo al posto di Quazza, anch'egli storico, comparve Borghi: *Bollettino CIRSE*, n. 4, 1982, pp. 3-4.

La lectio pisana

Che Pisa avesse insegnato qualcosa, lo si capisce subito! Nel successivo CN di Padova del 9-10 novembre 1984, sulla storia dell'università italiana, a relazionare ci fu infatti un solo storico, Luigi Ambrosoli, mentre nelle coeve elezioni furono riconfermati solo due dei precedenti quattro rappresentanti di quell'area (Ambrosoli e De Fort). Che l'idillio iniziale andasse raffreddandosi, trova ulteriore conferma nel IV CN di Bari del 5-7 novembre del 1986, sul tema dell'"Istruzione secondaria superiore in Italia da Casati ai giorni nostri", dove non relazionò alcuno storico e nessuno fu eletto nel nuovo CD. La non-elezione fu da lì in avanti una costante, tuttavia, e lo vedremo, non mancò poi, almeno verbalmente, una sorta di *revirement*.

L'intiepidimento del rapporto con gli storici fu però solo l'avvio di un più vasto e progressivo *décalage* di interesse. Il CIRSE continuava a perseguire con determinazione gli obiettivi prefissi e a compiacersene erano innanzitutto Fornaca e Belletrate, i più critici in passato nei confronti della produzione storico-pedagogica nostrana. Non a caso furono infatti eletti rispettivamente Presidente e Vice-presidente tanto a Padova che a Bari. Entrambi non dimenticavano di indirizzare parole riconoscenti a Genovesi per l'impegno profuso. Oltre al regolare e sereno svolgimento ogni due anni dei CN, grosso modo fino al 1988, ebbero altresì corso, senza difficoltà di sorta, seminari, incontri, iniziative varie di confronto. Anche il Bollettino aveva cambiato un po' veste e formato e si era fatto meglio leggibile, perché dal 1985 veniva stampato presso la Tipografica di Parma, con l'eccezione delle notizie dell'ultim'ora. E via via cresceva la progressiva inclusione nel CD di studiosi di seconda generazione – come accadde a Bari con l'elezione di Bosna, Cambi e Trebisacce – e di aree geografiche via via più ampie.

A conferma della fiducia nella crescita, l'Assemblea di Bari, nel 1986, incaricò il nuovo CD di valutare la sostenibilità economica di una collana di libri, insieme a quella di una rivista di "Storia dell'educazione", in aggiunta al Bollettino o, almeno, l'edizione di quaderni monografici agganciati alla rivista *Ricerche Pedagogiche*. Se la decisione in merito alla rivista venne ponderatamente rinviata dal CD, appresso convocato, fu invece indicata Venezia come destinazione del V CN, insieme al varo della collana, da intitolarsi "Biblioteca del CIRSE". Venne inoltre accolta la proposta di integrazione dell'art. 7 del Regolamento, allo scopo di affidare al Segretario-Tesoriere anche l'incarico di "redattore-direttore responsabile delle pubblicazioni del Centro" (Assemblea dei Soci 1987, 8-10). Era in sostanza l'attribuzione ufficiale di quello che Genovesi già faceva, ma la sua posizione ovviamente si rafforzava e questo non era a tutti gradito.

Il 1986 fu un anno di particolare vitalità e visibilità per il Centro. Oltre al CN di Bari, cui abbiamo accennato, nel precedente mese di aprile partecipò

all'organizzazione di un importante convegno a Bologna, su invito di Vittorio Telmon, ordinario di Pedagogia nel locale ateneo, in memoria di Pietro Siciliani, che vi aveva innovativamente insegnato più di un secolo prima (CIRSE, 1986[a], 1986[b]). Fu poi impegnato nella preparazione a Parma, dal 3 al 6 settembre, dell'VIII Conferenza internazionale ISCHE, dunque di un evento particolarmente importante (CIRSE, 1986[a]). Era il coronamento di un progetto coltivato per anni da Tina Tomasi e Genovesi, molto inseriti entrambi nei circuiti internazionali. Tina Tomasi nel frattempo si era ritirata per ragioni di salute, non senza essere però nominata, dall'Assemblea a Padova, Presidente onorario (Assemblea dei Soci 1984, 4).

Ovviamente le anzidette attività giustificarono che, al posto del secondo numero del *Bollettino* del 1986, uscisse solo un esile “numero speciale” – il n. 13 – contenente la relazione del Segretario, i bilanci (consuntivo e preventivo) e l'elenco degli iscritti in vista del CN di Bari⁸. Accadde però che quel numero speciale fosse l'ultimo dell'annata e si interrompesse così la serie dei tre numeri, inaugurata solo l'anno prima⁹. In quello successivo, il 1987, stando alla numerazione sui Bollettini, ne sarebbero usciti tre, ma il n. 15 non è di fatto reperibile. Nel 1988, poi, uscì un fascicolo soltanto, il 17. Insomma, un andamento irregolare, di cui non ebbe però a risentirne la qualità, sempre di buon livello, grazie alle collaborazioni talvolta assai autorevoli, ma che non bastò a frenare le rimozioni (Bertin 1987; Fornaca 1988; Rigotti Colin 1988). Ma perché tali irregolarità?

Segnali di de-crescita

Genovesi nel corso del 1985 aveva vinto l'ordinariato con sede a Ferrara, dove aveva preso servizio fin dall'inizio dell'anno accademico '85-'86. Già quel cambio di ruolo e di sede può aver inciso. Fu poi dopo poco nominato membro di una commissione concorsuale per associati, che lo vide impegnato a Roma per più di un anno e mezzo e in molti giorni della settimana. Ma non va neppure escluso che, al di là della relazione ottimistica da lui presentata all'Assemblea a Bari, avessero preso ad aleggiare le prime avvisaglie finanziarie che conobbero un aggravamento dopo poco. È vero, gli elenchi degli iscritti erano grosso modo gli stessi, ma quanti di loro versavano realmente la prevista quota sociale, considerati gli insistiti appelli a farlo?

Dunque un repentino calo di interesse nella stessa area pedagogica, dovuto non tanto alle accennate inefficienze gestionali, quanto piuttosto all'aver tenuto fede al

⁸ Si tratta del: “Numero Speciale in occasione del IV Convegno Nazionale”, n. 13, 1986.

⁹ L'uscita di tre numeri era iniziata nel 1985.

proprio mandato e al non essersi fatto carico delle forti istanze di politica accademica espresse da molti degli iscritti fra cui, i più, non avvertivano alcun reale *appeal* per la storia e la storiografia. In breve quando apparve praticabile e ravvicinata la nascita di una nuova associazione di pedagogisti, avente fra i propri obiettivi tale specifico obiettivo, per il CIRSE si aprì una inevitabile crisi. Ciò accadde già prima che la SIPED, Società Italiana di Pedagogia, nascesse ufficialmente nel novembre del 1989, seguita a qualche mese di distanza, nella primavera del 1990, dalla nascita della SISSCO (Società Italiana per lo Studio della Storia Contemporanea), negli ambienti appunto storici.

In altri termini il CIRSE, già a partire dal 1987, cominciò ad accusare problemi finanziari, come si ricava *in primis*, lo accennavo, dalle insistite sollecitazioni a rinnovare le iscrizioni (CD 1989, 1990). L'Assemblea dei soci svoltasi durante il CN di Venezia del 10-12 novembre 1988 – dove fra l'altro si analizzò un importante tema sempre dimenticato, quello della “Cultura e istruzione tecnico professionale in Italia tra ‘800 e ‘900” – non a caso si propose di elevarne la quota a 30 mila lire, decisione subito ratificata dal successivo CD (CIRSE, 1989: 3)¹⁰. In quel medesimo Convegno fu poi votata un'altra importante modifica statutaria, anch'essa accolta dal CD, secondo cui la sede del CIRSE doveva coincidere con quella del suo Segretario. Fu così che nel corso del 1989 il Centro, previa delibera del CD stesso, si trasferì, sulle orme del suo Segretario, da Parma a Ferrara presso l'ISMOS (Istituto per la Storia del Movimento Operaio e Socialista), grazie alla collaborazione del Presidente, Primo Magri, anch'egli socio CIRSE¹¹. Il Centro trovava così una nuova e conveniente sistemazione, ma fuori del circuito universitario e presso una istituzione con una spiccata identità politica oltre che culturale, il che fu accettato per necessità ma non fu ben visto da molti.

Non ebbe invece accoglienza, da parte del CD, la proposta nuovamente avanzata dall'Assemblea di studiare la trasformazione del Bollettino in rivista, per gli insostenibili costi (CIRSE 1989, 6). Quanto al Bollettino, nel 1989 riprese le sue uscite semestrali, più curato nella grafica e anche nella veste, su cui, in prima pagina, comparve anche il Comitato scientifico, i cui nomi erano quelli dei membri del CD (ivi, 1). Ma a partire dal secondo fascicolo del '89, senza preavviso, il numero delle pagine venne dimezzato: era anche questo un incontrovertibile segno delle sempre più precarie finanze del CIRSE. E Genovesi non tardò ad essere fatto bersaglio di pesanti critiche. In quelle critiche intervenivano anche motivazioni altre, al di là delle contestate disfunzionalità organizzative. In breve, finito il concorso in cui era stato commissario, del gruppo di allievi di Tina Tomasi, era risultato vincitore solo

¹⁰ Va precisato che già nel CN di Bari del 1986, l'Assemblea aveva deliberato di portare da 20.000 a 25.000 la quota sociale ma a partire dal 1988. Cfr. *Bollettino CIRSE*, n. 14, 1987, p. 6.

¹¹ La relativa delibera fu assunta nel CD del 26 maggio 1989, svoltosi a Roma, e pubblicata nel *Bollettino CIRSE*, n. 19, 1989, p. 1.

Enzo Catarsi, peraltro subito chiamato a Ferrara. Tali circostanze provocarono il disappunto di qualche altro/altra allievo/a, con tensioni che anziché affievolirsi, si rincrudirono via via.

Con gli anni Novanta, nel Paese si aprì, com'è noto, una fase finanziariamente assai critica che non risparmiò neppure il CIRSE. Gli atti del V CN svoltosi come già detto nel novembre 1988 a Venezia, per iniziativa di Umberto Margiotta, la cui pubblicazione era stata prevista a carico dell'università Ca' Foscari, non ebbe infatti seguito. Dovette provvedervi alla fine il CIRSE, ma il volume poté uscire solo nel corso del 1991, ovvero tre anni dopo nella già citata "Biblioteca del CIRSE" (CIRSE 1991, 1), in cui era apparso soltanto un altro volumetto nel 1987: *La scuola che ho vissuto. Appunti di vita scolastica fino al 1945*, di Tina Tomasi.

Il CN di Venezia aveva eletto alla presidenza Bruno Bellerate, con Cives, per la prima volta nel CD, alla vice-presidenza. Entrambi, se pur contro voglia, assunsero il rispettivo incarico per spirito di servizio, ritenendo l'associazione a rischio (CIRSE 1991, 4). Nessuna sede, ad esempio, si candidava per il successivo CN, il VI, e c'era al riguardo molta apprensione. Salvò la situazione Giuseppe Trebisacce, che organizzò un bell'incontro, della durata di tre giorni, su di un tema inedito, con successivi sviluppi della ricerca: "Educazione, Scuola e Mezzogiorno nel secondo dopoguerra". A Cosenza si parlò con maggiore franchezza della situazione.

Fra alti e bassi

Genovesi, nella relazione all'Assemblea, non nascose infatti le critiche nel frattempo mossegli, né minimizzò la fase difficoltosa attraversata dal CIRSE negli ultimi anni, pur senza entrare in dettagli. E non escludendo anche sue possibili responsabilità nelle disfunzioni organizzative che c'erano state, sottolineò il suo costante impegno e ribadì la sua disponibilità a proseguire quell'esperienza. Non accennò che gli iscritti si erano ridotti a poco più di una cinquantina, ma a parlare per lui erano le cifre del bilancio (Genovesi 1991, 3-5). Diversi erano i soci recatisi lì per partecipare all'appuntamento triennale, fra cui molti giovani studiosi, le cui relazioni furono raccolte negli atti del Convegno CIRSE di Cosenza del 1990¹².

Essi fecero anche innovative proposte di indagine e costituirono subito gruppi di lavoro. Due in particolare ebbero sviluppi interessanti: quello sulla "educazione della donna", tema all'epoca ancora agli albori (CIRSE 1992, 4), e quello relativo

¹² Gli atti furono pubblicati a cura di Giovanni Genovesi e Giuseppe Trebisacce con il titolo *Mezzogiorno scuola educazione dal 1945 ad oggi*. Cosenza: Jonia editrice, 1992, con relazioni di Gaetano Cingari, Giuseppe Trebisacce e Franca Pinto Minerva.

alla scuola e all'educazione nel Mezzogiorno, i cui rispettivi esiti diedero luogo a diversi, importanti volumi (CIRSE 1991, 5-8; CIRSE 1992, 1; CIRSE 1992, 4-7).

A Cosenza, Genovesi ottenne il maggior numero di preferenze, cosicché avrebbe potuto aspirare alla carica di Presidente: si ripropose invece per quella solita, di Segretario-Tesoriere, con Bellerate alla Presidenza e Cives, suo Vice. Ma oltre a vincere la sfida delle votazioni, Genovesi riuscì a portare a Ferrara lo svolgimento del successivo CN, che, cadendo nel centenario della nascita del partito socialista, non poteva che riguardare quel tema. Alcuni mesi prima di lui, però, Franco Cambi aveva rivolto analoga richiesta per Firenze al CD del 30 maggio '90, la cui decisione era stata rinviata a quello rinnovato (CIRSE 1990, 3). Impossibile è stabilire se le immediate dimissioni di Cambi dal CD eletto a Cosenza fossero state motivate da contrarietà o da altre ragioni. C'è comunque da pensare che tale fatto non abbia concorso a distendere le relazioni fra le due sedi, in qualche misura già turbate dagli esiti concorsuali.

Il convegno di Cosenza ebbe tuttavia sul CIRSE l'effetto di un tonico: riprese infatti a poco a poco fiato e ben sei furono i seminari organizzati in varie sedi nel biennio che precedette il VII CN di Ferrara del 5-7 novembre 1992. Nella relazione che il Segretario vi illustrò, in apertura dell'Assemblea dei soci, li elencò uno ad uno, elogiandone rilevanza, originalità e relativi atti, editi da case editrici importanti. Non mancò di lodare il lavoro svolto dal CD e sottolineò l'apprezzamento scientifico che il CIRSE stava riscuotendo in vari ambiti. Ebbe inoltre ad aggiungere che le finanze erano migliorate, se pur non floride, tant'è che occorreva continuare a rinunciare nel Bollettino all'importante rubrica "Strumenti" riservata ai documenti, soppressa da un po' di tempo e, parimenti, a dover mantenere la riduzione del numero delle pagine. Fu anche deciso che i CN avessero nel futuro una cadenza triennale anziché biennale.

Il Segretario trattò con particolare enfasi nella sua relazione di un altro aspetto, quello dell'interdisciplinarietà, invitando a collaborare, alla pari, con gli storici "di tutti gli altri settori della società". Rivendicando con orgoglio la crescita qualitativa dei recenti studi storico-educativo-pedagogici, aggiunse: «Lo storico dell'educazione è uno storico come tutti gli altri, e non uno che piega, di professione, la storia a pseudoteleologismi educativi». Ciò premesso, auspicò la massima collaborazione con i "colleghi storici di altre discipline", ovvero con «lo storico della politica, dell'architettura, della fisica, della medicina, ecc.» (Genovesi 1993, 4). Si trattò di un *revirement* per certi versi sorprendente in cui, credo, vi avesse un ruolo l'ospitalità concessa al CIRSE dall'ISMOS nonché la necessità di proselitismo. Non ho appurato quale seguito abbia poi avuto in concreto quell'invito.

A Ferrara, l'apertura del convegno era stata coerentemente affidata a due storici, Carlo Giorgio Lacaita e Alessandro Roveri. Vi svolse una comunicazione anche il giovanissimo Angelo Gaudio, formatosi negli accreditati ambienti storici pisani,

che relazionò su “I socialisti e il dibattito alla Costituente”. Quanto al rinnovo delle cariche, avvenuto all’insegna del motto *quieta non movere*, registrò la sostanziale riconferma del precedente direttivo, con un solo cambiamento, il rientro di Cambi al posto di Trisciuzzi, che dichiarò espressamente di lasciargli il posto (CIRSE 1993, 8). Ma poiché, al di là dell’atmosfera conviviale, sotto traccia le turbolenze persistevano, Bellerate e Cives, figure *super partes* e stabilizzanti, accettarono per la terza volta i rispettivi ruoli, con Genovesi come sempre alla segreteria (*ibidem*). Quando iniziò il nuovo triennio, nell’università stavano però cambiando molte cose, a partire dall’assetto dei corsi di laurea, dei curricula, dei loro obiettivi e sbocchi formativi, fra cui la rideterminazione dei settori scientifico-disciplinari, che, per quello della storia della pedagogia, venne a sancirne l’articolazione in quattro diversi insegnamenti (cfr.: DPR 12 aprile 1994 e DPR 23 giugno 1997). Tale processo impegnò il Presidente *in primis* ma anche gli altri membri del direttivo, fra cui si distinse Luciano Pazzaglia, e ciò sia per la rideterminazione dei settori che per la difesa degli insegnamenti di carattere storico-educativo-pedagogico nei vari curricula. Ma non fu solo tale riassetto organizzativo a far rinviare per ben due volte la riunione del CD, che avvenne, ma solo a febbraio del 1994 a Bologna, a distanza di oltre un anno da quella di Ferrara del novembre 1992. È che nel CIRSE stava crescendo il disappunto nei confronti della ininterrotta gestione-Genovesi, cui imputavano varie “colpe” e non solo organizzative. Tale clima si traduceva in forme di boicottaggio silenzioso, come il mancato pagamento delle quote, l’annullamento di seminari già programmati, l’assenza di proposte per l’VIII CN.

A carte scoperte

Al CD di Bologna, il Presidente, Bellerate, si limitò, senza analizzare le cause, a rilevare preoccupato il grave stato di disaffezione (CIRSE 1994 [a], 1). A parlarne più esplicitamente fu Genovesi, che fra le varie riflessioni, osservò: «Criticare senza impegnarsi a far meglio di coloro che si criticano è solo il tipico atteggiamento di chi lascia dietro di sé solo macerie quale triste monumento al proprio egoismo» (ivi, 5). Ma, anziché dichiararsi disposto a passare la mano, annunciava lo svolgimento a Reggio Emilia di un importante seminario sul positivismo il 3-4 novembre di quello stesso 1994, in vista del quale lavorava da tempo un gruppo di storici e di pedagogisti a Ferrara. Al riguardo, aveva già rivolto un invito a quanti, soci e non del CIRSE, avessero voluto parteciparvi, ed era amareggiato perché, in risposta, erano arrivate più critiche che adesioni (*ibidem*). Ma anche al precedente convegno di Ferrara avevano brillato più le assenze delle presenze, anche di colleghi competenti in materia.

Il grido d'allarme del Presidente e il rammarico di Genovesi, se non rimasero del tutto inascoltati, furono però raccolti solo da un paio di sedi. Da Bonetta, neo-ordinario a Chieti, per l'eventuale CN, a cui poi non diede seguito (CIRSE 1994 [b], 1), e da Paolo Russo, associato a Cassino e da anni in rapporto di amichevole collaborazione con Genovesi, disponibile a organizzare un seminario sulla formazione dei maestri (ivi, 2). Quell'argomento fu poi trattato, in mancanza di altre proposte, nell'VIII CN, che si svolse in quella sede, dall'8 all'11 novembre '95, per ben quattro giorni, con l'inedito inserimento, in programma, di una sezione di storia comparata, riservata alla Spagna (CIRSE 1995, 6).

Se pur il clima a Cassino pareva essere cordiale, la tensione era palpabile e alla fine il confronto non fu di circostanza. Ebbe luogo innanzitutto durante l'Assemblea dei soci dove i presenti erano solo 26. Ad animarlo provvide Cambi che, con un'analisi serrata ed aspra, auspicò un deciso cambio di passo, scientifico e culturale, aggiungendo: «alcune parti del mondo accademico non riconoscerebbero al CIRSE un'alta immagine». Quelle parole, pesanti come pietre, non giungevano quale fulmine a ciel sereno, perché il malessere serpeggiava ormai da alcuni anni, con forte disagio fra i soci più giovani, che preferivano latitare per non schierarsi.

Non diversamente andò il confronto nel CD per l'assegnazione delle cariche, dato che Cambi e Genovesi avevano ottenuto lo stesso numero di voti e si contrastavano reciprocamente (CIRSE 1996 [a], 8). Le tensioni alla fine si ricomposero sulla nomina di Cives, ricalcitante, alla presidenza, Pazzaglia e Genovesi alla vicepresidenza, Catarsi alla segreteria. Ad emergere erano, sempre più nettamente, non riconciliabili differenze di linea gestionale e scientifico-culturale.

Il nuovo Presidente, nel consueto saluto ai soci, lodò con particolare calore il «franco e costruttivo confronto» svolto in Assemblea e nel successivo CD, aggiungendo «non è stato facile – è inutile negarlo – varare i nuovi organi statutari, e si è acquisita consapevolezza che siamo in una fase di transizione, preparatoria di un rilancio, ci auguriamo, dell'attività del CIRSE» (ivi, 1). E si compiacque non di meno della sempre maggiore presenza di colleghi di orientamento cattolico, come in effetti si può evincere dall'elenco dei soci pubblicato sul Bollettino n. 30 del 1995 (ivi, 8). Riconfermando la sua nota operosità, si mise poi subito al lavoro nell'ottica della mediazione, dando, come si suol dire, un colpo al cerchio e uno alla botte. Elogiava Cambi (ivi, 2), ma non perdeva occasione per riconoscere a Genovesi il merito di aver fondato, insieme a Tina Tomasi, il CIRSE e di avergli «dedicato assiduo e intelligente impegno di promozione e di organizzazione» (Cives 1996, 1).

Cives, tuttavia, mai aveva nascosto che la dimensione storico-storiografica da lui prediletta era quella teorico-pedagogica, a suo avviso penalizzata dalla ascesa rapida di quella di storia sociale dell'educazione, situandosi pertanto sulla stessa lunghezza d'onda di Cambi. Nel corso del 1996, il CD lavorò intensamente, perché

si riunì ben tre volte: del resto la sfida era il rilancio del CIRSE! Ma quella sfida non riuscì a produrre, a conti fatti, alcuna netta discontinuità. L'operazione-clou, ovvero il varo di una nuova rivista, dopo ben tre CD in cui era stata definita nei minimi dettagli, dovette essere accantonata per mancanza di risorse finanziarie. Il Direttivo pensò in alternativa di dar corso ad una profonda ristrutturazione del *Bollettino*, ma Genovesi, conscio che fra il dire e il fare c'era il mare, prese le distanze, evidenziandone concretamente l'impegno e i costi. Anzi dall'anno successivo (1997), il *Bollettino*, modificato nell'assetto, in parte nei contenuti e migliorato nella grafica, prese ad uscire con un solo fascicolo annuale, con carta più sottile e più pagine.

A conti fatti, l'unico esito apprezzabile di tutta l'operazione fu la realizzazione fra il '96 e il '97 di tre seminari senz'altro molto validi. Non poteva sfuggire la maggiore curvatura in senso teoretico delle iniziative rispetto al passato¹³. I tre seminari registrarono una rinforzata presenza di soci, ma era legittimo pensare che preludessero ad una sorta di *revival* del CIRSE? Per Cives sì e lo sottolineò con slancio, nella relazione tenuta all'Assemblea in occasione del IX CN che ebbe luogo nella prestigiosa sede di Urbino per iniziativa di Nando Filograsso e Angela Giallongo su "Educazione e pedagogia in Italia nell'età della 'guerra fredda' (1948-1989)"¹⁴. I nodi erano invece ancora tutti sul tappeto. Cives, cui non difettava lo spirito di concretezza, riservò non a caso elogi particolari a Genovesi che, a conti fatti, era il più fattivo e rassicurante (Cives 1999, 47-49). Un *endorsement* in Assemblea che gli valse l'investitura alla Presidenza: ricevette infatti il maggior numero di consensi (21), seguito, ma a una certa distanza, da Cambi (14) (CIRSE 1999 [a], 53).

Rinascita o ultimo canto del cigno?

Ad Urbino, dopo 28 anni dalla nascita del CIRSE, Genovesi assumeva così la carica di Presidente: il consueto messaggio di saluto ai soci fu tuttavia molto sobrio e realistico, nient'affatto trionfale (Genovesi 1999, 1-2). Ebbe a scrivere che il CIRSE non era in buona salute finanziaria e che il numero degli iscritti non cresceva: di conseguenza occorreva ri-mettersi di buona lena al lavoro. Facendo tesoro dei

¹³ Il primo ebbe luogo a Firenze, il 19 aprile '96, organizzato da Cambi, su "Storia e pedagogia in Europa: un confronto"; il secondo a Brescia, il 10-11 febbraio '97 su "La storia dell'educazione e le fonti", organizzato da Pazzaglia; il terzo a Cassino, il 3-4 dicembre '97, per iniziativa di Paolo Russo su "Lo studio dei classici della pedagogia".

¹⁴ Gli atti, con analogo titolo, furono curati da Enzo Catarsi, Nando Filograsso, e Angela Giallongo, e pubblicati dalle Edizioni Goliardiche di Urbino, nel 1999.

rilievi espressi via via, modificò gradualmente sia la linea delle iniziative seminariali che quella del Bollettino, anche grazie all'arrivo a Ferrara, proprio in quell'autunno, di Luciana Bellatalla che prese il posto di Catarsi, in seguito pure alla segreteria, essendosi questi parallelamente trasferito a Firenze, dove si era formato¹⁵. In breve la prospettiva intrapresa assunse una maggiore accentuazione teoretica, una più marcata apertura europea e un rinnovamento tematico, andando oltre i pregressi percorsi scolastico-istituzionali. Furono tre anni di lavoro una volta ancora molto intenso, che si conclusero con un nuovo CN a Firenze il 25-27 ottobre del 2001: era il X, a cui si giunse fra emergenti frizioni di linea scientifico-culturale all'interno del CD. Per il tema del convegno triennale, prevalse la proposta di Cambi e Catarsi, e fu intitolato: "Genitori e figli: relazioni in rapida trasformazione" (CIRSE 1999 [b], 64; CIRSE 2000, 72).

Alla fine del CN, Genovesi venne riconfermato alla Presidenza, con vice-presidenti Cives e Caimi, al posto di Pazzaglia, e con Luciana Bellatalla alla segreteria.

I votanti erano stati, di persona o per delega, in tutto 50: era questa una riprova dello scarso *appeal*, come ordinariamente si diceva? (CIRSE 2002, 74). Il triennio che seguì non fu tuttavia privo di iniziative, al contrario. Come di consueto vennero organizzati seminari interessanti che registravano sempre parecchie presenze. Ma la convinzione che guadagnava terreno era che il CIRSE fosse ormai ostaggio del suo Presidente e che stesse sostanzialmente vivacchiando. A non migliorare il clima, intervenne un episodio, nel corso di un seminario svoltosi nel marzo del 2002 all'Università cattolica di Brescia, nell'ambito delle iniziative del CIRSE.

In quella sede, Genovesi, oltre a portare il consueto saluto del Centro, svolse una relazione su di un manuale scolastico di storia della pedagogia di cui era autore Luigi Stefanini. L'analisi suscitò forti perplessità fra gli organizzatori, tanto da convincerli a non dar corso agli atti. Ma Genovesi pubblicò egualmente la relazione, insieme al suo saluto nella qualità di Presidente, sul *Bollettino CIRSE* (Genovesi, 2002, 1-2). Era una scelta che non poteva risultare gradita alla componente cattolica. A Brescia, si era svolto anche il CD, durante il quale la nuova Segretaria aveva reso noto che solo una quarantina di soci era in regola con l'iscrizione e che molti lamentavano di non ricevere il Bollettino (CIRSE 2002, 75). Tuttavia Genovesi, anziché prendere atto che era giunto il momento di farsi di lato, rafforzava il suo legame quasi paterno con il CIRSE, incoraggiato, va detto, dai segnali di consenso che gli giungevano.

Nell'aria da tempo, alla fine ci fu la scintilla che fece da preludio alla rottura: si verificò nel corso dell'XI CN, svoltosi una volta ancora a Cassino per merito di Paolo Russo fra il 24-27 novembre 2004, su "La storiografia dell'educazione: identità, metodi e modelli", dove fra l'altro Cives, in quiescenza ormai dal '99-'00,

¹⁵ Ho avuto queste indicazioni, non reperibili altrove, direttamente dalla professoressa Bellatalla.

venne nominato dall'Assemblea, come già Tina Tomasi, Presidente onorario (ivi, 74). La votazione assegnò a Genovesi ben 36 voti, 29 a Bellatalla, 25 a Russo, 23 a Cambi, poi a Ulivieri e Frasca 18, a Cavallera e Trebisacce 9, a Macchietti 7 (CIRSE 2005, 69)¹⁶. I votanti, presenti o per delega, erano stati 63. La conferma di Genovesi per il terzo mandato alla Presidenza, avvenuta in un CD come di consueto subito convocato, venne però messa in discussione da alcuni soci assenti, per irregolarità procedurale, ossia per mancanza del numero legale. Nel corso del successivo CD svoltosi tre mesi dopo, il 19 febbraio 2005 a Firenze, oltre alla non validità della nomina, a Genovesi vennero mosse molte altre dure critiche di tipo gestionale oltre che scientifico-culturale (ivi, 70-72).

Fortemente offeso e risentito, lui si dimise prontamente non solo dalla presidenza ma dal CIRSE e diede ampia risonanza a quanto era accaduto e un resoconto puntuale nell'ultimo *Bollettino CIRSE* del 2005, il 42, che chiudeva la lunga serie del periodico, essendone Direttore responsabile e potendone quindi disporre personalmente. Da quando era stato fondato il CIRSE, era passato un quarto di secolo e ovviamente Genovesi non si allontanò da solo perché molti lo seguirono. Il CIRSE accusò un pesante contraccolpo e vacillò sensibilmente una volta ancora, ma, come già accaduto, recuperò pian piano le forze, rientrando peraltro nel circuito originario, quello universitario, a Firenze.

La nuova stagione

L'anno successivo, nel 2006, comparve il primo numero del nuovo periodico, che, per sottolineare la continuità con il precedente, fu chiamato *NBC Nuovo Bollettino Cirse*. Era stato registrato a Pisa per conto della Casa Editrice che lo editava, l'ETS delle sorelle Borghini, fortemente legate a Simonetta Ulivieri. Del *Nuovo Bollettino*, divenne Direttrice responsabile una delle sorelle Borghini, Alessandra, mentre Ulivieri era stata nel frattempo eletta alla Segreteria e Cambi alla Presidenza. Non fu nominato alcuno alla Vice presidenza ma poiché a Cives ne era stata assegnata una onoraria a Cassino, non c'era alcuna necessità di nominare momentaneamente qualche altro.

Cominciava così una seconda fase. Il nuovo presidente, se pur aveva svolto molti lavori di storia e storiografia pedagogica e educativa, era anche lui, come il suo predecessore, titolare di Pedagogia generale, caso mai con più accentuate

¹⁶ Tutti i colleghi sopra indicati entrarono a far parte del nuovo CD; a seguire, come membri supplenti, c'erano Volpicelli, Pesci, D'Arcangeli e Pancera. Il primo direttivo, per l'elezione del Presidente, del Vice e del Segretario ebbe luogo subito a Cassino, in assenza di Cambi, Cavallera, Macchietti e Ulivieri.

inclinazioni verso la filosofia dell'educazione, di cui aveva infatti l'insegnamento. Cambi modificò l'*imprinting* del Bollettino come delle iniziative seminariali e dei convegni, orientandoli decisamente in senso teoretico: un taglio, come abbiamo evidenziato, più volte auspicato in passato da lui, come da altri soci. Il *Bollettino* continuò ad essere annuale, inizialmente di all'incirca 140 pagine, ma in seguito più esile, rinnovato nell'assetto e nei contenuti come sottolineò la Segretaria nel saluto rivolto ai soci.

È impossibile non cogliere l'irritualità di tale saluto rispetto al passato, sempre di stretta pertinenza del presidente! E in quel saluto Ulivieri descriveva l'ampiezza e la direzione della prospettiva che fin dal primo numero avrebbe caratterizzato il nuovo periodico: ovvero «lo spettro di un gruppo di discipline, quelle storico-pedagogico-educative, vivo e in continua intelligente espansione: dalla storia delle idee pedagogiche a quella della scuola e degli insegnanti (maestri e professori), dalla storia delle tante istituzioni educative, legate all'associazionismo [...], alla storia dell'educazione extrascolastica, declinata attraverso le principali agenzie formative [...]» (Ulivieri 2006, 1). A conti fatti, non c'era una sostanziale differenza rispetto al passato, ma pensò poi Cambi ad alzare il tiro verso il teoretico.

Certo è che la nuova dirigenza CIRSE poté valersi subito di molti segnali di consenso e di disponibilità a pubblicare sul *Nuovo Bollettino*, a differenza degli anni passati. Per verificarlo basta scorrere gli indici del periodico, da cui, va sottolineato, scomparvero tutte le rubriche di indicazioni bibliografiche e documentarie, una vera e propria perla nella prima serie, mantenendo la sola sezione delle recensioni, invero assai ricca. Si chiamava sì *Bollettino*, ma era piuttosto una mini-rivista, dato che le notizie sulle attività della associazione vi comparivano e vi scomparivano, a seconda di chi si occupava della segreteria. Di regola, il *Nuovo Bollettino CIRSE* ha avuto per tutta la presidenza-Cambi, un assetto miscelaneo, con l'eccezione del secondo fascicolo del 2012, a carattere monografico, per ricordare Rousseau, in occasione del tri-centenario della nascita. Tale fascicolo, però, attiene già, come vedremo, alla Presidenza post-Cambi.

Per alcuni anni a partire dal 2006, Firenze, per iniziativa del CIRSE o con il suo patrocinio, è stata sede di ricorrenti seminari e convegni, scientificamente originali e di indubbio spessore culturale, compresi i due nazionali, l'uno del 16-18 novembre 2006, "Modernizzazione e pedagogia in Italia. Il Novecento. Cultura, istituzioni e pratiche educative" (XII)¹⁷ e l'altro del 23-24 ottobre 2009, "L'eredità del '68: tra

¹⁷ Il convegno, eccezionalmente, si svolse a soli due anni da quello precedente. Il volume che contiene gli atti, senza che lo si specifichi per favorirne editorialmente le vendite, è il seguente: Cambi, Franco e Simonetta Ulivieri, cur. 2008. *Modernizzazione e pedagogia in Italia. Il Novecento. Cultura, istituzioni, pratiche educative*. Milano: Unicopli. Per le date si veda: 2007. "Convegno CIRSE-Firenze, 16-18 novembre 2006 su La Modernizzazione italiana e la pedagogia. Cultura, istituzioni e pratiche educative." *NBC Nuovo Bollettino Cirse* 1-2: 110.

pedagogia e comunicazione. Per un bilancio quarant'anni dopo" (XIII)¹⁸. In entrambi gli appuntamenti, Cambi fu riconfermato presidente, con Trebisacce alla vice-presidenza. Negli anni, il ritmo iniziale prese poi a rallentare e la rivoluzione rimase incompiuta: Cambi aveva infatti una propria rivista e molti altri impegni, come la direzione del Dipartimento, del Dottorato, di Corsi di perfezionamento, di Master, ecc. La principale novità introdotta fu l'allestimento di un sito *on line*, che per l'epoca sembrò una grande novità, anche se invero era molto artigianale. Lo avviò Ulivieri, e venne in seguito implementato dalla scrivente, nella sua qualità di segretaria subentrante, grazie al prezioso supporto di Luca Bravi, dottore di ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei processi culturali e formativi, assai competente al riguardo.

Dopo un anno dalla seconda riconferma alla Presidenza, Cambi si accinse ad andare in quiescenza, cosicché passò il testimone nel corso del 2011 a Trebisacce che era il suo vice. Con Trebisacce, tornava in quel ruolo, dopo oltre dieci anni, uno storico dell'educazione, incardinato da sempre in quel preciso settore disciplinare¹⁹. Nel maggio 1982 aveva fra l'altro organizzato a Cosenza, sua sede, un importante convegno sui problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa, che aveva segnato un passaggio fondamentale, grazie alla presenza dei più accreditati studiosi italiani e stranieri di quel momento, come testimonia il volume che venne pubblicato (Santoni Rugiu e Trebisacce 1983).

Fra storia e memoria

A Lecce, l'8-9 novembre del 2012, fu tenuto il XIV Convegno Nazionale, avente per tema, non a caso "La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca": si tornava allo sguardo pregresso. Nonostante la dislocazione geografica, le presenze furono davvero molte, di ogni parte d'Italia, e lì, forzando un po' le regole statutarie, fu proposto all'Assemblea, unanimemente favorevole, di riconfermare per acclamazione, con la semplice integrazione dei membri decaduti per pensionamento, il Consiglio uscente (Trebisacce 2012, 11). Il nuovo Direttivo poté così proseguire il lavoro avviato nell'anno precedente, in un'atmosfera molto collaborativa e colloquiale, nello stile di Giuseppe Trebisacce e di Luciano Caimi, designato come vice-presidente. Durante quel nuovo triennio, Gianfranco Bandini, che peraltro non sedeva nel direttivo ma mi coadiuvava dall'esterno alla segreteria, dove ero stata ri-nominata, avviò, proseguendolo poi

¹⁸ Gli atti del convegno, anche in questo caso senza definirli tali, furono raccolti nel volume: Betti, Carmen e Franco Cambi, cur. 2011. *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli e frontiere*: Milano: Unicopli.

¹⁹ Fra i presidenti solo Bellerate e Cives avevano ricoperto tale cattedra.

nel triennio in cui lui ricoprì successivamente la carica di Segretario, l'allestimento di un nuovo, più articolato sito *on line* in cui furono raccolti, avendone lui le capacità, documenti attinenti alla storia del CIRSE, i curricoli e le pubblicazioni dei soci, le tesi di laurea di carattere storico-educativo, nonché la riproduzione della copertina e dell'indice di tutti i numeri, reperibili, del *Bollettino CIRSE* a partire dal primo del 1981.

Nel triennio post-Lecce, finanze permettendolo, fu finalmente varata, dopo all'incirca trent'anni dalla prima proposta al convegno di Bari del 1986, la tanto attesa *Rivista di storia dell'educazione*, salutata da tutti i soci con vero compiacimento, dato il più congruo rilievo conferito ai lavori che vi venivano pubblicati, ovviamente previa *peer review* e, per i fascicoli monografici, anche *call*. Il primo numero, semestrale, risale al periodo gennaio-giugno 2014. È stato, lo ricordo bene, un triennio di intenso e gratificante lavoro, nel tentativo di dare una più congrua configurazione all'intera associazione e perseguire anche una crescita delle adesioni. Lo sforzo non è stato inutile, e ciò grazie al costante scambio *on line* con i soci, all'accoglimento delle loro proposte, alla sollecitudine nelle risposte, alla riorganizzazione strutturale della rivista fattasi sempre più corposa, per la quale fu altresì deliberata l'alternanza di un numero monografico con uno miscellaneo. Ma un suo peso lo ha avuto, in specie, il taglio scientifico-culturale prescelto, meno teoretico e più incline ad analisi di storia sociale e istituzionale dell'educazione, scolastica e non, con sempre maggiori attenzioni anche alla storia per l'infanzia.

Tale linea fu ovviamente estesa alle iniziative seminariali e ai convegni svolti, che sono stati anch'essi numerosi.

Nel corso del triennio 2013-'15 sono state introdotte, con relative modifiche statutarie e regolamentari, alcune importanti novità di carattere inclusivo, come l'apertura del CD – limitata negli anni della presidenza Cambi ai soli ordinari – a tutte le componenti accademiche: ordinari, associati, ricercatori, e non strutturati²⁰. Venne

²⁰ La discussione era stata aperta nel CD del 27 Settembre 2014, in cui, riguardo alle rappresentanze delle diverse fasce, c'erano state posizioni leggermente diverse: «Anche la prof.ssa Betti è favorevole ad un allargamento del Direttivo ma con certe cautele. Confermerebbe il numero di 13, con una maggioranza di ordinari: 7 PO, 4 PA, 2 Ricercatori. Il prof. Caimi concorda con i colleghi perché oggi sono venute meno le ragioni che ai tempi della presidenza Cambi avevano spinto verso un direttivo di soli ordinari per dare un segnale di cambiamento rispetto al passato. Condivide la proposta della prof.ssa Betti». Al termine della discussione, prolungatasi anche nel successivo CD del 30 gennaio 2015, la delibera adottata fu la seguente: «6 rappresentanti per gli Ordinari, 4 per gli Associati, 2 per i Ricercatori strutturati (a tempo determinato e indeterminato), 1 per i non strutturati». Al riguardo: «Viene inoltre deliberato che in caso di parità nell'esito della votazione, prevale l'anzianità di ruolo per coloro che sono strutturati e per i non strutturati, la data di iscrizione al CIRSE, ovvero prevale chi è iscritto da più tempo». La discussione era stata aperta nel precedente CD del 27 Settembre 2014 e poi deliberato al riguardo del CD del 30 gennaio 2015. Ovviamente la delibera venne poi ratificata dalla Assemblea dei soci (Cfr: Verbale del Consiglio Direttivo del

deliberata inoltre l'istituzione di un premio da conferire innanzitutto a giovani studiosi del settore per le loro opere prime, a soci strutturati per quelle pubblicate nell'ultimo triennio, un premio alla carriera per chi lasciava l'accademia, nonché un premio per opere di colleghi stranieri, in armonia con la rafforzata internazionalizzazione. Tutte le iniziative sono state molto apprezzate, grazie anche all'efficace supporto del sito *on-line* dell'associazione, sempre più visitato anche dall'estero. E, di rimando, non si sono fatte attendere le adesioni, fino ad arrivare ai numeri della prima stagione del CIRSE, con un ovvio *benefit* di carattere finanziario

Le attività ricordate sono state in seguito arricchite dall'istituzione di una giornata di studio riservata ai dottorandi e ai loro progetti di ricerca, anch'essa molto gradita, realizzata dal Direttivo che ha visto alla sua guida, finalmente, un'altra collega assai apprezzata, Tiziana Pironi, a distanza di un quarto di secolo dalla prima Presidente. Nel suo mandato, che ha svolto con dedizione e che ha avuto inizio dopo il già ricordato CD di Bologna del 26-27 febbraio 2016 – “Sguardi sulla storia. Luoghi, figure, immaginario e teorie dell'educazione” – è stata coadiuvata da Carla Ghizzoni alla Vicepresidenza e da Gianfranco Bandini alla Segreteria. Nel corso del triennio sono stati aggiornati, con la competente consulenza di un giurista, lo Statuto e il Regolamento, che da tempo necessitavano di essere revisionati, ed è stato altresì deliberato di trasformare la rivista dal formato cartaceo in quello elettronico, a partire dal 2017.

Insomma un crescendo di impegno nella concordia, anche in questi ultimissimi anni, che ha consentito persino di sfidare con successo, grazie ai collegamenti da remoto, i *lockdown* causati dalla pandemia. Dal 2018, il CIRSE è presieduto da un autorevole e stimato collega dell'università Unimore (Modena e Reggio Emilia), Fulvio De Giorgi, di formazione storica, coadiuvato nel primo mandato da Antonia Criscenti alla Vicepresidenza, da Bandini alla Segreteria e Causarano alla Tesoreria, gestita, quest'ultima, con grande rigore²¹. Durante questo triennio, la necessità di dare una più adeguata visibilità anche a livello internazionale alla rivista, ha comportato il suo trasferimento dall'editrice ETS di Pisa alla University Press di Firenze, assai più introdotta al riguardo e accreditata.

Dopo il secondo mandato ricevuto, a seguito delle votazioni del 22 gennaio 2022, De Giorgi è adesso coadiuvato da Caterina Sindoni alla Vicepresidenza, cui si deve la realizzazione posticipata, causa *covid*, del XVII CN a Messina, dal 26-28 maggio 2022 – “Passaggi di frontiera. La storia dell'educazione: confini, identità, esplorazioni” – che ha segnato un altro punto davvero alto nella storia

CIRSE, in: <http://nuke.cirse.it/Associazione/Documenti/tabid/487/Default.aspx>. Accessed: March 26, 2023, h. 10,40.

²¹ Il relativo CN ebbe luogo a Firenze dal 29 novembre al 1° dicembre 2018 sul tema: “Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68”.

dell'associazione, sia a livello organizzativo che scientifico. La Segreteria è attualmente affidata, a Dorena Caroli, un'altra apprezzata collega, molto seria, solerte nei rapporti e prodiga di attenzioni verso i soci.

E qui si chiude questa *promenade* per evitare ulteriori sconfinamenti nella cronaca. Osservo solo, prima di concludere, che si è trattato di una lunga storia che è stata animata da passione scientifica, generosità, creatività, e, come accade di consueto, anche da qualche frizione. Ma se non sono mancate le ombre, hanno sicuramente prevalso le luci e al CIRSE occorre indubitabilmente riconoscere di aver contribuito a far compiere un necessario salto di qualità ai nostri studi di storia dell'educazione.

Bibliografia

Assemblea dei Soci. 1984. "Deliberazioni. Nomina onorario: Tina Tomasi." *Bollettino CIRSE* 8.

Assemblea dei Soci. 1987. "Deliberazioni." *Bollettino CIRSE* 14.

Bertin, Giovanni Maria. 1987. "L'insegnamento della pedagogia presso l'Università di Bologna dall'Unità alla Seconda guerra mondiale." *Bollettino CIRSE* 16.

Caimi, Luciano. 2005. "Luoghi e strumenti della storia dell'educazione in Italia." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 12.

Catarsi Enzo, Filograsso Nando, Giallongo Angela (Eds.). 1999. *Educazione e pedagogia in Italia nell'età della 'guerra fredda' (1948-1989)*. Urbino: Edizioni Goliardiche.

CIRSE. 1986 [a]. "Convegno su Pietro Siciliani." *Bollettino CIRSE* 12.

CIRSE. 1986 [b]. "VIII Sessione I.S.C.H.E." *Bollettino CIRSE* 12.

CIRSE. 1986. "Sei anni dopo: Festina lente." *Bollettino CIRSE* 13.

CIRSE. 1989. "Quota sociale." *Bollettino CIRSE* 18.

CIRSE. 1990. "Varie ed eventuali." *Bollettino CIRSE* 21.

CIRSE. 1991. "Atti V Convegno Nazionale." *Bollettino CIRSE* 23.

CIRSE. 1991. "Promozione di un dottorato di ricerca." *Bollettino CIRSE* 23.

CIRSE. 1992. "Gruppo di ricerca sull'educazione della donna." *Bollettino CIRSE* 24.

CIRSE. 1992. "Storia del sistema formativo meridionale dal primo Novecento ai giorni nostri. Progetto del volume a cura di Gaetano Bonetta e Giacomo Cives." *Bollettino CIRSE* 25.

CIRSE. 1993. "Elezione dei membri per le cariche sociali." *Bollettino CIRSE* 26.

- CIRSE. 1994 [a]. "Due lettere del Presidente." *Bollettino CIRSE* 28.
- CIRSE. 1994 [b]. "VIII Convegno nazionale del Cirse." *Bollettino CIRSE* 29.
- Consiglio Direttivo. 1981. "I Convegno Nazionale sul tema Problemi e Momenti di Storia della scuola e dell'educazione." *Bollettino CIRSE* 1.
- CIRSE. 1995. "Verbale dell'assemblea dei soci del 10 novembre 1995." *Bollettino CIRSE* 31.
- CIRSE. 1996 [a]. "Seminario su "La ricerca storico-educativa e la formazione degli insegnanti". Cassino 8 novembre 1995." *Bollettino CIRSE* 31.
- CIRSE. 1999 [a]. "I risultati delle votazioni per il rinnovo degli organi del CIRSE e le nuove cariche sociali." *Bollettino CIRSE* 35.
- CIRSE. 1999 [b]. "Verbale del Consiglio direttivo. Riunione del 6 giugno 1999." *Bollettino CIRSE* 36.
- CIRSE. 2000. "Proposte sulla futura attività." *Bollettino CIRSE* 37.
- CIRSE. 2002. "Verbale dell'assemblea dei Soci e delle elezioni." *Bollettino CIRSE* 39.
- CIRSE. 2005. "Verbale delle elezioni degli organi collegiali." *Bollettino CIRSE* 42.
- Cives, Giacomo. 1996. "Società, democrazia, educazione oggi. Il saluto del CIRSE al convegno SIPED di Cassino (30 maggio-1° giugno 1996)." *Bollettino CIRSE* 32.
- Cives, Giacomo. 1999. "Un triennio positivo. Relazione sull'attività del CIRSE per il IX Convegno Nazionale." *Bollettino CIRSE* 35.
- Consiglio Direttivo. 1982. "Chi siamo, quanti siamo, dove siamo: i soci del C.I.R.S.E." *Bollettino CIRSE* 3.
- Consiglio Direttivo. 1989. "Quote associative." *Bollettino CIRSE* 19.
- Consiglio Direttivo. 1990. "Varie ed eventuali." *Bollettino CIRSE* 20.
- Fornaca, Remo. 1985. "Guardando al futuro." *Bollettino CIRSE* 9.
- Fornaca, Remo. 1988. "Storia dell'educazione e storia della pedagogia: riflessioni minime III." *Bollettino CIRSE* 17.
- Genovesi, Giovanni. 1981. "Alcune riflessioni sulla ricerca storico-educativa." *Bollettino CIRSE* 1.
- Genovesi, Giovanni. 1991. "Relazione sull'attività del centro in occasione del VI Convegno Nazionale." *Bollettino CIRSE* 22.
- Genovesi Giovanni e Giuseppe Trebisacce, cur. 1992. *Mezzogiorno scuola educazione dal 1945 ad oggi*. Cosenza: Jonia.

Genovesi, Giovanni. 1993. "Bisogno di interdisciplinarietà. Relazione sull'attività del Centro in occasione del VII Convegno Nazionale." *Bollettino CIRSE* 26.

Genovesi, Giovanni. 1999. "*Quod agendum*. Il saluto e il programma del nuovo presidente." *Bollettino CIRSE* 35.

Genovesi, Giovanni. 2002. "L'editoria scolastica durante il fascismo. Saluto e apertura dei lavori." *Bollettino CIRSE* 39.

Rigotti Colin, Mariella. 1987. "Antipositivismo e antidarwinismo nell'Italia liberale. La rappresentazione della natura nella letteratura scolastica." *Bollettino CIRSE* 16.

Telmon, Vittorio. 1983. "Lettera di V. Telmon a Giovanni Genovesi." *Bollettino CIRSE* 5.

Santoni Rugiu Antonio e Giuseppe Trebisacce. 1983. *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*. Cosenza: Pellegrini.

Trebisacce, Giuseppe. 2012. "Editoriale." *NBC. Nuovo Bollettino CIRSE* 2.

Ulivieri, Simonetta. 2006. "Alle socie e ai soci. Un saluto." *NBC. Nuovo Bollettino Cirse* 1-2.

PER GIACOMO CIVES

PAOLA TRABALZINI

LA COLLABORAZIONE DI GIACOMO CIVES CON *VITA DELL'INFANZIA*:
RIFLESSIONI SU MARIA MONTESSORI

GIACOMO CIVES' COOPERATION IN *VITA DELL'INFANZIA*:
REFLECTIONS ON MARIA MONTESSORI

Il contributo analizza gli aspetti fondamentali del lungo e intenso percorso di studio e approfondimento di Giacomo Cives su Maria Montessori attraverso la collaborazione con la rivista *Vita dell'infanzia*. Al primo articolo pubblicato nel 1970 moltissimi ne sono seguiti. Qui si prendono in considerazione gli scritti che esprimono la particolare cifra interpretativa dell'autore, maturata in relazione ai temi e ai problemi oggetto della sua ricerca e riflessione sulla didattica, sulla pedagogia, sulla storia della scuola, sulla società.

Parole chiave: *Vita dell'infanzia*, Montessori, Pedagogia scientifica, Pace, "Educazione dilatatrice".

The contribution analyses the fundamental aspects of Giacomo Cives' long and intense path of study and insight into Maria Montessori through his collaboration with the journal *Vita dell'infanzia*. The first article published in 1970 was followed by many others. Here we take into consideration the writings that express the author's particular interpretative style, matured in relation to the themes and problems that were the object of his research and reflection on didactics, pedagogy, school history, society.

Keywords: *Vita dell'infanzia*, Montessori, Scientific pedagogy, Peace, "Expansive education".

L'avvio di un sodalizio pluridecennale

La collaborazione di Giacomo Cives con *Vita dell'infanzia*, periodico dell'Opera Nazionale Montessori (ONM) fondato nel 1952¹, ha avuto inizio nel 1961, quando l'autore da circa un decennio era già impegnato in studi sulla scuola italiana riguardanti la didattica, la legislazione scolastica e la storia della scuola². Cives interviene in *Vita dell'infanzia* nel 1961 con un articolo in ricordo, a dieci anni dalla morte,

¹ Da 1952 al 1996 *Vita dell'infanzia* è stata diretta da Marziola Pignatari, che dal 1965 al 1976 ha ricoperto anche l'incarico di segretaria generale dell'ONM. Dopo il 1996 la direzione della rivista è stata assunta di volta in volta dai presidenti dell'ONM.

² Per una prima contestualizzazione del lavoro intellettuale di Cives, vedi Pesci 2022, 7-26. Nel presente contributo sono ripresi e approfonditi temi espressi da chi scrive nel saggio *Cives interprete di Maria Montessori nelle pagine di "Vita dell'infanzia"* (2022, 231-243).

dell'illustratore di letteratura per l'infanzia, e non solo, Gustavino, pseudonimo di Gustavo Carlo Claudio Rosso³. Nel 1960 Cives aveva pubblicato, nel suo testo *L'istruzione primaria com'era, com'è e come sarà*, il primo contributo sulla studiosa di Chiaravalle dal titolo *Maria Montessori e la Casa dei Bambini*. Il volume è costituito da una rilevante antologia di scritti e documenti ed esprime l'impegno di Cives negli anni Sessanta per una didattica collegata alla pedagogia generale, alla storia, alla società. La valutazione di Montessori è sostanzialmente positiva e anticipa aspetti sui quali l'autore ritornerà negli anni successivi approfondendoli: la fiducia illimitata nell'infanzia, il dinamico sviluppo del pensiero della studiosa di Chiaravalle, che non si appiattisce sulla dimensione positivista iniziale, ma, sulla base del metodo dell'osservazione della reale vita educativa, si apre alla psicologia dell'inconscio, alla condanna della mortificazione delle potenzialità infantili, a scuola come a casa, e al pacifismo.

A introdurre Cives nell'ONM e nel movimento montessoriano fu l'amico Giacomo Santucci (1922-2006), collaboratore di *Vita dell'infanzia* dal 1957, maestro e poi direttore didattico, di orientamento laico e democratico, con il quale Cives condivideva l'impegno per il rinnovamento del paese all'insegna degli ideali di laicità, giustizia, libertà, e al quale, nel numero di gennaio 2007, dedicò un partecipato ricordo.

Il primo articolo del nostro autore sulla rivista, si è detto, risale al 1961, il secondo al 1965, il terzo al 1970, e si tratta del primo articolo sulla studiosa marchigiana dal titolo *Maria Montessori oggi*. Con il trascorrere degli anni, la presenza di Cives sul periodico si è fatta sempre più assidua e il nostro autore ha anche assunto responsabilità scientifico-redazionali: da marzo 1978 a novembre 1983 è stato membro del Comitato di Redazione; da dicembre 1983 a dicembre 1994 del Comitato di Consulenza; da gennaio 1995 sino alla morte ha fatto parte del Comitato scientifico; dal 2005 al 2009 di nuovo del Comitato di Redazione. Iscritto per molti anni come socio all'ONM, ne divenne nel 2013 socio onorario.

Gli anni Settanta: pedagogia, e non solo metodo, in prospettiva "cosmica"

Nel 1970 ricorrevano i 100 anni dalla nascita della studiosa, e il nostro autore nel contributo *Maria Montessori oggi* ne individua l'eredità pedagogica in alcuni motivi fondamentali. La pedagogia scientifica montessoriana ha una connotazione cittadina e non rurale, corrisponde ai bisogni di una infanzia urbana e di una classe popolare per la quale l'alfabetizzazione è questione urgente, perché la «nuova

³ L'impegno culturale di Cives riguardo alla letteratura per l'infanzia si rivolgerà sul finire degli anni Settanta allo studio di Pinocchio e Collodi, ripreso anche su *Vita dell'infanzia* nel 1991 e ancora nel 2007.

civiltà non poteva permettersi il lusso dello spreco dei talenti» (Cives 1970, 4). La pedagogia scientifica è attenta alla tecnologia rappresentata dai materiali sensoriali di sviluppo, tecnologia però sperimentata, verificata e validata nella concreta vita scolastica, e che richiede un insegnante esperto nel significato psicologico delle funzioni che il materiale promuove. Inoltre il primato dell'educazione intellettuale non elude la corporeità, anzi l'educazione intellettuale è radicata nell'educazione motoria e sensoriale, con un recupero della dimensione positiva della corporeità stessa. In particolare, Cives rivendica la dimensione pedagogica e non solo metodologica del lavoro montessoriano, secondo una linea interpretativa che rappresenta un continuum nella sua riflessione. Non solo metodo, ma questo ancorato a principi quali autoeducazione, libertà, fiducia nella capacità creativa della mente infantile; una fiducia che è apertura al futuro, a una educazione che salda uomo e natura nella prospettiva del "piano cosmico".

Dal 1970 al 2022 gli interventi (articoli, recensioni, partecipazione a dibattiti) di Cives su *Vita dell'infanzia* sono in totale circa centosettanta, il 45% dei quali dedicati a Montessori. A iniziare dagli anni Ottanta si assiste a un incremento costante dei contributi dell'autore riguardanti la scienziata di Chiaravalle, circa dieci negli anni Ottanta e il doppio negli anni Novanta. Dagli anni 2000 Montessori sembra assurgere a "stella polare" di Cives nel fornire un contributo di riflessione e di azione rispetto a temi e problemi della contemporaneità, secondo una prospettiva che ha sempre contraddistinto il nostro autore sia nello studio dei classici della pedagogia sia della storia della scuola.

Nell'articolo *Maria Montessori e l'integrazione educativa* del 1976, pubblicato nel numero monografico *Maria Montessori e i problemi educativi del nostro tempo*⁴, Cives sottolinea che se negli anni Sessanta, alla luce della pedagogia strutturalista, l'apporto della proposta montessoriana era stato colto soprattutto, se non in modo unilaterale, nel materiale strutturato; negli anni Settanta la pedagogia montessoriana, nel clima di apertura democratica e di integrazione scuola-società, poteva essere ancor più di stimolo e mostrarsi nella sua vitalità. Basti pensare alla dimensione sociale che la caratterizza: nel quartiere popolare di San Lorenzo, le Case dei Bambini rappresentarono un mezzo di emancipazione per i piccoli e per le loro famiglie, oltre che un servizio per queste ultime chiamate ad assumere una nuova responsabilità educativa. Attuale, la pedagogia montessoriana, lo è anche perché integra individualità e socialità, per lo "spirito scientifico" al quale si

⁴ Questo numero monografico, come gli altri qui citati, è consultabile in formato digitale sull'Atlante Montessori, un portale open access realizzato dall'Unità di Ricerca dell'Università LUMSA parte del PRIN (2017) *Maria Montessori from the past to the present. Reception and implementation of her educational method in Italy on the 150th anniversary of her birth* (<http://www.atlantemontessori.org>).

richiama senza cedere a forme di scientismo, didatticismo o tecnicismo, ma calandosi nell'analisi del fatto educativo, osservato, documentato, oggetto di riflessione. Vitale perché rispondente alla riflessione sul ruolo dell'insegnante, per la proposta di un profilo di educatore né autoritario, né libertario, ma tendente a individualizzare il processo di apprendimento e a promuovere processi di autoformazione. E, infine, attuale per il costante richiamo alla continuità tra lavoro della mente e lavoro della mano, essenziale al bambino da tre a sei anni per l'integrazione della sua personalità e la costruzione dell'indipendenza fisica dall'adulto.

Sempre negli anni Settanta, Cives è presente in *Vita dell'infanzia* anche con un intervento su un tema che iniziava ad assumere particolare rilevanza, ci riferiamo alla questione ecologica e alla difesa dell'ambiente, inteso come ambiente naturale e come ambiente creato dagli uomini. Un argomento che giunge sino a noi e trova oggi la sua declinazione nella sostenibilità ambientale.

Il contributo dal titolo *Educazione ecologica, educazione cosmica* è pubblicato nel numero monografico *Educazione alla difesa dell'ambiente* dell'agosto-settembre 1978. Negli anni Settanta, cominciò a diffondersi la consapevolezza che le trasformazioni che l'uomo stava apportando all'ambiente, producevano cambiamenti sempre più rapidi e rischiosi per gli equilibri di quest'ultimo; cambiamenti spesso dannosi per le specie viventi, con danni talvolta irreversibili.

Il nostro autore prende le distanze tanto dall'ecologia come moda del momento, quanto dall'ecologia come ecocatastrofe. Piuttosto egli ritiene il problema della difesa dell'ambiente quale «problema dell'uomo, dell'organizzazione dell'uomo entro la natura» (Cives 1978, 13), ossia organizzazione sociale, politica, economica, tecnologica, industriale, con la saldatura di approccio scientifico e progetto politico al fine di promuovere un'equa distribuzione dei beni, di combattere povertà, razzismo, guerra, spreco, disuguaglianze. E la scuola, nel quadro di riferimento, caro a Cives, di una «scuola integrata», aperta ai problemi della società, non poteva essere estranea alla questione ecologica, da proporre a bambini e ragazzi non come una disciplina, ma come occasione di dialogo tra le discipline e tra i docenti, chiamati al continuo aggiornamento e a un approccio interdisciplinare, che «unisca informazione particolare e visione generale». Come realizzare da un punto di vista metodologico l'insieme di queste esigenze? Una «guida alla comprensione unitaria e critica del nostro ambiente», Cives la individua nella proposta «precorritrice, organica e didatticamente ricca dell'educazione cosmica» montessoriana. Ecco ancora una volta l'analisi storico-pedagogica offrire un contributo di azione rispetto a questioni contemporanee. Il piano di lavoro dell'educazione cosmica, costituito dal «dare il Tutto, presentando il particolare come mezzo» (Montessori 1994, 48), permette di allargare l'orizzonte culturale, emotivo, immaginativo del bambino, impegnato nell'indagare l'evoluzione della vita di cui è parte. Ad esempio, lo studio dell'acqua e le osservazioni e sperimentazioni di chimica sono connesse in un

disegno di comprensione della storia della terra che si inserisce nella storia del cosmo. La comprensione della legge che regola la vita, ossia l'interdipendenza tra gli esseri viventi e di questi con l'ambiente, è anche la strada per fondare una nuova civiltà degli uomini, per «l'unificazione di tutti gli uomini per la pace, tra loro e nel ristabilito equilibrio con la natura» (Cives 1978, 16).

Gli interventi di Cives negli anni Settanta su *Vita dell'infanzia* si chiudono con uno sguardo che evidenzia nella pedagogia montessoriana la continuità tra scienza, società, storia; uno sguardo che sottolinea l'ottimismo della studiosa nei confronti della possibilità per l'essere umano di un futuro migliore, perché egli assume la consapevolezza e la responsabilità della trama di relazioni di cui è parte abbandonando una visione antropocentrica.

Gli anni Ottanta: educazione alla pace, educazione democratica

Il nesso educazione cosmica ed educazione alla pace, è ben evidente a Cives che al secondo argomento dedica negli anni Ottanta due contributi: *Educazione alla pace, educazione liberatrice*, pubblicato nel numero monografico *Educazione alla pace* di luglio-agosto 1983, e *Educazione alla pace e scienze dell'uomo*, sempre dello stesso anno.

In piena guerra fredda, nella base NATO di Comiso, dal giugno del 1983, erano operativi i missili nucleari Cruise, contro la cui installazione vi era stata una notevolissima mobilitazione dell'opinione pubblica, culminata nel 1982 in un'imponente manifestazione, che chiedeva anche la dismissione degli SS20 del Patto di Varsavia. Con il numero monografico del 1983, *Vita dell'infanzia* interviene su un tema di grande impegno civile e morale, oltre che ricorrente nella riforma educativa di Montessori.

Il rapporto tra educazione e pace è affrontato dalla studiosa marchigiana, in particolare, nelle conferenze tenute dal 1932 al 1939 e raccolte nel 1949 nel libro *Educazione e pace*, ma quel rapporto fonda le radici nell'esperimento educativo delle Case dei Bambini di San Lorenzo, il cui ambiente, definito da Montessori già nel 1910 come pacifico, favorisce la salute, fisica e psichica, dei bambini. Cives ritiene che le proposte della scienziata per l'educazione alla pace si possano cogliere in alcune fondamentali dimensioni: educazione all'autonomia e alla libertà, all'integrazione personale, alla valorizzazione delle potenzialità e della costruttività infantile, e ancora educazione all'amore e non al possesso, al futuro e al cambiamento attraverso la speranza nel bambino (Cives 1983).

Le dimensioni indicate dal nostro autore mostrano una stretta correlazione tra l'azione sociale e politica necessaria alla pace e l'azione indispensabile allo

«sviluppo di un'autentica democrazia tra tutti gli uomini, attraverso la loro crescita personale e la loro comunicazione, la liberazione dalla paura e dal bisogno, il loro rispetto e la loro collaborazione» (Cives 1983, 17). Ma la correlazione la troviamo anche con l'azione necessaria alla difesa dell'ambiente che, abbiamo detto, richiama la lotta all'eliminazione della sperequazione economica e sociale tra Nord e Sud del mondo, alla povertà, all'analfabetismo, al razzismo.

La pedagogia di Maria Montessori è per Cives a pieno ascrivibile nella corrente di una pedagogia democratica ed emancipatrice, la stessa di Dewey e dell'attivismo pedagogico, particolarmente vicina al suo sentire.

Negli anni Ottanta gli interventi del nostro autore in *Vita dell'infanzia* sono caratterizzati anche dal riferimento all'attualità della politica scolastica che lo aveva visto protagonista. Nel 1985 entrarono in vigore i nuovi programmi della scuola elementare, alla cui redazione aveva contribuito come membro della Commissione nominata dalla ministra della pubblica istruzione Falcucci, e in un articolo del 1986, dal titolo *La lezione di Maria Montessori e la scuola elementare oggi*, Cives mette a confronto i nuovi programmi con il pensiero pedagogico montessoriano. L'anno prima nel contributo *L'innovazione della scuola dell'infanzia e Maria Montessori*, aveva colto la dimensione culturale della Casa dei Bambini e la sua continuità con la scuola elementare, richiamata esplicitamente nel titolo di un articolo successivo del 1987, apparso sempre sulla rivista dell'ONM. Il tema della continuità scolastica tra Casa dei Bambini, elementari e scuola dell'adolescente, attraversa numerosi contributi di Cives, dove i termini libertà, lavoro, indipendenza, socialità sono colti nell'evoluzione del loro significato in relazione alle differenti fasce di età, e con attenzione al dibattito contemporaneo sul sistema scolastico.

Gli Ottanta si chiudono con *Vita dell'infanzia* impegnata anche nel ricordare gli ottanta anni dalla pubblicazione, avvenuta nel 1909, di *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, attraverso un dibattito aperto nel numero di marzo 1989 proprio da Cives e chiuso dallo stesso nel settembre del 1990. Le domande che il nostro autore poneva, e sulle quali erano chiamati a intervenire gli studiosi Cavallera, Fornaca, Acone, Guido, Broccolini, Crispiani, riguardavano un'indagine sul significato e valore del volume, sui motivi della sua fortuna internazionale e della sua attualità. Nel riassumere nel numero del settembre 1990 le posizioni espresse dai partecipanti al dibattito, Cives evidenzia che è stato confermato «una volta ancora lo straordinario rilievo e spessore della riflessione della Montessori e insieme la densità e complessità del suo contenuto» (Cives 1990, 57). Ne derivava l'indicazione della necessità di una approfondita indagine storico-filologica e critica dei testi della studiosa, della loro genesi e sviluppo, sino alle ultime edizioni.

Nel 1990 Montessori inizia a essere a essere “letta” attraverso la categoria della “complessità” per la molteplicità di aspetti e sviluppi della sua riflessione. Nel 1991

Cives pubblica con Cambi e Fornaca il volume *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, nella convinzione «dell'importanza dell'incontro di complessità, società, pedagogia, educazione, in una prospettiva di progresso» (Cives 2017, 10). Ad avvicinarlo all'epistemologia della complessità, e al filosofo e sociologo Edgar Morin, è la dimensione positiva della “mediazione pedagogica” – modello di pedagogia avanzato dal nostro autore negli anni Settanta – come «capacità caratteristica della pedagogia e dell'educazione di raccordare, aprire al dialogo e alla collaborazione tra realtà e scienze diverse» (Cives 2010, 89), quali psicologia, antropologia, sociologia, filosofia, letteratura.

Frutto del dibattito promosso da *Vita dell'infanzia*, fu l'iniziativa dell'edizione critica di *Il Metodo della Pedagogia Scientifica*, nata dall'idea dell'amico e collega Remo Fornaca, come Cives membro del Centro Studi dell'ONM, e con costanza fortemente voluta dal nostro autore. Il progetto si realizzerà nel 2000 e Cives vi contribuirà anche con un saggio di profonda analisi filologico-critica che evidenzia il progressivo articolarsi e ampliarsi del pensiero montessoriano.

Gli anni Novanta e oltre: Montessori “pedagogista complessa” e l’“educazione dilatatrice”

I numerosi contributi di Cives sulla studiosa di Chiaravalle, pubblicati negli anni Novanta, possono essere raccolti alla luce di alcune definizioni, parte delle quali proposte dallo stesso autore. Maria Montessori “pedagogista della libertà”, all'insegna dell'educazione dell'intelligenza per orientare la personalità verso il superamento di posizioni egoistiche e la comprensione di una umanità interdipendente (Cives 1991). “Pedagogista dell'emancipazione del bambino” rispetto a un'educazione familiare repressiva, autoritaria, mortificatrice della creatività infantile. “Pedagogista scomoda”⁵ per il suo pacifismo nell'Italia fascista negli anni Trenta; per la denuncia dell'educazione come esperienza per il bambino di lotta nella relazione con l'adulto; per il riformismo sociale che vede protagonisti i bambini con ritardo mentale e le donne; per un metodo educativo volto a costruire un mondo nuovo sulle fondamenta di un bambino valorizzato nella conquista dell'indipendenza fisica, intellettuale e morale, impegnato in un processo di autoeducazione (Cives 1994). “Pedagogista internazionale” che guarda a una società inclusiva, interculturale, solidale, all'umanità come Nazione Unica. “Pedagogista della dialettica tra riformismo e utopia”, espressa con uno stile ora realistico ora metaforico ora profetico (Cives 1993).

⁵ Nel 1994 *Vita dell'infanzia* ospita un estratto dal libro del nostro autore *La pedagogia scomoda. Da Pasquale Villari a Maria Montessori*, pubblicato nello stesso anno.

Negli anni Novanta lo sguardo di Cives si sofferma, attraverso lo studio di alcuni testi inediti, sull'analisi storica di specifici momenti del percorso intellettuale di Montessori, ad esempio, quello che la conduce dall'antropometria e antropologia alla pedagogia oppure l'impegno per la diffusione tra gli anni Venti e Trenta in Italia del suo lavoro attraverso la pubblicazione di riviste da lei dirette, che però ebbero, strette tra difficoltà economiche e un quadro culturale non favorevole, vita breve.

Il senso e il valore della lezione di Montessori sono colti sotto l'aspetto storico, pedagogico, psicologico, didattico, sociale, culturale, internazionale, utopico. E gli anni 2000 si aprono con il primo testo del nostro autore totalmente dedicato alla scienziata di Chiaravalle: *Maria Montessori, pedagogista complessa* (Edizioni ETS), e proseguono con lo studio della convergenza di motivi, pur nella specificità degli autori, tra Montessori e Morin; convergenza indagata nel saggio apparso nel 2003 in *Studi sulla formazione* e ripresa nel 2004 in *Vita dell'infanzia*⁶. Cives avverte nei due studiosi la centralità che assume il processo educativo nella «prospettiva dell'educazione oltre e senza le barriere di Morin, e quella “cosmica” dell'ultima Montessori: proposte educative di grande forza propulsiva» (Mariani 2008, 148), caratterizzate da apertura al futuro, con maggiore ottimismo in Montessori, nel comune impegno per la formazione di personalità in grado di “leggere” temi e questioni nell'intreccio di processi e relazioni.

La cifra interpretativa della “complessità” motiva Cives a nuovi studi e approfondimenti, che lo conducono, sul finire del primo decennio degli anni 2000, a individuare nella pedagogia montessoriana un'idea che la attraversa, seppur poco indagata, quella dell’“educazione dilatatrice”: si tratta di estendere la personalità di ognuno suscitando interessi che soddisfano i profondi bisogni interiori puntando all'unità di cuore e ragione. Per superare egoismo, individualismo, invidia, competizione, c'è bisogno di un orizzonte culturale ampio di azione, di scoperta, che è dato dall'educazione cosmica, dallo spettacolo dell'evoluzione della vita, in cui natura e civiltà trovano una conciliazione.

Nel 2008 pubblica una raccolta di saggi, compreso quello su Morin del 2003, proprio dal titolo *L'“educazione dilatatrice” di Maria Montessori* (Anicia) – si tratta del secondo libro interamente dedicato alla scienziata – la cui prefazione è anticipata sul numero estivo della rivista dell'ONM. L'idea montessoriana dell’“educazione di vastità”, volta alla valorizzazione dell'intelligenza e dell'umanità di ognuno nella direzione dell'educazione cosmica, anticipa la proposta, osserva Cives, di una formazione democratica come “educazione planetaria” avanzata da Morin. “Educazione cosmica”, “educazione dilatatrice”, “educazione

⁶ L'interesse di Cives per Morin si è mantenuto vivo nel tempo anche attraverso alcune recensioni dei testi del filosofo francese pubblicate in *Vita dell'infanzia*: nel 2016 *Insegnare a vivere*, nel 2019 *Conoscenza Ignoranza Mistero*.

planetaria", si collegano in una comune concezione multidisciplinare e multiculturale, per una cittadinanza che integra dimensione individuale, sociale, etica.

In conclusione, la lunga partecipazione di Cives alla vita culturale di *Vita dell'infanzia*, si svolge all'insegna di un'attenta e scrupolosa ricostruzione critico-filologica e storica dell'opera di Montessori sorretta dagli ideali di laicità, democrazia, libertà del nostro autore e aperta alle sollecitazioni culturali e all'attualità pedagogica.

Bibliografia

- Bonetta, Gaetano, Franco Cambi, Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva, cur. 2003. *Educazione e modernità pedagogica. Studi in onore di Giacomo Cives*. Pisa: Edizioni ETS.
- Cives, Giacomo. 1960. *L'istruzione primaria com'era, com'è e come sarà. Storia - Leggi - Scienze - Tecnologia*. Bologna: Malipiero.
- Id. 1970. "Maria Montessori oggi." *Vita dell'infanzia* XIX, n. 7-8, N.S. n. 10-11, luglio-agosto: 3-4.
- Id. 1976. "Maria Montessori e l'integrazione educativa". *Vita dell'infanzia* a. XXV, n. 12, settembre: 8-12.
- Id. 1978. "Educazione ecologica, educazione cosmica." *Vita dell'infanzia* a. XXVI, n. 11-12, agosto-settembre: 11-16.
- Id. 1983. "Educazione alla pace, educazione liberatrice." *Vita dell'infanzia* a. XXXII, n. 11-12, luglio-agosto: 15-20.
- Id. 1986. "La lezione di Maria Montessori e la scuola elementare oggi." *Vita dell'infanzia* a. XXXV, n.1, settembre: 14-16.
- Id. 1990. "Il metodo ottant'anni dopo: conclusioni." *Vita dell'infanzia* a. XXXIX, n. 1, settembre: 54-57.
- Id. 1991. "Maria Montessori pedagogista della libertà." *Vita dell'infanzia* a. IL, n. 2, ottobre: 3-6.
- Id. 1993. "Senso e valore della lezione di Maria Montessori ai problemi di oggi." *Vita dell'infanzia* a. XLII, n. 7-8, luglio-agosto: 9-13.
- Id. 1994. "Maria Montessori una pedagogista scomoda." *Vita dell'infanzia* a. ILIII, n. 10, dicembre: 2-9.
- Id. 2004. "Montessori e Morin per l'educazione del futuro." *Vita dell'infanzia* a. LIII, n. 9, novembre: 4-11.
- Id. 2008. "Maria Montessori e l'educazione dilatatrice." *Vita dell'infanzia* a. LVII, n. 5-6/7-8, maggio-giugno/luglio-agosto: 30-33.
- Id. 2010. *L'impegno di una vita. Per l'educazione*. Nota introduttiva di Alessandro Mariani e Franco Pinto Minerva. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Id. 2017. “Remo Fornaca studioso di Maria Montessori.” *Vita dell’infanzia* a. LIVI, n. 1-2, gennaio-febbraio: 8-13.
- D’Arcangeli Marco Antonio, Furio Pesci e Paola Trabalzini, cur. 2022. *Giacomo Cives. Mediazione pedagogica e educazione attiva*. Roma: Edizioni Studium.
- Mariani, Alessandro, cur. 2008. “Una vita tra scuola e pedagogia. Intervista a Giacomo Cives.” *Studi sulla formazione* a. XI, n. 2: 135-153.
- Montessori, Maria, 1994, *Dall’infanzia all’adolescenza*. Milano: Garzanti.
- Pinto Minerva, Franca, cur. 2006. *La ricerca educativa tra pedagogia e didattica. Itinerari di Giacomo Cives*. Bari: Progedit.

UNA PEDAGOGIA DELLA MEDIAZIONE E DELL'INTEGRAZIONE

A PEDAGOGY OF MEDIATION AND INTEGRATION

L'opera di Giacomo Cives (1927-2022) si è distesa per quasi settant'anni, dagli anni Cinquanta fino quasi agli ultimi giorni di vita. Già negli anni Sessanta iniziò lo studio della storia della scuola italiana alla luce delle esigenze di un impegno civile in senso riformatore e in continuità con le speranze di rinnovamento della scuola e della società italiane accese all'indomani della caduta del regime fascista. Cives elaborò, così, l'idea di una scuola "integrata" con il territorio, l'ambiente sociale, le sue istituzioni e associazioni, che avrebbe esercitato un influsso positivo nella preparazione e nella realizzazione della "scuola a tempo pieno" nei primi anni Settanta.

Nel periodo del suo insegnamento alla Sapienza di Roma, Cives approfondì anche questioni di carattere fondativo, di filosofia dell'educazione, confrontandosi con le grandi teorie dell'educazione "progressiste" dell'epoca (inizialmente Hessen, più tardi Dewey e, negli ultimi tempi, soprattutto Morin e Montessori). Il "problematicismo" originario si congiunge, allora, con il tema della "complessità", caratterizzante gli scritti della tarda maturità e degli ultimi anni.

Parole chiave: Problematicismo, Mediazione pedagogica, Scuola integrata, Complessità, Cives Giacomo.

The work of Giacomo Cives (1927-2022) spanned nearly seventy years, from the 1950s until almost the last days of his life. In the 1960s he began the study of the history of Italian schools in light of the demands of a civic commitment towards social reforms and in continuity with the hopes of renewal of Italian schools and society that arose after the fall of the fascist regime. Thus, Cives developed the idea of a school "integrated" with the territory, the local environment, its institutions and associations, which would have a positive influence on the preparation and implementation of the "full-time school" in the early 1970s.

During his teaching at Sapienza University in Rome, Cives also deepened foundational issues of educational philosophy, confronting himself with the great "progressive" theories of education of the time (initially Hessen, later Dewey and, in recent years, especially Morin and Montessori). The original "problematicism" is then connected with the theme of "complexity", which characterizes his writings in his late maturity and last years.

Keywords: Problematicism, Pedagogical mediation, Full-time school, Complexity, Cives Giacomo.

Un incontro personale

Questo contributo su Giacomo Cives è per me l'occasione di un ritorno con la memoria a molti anni fa, quando cominciai gli studi di storia della pedagogia,

all'interno del corso di laurea in filosofia che stavo seguendo, con un interesse verso questa disciplina che si rafforzò nel tempo senz'altro per l'orientamento intellettuale e umano che Cives, come docente, offriva agli studenti; e dopo, nel corso di quasi quarant'anni, Giacomo Cives è stato per me non soltanto il maestro che mi ha insegnato la disciplina che adesso insegno, ma soprattutto un punto di riferimento fondamentale, paterno, sul piano umano ed esistenziale.

Per parte mia cercherò in questo intervento di raccontare, per così dire, il "mio" Cives, che ho conosciuto di persona, che ho letto e studiato, e di testimoniare nello stesso tempo l'umanità e l'affabilità di uno dei nostri più cari maestri e il valore di un insegnamento che spero continui ad essere fecondo anche in futuro.

Il mio primo incontro con lui avvenne nel 1983: ero al primo anno del corso di laurea in filosofia e il suo fu uno dei più bei corsi che mi sia capitato di seguire negli studi universitari. Il testo principale di quel corso era l'opera di Lamberto Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (Borghi 1951), e apprezzai molto la cura del docente, la sua lettura simpatetica di quel testo, che tuttavia continuamente sollecitava noi studenti ad un esame critico di quelle che erano le tesi del libro nel confronto con altre posizioni culturali e valoriali, in lezioni sempre accuratamente preparate. I grandi quaderni pieni di appunti scritti a mano, che il professore usava dalla cattedra, nel corso delle sue lezioni, sono un altro ricordo significativo di quella concezione dell'insegnante "artista" e "artigiano", a tutti i livelli, che davvero suscita, oggi, "nostalgia" e che non si deve abbandonare, a mio avviso, nemmeno di fronte ai paradigmi di carattere tecnico ed efficientistico.

Dall'insegnamento di Giacomo Cives, profondamente legato ad una tradizione culturale e politica di stampo libertario e socialista, emergeva, cosa non frequente all'epoca (nei primi anni Ottanta l'ondata della contestazione giovanile non si era ancora del tutto esaurita nelle università e il "clima" didattico ne risentiva, almeno in parte) un quadro coerente, un panorama obiettivo (non saprei come altrimenti definirlo) di tutta la varietà degli indirizzi pedagogici e storico-educativi presenti nel nostro Paese, con riferimenti più ampi all'orizzonte europeo e statunitense.

Ogni anno il tema della parte monografica del corso variava e, se volessimo riprendere l'insieme dei numerosi corsi tenuti da Cives nella Facoltà di Lettere della Sapienza, potremmo renderci conto della varietà dei suoi interessi, dell'ampiezza delle sue conoscenze, non soltanto in ambito specificamente pedagogico e storico-educativo, ma anche in una prospettiva più ampia, che corrisponde a quello che era, in fondo, la sua stessa concezione della pedagogia come "mediazione", come disciplina di frontiera e sapere interdisciplinare.

Come si sa, Cives dedicò un libro, intitolato significativamente *La mediazione pedagogica*, a questi aspetti, per così dire epistemologici e metodologici, della disciplina (Cives 1973; cfr. anche Cives 1978); ma, in realtà, il tema assume in lui, nella sua opera complessiva, nel suo pensiero, un valore assolutamente centrale, di

carattere filosofico. Alla metà degli anni Settanta, *La mediazione pedagogica* appare sia come il punto d'arrivo, almeno ai miei occhi, di una parte centrale della produzione di Cives (fino a quel momento) sia come il punto di partenza di studi che verranno in seguito.

In sintesi, la “mediazione pedagogica” di cui parla è un approfondimento di un tema deweyano: la pedagogia, le scienze dell'educazione (come si cominciava a dire anche in Italia all'epoca) sono un insieme di saperi e non una disciplina in sé compiuta, delimitata da confini precisi rispetto ad altri saperi; anche all'interno delle scienze umane, le scienze dell'educazione si presentano come un insieme di conoscenze volto ad un fine specifico (la crescita, lo sviluppo, l'apprendimento dei giovani), esattamente come la medicina o l'ingegneria: si tratta anche in questi casi di una varietà di discipline diverse orientate da un fine specifico e operativo: la costruzione di strutture, nel caso dell'ingegneria, o la cura delle malattie, come nel caso della medicina.

La “mediazione pedagogica” è, quindi, l'approccio che il pedagogista assume nei riguardi di quei saperi che egli orienta al fine pratico della crescita di coloro di cui si prende cura, o di quei formatori che il pedagogista ha il compito e la responsabilità di formare. L'accento originale di Cives rispetto allo stesso Dewey sta nel fatto che tra i saperi convergenti rispetto al fine della crescita dell'individuo, dell'essere umano, Cives comprende anche le filosofie, le letterature e le arti, che trovano il loro posto tra le fonti della pedagogia e delle scienze dell'educazione.

Questo ampliamento di prospettiva era sostenuto in Cives da una competenza personale in questi ambiti, che gli veniva da varie fonti ed esperienze da lui praticate in gioventù. Era figlio di uno scultore, le cui opere sono ancora oggi visibili in vari luoghi di Roma; aveva conosciuto anche i risvolti esistenziali della condizione dell'artista (per esempio, la precarietà economica), e coltivato in prima persona, rapporti e amicizie con altri artisti, pittori e scultori attivi nella Roma degli anni Cinquanta, sviluppando anche una vena letteraria personale in contatto assiduo con un poeta come Libero De Libero, assimilando da questi contatti anche quell'atteggiamento libertario che, a mio avviso, lo caratterizzava di più, non soltanto sul piano politico (la politica per lui era un aspetto centrale della vita, oltre che del lavoro del pedagogista), ma anche sul piano esistenziale.

La libertà e il riconoscimento della libertà altrui, anche nella didattica universitaria, nella relazione con gli studenti, concretamente praticate da entrambe le parti, da quella del docente ma anche da quella dello studente, era, a mio avviso, l'elemento più significativo della sua personalità e della sua attività d'insegnamento nell'Università.

Mediazione e integrazione

Cives, specialmente negli anni Cinquanta e Sessanta, fu un recensore molto attivo su varie testate italiane, da quotidiani come *Paese Sera* a riviste pedagogiche e per insegnanti come *I Diritti della Scuola*; scrisse centinaia e centinaia di recensioni, e i suoi interessi di recensore mostrano la varietà degli interessi culturali negli anni della crisi della tradizione neoidealistica italiana.

L'egemonia neoidealistica doveva essere superata, agli occhi soprattutto degli intellettuali più giovani, e a questo superamento si dedicò con impegno, si potrebbe dire, un'intera generazione, quella del cosiddetto "spirito del '46", l'anno delle grandi scelte e dei grandi cambiamenti per l'Italia uscita semidistrutta dalla guerra e dal ventennio fascista. L'opera di studioso di Cives, a partire dalle sue recensioni, fino ai testi della maturità, è tutta influenzata da questa grande esperienza giovanile e caratterizzata dalla volontà di rimanervi fedele.

Se le recensioni furono per il recensore stesso occasioni d'incontro con autori e idee nuovi e con alcuni classici della letteratura contemporanea, tra cui il suo prediletto, Thomas Mann, con la sua idea di "ironia", un tratto di quello scrittore che influenzò molto Cives (Cives 1973, 25-52), avevano, del resto, esercitato la loro influenza determinante i due maestri incontrati "in carne ed ossa" nel Magistero di Roma, dove si era laureato: per quanto riguarda la filosofia, Franco Lombardi, e per quanto riguarda la pedagogia, Luigi Volpicelli.

Penso che parlare oggi di Giacomo Cives serva anche a ricordare queste due figure molto importanti della cultura novecentesca italiana, due figure di rilievo nel panorama di quel rinnovamento culturale che l'Italia attraversò negli anni immediatamente successivi alla fine del fascismo. Cives li seguì entrambi come docenti negli studi universitari, ed entrambi esercitarono una influenza notevole nella sua formazione.

Da Lombardi, Cives trasse un atteggiamento filosofico fondamentale che si potrebbe definire di stampo "esistenzialistico": anche se lo stesso Lombardi non si definiva un esistenzialista, tuttavia la sua filosofia presenta istanze molto vicine a quelle dell'esistenzialismo europeo dell'epoca e a quei classici del pensiero ottocentesco (Feuerbach e Kierkegaard) che Lombardi aveva studiato negli anni precedenti lo scoppio della guerra mondiale. Tracce di questo orientamento (una filosofia per il "mondo degli uomini" – Lombardi 1935), sono sparse nei testi teorici e di filosofia dell'educazione di Cives stesso, che devono molto anche al Lombardi di *Senso della pedagogia* (Lombardi 1948).

Da Volpicelli venne a Cives l'istanza della "problematicità" (Volpicelli 1950), che ebbe, tanto in filosofia attraverso figure come Ugo Spirito, quanto in ambito propriamente pedagogico, con lo stesso Volpicelli, un rilievo decisivo nel superamento dell'egemonia neoidealistica a partire dalle prospettive teoretiche del

problematicismo, che nasceva esso stesso da una critica della filosofia di Gentile. D'altra parte, Cives collaborò a lungo con Volpicelli anche sul piano editoriale fino agli anni Settanta.

Queste "ascendenze" permisero a Cives di interpretare le dinamiche della cultura contemporanea e di affrontare i problemi della scuola italiana in una prospettiva che applicò anche nella sua militanza politica, prima nel Partito d'Azione e poi nel Partito Socialista, con una libertà di giudizio, il cui fondamento era la ricerca sempre problematica e precaria, del confronto, senza compromessi tra posizioni diverse, anche quando contraddittorie, ma anche senza l'affermazione apodittica di posizioni di parte. E questo sarebbe rimasto, a mio avviso, il suo atteggiamento "politico" e culturale, evidenziabile, per esempio, nelle prese di posizione al riguardo dell'insegnamento della religione nella scuola, in cui affermò con decisione le proprie posizioni personali senza chiudersi al dialogo con studiosi cattolici, ed anzi sviluppando durevoli amicizie e collaborazioni con alcuni di loro.

Accanto alla mediazione pedagogica, alla concezione di una pedagogia intesa come sapere complesso, quasi di frontiera tra discipline diverse, occorre ricordare un'altra parola che caratterizza il lessico pedagogico di Cives: "integrazione", con particolare riferimento alla scuola (Cives 1967b e 1967c; cfr. anche Cives 1986). L'idea di una scuola "integrata" ebbe notevole rilievo nel dibattito di quegli anni, non soltanto tra pedagogisti ed insegnanti, ma anche nell'opinione pubblica.

L'esigenza di una maggiore apertura delle istituzioni scolastiche, anche sul piano "fisico" della condivisione degli spazi di cui disponevano le scuole, per un uso pubblico ed un diverso rapporto con il territorio, ebbe indiscutibilmente molta presa nell'immaginario pedagogico e contribuì nello stesso tempo a ridurre il peso di posizioni pregiudiziali che volevano una scuola ancora chiusa in se stessa e ad avviare una riflessione approfondita intorno al rapporto tra democrazia e educazione, alla modalità di una trasformazione democratica delle istituzioni scolastiche e delle pratiche educative, riprendendo e finalmente diffondendo in Italia idee che circolavano già in altri Paesi.

Cives sviluppò la sua riflessione al riguardo nel contesto del suo impegno sindacale, che condusse militando nello SNASE, sindacato autonomo di estrazione laico-democratica, per tutto il lungo periodo in cui lavorò nella scuola, prima come giovanissimo insegnante nelle scuole elementari, all'indomani della fine della guerra (anni in cui incontrò la signora Vincenza, sua moglie, anche lei maestra elementare, con la quale portò avanti per alcuni anni la rubrica didattica della rivista *I Diritti della Scuola*), poi, dopo la laurea in pedagogia, come direttore e, infine, come ispettore ministeriale.

L'impegno sindacale fu una importante dimensione dell'opera di Cives, in cui poté mettere a punto le sue proposte più significative sul piano pratico e operativo

per il rinnovamento della scuola in un'epoca travagliata della storia del nostro Paese. L'idea della scuola integrata nacque, infatti, nella riflessione all'interno di un gruppo di studio promosso all'interno dello SNASE stesso, che dedicò convegni importanti a questo tema all'inizio degli anni Settanta (Cives 1972).

Quando uscì *La mediazione pedagogica*, nella sua introduzione (un testo, a mio avviso, centrale per comprendere il pensiero - Cives 1973, IX-XVIII) è sottolineata la coerenza e la complementarità delle due idee: in un certo senso, la "mediazione" pedagogica è l'idea che consente di concepire una teoria unitaria dell'educazione, e quella dell'integrazione scolastica ne costituisce la conseguenza pratica. Il legame tra teoria e pratica è, del resto, un elemento importante della pedagogia di Cives; si coglie già nei suoi primi scritti degli anni Cinquanta. Al riguardo è utile osservare che l'influsso iniziale è quello di Hessen, la conoscenza della cui opera giunge a Cives attraverso Volpicelli già negli anni giovanili (Cives 1960a); soltanto più tardi, sul finire degli anni Sessanta, con l'inizio della collaborazione con il gruppo di *Scuola e Città*, Cives comincerà a confrontarsi sistematicamente con Dewey, in una continuità d'impostazione presente anche nella lettura che condurrà a lungo, fino agli ultimi anni di attività, del filosofo e pedagogista statunitense, degli altri grandi sostenitori dell'educazione attiva europei, e di quella tradizione italiana su cui fin da giovane si era concentrato nei suoi studi storico-educativi, con la vasta antologia dedicata alla "vita scolastica" (Cives 1960b e 1967a), in cui compaiono i primi studi su quelli che saranno i suoi scrittori più cari e frequentati, da Villari e Gabelli a Giuseppe Lombardo Radice.

Sul piano filosofico e storico-educativo, negli anni Settanta e Ottanta la collaborazione con *Scuola e Città* e con la casa editrice La Nuova Italia divenne centrale, e la maggior parte dei testi che Cives pubblica dopo l'inizio dell'attività di ruolo come docente universitario, prima a Bari e poi alla Sapienza di Roma, ha come suo centro quella casa editrice e la sua prestigiosa rivista.

Lavoro intellettuale e impegno civile

Il legame tra teoria e pratica è in primo piano anche nel contesto dell'insegnamento universitario, in cui la ricerca teorica e quella storica hanno come obiettivo sempre, secondo Cives, l'azione concreta, un "agire" concreto sull'esistente, alieno da "virtuosismi" accademici.

Cives concepì anche la sua attività di studioso e di docente universitario alla luce di una visione concreta della partecipazione alla vita contemporanea, ed è probabilmente a questa prospettiva che si riferisce anche la sua predilezione per alcuni autori accomunati (al di là della distanza temporale e delle peculiarità, anche dalle

contraddizioni, che distinguono l'uno dall'altro) da questa forte partecipazione alla vita civile del loro tempo (Cives 2001a).

Il legame tra teoria e prassi in Cives è, pur rifuggendo dalle formulazioni gramsciane, riconoscimento, anzitutto etico e deontologico, della necessità che lo studioso tenga, per così dire, i piedi per terra, non si chiuda nella proverbiale “torre d'avorio”, intervenga costruttivamente, ma anche in termini critici (come Cives fece più volte a proposito delle politiche ministeriali italiane, anche come ispettore centrale), nella vita della società in cui vive.

Anche nelle sue due opere più significative, a mio avviso, in ambito storico-educativo (i due volumi dell'antologia già menzionata, *Cento anni di vita scolastica*, il primo dei quali voleva essere un modo antiretorico di celebrare il centenario dell'Unità, e il volume composto a più mani sulla storia della scuola italiana dall'Unità agli anni Novanta, di cui fu il curatore - Cives 1990), il richiamo ad una storia impegnata, ma non militante nel senso partitico e ideologico del termine, orienta anche le scelte di carattere epistemologico e metodologico dello storico dell'educazione.

Cives si dedica a studi di storia della scuola e dell'educazione prevalentemente nel contesto italiano, per mantenere il contatto con la realtà della scuola, alla maniera di uno dei suoi più amati *auctores*, Giuseppe Lombardo Radice (Cives 1970 e 1983). Gli studi di storia della scuola si saldano, così, con quelli di didattica, fino alla partecipazione di Cives alla redazione dei programmi per la scuola primaria del 1985, i migliori, a suo avviso, che questo ordine scolastico avesse mai avuto fino ad allora.

Anche le “scoperte” caratterizzanti l'ultimo periodo della sua attività di studioso (quanto meno a partire dal volume scritto con gli amici Cambi e Fornaca - Cambi, Cives e Fornaca 1991), in particolare Edgar Morin, possono essere letti in questa prospettiva, nella continuità di un lavoro che per oltre mezzo secolo ha cercato di tenere quanto più stretto possibile il legame fra teoria e pratica e di testimoniare un'attività intellettuale inestricabilmente connessa all'impegno per un rinnovamento sociale e scolastico che appariva ai suoi occhi stentato e contraddittorio.

D'altronde, l'interesse per figure come Morin risulta decisamente in continuità con il problematicismo assimilato in gioventù, così come la lettura di Maria Montessori all'insegna della categoria moriniana della “complessità” (Cives 2001b) costituisce una testimonianza dello sforzo compiuto anche nell'ultima fase della sua carriera per aggiornare la riflessione sui classici dell'educazione attiva del Novecento.

Questo vale anche, e in modo speciale, per Maria Montessori, che effettivamente è stata uno dei centri d'interesse dell'opera di Cives (non all'inizio, ma dagli anni Sessanta in un crescendo progressivo) con risultati che fanno dei suoi saggi di

argomento montessoriano, specie quelli degli ultimi anni d'insegnamento e successivi all'emeritazione (Cives 2009), un punto di riferimento per ulteriori ricerche e studi sia sul piano storico sia sul piano didattico.

Analoghe considerazioni si possono fare, in conclusione, anche a proposito di un'altra "categoria" messa a fuoco da Cives soprattutto nell'ultimo periodo della sua carriera: la "scomodità" della pedagogia (Cives 1994), l'idea secondo cui il discorso pedagogico è sempre al bivio tra la riverenza alle istituzioni e alle autorità, fino a rischiare di essere poco più che una "glossa" alle indicazioni programmatiche dei governi (o dei regimi) di turno, e una presa di posizione che fa della pedagogia un veicolo delle istanze di riforma sociale in ogni epoca problematica, come anche nella nostra. E, in fondo, anche quella di Giacomo Cives è stata una pedagogia "scomoda".

Bibliografia

- Bonetta, Gaetano, Franco Cambi, Franco Frabboni, e Franca Pinto Minerva, cur. 2003. *Educazione e modernità pedagogica. Studi in onore di Giacomo Cives*. Pisa: Edizioni ETS.
- Borghi, Lamberto. 1951. *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi, Franco, Giacomo Cives, e Remo Fornaca. 1991. *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cives, Giacomo. 1960a. *Didattica e cultura*. Bologna: Malipiero.
- Cives, Giacomo, cur. 1960b. *Cento anni di vita scolastica in Italia. Ispezioni e inchieste da Gino Capponi a Giuseppe Lombardo Radice*. Roma: Armando.
- Cives, Giacomo, cur. 1967a. *Cento anni di vita scolastica in Italia. Ispezioni e inchieste dall'idealismo a oggi*. Roma: Armando.
- Cives, Giacomo. 1967b. *Didattica integrata*. Roma: Edizioni «I Diritti della Scuola».
- Cives, Giacomo. 1967c. *Scuola integrata e servizio scolastico*. Firenze: La Nuova Italia (2a edizione ampliata 1974).
- Cives, Giacomo. 1970. *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cives, Giacomo. 1972. "La scuola come scuola integrata." *Scuola e Città*, XXIII: 405-419 (relazione al II Convegno Nazionale SNASE sulla scuola integrata, Roma, 9-11 aprile 1972).
- Cives, Giacomo. 1973. *La mediazione pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cives, Giacomo. 1978. *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*. Firenze: La Nuova Italia.

- Cives, Giacomo. 1983. *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cives, Giacomo, cur. 1986. *La scuola di base. Continuità e integrazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cives, Giacomo, cur. 1990. *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cives, Giacomo. 1994. *La pedagogia scomoda. Da Pasquale Villari a Maria Montessori*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cives, Giacomo. 2001a. *I miei maestri da Gabelli a Dewey*. Roma: Anicia.
- Cives, Giacomo. 2001b. *Maria Montessori pedagogista complessa*. Pisa: Edizioni ETS.
- Cives, Giacomo. 2009. *L'«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- D'Arcangeli Marco, Furio Pesci, e Paola Trabalzini, cur. 2022. *Giacomo Cives, Mediazione pedagogica e educazione attiva*. Roma: Studium.
- Lombardi, Franco. 1935. *Il mondo degli uomini*. Firenze: Le Monnier (2a edizione Firenze: Sansoni, 1967).
- Lombardi, Franco. 1948. *Senso della pedagogia*. Roma: Faro.
- Lombardi, Franco. 1953. *Nascita del mondo moderno*. Asti: Arethusa.
- Pinto Minerva, Franca, cur. 2006. *La ricerca educativa tra pedagogia e didattica. Itinerari di Giacomo Cives*. Bari: Progedit.
- Volpicelli, Luigi. 1950. *Teoria della scuola moderna*, Milano: Viola.
- Volpicelli, Luigi. 1959-1966. *Educazione contemporanea. Aspetti e problemi*. Vol. 3. Roma: Armando.

MARCO ANTONIO D'ARCANGELI

GIACOMO CIVES, O DELLA «CONTROSTORIA»
DELL'ISTRUZIONE E DELLA PEDAGOGIA ITALIANE

GIACOMO CIVES, OR A "COUNTER-HISTORY"
OF ITALIAN SCHOOLING AND EDUCATIONAL THOUGHT

Nel 1994 Giacomo Cives diede alle stampe uno fra i suoi volumi più riusciti e più fortunati: *La pedagogia scomoda*. Il presente contributo propone e sviluppa l'ipotesi che quest'opera - assieme a una seconda monografia, *Pedagogia del cuore e della ragione*, e al saggio *La Scuola di Pedagogia* (storia della cattedra di Pedagogia della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università "La Sapienza" di Roma dagli anni settanta dell'Ottocento agli anni novanta del Novecento), pubblicati in quello stesso anno, fondamentale, senz'altro, nella consacrazione del suo prestigio scientifico e accademico – abbiano rappresentato un punto di svolta nella sua parabola intellettuale dello studioso romano, facendo emergere in primo piano, una categoria, una direzione e una vocazione di fondo della sua storiografia pedagogica e della sua stessa pedagogia, presenti e determinanti sin dal principio nelle scelte di merito e di metodo che hanno caratterizzato il suo percorso scientifico, ma giunte a piena coscienza e a chiara formulazione solo in una fase avanzata della sua carriera. Tale "paradigma" o "dispositivo" si fonda ed è centrato sul concetto – appunto – di *Pedagogia scomoda*: che si identifica con un pensare e un agire educativo capace di muoversi «in senso avanzato e controcorrente, "inattuale", contestativo e produttivamente innovativo, variamente (e costruttivamente) utopico, critico e antiretorico» - di unire a una «radicale insoddisfazione per le condizioni del [proprio] tempo» ed una ferma e lucida denuncia dei «mali sociali e culturali che [impediscono] il varo di una educazione liberatrice», la proposta di una «formazione più aperta, più moderna, più valorizzatrice delle istanze di creatività, libertà, laicità come fiducia nel dialogo e indipendenza da dogmatismi». La forza e il coraggio di uscire dal "coro" delle posizioni "ufficiali", per lo più caratterizzate da superficiale e pigro conformismo e da un sostanziale, anche se spesso ben mascherato, conservatorismo, restituisce alla pedagogia la pienezza della sua *mission*, teorico-pratica, per quanto concerne l'educazione, e insieme, anche, etica e politica.

Parole chiave: Italia, Storia della pedagogia, Giacomo Cives, Pedagogia, Età contemporanea.

In 1994 Giacomo Cives published one of his most successful and most fortunate volumes: *La pedagogia scomoda*. This paper proposes and develops the hypothesis that this work – together with a second monograph, *Pedagogia del cuore e della ragione*, and with the essay *La Scuola di Pedagogia* (history of the Chair of Pedagogy of Faculty of Letters and Philosophy of the University "La Sapienza" of Rome, from the seventies of the XIXth century to the nineties of the XXth century), published in that same year, fundamental, certainly, in the consecration of its scientific and academic prestige – represented a turning point in the intellectual parable of the scholar originally from Rome, highlighting in the foreground, a category, a direction and a basic vocation of his pedagogical historiography and his own pedagogy, present and decisive from the outset in the choices of merit and

method that have characterized his scientific path, but arrived at full consciousness and clear formulation only at an advanced stage of his career. This “paradigm” or “device” is based and centred on the concept – precisely – of *Pedagogia scomoda*: that identifies itself with an educational thinking and action capable of moving «in an advanced and countercurrent sense, “outdated”, controversial and productively innovative, variously (and constructively) utopian, critical and anti-rhetorical» – to join to a «radical dissatisfaction for the conditions of [own] time» and a firm and lucid denunciation of «social and cultural evils that [prevent] the launch of a liberating education», the proposal of a «more open, more modern formation, more valorizing of the instances of creativity, freedom, secularism as trust in dialogue and independence from dogmatism». The strength and courage to get out of the “chorus” of the “official” positions, mostly characterized by superficial and lazy conformity and a substantial, although often well disguised, conservatism, returns to pedagogy the fullness of its mission, theoretical-practical, with regard to education, and together, also, ethics and politics.

Keywords: Italy, History of Pedagogy, Giacomo Cives, Pedagogy, Contemporary age.

Nel dicembre 2022, con il trasferimento della biblioteca e dell'archivio di Giacomo Cives (Roma, 22 marzo 1927 - 4 gennaio 2022) al Museo della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng” dell'Università degli studi di Roma Tre, è stata data esecuzione, a quasi un anno dalla scomparsa, alla volontà testamentaria dello storico della pedagogia già emerito della “Sapienza”; il quale ha fatto dono all'istituzione culturale capitolina di un patrimonio librario di circa 7.000 volumi – fra monografie, fascicoli di riviste, opuscoli e altro materiale a stampa – e di un consistente fondo archivistico che ne documenta – anche in virtù e per il tramite di un ricchissimo epistolario – le varie fasi della carriera, da quella scolastica, nell'istruzione primaria (da maestro, a Direttore didattico, a Ispettore centrale), a quella universitaria; l'impegno sul terreno sindacale (SNASE), politico-scolastico, dell'organizzazione culturale (CIRSE); il lavoro scientifico (materiali raccolti per la preparazione dei contributi, quaderni di appunti, manoscritti, dattiloscritti, ecc.) e quello didattico; le relazioni con il mondo dell'editoria e le collaborazioni con la stampa periodica; i rapporti intrattenuti con personalità appartenenti ai vari ambiti e contesti sin qui richiamati, in specie quelli più intimi e duraturi; ecc.

Non è necessario, riteniamo, insistere sulla portata storiografica e culturale di questa donazione, la quale, una volta catalogati i testi a stampa e inventariate le carte, secondo la volontà espressa dal testatore, sarà messa a disposizione «di studenti e studiosi», presso il MuSEd, «in un distinto “Fondo Giacomo Cives”», «per arricchire un settore importante degli studi umanistici nel quale c'è ancora molta ricerca da fare», per citare nuovamente l'atto testamentario redatto dallo storico della pedagogia romano. Il “Fondo”, infatti, si annuncia come una nuova fonte, di straordinario rilievo, per l'approfondimento della storia della scuola e della pedagogia, in particolare, e più in generale culturale e politica, dell'Italia del secondo Novecento e dello scorcio iniziale del nuovo secolo e millennio – documentando

l'attività svolta e il contributo offerto, sui diversi piani e livelli sopra variamente accennati, fra teoria e prassi, da un protagonista di questi intensi decenni della nostra vicenda unitaria, quale è stato Giacomo Cives¹.

È, infine, proprio all'analisi e all'interpretazione del pensiero e dell'opera di Cives che il suo “Fondo” potrebbe fornire nuovo e decisivo impulso: e, a dire il vero, una tale ripresa del lavoro critico appare più che auspicabile. Lo “stato dell'arte”, al riguardo, si concentra e si esaurisce, in pratica, in due volumi, frutto di iniziative di natura celebrativa, organizzate in occasione e a seguito del definitivo congedo dello storico della pedagogia già de “La Sapienza” dall'insegnamento universitario (2002): *Educazione e modernità pedagogica*, gli *Studi in onore* del 2003, che si sono proposti in parte anche come studi su Cives (Bonetta 2003) e *La ricerca educativa tra pedagogia e didattica. Itinerari di Giacomo Cives*, del 2006, atti – con altri scritti – del Convegno, dall'identica intitolazione, tenutosi presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Foggia il 22 gennaio 2004 (Pinto Minerva 2006). Il pensionamento, però, non avrebbe significato per Cives il “ritiro dalle scene”: al contrario, per due, quasi tre lustri ancora egli avrebbe conservato una notevole operosità intellettuale, assieme a una singolare produttività scientifica. Anche considerando i soli volumi – dieci, pubblicati fra il 2001 e il 2018, di cui sei monografie come unico autore, tre in collaborazione, una curatela/edizione critica – ci si può rendere conto dell'intensità dello sforzo compiuto da Cives, teso – come si può arguire, in prima istanza, rifacendosi ai temi e ai nomi richiamati nei titoli dei testi (Gabelli, Dewey, Giuseppe Lombardo-Radice, Montessori, il *Pinocchio* collodiano, l'educazione e la formazione alla lettura e alla scrittura (Cives 2001a, 2001b, 2006c, 2008, 2014, 2018; Cives et al., 2010, 2013; Cives e Trabalzini 2017; Lombardo Radice 2018) – a riprendere, integrare, perfezionare le più significative ricerche e riflessioni di una intera carriera, o meglio di una vita, di uomo e di studioso – e anche, a nostro parere, in una qualche misura almeno: è questa la tesi di fondo che qui si vuole sostenere – a riposizionarle, a comporle in un nuovo quadro d'insieme. È dunque esistito un «ultimo Cives» che ha posto e che pone degli interrogativi interpretativi che non possono essere ignorati: è necessario stabilire il senso delle scelte compiute in questo ultimo tratto del suo percorso, pur nella appena evidenziata continuità di interessi e oggetti d'indagine (interrogandosi, ad

¹ Le informazioni fornite nei capoversi iniziali di questo contributo, concernenti la donazione di Giacomo Cives al MuSEd e la successiva costituzione, presso quest'ultimo, di un “Fondo” a lui intitolato, sono state raccolte dallo scrivente in quanto incaricato dallo stesso professore emerito de “La Sapienza”, nel prosieguo del sopra menzionato documento in cui definisce i termini del suo lascito *post mortem*, di predisporre e seguire il trasferimento dei suoi libri e delle sue carte presso l'istituzione culturale capitolina. Per «espressa volontà» di Cives dovrebbe essere affidata al sottoscritto anche l'«opera di catalogazione» di testi e documenti, e, «a seguito di questa fase preliminare», «compatibilmente con gli statuti del MuSEd», anche «la cura» del suo “Fondo”.

esempio, su quali, fra i suoi *auctores*, ha concentrato la sua attenzione, e su quali aspetti del loro pensiero e della loro opera) – anche al di là della pure indispensabile valutazione inerente le effettive novità scaturite da questa ripresa, rispetto ai risultati anteriormente raggiunti, ed eventualmente il loro carattere, la loro consistenza, il loro valore. Sembra fuor di dubbio, comunque, come questa fase conclusiva possa gettare nuova e diversa luce su alcuni tratti e passaggi e sul complesso del suo itinerario intellettuale; e che, quindi, non si possa prescindere da una attenta lettura e accurata analisi dell'attività e della produzione scientifica del «Cives degli anni 2000» per intendere, pienamente, correttamente, «tutto Cives».

Non si sta ipotizzando, perché non è da credere, che si giunga a uno stravolgimento degli esiti, da ritenersi più che consolidati, del lavoro critico compiuto sinora. Si tratta, forse, unicamente – per riprendere l'accento del capoverso precedente – di disporre in un diverso ordine, e forse anche in una diversa “graduatoria”, gli elementi sin qui acquisiti: o di modificarne l'angolazione o prospettiva di lettura. Nessun dubbio, quindi, sulla imprescindibilità esegetico-ermeneutica della “tradizionale” categoria della *mediazione*, declinata in/da quelle della *laicità*, della *democrazia*, del *dialogo* ecc., e affiancata, in tempi più recenti, da quella della *complessità*, a seguito della progressiva maturazione di un interesse manifestatosi a partire dagli anni Novanta (cfr. Cambi, Cives e Fornaca 1991); consolidatosi, con significative “applicazioni” alle figure e alle tematiche “classiche” della produzione dello studioso romano, nel corso di quel decennio e con il passaggio di secolo (si pensi a *Maria Montessori pedagogista complessa*: Cives 2001); definitivamente affermatosi con l'approfondimento del pensiero, non soltanto pedagogico, di Edgar Morin, il filosofo ed epistemologo francese che per esplicita ammissione di Cives, che fra l'altro intrattenne con lui un breve rapporto epistolare, nella fase conclusiva del suo itinerario di vita e di lavoro si è stabilmente insediato, e in una posizione di rilievo, fra i suoi “maggiori” (cfr. “Morin e la complessità dell'educazione”: Cives 2010, 75-78).

Dalla pedagogia scomoda a quella del cuore e della ragione. E dintorni

Tuttavia, come segnalato in altra occasione (D'Arcangeli 2022), v'è un ulteriore paradigma euristico e canone interpretativo, quindi nella e della opera di Giacomo Cives, sul quale sarebbe forse opportuno tornare: quello della *Pedagogia scomoda*. È questo, com'è noto, il titolo di uno dei più fortunati volumi dello studioso romano, uscito nel marzo del 1994 (Cives 1994a): l'ipotesi, che qui si vorrebbe tornare a proporre, è che questo lavoro – assieme al successivo, su la *Pedagogia del cuore e della ragione*, pubblicato a conclusione dello stesso anno (Cives 1994b), sul quale bastino qui le inequivoche e reiterate dichiarazioni dell'Autore che lo presenta

come «ideale continuazione» del primo (Cives 1994b, seconda di coperta; 1994b-1, 6) – abbiano rappresentato un punto di svolta nella sua parabola intellettuale, facendo emergere in primo piano, esplicitate ed esemplificate da quella definizione, una categoria, una direzione e una vocazione di fondo della sua storiografia pedagogica e della sua stessa pedagogia: stando di nuovo a quanto affermato, allora e poi, dallo stesso Cives, presenti e “determinanti” *ab origine* nel suo percorso scientifico, nelle scelte di merito e di metodo che l’hanno caratterizzato, ma giunte a piena coscienza e a chiara formulazione solo in questa fase più avanzata. Ai due volumi appena citati, come ulteriore passaggio o momento insieme di “sperimentazione”, di messa a punto e di “verifica” – quindi di maturazione – della nuova, più articolata e strutturata, prospettiva critica di cui andiamo scorrendo, si sarebbe aggiunto – sempre secondo la nostra interpretazione – ancora nel 1994 (un anno che viene quindi a profilarsi come topico nella “carriera” di Cives, anche nel senso del consolidamento del suo prestigio scientifico e accademico), il saggio su *La Scuola di Pedagogia*, tratto dalla relazione letta l’11 maggio di quell’anno al Convegno su *Le grandi Scuole della Facoltà*, su invito dell’organizzatore dell’assise, l’allora Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia de “La Sapienza” di Roma, Emanuele Paratore, pubblicato da *Scuola e Città* fra il 1994 e il ’95, e poi in volume nel ’96 (Cives 1994c, 1995, 1996).

Ma andiamo con ordine, riprendendo anzitutto la definizione del concetto di *Pedagogia scomoda*, nei termini in cui fu delineata e proposta da Cives nella *Introduzione* al primo dei due volumi appena citati: laddove, non negando quanto ci fosse di vero nella «considerazione corrente» della pedagogia nei termini di «un sapere [...] e soprattutto di un agire [...] orientati a confermare e assicurare lo stato esistente», egli sottolineava come tutto questo non dovesse far dimenticare come «il pensiero e l’operare educativi [avessero] spesso agito anche in senso avanzato e controcorrente, “inattuale”, contestativo e produttivamente innovativo, variamente (e costruttivamente) utopico, critico e antiretorico». Quando ciò si realizzava, quando alla radicale insoddisfazione «per le condizioni del [proprio] tempo » ed alla ferma e lucida denuncia dei «mali sociali e culturali che [impediscono] il varo di una educazione liberatrice» si univa la proposta di una «formazione più aperta, più moderna, più valorizzatrice delle istanze di creatività, libertà, laicità come fiducia nel dialogo e indipendenza da dogmatismi», ecco che una “pedagogia” non poteva non ritrovarsi a vestire gl’ingrati panni della *scomodità*, ponendosi al di fuori del, se non contrapponendosi apertamente al, quadro delle posizioni ideologico-politiche e culturali “ufficiali” del suo tempo (sovente contraddistinte da filisteo «conformismo», impegnate «nel garantire le cose come stanno e a soffocare ispirazioni di trasformazione», di frequente, nel malcelato intento di salvaguardare interessi di ceto e di «casta») (Cives 1994a-1, 1-2).

Com'è noto, in questo suo lavoro Cives avrebbe definito i lineamenti della *pedagogia scomoda* facendo riferimento ai protagonisti della stagione del «positivismo metodologico» italiano dello scorcio conclusivo dell'Ottocento – Pasquale Villari (1827-1917) (Cives 1994a-2) e Aristide Gabelli (1830-1891) (Cives 1994a-3, 1993a-4), e (in parte) Pietro Siciliani (1835-1885) (Cives 1994a-5) e Saverio Faustino De Dominicis (1846-1930) (Cives 1994a-6) – e ancora a Maria Montessori (1870-1952) (Cives 1994a-7, 1994a-8, 1994a-9), alle “Case dei bambini” e al “Metodo”, considerandone la formazione inscritta in quella tradizione filosofico-culturale, pur nella consapevolezza che in seguito la “Dottoressa” avrebbe proseguito «su vie tanto permeate di genialità quanto originali e poco classificabili» (Cives 1994b-1, 6). La *scomodità*, sia dei primi sia della seconda, si rendeva evidente dalla loro travagliata “fortuna” critica: e se per il positivismo, vittima delle “stroncature” di Giovanni Gentile in apertura del Novecento (*Le origini della filosofia contemporanea in Italia*), e dalla “lunga durata” – ben oltre la metà del secolo – dell'egemonia neoidealista sulla cultura italiana, grazie alle «analisi di Giuseppe Flores D'Arcais e della Liguori, di Ugo Spirito e della Bertoni Jovine, di Tisato e di Fornaca» si era aperta la strada per una più articolata e ponderata considerazione critica (Cives 1994a-1, 3-6), riguardo alla Montessori e al suo Metodo, rilevava Cives, ancora si ponevano (nonostante gli «incisivi apprezzamenti», ad esempio, di Borghi e di Bertin, e gli accurati studi di Valitutti, di Mazzetti e di Augusto Scocchera) non pochi né lievi problemi di approccio e di ricezione, in Italia, tanto sul piano teorico, del dibattito pedagogico, quanto su quello del “senso comune” degli educatori, a differenza di quanto si verificava in ambito internazionale, ove l'opera della “Dottoressa” godeva di «crescente rilievo, successo e prestigio carismatico [...] assunta a simbolo dell'istanza di liberalizzazione e valorizzazione del bambino» (Cives 1994a-1, 11; cfr. Cives 1994a-9). Eravamo a metà del decennio conclusivo del secolo scorso: solo con l'avvio di quello corrente la situazione si sarebbe, gradualmente, modificata, senz'altro anche per effetto dell'impegno di Cives affinché la pedagogia di Maria Montessori fosse (finalmente) oggetto, nel suo paese natio, di analisi e valutazioni meno rapsodiche, superficiali, preconconcette di quanto non fossero state sino a quel momento – impegno costante, rilanciato da questo saggio e che di lì in poi si sarebbe ulteriormente intensificato: ma su questo, ora, non possiamo fermarci. Richiamata questa significativa “denuncia”, occorre infatti tornare sugli ulteriori «tratti distintivi» delle *pedagogie scomode*, esemplificati da questo volume – già nella scelta di determinati autori, e ancor di più in quella dei punti di vista, delle chiavi di lettura del loro contributo teorico e pratico. E si presentano senz'altro come prioritarie, al riguardo, una comune accentuata sensibilità per la «dimensione sociale» dell'educazione; l'attenzione all'«incidenza» reciproca fra «tessuto sociale» e «educazione» - «proposta e sviluppata in un senso di progresso e di giustizia, per superare esclusioni, mortificazioni, solchi invalicabili,

sfruttamento»; lo sforzo di tenere assieme «pedagogia e azione culturale politico-sociale». Si tratta, dunque, di un «impegno di avanzamento sociale e democratico» tangibile, fattivo, non retorico o di facciata: una «concretezza» che si prolunga nel secondo tratto distintivo di queste *pedagogie*, l'«attenzione per la dimensione didattica, del reale organizzarsi della scuola» - la «riflessione generale educativa» si salda, dunque, «alla progettazione, alla osservazione, alla considerazione dell'effettiva attuazione organizzativa e metodologica dalla scuola». Lontani tanto da una «pedagogia troppo astratta e rarefatta», quanto da «un metodologismo, un tecnologismo dell'istruzione troppo esclusivo», i *pedagogisti scomodi* vivono «con sofferta inquietudine il rapporto dinamico tra questi due livelli», che è «anche la tensione problematica scuola-vita, organizzazione-spontaneità, ragionevolezza-impulsività [...] ricavandone incentivi per sviluppare posizioni avanzate». In ultimo, ma non per ultimo, anzi «alla base» delle posizioni di questi pedagogisti significativamente qualificati, anche, come «antiopportunistic», v'è «un forte senso della libertà dell'individuo, del suo valore gratificante, che induce a rifiutare le comodità e i vantaggi dell'allineamento alle posizioni dominanti». È questa «la principale radice di una pedagogia della liberazione, dell'emancipazione dello scolaro»: perché «se il senso della libertà non è sentito in proprio» dal pedagogista, dall'insegnante, dall'educatore ecc., le affermazioni sulla «libertà dell'educando», sulla «centralità dell'alunno», sull'«irriducibile originalità ontologica della persona» ecc. rischiano di ridursi a «sola retorica». Si tratta di un «marcato senso d'indipendenza», che è «in realtà fedeltà a un'elevata immagine della dignità dell'uomo, e quindi dello studioso»: cui si connettono da un punto di vista etico il «senso di onestà, di sincerità morale», sotto il profilo intellettuale l'«impegno critico» e il «gusto della ricerca», con il risultato del «rifiuto del filisteismo e del conformismo». In queste figure, dunque, la repulsione per «l'allineamento nelle posizioni correnti, dominanti o alla moda» non è dunque un atteggiamento «superficiale e immotivato», ma scaturisce dalla fedeltà a «una impostazione profonda di rispetto della propria personalità, di ogni personalità, di riprovazione per l'asservimento». Sintomatiche sono altresì le «altre implicazioni» sottolineate da Cives: «quella creativa in primo luogo», la «capacità di proporre posizioni e prospettive nuove» - che ha i suoi «moventi» nella «insoddisfazione per la situazione esistente», in una «intensa motivazione affettiva», nel «coraggio di staccarsi dall'usuale», nel «gusto dell'«avventura delle idee»». Conseguente e «complementare» a questa è l'«altra implicazione» individuata da Cives nella «capacità di questa pedagogia di andar oltre, di guardare lontano, di avere una viva capacità di proiezione sul domani». Interessante è la puntualizzazione di come la «dimensione del presente», in questo tipo di approccio alla «ricerca» e alla riflessione sull'educazione, sia «animata dal confronto tra il passato», «dimensione [...] attentamente considerata» da tutti i

pedagogisti scomodi, «e tempo futuro»: torna l'«insoddisfazione per lo stato presente» a motivare «un'istanza innovatrice, diretta a trasformare la successiva realtà dell'educazione, a tempi brevi e a tempi lunghi. È in questa dimensione che trova positivo sviluppo anche la proiezione immaginativa dell'utopia» (Cives 1994a-1, 12-14).

A questo riguardo, il riferimento, diretto, immediato, esemplificativo ed esplicativo, di Cives, è a Maria Montessori, la «seconda Montessori» – della quale anche nei saggi racchiusi nel volume avrebbe sottolineato la «tensione mai caduta tra [le] polarità [del] riformismo» e quella, appunto, utopica, che va a risolversi e a concretarsi «in un metodo educativo [diretto] a costruire un mondo armonico e liberato attraverso la valorizzazione del bambino, le cui grandi e specifiche potenzialità mentali trovano, in un ambiente di vita idoneo e con materiali adeguati, modo di svilupparsi con ampiezza facendo leva sulla capacità autocostruttiva del bambino stesso» (Cives 1994a-1, 11; cfr. Cives 1994a-7); nella pedagoga marchigiana, dunque, la «fede» nell'infanzia e nelle sue immense possibilità oltrepassa lo stadio delle buone intenzioni (e della declamazione meramente parenetica) per tradursi in una concreta «via metodologica e formativa», nella prospettiva dell'identificazione di una «nuova umanità», come testimoniato, ad esempio, dalle riflessioni della «Dottoressa» sul tema dell'«educazione alla pace» (Cives 1994a-1, 11; cfr. Cives 1994a-8).

Ed è ancora la Montessori a consentire di muovere da *La pedagogia scomoda* a quella *del cuore e della ragione*, e di iniziare a chiarirne i rapporti – a partire da, ma anche al di là delle ricordate affermazioni dell'Autore che sottolineano la continuità fra i due lavori (e non era certamente da credere, anche per la pure segnalata loro stretta contiguità temporale, che si potesse trattare di opere completamente «slegate»). Il profilo e il percorso di Maria Montessori fanno emergere con nettezza le componenti che a livello «soggettivo», personale, individuale, concorrono alla genesi di una riflessione educativa «oggettivamente» *scomoda*. In realtà, siamo di fronte ad un'unica *pedagogia*: quella che si profila, per Cives, come il frutto di una «perenne tenzone», ed insieme di una organica sinergica compenetrazione, di una «simbiosi attivamente vissuta e praticata», in ciascun protagonista, di *cuore* («slancio appassionato», «*pathos*», «calorosa simpatia per il farsi dell'«educando»», «partecipazione generosa e contraddistinta da fiducia e speranza [...] insomma il calore di una vera umanità» – «fede», appunto – nella causa dell'emancipazione dell'umanità ed in particolare dei ceti popolari) e *ragione* (approccio teoricamente e empiricamente rigoroso e pregnante alla realtà sociale ed educativa); e la finalità, l'obiettivo di *Pedagogia del cuore e della ragione* si definiscono nella ricostruzione dello sviluppo, nel corso del Novecento, della «linea» «di una pedagogia [...] antiaccademica, antiesortatoria, anticonfortativa e antideologica (in riferimento a una certa dimensione mistificante dell'ideologia) [...] di rifiuto della semplice conferma

della realtà esistente, e delle sue ingiustizie e prevaricazioni», di nuovo *scomoda*, dunque (e quindi, di conseguenza, «di minoranza, osteggiata e sostanzialmente sconfitta [...] O altrimenti adulterata, fraintesa, deformata, nel tentativo di trarla al mulino non suo dell'immobilismo e del sostegno del "dominio"») – proprio in quanto nutrita, come la precedente, di *cuore* e *ragione* (Cives 1994b-1, 5-7; Cives 1994a-1, 1).

Certamente, i lineamenti e i confini di questa *pedagogia* sembrano presentarsi, in questo secondo volume, più mossi e fluidi, meno stabili e definiti di quanto non lo fossero nella «stagione positivista» analizzata nel primo: e Cives, che ne è perfettamente consapevole, non nega che le «incertezze e ambiguità», che pure aveva ravvisato nelle posizioni precedentemente esaminate – ritenendo però che «le istanze riformatrici, di denuncia delle ingiustizie esistenti, di proposta di autentico sviluppo intellettuale, etico, sociale» risultassero, in definitiva, in tutti quei casi, «dominanti» (Cives 1994b-1, 7; Cives 1994a-1, 2) – si complichino, si moltiplichino, addirittura si aggravino «negli autori presi in esame» in questa sua nuova «fatica». «Occorre», dunque, «guardarsi dalle semplificazioni»: e non negare, ad esempio, quanto «le seduzioni del fascismo» avessero «pesato, nel primo periodo della loro vita», su Luigi Volpicelli (1900-1983: cfr. Cives 1994b-4) e Roberto Mazzetti (1908-1981: cfr. Cives 1994b-3), benché poi fossero state «superate con gli sviluppi della storia e insieme della loro ricca maturazione personale e intellettuale» (benché «non senza frustrazioni e cicatrizzazioni») (Cives 1994b-1, 7). «Ben altro senso» Cives attribuisce alla «adesione al marxismo e al partito comunista», nel secondo dopoguerra, di numerosi intellettuali, fra i quali qui ricorda Dina Bertoni Jovine (1898-1970: cfr. Cives 1994b-8), scelta «motivata [...] da un'esigenza degna e generosa di egualitarismo e di giustizia sociale», anche se rivelatasi poi «fallimentare» essendo approdata a «esiti di negazione della libertà e a rapporti autoritari e burocratico-repressivi», anche se Cives riconosce che in Italia quel movimento, operando all'opposizione, ha esercitato «un controllo fecondo» verso ogni tentazione autoritaria e di «esercizio del potere per il potere» delle forze di maggioranza e si è assiduamente impegnato in una «direzione di progresso della politica scolastica» (Cives 1994b-1, 7). Gli altri «autori qui ricordati» – Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938: cfr. Cives 1994b-2), Franco Lombardi (1906-1989: cfr. Cives 1994b-5), Giovanni Maria Bertin (1912-2002: cfr. Cives 1994b-6)², Tristano Codignola (1913-1981: cfr. Cives 1994b-7), e Tina Tomasi (1912-1990: cfr. Cives 1994b-9) – presentano un «orientamento politico chiaro e netto [...] con una ispirazione variamente liberale, democratica, liberal-socialista» - che è poi quella dello studioso romano - «ma concorde comunque a sostenere la prospettiva di libertà e

² Bertin era l'unico, fra le studiose e gli studiosi trattati, ancora in vita al tempo in cui fu pubblicato il volume.

di giustizia per la società e di un processo formativo centrato sull'apporto e la costitutività dell'"educando" e teso a raggiungere più soggetti possibili e a sostenere il più possibile una maturazione ricca, armonica e multilaterale per ognuno» (Cives 1994b-1, 7-8).

Si conferma la «continuità», dunque, fra i due volumi: anche se non si possono non notare ulteriori differenze, ad esempio il fatto che, come ci permettemmo di fare notare nel novembre 1995, presentando i due volumi su *Scuola e Città*³, tranne che nel caso di Giuseppe Lombardo Radice, tutte le pedagogiste e tutti i pedagogisti *del cuore e della ragione* avessero rappresentato, per Cives, "maestre" e "maestri" non solo "ideali", ma «in carne ed ossa»: e che «il riferimento alla sua esperienza "soggettiva", ai rapporti umani e di lavoro da lui intrattenuti con essi, ai tratti caratteriali e temperamentali dei protagonisti venissero ad assumere un ruolo, nello sviluppo della trattazione, che ne *La pedagogia scomoda* non potevano, giocoforza, rivestire». Ma riguardo a questo elemento, non si doveva commettere l'errore di leggerli come una sorta di «sentimentale omaggio ad una serie di figure [...], per motivi diversi, care, vicine», da un lato, e da un altro lato come «un personale conclusivo "bilancio"» - e quindi alla luce e in funzione della fase avanzata del percorso biografico e intellettuale dell'Autore, giunto a una «piena», ma nel senso di "conclusiva" e "definitiva", «maturità» (D'Arcangeli 1995, 485). Al contrario, scrivevamo, «il senso e la direzione del lavoro di selezione e tessitura da cui [erano] scaturiti» *La pedagogia scomoda e Pedagogia del cuore e della ragione* (composti, entrambi, giova ricordarlo, collazionando saggi già pubblicati, ma revisionati per l'occasione con «ritocchi, aggiornamenti» e l'innesto, «in vari casi», di diverse «pagine di integrazione» e di sviluppo, appunto per mettere a fuoco ed evidenziare quei luoghi, quei tratti ove più chiaramente si palesava il carattere innovativo e controcorrente del pensiero, "pedagogico", nel senso più comprensivo del termine, delle figure degli studiosi e degli educatori trattati: D'Arcangeli 1995, 482) andava «individuato nella rinnovata apertura di un discorso suscettibile di ulteriori sviluppi, nella rielaborazione di una interpretazione storiografica, ancora certamente per certi versi *in fieri*, ma già pronta, se così si può dire, a dare battaglia. I saggi racchiusi nell'una e nell'altra opera (circostanza che risulterebbe inesplicabile nel contesto di un volume 'celebrativo' o di conclusiva 'verifica') non si presenta[va]no come "profili complessivi" o "agiografici medaglioni", bensì prend[eva]no in esame "un tema, un aspetto" utile a caratterizzare il senso ed il valore dell'opera dei singoli studiosi, e soprattutto ad individuare ed evidenziare la pedagogica *scomodità* degli stessi, o l'armonica compresenza, in ciascuno, delle istanze di *cuore* e *ragione*, e dunque ad arricchire, sviluppare ed articolare gli stessi concetti, le ipotesi da cui

³ Cfr. D'Arcangeli 1995. Il testo, concepito e presentato come una recensione, fu "promosso" e ospitato fra i saggi della sezione "Teoria e storia dell'educazione" di *Scuola e Città* per decisione di Aldo Visalberghi, allora direttore del periodico, assieme a Maria Corda Costa e a Raffaele Laporta.

Cives prende[va] le mosse» (D'Arcangeli 1995, 484-485).

Una prima conferma della plausibilità di questa interpretazione, che situava i due volumi nel contesto di un complessivo riassetto e riposizionamento dei concetti – e dei valori – di riferimento del lavoro storiografico dello studioso romano, sarebbe giunta, ancora nel 1994, dall'ampio saggio dedicato a *La scuola romana di Pedagogia*, come s'è detto scaturito dalla relazione letta al Convegno della Facoltà di Lettere e Filosofia de "La Sapienza" nel mese di maggio, poi pubblicato da *Scuola e Città* alla fine di quello stesso anno e al principio del successivo. Nell'impostare la sua trattazione, Cives scelse di centrarla sui profili dei tre docenti di Pedagogia della Facoltà filosofico-letteraria del primo Ateneo capitolino che «pur di diversa formazione, esperienza e collocazione storica», a suo parere ne avevano definito «i principi e orientamenti di fondo comuni» (così da legittimare l'uso del termine «scuola») – vale a dire Antonio Labriola (1843-1904), titolare della cattedra dal 1874 al 1902, Luigi Credaro (1860-1939), che la detenne dal 1902 al 1935 e Aldo Visalberghi (1919-2007) che fu chiamato a occuparla nel 1962 e che la ricopriva ancora ai tempi della stesura del saggio (e che successivamente, nel 2002, sarebbe stato nominato Professore Emerito).

Vale la pena riprendere i primi capoversi di questo contributo e recuperare i tratti unitari che a parere dello studioso romano identificavano una «concordanza sostanziale» nell'«insegnamento della pedagogia» de "La Sapienza".

Con continuità, il carattere del loro [di Labriola, Credaro, Visalberghi] insegnamento è stato risolutamente antidealistico, tendenzialmente nel nome dell'Herbart realistico prima, del Dewey "naturalistico"-critico nei decenni vicini, in polemica con l'unilateralità dello spiritualismo vecchio e nuovo come di visioni meccanicistiche ristrette e riduttive. La tradizione del loro insegnamento ha vari aspetti simili: come quello della laicità, come quello della tonalità democratica avanzata, con apertura alla realtà della società e alle sue esigenze di libertà e giustizia, nel quadro di un processo di crescita civile.

Un'altra costante della tradizione pedagogica della Facoltà di Lettere e Filosofia di Roma è stata la sua seria, assidua valorizzazione della dimensione filosofica, vista però non come esclusiva e prevaricatrice, bensì in un rapporto dinamico con l'autonoma ma non solipsistica pedagogia, ricavandone sostegno e supporto prospettico. Insieme vi è stata forte disponibilità e attenzione per la scienza.

Un altro aspetto distintivo della "scuola pedagogica" romana si può cogliere nel suo rapporto diretto e vivo con la scuola, coi suoi insegnanti, colla sua realtà didattica e organizzativa, seguita con partecipazione, capacità di osservazione e anche via via di sperimentazione e di incoraggiamento innovativo. Di più, la visione dei problemi educativi e scolastici si è posta su base non provinciale ma comparativa e internazionale.

L'insegnamento pedagogico inoltre non si è ridotto a una riflessione logicistico-metafisica, ma si è articolato (prima nell'unico docente di pedagogia, oggi *nell'equipe* dei suoi studiosi) in un'ampia gamma di settori, dalla storia della pedagogia alla pedagogia generale, dalla didattica alla pedagogia comparata, via via, e sempre di più, fino alla pedagogia sperimentale.

In sostanza lo spirito della tradizione romana pedagogica si è mosso risolutivamente contro le

vecchie imposizioni moralistico-esemplari, esortativo-edificatorie e ha puntato a costituire una pedagogia non dogmatica, aperta alla storia, alla società e alla scienza, tendenzialmente diretta allo sviluppo civile e all'innovazione della cultura. Dunque, impegno per una teoria dell'educazione e una sua pratica moderne, in una società che si trasforma e si emancipa dalle vecchie ingiustizie, dai vecchi condizionamenti.

Si evidenzia una linea di progresso sul fronte culturale e sociale, insieme seria e ricca di sostanza, con Labriola all'avanguardia della proposta scientifica e politica dell'ultimo Ottocento, con Credaro schierato nelle posizioni avanzate della battaglia scolastica, pedagogica e civile dell'età di Giolitti e sempre critico verso il fascismo, con Visalberghi impegnato dopo la Liberazione nella battaglia per la ricostruzione democratica della educazione e della scuola e autorevole protagonista, teorico e operativo, della ricostruzione di una pedagogia veramente scientifica, sperimentale e critica. (Cives 1996, 188-189).

Come il lettore può agevolmente constatare, i caratteri e gli orientamenti fondamentali dell'insegnamento pedagogico de "La Sapienza" individuati da Cives richiamano per larghi tratti quelli che per lui determinano, in generale, la *scomodità* di una *pedagogia* – definita – oramai, sarà più che evidente – piuttosto che da collocazioni e militanze, più o meno consapevoli e intenzionali, da un complessivo «atteggiamento» che ne pone gli esponenti, quasi *ipso facto*, «in minoranza» di fronte alle teorie e alle ideologie educative «vincenti» che, in ogni tempo, tendono alla omologazione e alla conservazione; e ne riprendono la struttura, l'interna articolazione nelle due polarità costitutive e «generative» del *cuore* e della *ragione*, perché a costituire, a porre in essere la «tradizione» romana, anche se accademica e in un contesto accademico, non basta il «raziocinio», non sono sufficienti la «chiarezza di giudizio», l'«analisi conseguente e penetrante», ecc., ma sono invece necessari la «passione» (educativa, civile, politica), l'«attenzione» e l'«interesse partecipato», la «disponibilità» e la «curiosità» – in una «integrazione produttiva» delle due istanze, che significa anche reciproco controllo, in una dialettica fra realtà, idealità, progettualità, alla quale l'educazione, sempre «in situazione», in alcun modo può sottrarsi, e di cui Cives mai occulta la complessità, anzi la mostra, e la studia, negli autori oggetto dei suoi lavori, come *exempla*. Si riscontra, dunque, una sostanziale continuità fra le tre principali pubblicazioni di Cives nel 1994, «sotto il segno» della *pedagogia scomoda*, che nell'ultimo lavoro qui illustrato, in particolare, si mostra idea-guida e categoria già attiva e operativa, e che applicandosi e insieme «riscontrandosi» negli autori trattati, meglio si definisce e si struttura. Si riscontra piena continuità, quindi, fra la «costruzione» dei due volumi e la «ricostruzione» (costruzione fondativa e legittimante) della tradizione pedagogica capitolina: e i tre protagonisti di quest'ultima vengono ad aggiungersi, arricchendola sensibilmente, alla folta schiera dei *pedagogisti scomodi* e del *cuore e della ragione*⁴.

⁴ Del resto già in Cives 1994a-1, 12, lo studioso romano aveva precisato che nell'occasione aveva potuto delineare e mettere in evidenza l'esistenza della «tradizione» della *pedagogia scomoda* solo

Alcune riflessioni conclusive

Alla ipotesi di lavoro critico sopra esposta si potrebbe in prima istanza obiettare che porre in luce, approfondire, valorizzare la riflessione e l'operato di chi, durante un secolo e più di vita unitaria del nostro paese, si è posto con coraggio e lucidità su posizioni "controcorrente" (di minoranza, e pertanto condannate alla rimozione od allo snaturamento per opera degli schieramenti vincenti) – e non soltanto, non esclusivamente sul terreno scolastico e pedagogico – è stato *sempre* l'obiettivo, perseguito con il massimo impegno, della ricerca storiografica di Cives: anche perché, altrettanto certamente, questa *pedagogia scomoda*, sostanziata di *cuore e ragione*, coincide per lui con il dover essere, con il senso della pedagogia, è la pedagogia con la quale egli si è identificato, e della quale ha voluto essere interprete e portavoce, *anche* per il tramite del lavoro storiografico.

È più che agevole, al riguardo, il riferimento al primo volume di notevole impatto storiografico-educativo di Cives, l'antologia *Cento anni di vita scolastica in Italia*, del 1960, già tutto centrato sulla *scomodità*, in questo caso delle *Ispezioni e inchieste* sul sistema d'istruzione italiano *da Gino Capponi a Giuseppe Lombardo Radice* (Cives 1960), qui scrupolosamente documentate – opera proseguita e completata, con il medesimo "taglio", dal secondo volume, sulle *Ispezioni e inchieste dall'idealismo a oggi* (Cives 1967). Ma a ben vedere anche le due monografie dedicate a Giuseppe Lombardo Radice (Cives 1970; Cives 1983), ne mettono in luce le diverse *scomodità*, rispetto alla sua stessa formazione e al suo stesso orientamento filosofico di appartenenza, e al maestro Giovanni Gentile, nonché rispetto al fascismo, alla cultura anche pedagogica che si era servilmente uniformata all'ideologia e alle politiche educative del regime, ecc. E anche *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, la fortunata opera collaborativa da lui curata nel 1990 (Cives 1990), offre, proprio attraverso la ricerca del massimo rigore scientifico, e la proposta di un allora estremamente innovativo approccio interdisciplinare, una ricostruzione della vicenda del nostro sistema d'istruzione nella quale si evidenziano, piuttosto, le occasioni mancate, i sentieri interrotti, i nodi irrisolti, e le personalità che le hanno messe in luce, denunciate.

D'altro canto, non v'è dubbio che all'opera più affine, per struttura (trattandosi di una raccolta di contributi sparsi in riviste e volumi collettanei), a quelle sulla *Pedagogia scomoda* e sulla *Pedagogia del cuore e della ragione*, vale a dire *L'educazione in Italia. Figure e problemi*, data alle stampe nel 1984 (Cives 1984), pur più che pregevole, non si possa attribuire lo stesso impatto, la medesima "riuscita" di quei due volumi, proprio per la mancata esplicitazione, in sede di impostazione

«in modo parziale», «mancando all'appello» personalità come «Cattaneo, De Sanctis, Angiulli, Salvemini, Labriola».

e presentazione del testo, di un suo ben definito *Leitmotiv* (diversamente da quanto sarebbe avvenuto nelle successive menzionate occasioni). Questa differenza sembra rinviare a un processo di revisione dei principi e della direzione di senso del suo lavoro storiografico, da parte di Cives, ancora non avviato o ancora in corso di svolgimento alla metà degli anni Ottanta, che sarebbe approdato, negli anni centrali dell'ultima decade del secolo, nell'opinione di chi scrive, alla maturazione di una loro più chiara percezione e articolata formulazione. Stiamo parlando, giova ripeterlo, non del rivelarsi di premesse e/o di prospettive “inedite”, né, tanto meno, di uno “stravolgimento” di quelle precedenti: ma di una messa a fuoco, della conquista di un livello superiore di consapevolezza, circa i motivi e i moventi di un percorso di studi e di ricerche allora, peraltro, già quarantennale.

E non è da credere, peraltro, che potesse trattarsi di un “movimento” circoscritto, o che potesse rimanere tale; plausibilmente implicava – era stato suscitato, o avrebbe suscitato, o entrambe le cose – una complessiva riconsiderazione della *pedagogia* di Giacomo Cives. Il tutto quindi sembra rimandare alla circostanza che nel 1993 lo studioso romano avesse dato alle stampe il saggio *Storicità, democrazia e mediazione nell'educazione* (Cives 1993), densa rivisitazione del suo percorso, del suo profilo, del suo impegno intellettuale (pur nello spazio di un saggio), ripubblicato l'anno seguente (e non casualmente, come tutto, a questo punto, induce a credere), con il titolo *La mia prospettiva pedagogica*, in appendice a *Pedagogia del cuore e della ragione* (Cives 1994b-10). E sarà ancora più importante notare come a questa autopresentazione si possa, anzi si debba, attribuire il medesimo carattere («senso» e «direzione») – non di un “bilancio” in qualche modo di “chiusura”, bensì di rinnovata apertura di una riflessione deweyanamente ri-costruttiva del proprio “punto di vista”, teorico, metodologico, storico-critico, che per certi versi viene definendosi, è *in fieri*, per altri è già attivo e operativo – che appena sopra abbiamo attribuito al «lavoro di selezione e tessitura» da cui erano scaturiti i due volumi del 1994. Natura e finalità fondamentalmente coincidenti vanno attribuite, sempre a nostro parere, alla prosecuzione di questo “esercizio autobiografico” sino a tutta la prima decade del nuovo secolo (Cives 2006a, poi in Cives 2014, 47-61; Mariani 2008, poi in Appendice a Cives 2018, 93-112; Cives 2010)⁵: le differenze che si

⁵ Da ricordare anche i contributi vertenti su aspetti particolari della sua biografia intellettuale: Cives 2012, poi con il titolo *Ricordi di scuola* in Cives 2014, 31-45; Cives 2006b, poi, con il titolo *Verso la chiarezza della scrittura*, in Cives 2014, 63-77. Riguardo alle motivazioni del suo continuativo lavoro sulle «tappe» del suo itinerario biografico e intellettuale, Cives fa esplicito prioritario riferimento a Edgar Morin, «sostenitore dell'importanza della costruzione della propria autobiografia per animare l'elaborazione del proprio pensiero», e alla sua «esperienza», pur affiancando a questo fattore la «naturale tendenza in età anziana a rievocare il proprio passato e a cercare di far ordine nel ricordo delle esperienze vissute», e ancora «l'illusione» che la sua «storia personale [...] possa essere di qualche utilità per il lettore» (richiamando, con garbata auto-ironia, anche una motivazione educativa o pedagogica): cfr. Cives 2010, 77-78.

notano, già *prima facie*, in aspetti "topologici" o "quantitativi" quali l'ordine di presentazione e/o lo spazio assegnato alla trattazione di determinati ambiti o temi, fra le diverse ricostruzioni che Cives offre del proprio itinerario di vita e di studi, fanno supporre che questo resti, sostanzialmente, un "cantiere aperto". Si sta parlando, però, di impressioni iniziali, che solo in seguito ad un accurato lavoro analitico potranno trasformarsi in asserzioni, suscettibili di conferma o di smentita: e questo, qui, si può solo annunciare come futuro "programma di ricerca" – peraltro necessario per stabilire, oltre che vi sia stato effettivamente "movimento", quale ne sia stata, eventualmente, la "direzione". Tuttavia, accanto a una scrittura sempre più agile e scorrevole, a un tono sempre meno formale e accademico, più disinvolto e più spigliato – altre tendenze evidenti di primo acchito nel susseguirsi dei "racconti di sé" dello studioso romano – sembra non si possa negare un incremento del "peso specifico", nella trattazione, della storiografia dell'educazione rispetto agli altri ambiti di ricerca, quello didattico e quello pedagogico, ai quali Cives pure si è assiduamente e proficuamente dedicato; e all'interno degli spazi a quella dedicati, la "centratura" sulla *scomodità* si fa senz'altro più esplicita.

Nel 2010, Cives definisce i due volumi antologici sui *Cento anni di vita scolastica in Italia* «libri controcorrente», che intendevano «contribuire a tracciare una "controstoria" d'Italia, attraverso l'indagine sulla sua pesante realtà educativa esaminata con tanta sensibilità e intelligenza umane e culturali da penetranti osservatori» (da Capponi a Giuseppe Lombardo Radice, e oltre), e ancora ne ribadisce il carattere di «tentativo [...] di operare una "antistoria" dell'istruzione italiana, e con essa delle vicende del nostro paese» – dichiarando di continuare a considerarli, «specialmente il primo, come i [suoi] libri più riusciti» (Cives 2010, 61-63). Più avanti, precisa che l'«ispirazione controcorrente» dei suoi *Cento anni* ha avuto la sua continuazione nello «spirito» che ha «mosso» il suo «studio pluriennale di Giuseppe Lombardo Radice» (ivi, 64), «guardato [...] con grande simpatia, come autentico e raro "pedagogista della scuola", intento a congiungere la didattica, vissuta "accanto ai maestri" e con spirito artigianale, alla cultura, pedagogica e non» (ivi, 65); e dopo essersi in breve soffermato sul pedagogista etneo, elenca una serie di «temi educativi» (lombardianamente, appunto, fra pedagogia e didattica, e anche fra queste e politica, e società) di cui si è variamente occupato, dalla «continuità della scuola di base» al «rapporto tra scuola e potere», per poi precisare, con estrema chiarezza, che nel suo lavoro scientifico «ha predominato però l'interesse storico e lo studio di figure educative significative, dell'Ottocento e del Novecento» (ivi, 66). E riprendendo il filo della esposizione della sua storiografia pedagogica, dopo averne elencato i titoli principali, ribadirà ancora che «le figure che ho più studiato sono [...] quelle di pedagogisti italiani» dell'età contemporanea, con l'ulteriore precisazione che «tra i personaggi del XIX secolo molti di loro sono

collegati a quella “controstoria” o storia della marginalità e della scomodità antiretorica a cui mi sono riferito nell’antologia dei *Cento anni*» (ivi, 68): periodo non lineare (c’è un «di loro» di troppo), che potrebbe essere frutto sia di un dubbio non risolto nella formulazione del pensiero dell’autore sia di un errore di stampa, e che potrebbe far pensare a un “confinamento” della *pedagogia scomoda* nell’Ottocento; ma nella successiva trattazione, nella quale le personalità oggetto dei lavori di Cives sono presentate in ordine cronologico, non si nota cesura alcuna fra i due secoli, e in tutte le figure novecentesche proposte vengono sottolineati i tratti «controcorrente». Infine, in questo ultimo complessivo sforzo autobiografico l’approdo ai temi della «pedagogia» propriamente detta (anche se in Cives mai “pura”, bensì sempre immersa nella prassi, e a questa “intenzionata”, come indicano gli stessi titoli dei paragrafi: *Per un’educazione democratica e laica*; *Scuola integrata e mediazione pedagogica*: ivi, 80-85, 86-91) avviene di seguito, senza soluzione di continuità (eccezion fatta per un breve paragrafo dedicato al *Pinocchio* collodiano: ivi, 78-80), rispetto alla illustrazione delle figure e dei problemi trattati nella sua storiografia pedagogica, con la trattazione che diviene più densa e dettagliata allorché giunge ai tre “maggiori”, gli «studiosi di pedagogia a cui più ho guardato e da cui sono stato influenzato», Dewey, Montessori e Morin (cfr., ivi, 72-75, 75-78 – quest’ultimo, già cit.).

Sembrerebbe chiarirsi, dunque, se non imporsi, la centralità in Cives dell’approccio e del punto di vista storiografico rispetto a quello *stricto sensu* teorico. Tuttavia, per giungere a questa come ad altre conclusioni circa l’effetto che il “paradigma” o il “dispositivo”, insieme esegetico ed ermeneutico, della *pedagogia scomoda/del cuore e della ragione*, può avere prodotto nella fase conclusiva della parabola intellettuale dello studioso romano – ancor più, se si vuole sostenere che quella “categoria” abbia determinato una complessiva ristrutturazione o risistemazione del suo orizzonte concettuale, anche nel merito delle relazioni e dei rapporti, pure “gerarchici”, fra i diversi ambiti della sua attività – ferma restando la peculiare importanza rivestita dal versante autobiografico della sua produzione scientifica, è richiesta un’analisi particolareggiata di tutti i suoi volumi, saggi, articoli ecc., a partire dagli anni di passaggio del secolo e del millennio, nonostante che, come si è già fatto notare, considerando le personalità prese in considerazione in questi lavori, si possa constatare la netta prevalenza dei suoi “maggiori” (*in primis*, della Montessori), e quindi il suo permanere, senz’altro, nel solco di quella *scomodità*.

Conforta, nel proporre questa chiave di lettura, o angolazione interpretativa, e nell’insistere sulla necessità di approfondirla, la circostanza che la stessa annoveri fra i suoi sostenitori, oltre allo scrivente, un interprete d’eccezione della pedagogia e della storia della pedagogia italiane dell’ultimo Novecento e del primo scorcio degli anni Duemila, fra l’altro molto legato a Cives e profondo conoscitore della sua opera, come Franco Cambi: il quale nel giugno del 1996, su *Scuola e Città*,

esaminando congiuntamente i due testi usciti due anni prima, avrebbe individuato fra loro una essenziale *liaison* nella congiunta affermazione di un modello teorico di pedagogia (di «pedagogia critica», affermava) che si proponeva anche come canone interpretativo della tradizione pedagogica e scolastica dell'Italia contemporanea (e non solo) (Cambi 1996). Si trattava di uno spunto critico veramente notevole, destinato però a rimanere, sostanzialmente, senza seguito. Nelle due principali, già ricordate pubblicazioni sulla figura e l'opera di Cives del 2003 e 2006, il tema della *pedagogia scomoda* circola, indubbiamente (soprattutto nel secondo), ma senza mai situarsi, realmente, al centro della trattazione, anche quando ci si sofferma sullo storico dell'educazione e anche quando il tema viene posto, apparentemente, in primo piano (meno si nota quella *del cuore e della ragione*, comunque per lo più affiancata all'altra: cfr. Giannicola, 2006). Queste espressioni sembrano essere riprese in senso generico, non approfondite in sé, fondamentalmente utilizzate come accompagnamento e/o supporto introduttivi a disamine centrate sulle già rammentate categorie critiche “tradizionali”, e in posizione, comunque, a queste ultime subalterna.

Ma – azzardiamo: non è ipotizzabile, nel contesto di un processo di “ripensamento” e di “riscrittura” delle proprie categorie e del proprio percorso di studioso da parte di Cives, una transizione teorica dalla *mediazione* alla *complessità* anche “sotto il segno” di una lettura, appunto *più complessa*, della *pedagogia*, acquisita, conquistata storiograficamente, nella messa a fuoco della sua (possibile, o meglio necessaria) *scomodità* e del dispositivo (dialettico, transazionale, *complesso*) che la costituisce, di *cuore e ragione*? Si potrebbe sostenere, ragionevolmente, che allora, attorno alla metà della prima decade del nuovo secolo, questi nuovi orizzonti ancora non si fossero chiaramente delineati, e/o che fosse “troppo presto” per individuarli; oggi, però, trascorsi oltre tre lustri, dovremmo possedere tutti gli elementi per approfondirli.

Con questo non si intende affermare che l'apporto di Cives non sia presente negli studi storiografico-educativi odierni, direttamente e indirettamente, anzitutto tramite i preziosi contributi offerti dai suoi valorosi allievi diretti, Furio Pesci e Paola Trabalzini. Ma – per limitarci a un paio di cenni, relativi agli ultimi anni – è difficile immaginare la crescita esponenziale delle ricerche e delle prospettive interpretative su Maria Montessori (si pensi ad esempio ai numeri monografici degli *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 25/2018, e della *Rivista di Storia dell'Educazione*, vol. VIII, n. 2, dicembre 2021), ma anche la *Renaissance* degli studi su Giuseppe Lombardo Radice (per fare solo qualche nome di studiose/i impegnate/i su questo terreno: Lorenzo Cantatore, Gabriella D'Aprile, Andrea Desardo, Evelina Scaglia, Maria Volpicelli) – senza un significativo punto di partenza nell'intenso lavoro critico svolto, su entrambi i versanti, da Giacomo Cives (su

Lombardo Radice, si rammentino le parole non a caso poco sopra citate dal suo *L'impegno di una vita. Per l'educazione*).

Tuttavia, nell'interpretazione del contributo dello studioso romano riteniamo che non solo si possa, ma si debba fare di più, andando oltre i due citati volumi del 2003 e del 2006, ai quali, di fatto, siamo fermi. Al riguardo, un apporto rilevante, forse decisivo, potrà essere fornito dal costituendo "Fondo Cives" presso il MuSEd: si pensi, in particolare, ai fascicoli e ai faldoni nei quali lo studioso romano ha diligentemente e puntualmente raccolto e conservato, sin dagli esordi della sua carriera scientifica, per ciascuna delle sue monografie, e anche dei suoi saggi più impegnativi, i materiali utilizzati per la loro preparazione (testi, documenti, ecc.) e ampia traccia del lavoro svolto (appunti, manoscritti, dattiloscritti ecc.), dai quali potranno trarsi innumerevoli spunti e indicazioni per meglio cogliere lo sviluppo e la maturazione del suo profilo intellettuale, e per iniziare a rispondere agli interrogativi critici che lo stesso ancora solleva (fra i quali, quelli posti nelle pagine che precedono).

In ultimo, ci sia consentito di segnalare come il "richiamo" (nel senso sia di recupero sia di rilancio), alla *pedagogia scomoda* da parte di Cives sia avvenuto in anni – la metà degli anni '90 del secolo scorso – di profonde trasformazioni nella vita politica, sociale e civile del Paese: coincidenza forse non causale, e che comunque induce a riflettere sul fatto che non solo la teoria, ma anche la storiografia dell'educazione mai possono essere e di fatto mai sono "neutre". Di fronte ad un irretirsi, appagandosene, da parte della pedagogia e dei suoi "saperi" (di riflesso, di nuovo: anche quello storiografico-educativo) in una rete terminologica e concettuale che al massimo esprime delle belle e buone intenzioni, ma al fondo occulta i processi e i rapporti reali, che vanno in tutt'altra direzione delle prime, e che quindi finisce per legittimare i secondi, c'è bisogno, e tanto, di effettiva, fattiva *scomodità*. Si rammentino le parole del 2010 dello studioso romano sulla «controstoria», mai pensata esclusivamente come dell'istruzione e/o della scuola.

È questa forse la più grande lezione di Giacomo Cives.

Bibliografia

Bonetta Gaetano, Franco Cambi, Franco Frabboni, e Franca Pinto Minerva, cur. 2003. *Educazione e modernità pedagogica. Studi in onore di Giacomo Cives*. Pisa: ETS.

Cambi, Franco, Giacomo Cives, e Remo Fornaca. 1991. *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.

- Cambi, Franco. 1996. "La 'pedagogia scomoda': il modello teorico e la tradizione nazionale. In margine a due testi recenti di Giacomo Cives." *Scuola e Città* XLVII/5-6, 30 giugno: 230-235.
- Cives, Giacomo. 1960. *Cento anni di vita scolastica in Italia. Ispezioni e inchieste da Gino Capponi a Giuseppe Lombardo-Radice*. Roma: Armando.
- Cives, Giacomo. 1967. *Cento anni di vita scolastica in Italia. Ispezioni e inchieste dall'idealismo a oggi negli scritti di G. Lombardo Radice, G. Isnardi, G. Giovanazzi, F. Bettini, A. Marcucci, L. Volpicelli, L. Borghi, A. Visalberghi*. Roma: Armando.
- Cives, Giacomo. 1970. *Giuseppe Lombardo Radice. Didattica e pedagogia della collaborazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cives, Giacomo. 1983. *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice. «Critica didattica» o «didattica critica»?* Firenze: La Nuova Italia.
- Cives, Giacomo. 1984. *L'educazione in Italia. Figure e problemi*. Napoli: Liguori.
- Cives Giacomo, cur. 1990. *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cives, Giacomo 1993. "Storicità, democrazia e mediazione nell'educazione". In *La mia pedagogia*, cur. Brunella Serpe, Giuseppe Trebisacce, 103-140. Cosenza: Jonia.
- Cives, Giacomo. 1994a. *La pedagogia scomoda. Da Pasquale Villari a Maria Montessori*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.
- Cives, Giacomo. 1994a-1. Introduzione. "Pedagogia 'scomoda', positivismo e educazione innovativa", in Cives 1994a, 1-15.
- Cives, Giacomo. 1994a-2. "Pasquale Villari e l'educazione come questione sociale", in Cives 1994a, 17-72.
- Cives, Giacomo. 1994a-3. "Aristide Gabelli e lo 'spirito scientifico'", in Cives 1994a, 78-98.
- Cives, Giacomo. 1994a-4. "Aristide Gabelli e l'istruzione femminile", in Cives 1994a, 99-114.
- Cives, Giacomo. 1994a-5. "Importanza del concetto di autodidattica in Pietro Siciliani", in Cives 1994a, 115-124.
- Cives, Giacomo. 1994a-6. "Formazione degli insegnanti e istruzione secondaria in Francesco Saverio De Dominicis", in Cives 1994a, 125-148.
- Cives, Giacomo. 1994a-7. "Riflessioni su Maria Montessori", in Cives 1994a, 149-163.
- Cives, Giacomo. 1994a-8. "Maria Montessori educatrice della pace", in Cives 1994a, 165-185.

- Cives, Giacomo. 1994a-9. "Il giudizio sulla Montessori in Italia dopo la Seconda Guerra Mondiale", in Cives 1994a, 187-204.
- Cives, Giacomo. 1994b. *Pedagogia del cuore e della ragione. Da Giuseppe Lombardo-Radice a Tina Tomasi*. Bari: Giuseppe Laterza.
- Cives, Giacomo. 1994b-1. Introduzione. Cives 1994b, 5-21.
- Cives, Giacomo. 1994b-2. "Giuseppe Lombardo Radice pedagogista teorico-pratico", in Cives 1994b, 23-55.
- Cives, Giacomo. 1994b-3. "Roberto Mazzetti studioso di Giuseppe Lombardo Radice", in Cives 1994b, 57-84.
- Cives, Giacomo. 1994b-4. "Lavoro, tecnica e educazione nel pensiero di Luigi Volpicelli", in Cives 1994b, 85-108.
- Cives, Giacomo. 1994b-5. "Franco Lombardi e la sua pedagogia", in Cives 1994b, 109-130.
- Cives, Giacomo. 1994b-6. "La lezione della pedagogia di Giovanni Maria Bertin", in Cives 1994b, 131-155.
- Cives, Giacomo. 1994b-7. "Tristano Codignola riformatore scolastico", in Cives 1994b, 157-175.
- Cives, Giacomo. 1994b-8. "Dina Bertoni Jovine: 'attivismo' e nuove prospettive educative", in Cives 1994b, 177-192.
- Cives, Giacomo. 1994b-9. "Tina Tomasi e la storiografia della scuola", in Cives 1994b, 193-215.
- Cives, Giacomo. 1994b-10. Appendice. "La mia prospettiva pedagogica", in Cives 1994b, 216-250.
- Cives, Giacomo. 1994c. "La 'scuola' di pedagogia della Facoltà di Lettere e Filosofia della 'Sapienza' di Roma. Da Labriola a Credaro." *Scuola e Città* XLV/12, 31 dicembre:513-522.
- Cives, Giacomo. 1995. "La 'scuola' di pedagogia della Facoltà di Lettere e Filosofia della 'Sapienza' di Roma. Da Credaro a Visalberghi." *Scuola e Città* XLVI/1, 31 gennaio:3-16.
- Cives, Giacomo. 1996. "La scuola di pedagogia". In Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Facoltà di Lettere e Filosofia, *Le grandi scuole della Facoltà*. Atti del Convegno (11-12 maggio 1994), 188-237. Roma: Tip. Abilgraf.
- Cives, Giacomo. 2001a. *I miei maestri da Gabelli a Dewey*. Roma: Anicia.
- Cives, Giacomo. 2001b. *Maria Montessori pedagogista complessa*. Pisa: ETS.

- Cives, Giacomo. 2006a. “Contributi a un’autopresentazione”. In Pinto Minerva 2006, 3-15.
- Cives, Giacomo. 2006b. “Ho imparato così.” *Quaderni di didattica della scrittura* V:11-23.
- Cives, Giacomo. 2006c. *Pinocchio inesauribile*. Roma: Anicia.
- Cives, Giacomo. 2008. *L’«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- Cives, Giacomo. 2010. *L’impegno di una vita. Per l’educazione*. Nota introduttiva di Alessandro Mariani, Franca Pinto Minerva. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Cives, Giacomo. 2012. “La mia scuola dal fascismo alla Liberazione.” *Annali di storia dell’educazione* XIX: 265-273.
- Cives, Giacomo. 2014. *Leggere e scrivere (e insegnare)*. Roma: Universitalia.
- Cives, Giacomo. 2018. *Pedagogisti e educatori tra scuola e università*. Firenze: Firenze University Press.
- Cives, Giacomo, e Paola Trabalzini. 2017. *Maria Montessori tra scienza spiritualità e azione sociale*. Roma: Anicia.
- Cives Giacomo, Marco Antonio D’Arcangeli, Furio Pesci, e Paola Trabalzini. 2010. *Montessoriana. Incontri italiani*. Pescara: Libreria dell’Università.
- Cives Giacomo, Marco Antonio D’Arcangeli, Furio Pesci, e Paola Trabalzini. 2013. *Verso la scuola di tutti. Pedagogisti italiani del Novecento*. Roma: Universitalia.
- D’Arcangeli, Marco Antonio. 1995. “Un secolo di pedagogia italiana ‘controcorrente’ nel lavoro storiografico di Giacomo Cives.” *Scuola e Città* XLV/11, 30 novembre:481-485.
- D’Arcangeli, Marco Antonio. 2022. Postfazione. “La ‘pedagogia scomoda’ di Giacomo Cives”. In Marco Antonio D’Arcangeli, Furio Pesci e Paola Trabalzini, *Giacomo Cives. Mediazione pedagogica e educazione attiva*, 244-261. Roma: Studium.
- Giannicola, Loredana. 2006. “Mediazione, dialogo e democrazia nella ‘pedagogia scomoda’ di Giacomo Cives”. In Pinto Minerva 2006, 142-157.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 2018. *Storia della pedagogia cristiana*, a cura di Giacomo Cives. Roma: Anicia.
- Mariani Alessandro, cur. 2008. “Una vita tra scuola e pedagogia. Intervista a Giacomo Cives (tenuta – a Firenze e a Roma – nella primavera del 2008).” *Studi sulla formazione* XI/2: 135-153.
- Pinto Minerva Franca, cur. 2006. *La ricerca educativa tra pedagogia e didattica. Itinerari di Giacomo Cives*. Bari: Progedit.

INDICE

- 3 Fulvio De Giorgi
Frontiera di Atti e Atto di frontiera. Una presentazione che è un saluto
- 5 Caterina Sindoni, Luana Salvarani
Sotto il segno della frontiera

KEYNOTES

- 9 Sandra Beckett
Border crossing and boundary breaking: books that transcend
- 23 Geert Thyssen
Closures and apertures of boundary as a theoretical-methodological lens: historiography of education as boundary- drawing knowledge making
- 41 Tom Woodin
Children's writing in the history of learning: reflections on frontiers within and without

FRONTIERE SIMBOLICHE, SOGLIE, RITI DI PASSAGGIO

- 61 Fulvio De Giorgi
Le mobili frontiere diaboliche. Dall'esorcismo all'educazione: i cattolici e il problema del «preternaturale» nell'Ottocento italiano
- 71 Martino Negri
Attraversare soglie. Il racconto come strumento di ricerca identitaria nella narrativa di David Almond
- 83 Alessandra Mazzini
Frontiere educative e formative nei bambini e negli adolescenti di Simona Vinci
- 93 Anna Antoniazzi
Su, su... oltre le nuvole. Dalle ali di Icaro alle pieghe del tempo
- 103 Paolo Bianchini
Santi alunni: le biografie degli studenti e delle studentesse morti in collegio e l'evoluzione del modello educativo gesuitico in età moderna

PASSAGGI DI FRONTIERA NELLA STORIA DELL'EDUCAZIONE

- 115 Evelina Scaglia
Giuseppe Lombardo Radice e i passaggi di frontiera fra Italia e Canton Ticino: un esempio di «transfert pedagogico-culturale» negli anni del fascismo
- 125 Elena Marescotti
The spirit of adventure in education. Idee guida e figure ispiratrici nella storia dell'educazione degli adulti
- 135 Fernando Bellelli
Thomas Berry interprete dell'ecopedagogia come frontiera e l'esigenza della sua ricezione in Italia
- 147 Jessica Pasca
L'educazione alla ragione in Giovanni Maria Bertin: verso una nuova frontiera pedagogica
- 157 Paolo Bonafede
Smile and recognition: interpretations of the newborn smile in late modernity
- 169 Livia Romano
Ernesto Balducci, la rivista Testimonianze e il progetto pedagogico di un nuovo umanesimo
- 179 Dorena Caroli
Frontiere e circolazione transnazionale di modelli educativi: il caso della ricezione di De Amicis in Russia
- 193 Andrea Dessardo
La pandemia da Covid-19, frontiera del postmoderno? Qualche ipotesi a partire da alcuni recenti libri per bambini.

PROSPETTIVE INTERNAZIONALI DELL'EDUCAZIONE COMPARATA NELLA STORIA DEL NOVECENTO

- 205 Simona Salustri
John Dewey e le frontiere educativo-democratiche dell'Asia (1918-1921)
- 215 Carla Callegari
La pedagogia italiana del dopoguerra e la frontiera dell'educazione europea: l'apporto di Eduard Spranger, Friedrich Wilhelm Foerster e Sergej Hessen

- 225 Angelo Gaudio
Tre recenti manuali internazionali di educazione comparata a confronto

GENERE COME FRONTIERA NELLA STORIA DELL'EDUCAZIONE

- 235 Giovanni Savarese
Giuseppina Guacci Nobile tra pedagogia e letteratura
- 245 Brunella Serpe
Storie di marginalità. Maestri e maestre in Italia tra Otto e Novecento: testimonianze dal mezzogiorno
- 255 Loredana Magazzeni
Frontiere di classe e geografie tra scuola elementare e tribunale minorile nella scrittura di Laudomia Bonanni (1907-2002)
- 265 Rossella Raimondo
Maria Dalle Donne e il suo impegno scientifico e didattico nella formazione delle levatrici

FRONTIERE METODOLOGICHE NELLA RICERCA STORICO-EDUCATIVA

- 277 Monica Ferrari
Oltre le frontiere scientifico-disciplinari: alla ricerca delle forme del paradigma dell'esclusione
- 287 Monica Dati
Per un collegamento tra università e società: la didattica di Filippo Maria De Sanctis e le nuove prospettive di Public History of Education
- 297 Angelo Nobile
Le tante frontiere della letteratura "per l'infanzia"
- 307 Paolo Alfieri
Il film Mio figlio professore (1946): una frontiera nella memoria scolastica degli italiani
- 317 Angela Giallongo
Monografie o autobiografie accademiche?

- 335 Chiara Martinelli
Raccontare la memoria orale. L'esperienza dell'Università di Firenze
- 345 Luca Silvestri
La storia dell'educazione attraverso le immagini: Mario Alighiero Manacorda e l'uso delle fonti iconografiche come frontiera della ricerca storico-educativa in Italia
- 355 Anna Debè
“La classe degli asini” approda in tv: un caso di odierna rappresentazione audiovisiva dello storico processo di integrazione degli alunni con disabilità

IL CORPO COME FRONTIERA NELLA STORIA DELL'EDUCAZIONE

- 367 Matteo Morandi
Corpi insegnati, corpi educati: una nuova frontiera per la storia dell'educazione
- 377 Paola Dal Toso
Il corpo come frontiera nella storia dell'educazione: educare ad aver cura del corpo negli scritti di Baden-Powell
- 389 Gabriella Seveso e Luca Comerio
Il dibattito sulle colonie e sull'educazione nella natura a Milano (1911-1922): tracce di transizioni e di contaminazioni
- 401 Juri Meda
«Cogli asini fa meglio il bastone che l'ammonizione». L'uso della paura come dispositivo pedagogico nella scuola italiana tra la XIX e XX secolo
- 413 Renata Bressanelli
L'educazione all'igiene infantile in tarda età giolittiana: l'asilo come «frontiera»

FRONTIERE POLITICHE E CULTURALI NELLA STORIA DELLA SCUOLA E DELLE ISTITUZIONI EDUCATIVE

- 425 Maurizio Piseri
*Una scuola di frontiera in un'epoca di frontiera.
La scuola primaria nel dipartimento della Stura (Cuneo)*
- 437 Mirella D'Ascenzo
*L'istruzione elementare e popolare in Romagna dopo l'Unità.
Problemi, momenti e figure*

- 447 Stefano Lentini
Il passaggio. L'istruzione elementare nel Mezzogiorno d'Italia all'indomani dell'Unità: la Sicilia orientale ed occidentale
- 441 Dario De Salvo
Il passaggio. L'istruzione elementare nel Mezzogiorno d'Italia all'indomani dell'Unità: la prima Calabria Ulteriore
- 471 Anna Maria Colaci e Franca Pesare
Il passaggio della scuola elementare dai comuni allo Stato. Problematiche e attuazione della legge Daneo-Credaro in Terra d'Otranto e nella Terra di Bari
- 481 Giusy Denaro
L'istruzione tecnica all'indomani dell'Unità. Il caso emblematico del comune di Modica
- 491 Silvia Annamaria Scandurra
Oltre i confini della scuola casatiana: la Scuola di Viticoltura ed Enologia di Catania
- 501 Rossana Lacarbonara
Oltre i confini delle città. La diffusione delle scuole rurali e l'attività dell'Ente Pugliese di Cultura nella provincia di Taranto (1929-1935)
- 511 Vincenzo Schirripa
Una cultura magistrale alla prova: Il mestiere di maestro di Fiorenzo Alfieri (1974)

ATTRAVERSARE I CONFINI DEI LINGUAGGI NELLA STORIA DELL'EDUCAZIONE

- 523 Domenico Francesco Antonio Elia
Per altre vie e per altri luoghi: Corto Maltese oltre la frontiera del tempo e dello spazio
- 533 Giulia Fasan
Riviste di frontiera: esperienza educativa e riflessione pedagogica nelle pagine de L'erba voglio (1971 - 1977)

- 545 William Grandi
Per una storia delle narrazioni di divulgazione scientifica per giovani lettori: dalla fine dell'ottocento agli anni settanta del Novecento. Origini e primi sviluppi di un genere narrativo di frontiera
- 555 Chiara Lepri
Attraversare i confini dei linguaggi artistici: poetiche del libro per l'infanzia
- 565 Simone Di Biasio
Marshall in Wonderland. McLuhan tra media e letteratura per l'infanzia
- 575 Teresa Gargano
Tra il serio e il faceto: una frontiera inesplorata nella letteratura per l'infanzia tra fine Ottocento e inizio Novecento
- 583 Leonardo Acone
Vent'anni di pagine e ragazzi. Pedagogia della narrazione di frontiera

EMIGRAZIONI, CULTURE E IDENTITÀ NELLA STORIA DELL'EDUCAZIONE

- 595 Federico Piseri
L'isola che non c'è: la scuola elementare di Carloforte tra Otto e Novecento
- 609 Francesco Pongiluppi
Tra i banchi dei levantini. Cosmopolitismo ed educazione nazionale nella comunità italiana della Turchia ottomana
- 621 Giordana Merlo
Nuove frontiere educative per la prima infanzia di inizio Novecento: i bambini di Erez Israel
- 629 Andrea Mariuzzo
Università della frontiera: il West degli USA e l'impegno statale per l'istruzione superiore
- 637 Michela Baldini
Emigrazione minorile e formazione: l'istruzione oltre la frontiera
- 647 Fabio Stizzo
La negazione dell'infanzia e le vicende degli stagionali italiani nella Svizzera del secondo dopoguerra

PER LA STORIA DEL CIRSE

- 659 Carmen Betti
Un primo bilancio ad oltre quarant'anni dalla nascita del CIRSE

PER GIACOMO CIVES

- 683 Paola Trabalzini
*La collaborazione di Giacomo Cives con Vita dell'infanzia:
riflessioni su Maria Montessori*
- 693 Furio Pesci
Una pedagogia della mediazione e dell'integrazione
- 703 Marco Antonio D'Arcangeli
Giacomo Cives, o della «controstoria» dell'istruzione e della pedagogia italiane

Notizie sui curatori e gli Autori

CURATORI	UNIVERSITA'	DIPARTIMENTO
Chiara Lepri	Roma Tre	Scienze della Formazione
Silvia Annamaria Scandurra	Messina	Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali
Caterina Sindoni	Messina	Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali
Dario DeSalvo	Messina	Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali
De Giorgi Fulvio	Modena e Reggio Emilia	Educazione e scienze umane
Salvarani Luana	Parma	Discipline Umanistiche Sociali e delle Imprese Culturali
AUTORI	UNIVERSITA'	DIPARTIMENTO
Acone Leonardo	"L'Orientale" di Napoli	Scienze umane e sociali
Alfieri Paolo	Cattolica del Sacro Cuore	Pedagogia
Antoniazzi Anna	Genova	Scienze della Formazione
Baldini Michela	Telematica Pegaso	Psicologia e scienze dell'educazione
Beckett Sandra	Brock University (Canada)	Faculty of Humanities. Modern Languages, Literatures and Cultures
Bellelli Ferdinando	Modena e Reggio Emilia	Educazione e Scienze Umane
Betti Carmen	Firenze	Scienze Formazione e Psicologia
Bianchini Paolo	Torino	Filosofia e scienze dell'educazione
Bonafede Paolo	Trento	Lettere e Filosofia
Bravi Luca	Firenze	Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia
Bressanelli Renata	Cattolica del Sacro Cuore	Pedagogia
Callegari Carla	Padova	Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata
Caroli Dorena	Bologna	Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"
Colaci Anna	Salento	Scienze Umane e Sociali
Pesare Franca	Bari	Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione
D'Arcangeli MarcoAntonio	L'Aquila	Scienze umane
D'Ascenzo Mirella	Bologna	Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"
Dal Toso Paola	Verona	Scienze umane
Dati Monica	Italian University Line. Firenze	Scienze umane
De Giorgi Fulvio	Modena e Reggio Emilia	Educazione e scienze umane
DeSalvo Dario	Messina	Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali
Debè Anna	Cattolica del Sacro Cuore	Pedagogia
Denaro Giusy	Catania	Scienze della Formazione
Dessardo Andrea	Europea di Roma	Scienze umane
Di Biasio Simone	Roma Tre	Scienze della Formazione
Di Giacinto Maura	Roma Tre	Scienze della Formazione
Elia Domenico	Bari	Ricerca e Innovazione Umanistica
Fasan Giulia	Padova	Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata
Ferrari Monica	Pavia	Studi Umanistici
Gabusi Daria	Verona	Scienze umane
Gargano Teresa	Roma Tre	Scienze della Formazione
Gaudio Angelo	Udine	Studi Umanistici e del Patrimonio Culturale
Giallongo Angela	Urbino	Scienze della Comunicazione, Studi Umanistici e Internazionali
Grandi William	Bologna	Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"
Lacarbonara Rossana	Salento	Scienze Umane e Sociali
Lentini Stefano	Catania	Scienze della Formazione
Lepri Chiara	Roma Tre	Scienze della Formazione
Magazzeni Loredana	Bologna	Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"
Marescotti Elena	Ferrara	Studi Umanistici
MariuzzoAndrea	Modena e Reggio Emilia	Educazione e scienze umane
Martinelli Chiara	Firenze	Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia
Mazzini Alessandra	Bergamo	Scienze umane e sociali
Meda Juri	Macerata	Scienze della formazione, dei beni culturali e del turismo
Merlo Giordana	Padova	Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata
Morandi Matteo	Pavia	Studi umanistici
Negri Martino	Milano-Bicocca	Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"
Nobile Angelo	Parma	Discipline Umanistiche Sociali e delle Imprese Culturali
Oliviero Stefano	Firenze	Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia
Pasca Jessica	Palermo	Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione

AUTORI	UNIVERSITA'	DIPARTIMENTO
Pesci Furio	Roma "La Sapienza"	Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione
Petruzzi Carmen	Foggia	Studi Umanistici
Piseri Federico	Sassari	Storia, Scienze dell'uomo e della Formazione
Piseri Maurizio	Valle d'Aosta	Scienze umane e sociali
Pongiluppi Francesco	Torino	Filosofia e scienze dell'educazione
Pruneri Fabio	Sassari	Storia, Scienze dell'uomo e della Formazione
Raimondo Rossella	Bologna	Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin"
Romano Livia	Palermo	Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione
Salustri Simona	Modena e Reggio Emilia	Educazione e scienze umane
Salvarani Luana	Parma	Discipline Umanistiche Sociali e delle Imprese Culturali
Sanzo Alessandro	Roma "La Sapienza"	Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione
Savarese Giovanni	Salerno	Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione
Scaglia Evelina	Bergamo	Scienze umane e sociali
Scandurra Silvia Annamaria	Messina	Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali
Schirripa Vincenzo	Libera Univ. "Maria SS.Assunta" LUMSA - Roma	Scienze umane - comunicazione, formazione e psicologia
Serpe Brunella	Calabria	Matematica e Informatica
Seveso Gabriella	Milano-Bicocca	Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"
Comerio Luca	Milano-Bicocca	Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa"
Silvestri Luca	Roma Tre	Scienze della Formazione
SindoniCaterina	Messina	Scienze Cognitive, Psicologiche, Pedagogiche e degli Studi Culturali
Stizzo Fabio	Telematica Pegaso	Psicologia e scienze dell'educazione
Thyssen Geert	Western Norway of Applied Sciences	Pedagogy, Religion and Social Studies
Trabalzini Paola	Libera Univ. "Maria SS.Assunta" LUMSA - Roma	Scienze umane - comunicazione, formazione e psicologia
Woodin Tom	University College London	Institute of Education



In copertina: Tramonto rosso su Vulcano
Foto di Caterina Sindoni, Messina, 2024