

Rivista di storia dell'educazione

Periodico del Centro Italiano
per la Ricerca Storico-Educative

1/2016

Rivista di storia dell'educazione

Consiglio di Direzione

TIZIANA PIRONI (PRESIDENTE), CARLA GHIZZONI (VICE-PRESIDENTE), GIANFRANCO BANDINI (SEGRETARIO)

Comitato Scientifico

GEORGINA MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA (UNIVERSITÀ DI CITTÀ DEL MESSICO)
JOSÉ MANUEL ALFONSO SANCHEZ (UNIVERSITÀ PONTIFICIA DI SALAMANCA)
GIANFRANCO BANDINI (UNIVERSITÀ DI FIRENZE)
ALBERTO BARAUSSE (UNIVERSITÀ DEL MOLISE)
EGLE BECCHI (UNIVERSITÀ DI PAVIA)
LUCIANA BELLATALLA (UNIVERSITÀ DI FERRARA)
BRUNO BELLERATE (UNIVERSITÀ DI ROMA 3)
MILENA BERNARDI (UNIVERSITÀ DI BOLOGNA)
EMMA BESEGGI (UNIVERSITÀ DI BOLOGNA)
CARMEN BETTI (UNIVERSITÀ DI FIRENZE)
FRANCESCA BORRUSO (UNIVERSITÀ DI ROMA 3)
ANTONELLA CAGNOLATI (UNIVERSITÀ DI FOGGIA)
LUCIANO CAIMI (UNIVERSITÀ CATTOLICA DI MILANO)
FRANCO CAMBI (UNIVERSITÀ DI FIRENZE)
PIETRO CAUSARANO (UNIVERSITÀ DI FIRENZE)
HERVÉ ANTONIO CAVALLERA (UNIVERSITÀ DEL SALENTO)
MIRELLA CHIARANDA (UNIVERSITÀ DI PADOVA)
GIACOMO CIVES (UNIVERSITÀ DI ROMA LA SAPIENZA)
MARIELLA COLIN (UNIVERSITÀ DI CAEN)
MARIA ISABEL CORTS GINER (UNIVERSITÀ DI SIVIGLIA)
ANTÓN COSTA RICO (UNIVERSITÀ DI SANTIAGO DE COMPOSTELA)
CARMELA COVATO (UNIVERSITÀ DI ROMA 3)
ANTONIA CRISCENTI (UNIVERSITÀ DI CATANIA)
FULVIO DE GIORGI (UNIVERSITÀ DI MODENA E REGGIO EMILIA)
DOMENICO ELIA (UNIVERSITÀ DI BARI)
ROSELLA FRASCA (UNIVERSITÀ DELL'AQUILA)
LUCA GALLO (UNIVERSITÀ DI BARI)
ANGELO GAUDIO (UNIVERSITÀ DI UDINE)
CARLA GHIZZONI (UNIVERSITÀ CATTOLICA DI MILANO)
ANGELA GIALONGO (UNIVERSITÀ DI URBINO)
JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ (UNIVERSITÀ DI SALAMANCA)
CHARLES MAGNIN (UNIVERSITÀ DI GINEVRA)
JURI MEDA (UNIVERSITÀ DI MACERATA)
GABRIELA OSSENBACH SAUTER (UNIVERSITÀ DI MADRID)
TIZIANA PIRONI (UNIVERSITÀ DI BOLOGNA)
FABIO PRUNERI (UNIVERSITÀ DI SASSARI)
GIUSEPPE TOGNON (UNIVERSITÀ LUMSA ROMA)
GIUSEPPE TREBISACCE (UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA)
IGNAZIO VOLPICELLI (UNIVERSITÀ DI ROMA 2)

Redazione

PIETRO CAUSARANO (COORDINATORE),
WILLIAM GRANDI, LUCA MONTECCHI, ROSELLA RAIMONDO, GIACOMO SPAMPANI

Rivista di storia dell'educazione is a peer reviewed journal.

I contributi in questa rivista sono preventivamente valutati anonimamente da esperti interni ed esterni, italiani e stranieri. Il comitato dei referees è coordinato dal Prof. G. Trebisacce e dalla Prof.ssa C. Betti.

Periodico semestrale autorizzato dal tribunale di Pisa 14/2007.

Abbonamento 2016

Italia € 25,00 Estero € 50,00

prezzo di un fascicolo: Italia € 15,00 Estero € 25,00

conto corrente postale n. 14721567

intestato a Edizioni ETS

INDICE

<i>Editoriale</i> di Pietro Causarano	5
LAVORO, FORMAZIONE E EDUCAZIONE IN PROSPETTIVA STORICA: SOLLECITAZIONI E IPOTESI PER NUOVI CAMPI DI RICERCA (Sezione monografica curata da Pietro Causarano)	
MATTEO MORANDI, <i>La voce «Lavoro» nell'enciclopedismo pedagogico di fine '800: una comparazione Italia-Francia</i>	11
MONICA FERRARI, <i>Ideologia ed etica del lavoro nella scuola dell'infanzia italiana tra '800 e '900</i>	27
ELENA TABACCHI, « <i>Torniamo ai campi, torniamo al lavoro!</i> ». <i>L'introduzione del lavoro educativo nella scuola elementare italiana (1870-1903)</i>	45
CARLA GHIZZONI, <i>Formazione e lavoro nelle scuole serali e festive superiori del Comune di Milano fra età giolittiana e secondo dopoguerra</i>	63
STEFANO GALLO, <i>Educare chi se ne va: i corsi statali di alfabetizzazione e formazione professionale per gli emigranti in Italia (1920-1926)</i>	77
EVELINA SCAGLIA, <i>Vittorino Chizzolini e Marco Agosti: lavoro, educazione e scuola popolare negli anni della riforma Gonella (1946-1951)</i>	93
GIUSEPPE ZAGO, <i>La riforma dell'apprendistato nell'Italia della ricostruzione: fra politica, economia e pedagogia</i>	107
STEFANO OLIVIERO, <i>Lavoro, consumo e formazione: una prospettiva storico-educativa</i>	125
PIETRO CAUSARANO, « <i>La scuola di noi operai</i> ». <i>Formazione, libertà e lavoro nell'esperienza delle 150 ore</i>	141
ARTICOLI	
MONICA DATI, <i>L'integrazione scolastica negli Stati Uniti: il caso Brown vs Board of Education</i>	161
DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA, <i>Uno stadio per la città eterna: genesi e sviluppo dello stadio nazionale in Roma nelle carte dell'archivio capitolino (1908-1912)</i>	175

ROSSELLA RAIMONDO, <i>La «pedagogia riparatrice» secondo Maria Montessori: un ideale regolativo ed educativo</i>	191
CATERINA SINDONI, <i>The 'right to war' and the 'right to peace' in educational projects submitted to the Parliament of the Kingdom of Sicily (1812-1815)</i>	203
FABIO STIZZO, <i>In viaggio nell'Italia del secondo dopoguerra: tra disillusioni e storie di solidarietà</i>	215
BRUNELLA SERPE, <i>La scuola in Italia tra autoritarismo e libertà (1922-1943)</i>	227
LA SCOMPARSА DI DUE MAESTRI	
Remo Fornaca (Giacomo Cives)	239
Giuseppe Giarrizzo (Antonia Criscenti)	243
INFORMAZIONI	
Convegno: <i>Lo tsunami delle guerre: guerra, educazione e scuola</i> , Ferrara, 13-14 ottobre 2015 (Luciana Bellatalla)	247
Convegno CIRSE: <i>Sguardi della storia. Luoghi, figure, immaginario e teorie dell'educazione</i> , Bologna, 26-27 febbraio 2016, e <i>Assemblea dei soci CIRSE</i> (Stefano Oliviero)	248
<i>Relazione finanziaria 2013-15 e bilancio consuntivo del CIRSE</i> (Carmen Betti)	253
Seminario: <i>Ricerca storico-educativa e processi di internazionalizzazione: le sfide dell'open access</i> , Roma, 4 marzo 2016 (Lucia Cappelli)	254
Convegno: <i>Antonio Guarasci: l'uomo, lo storico, il politico</i> , Cosenza, 16 marzo 2016 (Nicola Trebisacce)	255
Convegno: <i>Spazi formativi, modelli e pratiche di educazione all'aperto nel primo Novecento</i> , Catania, 1 aprile 2016 (Letterio Todaro)	256
RECENSIONI	
• G. Genovesi, <i>Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola</i> , Anicia, Roma 2014 (Nella Sistoli Paoli)	259
• G.U. Cavallera, <i>Dove Platone riceve il battesimo. La formazione come fondamento nell'Impero Romano d'Oriente</i> , Mimesis, Milano-Udine 2015 (Gabriella Armenise)	261
• A. Dessardo, <i>Le ultime trincee. Politica e vita scolastica a Trento e Trieste, 1918-1923</i> , La Scuola, Brescia 2016 (Vincenzo Schirripa)	263
LIBRI RICEVUTI	265
I COLLABORATORI DI QUESTO NUMERO	267
NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI	269

EDITORIALE

Il tema del lavoro non è certo assente nella riflessione pedagogica sui processi educativi né dal punto di vista didattico né dal punto di vista teorico. Non mancano dunque analisi e suggestioni che si confrontano col fatto che la personalità individuale viene formata in rapporto alla vita sociale e quindi alle attività che in essa si svolgono e che contribuiscono a strutturarla. Questa attenzione pedagogica inoltre è di lunga data ed è significativamente antecedente all'affermarsi – nel secondo dopoguerra inoltrato – delle strategie inclusive di educazione permanente e di *lifelong learning*. Fra '800 e primi del '900 si colora anzi di iniziali componenti etiche (e talvolta pure moralistiche), sovente di segno contrapposto, se solo pensiamo alle vicende controverse dell'educazione popolare e dell'alfabetizzazione. L'ambito degli studi storico-educativi ha messo in luce non a caso la funzione educativa attribuita ideologicamente al lavoro sul piano della trasmissione dei modelli culturali, come mostrano – applicandosi a campi e momenti diversi – i saggi di Monica Ferrari, Matteo Morandi e Elena Tabacchi nella parte monografica della rivista.

L'attenzione all'infanzia e al lavoro minorile inoltre, per la riflessione pedagogica, ha costituito un'area decisiva in Italia e in Europa (e oggi, all'interno degli approcci post-coloniali e di *global history*, pure in una sfera più ampia) per studiare il nesso controverso nel tempo e nello spazio fra educazione, alfabetizzazione e lavoro: ma il lavoro (compreso spesso l'addestramento ad esso) di solito è stato individuato come il fattore storicamente negativo contrapposto a quello positivo, l'istruzione, all'interno dell'affermazione di una nuova idea di infanzia e di diritto, con una scarsa problematizzazione rispetto al contesto storico e alle dinamiche relazionali e socio-economiche che hanno portato in passato (ma portano ancora oggi, in forme e luoghi diversi) i minori al lavoro, sottraendoli all'istruzione nella loro formazione.

Per parte sua, l'odierna pedagogia del lavoro, benché non abbia rappresentato fino ad anni recenti uno dei filoni più rilevanti di riflessione e di azione almeno in Italia, piano piano comunque ha cercato di definire e articolare i propri spazi di ricerca e di indagine, andando oltre i confini della sola educazione degli adulti e acquisendo a proprio fondamento la dinamica contraddittoria fra educazione formale e informale in tutto l'arco della vita, proprio attorno al lavoro e ai meccanismi di esclusione e integrazione sociale dei lavoratori, prendendo in conto anche altre sfere, dagli spazi di vita al tempo libero e ai consumi, tematica della cui evoluzione dà un quadro frastagliato il saggio di Stefano Oliviero. Per quanto riguarda l'Italia, un passaggio decisivo è avvenuto a partire dagli anni '70, con quell'esperienza rivendicativa e conflittuale di formazione sociale di massa rappresentata dalle 150 ore per il diritto allo studio re-

tribuito, oggetto del mio saggio finale a corredo della parte monografica del fascicolo.

Dal punto di vista storico-educativo, nel nostro paese, la ricerca sul rapporto fra lavoro e formazione è stata in ogni caso sicuramente più occasionale e meno sistematica di altri contesti, attratta prioritariamente dall'educazione popolare in generale, per quanto diversamente declinata come segnala il saggio di Evelina Scaglia ancora per il secondo dopoguerra, nonché poi fortemente condizionata dall'articolazione istituzionale del nostro sistema che ha teso a distinguere gradualmente, a partire dal regime fascista, tre livelli paralleli e successivi all'alfabetizzazione, cioè istruzione tecnica, istruzione professionale e formazione professionale.

Tradizionalmente infatti l'istruzione tecnica ha concentrato su di sé l'attenzione prevalente degli storici (anche generalisti e economici), per la sua relazione più compiuta con il sistema scolastico, con la modernizzazione economica e civile e con i fenomeni di professionalizzazione che hanno modificato percezione e status del lavoro qualificato nella società industriale. Minore attenzione, almeno nel nostro paese, è stata data invece all'istruzione professionale rispetto all'istruzione tecnica, malgrado la sua istituzionalizzazione formale all'interno di un dualismo scolastico molto accentuato, soprattutto dopo il fascismo, e le cui prime tracce sono testimoniate dal ruolo svolto dagli enti locali a partire dall'età giolittiana, come nella Milano analizzata da Carla Ghizzoni.

Giuseppe Zago, nel suo saggio in questo fascicolo, ci ricorda che quasi per niente infine ci si è occupati di quel mondo informale e meno strutturato costituito dall'addestramento al lavoro in apprendistato o attraverso scuole di mestiere e percorsi professionali meno definiti e esterni al sistema scolastico – anche per la difficoltà ad averne un quadro unitario. In fondo, per il nostro paese, in quest'ultimo campo ben poco troviamo a parte Antonio Santoni Rugiu, l'unico che in maniera ricorrente e sistematica si è interessato di quest'ultimo aspetto fra gli storici dell'educazione, insieme a pochi altri pionieri. E tuttavia anche lui, come altri studiosi più assidui rispetto all'educazione informale nel lavoro, ha studiato prevalentemente il periodo medievale e moderno (nel lavoro artigiano o al massimo nella manifattura), assai poco l'età contemporanea (nel lavoro industriale). Solo qualche rara analisi sulle scuole aziendali (formazione nell'impresa e per l'impresa) ci avvicina all'oggi, però scivolando nel campo di interesse degli storici economici più che di quelli dell'educazione.

Il rapporto fra formazione e lavoro per l'età contemporanea, se è studiato, è studiato dunque prevalentemente nella sua accezione formale, scolastica o comunque istituzionalizzata. La cosa per certi versi è un po' paradossale: dobbiamo pensare infatti che, per la gran parte dei lavoratori manuali ed esecutivi in Italia (ma non solo), al di là della prima alfabetizzazione ancora nella prima metà del '900 altri erano i canali attraverso i quali si poteva accedere ad una qualche forma di relazione di tipo formativo in funzione del lavoro (o attraverso il lavoro). Piccole minoranze, localizzate nel tempo e nello spazio, avevano certo accesso all'istruzione tecnica e professionale strutturata e formalizzata, pubblica e privata. La stragrande maggioranza dei futuri lavoratori, da ragazzi e da giovani, invece non entrava in percorsi formativi di sorta o al massimo lo faceva all'interno di quel microcosmo locale e intrecciato da dinamiche comunitarie o da relazioni di tipo economico costituite dall'addestramento aziendale (e familiare),

dall'apprendistato o da quella che noi oggi chiameremmo formazione professionale (all'epoca prevalentemente nei circuiti municipali, soprattutto assistenziali o della filantropia, poi aziendali-consortili, corporativi, sindacali e mutualistici, ecc.).

Questo apparente paradosso si può spiegare con una caratteristica del modo con cui a lungo si è appreso un lavoro, ci si è impraticati delle sue procedure e tecniche, si sono acquisiti i paradigmi culturali e sociali che lo identificano. La sfera produttiva della tradizione artigiana e della manifattura (per non parlare del mondo rurale) è caratterizzata a lungo da un'alta specificità consuetudinaria sia nei prodotti sia nelle forme e modi di produzione in cui la componente identitaria e culturale di come si entra al lavoro costituisce un collante sociale per la comunità in termini di competenze altrettanto significativo delle relazioni connesse alla attività che si viene a svolgere. Nella società industriale, viceversa, i lavori manuali e esecutivi, almeno i lavori che presuppongono una minima elaborazione di conoscenze, anche solo in termini di competenze pratiche mediate dall'uso di macchine, e la loro applicazione ai fini di trasformare la materia prima (cioè al di là della condizione di manovale e delle semplici competenze di tipo fisico), perdono in termini di specificità nel passaggio dalle forme artigianali e manifatturiere tradizionali alla meccanizzazione spinta e alle sue forme di organizzazione (taylorismo), fino all'automazione lineare della seconda metà del '900 (fordismo). Tendono cioè ad una crescente standardizzazione e intercambiabilità uniformata, per certi versi aspecifica, spostando sempre più l'ambito delle competenze soggettive nel campo delle attitudini piuttosto che delle abilità e capacità. In altre parole si allontanano non solo dalle peculiarità del soggetto ma diventano anche in certa misura tendenzialmente più indifferenti ai contesti in cui vive e opera il soggetto e quindi più sistematicamente trasferibili per via formale e istituzionalizzata e non solo tradizionalmente informale, incrociando anche le dinamiche della sua mobilità territoriale e sociale, fenomeno che si può intravedere nel saggio di Stefano Gallo.

Sono tracce che si possono ritrovare trasversalmente un po' in tutti i contributi di questa sezione monografica della rivista: apparentemente distanti fra loro, nella particolarità di interesse analitico e nella varietà di fonti utilizzate, essi convergono nel far vedere come il tema del lavoro intercetti secondo traiettorie le più diverse ed ellittiche, ed anche le più inattese, la dimensione formativa del soggetto e come dietro di essa si scorga un universo di mondi, di valori e di idee, spesso concorrenti se non conflittuali proprio attorno alla funzione svolta dal lavoro concreto e dalla relazione con esso, in larga parte ancora da indagare sistematicamente rispetto alle esperienze e alle pratiche reali cui hanno dato luogo.

Pietro Causarano

LAVORO, FORMAZIONE E EDUCAZIONE IN PROSPETTIVA STORICA:
SOLLECITAZIONI E IPOTESI PER NUOVI CAMPI DI RICERCA
(Sezione monografica curata da Pietro Causarano)

MATTEO MORANDI

LA VOCE «LAVORO MANUALE»
NELL'ENCICLOPEDIISMO PEDAGOGICO DI FINE '800:
UNA COMPARAZIONE ITALIA-FRANCIA

All'indomani della missione governativa italiana in visita al celebre istituto di Nääs, in Svezia (1887), il lavoro manuale rappresentò, anche nel nostro Paese, un proficuo oggetto di attenzione pedagogica in ambito positivista. Il saggio propone un'analisi tematica dell'articolata voce «Lavoro manuale scolastico», pubblicata sul *Dizionario illustrato di pedagogia* diretto da Antonio Martinazzoli e Luigi Credaro (1894-1908), e una comparazione con gli analoghi lemmi apparsi sul francese *Dictionnaire de pédagogie* di Ferdinand Buisson nell'edizione del 1882-1887 e poi in quella del 1911.

In the aftermath of the Italian government mission visiting the famous institute of Nääs, in Sweden (1887), the manual labour represented, also in our country, an important object of educational attention within the positivist paradigm. The essay proposes a thematic analysis of the articulated lemma «Lavoro manuale scolastico», published in Dizionario illustrato di pedagogia edited by Antonio Martinazzoli and Luigi Credaro (1894-1908), and a comparison with the corresponding lemmas appeared in French Dictionnaire de pédagogie by Ferdinand Buisson in the two editions of 1882-1887 and 1911.

Parole chiave: lavoro manuale scolastico, dizionari pedagogici, positivismo pedagogico, Ferdinand Buisson, Antonio Martinazzoli e Luigi Credaro.

Key words: manual labour school, educational dictionaries, pedagogical positivism, Ferdinand Buisson, Antonio Martinazzoli and Luigi Credaro.

S'intitola «inchiesta al cuore del *Dictionnaire de pédagogie* di Ferdinand Buisson» il pregevole lavoro a più mani coordinato, ormai più di un decennio fa, da Daniel Denis e Pierre Kahn sull'opera monumento dell'enciclopedia pedagogica francese di fine Ottocento-primo Novecento¹. Il volume, frutto di un'indagine pluridisciplinare, affonda il proprio sguardo sulle principali materie scolastiche del grado primario, attraverso l'esame delle relative voci del *Dictionnaire*, nelle sue diverse edizioni del 1882-1887 e del 1911. Vi fa da sfondo il dibattito, ampio soprattutto oltr'Alpe, circa la storia delle «discipline» come espressione di una cultura scolastica precipua, che gli autori analizzano – sulla scorta, tra l'altro, degli studi classici di André Chervel² – alla luce dei

¹ D. Denis, P. Kahn (dir.), *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au coeur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, préface de P. Nora, Paris, CNRS Éditions, 2003 (disponibile anche on-line in versione digitale all'URL <http://books.openedition.org/editions-cnrs/3043>). Sul *Dictionnaire* i due studiosi francesi sono tornati successivamente con *L'école de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Berne, Peter Lang, 2006.

² A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998. Per una rassegna storiografica su Inghilterra, Francia e Spagna cfr. A. Viñao, *Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne*, in «Histoire de l'éducation», 125, 2010, pp. 73-98 (disponibile anche on-line all'URL <http://histoire-education.revues.org/2111>); per l'Italia, P. Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, Sei, 2010.

cambiamenti, istituzionali ma anche mentali, del sistema d'istruzione francese a partire dalla fondamentale legge 28 marzo 1882 sull'insegnamento elementare obbligatorio e laico.

Non meno interessante, in quest'ottica, risulta esplorare, dal nostro osservatorio, l'analogo e pressoché coevo *Dizionario illustrato di pedagogia* diretto in Italia da Antonio Martinazzoli e Luigi Credaro, impresa editoriale forse meno rilevante sul piano identitario nazionale³, eppure *summa*, a suo modo, di una *Weltanschauung* pedagogica, nei suoi risvolti pratici e teorici, elaborata soprattutto a scuola e attorno ad essa dagli stessi suoi protagonisti. Espressione di un approccio più rigoroso nei confronti del variegato panorama educativo, frutto dell'imperante indirizzò positivista⁴, esso risente solo in parte, e comunque meno dell'omologo francese, dell'evoluzione politica e legislativa contemporanea all'uscita dei fascicoli, che pure vi fu (si pensi soltanto alla recrudescenza anticlericale tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento, culminata con la mozione Bissolati del 1908 sull'insegnamento religioso nelle scuole elementari; o, ancora, all'innalzamento dell'obbligo ai 12 anni con la legge Orlando del 1904, che istituiva nel contempo il «corso popolare» – quinta e sesta elementare –, rafforzando altresì il *welfare* scolastico; infine, all'avocazione allo Stato del grado primario nelle realtà più piccole, non capoluogo di provincia e di circondario, con legge Daneo-Credaro del 1911⁵). Piuttosto, il *Dizionario* Martinazzoli-Credaro traccia le linee, incerte fin che si vuole, di un'ambizione spesso rimasta sulla carta, di cui qui è testimone, ad esempio, proprio l'articolo «Lavoro manuale scolastico», che questa breve nota intende presentare.

Storie parallele

Distribuito in dispense dall'editore Vallardi di Milano fra il 1894 e il 1908⁶, a com-

³ Di «cathédrale de l'école primaire» parla Pierre Nora nei *Lieux de mémoire* da lui diretti, dedicando a siffatto *pantheon* pedagogico un apposito articolo: *Le «Dictionnaire de pédagogie» de Ferdinand Buisson. Cathédrale de l'école primaire*, in Id. (dir.), *Les lieux de mémoire*, I: *La République*, Paris, Gallimard, 1997 (1ª ed. 1984), pp. 327-347. Di gran lunga meno studiato, non solo sotto il profilo del *nation building*, ma anche nell'ambito di una specifica storiografia di settore, il *Dizionario* italiano, al quale non riserva un cenno specifico neppure l'*Enciclopedia pedagogica* diretta da M. Laeng, Brescia, La Scuola, 1989-2003. Uno dei due curatori, Antonio Martinazzoli, è addirittura ignorato tra i nomi del *Dizionario biografico degli italiani*. Sul tema specifico si ricorda perciò qui soltanto la vecchissima nota critica di S. Caramella, *Il Dizionario illustrato di Pedagogia di A. Martinazzoli e L. Credaro*, apparsa su «L'Educazione nazionale» di Giuseppe Lombardo Radice, III (1921), 5, pp. 62-63.

⁴ Cfr. R.S. Di Pol, *La pedagogia scientifica in Italia tra Ottocento e Novecento*, Torino, Marco Valerio, 2007, con bibliografia citata. Per un'antologia panoramica del positivismo pedagogico, D. Bertoni Jovine, R. Tisato (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano*, Torino, Utet, 1973-1976, 2 voll.

⁵ Sulla storia della scuola italiana la bibliografia è sterminata. Tra i volumi più recenti di carattere generale ricordo almeno H.A. Cavallera, *Storia della scuola italiana*, Firenze, Le Lettere, 2013 e G. Recuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, Brescia, La Scuola, 2015.

⁶ Le date, controverse in letteratura, non compaiono sui fascicoli e si ricavano unicamente dalle schede bibliografiche della Biblioteca nazionale centrale di Firenze, realizzate in occasione dell'ingresso per deposito legale. L'informazione è riportata anche in *Clio. Catalogo dei libri italiani dell'Ottocento, 1801-1900*, Milano, Editrice Bibliografica, 1991, vol. II, p. 1637. Nello specifico, le voci del primo volume uscirono fra il 1894 e il 1895, quelle del secondo fra il 1895 e il 1899, quelle del terzo fra il 1899 e il 1908: «cominciato quando era appena formulato il sistema pedagogico ardigioiano, terminato quando proprio quel sistema accennava a tramontare ormai definitivamente dal nostro orizzonte e tutto quanto il positivismo a dissolversi». Caramella, *Il Dizionario*, cit., p. 62.

porre 3 volumi distinti, il *Dizionario* italiano usciva buon ultimo, tra le enciclopedie pedagogiche d'Europa, dopo il *Diccionario de educación y métodos de enseñanza* dello spagnolo Mariano Carderera, in 4 tomi (1855), l'imponente *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens* del tedesco Karl Adolph Schmid, in 11 volumi (1859-1878), e il ricordato (e notissimo) *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* del francese Ferdinand Buisson, in 4 volumi (1878-1887)⁷, nonché dopo la ben più snella *Sonnenschein's Cyclopaedia of education*, a cura dell'inglese Alfred Ewen Fletcher, in un solo volume, del 1889. Ne erano responsabili sul piano scientifico Antonio Martinazzoli (1844-1929), insegnante di filosofia presso il liceo Beccaria di Milano e libero docente di pedagogia alla locale Accademia scientifico-letteraria, e Luigi Credaro (1860-1939), suo allievo al liceo di Sondrio, professore di storia della filosofia all'Università di Pavia, neokantiano di formazione e futuro ministro della Pubblica istruzione fra il 1910 e il 1914⁸. Accanto a loro stava una fitta schiera di autori, «i più distinti cultori delle discipline pedagogiche in Italia», come recitava il frontespizio di ciascun fascicolo: professori universitari e di scuola secondaria, funzionari ministeriali, capi d'istituto e direttori didattici, maestri, medici e pubblicisti, dai più grandi nomi dell'epoca (Giuseppe Allievo, Carlo Cantoni, Giovanni Antonio Colozza, Malachia De Cristoforis, Saverio De Dominicis, Emilio De Marchi, Luigi Ferri, Pasquale Fornari, Giovanni Battista Gerini, Arcangelo Ghisleri, Giovanni Marchesini, Felicita Morandi, Vittore Ravà, Angelo Valdarnini, Felice Valletti, Paolo Vecchia e tanti altri) a meno illustri minori.

In tal senso, molto vi era in comune rispetto al *Dictionnaire* francese: anzitutto la vastità del numero e l'eterogeneità dei collaboratori, alcuni dei quali celeberrimi (oltr'Alpe, il fisiologo e politico Paul Bert, ministro della Pubblica istruzione; il pedagogista e storico della pedagogia Gabriel Compayré; il sociologo e pedagogista Émile Durkheim; l'astronomo Camille Flammarion; gli storici Ernest Lavisse e Alfred Rambaud; il pastore protestante Jules Steeg, tra i fondatori del sistema scolastico repubblicano; e ancora, l'egittologo Gaston Maspero e l'architetto Eugène Viollet-le-Duc, per citarne solo alcuni); in secondo luogo, il rilievo del direttore, per la Francia Ferdinand Buisson (1841-1932), responsabile dell'Insegnamento primario e poi professore di Scienza dell'educazione alla Sorbona, uomo politico radicale, figura chiave (ben più di Martinazzoli e Credaro per l'Italia) della scuola del suo tempo, affiancato alla segreteria di redazione dal fidato James Guillaume (1844-1916)⁹.

⁷ Sui rapporti tra Francia e Germania cfr. J. Helmchen, *Le temps des dictionnaires, en France et en Allemagne*, in Denis, Kahn (dir.), *L'école de la Troisième République*, cit., pp. 39-50. Sulla Spagna, B. Delgado Criado (coord.), *Historia de la educación en España y América*, vol. III: *La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Ediciones SM-Morata, 1994, pp. 344 sgg. Circa il sapere pedagogico in area anglosassone, M.A. Larsen, *Pedagogic knowledge and the Victorian era Anglo-American teacher*, in «History of education», XXXI (2002), 5, pp. 457-474 (disponibile anche on-line all'URL https://www.researchgate.net/publication/233193186_Pedagogic_knowledge_and_the_Victorian_era_Anglo-American_teacher).

⁸ Riguardo al primo si vedano i profili di F. Cafaro in Laeng (dir.), *Enciclopedia pedagogica*, cit., vol. IV, 1990 (con qualche cenno sul *Dizionario*) e di L. Lombardi in G. Chiosso, R. Sani (dir.), *DBE. Dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, vol. II, *ad voces*. Per il secondo si rimanda, invece, almeno alle voci di P. Guarnieri in *Dizionario biografico degli italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 30, 1984 e di M.A. D'Arcangeli in Chiosso, Sani (dir.), *DBE*, cit., I.

⁹ Sul *Dictionnaire* di Buisson rinvio in particolare a Nora, *Le «Dictionnaire de pédagogie»*, cit.; P. Dubois, *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*, Berne, Peter Lang, 2002; Id.

Diversa era invece la struttura della prima edizione francese: due parti per quattro volumi complessivi, la prima comprendente «les doctrines, la législation, l'histoire de l'enseignement» («un vaste traité de pédagogie théorique disposé sous la forme de recueil d'article par ordre alphabétique») e la seconda contenente «l'application des principes pédagogiques aux diverses matières de l'enseignement», in sostanza una guida tale da costituire «un cours complet d'instruction primaire, non pas à l'usage des élèves, mais à l'usage des maîtres»¹⁰. La distinzione fra teoria e prassi (o, meglio, fra l'ambito pedagogico e quello più prettamente didattico-scolastico) scompariva, invece, nel *Nouveau dictionnaire* del 1911, più simile all'italiano, che presentava gli argomenti nel loro insieme. Non tanto un semplice «epilogo» rispetto alla prima edizione, di gran lunga più corposa, ma una messa alla prova – hanno sostenuto Denis e Kahn – del sistema scolastico repubblicano a distanza di trent'anni dalla sua fondazione¹¹.

Nello specifico, non pochi punti di contatto si rintracciano anche nelle voci «Lavoro manuale scolastico» (1896) e «Manuel (travail)» (1884), oggetto della nostra attenzione, per quanto non manchino differenze sostanziali, che cercheremo di mettere in luce.

Temi e organizzazione delle voci

La prima di queste differenze sta nell'indicizzazione, e dunque nel risalto dato ai due termini della voce, nel caso dell'Italia collocata sotto la lettera L di Lavoro, in quello della Francia sotto la M di Manuel (parte I, t. 2). Da notare come non manchi comunque nel *Dictionnaire* del 1882-1887 il lemma «Travail» (parte II, t. 2), affidato al medico igienista Charles Saffray (1833-1890), noto tra l'altro per i suoi scritti pedagogici (*Leçons de choses. Cours méthodique comprenant les matières des programmes officiels*, Paris, Hachette, 1880)¹², oltre che per essere stato uno dei primi esploratori della Nuova Granada (attuale Colombia).

L'articolo, tre colonne in tutto condotte nei toni di una divulgazione scientifica ben nota all'autore, si sofferma sull'importanza dell'esercizio fisico al fine di evitare la diminuzione dell'appetito, l'atrofizzazione dei muscoli, l'impoverimento del sangue, la riduzione della temperatura corporea e l'accumulo dei residui organici, non ultima una senilità precoce. «Le travail prolonge la vie, il en fait supporter les épreuves et apprécier les bienfaits, il lui prépare dans l'avenir des horizons illimités de bien-être et aplanit la voie que suivra l'humanité triomphante marchant à la conquête de

(avec la collaboration de A. Bruter), *Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. Répertoire biographique des auteurs*, Paris, INRP, 2002; Denis, Kahn (dir.), *L'école républicaine*, cit.; Id. (dir.), *L'école de la Troisième République*, cit. Sul direttore, anche V. Peillon, *Une religion pour la République. La foi laïque de Ferdinand Buisson*, Paris, Seuil, 2010.

¹⁰ Préface de la deuxième partie, in F. Buisson (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, parte II, t. 1, Paris, Hachette, 1883, p. I (disponibile anche on-line, come i restanti 3 tomi, all'URL <http://gallica.bnf.fr>). Per le intenzioni e la struttura dell'opera bisognerà attendere in effetti questo primo volume della seconda parte.

¹¹ D. Denis, P. Kahn, *Introduction. Le Dictionnaire d'une édition à l'autre*, in Id. (dir.), *L'école républicaine*, cit., p. 4.

¹² Sull'importanza delle «lezioni oggettive» a servizio dell'insegnamento scientifico nel corso della III Repubblica cfr. P. Kahn, *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2002.

ses destinées». E ancora, passando del tutto alla dimensione etica: «L'oisiveté est la grande tentatrice. Elle énerve le corps et l'âme, et quand ils sont assez affaiblis elle les corromps». Ciò, naturalmente, senza esagerare: «Si le travail modéré est une garantie de santé et de longévité, il faut reconnaître que le travail exagéré auquel sont soumis un grand nombre d'ouvriers compromet leur santé et abrège leur vie»¹³.

Siffatta nobilitazione del lavoro caratterizza altresì l'assai più lungo articolo «Manuel (travail)», attribuibile allo stesso segretario di redazione Guillaume. In questo caso, più che su «chaque mouvement de la machine humaine»¹⁴, l'attenzione è posta sul significato culturale, e quindi sul valore educativo, dell'attività fabbrile.

De bonne heure, dans les sociétés humaines, les travaux les plus pénibles, ceux qui exigent la plus grande dépense de force musculaire, devinrent le partage d'une classe particulière, maintenue dans un état d'infériorité et de dépendance, tandis que la culture des lettres et des beaux-arts, les recherches scientifiques, les spéculations philosophiques, les soins du gouvernement furent réservés à la classe privilégiée qui possédait la fortune et le pouvoir. Les légendes des temps héroïques de la Grèce et de Rome nous montrent, il est vrai, Ulysse fabriquant lui-même son lit de bois d'olivier, et Cincinnatus conduisant la charrue de ses propres mains; mais même dans ces sociétés primitives, où l'industrie n'était pas encore née et où un roi pouvait, sans déroger, faire oeuvre d'artisan, il y avait déjà des travaux réputés bas et serviles: Ulysse n'aurait pas tourné la meule pour réduire son blé en farine, et Cincinnatus laissait certaines besognes à des esclaves. A mesure que l'industrie se développa par la division du travail et le perfectionnement de l'outillage, que le progrès économique amena la multiplication et l'accumulation des richesses, la séparation entre ces deux grandes classes de la société, les travailleurs manuels et les lettrés, s'accrut davantage: elle reçut sa consécration par la distinction, faite déjà dans la société romaine et perpétuée jusqu'aux temps modernes, entre les *arts libéraux* et les *arts mécaniques*¹⁵.

Segue, nel caso della Francia, una storia per tappe del lavoro manuale «au double point de vue de son rôle social et de ses rapports avec l'éducation»¹⁶, cominciando dal connazionale Rabelais per proseguire col moldavo Comenio, l'inglese Locke e il ginevrino Rousseau, senza dimenticare Pestalozzi e la *Realschule* tedesca fino ai rivoluzionari Saint-Just e Babeuf e, ancora, ai socialisti Saint-Simon, Owen, Fourier e Cabet. Infine, l'epilogo in gloria:

nous devons constater qu'il faut arriver jusqu'à la loi française du 28 mars 1882 pour voir la question posée [...] sur son véritable terrain.

Cette loi a créé un enseignement réellement national, obligatoire pour tous; et dans le programme de cet enseignement (art. 1^{er}) elle a fait entrer les travaux manuels et l'usage des outils des principaux métiers: affirmant ainsi que tous ont droit à l'instruction, à la culture scientifique, littéraire et artistique; et que tous aussi ont le devoir de se mettre en état de participer au travail manuel.

¹³ Voce «Travail», in Buisson (dir.), *Dictionnaire*, cit., parte II, t. 2, Paris, Hachette, 1888, p. 2218. Il lemma scompare nell'edizione del 1911 (disponibile in versione digitale all'URL <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson>).

¹⁴ *Ivi*, p. 2217.

¹⁵ Voce «Manuel (travail)», in Buisson (dir.), *Dictionnaire*, cit., parte I, t. 2, Paris, Hachette, 1888, p. 1815.

¹⁶ *Ivi*, p. 1818.

La nouvelle loi française sur l'instruction primaire, considérée à ce point de vue, est, pourrait-on dire, d'un siècle en avance sur les autres institutions de la nation. Le programme qu'elle a formulé est un idéal qui ne pourra se réaliser complètement que d'une façon graduelle, à mesure que les progrès de la démocratie feront disparaître d'antiques préjugés¹⁷.

E ciò perché la scuola non dev'essere che «l'auxiliaire d'une évolution qu'elle pourra contribuer à accélérer, mais qu'elle n'a pas la mission de créer artificiellement; de cette évolution qui entraîne la société moderne vers un avenir où la justice et l'égalité deviendront de plus en plus la règle, dans les relations économiques aussi bien que dans les institutions politiques»¹⁸.

Dunque, il lavoro manuale come mezzo educativo al servizio della giustizia egualitaria, dell'emancipazione del popolo e della democrazia: impostazione, giustificata dall'ideologia politica operaista dell'autore e dal suo interesse di studio per l'acculturazione (e l'elevazione) dei ceti proletari¹⁹, che offre non pochi spunti di spiegazione relativamente alla scelta di Buisson di affidare la voce al segretario Guillaume anziché a Gustave Salicis, vera autorità nell'ambito del lavoro manuale della Francia dell'epoca, cui fu chiesto invece, per il *Dictionnaire*, il solo e brevissimo articolo «Apprentissage (École de)»²⁰. La voce di Guillaume prosegue quindi con una particolareggiata presentazione della situazione europea e nordamericana in materia (Italia esclusa), a cominciare dai Paesi scandinavi – i quali «nous offrent des tentatives intéressantes, qui ont attiré particulièrement l'attention dans ces dernières années»²¹ – fino alla Francia contemporanea.

Del tutto simile, in questa prima parte, il corrispettivo italiano, che ripercorre bene o male la medesima cronologia proposta da Guillaume, chiarendo tuttavia da subito il punto di vista dell'autore – il maestro e ispettore scolastico romagnolo Giuseppe Neri (1864-1918), allievo di Pietro Siciliani a Bologna e direttore del periodico «Il Lavoro manuale»²² – circa la pretesa di un primato nazionale in oggetto.

Alcuni scrittori hanno voluto rivendicare all'Italia il merito di aver dato la prima idea del lavoro manuale scolastico e hanno accennato alla celebre scuola di Vittorino da Feltre; ma

¹⁷ *Ivi*, pp. 1817-1818.

¹⁸ *Ivi*, p. 1818.

¹⁹ Così, ad esempio, si legge a proposito di Locke: «Il n'y a chez lui aucune trace de préoccupation politique ou sociale, aucune arrière-pensée de réforme égalitaire». *Ivi*, p. 1816.

²⁰ Ripetitore all'École polytechnique e delegato cantonale del V circondario di Parigi, promotore nel 1872 di un *atelier d'apprentissage* in una scuola primaria della capitale e autore nel 1875 di un'opera dal titolo *Enseignement primaire et apprentissage*: R. d'Enfert, *L'introduction du travail manuel dans les écoles primaires de garçons, 1880-1900*, in «Histoire de l'éducation», 113, 2007, pp. 31-67 (disponibile anche on-line all'URL <http://histoire-education.revues.org/1353>). Di quest'ultimo si veda anche, sul tema specifico, «Manuel (travail)»: *préparer au métier ou éduquer?*, in Denis, Kahn (dir.), *L'école républicaine*, cit., pp. 197-220. Inoltre, cfr. Nora, *Le «Dictionnaire de pédagogie»*, cit., pp. 335 sgg.

²¹ Voce «Manuel (travail)», cit., p. 1818. Cfr. la missione all'istituto di Nääs in Svezia del 1882 ricordata da d'Enfert, *L'introduction du travail manuel*, cit., nt. 11. In più si veda H. Thorbjörnsson, *Otto Salomon (1849-1907)*, in «Prospects: the Quarterly Review of Comparative Education», XXIV (1994), 3-4, pp. 471-485 (disponibile anche on-line all'URL <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/salomone.PDF>).

²² Definito dal londinese «Journal of Education» (16, 1894, p. 225) un «unpretentious but capital little paper». Sulla rivista, uscita tra il gennaio e il novembre 1894, cfr. la scheda di A. Gaudio in G. Chiosso (a cura di), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992, pp. 252-253. Una nota biografica su Neri, a cura di L. Montecchi, è in Chiosso, Sani (dir.), *DBE*, cit., II, *ad vocem*.

noi riteniamo che questa *opinione* non sia altro che il frutto di un mal inteso orgoglio nazionale, perché il pochissimo che noi sappiamo della scuola di Vittorino non ci permette assolutamente di trarre una siffatta induzione²³.

Da osservare come la posizione, suffragata da uno dei capifila del positivismo italiano, lo storico Pasquale Villari²⁴, si scontri con un *must* della storiografia patriottica, anche in epoca positivista, ovvero il presunto carattere fondativo dell'esperienza di Vittorino in merito a qualsivoglia proposta educativa fisico-sensoriale²⁵. Liquidata nello specifico come mera «opinione», ad essa si contrappone qui una storia che cita sì Rabelais, Montaigne, Comenio, Locke e Rousseau, ma che, al contrario dei francesi, parte da Martin Lutero. Altrettanto analogo, per Neri e per Guillaume, il parere sulla pertinenza dell'insegnamento oggettivo di Pestalozzi e poi di Fröbel a questa genealogia:

“Dalla necessità di educare, fondandosi sempre sulla osservazione di oggetti sensibili, per arrivare alla riflessione, come mai si arriva alla necessità di mettere in mano all'alunno della scuola elementare la pialla e la sega? Il Pestalozzi certo non vi arrivò mai” (*Villari*).

[...] Col Froebel l'orizzonte si allarga, le prime forme della teoria incerte e mal definite si determinano nettamente nei lineamenti di un tutto organico e, quel che è più, acquistano saldezza e consistenza sul terreno della pratica. La teoria froebeliana (sfrondata di tutto il *marionettismo* portatovi da troppo zelanti interpreti [...]) è la glorificazione del lavoro manuale²⁶.

Mais si l'éducation des sens, telle que doit la donner le jardin d'enfants, telle que la voulaient déjà Comenius et Rousseau, est une excellente préparation au travail manuel, elle n'est pas encore le travail manuel lui-même, dans l'acception où nous avons pris ce terme au cours de cet exposé²⁷.

Come per il francese, anche Neri fa seguire alla breve rassegna storica alcuni cenni «intorno lo *svolgimento pratico* che ha avuto finora in Europa il grande problema»: Finlandia, Svezia, Danimarca, Germania, Svizzera, Francia, Austria-Ungheria, Belgio, infine Italia, ultima fors'anche per importanza, sebbene si dica:

Non debbo però chiudere questi affrettati cenni storici, lasciando nell'animo del lettore il dubbio che, dopo tutto, l'Italia tenga proprio l'ultimo posto in questa grande iniziativa: falserei la verità e offenderei la giustizia. A Roma, a Genova, a Brescia, a Napoli, in alcune altre città minori e in parecchi comuni rurali si sono fatti e si continuano a fare degli esperimenti, dei tentativi; ma (è inutile negarlo) manca quell'unità, quel coordinamento e, pur troppo, quella fede, che spingono, con impulso irresistibile, al risultato certo espositivo, al trionfo immancabile²⁸.

²³ Voce «Lavoro manuale scolastico», in A. Martinazzoli, L. Credaro (dir.), *Dizionario illustrato di pedagogia*, Milano, Vallardi, s.d., II, p. 433.

²⁴ Cfr. P. Villari, *Le scuole di lavoro manuale e la Svezia*, in «Nuova Antologia», 97, 1888, pp. 60-87.

²⁵ Così i fautori della cosiddetta “ginnastica dei sensi” secondo il “metodo naturale”: ad esempio, C. Soldi, *Fröbel*, Cremona, Feraboli, 1886 e P. Cavazzuti, *Manuale per gli asili infantili di campagna*, Milano, Tipografia del Riformatorio Patronato, 1888.

²⁶ Voce «Lavoro manuale scolastico», cit., p. 434. Sul concetto di lavoro in età prescolare in Italia, in rapporto al fröbelismo, si rimanda al saggio di M. Ferrari in questa sezione monografica.

²⁷ Voce «Manuel (travail)», cit., p. 1818.

²⁸ Voce «Lavoro manuale scolastico», cit., p. 435.

Professionalizzare o educare?

A determinare le differenze tra le due voci sta pertanto, essenzialmente, lo stato della legislazione: obbligatorietà dell'insegnamento per i francesi (per quanto Neri voglia far notare «che i nostri fratelli d'oltr'Alpi considerano l'insegnamento del lavoro manuale come tirocinio al mestiere, come mezzo per rialzare e rendere sempre più fiorenti le industrie»²⁹), solo chiacchiere per gl'italiani: «Da noi infatti la letteratura del lavoro manuale è ricchissima; ma sul terreno della pratica quali orme abbiamo segnato? Poche e poco profonde in verità». Dopo le buone intenzioni vennero «le dispute in famiglia, le critiche vivaci, le polemiche acri, le ire personali; e intanto che la *teoria* così tristemente inviperiva, l'*azione* non procedeva a grandi passi»³⁰.

Fondamentale punto di svolta per l'Italia era stata, pochi anni addietro, la spedizione organizzata dal Ministero della Pubblica istruzione alla celebre scuola di Nääs, in Svezia, coordinata dall'educatore Otto Salomon (1849-1907). Qui nell'estate del 1887 una delegazione di maestri, presieduta dal fröbeliano Adolfo Pick, e comprendente tra gli altri Pietro Pasquali ed Emidio Consorti, fondatore poi della scuola di lavoro manuale di Ripatransone (1889)³¹, nonché Pasquale Villari, era venuta a conoscenza diretta del metodo dello *slöjd* (vocabolo derivante da un antico termine scandinavo a significare «manuale» o «fatto a mano»: in sostanza, il lavoro manuale educativo), ricavandone l'idea di una necessaria rigenerazione della didattica nel suo complesso. Il fenomeno, che assunse i tratti di una vera «globalizzazione educativa»³², contribuì proprio in quel tornante di anni a suscitare discussioni in vista di idee più chiare: cosa significava educare (o istruire, addestrare...) al lavoro manuale? A quali scopi e secondo quali modalità? In quali ambiti e a quale *target*? In cosa infine consisteva il carattere formativo di detto insegnamento? Da sempre si era trattato di occupazioni esclusivamente maschili, mentre le bambine erano relegate ai «lavori donneschi» –

²⁹ *Ibidem.*

³⁰ *Ibidem.*

³¹ Cfr. G. Gabrielli, *Notizie sulla spedizione di Nääs per il lavoro manuale*, in «I Problemi della pedagogia», 1957, 4, pp. 390-398 e B. Orizio, voce «Nääs (Scuola di, Spedizione di)», in Laeng (dir.), *Enciclopedia pedagogica*, cit., V, 1992, coll. 8047-8055. Sul tema si è di recente soffermato anche F. Pruneri in un intervento dal titolo *Il lavoro educativo nella scuola italiana dell'Ottocento alla prova dell'officina gentiliana*, pronunciato al convegno *Giovanni Gentile e l'umanesimo del lavoro* (Bergamo, 21-22 settembre 2015). Il testo della relazione, che ho avuto l'opportunità di leggere in anteprima (per cui ringrazio l'autore), cita tra l'altro un precedente intervento di E. Tabacchi, *The Making of Working-Class Child: Slöjd, Fröbel and the "Luigi Mercantini" School for Handicraft Education in Italy, 1890s-1930s* (ISCHE 37, *Culture and Education*, Istanbul, 24-27 June 2015: abstracts on-line all'URL http://2015.ische.org/wp-content/uploads/2015/07/ische2015_abstract-book.pdf), di prossima pubblicazione. In tema di rapporti Italia-Francia ricordo anche la relazione di A. Gabelli *Del lavoro manuale presso le scuole elementari in Francia*, in «Bollettino ufficiale. Ministero della Pubblica istruzione», dicembre 1885, pp. 1222-1237, ripresa da ultimo in G. Zago, *L'introduzione del lavoro nelle Scuole Elementari europee in alcune relazioni ministeriali di fine Ottocento*, in M. Chiaranda, (a cura di), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2010, pp. 124-127. Nello specifico, invece, su Consorti e la scuola di lavoro manuale di Ripatransone (Ascoli Piceno) si veda E. Consorti, *Il lavoro manuale educativo. Il sistema pedagogico, le conferenze*, a cura di E. Diletti, G. Galeazzi, W. Michelangeli, Ripatransone (Ap), Amministrazione comunale, 1997.

³² K. Dittrich, *The Training College for Teachers of the German Association for Manual Training in Leipzig and Its Transnational Networks, 1887-1914* (ISCHE 37, *Culture and Education*, Istanbul, 24-27 June 2015), pure citato da Pruneri. Inoltre, si vedano Thorbjörnsson, *Otto Salomon*, cit. e D.J. Whittaker, *The Impact and Legacy of Educational Slöjd. Head and hands in harness*, London, Routledge, 2013.

maglia, cucito, taglio e ricamo – per il ruolo, pressoché unico (ormai di fatto non più tale, e i dizionari sembrano non accorgersene), di reggitrici della casa e dei suoi abitanti che avrebbero ricoperto fin da ragazze. Una sperequazione, questa, più volte lamentata, onde evitare – come si esprimeva la maestra d'asilo mantovana Adelaide Veneri nel febbraio 1884 – bambine «sempre deficienti, perché parte dell'orario la occuparono per accudire ai lavori di maglie e cucito, mentre i maschi continuano l'istruzione» secondo il metodo fröbeliano³³.

Spiega Guillaume nella voce «Manuel (travail)»:

Longtemps avant qu'il fût question de la possibilité d'annexer à la salle de classe un atelier où les élèves du sexe masculin se familiariseraient avec le maniement des principaux outils, les législateurs de presque tous les pays avaient ordonné que les travaux à l'aiguille seraient enseignés dans les écoles de filles. La raison de ce fait est facile à saisir. Les travaux à l'aiguille ont toujours été considérés comme faisant partie de l'éducation générale de la femme; leur enseignement ne constitue pas la préparation à l'apprentissage d'un métier: il a simplement pour but de mettre la jeune fille en état de remplir convenablement plus tard ses devoirs de bonne ménagère. Aussi ceux-là même qui se montrent le plus opposés à l'introduction du travail manuel dans les écoles de garçons n'ont-ils aucune objection à l'enseignement de la couture dans les écoles de filles³⁴.

E qui arriviamo al nocciolo della questione, tanto per la Francia quanto per l'Italia: definire le ragioni che giustificano la necessità del lavoro manuale a scuola e, dunque, i sistemi in uso. Se, infatti, i motivi s'identificano essenzialmente nel bisogno che il bambino ha di muoversi, di fare, di mantenersi attivo e, ancora, nella necessità di rendere l'insegnamento meno teorico, più adeguato anche all'«uomo-sensi», all'«uomo-muscoli», all'«uomo-ossa», come dice Neri nel suo scritto³⁵, allora ne deriva che il sistema più adatto, a detta dell'italiano – «l'unico attuabile» da noi –, è quello che si prefigge «come scopo supremo l'educazione, ma nello stesso tempo deve servire di aiuto all'insegnamento delle varie discipline scolastiche. [...] In fondo il concetto cui s'ispira il sistema della scuola di Ripatransone»³⁶.

Con ciò il direttore de «Il Lavoro manuale» scarta quindi sia il sistema «economico», ovvero quello, tipicamente nordico, che prepara l'individuo a «confezionare, nelle ore libere da altre cure, una quantità di piccoli oggetti, utili per la propria casa ed anche da vendere per ritrarne qualche piccolo guadagno»; sia il sistema «industriale» della scuola-officina, troppo professionalizzante; sia il sistema «herbertiano», troppo «ristretto e unilaterale», poiché lega l'atto fabbrile soltanto all'acquisizione di nozioni scientifico-matematiche; sia, infine, il sistema «educativo» di Salomon, «perché se è vero che la scuola deve mirare principalmente allo scopo supremo dell'educazione, è verissimo altresì che l'istruzione è dell'educazione umana parte integrante, ed ha

³³ Archivio di Stato di Mantova, Asili infantili di carità Strozzi Valenti Gonzaga, b. 106, lettera della maestra A. Veneri all'ispettore scolastico, 20 febbraio 1884.

³⁴ Voce «Manuel (travail)», cit., p. 1818. Un apposito lemma «Aiguille (travaux à l')», a firma L. Armagnac, nonché lo stesso articolo «Manuel (travail)» nell'edizione del 1911, integrato nello specifico da G. Bachellety Schéfer e J. Bergevin, ne riportano i programmi. Cfr. d'Enfert, «Manuel (travail)», cit.

³⁵ Voce «Lavoro manuale scolastico», cit., pp. 436-437 (citazione a p. 437).

³⁶ *Ivi*, p. 440.

perciò le sue giuste pretese anche in fatto di lavoro manuale»³⁷.

Tali «pretese», che connotano, qui come altrove nella voce, la posizione progressista dell'autore³⁸, generalmente in linea con l'indirizzo «istruttivo» dei programmi Gabelli del 1888 (in ciò differenti dai successivi programmi Baccelli del 1894, ispirati alla massima «Istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può»)³⁹, fanno da sfondo, lo si è detto, a un progetto più ampio di ripensamento degli scenari scolastici vigenti, ai quali Neri, da pubblicista e uomo di scuola, non intende rinunciare.

Sapete voi a chi assomiglia uno dei nostri scolari uscito fresco fresco dalla scuola colla licenza elementare? In tutto e per tutto all'oca di Strasburgo inchiodata sopra una tavoletta (leggete *banco scolastico*) e che si rimpinza di cibi grassi e indigesti e che, quando non vuol più mangiare, si imbottisce per forza con un imbuto. [...] Nulla rassomiglia più ad un fegato d'oca di Strasburgo quanto un cervello umano educato dai rugiadosi arcadi del nostro secolo. Ghiotto boccone il primo ai moderni Luculli, pasto prediletto il secondo della tirannia borghese e degli speculatori dell'umana imbecillità!

Le accuse che si possono fare alla scuola attuale credo che siano le seguenti: la scuola non abilita a tradurre in pratica le teorie apprese; è troppo vecchia di contenuto e perciò non corrisponde alle esigenze della società trasformata; non educa tutto intero l'uomo; non prepara alla vita; favorisce, promuove e sviluppa quel terribile malanno che è il *sopracarico intellettuale*. [...] Mentre vediamo gli operai predicare la rivoluzione per le otto ore di lavoro, noi non ci facciamo scrupolo alcuno di obbligarli i nostri figli a torturarsi il cervello anche per dieci ore ogni giorno⁴⁰.

E ancora:

Udire, vedere, fare: ecco tre parole che riassumono con fedeltà fotografica le principali direzioni di questo svolgimento. In illo tempore, *insegnare* era sinonimo di *parlare* [...]. Venne poi il metodo del *vedere*, intuitivo od oggettivo [...]. Ora batte alle porte delle nostre scuole il metodo del *fare*, quello che nella realtà è stato saggiamente interpretato da Federico Froebel. E il metodo che ha per fondamento il lavoro manuale scolastico; asseconda le tendenze del bambino senza offenderne la libera spontaneità⁴¹.

Si tratta di una presa di posizione netta, non isolata⁴², egualmente riscontrabile, pur

³⁷ *Ivi*, pp. 439-440.

³⁸ Suo, ad esempio, lo scritto *O Roma o morte. Narrazione storica della campagna garibaldina del 1867 nello Stato pontificio*, Rocca San Casciano (Fc), Tip. Cappelli, 1890, come risulta dalla scheda a lui intestata in Chiosso, Sani (dir.), *DBE*, cit., II, p. 234.

³⁹ Sull'alternanza dei due orientamenti nella storia della scuola italiana cfr., ad esempio, R. Maragliano, *Istruire o educare?*, in B. Vertecchi (a cura di), *Scuola elementare e nuovi programmi*, Firenze, La Nuova Italia, 1982, pp. 110-117.

⁴⁰ Voce «Lavoro manuale scolastico», cit., pp. 437-438, 439. Sul banco scolastico come dispositivo disciplinante, F. De Giorgi, *Appunti sulla storia del banco scolastico*, in «Rivista di storia dell'educazione», I (2014), 1, pp. 85-98.

⁴¹ Voce «Lavoro manuale scolastico», cit., pp. 436-437. Per una storia cfr. R. Farné, *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Bologna, Zanichelli, 2002; M. Ferrari, M. Morandi, E. Platé, *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Parma, Junior-Spaggiari, 2011.

⁴² In generale, si rimanda al repertorio di I. Picco, *Il lavoro nella scuola. Saggio di una bibliografia ragionata degli scritti pubblicati in Italia fra il 1861 e il 1948*, Roma, Faro, 1949. Certamente importante il testo di E. Latino, *Il lavoro manuale e il problema educativo*, Roma, Paravia, 1884, per cui si veda, ad esempio, A. Magnanini, *Lavoro e scuola. Il lavoro manuale e il problema educativo in Emanuele Latino*, in G. Genovesi (a cura di), *Formazione nell'Italia unita. Strumenti, propaganda e miti*, IV, Milano, FrancoAngeli, 2003, pp. 94-109.

con qualche ambiguità interna al *Dictionnaire*⁴³, tanto nel testo di Guillaume quanto nella sua revisione – in questo caso nulla più di un aggiornamento – per l'edizione del 1911, firmata da René Leblanc (1847-1917), ispettore generale dell'Insegnamento del lavoro manuale e direttore del giornale «L'Enseignement manuel et expérimental» (altra curiosa analogia col caso italiano!), continuatore dell'opera di Salicis. Costui, rifacendosi a un documento ufficiale della sezione belga dell'Esposizione universale parigina del 1889, distingue tra «système économique» e «système pédagogique», l'uno tendente a trasformare la scuola in occasione di *scouting* attitudinale («solliciter la révélation des aptitudes, [...] les développer, et [...] préparer les enfants aussi complètement que possible aux divers métiers») e l'altro preoccupato piuttosto di offrire, mediante la stessa scuola, «une adresse, une aptitude générale applicable dans les diverses circonstances de la vie pratique; propre également à exciter le goût pour le travail, à exercer énergiquement les facultés d'attention, de perception et d'intuition»⁴⁴.

Sulle derive di tale atteggiamento – disciplinarizzazione⁴⁵ dell'insegnamento in Francia, dove, come sappiamo, erano stati approvati fin dal 1882 programmi appositi, divenuti sempre più propedeutici all'area logico-matematica; didatticizzazione in Italia, ovvero trasformazione, o mutilazione, in metodo, a corredo dell'indirizzo sperimentale positivista (*facendo s'impara*)⁴⁶ – la storiografia si è espressa in termini piuttosto severi, specie oltr'Alpe⁴⁷. Da noi, un'interpretazione in chiave sociologica ha sottolineato, ormai alcuni decenni fa, i fini in trasparenza dell'operazione, atta a suscitare una visione precocemente positiva del lavoro, così da contenere temibili arrampicate sociali⁴⁸. È vero, infatti, che senza adeguati finanziamenti, tutti i provvedimenti normativi che precedettero o seguirono la spedizione di Nääs – la circolare Coppino 17 settembre 1885, n. 780; i programmi per le scuole elementari del 1894; le istruzioni ai programmi per le scuole normali del 1897; la circolare Baccelli 12 settembre 1898⁴⁹ – non servirono ad altro che a nobilitare le attività manuali, enfatizzandone l'aspetto preprofessionale, comune a tutte le classi sociali.

In quest'ottica, Giuseppe Neri elencava nella sua voce gli innumerevoli vantaggi fisici, intellettuali, morali e sociali del lavoro manuale. «È solo il lavoro che può rendere popolare la scuola e farla ministra di moralità e perciò di pacificazione sociale», scriveva. Poiché la scuola «deve saper rendere il fanciullo, non solo più intelligente e più buono, ma eziandio più vigoroso, più abile e più desto al lavoro, in guisa ch'ei possa subito diventare in società un elemento attivo di produzione ed arrivare ad una somma di be-

⁴³ D'Enfert, «Manuel (travail)», cit., pp. 202 sgg.

⁴⁴ Voce «Manuel (travail)» nell'edizione 1911, citazioni dalla versione digitale.

⁴⁵ Nel senso dato da Chervel, *La culture scolaire*, cit.

⁴⁶ Così Giuseppe Neri: «il lavoro manuale non è una nuova materia da insegnare nelle scuole, ma è invece un nuovo principio d'insegnamento»: voce «Lavoro manuale scolastico», cit., p. 444. Così ancora Pietro Cavazzuti: «Le prove e gli studi di questi ultimi dodici anni hanno condotto a considerare il lavoro manuale nella scuola elementare piuttosto come un metodo adatto a favorire la buona educazione armonica delle forze corporali e intellettuali del fanciullo, che come una nuova materia da aggiungersi ai programmi»: P. Cavazzuti, *Il lavoro manuale nell'insegnamento elementare. Lavoro industriale o lavoro educativo?*, Roma, Tip. F.lli Centenari, 1898, p. 9.

⁴⁷ Si veda d'Enfert, «Manuel (travail)», cit., p. 198.

⁴⁸ Cfr. C. Betti, *L'ideologia del lavoro nella storia della borghesia*, Messina-Firenze, G. D'Anna, 1979, pp. 105-106.

⁴⁹ G. Barni, *La pedagogia applicata al lavoro manuale educativo*, II: *Teoria e pratica per l'insegnamento dei lavori di fil di ferro nelle scuole elementari e normali*, Firenze, R. Bemporad e figlio, 1901.

nessere maggiore di quella che alle generazioni passate è stato possibile di conseguire». «Fate [...] che gli operai portino dalla fanciullezza il gusto del fare e vedrete come il lavoro sarà per essi non del tutto una scottante necessità, ma anche un piacere»⁵⁰.

Sarebbe stato il maestro stesso della classe, ovvero «una persona che possieda ampia conoscenza del soggetto da educarsi, delle leggi, dei mezzi e dei fini dell'educazione, dei bisogni e dello scopo della scuola», a insegnare il lavoro, a detta di Neri, possibilmente in maniera individuale, alunno per alunno, senza comprimerne e uccidere la spontaneità e, nello stesso tempo, provocare un eccesso di orgoglio⁵¹. Un programma ideale, quello del maestro romagnolo, che teneva conto delle condizioni socio-produttive del Paese e, nello stesso tempo, adeguato alle forze degli alunni, igienico, non sedentario né meccanico, non richiedente un tirocinio troppo lungo. «Noi non troviamo di meglio – argomentava – che consigliare nelle prime classi elementari le applicazioni fröbeliane, le quali permettono una varietà di lavori che, usati saggiamente, corrispondono in modo conveniente al principio fondamentale da noi posto»⁵². Ad esse avrebbero fatto seguito le attività plastiche (modellatura di argilla o plastilina, dalla prima classe elementare), i lavori di cartonaggio (dalla seconda), di fil di ferro (dalla terza), di legno (dalla quarta), nel pieno rispetto di «una perfetta gradazione metodica»⁵³.

Il tutto all'unico scopo di educare l'uomo-cittadino, non il lavoratore.

L'*industria* – ben diceva pressoché negli stessi anni Pietro Cavazzuti – ha principalmente di mira il *prodotto*, tanto che ad esso sacrifica non di rado (finché essa stessa non ne risenta danno) l'operaio; la *scuola*, invece, dovrà principalmente aver di mira lo scolaro, cioè, il *piccolo operaio*, e pel bene di lui, non esser troppo esigente per quanto riguarda il prodotto. Bisogna non dimenticare, insomma, che il *lavoro industriale* si propone principalmente un *guadagno*, nel senso *economico*: il *lavoro scolastico*, principalmente un *guadagno* nel senso *educativo*⁵⁴.

Bibliografia

Barni Giovanni, *La pedagogia applicata al lavoro manuale educativo, II: Teoria e pratica per l'insegnamento dei lavori di fil di ferro nelle scuole elementari e normali*, Firenze, R. Bemporad e figlio, 1901.

⁵⁰ Voce «Lavoro manuale scolastico», cit., p. 443.

⁵¹ *Ivi*, pp. 446-447.

⁵² *Ivi*, p. 445.

⁵³ *Ivi*, p. 446.

⁵⁴ Cavazzuti, *Il lavoro manuale*, cit., pp. 13-14. Ugualmente, negli stessi anni a commento di alcune riforme all'impianto liceale e tecnico: «Fu detto una volta da non so più qual ministro che nel liceo si forma l'uomo. E nell'istituto tecnico che cosa si dee formare? si debbono formare forse degli ingegneri, degli agronomi, degli industriali, che non sieno uomini?», in «Bollettino ufficiale del Ministero della pubblica istruzione», 16 nov. 1899, pp. 1918-1919, a firma del direttore generale dell'istruzione secondaria Chiarini. Per un rapido profilo dell'istruzione-formazione professionale in Italia dall'Unità ai giorni nostri mi permetto di rinviare a M. Morandi, *Istruzione e formazione professionale in Italia: evoluzione dell'ordinamento e prospettive culturali*, in «Historia de la Educación», 33, 2013, pp. 95-107. Inoltre, si veda N. D'Amico, *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, con prefazione di G. De Rita, Milano, FrancoAngeli, 2015.

- Bertoni Jovine Dina, Tisato Renato (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano*, Torino, Utet, 1973-1976, 2 voll.
- Betti Carmen, *L'ideologia del lavoro nella storia della borghesia*, Messina-Firenze, G. D'Anna, 1979.
- Bianchini Paolo (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, Sei, 2010.
- Buisson Ferdinand (dir.), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1878-1887, 2 parti, 4 tt.
- (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911.
- Cafaro Francesco, *Martinazzoli Antonio*, in Mauro Laeng (dir.), *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola, IV, 1990, *ad vocem*.
- Caramella Santino, *Il Dizionario illustrato di Pedagogia di A. Martinazzoli e L. Credaro*, in «L'Educazione nazionale», III (1921), 5, pp. 62-63.
- Cavallera Hervé A., *Storia della scuola italiana*, Firenze, Le Lettere, 2013.
- Cavazzuti Pietro, *Manuale per gli asili infantili di campagna*, Milano, Tipografia del Riformatorio Patronato, 1888.
- , *Il lavoro manuale nell'insegnamento elementare. Lavoro industriale o lavoro educativo?*, Roma, Tip. F.lli Centenari, 1898.
- Chervel André, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.
- Clio. Catalogo dei libri italiani dell'Ottocento, 1801-1900*, Milano, Editrice Bibliografica, 1991, 19 voll.
- Consorti Emidio, *Il lavoro manuale educativo. Il sistema pedagogico, le conferenze*, a cura di Emidio Diletti, Giancarlo Galeazzi, Walter Michelangeli, Ripatransone, Amministrazione comunale, 1997.
- D'Amico Nicola, *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, con prefazione di Giuseppe De Rita, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- D'Arcangeli Marco Antonio, *Credaro Luigi*, in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (dir.), *DBE. Dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, I, *ad vocem*.
- De Giorgi Fulvio, *Appunti sulla storia del banco scolastico*, in «Rivista di storia dell'educazione», I (2014), 1, pp. 85-98.
- Delgado Criado Buenaventura (coord.), *Historia de la educación en España y América*, III: *La educación en la España contemporánea (1789-1975)*, Madrid, Ediciones SM-Morata, 1994.
- D'Enfert Renaud, «*Manuel (travail)*»: *préparer au métier ou éduquer?*, in Daniel Denis, Pierre Kahn (dir.), *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au coeur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, préface de Pierre Nora, Paris, CNRS Éditions, 2003, pp. pp. 197-220.
- , *L'introduction du travail manuel dans les écoles primaires de garçons, 1880-1900*, in «Histoire de l'éducation», 113, 2007, pp. 31-67.
- Denis Daniel, Kahn Pierre (dir.), *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au coeur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, préface de Pierre Nora, Paris, CNRS Éditions, 2003.

- , *Introduction. Le Dictionnaire d'une édition à l'autre*, in Id. (dir.), *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au coeur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, préface de Pierre Nora, Paris, CNRS Éditions, 2003, pp. 1-16.
- (dir.), *L'école de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Berne, Peter Lang, 2006.
- Di Pol Redi Sante, *La pedagogia scientifica in Italia tra Ottocento e Novecento*, Torino, Marco Valerio, 2007.
- Dittrich Klaus, *The Training College for Teachers of the German Association for Manual Training in Leipzig and Its Transnational Networks, 1887-1914*, intervento pronunciato al convegno ISCHE 37, Culture and Education, Istanbul, 24-27 June 2015 (abstracts on-line all'URL http://2015.ische.org/wp-content/uploads/2015/07/ische2015_abstract-book.pdf).
- Dubois Patrick, *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911)*, Berne, Peter Lang, 2002.
- (avec la collaboration de A. Bruter), *Le Dictionnaire de pédagogie e d'instruction primaire de Ferdinand Buisson. Répertoire biographique des auteurs*, Paris, INRP, 2002.
- Farné Roberto, *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Bologna, Zanichelli, 2002.
- Ferrari Monica, Morandi Matteo, Platé Enrico, *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Parma, Junior-Spaggiari, 2011.
- Gabelli Aristide, *Del lavoro manuale presso le scuole elementari in Francia*, relazione a S.E. il ministro dell'Istruzione pubblica, in «Bollettino ufficiale. Ministero della Pubblica istruzione», dicembre 1885, pp. 1222-1237.
- Gabrielli Giorgio, *Notizie sulla spedizione di Nääs per il lavoro manuale*, in «I Problemi della pedagogia», 1957, 4, pp. 390-398.
- Gaudio Angelo, *Lavoro (Il) manuale scolastico*, in Giorgio Chiosso (a cura di), *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La Scuola, 1992, pp. 252-253.
- Guarnieri Patrizia, *Credaro Luigi*, in *Dizionario biografico degli italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 30, 1984, *ad vocem*.
- Helmchen Jürgen, *Le temps des dictionnaires, en France et en Allemagne*, in Daniel Denis, Pierre Kahn (dir.), *L'école de la Troisième République en questions. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Berne, Peter Lang, 2006, pp. 39-50.
- Kahn Pierre, *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2002.
- Larsen Marianne A., *Pedagogic knowledge and the Victorian era Anglo-American teacher*, in «History of education», XXXI (2002), 5, pp. 457-474.
- Latino Emanuele, *Il lavoro manuale e il problema educativo*, Roma, Paravia, 1884.
- Lombardi Luisa, *Martinazzoli Antonio*, in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (dir.), *DBE. Dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, II, *ad vocem*.
- Magnanini Angela, *Lavoro e scuola. Il lavoro manuale e il problema educativo in Emanuele Latino*, in Giovanni Genovesi (a cura di), *Formazione nell'Italia unita. Strumenti, propaganda e miti*, IV, Milano, FrancoAngeli, 2003, pp. 94-109.

- Maragliano Roberto, *Istruire o educare?*, in Benedetto Vertecchi (a cura di), *Scuola elementare e nuovi programmi*, Firenze, La Nuova Italia, 1982, pp. 110-117.
- Martinazzoli Antonio, Credaro Luigi (dir.), *Dizionario illustrato di pedagogia*, Milano, Vallardi, [1894-1908], 3 voll.
- Montecchi Luca, *Neri Giuseppe*, in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (dir.), *DBE. Dizionario biografico dell'educazione, 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, I, *ad vocem*.
- Morandi Matteo, *Istruzione e formazione professionale in Italia: evoluzione dell'ordinamento e prospettive culturali*, in «Historia de la Educación», 33, 2013, pp. 95-107.
- Nora Pierre, *Le «Dictionnaire de pédagogie» de Ferdinand Buisson. Cathédrale de l'école primaire*, in Id. (dir.), *Les lieux de mémoire, I: La République*, Paris, Gallimard, 1997 (1^a ed. 1984), pp. 327-347.
- Orizio Battista, *Nääs (Scuola di, Spedizione di)*, in Mauro Laeng (dir.), *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola, V, 1992, *ad vocem*.
- Peillon Vincent, *Une religion pour la République. La foi laïque de Ferdinand Buisson*, Paris, Seuil, 2010.
- Picco Iclea, *Il lavoro nella scuola. Saggio di una bibliografia ragionata degli scritti pubblicati in Italia fra il 1861 e il 1948*, Roma, Faro, 1949.
- Pruneri Fabio, *Il lavoro educativo nella scuola italiana dell'Ottocento alla prova dell'«officina» gentiliana*, intervento pronunciato al convegno Giovanni Gentile e l'umanesimo del lavoro (Bergamo, 21-22 settembre 2015).
- Recuperati Giuseppe, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, Brescia, La Scuola, 2015.
- Soldi Costantino, *Fröbel*, Cremona, Feraboli, 1886.
- Tabacchi Elena, *The Making of Working-Class Child: Slöjd, Fröbel and the "Luigi Mercantini" School for Handicraft Education in Italy, 1890s 1930s*, intervento pronunciato al convegno ISCHE 37, *Culture and Education*, Istanbul, 24-27 June 2015 (abstracts on-line all'URL http://2015.ische.org/wp-content/uploads/2015/07/ische2015_abstract-book.pdf).
- Thorbjörnsson Hans, *Otto Salomon (1849-1907)*, in «Prospects: the Quarterly Review of Comparative Education», XXIV (1994), 3-4, pp. 471-485.
- Villari Pasquale, *Le scuole di lavoro manuale e la Svezia*, in «Nuova Antologia», 97, 1888, pp. 60-87.
- Viñao Antonio, *Les disciplines scolaires dans l'historiographie européenne. Angleterre, France, Espagne*, in «Histoire de l'éducation», 125, 2010, pp. 73-98.
- Whittaker David J., *The Impact and Legacy of Educational Sloyd. Head and hands in harness*, London, Routledge, 2013.
- Zago Giuseppe, *L'introduzione del lavoro nelle Scuole Elementari europee in alcune relazioni ministeriali di fine Ottocento*, in Mirella Chiaranda (a cura di), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2010, pp. 113-154.

MONICA FERRARI

IDEOLOGIA ED ETICA DEL LAVORO NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA ITALIANA TRA '800 E '900

La scuola dell'infanzia italiana, tra Otto e Novecento, è al centro di un vivace dibattito pedagogico che dedica ampio spazio al tema del 'lavoro' dei piccoli allievi nelle inedite istituzioni formative pensate e realizzate in quegli anni; inoltre la formazione al lavoro e all'atteggiamento di laboriosità diventa centrale in un percorso di educazione a una nuova cittadinanza che parte dai più piccini. Nel saggio si rileggerà una certa letteratura manualistica, stampata per lo più in Lombardia, sulla e per la scuola dell'infanzia, che, da Ferrante Aporti a Pietro Pasquali, dedica attenzione alla formazione *al e grazie al* lavoro, alla laboriosità dei piccoli allievi, destinati a essere protagonisti della società del futuro in un arco temporale significativo per la storia di un Paese.

Between the 19th and 20th century the Italian Nursery School is the focus of a lively pedagogical debate devoted to the theme of young children's 'work' in the new educational institutions designed and made for them in those years. Furthermore the development of a work ethic becomes central in an educational process devoted to the creation of new citizens starting from early childhood. The discussion in the essay regards the specific literature and handbooks, printed mostly in Lombardy, which, from the books by Ferrante Aporti to those by Pietro Pasquali, devote attention to the training to and through work, of children destined to be citizens of the future society in a significant period for the history of Italy.

Parole chiave: Storia della scuola infantile, Storia della manualistica scolastica, Storia della pedagogia italiana tra Otto e Novecento, 'Sentimento' dell'infanzia e del lavoro nel dibattito pedagogico italiano tra XIX e XX secolo, Cultura della scuola infantile italiana tra XIX e XX secolo.

Key words: History of nursery school, History of teacher manuals, History of Italian pedagogics between the 19th and 20th century, 'Sentiment' of childhood and work in the Italian educational debate between the 19th and 20th century, Italian nursery school culture between the 19th and 20th century.

Il tema dell'*educazione al* lavoro e *del* lavoro dei bambini tra 3 e 6 anni nelle nuove istituzioni formative pensate per loro è cruciale nel periodo compreso tra il 1833-1834, quando Ferrante Aporti¹, pioniere delle scuole infantili italiane, pubblica il suo *Manuale*, e il primo decennio del Novecento, quando Pietro Pasquali si occupa del «nuovo spirito dell'asilo»². L'editoria lombarda ha una storia importante nella prima metà dell'Ottocento³ quanto a pubblicazioni di carattere scolastico, in stretto rapporto con

¹ Sulla figura di Ferrante Aporti (1791-1858) e circa la storiografia sul tema cfr. C. Sideri, *Ferrante Aporti. Sacerdote, italiano, educatore*, Milano, FrancoAngeli, 1999; M. Piseri, *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda ed europea*, Brescia, La Scuola, 2008; M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo*, Milano, FrancoAngeli, 2014.

² Pietro Pasquali (1847-1921) ebbe la responsabilità della direzione delle scuole primarie del Comune di Brescia. Si veda, anche per un'aggiornata bibliografia, la voce, a cura di Matteo Morandi, del *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 81-online, 2014.

³ Volendo citare, per brevità, solo testi pubblicati dopo il Duemila, si rimanda anzitutto al volume TESEO.

l'avvio di alcune istituzioni educative, importante occasione di mediazione culturale con le famiglie. Alcune fortunate opere apertiane sono edite proprio a Cremona, nella città ove Ferrante Aporti ebbe precise responsabilità nell'amministrazione delle scuole elementari e dell'infanzia, mentre a Milano figure di spicco, come Giuseppe Sacchi⁴, avviano inedite agenzie educative per i più piccini (dalle scuole ai 'presepi')⁵. Specie nella seconda metà del secolo, poi, proprio a Milano fiorisce una certa letteratura, utile a formare una figura *sui generis*, chiamata a svolgere il suo ruolo magistrale nelle scuole infantili. Nella manualistica rivolta a chi si occupa dei più piccini (alla maestra delle scuole dell'infanzia e ad altre figure fuori e dentro l'istituzione), non si trascura la formazione *alla laboriosità* (e *grazie al lavoro*) dei bambini, donne e uomini del domani in un periodo fondamentale per la costituzione di un nuovo Stato nazionale.

Immagini di infanzia e di società civile sono inevitabilmente connesse in una manualistica meritevole di essere analizzata nel dettaglio sotto diversi punti di vista: idee di bambino e di educatore emergono tra le righe di un genere letterario *in fieri* tanto quanto le istituzioni alle quali è rivolto. Per riprendere una locuzione cara a Michel Foucault, l'«archeologia» di una costellazione discorsiva depositata in testi *ad hoc* è particolarmente interessante se vista in relazione al tema del lavoro, cruciale per un Paese in «risorgimento» dapprima, impegnato a «fare gli Italiani» poi, in un momento di cambiamento delle tecnologie del lavoro e delle forme di produzione della ricchezza.

Tra le righe di questi manuali emergono credenze riguardo *al lavoro dei bambini* nella 'nuova' scuola infantile, ma anche tracce di opinioni e di atteggiamenti culturali riguardo *alla formazione al lavoro* per i più piccini in vista del futuro che li attende e, dunque, ideologie ed etiche di lavoro per differenti strati della società. In tale letteratura del 'dover essere' ricorre un «complesso di credenze, opinioni, rappresentazioni, valori che orientano un determinato gruppo sociale»⁶, sono descritte proposte pedagogiche che indicano all'educatore i comportamenti da attivare per agire, a sua volta, sull'*ethos*, cioè sulle attitudini comportamentali dei cittadini, grazie a una azione didattica mirata.

Il dibattito in tema di pedagogia dell'infanzia, a partire dagli studi di Philippe Ariès⁷,

Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento diretto da G. Chiosso (Milano, Editrice Bibliografica, 2003), ed inoltre: G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEI, 2011; G. Chiosso, *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*, Milano, FrancoAngeli, 2013; E. Marazzi, *Libri per diventare italiani. L'editoria per la scuola a Milano nel secondo Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 2014. Quanto alla formazione delle figure magistrali per cui tali manuali venivano costruiti, cfr. il volume, a cura di S. Polenghi, *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, Torino, SEI, 2012.

⁴ Su Giuseppe Sacchi (1804-1891) si veda la voce, a cura di Simonetta Polenghi, nel *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione. 1800-2000*, diretto da Giorgio Chiosso e Roberto Sani, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, oltre che l'*Enciclopedia pedagogica* diretta da Mauro Laeng, *ad vocem*.

⁵ Cfr. D. Caroli, *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2014. Sul caso cremonese cfr. M. Ferrari, *Asili, scuole per l'infanzia e 'presepi'*, in A. Arisi Rota, M. Ferrari, M. Morandi (a cura di), *Patrioti si diventa. Luoghi e linguaggi di pedagogia patriottica nell'Italia unita*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 71-83 ed inoltre cfr. M. Morandi (a cura di), *Infanzia e carità a Cremona. Saggi in memoria di Gianfranco Carutti*, Cremona, Kiwanis Club Cremona, 2015.

⁶ Mi riferisco a una delle più comuni definizioni del termine 'ideologia' nel linguaggio corrente cfr. *Enciclopedia Treccani on line*, consultata nel novembre 2015. Si veda anche A. Santoni Rugiù, *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Firenze, Manzuoli, 1980.

⁷ Dopo il noto volume di Philippe Ariès (*Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, 1960, trad. it. Bari, Laterza, 1968), al di là di alcuni testi ormai classici sul «sentimento dell'infanzia» in Europa (ricordo qui la *Storia dell'infanzia* pubblicata nel 1996, presso Laterza, a cura di E. Becchi e D. Julia), per un primo riferimento al dibattito su

ci ha insegnato che esiste un circuito ricorsivo tra «sentimento dell'infanzia» e «sentimento della famiglia»: spesso nelle istituzioni educative (e nella produzione manualistica ad esse connessa) si parla dei bambini e ai bambini per parlare anche dei e ai loro genitori. Nell'arco di tempo qui considerato i dispositivi pedagogici⁸ presentati e presenti nella manualistica, rivolta anzitutto (se pure non esclusivamente) alle educatrici delle scuole infantili (una particolare categoria della classe magistrale, la più bassa, secondo la credenza fatta propria dal legislatore che voleva – e volle a lungo – il riconoscimento sociale dell'insegnante proporzionato all'età degli allievi), sono importanti per comprendere aspetti di proposte mirate a intervenire sull'assetto della società civile. Il discorso pedagogico, sempre connesso ai processi identitari dei singoli e dei gruppi sociali, si colloca qui tra persistenze che vengono dal passato della cultura dell'Occidente europeo e l'insorgere di un inedito «sentimento» dell'infanzia e del lavoro, in un momento in cui stanno mutando i rapporti sociali e i saperi professionali⁹, anche per effetto di cambiamenti nei meccanismi di produzione.

Una letteratura in fieri

Una istituzione giovane come la scuola dell'infanzia per «i piccoli fanciulli» tra i due anni e mezzo e i sei (secondo il modello aportiano) necessita di sostenitori e benefattori, di edifici e di arredi didattici, ma, soprattutto, di insegnanti, capaci di lavorare in condizioni precarie e difficili con classi che ospitano un numero elevatissimo di bambini¹⁰. La formazione delle maestre è un aspetto imprescindibile per un'istituzione che, dal primo ventennio del XIX secolo, aspira a definirsi 'scuola', emancipandosi così dalla cattiva fama delle 'sale di custodia', ove venivano raccolti i figli di quella che Stefano Bissolati, uno dei continuatori dell'opera di Aporti a Cremona¹¹, padre del

tale costruito euristico si vedano almeno, dopo il Duemila: E. Becchi, A. Semeraro (a cura di), *Archivi d'infanzia. Per una storiografia della prima età*, Milano, La Nuova Italia-RCS Libri, 2001; C. Covato, S. Ulivieri (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Unicopli, 2001; M. Ferrari (a cura di), *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi*, Milano, FrancoAngeli, 2006; E. Becchi, *Il bambino di ieri: breve storia di una storiografia*, in «Studi sulla formazione», 13/1, 2010, pp.7-21; F. Cambi, C. Di Bari, D. Sarsini, *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta, al mito, alla relazione di cura. Autori e testi*, Milano, Apogeo, 2012.

⁸ Sui dispositivi e sui congegni pedagogici, sempre orientati da un programma d'azione che non è semplice decodificare nella sua complessità strutturale, cfr. per una riflessione e una bibliografia: M. Ferrari, *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

⁹ Sul cambiamento dei saperi professionali tra Sette e Ottocento in tale contesto cfr. i saggi di Simonetta Polenghi e Maurizio Piseri in E. Becchi, M. Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

¹⁰ Ancora alla fine del secolo Pietro Cavazzuti parla di 50 bambini stipati in un'unica aula con una sola insegnante: P. Cavazzuti, *Manuale per gli asili infantili di campagna premiato dal Comitato per la fondazione degli Asili rurali nella Provincia di Milano*, Milano, Tipografia del Riformatorio Patronato, 1888, p. 53. Sulle difficoltà delle scuole cremonesi dopo l'Unità cfr. Desiderato Graglia, *Estratto della Relazione sullo stato dell'istruzione primaria della provincia di Cremona nell'anno scolastico 1860-1861*, Cremona, Tipografia Ronzi e Signori, 1862.

¹¹ Sul tema cfr. M. Ferrari, *La scuola e l'istruzione: problemi, momenti, figure*, in M.L. Betri (a cura di), *Storia di Cremona. L'Ottocento*, Azzano San Paolo (Bg), Bolis, 2005, pp. 204-249; Ead., *Asili, scuole per l'infanzia e 'presepi'*, cit.; M. Morandi, *La riflessione pedagogica postaportiana*, in M. Ferrari, M. Morandi, E. Platé, *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Parma, Spaggiari-Edizioni Junior, 2011, pp. 29-38; Id., *Cremona civilissima. Storia di una politica scolastica (1860-1911)*, Pisa, ETS, 2013; Id.,

socialista Leonida, chiamerà, nel 1854¹², la «classe estrema», i figli dei poveri, insomma, di quelle famiglie in cui padre e madre dovevano guadagnarsi il pane giorno dopo giorno, faticosamente, alienandosi in un lavoro umile e scarsamente retribuito.

Ogni riflessione al riguardo deve partire dal *Manuale* aportiano (1833), che ebbe un'ampia diffusione dopo la sua prima pubblicazione cremonese e che fu riedito a Lugano nel 1846¹³.

Il cinquantennio che va dal 1848 e il 1898, dall'esilio di Aporti al congresso pedagogico di Torino, è cruciale per il dibattito relativo alla pedagogia dell'infanzia e alla sua scuola. Per riprendere le parole di Fulvio De Giorgi, quel cinquantennio segna il «tramonto dell'aportismo»¹⁴, il sorgere e il declinare dell'astro fröbeliano, l'avvento del cosiddetto 'metodo misto', criticato poi al Congresso pedagogico di Torino del 1898, tra l'altro, da nuove figure di donne, quali Rosa Agazzi e Maria Montessori, che si occupano della prima infanzia e della sua educazione. Nel territorio lombardo, che vede nascere a Cremona le scuole dell'infanzia aportiane (tra il 1828 e il 1831), e, a Milano, nel 1850, i primi 'presepi' (oggi 'asili nido'), vennero pubblicati alcuni manuali molto interessanti ai fini del nostro discorso. Penso, ad esempio, ai testi di Nicolò Claus (*Manuale per le istitutrici degli asili infantili italiani, con 52 Tavole litografate. Opera rimeritata dalla Società Pedagogica Italiana col premio di fondazione del Comm. Guglielmo Rossi, Milano, 1873*)¹⁵, di Pietro Cavazzuti (*Manuale per gli asili infantili di campagna premiato dal Comitato per la fondazione degli Asili rurali nella Provincia di Milano, Milano, 1888*), di Giuseppe Sacchi (in particolare a *Il primo ammaestramento dell'infanzia e della puerizia giusta i metodi della scuola sperimentale italiana. Guida teorico-pratica per le istitutrici delle scuole infantili e primarie, Milano, 1885; I processi ed i metodi della scuola sperimentale italiana, praticamente studiati [...] per essere applicati agli istituti educativi dedicati all'infanzia ed alla puerizia sotto il triplice aspetto edilizio, igienico e didattico, Milano, 1890*), fino ai lavori di Pietro Pasquali: nel 1910 esce a Milano *Il nuovo spirito dell'asilo*.

In queste opere il tema del lavoro e dell'educazione al lavoro, declinato in una concreta didattica, è sviluppato in relazione alla scuola dell'infanzia che si vuole costruire e all'idea di bambino che essa porta con sé. Tali testi, come dicevo, vengono pubblicati in un territorio circoscritto e sono radicati nella concretezza della vita delle associazioni pedagogiche e delle scuole; inoltre, alcuni di questi manuali sono custo-

Dopo Aporti. Note a margine di un dibattito d'epoca, in M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società*, cit., pp. 344-354. Su S. Bissolati cfr. *Dizionario biografico del Risorgimento cremonese*, in «Bollettino storico cremonese», n.s., 18, 2011-2012.

¹² Si deve a Bissolati il *Prospetto dello stato economico delle scuole infantili di Cremona negli anni 1852-1853*, Cremona, Tipografia di Gherardo Ottolini, 1854 (si veda qui la p. 6).

¹³ F. Aporti, *Manuale di educazione ed ammaestramento per le scuole infantili*, Cremona, Per i fratelli Manini, 1833. Si veda anche: F. Aporti, *Scritti pedagogici editi e inediti*, a cura di A. Gambaro, Torino, Chiantore, 1944, vol. I, ove ci si riferisce, con integrazioni, alla seconda edizione dell'opera (1846) e la trascrizione di alcuni passi in F. Aporti, *Scritti pedagogici e lettere*, a cura di M. Sancipriano e S.S. Macchietti, Brescia, La Scuola, 1976.

¹⁴ F. De Giorgi, *Il tramonto dell'aportismo dal compimento dell'Unità d'Italia alla fine del secolo*, in M. Ferrari, M. L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile* cit., pp. 366-383.

¹⁵ Nicolò Claus, letterato e «pedagogista insigne», secondo il *Dizionario del Risorgimento Nazionale* (Milano, Vallardi, 1930, vol. II, p. 709) si stabilì a Milano nel 1855 e morì nel 1884. Fu autore di molte opere di didattica, soprattutto della lingua tedesca, e di manuali di pedagogia della prima età.

diti in una busta del fondo *Asili infantili di Cremona* dell'Archivio di Stato di Cremona, che raccoglie documenti e testimonianze del divenire delle istituzioni infantili aporiane anche dopo la metà dell'Ottocento. Vorrei insomma discutere un insieme di testi coerente in relazione al territorio in cui opera il loro editore, per i rapporti concreti intessuti dai loro autori con le scuole e la società che le ha espresse; testi che possono essere considerati parte di una certa «cultura magistrale»¹⁶, in quanto documenti conservati negli archivi delle scuole stesse alle quali erano rivolti. A tale insieme di volumi, coerenti, come si diceva, anche rispetto al luogo ove sono custoditi, aggiungerò necessariamente altre opere, utili a meglio comprendere alcuni aspetti del complesso dibattito pedagogico del tempo: anzitutto si tratta del *Manuale pratico dei giardini d'infanzia di Federico Froebel* pubblicato, con l'introduzione di Vincenzo De Castro¹⁷, a Milano nel 1871. L'opera è essenziale per capire alcuni aspetti della deriva fröbeliana in Italia, viene promossa dal Ministero della Pubblica istruzione¹⁸ e, non a caso, fa parte di tante biblioteche magistrali¹⁹. Sempre a Milano, circa quarant'anni dopo, Pietro Pasquali pubblica *Il nuovo spirito dell'asilo*, chiudendo così il cerchio della riflessione che mi sono riproposta di compiere.

Il tema dell'ideologia, dell'etica e della didattica del lavoro nella scuola dell'infanzia italiana si colloca al crocevia di plurimi ambiti scientifico-disciplinari: proprio per questo si è reso necessario delimitare l'arco cronologico e il territorio di riferimento. Nonostante la selezione delle fonti, qui si affronta un dibattito ricchissimo di spunti, che vanno rintracciati anche altrove, tra pubblico e privato, per esempio sulle riviste²⁰ e nei carteggi²¹ degli educatori e degli amministratori delle istituzioni, fonti oggi sempre più studiate per molteplici ragioni.

Visioni del lavoro nella scuola dell'infanzia italiana da Aporti a Fröbel e oltre

Le scuole dell'infanzia sono uno dei temi di punta del dibattito politico e pedagogico del tempo in cui le si «inventa»²²: in tale dibattito sono in gioco quelle idee di

¹⁶ Su tale locuzione rimando a C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Brescia, La Scuola, 2005.

¹⁷ Su Vincenzo De Castro (1808-1886), docente universitario, convinto fröbeliano, autore di numerosi testi scolastici e di manuali per i professionisti dell'educazione, si veda il *Dizionario Biografico degli Italiani*, l'*Enciclopedia pedagogica* diretta da Mauro Laeng e il *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione* diretto da G. Chiosso e R. Sani, *ad vocem*.

¹⁸ Al riguardo cfr. R.S. Di Pol, *L'istruzione infantile in Italia. Dal Risorgimento alla Riforma Moratti. Studi e documenti*, Torino, Marco Valerio Editore, 2005, p. 63.

¹⁹ Il volume che ho consultato a Mantova reca il timbro dell'opera pia Asili infantili di carità Strozzi e Valenti Gonzaga di Mantova.

²⁰ Quanto al dibattito sulle pagine de la «Civiltà cattolica», gli «Annali universali di statistica» e molte altre riviste del tempo si rinvia, ad esempio, a diversi saggi del volume M. Ferrari, M.L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile* cit.

²¹ Si pensi all'importanza dei carteggi aporiani studiati da A. Gambaro già alla metà del Novecento e ripresi dalla storiografia successiva. Quanto agli asili rurali cfr.: A. Ascenzi, R. Sani, «Un'altra scuola... per un altro paese». *Ottavio Gigli e l'Associazione nazionale per la fondazione di Asili rurali per l'infanzia tra lotta all'analfabetismo e Nation-building (1866-1873)*, Macerata, Eum, 2014.

²² Sul punto cfr. J.-N. Luc, *I primi asili e l'invenzione del bambino*, in E. Becchi, D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1996, vol. 2, pp. 282-305. Per approfondimenti sulla situazione della scuola dell'infanzia

cittadino e di società destinate ad avere un ruolo fondamentale nei processi che ridefiniranno l'assetto geopolitico dell'Europa nel corso dell'Ottocento.

Ne è consapevole Ferrante Aporti quando, nel suo notissimo *Manuale*, parla di un'educazione che avvenga attraverso il metodo dimostrativo, che si avvalga delle tavole utili alla nomenclatura ma anche degli «oggetti naturali indicati nelle tavole o nelle loro figure». Aporti sostiene, infatti, che «senza l'ostensione dell'oggetto significato per la parola, la parola stessa non varrà più di un suono vuoto di senso pel fanciullo»²³. Pertanto, tra i quadri illustrati, la «tavola de' mestieri e delle arti» è posta «in piena connessione co' precedenti» (cioè con la tavola concernente le parti del corpo umano e gli indumenti relativi, con quelle relative agli «oggetti di storia naturale», dei cibi, dei domicili e degli utensili domestici). Sarà poi il biellese Fecia²⁴ a illustrare, con dovizia di particolari, i mestieri ai quali faceva riferimento implicito Aporti, aprendo, nel lungo Ottocento, un dibattito relativo alla tipologia di attività umane che occorre mostrare ai bambini.

L'esercizio dialogico che segue alla lezione di nomenclatura basata sull'ostensione dell'oggetto (o della sua immagine) e sulla ripetizione del suo nome, in scuole povere e precarie, che ricorrevano ai quadri illustrati in mancanza di mezzi e di attrezzature didattiche, continua nel *Manuale*, insistendo sulla differenza tra uomini e animali proprio in virtù dell'apprendimento di «mestieri» e scienze, caratteristiche precipue dell'essere umano. Del resto i «lavori» e le «preci della sera» chiudono, nel *Manuale*, il quadro orario ideale dell'asilo aportiano, nato dall'esigenza di combattere la mendicizia e l'accattonaggio dei più piccini, come si evince dalla lettura della *Guida pei fondatori e direttori delle scuole infantili di carità*, pubblicata a Milano nel 1836²⁵. Per divenire «uomini ragionevoli ed utili»²⁶, i «piccoli fanciulli» aportiani devono apprendere a coltivare la propria umanità nel senso di una società che ha precise regole. Per essere socialmente utili e, nel contempo, per essere accolti nella comunità civile, bisogna

in diversi Paesi europei cfr. il n. 82-1999 de «Histoire de l'Éducation», curato da J.-N. Luc e dedicato a *L'école maternelle en Europe*, ma si veda anche, specie per il caso italiano, il numero 6, 1999 della rivista «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche». Sul tema della pedagogia infantile (e della sua scuola) in Italia tra Ottocento e Novecento cfr., dopo il 2000, L. Pazzaglia, *Asili, Chiesa e mondo cattolico nell'Italia dell'800*, ed inoltre R. Sani, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 75-86 e pp. 239-256; R. S. Di Pol, *Cultura pedagogica e istruzione infantile in Italia nel secondo Ottocento*, in S.S. Macchietti (a cura di), *Alle origini dell'esperienza agazziana: sottolineature e discorsi*, Brescia-Azzano San Paolo (Bg), Comune di Brescia-Edizioni Junior, 2001, pp. 59-110; Id., *L'istruzione infantile in Italia*, cit.; Id., *La pedagogia scientifica in Italia tra Ottocento e Novecento*, Torino, Marco Valerio Editore, 2007; S.S. Macchietti, G. Serafini, *Educazione morale. Pagine di storia di pedagogia dell'infanzia*, Roma, Armando, 2011; G. Merlo, *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2011. Per una riflessione storiografica e una bibliografia, a partire da Aporti cfr. M. Ferrari, *Scuole e bambini aportiani a Cremona tra essere e dover essere*, in M. Ferrari, M. L. Betri, C. Sideri (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile* cit., pp. 321-343.

²³ Qui si fa riferimento all'edizione del *Manuale* a cura di M. Sancipriano e S. S. Macchietti (1976) in F. Aporti, *Scritti pedagogici e lettere* cit., pp. 669-671, specie p. 671.

²⁴ Ad Agostino Fecia si deve, di diretta ispirazione aportiana, il *Metodo pratico e progressivo per l'insegnamento della lingua italiana applicabile ad altre lingue, con proposta di una Poliantea metodica universale figurata*, Biella, Presso Ignazio Fecia libraio-editore, 1839. A proposito di A. Fecia cfr. R. Farné, *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Bologna, Zanichelli, 2002 e M. Morandi, *La riflessione pedagogica postaportiana* cit.

²⁵ F. Aporti, *Scritti pedagogici e lettere* cit., p. 712.

²⁶ *Ivi*, p. 715.

appunto, secondo Aporti, ben conoscere e praticare le virtù «religiose e sociali»²⁷. Lo «sviluppo» morale dei bambini, al quale mirava Aporti nelle sue scuole infantili, era volto a promuovere: «abitudine ed amore all'ordine, mutua amorevolezza, docilità, pulizia, sollecitudine per l'occupazione, ed una certa vergogna dell'ignoranza, il qual sentimento è via allo studio del ben pensare ed operare». Così leggiamo nel *Rapporto sullo stato della scuola infantile del sacerdote Gallina* del 1831, ora conservato all'Archivio di Stato di Cremona²⁸. Nel 1840, in una relazione sullo stato delle sue scuole e sul «pubblico esperimento» condotto a San Martino dall'Argine il 28 ottobre, Aporti affermerà: «il vero lustro dei luoghi non consiste nella sola bellezza materiale delle fabbriche, ma più veramente nel possedere le istituzioni dirette a promuovere ed a procurare la costumatezza ed operosità degli abitanti»²⁹.

Il carteggio aportiano è ricco di spunti di riflessione in tale senso. Il 21 febbraio 1837 Giuseppe Sacchi scrive ad Aporti, parlandogli degli asili milanesi, ove egli afferma di aver introdotto alcune novità, sulla base dell'esempio di quelli cremonesi. Ecco le parole di Sacchi:

Dopo la mia gita in Cremona ho introdotto negli Asili di Milano alcune novità. Ho ripartito l'orario in modo che un'ora e mezzo al giorno tanto le fanciulle, quanto i fanciulli lavorino. Le fanciulle lavorano a far calze come a Cremona ed i fanciulli fanno filaccie per il servizio degli Spedali. Alcuni cominciano anche a far stringhe. Se vedesse i nostri Asili nelle ore di lavoro, è una meraviglia: tutti i bambini anche in tenera età, tutti lavorano: è un'operosità silenziosa di cento manine che commuove. Questa felice introduzione dei lavori venne straordinariamente aggradita dai nostri benefattori, e quel che più importa dalle stesse famiglie povere beneficate³⁰.

Il carteggio tra Sacchi ed Aporti testimonia di un comune sentire riguardo alle nuove agenzie educative e ai loro piccoli ospiti: combattere la mendicizia e l'ignoranza, ma soprattutto costruire cittadini socievoli ed operosi è obiettivo comune di Aporti e Sacchi negli anni Trenta del XIX secolo, ai primordi dell'esperienza delle scuole infantili italiane.

La proposta educativa di matrice fröbeliana³¹ si inserirà poi, in Italia, su di un tessuto di istituzioni, di ispirazione aportiana, legato alle società per gli asili, in epoca immediatamente postunitaria, quando Giuseppe Sacchi gioca un ruolo di primo piano a Milano anche quale promotore della Società pedagogica italiana. Fröbel viene da più parti dipinto come il pioniere della ludicità infantile a scuola, come colui che teorizzò e introdusse, nei suoi *kindergartens*, i giochi infantili in un *curriculum* basato su di una serie di «doni», cioè di materiali didattici costruiti *ad hoc*, manipolabili direttamente dal bambino, da solo o con altri. Per Fröbel il lavoro è effettivamente il concreto risultato di un'attività umana e per questo è importante «educare per tempo alla schietta operosità e laboriosità» un bambino che, nei primi anni della sua vita,

²⁷ *Ivi*, p. 717.

²⁸ *Ivi*, p. 335.

²⁹ *Ivi*, p. 356.

³⁰ *Ivi*, pp. 433-434.

³¹ Circa la necessità di nuove ricerche su Fröbel, si rimanda a M. Grazzini, D. Gasparini, *Il grande Fröbel delle opere minori*, Brescia, Istituto di Mompiano, Centro Studi pedagogici Pasquali-Agazzi, Comune di Brescia, 1999.

deve potersi elevare «spiritualmente» tramite il gioco, preludio di una futura attività socialmente utile³².

E tuttavia leggendo il *Manuale pratico dei giardini d'infanzia di Federico Froebel ad uso delle educatrici e della madri di famiglia composto sopra i documenti tedeschi da F.-J. Jacobs, tradotto dal francese*, pubblicato a Milano, presso l'editore Giuseppe Civelli nel 1871, con introduzione di Vincenzo de Castro, non troviamo smentito l'inno all'operosità e all'educazione al lavoro adulto per piccoli operai che caratterizza i primordi dell'istituzione italiana, tra suggestioni di antica e nuova tradizione, tra derive aporiane e fröbeliane. De Castro, infatti, nell'apertura della sua introduzione, utilissima per comprendere lo spirito di certo asilo fröbeliano in Italia, ricorda Robert Owen e richiama la «fondazione del primo asilo connesso alla grande manifattura di New-Lanark», ove i bambini, appunto, lavoravano e mostravano «attitudine meravigliosa per ogni sorta di lavori a cui bastassero le loro forze fisiche»³³. Tale proposta pedagogica aveva per fine «la formazione del carattere» e dunque dell'*ethos*, del comportamento sociale. De Castro ascrive al 1857 il primo ingresso ufficiale della proposta fröbeliana in Piemonte, una proposta, a suo dire, conosciuta dallo stesso Aperti e successivamente propugnata dal ministro Cesare Correnti, che sottolineò appunto come «la religione del dovere, svolta per mezzo d'un tale sistema d'educazione, metterà le basi di una nuova vita morale così per l'individuo, come per la società»³⁴. Il giardino fröbeliano, per De Castro, insomma, è «un programma», «un continuo lavoro educativo», capace di coniugare, grazie all'azione «insensibile» della maestra la crescita del corpo e quella dello spirito. Ai «cartelloni irti di sillabe e di parole», eredi di una nomenclatura astratta, lontana dalla vita del bambino secondo De Castro, nell'asilo fröbeliano si sostituiscono i «quadri che rappresentano scene della vita domestica e sociale»³⁵, per un bambino che diventa «agente», attore primo del proprio sviluppo. E tuttavia, per De Castro, anche il bambino che vive nei giardini d'infanzia di matrice fröbeliana è sempre «affaccendato»³⁶, «operaio», «architetto», «inventore e artista, fa opere da uomo, crea»³⁷, non certamente «schiavo» e «copista»³⁸. Secondo De Castro, Fröbel vuole «fanciulli» che siano «liberi operai, non già schiavi del lavoro»³⁹.

«Eccitare» l'attività del bambino con il «lavoro delle mani»: questo uno degli scopi primari del giardino fröbeliano per De Castro⁴⁰, al fine di costruire cittadini moralmente encomiabili e socialmente attivi:

³² Cfr. F. Fröbel, *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, Firenze, La Nuova Italia, 1973, pp. 32-33 e 43. Molti hanno riflettuto sul tema. Per brevità qui ricordo soltanto a titolo esemplificativo due autori che, a distanza di anni, hanno discusso l'educazione professionale in ottica diacronica e dunque hanno letto in quest'ottica la questione del rapporto tra gioco e lavoro in Fröbel: C. Pancera, *Educare nel lavoro, educare al lavoro*, in E. Becchi (a cura di), *Storia dell'educazione*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1987, p. 103, e, più recentemente, F. D'Aniello, *Il lavoro che educa. I percorsi di istruzione e formazione professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p. 86.

³³ *Manuale pratico dei giardini d'infanzia* cit., p. VII.

³⁴ *Ivi*, p. X. Su tale manuale si rinvia a R.S. Di Pol, *L'istruzione infantile in Italia* cit., p. 63, nota 106.

³⁵ *Manuale pratico dei giardini d'infanzia* cit., p. XII.

³⁶ *Ibidem* e p. XIII.

³⁷ *Ivi*, p. XIV.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ *Ivi*, p. XV.

E con sì molteplici occupazioni ei [Fröbel] si prefigge [...] di suscitare fin dalla più tenera età le tendenze speciali, che rivelano l'ingegno e determinano la vocazione. Mercè le attrattive della natura e i piaceri morali si abituano le classi operaie al culto delle gioie domestiche, allontanandoli dalle soddisfazioni sensuali e grossolane⁴¹.

L'educazione della mano, con la quale si apre la traduzione italiana del testo francese sopra ricordato, sottolinea l'importanza di una serie di esercizi finalizzati all'educazione al lavoro⁴² e la madre-maestra ha qui il compito di condurre il bambino a «desiderar l'occupazione, alla quale si vuole ch'ei si dedichi»⁴³.

A due anni dalla pubblicazione del testo sopra ricordato, il *Manuale* di Nicolò Claus⁴⁴ si presenta come il tentativo, premiato dalla Società pedagogica italiana⁴⁵ e poi edito, sempre a Milano nel 1873, di «trasportare nei nostri asili i metodi tedeschi detti di Fröbel»⁴⁶. Claus introduce alla necessità di un rinnovamento degli asili italiani ripercorrendo quella che, a suo avviso, era la storia dell'educazione infantile prima di Fröbel, citando Pitagora e la Grecia, l'antica Roma. Particolarmente insistito è il riferimento a Vittorino da Feltre, Gian Domenico Romagnosi, Ferrante Aporti e Raffaello Lambruschini, senza trascurare l'opera di Luigi Frassi e Matilde Calandrini oltre che di Enrico Mayer. I riferimenti alla cultura italiana e al suo asilo, individuatosi per peculiarità nazionali messe in luce dall'autore, in ottica diacronica, sono ricorrenti nel testo del Claus, come in tanta manualistica dell'epoca.

Nell'opera di Claus, la riflessione sul senso dei giochi infantili si salda a quella sulla «missione» dell'«istitutrice» e a nozioni spicciole su vari argomenti, tra i quali le malattie infantili. Nella sezione prima si entra poi in una sorta di metodica fatta di lezioncine a domanda-risposta: qui si ricorda l'importanza del «favellare», della pronuncia, insomma, sulla scorta di un antichissima tradizione che vedeva nella pronuncia il punto di partenza dell'educazione retorica.

Tra ripresa del passato, quanto alla didattica, e manifestazione di apertura alle nuove suggestioni pedagogiche di ascendenza fröbeliana, il *Manuale* di Claus diverrà un punto di riferimento per la letteratura successiva, che riprenderà la metodologia «dialogica» qui riproposta. Tale metodologia è, nel *Manuale* di Claus, derivazione di una catechetica spicciola commista con il metodo 'normale' della scuola elementare asburgica tardo-settecentesca⁴⁷, certo si tratta di una didattica lontana dalle suggestioni socratiche e dalla tradizione culturale dotta che le accompagna, tra diverse derive, in Occidente. Le 'lezioni' modello proposte da Claus per gli «asili infantili italiani» sono, inoltre, incentrate sul lavoro, specie sui lavori dei campi e sugli oggetti della vita quotidiana. Dopo gli esercizi di pronuncia, che secondo Claus sono da ripetersi per

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Ivi*, p. 2.

⁴³ *Ivi*, p. 8.

⁴⁴ N. Claus, *Manuale per le istitutrici degli asili infantili italiani* cit.

⁴⁵ Fondata all'indomani dell'Unità: il giornale della società era intitolato «Patria e famiglia».

⁴⁶ Il presidente della commissione giudicatrice del concorso era Giuseppe Sacchi. Si veda inoltre N. Claus, *Manuale per le istitutrici degli asili infantili italiani* cit., p. 7.

⁴⁷ Per una riflessione sull'uso a fini didattici di una certa metodologia dialogica e per una bibliografia si rimanda ai saggi di M. Morandi e di M. Ferrari nel volume M. Ferrari, G. Fumi, M. Morandi (a cura di), *Formare alle professioni. I saperi della cascina*, in corso di stampa.

il bambino contadino, «si passa all'imparare a memoria», tuttavia avendo cura di non far capire all'allievo che si tratta di un esercizio eminentemente mnemotecnico⁴⁸. Solo successivamente si passa a «boccia, cilindro e dado»⁴⁹, derivazione del secondo dono fröbeliano nell'ispirazione di fondo. Anche per Claus l'esercizio della mano è fondamentale e il disegno è visto come esercizio di prescrittura, «una scuola preparatoria eccellente allo scrivere nella vera Scuola»⁵⁰. Ma è soprattutto parlando dell'intreccio che Claus manifesta il suo punto di vista riguardo al gioco e al lavoro, che interessa in questa sede. Egli, infatti, afferma:

Ogni occupazione del fanciullo, si chiami essa giuoco o lavoro, deve contribuire al suo sviluppo armonico e proporzionato, cioè gli deve portare un reale vantaggio all'intelletto, alla morale ed alla tecnica.

A suo avviso il gioco, poi, «non soddisfa più il fanciullo sviluppato» in quanto «occupazione senza scopo» e solo «il lavoro impartito con intelligenza procura al fanciullo incorrotto» la «gioia»⁵¹.

Le «lezioni fondamentali» sono assai più schematiche, rispetto alla proposta apertiana di una didattica ostensiva di oggetti e quadri murali basata sul dialogo: nel manuale di Claus si susseguono, uno dopo l'altro, schemi di lezione a domanda-risposta connessi alle arti e ai mestieri del tempo, mentre si propone di avviare una discussione sulla produzione della seta consigliata per gli asili infantili⁵², insieme concreto esercizio didattico e metafora della vita del bambino.

Gli anni Ottanta e Novanta: la «scuola sperimentale italiana» di Giuseppe Sacchi e l'asilo rurale di Pietro Cavazzuti

Tra il 1885 e il 1890 Giuseppe Sacchi dà alle stampe due testi che ritroviamo, insieme a quello di Claus, nella biblioteca magistrale allestita dalla commissione degli asili di carità per l'infanzia di Cremona e che hanno una certa diffusione a livello nazionale. Lo testimonierà, tra gli altri, Pietro Cavazzuti, che, nel 1888, citerà ripetutamente *Il primo ammaestramento* di Giuseppe Sacchi (come del resto il testo di Claus), considerandolo una «Guida» di riferimento per il genere al quale vorrà iscrivere il suo manuale⁵³.

Rievocando l'opera di Gian Domenico Romagnosi e di Ferrante Aporti, Sacchi in-

⁴⁸ N. Claus, *Manuale per le istitutrici degli asili infantili italiani* cit., p. 48.

⁴⁹ *Ivi*, p. 56.

⁵⁰ *Ivi*, p. 66.

⁵¹ *Ivi*, pp. 82-83.

⁵² *Ivi*, p. 166.

⁵³ Per un'analisi dettagliata del testo di Cavazzuti del 1888 e delle sue fonti si rimanda al saggio M. Ferrari, *Il bambino contadino nella manualistica pedagogica per gli asili rurali: il testo di Pietro Cavazzuti (1888)*, in corso di stampa in un volume, già ricordato, dedicato a *Formare alle professioni. I saperi della cascina*, a cura di M. Ferrari, G. Fumi e M. Morandi, originato da un convegno svoltosi a Pavia, presso il Collegio Ghislieri, nel 2015. Nell'edizione del 1900 il Cavazzuti introdurrà modifiche e aggiunte e muterà anche il titolo del suo Manuale, sottolineandone le nuove finalità. Su Cavazzuti (1855-1919) si rimanda ai già citati DBE. *Dizionario Biografico dell'Educazione*, diretto da G. Chiosso e R. Sani, e all'*Enciclopedia pedagogica*, diretta da M. Laeng, *ad vocem*.

dividua nella «tristizia dei tempi» e nell'insipienza delle educatrici la decadenza della proposta apertiana e presenta quello che a suo avviso è il «metodo» educativo messo in pratica negli asili milanesi. Sottolineando l'importanza di un metodo «auto-didattico» e «sperimentale» per cui il bambino può «conoscere» e «provare» in relazione con l'ambiente «oggettivo» della sua casa e della sua scuola⁵⁴, Sacchi ricorda poi che:

l'ultima parte della *Guida* è tutta consacrata ad offrire le primizie del lavoro applicabile alla prima età, e ciò in riguardo a quella classe del popolo che deve dal lavoro ritrarre la propria sussistenza e la propria dignità⁵⁵.

Si tratta di parole eloquenti ai fini di una riflessione sull'ideologia e l'etica del lavoro nelle scuole infantili: è il lavoro a dare dignità all'uomo, secondo Sacchi, e pertanto bisogna costruire un *habitus* che educi al lavoro il futuro cittadino fino dalla prima età, specie se appartiene alla classe che più ha bisogno di lavorare per vivere.

La circolare ministeriale del 27 gennaio 1889 con la quale «il Ministero della Pubblica Istruzione annunciava di avere assunta l'alta soprintendenza didattica di ogni Opera applicata in Italia all'educazione della prima età» è il pre-testo dell'opera che Sacchi pubblica poi nel 1890, come egli stesso afferma nella dedica al consiglio direttivo degli asili di carità di Milano. Qui si esplicitano le ragioni di un metodo sperimentale capace di indurre il bambino a «trovare da sé stesso il vero»⁵⁶, individuando una serie di tappe nei processi educativi che, dalle proposte di Pestalozzi e di Fröbel, conduca poi ad applicare «le prove già fatte dalla scuola sperimentale italiana che sono quelle di invogliare i parvoli a qualche modesto lavoro manuale sopra oggetti di semplice e ad un tempo di utile applicazione pratica»⁵⁷. Anche in questo caso l'abitudine della mano al lavoro è, sulla scorta di una letteratura coeva, il primo passo per la formazione di cittadini operosi, secondo Sacchi, e il canto è visto in una funzione applicativa rispetto al lavoro, infatti:

il popolo suole già fare un uso quasi istintivo del canto quando issa le vele, quando lavora al battipalo, quando batte la incudine, quando pesta il mortajo, quando batte col martello il cuojo, e la fogliuzza dell'oro, quando rastrella il fieno, quando pigia le uve e quando attende alle opere del setificio. Nelle scuole infantili ed in ispecie in quelle ove si accolgono di preferenza i figli del contadino, del bracciante o dell'artiere, è ottimo esercizio quello di addestrare i bambini ad opere di mano che imitino alcuni utili lavori associando alla parte mimica il canto⁵⁸.

Specie il figlio del popolo si deve abituare, secondo Sacchi, al lavoro, riformatore dei costumi, attraverso un processo graduale che lo conduce a interiorizzare condotte e rituali. Non si esclude tuttavia l'importanza della frequenza dell'asilo infantile da parte dei figli delle famiglie agiate: anche in quel caso si parla di «inclinazioni viziate»

⁵⁴ G. Sacchi, *Il primo ammaestramento* cit., pp. IX-XI.

⁵⁵ *Ivi*, p. XI. Su infanzia e lavoro nell'opera di G. Sacchi cfr. A. Luppi, *Educazione e asili: "Il primo ammaestramento dell'infanzia e della puerizia" di Giuseppe Sacchi*, in G. Genovesi (a cura di), *Formazione nell'Italia unita: strumenti, propaganda e miti*, III, Milano, FrancoAngeli, 2002, pp. 71-84.

⁵⁶ G. Sacchi, *I processi ed i metodi* cit., p. 9.

⁵⁷ *Ivi*, p. 12.

⁵⁸ G. Sacchi, *Il primo ammaestramento* cit., p. 23.

che solo «la vita nell'ordine morale» può combattere⁵⁹. Il «metodo sperimentale» italiano, per Sacchi, sta alla base di un percorso formativo che condusse gli allievi già a quindici anni sulle barricate del quarantotto, «affettuosamente indirizzati» dalla nuova scuola infantile «ad amar Dio, la famiglia e la patria»⁶⁰. Questi bambini che sperimentarono il metodo «autodidattico», che vennero indotti a scoprir da sé «le nozioni di vero, di bello, di bene», furono gli artefici del Risorgimento nazionale e la base delle nuove famiglie italiane, per Sacchi⁶¹. In questo metodo i lavori manuali e collettivi hanno largo spazio. Infatti, scrive Giuseppe Sacchi:

Quando in alcuni Asili s'intraprendono lavori collettivi per il panificio, pel linificio od il lanificio, per i prodotti in pelle, per il cartonaggio, per il traforo in legno e per altre arti fabbrili o industriali, si associano al lavoro i bambini e le bambine, e possono in tal guisa mettersi in grado di conoscere i benefici del lavoro associato, in cui sta tutto il tesoro delle industrie ora attivate su grande scala⁶².

Secondo Sacchi, insomma, è nell'asilo che si preparano le operaie e gli operai di domani, tanto è vero che nella nota corrispondente a quanto sopra citato si legge:

Quando nell'anno 1886 si celebrò la ricorrenza del cinquantesimo anniversario della fondazione degli Asili di Milano, si fece, da una rappresentanza generale dei bambini di dieci Asili, porre in atto trentasei generi diversi di lavoro manuale.

Su questo tema insisterà nel 1888 Pietro Cavazzuti nella sua opera dedicata agli asili rurali italiani, dove ci si confronta con allievi *sui generis*, spesso dipinti anche da altri (penso a Claus ad esempio) come più bisognosi di stimoli intellettuali rispetto ai bambini di città.

I giudizi e pre-giudizi nei confronti del bambino contadino influenzano Cavazzuti, autore del fortunato manuale (riedito poi agli esordi del 1900 con notevoli variazioni e con aggiunte) e presentato come un testo utile non solo per formare le maestre degli asili di campagna, ma soprattutto per sottolineare la missione educativa dell'asilo secondo l'autore. A Cavazzuti sta a cuore una certa idea di «democrazia», come sottolinea nelle pagine introduttive del suo testo⁶³. Egli crede che asilo e scuola elementare, se saldati l'uno all'altra, possano combattere l'analfabetismo ancora imperante in Italia, causa prima, a suo avviso, dell'impossibilità di realizzare il miraggio democratico che egli ha in mente. L'Asilo rurale, pensato da Cavazzuti per le classi popolari, deve preparare il bambino alla scuola elementare, non deve costituirsi come una prescuola, volta all'apprendimento della lettura e della scrittura, ma l'asilo sperimentale italiano di impianto rurale deve, a suo avviso, sviluppare un suo «carattere»⁶⁴. Tale carattere deve

rampollare [...] dalla *condizione* speciale dei bimbi di campagna, e dal *fine* che si propone l'asilo, e deve dare il colore e l'intonazione a tutti gli esercizi didattici. Ora questo fine specia-

⁵⁹ *Ivi*, p. 31.

⁶⁰ G. Sacchi, *I processi ed i metodi* cit., p. 11.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² *Ivi*, p. 26.

⁶³ P. Cavazzuti, *Manuale per gli asili infantili di campagna* cit., p. 33.

⁶⁴ *Ivi*, p. 41.

le non può esser altro che quello di *affezionare i bambini alla vita e ai lavori dei campi*, adu- sandoli per tempo e famigliarizzandoli alle buone pratiche agricole e gettando i primi germi della razionale coltura del terreno⁶⁵.

Il manuale del Cavazzuti partecipa del rinnovamento delle tecniche agricole tanto quanto i volumi del Sacchi, qui discussi, del cambiamento dei meccanismi di produ- zione nelle nuove fabbriche delle città italiane; certamente, in entrambi i casi, «l'edu- cazione morale de' bambini è lo scopo più nobile ed alto che possa proporsi l'asilo»⁶⁶, portando ordine, disciplina e virtù nella vita altrimenti disordinata, secondo gli autori qui discussi, dei più piccini.

Pietro Pasquali e la svolta del Novecento pedagogico

Il congresso pedagogico di Torino segna una svolta nel dibattito sulle scuole in- fantili anche grazie alle ben note relazioni di personaggi quali Rosa Agazzi e Maria Montessori, che impianteranno i nuovi laboratori dell'educare del Novecento italia- no, combattendo il 'metodo misto' nelle sue molteplici derive.

Vorrei tuttavia ripensare al «nuovo spirito dell'asilo» novecentesco, in riferimento al tema del lavoro, partendo da un osservatorio meno praticato rispetto a quello agaz- ziano e montessoriano e, come già dicevo, da un volume che Pietro Pasquali, direttore generale delle scuole primarie di Brescia, pubblica a Milano nel 1910.

Riflettendo sul «nuovo spirito» dell'asilo infantile, Pasquali insiste sulla necessità di riformare radicalmente la prassi pedagogica diffusa e riparte dal manuale di Aporti del 1833 per criticare le derive del suo metodo affidato «all'ignoranza di povere don- ne», poi «degenerato in un mostruoso insegnamento elementare»⁶⁷. Pasquali critica inoltre la letteratura manualistica del suo tempo, frutto di una commistione tra Aporti e Fröbel, di un accumulo «antinomico» di precetti, di «strampalate incongruenze», «tutte a danno dell'infanzia»⁶⁸. In una prosa vibrante, sarcastica e, a tratti, accorata, Pasquali dipinge la figura di una maestra della scuola infantile che acquista manuali «pieni di spropositi», che ne fa «scorpacciate e indigestioni», che pedissequamente li applica. Aggiunge: «poi lo riversano in corpo ai bambini, coll'aggiunta di altri nuovi spropositi»⁶⁹. E non esiterà a decostruire tali pratiche didattiche traendo spunto da quella «piaga» che vede incarnarsi *in primis* proprio nella didattica catechetica ripro- posta da Nicolò Claus, se pure Pasquali non cita espressamente il nome dell'autore premiato dalla Società pedagogica italiana⁷⁰.

La sua opera di coscientizzazione delle diverse figure adulte che si occupano degli

⁶⁵ *Ibidem.*

⁶⁶ *Ivi*, p. 189.

⁶⁷ P. Pasquali, *Il nuovo spirito dell'asilo* cit., p. 6. Su Pasquali cfr. M. Grazzini, *Sulle fonti del metodo Pasquali- Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, Brescia, Istituto di Mompiano, Centro Studi Pasquali- Agazzi, Comune di Brescia, 2006.

⁶⁸ P. Pasquali, *Il nuovo spirito dell'asilo* cit., pp. 6-7.

⁶⁹ *Ibidem.*

⁷⁰ *Ivi*, p. 11. Pasquali fa esempi tratti anche da altri manuali.

asili non si ferma qui: egli discute criticamente «i moderni sistemi che si vanno diffondendo nei corsi fröbeliani governativi»⁷¹. Il «suo» bambino è un bambino povero e verso di lui egli sostiene di aver «maggior doveri che non verso il bambino ricco, perché a questo provvede la famiglia»⁷². Nella scuola salutare che Pasquali immagina, dove il bambino va «con il corpo» anzitutto (anticipando il titolo di un volume scritto da Alfieri e da molti altri autori sessantaquattro anni dopo⁷³), si educa certamente all'operosità, cioè a quelle che si definiscono «occupazioni utili, anzi necessarie alla vita», saldate alla pratica quotidiana e capaci di «mettere in attività tutto l'organismo», laboriosamente, senza compromettere la salute del bambino come alcune occupazioni di supposta derivazione fröbeliana⁷⁴. In questo asilo, che aspira a costruire un senso di fratellanza e di giustizia sociale in ogni cittadino, l'esercizio dell'ordine deve partire, per Pasquali, dai bisogni del bambino.

Certo siamo lontani dall'idea del lavoro nell'asilo infantile prefigurata nel secondo Ottocento italiano: il Novecento può essere definito a ragione «il secolo del fanciullo»⁷⁵, a mio avviso, solo perché vede sorgere un dibattito pedagogico capace di rifondare *ab origine* la questione educativa, ponendo il bambino, soggetto di diritti, al centro di un suo individuale percorso di sviluppo di potenzialità e di dignità umana; tuttavia la pratica didattica risente, tragicamente, nei fatti, a casa e a scuola, di una cultura magistrale che viene dal passato, di regimi autoritari e di due guerre che sconvolgono il mondo intero per la prima volta, come testimonia ad esempio Maria Montessori nei suoi scritti su educazione e pace.

Il volume di Pietro Pasquali pone agli educatori italiani il problema del senso del lavoro e della dignità umana in una società che si auspica democratica, mentre, negli stessi anni, oltreoceano, John Dewey si occuperà di *Democrazia e educazione*, nel notissimo testo pubblicato nel 1916. Nuove ideologie e nuove etiche del lavoro si vanno affacciando, non solo in Italia, nella letteratura pedagogica sulle scuole infantili nel 'secolo breve' delle due guerre mondiali.

Bibliografia

Alfieri Fiorenzo *et al.*, *A scuola con il corpo*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.

Aporti e gli asili in Italia, sezione monografica in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 6, 1999.

Aporti Ferrante, *Scritti pedagogici e lettere*, a cura di Sancipriano Mauro e Macchietti Sira Serenella, Brescia, La Scuola, 1976.

Aporti Ferrante, *Scritti pedagogici editi e inediti*, a cura di A. Gambaro, Torino, Chiantore, 1944, vol. I.

⁷¹ *Ivi*, p. 15.

⁷² *Ivi*, p. 22.

⁷³ F. Alfieri *et al.*, *A scuola con il corpo*, Firenze, La Nuova Italia, 1974. Su questi temi cfr. M. Ferrari, M. Morandi, *I programmi scolastici di 'educazione fisica' in Italia. Una lettura storico-pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

⁷⁴ P. Pasquali, *Il nuovo spirito dell'asilo cit.*, p. 32.

⁷⁵ Titolo del noto volume di Ellen Key. Sul controverso tema scuola-lavoro a fine Ottocento cfr. M. Morandi, *supra.*

- Aporti Ferrante, *Manuale di educazione ed ammaestramento per le scuole infantili*, Cremona, Per i fratelli Manini, 1833.
- Ariès Philippe, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, 1960, trad. it. Bari, Laterza, 1968.
- Ascenzi Anna, Sani Roberto, "Un'altra scuola... per un altro paese". *Ottavio Gigli e l'Associazione nazionale per la fondazione di Asili rurali per l'infanzia tra lotta all'analfabetismo e Nation-building (1866-1873)*, Macerata, EUM, 2014.
- Becchi Egle, *Il bambino di ieri: breve storia di una storiografia*, in «Studi sulla formazione», 13/1, 2010, pp. 7-21.
- Becchi Egle, Julia Dominique (a cura di), *Storia dell'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1996, 2 voll.
- Becchi Egle, Semeraro Angelo (a cura di), *Archivi d'infanzia. Per una storiografia della prima età*, Milano, La Nuova Italia-RCS Libri, 2001.
- Bissolati Stefano, *Prospetto dello stato economico delle scuole infantili di Cremona negli anni 1852-1853*, Cremona, Tipografia di Gherardo Ottolini, 1854.
- Cambi Franco, Di Bari Cosimo, Sarsini Daniela, *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta, al mito, alla relazione di cura. Autori e testi*, Milano, Apogeo, 2012.
- Caroli Dorena, *Per una storia dell'asilo nido in Europa tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Cavazzuti Pietro, *Manuale per gli istituti d'educazione infantile con riguardo speciale agli asili infantili di campagna. Premiato dal Comitato per la fondazione degli Asili infantili rurali nella Provincia di Milano*, Milano, Casa Tip. Libr. Editr. Ditta Giacomo Agnelli, 1900.
- Cavazzuti Pietro, *Manuale per gli asili infantili di campagna premiato dal Comitato per la fondazione degli Asili infantili rurali nella Provincia di Milano*, Milano, Tipografia del Riformatorio Patronato, 1888.
- Chiosso Giorgio, *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- Chiosso Giorgio, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEI, 2011.
- Chiosso Giorgio (diretto da), *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice Bibliografica, 2003.
- Claus Nicolò, *Manuale per le istitutrici degli asili infantili italiani, con 52 Tavole litografate. Opera rimeritata dalla Società Pedagogica Italiana col premio di fondazione del comm. Guglielmo Rossi*, Milano, Presso l'Autore, Via S. Giuseppe, n. 13, 1873.
- Covato Carmela, Ulivieri Simonetta (a cura di), *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Unicopli, 2001.
- D'Aniello Fabrizio, *Il lavoro che educa. I percorsi di istruzione e formazione professionale*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- De Giorgi Fulvio, *Il tramonto dell'aportismo dal compimento dell'Unità d'Italia alla fine del secolo*, in Ferrari Monica, Betri Maria Luisa, Sideri Cristina (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 366-383.

- Desinan Claudio, *De Castro Vincenzo*, in *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione. 1800-2000*, diretto da Chiosso Giorgio e Sani Roberto, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, vol. 1, pp. 441-443.
- Dewey John, *Democrazia e educazione*, 1916, trad. it. Milano, Sansoni, 2008.
- Di Pol Redi Sante, *La pedagogia scientifica in Italia tra Ottocento e Novecento*, Torino, Marco Valerio Editore, 2007.
- Di Pol Redi Sante, *L'istruzione infantile in Italia. Dal risorgimento alla Riforma Moratti. Studi e documenti*, Torino, Marco Valerio Editore, 2005.
- Di Pol Redi Sante, *Cultura pedagogica e istruzione infantile in Italia nel secondo Ottocento*, in Macchietti Sira Serenella (a cura di), *Alle origini dell'esperienza agazziana: sottolineature e discorsi*, Brescia - Azzano San Paolo (Bg), Comune di Brescia - Edizioni Junior, 2001, pp. 59-110.
- Dizionario del Risorgimento Nazionale*, diretto da Rosi Michele, Milano, Vallardi, 1930, vol. II.
- Farné Roberto, *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Bologna, Zanichelli, 2002.
- Fecia Agostino, *Metodo pratico e progressivo per l'insegnamento della lingua italiana applicabile ad altre lingue, con proposta di una Poliantea metodica universale figurata*, Biella, Presso Ignazio Fecia libraio-editore, 1839.
- Ferrari Monica, *Il bambino contadino nella manualistica pedagogica per gli asili rurali: il testo di Pietro Cavazzuti (1888)*, in Ferrari Monica, Fumi Gianpiero, Morandi Matteo (a cura di), *Formare alle professioni. I saperi della cascina*, in corso di stampa.
- Ferrari Monica, *Scuole e bambini apertiani a Cremona tra essere e dover essere*, in Ferrari Monica, Betri Maria Luisa, Sideri Cristina (a cura di), *Ferrante Aperti tra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 321-343.
- Ferrari Monica, *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Ferrari Monica, *Asili, scuole per l'infanzia e 'presepi'*, in Arisi Rota Arianna, Ferrari Monica, Morandi Matteo (a cura di), *Patrioti si diventa. Luoghi e linguaggi di pedagogia patriottica nell'Italia unita*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 71-83.
- Ferrari Monica (a cura di), *I bambini di una volta. Problemi di metodo. Studi per Egle Becchi*, Milano, FrancoAngeli, 2006.
- Ferrari Monica, *La scuola e l'istruzione: problemi, momenti, figure*, in Betri Maria Luisa (a cura di), *Storia di Cremona. L'Ottocento*, Azzano San Paolo (BG), Bolis, 2005, pp. 204-249.
- Ferrari Monica, Betri Maria Luisa, Sideri Cristina (a cura di), *Ferrante Aperti tra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Ferrari Monica, Morandi Matteo, *I programmi scolastici di 'educazione fisica' in Italia. Una lettura storico-pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- Fröbel Friedrich, *L'educazione dell'uomo e altri scritti*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- Fröbel Friedrich, *Manuale pratico dei giardini d'infanzia di Federico Froebel ad uso delle educatrici e delle madri di famiglia composto sopra i documenti tedeschi da F.-J. Jacobs tradotto dal francese da M.M.T.*, Milano, Stabilimento dell'editore Giuseppe Civelli, 1871.

- Gasparini Duilio, *Sacchi, Giuseppe*, in *Enciclopedia Pedagogica*, diretta da Laeng Mauro, Brescia, La Scuola, 1994, vol. 6, pp. 10199-10201.
- Gasparini Duilio, *Cavazzuti, Pietro*, in *Enciclopedia Pedagogica*, diretta da Laeng Mauro, Brescia, La Scuola, 1989, vol. 2, pp. 2443-2445.
- Gasparini Duilio, *De Castro, Vincenzo*, in *Enciclopedia Pedagogica*, diretta da Laeng Mauro, Brescia, La Scuola, 1989, vol. 2, pp. 3527-3530.
- Ghizzoni Carla, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Brescia, La Scuola, 2005.
- Graglia Desiderato, *Estratto della Relazione sullo stato dell'istruzione primaria della provincia di Cremona nell'anno scolastico 1860-1861*, Cremona, Tipografia Ronzi e Signori, 1862.
- Grazzini Massimo, *Sulle fonti del metodo Pasquali-Agazzi e altre questioni. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, Brescia, Istituto di Mompiano, Centro Studi Pasquali-Agazzi, Comune di Brescia, 2006.
- Grazzini Massimo, Gasparini Duilio, *Il grande Fröbel delle opere minori*, Brescia, Istituto di Mompiano, Centro Studi pedagogici Pasquali-Agazzi, Comune di Brescia, 1999.
- Key Ellen, *Il secolo dei fanciulli*, 1900, trad. it. Torino, Bocca, 1906.
- Lombardi Luisa, *Cavazzuti Pietro*, in *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione. 1800-2000*, diretto da Chiosso Giorgio e Sani Roberto, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, vol. 1, p. 315.
- Luc Jean-Noël, sous la direction de, *L'école maternelle en Europe. XIXe-XXe siècles*, in «Histoire de l'Éducation», 82, 1999.
- Luc Jean-Noël, *I primi asili e l'invenzione del bambino*, in Becchi Egle, Julia Dominique (a cura di), *Storia dell'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1996, vol. 2, pp. 282-305.
- Luppi Angelo, *Educazione e asili: "Il primo ammaestramento dell'infanzia e della puerizia" di Giuseppe Sacchi*, in Giovanni Genovesi (a cura di), *Formazione nell'Italia unita: strumenti, propaganda e miti*, III, Milano, FrancoAngeli, 2002, pp. 71-84
- Macchietti Sira Serenella, Serafini Giuseppe, *Educazione morale. Pagine di storia di pedagogia dell'infanzia*, Roma, Armando, 2011.
- Marazzi Elisa, *Libri per diventare italiani. L'editoria per la scuola a Milano nel secondo Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- Merlo Giordana, *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Morandi Matteo, «*Per religiosità di cristiani principi*». *Parroci maestri di agricoltura nel primo Ottocento italiano*, in Ferrari Monica, Fumi Gianpiero, Morandi Matteo (a cura di), *Formare alle professioni. I saperi della cascina*, in corso di stampa.
- Morandi Matteo (a cura di), *Infanzia e carità a Cremona. Saggi in memoria di Gianfranco Carrutti*, Cremona, Kiwanis Club Cremona, 2015.
- Morandi Matteo, *Dopo Aporti. Note a margine di un dibattito d'epoca*, in Ferrari Monica, Betri Maria Luisa, Sideri Cristina (a cura di), *Ferrante Aporti tra Chiesa, Stato e società civile. Questioni e influenze di lungo periodo*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 344-354.
- Morandi Matteo, *Pasquali Pietro*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. 81-online, 2014.
- Morandi Matteo, *Cremona civilissima. Storia di una politica scolastica (1860-1911)*, Pisa, ETS, 2013.

- Morandi Matteo, *La riflessione pedagogica postaportiana*, in Ferrari Monica, Morandi Matteo, Platé Enrico, *Lezioni di cose, lezioni di immagini. Studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra XIX e XXI secolo*, Parma, Spaggiari-Edizioni Junior, 2011, pp. 29-38.
- Pancera Carlo, *Educare nel lavoro, educare al lavoro*, in Becchi Egle, a cura di, *Storia dell'educazione*, Scandicci (FI), La Nuova Italia, 1987, pp. 89-106.
- Pasquali Pietro, *Il nuovo spirito dell'asilo*, Milano, Presso "La voce delle maestre d'asilo", 1910.
- Pazzaglia Luciano, *Asili, Chiesa e mondo cattolico nell'Italia dell'800*, in Pazzaglia Luciano, Sani Roberto, a cura di, *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 75-86.
- Piseri Maurizio, *Un sistema educativo tra Sette e Ottocento e i suoi maestri. Il caso della Lombardia*, in Becchi Egle, Ferrari Monica (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 361-397.
- Piseri Maurizio, *Ferrante Aporti nella tradizione educativa lombarda ed europea*, Brescia, La Scuola, 2008.
- Polenghi Simonetta, *Sacchi Giuseppe*, in *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione. 1800-2000*, diretto da Chiosso Giorgio e Sani Roberto, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, vol. 2, pp. 448-449.
- Polenghi Simonetta (a cura di), *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, Torino, SEI, 2012.
- Polenghi Simonetta, *Scuole elementari e manuali per i maestri tra Sette e Ottocento. Dall'Austria alla Lombardia*, in Becchi Egle, Ferrari Monica (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 398-418.
- Sacchi Giuseppe, *I processi ed i metodi della scuola sperimentale italiana praticamente studiati da Giuseppe Sacchi per essere applicati agli istituti educativi dedicati all'infanzia e alla puerizia sotto il triplice aspetto edilizio, igienico e didattico*, Milano, Tipografia Luigi di Giacomo Pirola, 1890.
- Sacchi Giuseppe, *Il primo ammaestramento dell'infanzia e della puerizia giusta i metodi della scuola sperimentale italiana. Guida teorico-pratica per le istitutrici delle scuole infantili e primarie*, Milano, Stabilimento tipografico Ditta Giacomo Agnelli, 1885.
- Sani Roberto, *L'educazione dell'infanzia dall'età giolittiana alla Carta Bottai*, in Pazzaglia Luciano, Sani Roberto (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro Sinistra*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 239-256.
- Santoni Rugiu Antonio, *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Firenze, Manzuoli, 1980.
- Sideri Cristina, *Ferrante Aporti. Sacerdote, italiano, educatore*, Milano, FrancoAngeli, 1999.
- Società storica cremonese, *Dizionario biografico del Risorgimento cremonese*, in «Bollettino storico cremonese», n.s., 18, 2011-2012.

ELENA TABACCHI

«TORNIAMO AI CAMPI, TORNIAMO AL LAVORO!».
L'INTRODUZIONE DEL LAVORO EDUCATIVO
NELLA SCUOLA ELEMENTARE ITALIANA (1870-1903)

Questo articolo si propone di ricostruire la diffusione e l'introduzione della disciplina del lavoro educativo nella scuola elementare italiana, tra gli anni '70 dell'Ottocento e i primi del Novecento. Attraverso l'analisi del dibattito e delle politiche che ne determinarono la fortuna, s'intende mettere in luce la trama ideologica del disegno riformatore promosso dal ministro dell'istruzione Guido Baccelli a partire dal 1894. La ricerca si basa principalmente sullo spoglio del «Bollettino» del ministero dell'istruzione e della documentazione conservata presso l'Archivio Centrale dello Stato di Roma.

This article focuses on the spread of handicraft education in Italy and its introduction into the primary school system between 1870 and the beginning of the 19th century. It analyses the related debates and education policies. The objective is to highlight the ideology that underpinned the school curriculum reforms, established by the minister of education Guido Baccelli in the frame of so-called "long fin-de-siècle crisis". In doing so, the study has parsed a vast array of sources conserved at the Archivio Centrale dello Stato in Rome and published on the official bulletin of the minister of education.

Parole chiave: lavoro manuale educativo, Guido Baccelli, riforma dei programmi, istruzione primaria, Nääs.

Key words: handicraft education, Guido Baccelli, school curriculum reform, primary school, Nääs.

Educare al lavoro

A partire dagli ultimi decenni dell'Ottocento, la riflessione pedagogica ha guardato con crescente attenzione alla riorganizzazione del lavoro, legata alle trasformazioni del mondo capitalista, ai processi di industrializzazione e alla crisi dell'artigianato. Dalle critiche di John Dewey¹ rivolte ai banchi di scuola progettati soltanto per ascoltare e non per 'fare', alle proposte di riforma dell'istruzione professionale di Georg Kerschensteiner o ancora a quelle più tarde di Célestin Freinet per una scuola popolare, gli esempi potrebbero essere numerosissimi.

Se l'educazione al lavoro, intesa non tanto da un punto di vista professionalizzante, ma come tentativo di plasmare l'abito sociale dei lavoratori del domani, aveva già da tempo occupato uno spazio importante nel dibattito pedagogico e nella letteratura per l'infanzia nel lungo Ottocento², è dagli anni '70 del secolo che la questione comin-

¹ J. Dewey, *The School and Society*, Chicago, The Chicago University Press, 1899, pp. 31-35.

² Limitatamente al caso italiano si veda S. Lanaro, *Il Plutarco italiano: l'istruzione del popolo dopo l'Unità in Intellettuali e potere. Annali della storia d'Italia*, 4, Torino, 1981, pp. 560 e sgg.; *L'alfabeto morale delle scuole per il popolo e il "risorgimento della nazione"*, in L.M. Betri (a c. di), *Rileggere l'Ottocento*, Torino, 2010, pp. 56-59. Sull'ideologia self-help cfr. S. Lanaro, *Nazione e lavoro. Saggio sulla cultura borghese dell'Italia liberale*, Venezia, Marsilio, 1979; G. Baglioni, *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale*, Torino, Einaudi, 1977, ripreso anche da S. Patriarca, *Italian, Vices. Nation and Character from the Risorgimento to the Republic*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.

ciò ad assumere un inedito spessore anche sul fronte sperimentale.

In quegli anni, infatti, sorgevano alcune scuole sperimentali in varie città europee con l'obiettivo di fornire una formazione pratica, non assimilabile all'istruzione professionale, ma propedeutica ad essa: si trattava della scuola di Nääs, in Svezia, fondata da Otto Salomon, quella di *rue de Tournefort* a Parigi di Auguste Salicis, la *Schülerwerkstatt* di Woldemar Götze a Lipsia e molte altre, destinate a lasciare un segno nel panorama pedagogico europeo³.

Condividendo una malcelata critica verso i sistemi d'istruzione di base, considerati eccessivamente sedentari e troppo astratti⁴, queste scuole divennero importanti laboratori di sperimentazione per una disciplina ibrida – il lavoro educativo – che si proponeva di educare la manualità nel bambino e di trasmettere anche quel bagaglio di doti morali, valori e attitudini necessario per prepararlo al suo destino di buon cittadino e lavoratore; con metodi, finalità e origini spesso molto diverse tra loro, esse attirarono l'attenzione di numerosi osservatori, diventando così le avanguardie di un movimento sfaccettato di respiro internazionale. Messo da parte il caso di Nääs, che alla luce della sua fortuna internazionale è stato oggetto di alcuni studi, di lavoro educativo la storiografia si è occupata finora in modo assai frammentario⁵ e, in questo senso, non fa eccezione nemmeno il contesto italiano, rimasto finora poco esplorato⁶. Eppure, l'emergere di questa sensibilità condivisa verso l'educazione al lavoro, nell'Europa della seconda industrializzazione, merita un qualche interesse, considerando non soltanto gli sviluppi della pedagogia e delle politiche scolastiche nel primo Novecento, ma anche le grandi trasformazioni sociali, politiche ed economiche alle quali queste ultime tentarono di rispondere. Questo articolo si propone dunque di ricostruire le origini del movimento per il lavoro educativo in Italia, i suoi caratteri salienti e la sua trama ideologica, con l'obiettivo di spiegare le ragioni profonde che portarono alla sua istituzionalizzazione nella riforma dei programmi scolastici per le scuole elementari del 1894.

³ Per un'introduzione sulle figura di Otto Salomon e della scuola di Nääs cfr. H. Thorbjörnsson, *Otto Salomon (1849-1907)* in «Prospects. The Quarterly Review of Comparative Education», XXIV, 3/4.1994, pp. 471-48; per la scuola di Woldemar Götze cfr. W. Götze, *Die Schülerwerkstatt zu Leipzig. Texte zur Geschichte der Arbeitsschulbewegung*, Lipsia, OsirisDruck, 2014; sul caso francese P. Rougier-Pintiaux, *Les instituteurs et l'introduction du travail manuel dans les écoles primaires de garçons au XIXe siècle*, in «Revue française de sociologie», XXIX, 1988, pp. 275-292.

⁴ Tali critiche trovavano spazio anche in campo medico: in Italia, nelle ricerche di alcuni psichiatri come Bonfigli e Morselli, interessati alla relazione fra sistemi educativi e «sovraccarico intellettuale»; cfr. R. Passione, *Le origini della psicologia del lavoro in Italia*, Milano, Franco Angeli, 2012, pp. 110-116.

⁵ Sulla diffusione del modello svedese cfr. D. Whittaker (a cura di), *The Impact and Legacy of Educational Sloyd. Head and Hands in Harness*, Londra, Routledge, 2014.

⁶ Sul tema del lavoro educativo si possono trovare alcuni cenni in R. Passione, *Le origini della psicologia del lavoro in Italia* cit., pp. 96 e sg.; E. De Fort, *Storia della scuola elementare dall'Unità al fascismo*, Bologna, Il Mulino, 2004, pp. 57-60; G. Bonetta, «Insegnare» la cultura materiale. Istruzione agraria e lavoro manuale nell'Italia del XIX secolo, in L. Romaniello (a cura di), *Storia delle Istituzioni educative in Italia tra Ottocento e Novecento. Atti del convegno*, Alghero, 14-15 ottobre 1994, Milano, Edizione Comune di Milano, 1996, pp. 153-164; E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1869-1985)*, Scandicci, La Nuova Italia, 1990; R. Maragliano, *Istruire o educare*, in B. Vertecchi (a cura di), *Scuola elementare e nuovi programmi*, Firenze, La Nuova Italia, 1982, pp. 109-126; C. Betti, *L'ideologia del lavoro nella storia della borghesia*, Messina-Firenze, G. D'Anna, 1979, pp. 95 e sg. Recentemente, Fabio Pruneri si è occupato più puntualmente della questione nel suo intervento *Il lavoro manuale educativo nella scuola italiana dell'Ottocento*, dedicato alla missione di Nääs, al convegno di studi *Gentile e l'umanesimo del lavoro* (Bergamo, 21-22 settembre 2014) i cui atti sono in corso di pubblicazione.

Un primo tratto che contraddistinse la diffusione del lavoro educativo in Italia fu il suo stretto legame con il movimento fröebeliano. Come ha evidenziato Di Pol, le innovative teorie dell'ideatore del *Kindergarten*, il pedagogo Friedrich Fröebel, cominciarono a circolare nella seconda metà dell'Ottocento, guadagnandosi un certo successo tra gli ambienti colti e cosmopoliti della penisola, non senza incontrare le resistenze del cattolicesimo più intransigente⁷. A Venezia, in particolare, sorse uno dei primi giardini d'infanzia ispirato ai principi fröebeliani, grazie al sostegno di due filantrope – Adele Della Vida prima e poi Elena Raffalovich – e all'intensa attività di Adolfo Pick. Ex-soldato di origini boeme, quest'ultimo si era stabilito nella città lagunare all'indomani dell'annessione del Veneto al Regno d'Italia, lavorando come traduttore e insegnante di tedesco. Fröebeliano della prima ora e infaticabile divulgatore, svolse un ruolo centrale nella propaganda della causa dagli anni '60 e più tardi nella diffusione del lavoro educativo⁸. Al di là degli interessi personali, il suo *background* multiculturale e la conoscenza di diverse lingue straniere, tra le quali anche il tedesco, lo posero in una condizione privilegiata, permettendogli di leggere testi non tradotti e di coltivare una rete internazionale di rapporti⁹: in questi anni Pick, si recò in Svizzera per osservare dal vivo un *Kindergarten* e creò una fitta corrispondenza con altri esponenti di spicco del movimento fröebeliano. Cominciò a ipotizzare che i principi ispiratori del *Kindergarten* (armonia fra educazione del corpo e della mente, l'enfasi sulle attività pratiche, ecc.) si sarebbero potuti adattare anche alle scuole elementari, tanto che immaginava già all'inizio degli anni '70 che a questo avrebbe dovuto seguire una sorta di “scuola laboratorio”, dove proseguire le attività produttive del bambino. Da questo interesse, derivò probabilmente la sua partecipazione a Berlino alla conferenza della Società tedesca per il lavoro educativo nel 1876, dove è possibile che sia entrato in contatto con le idee di Adolf von Clauson-Kaas; ex-ufficiale danese, fondatore nel 1873 della Società danese per il lavoro educativo (*Dansk Husflidsselskab*) e convinto sostenitore della necessità di integrare tale disciplina nelle scuole elementari, Clauson-Kaas era stato invitato a presentare una relazione proprio su questo tema¹⁰. L'Esposizione universale di Vienna del 1873 aveva già dato visibilità al lavoro di Clauson-Kaas e a quello dell'austriaco Erasmus Schwab, insegnante e seguace di Fröebel, che poté esporre un modello di scuola rurale, dotata di giardino e laboratorio¹¹.

⁷ R.S. Di Pol, *Fröbel e il fröbelismo in Italia*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 6, 1999, pp. 179-218.

⁸ D. Gasparini, *Adolfo Pick. Il pensiero e l'opera con una scelta di scritti sull'educazione*, Firenze, Centro didattico nazionale di studi e documentazione, 1968-1970.

⁹ Nel 1868, si recò in Svizzera per osservare alcuni *Kindergarten* e persuadere alcune insegnanti come Emilia Frölich allieva della famosa fröebeliana Bertha von Marenholtz a recarsi a Venezia per aiutarlo nel suo progetto. Qui conobbe anche il prof. E. Raoux. La stessa von Marenholtz inviò alcuni volumi non ancora disponibili in italiano a Pick come *Mutter- und Koselieder* e *Menschenerziehung*. Cfr. D. Gasparini, *Adolfo Pick. Il pensiero e l'opera con una scelta di scritti sull'educazione* cit., pp. 8-9 e pp. 29-30.

¹⁰ R. Rissmann, *Geschichte des Arbeitsunterrichtes in Deutschland*, Gotha, E.F. Thienemann, 1882, p. 77.

¹¹ Non è un caso se nell'Esposizione Universale di Vienna del 1873, trovò spazio anche un modello di scuola rurale, dotata di un laboratorio e campicello per il lavoro manuale, curata dal professore austriaco Erasmus Schwab. Erasmus Schwab (1831-1917) fu un insegnante e funzionario austriaco, autore di numerose pubblicazioni a favore dell'introduzione del lavoro educativo, ispirato ai principi fröebeliani, nella scuola tra le quali *Die Arbeitsbule als organischer Bestandteil der Volksschule*, Vienna, Holzelt, 1873 e, nella sua traduzione inglese, *The Schoolgarden being a practical contribution to the subject of education*, New York, Holbrook & Co., 1879.

Come riportano diversi resoconti, numerose iniziative legate alla diffusione del lavoro educativo avevano preso campo nei Paesi scandinavi, grazie all'impegno di filantropi e al sostegno di politici locali. Più che a Fröbel, qui i riformatori nordici guardavano ai tradizionali modelli produttivi familiari e artigianali, orientati alla produzione di piccoli oggetti (come lo *Sloyd* svedese). Non va sottovalutato tuttavia l'impatto del froebelismo nemmeno in questo contesto: non soltanto il movimento aveva preparato il terreno, dal punto di vista teorico, al lavoro educativo, ma aveva messo in moto una straordinaria circolazione di idee e pratiche pedagogiche in tutta Europa. In Italia, si dovette attendere il decennio seguente per veder maturare un vero e proprio interesse, a livello politico, verso questo tema. Lo suggeriscono uno studio pubblicato nel 1883 sul «Bollettino» del ministero dell'istruzione relativo ai nuovi bisogni della vita scolastica, sul quale si avrà modo di tornare¹², e soprattutto alcuni viaggi di studio all'estero, che coinvolsero personalità di spicco quali Aristide Gabelli, Pasquale Villari e lo stesso Adolfo Pick, organizzati pochi anni più tardi¹³.

Se non è possibile soffermarsi qui sulle vicende legate alle singole missioni, pur interessanti e anch'esse assai trascurate dalla storiografia, è importante sottolinearne la rilevanza per la diffusione del lavoro educativo in Italia. Tra questi viaggi, spicca senza dubbio la missione pedagogica di Nääs, affidata nel 1887 alla guida di Pick e così ribattezzata dal nome della cittadina, destinazione principale del viaggio, dove sorgeva la famosa scuola di Salomon. Non a caso, tra le ragioni con le quali il ministro dell'istruzione, Michele Coppino, motivò l'invito a guidare la missione, rivolto a Pick, menzionò la sua devozione dimostrata per il froebelismo, definito "seme" del lavoro educativo¹⁴. Rispetto alle altre, emerge chiaramente l'eccezionalità della missione di Nääs: per la prima volta, il ministero dell'istruzione pubblica ne promuoveva una composta da un gruppo di docenti che avrebbero dovuto apprendere e "importare" in Italia la pratica di tale disciplina. Partiti da Milano, maestri e accompagnatori visitarono numerose scuole in Svizzera, Austria, Germania, Francia, Belgio, Danimarca e per arrivare infine Svezia¹⁵. Lungo il viaggio avrebbero potuto acquistare libri e altri materiali utili affinché anche in Italia si potesse sviluppare il lavoro educativo.

I maestri poterono dunque confrontarsi con diversi metodi, fra i tanti quello dello stesso Clauson-Kaas, secondo il quale il lavoro educativo doveva avere uno scopo principalmente commerciale (gli oggetti prodotti andavano venduti) o quello di Wol-demar Götze a Lipsia, ispirato a sua volta a Nääs. Nella cittadina svedese, trascorsero tre settimane, accolti calorosamente da Salomon, imparando a riprodurre le famose

¹² E. Latino, *Relazione sui nuovi bisogni della vita scolastica*, in «Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione» (d'ora in poi citato come BUMPI), III, 1883, pp. 1-59.

¹³ Cfr. A. Gabelli, *Sul riordinamento della scuola dell'istruzione elementare in Italia: relazione della commissione nominata con decreto del 28 marzo 1887 dal ministero della pubblica istruzione*, Padova, Drucher e Sinigaglia, 1888; P. Villari, *Il lavoro manuale nelle scuole elementari*, Urbino, Argalia, 1943.

¹⁴ *Lettera del ministro dell'istruzione Michele Coppino a Adolfo Pick*, Roma, 28/06/1887, in D. Gasparini, *Adolfo Pick* cit., p. 159.

¹⁵ I partecipanti furono i maestri Michele Celenza, Claudio Cirillo, Emidio Consorti, Luigi Melli, Eugenio Paroli, Gabriele Gabrieli, Antonio Pastorello, Luigi Sutto, Giovanni Terenzi, Giuseppe Borgna accompagnato dalla moglie Giulietta, Stefano Franscara, Giuseppe Mannelli, Ernesto Simonetti, il professori Carlo Tegen e Pietro Pasquali, l'ingegner Gonfarelli. P. Villari, *Il lavoro educativo*, Urbino, Argalia, 1943, pp. 8-9. Cfr. anche A. Pick, *Sul lavoro manuale. Relazione a S. E. il Ministro dell'Istruzione pubblica*, Roma, E. Simimberghi, 1888.

serie di legno ideate dallo svedese. Il suo metodo mirava a sviluppare, attraverso l'educazione delle abilità pratiche e manuali, quelle attitudini utili a fare del bambino un perfetto artigiano, ma, come lo stesso Salomon sottolineava, era importante distinguere il lavoro educativo dall'educazione industriale vera e propria. Sebbene a Nääs non s'intendesse insegnare un mestiere, non si perdeva di vista il fine "utilitarista" della disciplina, la quale doveva, per un verso, trasmettere quelle virtù che la scuola di base non sembrava in grado di fornire (la destrezza, l'industriosità, la capacità di osservazione, ecc.) e per l'altro, produrre oggetti di uso comune¹⁶.

Al ritorno in Italia, i maestri si diedero un gran da fare per propagandare quando avevano appreso e le iniziative furono numerose tanto sul fronte della pubblicitica quanto su quello sperimentale. La rivista pedagogica «Il Risveglio educativo» promosse nel 1888 un supplemento intitolato «Il lavoro educativo», dove apparvero le lezioni tradotte di Salomon a cura di Adolfo Pick; nel 1893, apparve tradotto per la prima volta in italiano da Eugenio Paroli il manuale di Otto Salomon *Principi fondamentali del lavoro manuale educativo*¹⁷. Il maestro Giuseppe Borgna diede invece alle stampe la sua relazione di viaggio, intitolata *Lavoro educativo o slojd pedagogico*¹⁸ mentre conferenze e corsi pratici di lavoro educativo furono organizzati a Milano da Pietro Pasquali e a Ripatransone, nella provincia ascolana, da Emidio Consorti. Quest'ultimo, sulla scorta delle esperienze raccolte durante il viaggio, istituì alcuni corsi, destinati a diventare in pochi anni il punto di riferimento nazionale nella formazione di insegnanti di lavoro educativo. Alla lavorazione del legno, unico materiale utilizzato da Salomon, si aggiunsero quelle della carta, del fil di ferro e dell'argilla, dando vita ad un metodo d'insegnamento ibrido che attingeva da molte fonti: dal froebelismo al metodo di Salomon, integrandoli con elementi originali¹⁹. Altre "sale di lavoro" e corsi sperimentali destinati ai bambini e maestri sorsero anche a Bari, grazie al maestro Giuseppe Merlino, a Padova, sotto la direzione di Virginia Wolf Bassi, nel quartiere romano di Trastevere, dove il professor Pastorelli organizzò una sala di lavoro per gli alunni delle scuole elementari maschili, e in molti altri centri²⁰.

Il movimento per il lavoro educativo non riuscì tuttavia a dar vita ad un'associazione nazionale; si svolse, però, un Congresso nazionale per il lavoro educativo, nel settembre del 1889 a Ripatransone, che riunì i principali promotori della disciplina sparsi per l'Italia. Lo scopo era quello di fare il punto sulla diffusione della disciplina

¹⁶ D. Whittaker, *Sloyd Education: a Nordic Export*, in D. Whittaker (a cura di), *The Impact and Legacy of Educational Sloyd. Head and Hands in Harness* cit., p. 36.

¹⁷ O. Salomon, *Principi fondamentali del lavoro manuale educativo*, Palermo, Remo Sandron, 1893.

¹⁸ G. Borgna, *Lavoro educativo o slojd pedagogico*, Derossi, Torino, 1889.

¹⁹ P. Rizza, *Ripatransone e la sua scuola di lavoro manuale educativo*, Modica, Tip. Carlo Papa, 1903; G. Borgna, *L'esperimento di lavoro manuale del legno alla Scuola municipale Boncompagni in Torino*, Torino, Tip. Subalpina, 1888.

²⁰ La fondazione della sala di lavoro educativo (1882) di Emidio Consorti precede il viaggio a Nääs e ne riferisce Luigi Sutto *Il lavoro educativo* (Milano, 30 novembre 1888, II, 2, p. 3). Queste informazioni sono state tratte da *Il Lavoro Manuale*. Supplemento mensile alla rivista «Risveglio educativo» per l'anno 1888-1889. cfr. G. Galeazzi, *Emidio Consorti e il lavoro manuale educativo*, «Pedagogia e vita», 6, 1981, pp. 611-622; E. Consorti, *Il lavoro manuale educativo: il sistema pedagogico, le conferenze*, Ripatransone, Amministrazione comunale di Ripatransone, 1997; I. Volpicelli, *Emidio Consorti*, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1994, II, p. 3157.

in Italia e di fissare delle linee guida per la metodologia da adottare²¹. L'assemblea si esprime all'unanimità sull'utilità e la necessità del lavoro manuale nelle scuole elementari, rievocando la stretta connessione con il froebelismo: nel corso elementare inferiore si consigliava l'introduzione degli esercizi froebeliani, mentre per le superiori femminili l'intreccio in paglia e vimini, lavori in cartongesso, fil di ferro e plastica²².

Com'è noto, a questa stagione di entusiaste sperimentazioni non fece seguito un'immediata ricezione da parte del ministero, che con la riforma dei programmi per le scuole elementari del 1888 non incluse di fatto il lavoro educativo dal ventaglio delle materie proposte. Tuttavia la seguente riforma, promossa da Baccelli nel 1894, si dimostrò tutt'altro che indifferente di fronte al fermento che trovava in Ripatransone il suo epicentro.

«*Non scholae sed vitae*»

A partire dagli anni '70, le novità pedagogiche elaborate dai tanti alfieri del lavoro educativo, come l'attenzione per la manualità o l'utilizzo di particolari strumenti e materiali, erano al centro di un intenso dibattito, che rifletteva l'esigenza crescente di ripensare l'educazione al lavoro in un contesto di rapida trasformazione. La *Relazione sui bisogni educativi della scuola*, alla quale si è già accennato, pubblicata sul «Bollettino» del ministero, è un testo interessante in questo senso, non soltanto perché costituisce una spia dell'interessamento del ministero per la questione, ma anche per come l'autore – il professor Emanuele Latino – affrontava, nel bel mezzo dell'approvazione della nuova legge elettorale²³, la questione del rapporto fra lavoro ed educazione morale del futuro cittadino. Egli tracciava un quadro generale per tappe dell'evoluzione della formazione al lavoro in Europa, dal monachesimo medievale «pericolosamente comunista» al virtuoso sistema delle botteghe fino ad arrivare all'età contemporanea:

Ma d'altra parte i frutti del lavoro accumulato, legittimi in sé, sollevarono il gran problema de rapporti tra il lavoro ed il capitale, e quella che è detta, per antonomasia, la questione sociale. Oggi non si tratta soltanto di preparare l'operaio, ma altresì, l'uomo il padre il cittadino; non è solo una questione di braccia e di abilità manuale; ben altro si richiede: bisogna anche educarne la mente ed il cuore, formarne il carattere. In quest'ultima fase ci troviamo di fronte ad un insieme d'interessi che sollevano la questione del lavoro manuale alla dignità di problema pedagogico²⁴.

Nel tirare infine le somme, Latino individuava nel froebelismo il metodo più adatto, ma ne sconsigliava tuttavia l'immediata applicazione nelle scuole italiane per la carenza di strutture adatte e la pressoché totale mancanza di insegnanti preparati. Se

²¹ *Il primo Congresso Nazionale di Lavoro Manuale in Ripatransone*, 30 settembre 1889, in «Risveglio educativo», II, 1889, n. 12, p. 1-2.

²² *Ibidem*.

²³ R. Romanelli, *Alla ricerca di un corpo elettorale. La riforma del 1882 in Italia e il problema del suffragio*, in P. Pombeni (a cura di), *La trasformazione dell'Europa liberale*, Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 172-204.

²⁴ E. Latino, *Relazione sui nuovi bisogni della vita scolastica* cit., p. 8.

nel 1887 la missione di Nääs si sarebbe proposta come una risposta al secondo problema, molte altre questioni sarebbero rimaste aperte: un atteggiamento scettico verso una possibile introduzione del lavoro educativo nelle scuole italiane fu largamente condiviso da Villari e Gabelli.

«È opportuno intendersi chiaramente – scriveva Villari nel 1888 – sul significato del *lavoro manuale* e sulla vera natura del problema pedagogico che tanto e da tanti si discute. Molte cose diverse furono tra loro confuse e ne seguirono molti malintesi che è bene dissipare»²⁵. Allo storico, i confini fra l'istruzione professionale e l'educazione al lavoro erano parsi, infatti, estremamente labili, se non del tutto calpestati, in molte delle scuole europee che aveva avuto modo di visitare nel corso di quell'anno; era il caso ad esempio della scuola di *rue de Tournefort* di Parigi, dove ai bambini di cinque e sei anni era già concesso di utilizzare arnesi pericolosi e all'insegnamento di una cultura di base si privilegiava una formazione essenzialmente pratica²⁶.

La posta in gioco sollevata dalla questione del lavoro educativo gli era però apparsa immediatamente chiara: gli sforzi delle élite avrebbero dovuto indirizzarsi d'ora innanzi a formare il popolo al mestiere di operaio, «principale personaggio» della società moderna, e contemporaneamente prepararlo alle sue responsabilità civili, dettate dall'allargamento del suffragio²⁷. Parlando della riforma dei programmi elementari del 1888, Gabelli notava «[...] che venendo la scuola frequentata ogni di più dal popolo minuto, e dovendo quindi soddisfare anche e forse principalmente ai bisogni suoi» dovesse necessariamente essere di avviamento al lavoro. Tuttavia, sottolineava come fino ad allora nessuno avesse trovato il modo «di far lavorare tutti gli alunni d'una scuola ogni poco numerosa senza vederla cangiar in officina»²⁸.

Infine, sullo stesso punto, si era espresso anche Pick, sottolineando come la concorrenza delle macchine nel campo industriale imponesse di formare una nuova generazione di operai, non più schiavi, ma elevati al «concetto e alla dignità di artisti»²⁹. Era la questione sociale ad imporre una riforma scolastica che includesse una qualche forma d'educazione al lavoro, perché «il mestiere ai nostri tempi esige operai ben diversamente istruiti e preparati di quelli che l'odierna scuola popolare suole invitare alle officine»³⁰. Serviva cioè una scuola che invogliasse i fanciulli ad «apprezzare le

²⁵ P. Villari, *Il lavoro manuale nelle scuole elementari* cit., p. 8.

²⁶ *Ibidem*.

²⁷ Villari commentava a proposito: «Chi può supporre che la scuola, i metodi e gli insegnamenti delle età passate – continuava il primo – quando si trattava quasi esclusivamente di formare una borghesia ed un'aristocrazia per le arti, le lettere e la politica, le professioni di avvocato o medico possano bastare oggi, quando il lavoro industriale è divenuto l'opera principale della società, e l'operaio è per divenire il principale personaggio?». Cfr. P. Villari, *Il lavoro manuale nelle scuole elementari* cit., p. 8 e sg.

²⁸ Pietro Pasquali rispose a queste critiche: «Mi sento dire che coi lavori in legno e in ferro la scuola *degenera* in bottega, in officina. [...] Noi non intendiamo di sostituire l'*officina* all'attuale programma d'insegnamento, intendiamo di aggiungerla. Anziché *degenerare*, la scuola dovrà guadagnare in serietà, efficacia, valore». Cfr. P. Pasquali, *La scuola degenera?* In «Il lavoro educativo. Supplemento al giornale Il Risveglio educativo», 4, 2, p. 2.

²⁹ A. Pick, *Il lavoro e l'educazione moderna* cit., p. 17.

³⁰ «Le macchine fanno una irresistibile concorrenza al lavoro puramente manuale – scriveva ne *Il lavoro e l'educazione moderna* – hanno abolito gli schiavi, redento i servi; solleveranno gli operai al concetto e alla dignità di artisti. Se non vogliamo che le macchine avvolgano tra i loro fili e le loro ruote la rovina delle classi operaie, facciamo queste ultime capaci di un lavoro sempre più intelligente. Solo a questa condizione le molteplici invenzioni della meccanica goveranno alla dignità ed al benessere umano». A. Pick, *Il lavoro e l'educazione moderna* cit., p. 43.

gioie e le delizie del lavoro coll'adempimento del proprio dovere», in modo tale da allontanare le classi lavoratrici dalle «soddisfazioni sensuali e grossolane», e di abituarle invece al «culto delle gioie domestiche»³¹. La pedagogia froebeliana si presentava agli occhi di Pick come una sintesi perfetta, contribuendo contemporaneamente allo sviluppo psico-fisico del bambino, da un lato, e, dall'altro, al perseguimento del benessere collettivo. Il gioco froebeliano diventava «il lavorar dell'infanzia», la prefigurazione delle mansioni future del fanciullo che sarebbe stato avviato così già nel *Kindergarten* al suo dovere di lavoratore³².

Si sarebbero così potuti prevenire addirittura l'insorgere di rapporti conflittuali sul luogo di lavoro, come gli scioperi, grazie ad un'opera di disciplinamento capillare che partiva proprio dalle attività del giardino d'infanzia, dove «quei teneri operai – continuava Pick – formano piccole associazioni, producono opere collettive»; qui si sedimentano anche quei sentimenti indispensabili nella società moderna, l'amore per il lavoro e la docile accettazione della propria condizione: «Sottomessi ad un ordine determinato, ad una legge benefica che appresta loro movimenti e sollazzi, assorbono grado a grado tutta la pienezza della vita morale. Il maggior castigo – concludeva Pick – per essi è la privazione del lavoro»³³. Nella prospettiva di Pick, si precisavano dunque i significati del lavoro educativo, replicando una logica fortemente conservatrice che educava sì al lavoro, ma soprattutto all'accettazione e al rispetto dell'ordine sociale predeterminato in un'ottica di concordia tra le classi.

«Torniamo al lavoro»

Con il ritorno alla Minerva di Guido Baccelli³⁴, nel quadro di una ristrutturazione generale dei programmi dell'istruzione primaria, il lavoro educativo entrò a far parte degli insegnamenti facoltativi³⁵. Baccelli, medico di fama internazionale e vicino a Crispi, era già stato ministro dell'istruzione nei primi anni '80. La riforma si collocava

³¹ A. Pick, *Discorso inaugurale del Giardino d'Infanzia nel 1871*, riportato da R. S. Di Pol, *Fröbel e il fröbelismo in Italia* cit., p. 189.

³² A. Pick, *Il lavoro e l'educazione moderna* cit., p. 12.

³³ «Non basta istruire per il lavoro – continuava Pick – per la professione che il fanciullo abbraccerà nel consorzio sociale: giacché questo più o meno si fa anche oggi da noi; bisogna invece educare al lavoro, farne conoscere la bellezza, la dignità, farlo amare. È codesto il miglior presidio che possa porgere alle generazioni crescenti, il gusto del lavoro è segreto di moralità e fortuna; appreso di buon'ora, il tempo lo conferma, il successo immancabile ne costituisce l'eccitamento ed il premio. Istruire col lavoro e per lavoro è una di quelle riforme che sembrano vivamente incolte dai tempi nei quali alla libera attività umana aveva affidato sì arduo e sì vasto uffizio», in A. Pick, *Il lavoro e l'educazione moderna* cit., pp. 15-16.

³⁴ Guido Baccelli (1830-1916), medico di fama internazionale, deputato e ministro dell'istruzione, i suoi ministeri attraversarono, i primi anni del trasformismo di Depretis (1881-1884), l'«autoritarismo riformatore» di Crispi (1893-1896), per sposare infine la linea repressiva di Luigi Pelloux (1898-1900). L. Borghi, *Il medico di Roma. Vita, morte e miracoli di Guido Baccelli (1830-1916)*, Roma, Armando Editore, 2015.

³⁵ Decreto ministeriale del 5 settembre 1894 pubblicato in BUMPI, Roma 13 settembre 1894, XXI, n. 37, vol. 2, pp. 562. A settembre erano state organizzate una serie di conferenze pedagogiche, che avevano interrogato i maestri attorno ad alcune questioni, tra le quali «se possa essere introdotto nelle scuole elementari, siccome elemento di educazione, il lavoro manuale tenuto conto dell'odierno ordinamento e dell'età degli alunni»; *Relazione a S. E. il Re*, BUMPI, Roma, 6 dicembre 1894 cit., pp. 1888-1892.

negli anni difficili della lunga crisi di fine secolo: nel gennaio del 1894, Crispi aveva dichiarato lo stato d'assedio in Sicilia, mettendo a ferro e fuoco l'isola e mutilando il movimento dei Fasci; la repressione aveva colpito anche la Toscana, dove gli anarchici della Lunigiana erano insorti a sostegno dei siciliani, mentre le proposte di legge "liberticide" presentate alla Camera nell'estate di quell'anno segnavano un clima di involuzione autoritaria.

Non stupisce quindi che, nell'annunciare la riforma, i toni del ministro si fossero fatti decisamente politici. La riforma mirava a favorire un tipo di educazione meno sedentaria per la gioventù, al fine di non «indebolirla con uno sforzo intellettuale prematuro e disadatto all'età»³⁶. Da medico prima ancora che da politico, Baccelli non faceva mistero del fatto che in tal modo avrebbe contribuito a limitare i danni causati dal *sovraccarico intellettuale* che potevano condurre sulla pericolosa strada dell'anarchismo³⁷. Non stupivano nemmeno i continui richiami all'obbedienza delle regole e alla concordia sociale, che puntellavano il testo ministeriale, a ribadire il ruolo coesivo e pacificatore della scuola immaginata di Baccelli.

Si ridussero quindi i contenuti di alcune materie mentre le singole discipline erano intese in senso esclusivamente pratico affinché potessero offrire «subito alle famiglie, alle officine, ai traffici, ai campi una contribuzione indispensabile di ordine e di efficienza» perché la scuola – come precisava il ministro – non doveva «sviare dalla vita con formalismo ambizioso, per cui pare che tutti quei bambini siano destinati a campar di regole e a diventar professori»³⁸.

È importante sottolineare che fu, proprio in questo contesto di grave crisi politica e sociale, che si decise di introdurre il lavoro educativo, tra le materie facoltative previste dagli *insegnamenti speciali*. Di queste facevano parte inoltre il disegno, il canto, le prime nozioni di agricoltura, gli insegnamenti per le piccole industrie domestiche e, rivolti esclusivamente alle bambine, l'economia domestica e i "lavori donneschi"³⁹.

Come nel caso svedese, per *lavoro educativo* non s'intendeva una specifica formazione a un mestiere, ma «di educare l'occhio e la mano dei fanciulli alle giuste proporzioni – come scriveva Baccelli – e avviarli alla rappresentazione grafica delle cose

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Come ha precisato Roberta Passione, gli studi di psicologia sul sovraccarico intellettuale, spesso associato alla nevrastenia per le bambine, trovavano nel campo pedagogico un fertile terreno di applicazione cfr. R. Passione, *Le origini della psicologia del lavoro in Italia* cit., pp. 109-116.

³⁸ Ad essere penalizzata maggiormente fu l'aritmetica che accorpata alla geometria perdeva di fatto una parte consistente di programma, quello dedicato allo studio delle frazioni. La geografia, la storia, i diritti e doveri del cittadino furono riuniti in un'unica materia per la terza classe, per «svegliare la coscienza e scaldare il sentimento dell'italianità». Cartelloni e mappe della provincia, dell'Italia e dell'Europa avrebbero dovuto far parte dell'arredo scolastico di ogni classe con l'obbiettivo di contribuire attivamente alla costruzione di un sentimento di appartenenza nazionale. *Relazione a S. E. il Re*, in BUMPI, 6 dicembre 1894, II, 49, pp. 1888-1892.

³⁹ Cfr. ad esempio Circolare ministeriale (d'ora in poi CM) n. 166, Roma 31 dicembre 1894, *Ai RR. Provveditori agli studi ed ai RR. Ispettori scolastici di circondario*, in BUMPI, 3 gennaio 1895, I, 1, pp. 17-18; si richiedeva ai provveditori di fornire «una particolareggiata relazione sul detto insegnamento nelle scuole elementari», allegando una tabella dettagliatissima recante l'indicazione per il numero degli allievi, il numero di classi normali, elementari di tirocinio e il numero dei comuni, la durata dell'insegnamento in giorni e ore, qualità e numero degli esercizi, prodotto degli alunni, spesa, da chi fu sostenuta; chiede se il lavoro manuale nuoccia all'apprendimento e da chi furono sostenute le spese, cfr. anche CM n. 50, Roma 25 giugno, 1895, in BUMPI, 27 giugno 1895, I, 26, p. 1016 e pp. 1018-1019.

osservate». Il disegno diventava così una sorta di «geometria intuitiva»⁴⁰ e anche l'aritmetica non avrebbe dimenticato lo sfondo pratico, strumento indispensabile per lo sviluppo delle piccole industrie e «contribuzione di ordine e previdenza»⁴¹. Per evitare ogni fraintendimento, si consigliavano i maestri di non organizzare in classe alcuna *divisione del lavoro*, che potesse imitare quella di fabbrica, né di preparare gli alunni ad uno specifico mestiere. Il lavoro educativo – secondo Baccelli – era da considerarsi innanzitutto un *metodo* e per tanto il suo obiettivo restava quello di educare genericamente ai sentimenti d'amore per il lavoro e alla disciplina che richiede.

Benché il ministero si fosse dimostrato assai cauto sull'introduzione del lavoro educativo nelle scuole, visto il carattere facoltativo della disciplina, Baccelli si occupò con grande attenzione della sua diffusione negli anni seguenti: nel 1895 si stabilì che la scuola di Ripatransone fosse trasformata in scuola normale maschile, con una sezione annessa di lavoro educativo⁴². Se Ripatransone diventava così un punto di riferimento nazionale per la disciplina, qualche anno più tardi, la pubblicazione di nuove e più dettagliate *Istruzioni* avrebbe completato il disegno riformatore⁴³.

Come cinque anni prima, ancora nel 1899 il ministro confermava la volontà di fare della scuola del popolo una «palestra di studio e lavoro», con la consapevolezza che quest'ultima fosse ancora «lontana dalla meta che il culto della patria e i doveri verso la civiltà le hanno prefissa», per «formare gente seria, onesta, laboriosa e devota alla patria» e sopra ogni cosa «resistente dal contagio di giornali, di libri e di esempi cattivi»⁴⁴.

Il lavoro educativo, riservato prevalentemente ai maschi anche se non si escludeva che in alcuni casi potesse essere impartito anche alle bambine⁴⁵, prevedeva lo svolgimento dei *lavori froebeliani* che non dovevano però essere confusi con gli *esercizi froebeliani*; mentre i primi avevano carattere di «utilità sociale», concetto estraneo alla pedagogia froebeliana, i secondi dovevano considerarsi invece come attività meramente ludiche, destinate quindi al giardino d'infanzia. I *lavori*, distinti per classi, consistevano nella realizzazione e nella piegatura di figure geometriche, lungo assi prestabiliti, e sarebbero serviti anche per dimostrare in modo intuitivo alcune regole geometriche. Ai questi seguivano quelli più complessi di cartonaggio, che andavano scelti tra i soggetti della vita domestica per non ridursi ad un «trastullo». Erano previ-

⁴⁰ *Relazione a S. E. il Re, BUMPI, Roma, 6 dicembre 1894, XXI, n. 49, vol. 2, pp. 1888-1892.*

⁴¹ *Istruzioni speciali III. Aritmetica, BUMPI, Roma, 6 dicembre 1894, XXI, n. 49, vol. 2, pp. 1903-1904.*

⁴² Con il R.D. 17 gennaio 1895 n. 27 la scuola normale maschile «Remigio del Grosso» di S. Bartolomeo in Galdo veniva soppressa per carenza d'iscritti e fu sostituita dalla scuola di Ripatransone, con sezione per insegnamento del lavoro educativo, «Luigi Mercatini». Il ministero mise inoltre a disposizione 20 sussidi (di 100-130 lire ciascuno) per quei maestri che desiderassero frequentare il corso estivo previsto dal 16 agosto al 15 settembre di ogni anno. A causa però dello scarso numero degli iscritti, nel giro di pochi anni (nel 1898) fu riconvertita in una scuola estiva. Cfr. CM. n. 51 - *Corso straordinario di lavoro manuale educativo in Ripatransone*, Roma, 20 giugno 1895, in BUMPI, Roma 27 giugno 1895, XXII, vol. I, n. 26 p. 1020.

⁴³ *Istruzioni speciali I. Educazione morale – Disciplina*, cit., pp. 1899-1900.

⁴⁴ *Istruzioni e Programmi per l'insegnamento delle prime nozioni di agricoltura, del lavoro manuale educativo, dei lavori donneschi, dell'igiene e dell'economia domestica nelle scuole elementari*, Roma, 1899.

⁴⁵ Nelle direttive ministeriali si specificava inoltre che il lavoro educativo e l'istruzione agraria, destinate per lo più ai bambini, laddove «l'emigrazione è consuetudinaria e le donne attendono ai lavori dei campi» dovevano essere rivolti anche alle bambine. Dalle *Istruzioni generali*, citate in E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare* cit., p. 256.

sti inoltre lavori con il fil di ferro e l'argilla.

In questo modo, le direttive ministeriali dimostravano di recepire, almeno apparentemente, la lezione della scuola di Ripatransone, che a sua volta aveva filtrato le esperienze di Nääs e quella froebeliana; tuttavia l'enfasi sull'utilità e sul carattere pro-pedeutico al lavoro educativo snaturava lo spirito pedagogico che aveva animato la scuola marchigiana. Si leggeva tra le righe l'influenza esercitata dal professor Pietro Siciliani, da sempre vicino a Baccelli, che aveva criticato il metodo froebeliano proprio per la carenza di educazione al sacrificio e alla fatica⁴⁶.

Nella riforma, si sottolineava, infatti, chiaramente il carattere disciplinare del lavoro educativo, come cioè le lezioni avrebbero dovuto favorire non soltanto il mantenimento dell'ordine nella classe, ma anche la disciplina del futuro lavoratore: il lavoro manuale abituava gli alunni a star seduti, a non far cadere gli oggetti e soprattutto a tenere in ordine il proprio spazio di lavoro. Paradossalmente, una materi nata per limitare il carattere sedentario della scuola dell'obbligo finiva per accentuarlo⁴⁷.

Se le nuove direttive ministeriali avevano come scopo quello di "far amare" il lavoro ai bambini, era chiaro che nella stesura dei programmi si dovesse tener conto non soltanto delle aspettative sociali delle masse, ma anche dei diversi ruoli di genere; era perciò opportuno per Baccelli far acquisire praticamente alle bambine un certo grado di perizia nei lavori donneschi attraverso una serie di esercizi mirati: il ministro si raccomandò perciò che a queste discipline non ne fossero preferite altre, che le esercitazioni fossero numerose e – per sancirne il carattere istituzionale – che fossero oggetto di esame nella sessione di luglio. Si lasciava poi intendere che lo sviluppo delle capacità d'astrazione fosse considerato ancor meno importante per l'educazione femminile, mentre l'insegnamento dei lavori donneschi si poneva in linea con la volontà di limitare le ore di studio per le bambine.

Nessuno spazio era concesso per il gioco né per lavori di fantasia né per quelli di «puro lusso»: banditi i ricami decorativi e di tappezzeria, ogni oggetto avrebbe dovuto essere invece essenziale per l'uso domestico perché la «scuola, sia urbana che rurale deve restringersi ai lavori indispensabili ad ogni famiglia». Nelle *Istruzioni per l'insegnamento dei lavori femminili, dell'igiene e dell'economia domestica* del 1899 non si faceva mistero che «il rapido diffondersi della coltura nel popolo mentre ha contribuito ad alzare e fortificare gli studi nella scuola femminile, l'ha sviata qualche volta dal suo principale fine morale: quello di educare la donna al culto della casa e degli affetti domestici»⁴⁸.

Proprio perché l'utile diventava la cifra di ogni attività, il ministero scoraggiava qualsiasi iniziativa che poteva sottrarre tempo al lavoro, come l'allestimento di esposizioni e musei didattici con i lavoretti delle bambine. Era possibile addirittura che

⁴⁶ R.S. Di Pol, *Fröbel e il Fröbelismo in Italia* cit., p. 193.

⁴⁷ Si notavano anche le distanze dalla concezione di Pietro Pasquali, che intendeva conferire una veste "democratica" al lavoro educativo che mirava preparare non «i soli artigiani, ma tutti liberi cittadini, i quali potranno essere operai, industriali, commercianti, magistrati» che «dovranno far uso della propria testa» cfr. *Conferenze. Corso di lavoro manuale educativo in Brescia*, 30 ottobre 1889, p. 1. Relazione al signor provveditore agli studi per la prov di Ascoli-Piceno ILM, 30 ottobre 1889, p. 3.

⁴⁸ III – *Istruzioni per l'insegnamento dei lavori femminili, dell'igiene e dell'economia domestica*, in E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare* cit., pp. 258-259.

alcune lezioni si svolgessero a casa della maestra per le alunne delle classi rurali, assottigliando così ogni distanza – fisica e simbolica – fra scuola e casa; in tal modo l'insegnante avrebbe potuto «senza difficoltà mostrare il modo di smacchiare le stoffe, di pulire pettini e spazzole e via discorrendo» e trovare anche la maniera di insegnare a preparare una buona minestra o a fare il bucato, con il fine di far sentire «più vivo l'amore della famiglia e della casa, il desiderio di rendersi utile co' suoi lavori»⁴⁹.

È stato già sottolineato come l'istruzione femminile, per il positivismo pedagogico, non rappresentasse affatto uno strumento di emancipazione sociale da una condizione di subalternità: come due braccia di un compasso, maternità e istruzione femminile sembrano, infatti, definire esattamente nel dibattito pedagogico l'una il perimetro dell'altra. I programmi del '94 cristallizzarono quell'immagine egemone della donna angelo del focolare, della quale ha parlato Ilaria Porciani⁵⁰, sottolineando il legame quasi fisiologico tra la condizione femminile e lo spazio domestico.

«Torniamo ai campi»

Nel 1899, le *Istruzioni per l'insegnamento pratico delle prime nozioni di agricoltura*⁵¹ avrebbero completato il quadro della riforma. A differenza del lavoro educativo, consigliato soprattutto per le scuole urbane, l'insegnamento dell'agricoltura sarebbe stato destinato a quelle rurali. Oltre ad alcune lezioni teoriche, la riforma prevedeva l'utilizzo di un campicello scolastico che si augurava fosse concesso ai maestri dai comuni o da privati, per mettere in pratica le lezioni teoriche d'agricoltura, e non escludeva che lo stesso insegnante potesse ricavarne qualche vantaggio economico⁵². Nelle istruzioni per la compilazione dei manuali di agricoltura ad uso degli insegnanti il ministero richiedeva, infatti, di descrivere il funzionamento di un «podere nel suo ordinamento tecnico ed economico;» oltre a fornire «consigli e precetti per la sistemazione dei campi e delle colture, per l'attuazione di speciali industrie, per la distribuzione dei caseggiati, per l'ordinamento di una azienda agricola razionale». Appelli alla cooperazione e alla solidarietà fra classi sociali, come mezzi di contenimento del conflitto sociale, attraversano gran parte delle circolari ministeriali sul tema:

Ne usciranno essi [gli scolari] immuni da quegli errori e da quei pregiudizi, per cui la conoscenza del diritto [è scompagnata dalla coscienza del dovere, e l'odio fra le classi talvolta irrompe selvaggio per contrapporsi al sentimento della solidarietà umana: ne usciranno non immeritevoli di essere cooperatori e partecipi della fortuna del nostro paese. [...] Torniamo

⁴⁹ Si leggeva nelle *Istruzioni*: «Classe 1 e 2 Lavori a maglia e cucito; classe III lavori a maglia, cucito, ricamo in bianco, rammendo e punto a croce; classe IV lavori a maglia, cucito, ricamo in bianco, rammendo merletti, taglio, classe V, lavori a maglia, cucito, ricamo in bianco, rammendo, lavori all'uncinetto, taglio, pulizia personale: il pettinarsi, il lavarsi, cura quotidiana da usare ai denti, pulitura pettini e delle spazzole [...] necessità di dar aria alle stanze, come la fanciulla possa coadiuvare la maestra nel tener pulita la classe» cfr. III – *Istruzioni per l'insegnamento dei lavori femminili, dell'igiene e dell'economia domestica*, in E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 258-259.

⁵⁰ I. Porciani, *Il Plutarco femminile*, in S. Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne* cit., pp. 297-317.

⁵¹ *Relazione a S.M. il Re*, in BUMPI, 20-27 aprile 1899, I, p. 777.

⁵² *Relazione sull'insegnamento dell'istruzione agraria*, Roma, 1899, p. 21.

al lavoro; perché tutti hanno compreso che oramai la scuola popolare fallisce al suo scopo, ove non sia emanazione e figura della vita familiare e della civile, che sono vere e proprie organizzazioni cooperative di lavoro [...]»⁵³.

La didattica dell'agricoltura rappresenta dunque l'altra faccia della medaglia del progetto del ministro e, seppur da distante, sembrava offrire una risposta alle questioni che, in quegli anni, animavano i dibattiti tra il movimento neofisiocratico, la Società italiana degli agricoltori e importanti teorici come Stanislao Solari⁵⁴. Il campicello avrebbe dovuto non soltanto trasmettere l'amore per la vita contadina, in chiave fortemente ruralista, ma anche favorire la diffusione di una cultura agronomica aggiornata tra il popolo, tanto auspicata dagli agronomi.

Il fatto che l'istruzione agraria si rivolgesse alle prime classi elementari doveva naturalmente porre dei grandi limiti all'insegnamento, senza considerare che non tutti i maestri potevano contare su una preparazione sufficiente⁵⁵. Ad esempio, da un programma compilato per le classi seconda e terza, inviato al ministero per conoscenza, si desume che le lezioni si concentrassero nella spiegazione di «cos'è l'agraria e l'importanza dello studio di essa per i contadini», non arrivando tuttavia a paragonarla ad una scienza, sulla nomenclatura e sulle tecniche di concimazione e sulla rotazione razionale⁵⁶.

Perciò la Commissione incaricata di definire le linee generali e presieduta dal direttore della divisione della primaria, Giuseppe Castelli, aveva consigliato ai maestri di non svolgere lezioni «dogmatiche», anzi di partire dai proverbi locali e dal lessico dialettale contadino per introdurre nuovi concetti. In linea con le posizioni del ministro Baccelli, non mancava di sottolineare poi come «il leggere e lo scrivere» non rendessero «il giovinetto più intelligente né più abile, né più attivo, né più adatto ai suoi futuri destini»⁵⁷. Anche la scuola di Ripatransone recepì le direttive ministeriali, allestendo un campicello scolastico a forma di stivale e intitolandolo a Baccelli.

Una riforma senza seguito?

Se gli insegnamenti speciali costituiscono un tassello importante per comprendere

⁵³ BUMPI, ottobre 1898, I, p. 227.

⁵⁴ Su questi temi si vedano i lavori di F. Canali, *Stanislao Solari ed il movimento neofisiocratico cattolico*, in «Rivista di Storia della Chiesa in Italia», 1, 1973, pp. 28-78 e sg. Rogari, *Ruralismo e anta-industrialismo di fine secolo. Neofisiocrazia e movimento cooperativo cattolico*, Firenze, Mondadori, 1984; S. Rogari, *Proprietà fondiaria e modernizzazione. La società degli agricoltori italiani 1895-1920*, Milano, Franco Angeli, 1994, p. 45.

⁵⁵ Anche per questo motivo fu predisposto un concorso per la compilazione di manuali e furono organizzate conferenze agrarie; cfr. CM-Concorso per la compilazione di tre manuali di agricoltura e di piccole industrie casalinghe ad uso dei maestri elementari, in BUMPI, 19 ottobre 1898, I, p. 259; CM-Conferenze agrarie, in BUMPI, 20 luglio 1899, II, p. 1315. Istruzioni generali per l'insegnamento del lavoro manuale-educativo nelle scuole elementari, in BUMPI, aprile 1899, XXVI, I, 16-17, pp. 799 e sg.

⁵⁶ Il programma cominciava con «nozioni intorno ai corpi minerali, piante e animali», per poi affrontare temi come «il terreno, le qualità dei terreni, compatti sciolti mezzani, e la correzione dei terreni e concimi, l'apicoltura, la bachicoltura e la viticoltura, rotazione agraria e la necessità di adottarne una razionale». Il programma del maestro Vagni è conservato, insieme ad altri originali, presso il fondo Archivio Centrale dello Stato di Roma, Ministero della Pubblica Istruzione, Gabinetto del ministro della pubblica istruzione Guido Baccelli b. 7, f. 3.

⁵⁷ *Relazione sull'insegnamento dell'istruzione agraria*, Roma, 1899, p. 21.

la trama ideologica attorno ai quali la riforma dei programmi del 1894 e del 1899 trovasse legittimazione, resta da metterne a fuoco la fortuna. Com'era prevedibile, considerando lo stato in cui versava l'istruzione primaria in gran parte del paese, nonostante l'entusiasmo profuso dal ministro Baccelli, gli esiti iniziali apparvero assai deludenti: tra il 1895 e il 1896, soltanto in 633 scuole elementari erano attivi corsi di lavoro⁵⁸.

A detta dell'ispettore Torraca, i lavori donneschi e il canto corale potevano dirsi invece diffusissimi, sebbene facesse notare che cantare nelle scuole non significasse necessariamente recepire le direttive ministeriali⁵⁹. Tra le difficoltà che incontrò la riforma vi furono certamente motivazioni di carattere pratico, come l'inadeguatezza degli spazi o la scarsa preparazione degli insegnanti, ma anche resistenze di natura ideologica: l'ispettore del circondario di Vicenza si diceva lieto che nella sua provincia «nessuno dei maestri abbia mai pensato a sperimentarlo nella scuola», temendo che s'intendesse con il lavoro manuale «avviare *inevitabilmente* il fanciullo alle arti fabbrili, onde sono a temersi spostamenti dannosi, specialmente nelle campagne, dove i giovani dovrebbero dedicarsi tutti all'agricoltura e non ad altro»⁶⁰. A non esser visto di buon occhio dunque risultava soprattutto il carattere sostanzialmente 'urbano' della disciplina, che avrebbe potuto favorire un allontanamento della gioventù dalle campagne.

Il fatto poi che il lavoro educativo nella sua applicazione concreta fosse inteso assai vagamente è confermato da almeno un indizio. Quando il ministro Baccelli invitò le scuole elementari di tutta Italia ad inviare i propri manufatti, affinché facessero bella mostra durante l'Esposizione agraria organizzata nella capitale, tra i molti etichettati nel catalogo come "esempi di lavoro educativo" furono annoverati anche manufatti che poco avevano a che fare con gli esercizi froebeliani o con quelli ideati a Ripatransone, come pelli di coniglio conciate e vasi portafiori⁶¹.

Per quel che riguarda i campicelli, i dati desunti dalle fonti ufficiali del ministero mostrano una realtà piuttosto complessa e talvolta confusa: la relazione di Ravà sull'istruzione nell'anno 1897/1898 contava poco più di 1100 orti, ma quasi il triplo risultano da un'indagine specifica sull'argomento che Baccelli aveva predisposto con tanto di modulo dove indicare numero di campicelli per ciascun comune, il donatore, la durata della concessione, la grandezza del terreno⁶².

Nonostante gli esiti apparentemente poco incoraggianti e il suo repentino declino, l'esperienza del lavoro educativo nel suo complesso non deve essere liquidata frettolo-

⁵⁸ I tre casi citati da Torraca meriterebbero di essere approfonditi da una prospettiva locale; per quanto riguarda la diffusione del lavoro educativo in Abruzzo, è noto che a L'Aquila fosse stata istituita alla fine degli anni Ottanta dell'Ottocento, una sala di lavoro. Le lezioni venivano impartite da due insegnanti, tali Pallagrosi e Graziani, mentre a Chieti su questo frangente era attivo un altro insegnante Quintino Della Rovera; anche il professor Agostino Santilli, agronomo e professore della scuola di agricoltura di Scerni, contri probabilmente attraverso la sua attività di publicista e divulgatore alla diffusione del lavoro educativo nella regione. Queste informazioni sono tratte da *Lavoro manuale educativo in Aquila*, in *Il primo Congresso Nazionale di Lavoro Manuale in Ripatransone*, in «Risveglio educativo», II, 12, 1889, p. 4. (*L'istruzione elementare in Italia nell'anno 1895/1896* cit., pp. 42 e sg.).

⁵⁹ *L'istruzione elementare in Italia nell'anno 1895/1896* cit., pp. 42 e sg.

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ Archivio Centrale dello Stato di Roma, Ministero della Pubblica Istruzione, Gabinetto del ministro della pubblica istruzione Guido Baccelli, b. 52, f. 4.

⁶² *Relazione a S.M.*, in BUMPI, 20-27 aprile 1899, cit. e *L'istruzione elementare nell'anno 1897/1898* cit.

samente. Se è vero – come ha sottolineato gran parte della storiografia – che la fortuna del lavoro educativo tramontò con la riforma del 1905, che lo eliminò dai programmi scolastici, per avere soltanto un debole revival nel periodo fascista, alcuni aspetti meritano comunque di essere sottolineati.

In primo luogo, l'esperienza del lavoro educativo costituì un importante laboratorio pedagogico: nella scuola di Ripatransone, due giovani sorelle destinate a diventare due punti di riferimento dell'attivismo pedagogico italiano – Rosa e Caterina Agazzi – lavorarono per alcuni anni occupandosi soprattutto dei corsi froebeliani⁶³.

In secondo luogo, allargando lo sguardo al panorama europeo, l'interesse suscitato dal tema del «lavorar d'infanzia» mise in moto non poche forze sociali; basti pensare che tra il 1875 e il 1917, frequentarono i corsi di Nääs più di seimila quattrocento partecipanti, provenienti da tutto il mondo⁶⁴. Seppur in tono minore rispetto ad altri casi, anche in Italia moltissimi furono gli insegnanti che si recarono a Ripatransone, per imparare le basi del lavoro educativo; migliaia coloro che, per esempio, cedettero un fazzoletto di terra alle scuole per l'insegnamento dell'agricoltura.⁶⁵ In effetti, la riforma dei programmi del 1894-1899 stimolò associazioni e privati a dar vita a scuole parificate di lavoro manuale: nel 1900, ad esempio, l'Associazione pedagogica canavesana, con sede ad Ivrea, cercò di ottenere l'autorizzazione del ministero per organizzare a proprie spese un corso di lavoro educativo durante l'estate⁶⁶. Tra gli organizzatori compaiono non a caso i nomi di ex allievi della scuola di Ripatransone, come la maestra Luisa Barbieri e Giuseppe Paschetta di Saluzzo, abilitati nell'insegnamento dei lavori froebeliani, a testimonianza dell'entusiasmo suscitato⁶⁷. Nel 1899, il ministro calcolava inoltre che delle 103 scuole regie normali ben 77 avessero introdotto l'istruzione agraria fra gli insegnamenti⁶⁸.

Se la riforma dei programmi del 1894 consolidò una certa retorica del lavoro, si può affermare che questa si caratterizzò per un accento fortemente conservatore, tutto costruito attorno all'educazione al dovere, in un'ottica fortemente interclassista e tesa alla pacificazione sociale⁶⁹. In questo senso, prendeva le distanze da quella cultura

⁶³ Cfr. R. Mazzetti, P. Pasquali, *Le sorelle Agazzi e la riforma del fröbelismo in Italia*, Roma, Armando Editore, 1962.

⁶⁴ D. Whittaker, *An Enthusiastic Take-up*, in Whittaker (a cura di), *The Impact and Legacy of Educational Sloyd. Head and Hands in Harness* cit., pp. 83-84.

⁶⁵ La tabella sottostante elenca i partecipanti ai vari corsi di lavoro educativo e i nomi degli organizzatori, così come riportati sul «Bollettino» ministeriale nel 1903. Cfr. *Notizie sui Corsi di lavoro educativo aperti durante l'anno 1902* in BUMPI, 6 agosto 1903, vol. 2, n. 32. Anno XXX, p. 1311.

⁶⁶ *Lettera di G. Giovinnetti al Ministero della pubblica istruzione*, 15 luglio 1900 e *Lettera di G. Giovinnetti al Ministero della pubblica istruzione*, 15 ottobre 1902. ACS, MPI, DPI, Direzione generale istruzione primaria e popolare 1897-1910, b. 988.

⁶⁷ L'Associazione che curava anche la stampa di un periodico locale "La scuola pratica", nel 1901 contava già 53 membri (tra i quali anche 4 sacerdoti e ben 29 monache) e l'anno successivo raggiunse la quota record di 193. Anche a Torino e a Roma si tentano esperimenti simili, ma con maggiori difficoltà: il ministero non è disposto a concedere fondi ed è scettico sulla qualità dei corsi che i singoli istituti possono organizzare. L'Ispettore Ciro Mei di Torino chiede al ministro (la risposta arriva nel 1902) di istituire una scuola di lavoro manuale educativo a Torino: ma non ottiene il consenso per la spesa. Con la Circolare dell'8 luglio 1901, n. 69 possono istituirsi corsi pareggiati. Archivio Centrale dello Stato di Roma, Ministero della Pubblica Istruzione, Divisione Istruzione Primaria 1897-1910, b. 9.

⁶⁸ Questi numeri assieme alle statistiche sulla diffusione dei campicelli scolastici vanno considerati con una certa diffidenza vista la tendenza a sovrastimarli cfr. *Relazione sull'insegnamento dell'istruzione agraria* cit., p. 18.

⁶⁹ «Il fanciullo del ricco imparerà ad amare e rispettare l'umile esercizio del lavoro manuale, e quando anche

self-help, di matrice anglosassone, che era circolata anche nella penisola nella seconda metà dell'Ottocento, pur nella sua versione smorzata, come ha messo in luce Guido Baglioni⁷⁰, essendo quest'ultima molto più orientata alla valorizzazione di obiettivi e potenzialità individuali rispetto a quelli collettivi proposti dalla riforma. Inoltre, di fronte agli alti livelli di analfabetismo e di diserzione scolastica, che caratterizzavano l'istruzione di base italiana, gli appelli di Baccelli a «istruire meno» e lavorare di più rivelavano il loro carattere paradossale, proprio negli anni in cui una timida legislazione contro il lavoro minorile cominciava ad affermarsi⁷¹. Eppure, nonostante tali contraddizioni o proprio in virtù di esse, la riforma sembrava offrire una risposta ai timori di una parte consistente della classe dirigente, preoccupata dalla crescente conflittualità sociale e da quei processi di politicizzazione delle masse che sembravano dover passare anche attraverso la scuola dell'obbligo.

Bibliografia

- Baglioni Guido, *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale*, Torino, Einaudi, 1977.
- Bartocci Enzo, *Le politiche sociali nell'Italia liberale (1861-1919)*, Roma, Donzelli, 1999.
- Betti Carmen, *L'ideologia del lavoro nella storia della borghesia*, Messina-Firenze, G. D'Anna, 1979.
- Bonetta Gaetano, "Insegnare" la cultura materiale. Istruzione agraria e lavoro manuale nell'Italia del XIX secolo, in L. Romaniello (a cura di), *Storia delle Istituzioni educative in Italia tra Ottocento e Novecento. Atti del convegno, Alghero, 14-15 ottobre 1994*, Milano, Edizione Comune di Milano, 1996, pp. 153-164.
- Borghi Luca, *Il medico di Roma. Vita, morte e miracoli di Guido Baccelli (1830-1916)*, Roma, Armando Editore, 2015.
- Borgna Giuseppe *Lavoro educativo o slojd pedagogico*, Torino, Derossi, 1889.
- Canali Franco, *Stanislao Solari ed il movimento neofisiocratico cattolico*, in «Rivista di Storia della Chiesa in Italia», XXVII, 1, 1973, pp. 28-78.
- Catarsi Enzo, *Storia dei programmi della scuola elementare (1869-1985)*, Scandicci, La Nuova Italia, 1990.
- Consorti Emidio, *Il lavoro manuale educativo: il sistema pedagogico, le conferenze*, Ripatransone, Amministrazione comunale di Ripatransone, 1997.
- Covato Carmela, *Educata ad educare: ruolo materno ed itinerari formativi*, in S. Soldani (a cura

l'abbandonerà, per darsi alle occupazioni intellettuali, serberà in cuore i sentimenti provati da giovanetto nella scuola. Il fanciullo del povero, pigliando il suo posto nella vita, appena terminati gli studi, non s'accorgerà del distacco da essi e non senza compiacenza assocerà alla vita de' campi e delle officine il ricordo delle liete ore passate alla scuola lavorando. Sparirà insomma a poco a poco, il dissidio fra occupazioni intellettuali e occupazioni manuali, e il lavoro principio di sintesi della vita, si farà ministro di pacificazione sociale». *Istruzioni generali per l'insegnamento del lavoro manuale-educativo nelle scuole elementari*, in BUMPI, aprile 1899, XXVI, I, 16-17, pp. 799 e ss.; pubblicate anche in E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare cit.*, p. 250 e ss.

⁷⁰ G. Baglioni, *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale cit.*

⁷¹ E. Bartocci, *Le politiche sociali nell'Italia liberale (1861-1919)*, Roma, Donzelli, 1999, pp. 160 e sg.

- di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminili nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989, pp. 131-145.
- De Fort Ester, *Storia della scuola elementare dall'Unità al fascismo*, Bologna, Il Mulino, 2004.
- Dewey John, *The School and Society*, Chicago, The Chicago University Press, 1899.
- Di Pol Redi Sante, *Fröbel e il fröbelismo in Italia*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 6, 1999, pp. 179-218.
- Gabelli Aristide, *Educazione positiva e riforma della società. Antologia di scritti educativi*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
- Gabelli Aristide, *Sul riordinamento della scuola dell'istruzione elementare in Italia: relazione della commissione nominata con decreto del 28 marzo 1887 dal ministero della pubblica istruzione*, Padova, Drucher e Sinigaglia, 1888.
- Gasparini Duilio, *Adolfo Pick. Il pensiero e l'opera con una scelta di scritti sull'educazione*, Firenze, Centro didattico nazionale di studi e documentazione, 1968-1970.
- Götze Woldemar, *Die Schülerwerkstatt zu Leipzig. Texte zur Geschichte der Arbeitsschulbewegung*, Lipsia, OsirisDruck, 2014.
- Laeng Mauro (a cura di), *Enciclopedia Pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1994.
- Lanaro Silvio, *Il Plutarco italiano: l'istruzione del popolo dopo l'Unità in Intellettuali e potere. Annali della storia d'Italia*, 4, Torino, 1981.
- Lanaro Silvio, *Nazione e lavoro. Saggio sulla cultura borghese dell'Italia liberale*, Venezia, Marsilio, 1979.
- Maragliano Roberto, *Istruire o educare*, in B. Vertecchi (a cura di), *Scuola elementare e nuovi programmi*, Firenze, La Nuova Italia, 1982, pp. 109-126.
- Mazzetti Roberto, *Le sorelle Agazzi e la riforma del fröbelismo in Italia*, Roma, Armando Editore, 1962.
- Passione Roberta, *Le origini della psicologia del lavoro in Italia*, Milano, Franco Angeli, 2012.
- Patriarca Silvana, *Italian, Vices. Nation and Character from the Risorgimento to the Republic*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.
- Porciani Iliara, *Il Plutarco femminile*, in *L'educazione delle donne*, in S. Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Angeli, 1989, pp. 297-317.
- Pruneri Fabio, *Il lavoro manuale educativo nella scuola italiana dell'Ottocento*, in *Gentile e l'umanesimo del lavoro. Atti del convegno* (Bergamo, 21-22 settembre 2014), in corso di pubblicazione.
- Pick Adolfo, *Sul lavoro manuale. Relazione a S.E. il Ministro dell'Istruzione pubblica*, Roma, E. Sinimberghi, 1888.
- Rissmann Robert, *Geschichte des Arbeitsunterrichtes in Deutschland*, Gotha, E.F. Thienemann, 1882, p. 77.
- Rizza Pietro, *Ripatransone e la sua scuola di lavoro manuale educativo*, Modica, Tip. Carlo Papa, 1903.
- Rogari Sandro, *Proprietà fondiaria e modernizzazione. La società degli agricoltori italiani 1895-1920*, Milano, FrancoAngeli, 1994.
- Rogari Sandro, *Ruralismo e anta-industrialismo di fine secolo. Neofisiocrazia e movimento cooperativo cattolico*, Firenze, Mondadori, 1984.

- Romanelli Raffaele, *Alla ricerca di un corpo elettorale. La riforma del 1882 in Italia e il problema del suffragio*, in P. Pombeni (a cura di), *La trasformazione dell'Europa liberale*, Bologna, Il Mulino, 1986, pp. 172-204.
- Rougier-Pintiaux Pascale, *Les instituteurs et l'introduction du travail manuel dans les écoles primaires de garçons au XIXe siècle*, in «Revue française de sociologie», XXIX, 1988, pp. 275-292.
- Schwab Erasmus, *The Schoolgarden being a practical contribution to the subject of education*, New York, Holbrook & co., 1879.
- Schwab Erasmus, *Die Arbeitshule als organischer Bestandteil der Volksschule*, Vienna, Holzels, 1873.
- Salamon Otto, *Principi fondamentali del lavoro manuale educativo*, Palermo, Remo Sandron, 1893.
- Thorbjörnsson Hans, *Otto Salomon (1849-1907)* in «Prospects. The Quarterly Review of Comparative Education», XXIV, 3-4, 1994, pp. 471-48.
- Urbinati Nadia, *Le civili libertà: positivismo e liberalismo nell'Italia unita*, Venezia, Marsilio, 1990.
- Villari Pasquale, *Il lavoro manuale nelle scuole elementari*, Urbino, Argalia, 1943.
- Whittaker David (a cura di), *The Impact and Legacy of Educational Sloyd. Head and Hands in Harness*, Londra, Routledge, 2014.

CARLA GHIZZONI

FORMAZIONE E LAVORO NELLE SCUOLE SERALI
E FESTIVE SUPERIORI DEL COMUNE DI MILANO
FRA ETÀ GIOLITTIANA E SECONDO DOPOGUERRA

La ricerca presentata prende in esame gli sviluppi delle Scuole serali e festive superiori del Comune di Milano fra età giolittiana e anni Sessanta del XX. Essa si propone di fare luce su un canale formativo parallelo a quello governativo, alternativo a quello privato, che cercò di comporre esigenze di istruzione postelementare e bisogni di preparazione professionale e su cui la storiografia non si è adeguatamente soffermata. Il contributo si avvale di documentazione inedita, collocata presso gli archivi civici, e a stampa coeva (atti del Consiglio comunale, opuscoli curati dall'amministrazione, periodici).

The research presented here examines the development of secondary schools run by the municipality of Milan offering evening and Sunday courses between the Age of Giolitti and the 1960s. Its aim is to shed light on an educational channel – which has not yet received an adequate examination in historiography – that ran parallel to the one offered by the government and was an alternative to the private system in an effort to combine post-elementary educational needs and demands for professional formation. Its contribution is supported by previously unpublished documentation found in civic archives and contemporary print material (acts from the City Council, administrative pamphlets, and periodicals).

Parole chiave: Storia della scuola; Italia; XX secolo; Istruzione e formazione di lavoratori; Scuole serali e festive.

Key words: History of school; 20th century Italy; Education and formation of workers; Evening and Sunday schools.

Istanze di rinnovamento fra Grande guerra e primo dopoguerra

Nei mesi precedenti all'ingresso dell'Italia nel primo conflitto mondiale, il Comune di Milano avviava un'inchiesta sulle proprie scuole al fine di renderle sempre più aderenti alle esigenze della società. Amministrava la città lombarda la Giunta socialista guidata da Emilio Caldara, insediatasi nel giugno del 1914. Nello specifico il 19 gennaio 1915, l'assessore agli studi secondari, lo scrittore Virgilio Brocchi, nominava le commissioni per la riforma delle Scuole serali e festive superiori¹. Fondate dalla municipalità, all'indomani dell'Unità, entrambe le scuole miravano al perfezionamento negli studi, a livello postelementare, di ragazzi e ragazze, di uomini e donne che già lavoravano e che intendevano migliorare la propria condizione professionale.

Alla vigilia della guerra, l'assetto delle Scuole serali superiori, maschili, era in parte modificato rispetto alle origini. Inizialmente organizzate in un unico percorso di tre

¹ *Nomina della commissione di inchiesta sulla organizzazione e sull'opera delle civiche scuole serali superiori. Delibera della Giunta municipale del Comune di Milano, 19 gennaio 1915, in Archivio Civico del Comune di Milano (d'ora in poi ACCMi), Fondo Storico, Istruzione Pubblica, c. 52, f. 1.*

anni, in quel momento esse prevedevano due indirizzi, uno industriale e l'altro commerciale, di durata quadriennale, in cui, accanto a discipline di cultura generale, quali italiano, storia e geografia, vi erano materie di natura professionale, come disegno, computisteria, merceologia, calligrafia. Invece le Scuole festive superiori, femminili, non avevano cambiato di molto l'impostazione e, così come agli inizi (negli anni Settanta del secolo precedente), esse erano divise in due sezioni, una di francese e l'altra di italiano, contabilità, disegno o calligrafia. Mentre il corso di studi della prima sezione era ancora di tre anni, quello di contabilità era stato elevato a quattro².

Apprezzati fin dagli inizi, tali istituti avevano registrato un rapido aumento di iscrizioni in età giolittiana. Infatti, se nell'anno scolastico 1900-1901, gli studenti delle Serali superiori erano 1.106, nel 1914-1915 essi erano 4.247. Nello stesso arco temporale le alunne delle Festive erano passate da 1.020 a quasi 5.000. L'apprezzamento per tali scuole si coglie maggiormente se si confrontano questi dati con quelli degli studenti delle Scuole tecniche, alle quali esse guardavano fin dall'origine come istituzione gemella: nell'anno scolastico 1912-1913, le Tecniche maschili della città, governative e comunali pareggiate, assommavano a 7 e accoglievano 3.090 alunni, mentre quelle femminili erano 4 e erano frequentate da 2.030 ragazze³.

Certo l'incremento delle Serali e Festive superiori si iscrive nella più generale espansione della scolarizzazione secondaria nello stesso arco temporale⁴, esso tuttavia è da ricondurre all'ordinamento delle scuole stesse. Si tenga presente che esse non erano dell'ordine primario, né erano assimilabili alle scuole serali e festive previste dalla legislazione inerente all'obbligo scolastico, dalla Coppino del 1877 alla Daneo-Credaro del 1911, e volte alla lotta contro l'analfabetismo⁵. Tali scuole sapevano rispondere a una domanda di istruzione secondaria, in specie femminile, che sfuggiva sia alla tradizionale scuola diurna statale, dipendente dal Ministero della Pubblica Istruzione, tutta centrata su un sapere disinteressato, sia alle scuole professionali che animavano la città (che facevano capo al Ministero di agricoltura, industria e commercio) e che erogavano un sapere più specifico⁶.

² Cfr. *Scuole serali superiori del Comune di Milano. Regolamento e programmi d'insegnamento*, Milano, Civelli, 1912; Comune di Milano, *Regolamento e programmi d'insegnamento delle civiche scuole festive superiori*, Milano, Stucchi, Ceretti e C., 1912. Sulle origini di queste Scuole nell'Ottocento si rinvia a C. Ghizzoni, *Scuola e lavoro a Milano fra Unità e fascismo. Le civiche Scuole serali e festive superiori (1861-1926)*, Lecce-Rovato (Bs), Pensa, 2014. Voluta dal Comune, l'iniziativa milanese si colloca nel quadro delle istituzioni scolastiche avviate da enti locali al fine di radicare l'istruzione, con riguardo anche alla dimensione professionale, soprattutto fra i ceti popolari. Non è possibile in questa sede dare conto dei contributi riguardanti singole realtà territoriali. L'istituzione qui studiata può essere iscritta nella dinamica realtà lombarda, analizzata da F. Hazon in *Storia della formazione professionale in Lombardia*, Milano, Camera di commercio industria artigianato e agricoltura di Milano, 1994.

³ Cfr. *Scuole comunali di Milano. Docenti 1900-1901*, s.l., s.d.; Comune di Milano. Riparto Istruzione, *Annuario. 1914-1915*, Milano, Stucchi, Ceretti e C., 1915; Comune di Milano, *Dati statistici a corredo del resoconto dell'amministrazione comunale 1913*, Milano, Stucchi, Ceretti e C., 1914, pp. 407-412.

⁴ In merito si veda almeno: M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1975, pp. 29-156.

⁵ Scarsi gli studi in merito. Si vedano: M.P. Tancredi Torelli, *Gli esclusi dall'alfabeto. Iniziative di scuola per adulti, in L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978, pp. 73-114; G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, Sei, 2011, pp. 21-39.

⁶ Sul tema della separazione fra i due saperi, cui corrispondevano due percorsi formativi diversi, hanno richiamato l'attenzione numerosi studi sull'istruzione tecnica e professionale nel nostro Paese. Cfr. almeno A. Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Milano, Giuffrè, 1964;

Ai primi del '900 erano attive in Milano qualificate istituzioni per la preparazione al lavoro. Per quanto riguarda i ragazzi, si segnalano le scuole della Società di Incoaggiamento di Arti e Mestieri, dell'Umanitaria, delle congregazioni religiose, quali i Pavoniani e i Salesiani, tutte però più orientate alla specializzazione tecnica degli operai o alla preparazione ai mestieri, e per le ragazze, i corsi della Scuola professionale femminile, promossa nel 1870 da Laura Solera Mantegazza, della Scuola tecnico-letteraria, o ancora dell'Umanitaria, nonché delle congregazioni religiose, quali le Canossiane⁷.

Benché in espansione, le Scuole serali e festive palesavano alcune difficoltà: le due finalità perseguite, ovvero il perfezionamento culturale e la preparazione professionale, erano concentrate in un unico percorso formativo che peraltro poteva contare su un numero di ore di lezione necessariamente limitato, dovendo occupare i tempi liberi dal lavoro della domenica mattina o pomeriggio e della sera. L'insegnamento aveva cioè un carattere «ibrido», che rifletteva la tendenza «generalista» assunta dalla scuola tecnica, a svantaggio della connotazione «speciale» e «pratica» degli insegnamenti⁸. Insomma le Serali superiori milanesi, volute dopo l'Unità da intellettuali del calibro di Carlo Tenca, Cesare Correnti, Luigi Rossari, che facevano parte della commissione civica degli studi, al fine di correggere il carattere 'poco tecnico' delle scuole tecniche, agli inizi del Novecento sembravano presentare lo stesso limite delle istituzioni di cui volevano essere la correzione. Significativa l'istanza formulata dal direttore della sede di Via Sant'Orsola alla fine dell'anno scolastico 1913-1914. Egli chiedeva al Comune che, come avveniva nelle altre classi, anche in quarta le ore di merceologia fossero elevate da una a due, riducendo l'insegnamento di storia. Per la maggior parte degli alunni, «impiegati nelle aziende commerciali», tale materia aveva una «grande importanza» in quanto trasmetteva cognizioni utili «nel disimpegno delle mansioni loro affidate». Spiegava il dirigente: «il professore di merceologia ha davanti a sé una quarantina di giovani, che non si accontentano di ascoltare la sua parola, ma frequentemente sentono il bisogno di rivolgergli domande e chiedergli schiarimenti per lo più riferentisi alle loro particolari occupazioni»⁹.

A questi limiti, ma non solo, cercarono di porre rimedio le commissioni di riforma istituite da Caldara nel 1915. Furono chiamati a farne parte uomini e donne appartenenti o vicini ai circuiti culturali e scolastici di area laica e socialista. Quella delle Serali superiori era presieduta dal consigliere comunale Ugo Guido Mondolfo, docente dei licei cittadini, militante nelle fila del Partito socialista e fra i promotori, con Salvemini

S. Soldani, *L'istruzione tecnica nell'Italia liberale (1861-1900)*, in «Studi storici», 1981, n. 1, pp. 79-117; M. Morandi, *Istruzione e formazione professionale in Italia: evoluzione dell'ordinamento e prospettive culturali*, in «Historia de la educación», 33, 2014, pp. 95-107; N. D'Amico, *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, Milano, Franco Angeli, 2015.

⁷ Cfr. *La leva della conoscenza. Istruzione e formazione professionale in Lombardia fra Otto e Novecento*, a cura di C.G. Lacaita, Lugano-Milano, Casagrande, 2009.

⁸ Si veda E. De Fort, *La scuola secondaria e la nazionalizzazione dei ceti medi*, in P.L. Ballini, G. Pécout (a cura di), *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento. Modelli, pratiche, eredità. Nuovi percorsi di ricerca comparata*, Venezia, Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti, 2007, pp. 207-245 (in specie pp. 240-245).

⁹ *Relazione finale della Scuola Serale Superiore di Via Sant'Orsola per l'anno scolastico 1913-14*, in ACCMi, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, c. 50, f. 22.

e Kirner, della Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media (FNISM), di cui era stato anche presidente¹⁰. Tra i membri merita ricordare Augusto Osimo, socialista, segretario generale della Società Umanitaria, organizzatore al suo interno delle scuole professionali¹¹, e Fausto Pagliari, anch'egli dirigente dell'istituzione milanese, attento studioso dei problemi del movimento operaio italiano e internazionale¹². La commissione delle Festive superiori era guidata da Pier Francesco Nicoli, insegnante di pedagogia alla Scuola Normale «Tenca» e esponente della FNISM¹³.

La proposta di riforma delle Serali superiori si preoccupava di specificarne meglio la struttura, in coerenza con i fini pedagogici perseguiti e tenendo conto dell'offerta formativa delle scuole professionali esistenti in città. Essa faceva proprie le osservazioni formulate soprattutto da Osimo e Pagliari. In specie il primo rilevava che queste scuole accoglievano studenti mossi da diverse motivazioni: rinforzare la cultura generale; acquisire abilità utili per la professione; procurarsi una licenza ritenuta equipollente a quella delle scuole tecniche. La volontà di raggiungere tutti e tre questi scopi rappresentava, a suo giudizio, «la ragione principale dei difetti di tali istituti». Essi fallivano sia quando cercavano di essere scuole di cultura generale, dispensando di fatto una cultura «superficiale, frammentaria, inconcludente», sia quando intendevano essere scuole professionali, non riuscendo, ad eccezione dell'insegnamento di computisteria e di ragioneria nella sezione commerciale, a rispondere alle esigenze delle attività produttive¹⁴.

Di qui il progetto di riforma ipotizzato che consisteva nella creazione di un biennio di cultura generale, unico per tutti gli studenti, al quale seguiva, per gli aspiranti a un impiego nel terziario, un secondo biennio di tipo commerciale, che di fatto salvaguardava la vecchia sezione commerciale, tanto apprezzata dalla città e congruente con gli sbocchi professionali individuati. Gli operai e gli artigiani, che volevano perfezionare la propria preparazione, si sarebbero potuti iscrivere alle scuole laboratorio della Società Umanitaria per fabbri di fabbrica e ornatisti, ebanisti e intagliatori, orafi, cesellatori e incisori, decoratori murali, decoratori in vetro, verniciatori e pittori di insegne o alle scuole di meccanica della Società di Incoraggiamento, con le quali l'amministrazione municipale stilava speciali convenzioni e nelle quali avrebbero trovato insegnamenti e attività laboratoriali adeguati alle loro attese¹⁵. L'idea sottesa al nuovo

¹⁰ Su di lui si veda almeno le scheda biografica curata da G. Sircana in *Dizionario biografico degli italiani*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 2011, vol. LXXV, pp. 615-617 e, più in specifico, sul suo impegno in ambito scolastico, la voce redatta da C. Ghizzoni in G. Chiosso, R. Sani (dir.), *Dizionario biografico dell'educazione 1800-2000* (d'ora in poi DBE), Milano, Editrice Bibliografica, 2013, vol. II, pp. 187-188.

¹¹ Cfr. E. Decleva, *Etica del lavoro, socialismo, cultura popolare. Augusto Osimo e la Società Umanitaria*, Milano, Franco Angeli, 1985.

¹² Cfr. F. Andreucci, T. Detti, *Il movimento operaio italiano. Dizionario biografico 1853-1943*, Roma, Editori Riuniti, 1977, vol. IV, pp. 26-30. Gli altri membri della commissione erano: Vittorio Nigherzoli, Clitofonte Bellini, Carlo Lagomaggiore, Antonio Masetti, Giovanni Ortoleva, Alberto Calza, Giacinto Carbonera, Francesco Angiolini, Pietro Camin.

¹³ Della commissione delle Festive superiori facevano altresì parte: Anna Vertua Gentile, Maria Cleofe Pellegrini, Margherita Sarfatti, Regina Terruzzi, Angelo Merlini, Giuseppe Corte Enna, Giovanni Cova, Giovanni Rocco, Oreste Silvestri, Eugenia Charrel.

¹⁴ A. Osimo, *Proposte di riordinamento Scuole Serali Superiori Comunali*, in Archivio storico della Società Umanitaria, Milano, b. 315, f. 1-5.

¹⁵ Cfr. *Relazione all'assessore per l'istruzione secondaria e superiore della commissione per l'ispezione e la riforma delle Scuole Serali Superiori. Relazione della maggioranza*, in ACCMi, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, c. 52, f. 1.

impianto delle Serali superiori era quella di dare una risposta più precisa all'obiettivo perseguito (formazione culturale e professionale di giovani che già avevano un impiego), creando un sistema scolastico per i lavoratori che comprendesse istituti analoghi a quelli diurni (Osimo, infatti, riteneva che il Comune di Milano dovesse avviare istituti tecnici serali per i più meritevoli così che non fossero costretti a rivolgersi ai privati), corsi di approfondimento culturale, nonché di addestramento al lavoro.

Per quanto riguarda il ramo femminile, la commissione di riforma presentava un'ipotesi di riordino che¹⁶, per un verso, consolidava il tradizionale corso quadriennale di italiano, contabilità e calligrafia, da cui era scorporato il disegno, destinato alle future commesse o impiegate (e che negli anni erano divenute la maggioranza delle iscritte) e, per un altro, si preoccupava di potenziare la formazione delle operaie, non adeguatamente curata in precedenza, nonché di specificare meglio un obiettivo cui da sempre queste scuole miravano sia pure in modo non così manifesto: l'educazione della donna di casa. Di qui la creazione di un corso quadriennale di italiano e di disegno applicato ai lavori femminili, nel primo biennio, e di lavori donneschi nel secondo biennio. La finalità perseguita era la formazione delle giovani del popolo a tutti i compiti cui erano chiamate nella famiglia e al lavoro¹⁷.

Entrambe le riforme furono approvate dalla Giunta municipale. La prima applicazione in via sperimentale dal 1915-1916 doveva però farne emergere le criticità. Il progetto di Osimo e Pagliari, che si basava sulla continuità formativa fra le scuole comunali di cultura generale e quelle professionali per operai tenute da altri enti, falliva. Le famiglie non iscrissero i loro figli ai corsi dell'Umanitaria e solo poche scelsero quelli della Società di Incoraggiamento. Il Regolamento del 1919, che chiudeva la fase di riordino, ripristinava in parte la situazione preesistente¹⁸. Le Serali tornavano a essere articolate in due indirizzi di durata quadriennale, quello commerciale e quello di cultura generale destinato ai giovani operai. Il nuovo testo normativo prevedeva ancora che il primo biennio di cultura generale servisse anche da avviamento alle scuole professionali o d'arti e mestieri. Tuttavia l'ipotesi originaria di creare un *continuum* fra le due realtà veniva meno. I ragazzi, infatti, ripresero a iscriversi al *curriculum* operaio non appena fu ripristinato nella sua durata quadriennale¹⁹.

Come in passato, queste scuole venivano a rispondere a un bisogno formativo che altri istituti professionali, con fini più specifici, non erano in grado di evadere. Il carattere «ibrido» delle Serali superiori, indicato a ragione come un limite, peraltro corretto dai nuovi programmi che precisavano meglio i momenti di formazione culturale e di preparazione professionale, sembrava rappresentare, anche nel primo dopo-

¹⁶ *Relazione presentata all'Ill.mo Signor Assessore per l'Istruzione Secondaria il 12 luglio 1915*, ivi, c. 54, f. 4.

¹⁷ La sottolineatura di questa finalità, peraltro in linea con i modelli educativi da sempre proposti alle ragazze del popolo, veniva a inserirsi in una più generale riflessione su lavoro femminile e preparazione della donna ai propri doveri nella famiglia in atto in Italia e in tutta Europa all'indomani della Grande Guerra, durante la quale l'occupazione delle donne in attività extradomestiche era aumentata considerevolmente: R.-M. Lagrave, *Un'emancipazione sotto tutela. Educazione e lavoro delle donne nel XX secolo*, in G. Duby, M. Perrot, *Storia delle donne in Occidente. Il Novecento*, a cura di F. Thébaud, Roma-Bari, Laterza, 2001, pp. 484-525 (in specie pp. 484-495).

¹⁸ Comune di Milano, *Regolamento per le Scuole serali superiori*, Milano, Stucchi, Ceretti e C., 1919.

¹⁹ Nell'anno scolastico 1922-23 gli allievi del corso di cultura generale ammontavano a 1.214 su 3.515: Comune di Milano. Riparti Istruzione, *Annuario 1922-1923*, Milano, Stucchi, Ceretti e C., 1923, p. 211.

guerra, il loro punto di forza nel quadro delle istituzioni formative presenti a Milano e in rapporto al mercato del lavoro. In quel periodo, la città lombarda era interessata dall'affermazione della grande produzione industriale, bisognosa di manodopera specializzata ma anche di operai generici, e soprattutto dalla decisa avanzata delle «classi medie» grazie al consolidamento del ceto degli impiegati privati e pubblici, che fra il 1911 e il 1921 aumentava del 174,90%²⁰ in ragione anche dei processi avviati o accelerati dal conflitto, quali l'espansione e la burocratizzazione delle imprese industriali, commerciali e finanziarie e l'incremento delle attività gestite dal Comune.

Anche la riforma delle Festive superiori veniva realizzata in parte. Nello specifico il corso di italiano e di disegno (I biennio) e di lavori donneschi (II biennio), denominato «Scuola della massaia», ebbe un avvio stentato. La sua organizzazione, che, anche in questo caso, doveva avvenire in accordo con l'Umanitaria già attiva su questo fronte, incontrò qualche problema. Il Comune, inoltre, ebbe difficoltà a trovare e attrezzare gli spazi necessari in cui allestire veri e propri laboratori dei moduli di cucito, di cucina, di puericultura, di nozioni di primo soccorso, come previsto dal programma.

Il mancato decollo del corso, però, era da ricondurre soprattutto alle scarse iscrizioni: esso non rispondeva alle aspettative di quella fascia sociale da cui provenivano le studentesse delle Festive superiori in quanto, come faceva notare nell'estate del 1917 l'ispettore comunale, non conduceva «ad una specifica attitudine che [aumentasse] visibilmente il guadagno e [migliorasse] la posizione sociale delle alunne»²¹. Le giovani che sceglievano questa scuola avevano «tutte il miraggio dell'impiego» in un momento in cui «l'opera femminile [era] tanto cercata e ben remunerata negli studi commerciali». Esse non aspiravano al lavoro di operaie e, se lo erano già, volevano passare a quello d'ufficio; né cercavano un'occasione di perfezionamento delle competenze domestiche. Così scriveva lo stesso ispettore l'anno successivo: «Quanto al governo della casa, queste giovinette [...] pensano che sapranno ben governarsela da sé anche senza aver seguito un corso speciale»²².

Il modello formativo proposto dalla riforma delle Festive superiori, maturata negli ambienti della cultura pedagogica laica e socialista, anche sensibile alle istanze della battaglia emancipazionista, appariva distante dalla quotidianità del mondo femminile, proletario e piccolo borghese, che a queste scuole si rivolgeva. La volontà di rendere le donne più esperte nella gestione della casa, al fine di fare della famiglia la cellula del riscatto dei ceti più deboli dalla miseria morale e materiale, e l'idealizzazione del lavoro di operaia rinviavano a una concezione di educazione femminile che non teneva conto dell'evoluzione della città, dei processi di modernizzazione in atto, che rendevano il lavoro di impiegata un ideale reale di emancipazione per le giovani

²⁰ Cfr. E. Borruso, *La società (1915-1945)*, in *Storia di Milano*, vol. XVIII: *Il Novecento*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1995, tomo II, pp. 387-442 (in specie pp. 397-410). Considerevole fu soprattutto, in questo arco temporale, l'incremento degli impiegati privati che aumentarono del 208,88%. Sull'avanzata dei «colletti bianchi» tra le due guerre si veda M. Soresina, *Mezzemaniche e signorine. Gli impiegati privati a Milano (1880-1939)*, Milano, Franco Angeli, 1992, pp. 115 sgg.

²¹ *Relazione sul funzionamento delle Scuole serali e Festive superiori nell'anno scolastico 1916-1917*, in ACCMi, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, c. 55, f. 2, pp. 13-14.

²² *Relazione sul funzionamento delle Scuole serali e Festive superiori nell'anno scolastico 1917-1918*, ivi, c. 51, f. 10, [pp. 10-11].

che ambivano a un avanzamento sociale²³.

Il Regolamento varato dalla Giunta Caldara nel 1919 recepiva i risultati raggiunti dalla commissione di riforma, ma anche gli aggiustamenti resisi necessari successivamente²⁴. Fatto tacere il corso per le massaie, esso confermava il corso triennale di francese e stabiliva l'attivazione del tradizionale, fortunato indirizzo commerciale di contabilità, italiano e calligrafia e dell'indirizzo operaio, rivolto alle giovani del settore manifatturiero.

Le Scuole serali e festive durante il ventennio fascista

L'occupazione di Palazzo Marino nell'agosto del 1922 da parte delle camicie nere e la vittoria della coalizione formata da liberali, nazionalisti, popolari e fascisti nelle elezioni del dicembre di quell'anno decretavano la conquista, sul piano amministrativo, da parte dei fascisti della socialista Milano²⁵. L'avvicendamento tra la Giunta di Angelo Filippetti, espressione del massimalismo socialista, e quella guidata da Luigi Mangiagalli alla fine del 1922 non si traduceva, nell'immediato, in un cambiamento dell'assetto delle Scuole serali e festive superiori. Se, infatti, l'assessore Giuseppe Gallavresi procedeva a una revisione dei programmi vigenti, al fine di epurarli dai contenuti che rinviavano all'ideologia socialista, nondimeno egli confermava l'ordinamento delle due istituzioni. I Regolamenti varati nel 1925, infatti, consolidavano e razionalizzavano quanto fatto dalla Giunta Caldara, senza mettere in discussione la specificità dell'offerta formativa di queste Scuole che continuavano a avere il consenso delle famiglie²⁶.

Sul finire degli anni Venti e in modo più deciso negli anni Trenta, sulla scorta dei ritocchi alla scuola gentiliana e in specie del passaggio dell'istruzione tecnica e professionale dal Ministero dell'Economia a quello dell'Istruzione nel 1928, anche queste Scuole conobbero importanti cambiamenti²⁷. Possiamo dividere questa fase, che giunge fino alla guerra, in due periodi, separati fra di loro dalla nomina di Bottai a Ministro dell'Educazione Nazionale.

Nel primo periodo, coincidente con la prima metà degli anni Trenta, il Comune, mentre con incalzanti provvedimenti si preoccupava dell'inquadramento delle alunne e degli alunni delle Festive e Serali superiori nelle organizzazioni giovanili del regime

²³ Analoghe preoccupazioni si colgono nella proposta formativa presentata in quel periodo dall'«Asilo Mariuccia» alle proprie ospiti, ovvero minorenni provenienti da situazioni di forte disagio familiare, e espressione del femminismo laico e socialista: A. Buttafuoco, *Le mariuccine. Storia di un'istituzione laica. L'Asilo Mariuccia (1902-1933)*, Milano, Franco Angeli, 1985. Sull'attrattiva esercitata dal lavoro d'ufficio, percepito socialmente come migliore, su una parte sempre più numerosa della popolazione giovanile femminile tra guerra e dopoguerra, si veda B. Curli, *Italiane al lavoro. 1914-1920*, Venezia, Marsilio, 1998, pp. 181 sgg.

²⁴ Comune di Milano, *Regolamento per le Scuole Festive Superiori*, Milano, Stucchi Ceretti e C., 1919.

²⁵ I. Granata, *L'avvento del fascismo a Milano. Le Giunte Filippetti e Mangiagalli*, in *Storia di Milano*, vol. XVIII: *Il Novecento*, cit., tomo I, pp. 600-623.

²⁶ Cfr. Comune di Milano, *Regolamento per le Scuole Serali Superiori*, Milano, Stucchi Ceretti e C., 1925; Id., *Regolamento per le Scuole Festive Superiori*, Milano, Stucchi, Ceretti e C., 1925.

²⁷ Ci si limita a ricordare l'opera di J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del Regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996, pp. 229-263, 419-432, rinviando altresì alla bibliografia già citata alla nota 6.

e nell'Opera Nazionale Dopolavoro²⁸, agiva secondo le seguenti direzioni: avvicinare tali istituti al modello delle scuole di avviamento professionale e elevarne la qualità degli studi affinché gli iscritti potessero presentarsi agli esami delle scuole suddette. Si nota cioè, in coincidenza con l'avocazione dell'istruzione professionale allo Stato e l'accentramento dei processi di professionalizzazione nella scuola, un adeguamento delle istituzioni milanesi al modello governativo, anche se, come si vedrà, la specificità didattica di questo sistema scolastico non sarebbe venuta meno. Emerge poi in questi anni una questione che fin dagli inizi del Novecento si era palesata e era stata posta in modo esplicito da Osimo: fare in modo che gli studenti-lavoratori interessati, e che ne avevano le capacità, potessero proseguire gli studi nell'ordine secondario. Ma, se durante l'età giolittiana, l'idea dell'accesso dei giovani del popolo ai più alti livelli dell'istruzione traeva origine dalle istanze di giustizia sociale del socialismo, ora essa rinviava al mito della gioventù tipico del fascismo e alla volontà di consolidare il consenso dei ceti medi e medio-bassi.

In virtù del Regolamento comunale del 1931 era decisa la soppressione della sezione industriale, i cui iscritti erano progressivamente diminuiti. Continuavano a esistere i corsi a indirizzo commerciale, di durata quadriennale, sia per le Festive che per le Serali superiori, e il tradizionale corso triennale di lingue per il ramo femminile. Le Scuole, si legge nel testo normativo, trasmettevano una «cultura complementare, con indirizzo essenzialmente pratico [...] ai giovani ed alle giovani, che, usciti dalla scuola elementare, [intendevano] perfezionare la preparazione intellettuale per migliorare la loro attività»²⁹.

Non è un caso che in questi anni le Serali venissero adattate al modello delle scuole secondarie di avviamento professionale, nello specifico del tipo commerciale, promosse dal Ministro Giuliano nel 1930. Tali scuole, oltre a consentire l'assolvimento dell'obbligo scolastico, fornivano «un primo insegnamento di carattere secondario per la preparazione ai mestieri»³⁰. Questo processo evolutivo fu gestito essenzialmente da Arturo Bandini, preside dell'istituto magistrale «Rosa Maltoni Mussolini», direttore capo delle Serali e Festive superiori e, di lì a poco, fiduciario nazionale dell'Associazione Fascista della Scuola, sezione scuola media³¹. Egli voleva che la scuola serale milanese divenisse «palestra di addestramento spirituale e culturale» in quanto, come auspicava il fascismo, «in qualsiasi categoria di impiego, in qualsiasi specie di lavoro si [era] decisamente incamminati ad una oculata selezione, tanto da avvalersi dell'opera dei migliori»³². Le Serali superiori adottavano i programmi delle scuole di avviamento

²⁸ Cfr. *Relazione finale dell'anno scolastico 1933-34 delle Scuole Serali e Festive Superiori e di disegno del direttore capo Arturo Bandini, 20 settembre 1934*, in ACCMi, Fondo Storico, Istruzione Pubblica, c. 51, f. 20.

²⁹ *Regolamento per le scuole serali e festive superiori*, delibera del Podestà, 12 agosto 1931, in ACCMi, 1931, Educazione.

³⁰ *Legge 22 aprile 1932, n. 490. Conversione in legge del R. decreto-legge 6 ottobre 1930, concernente il riordinamento della scuola secondaria di avviamento al lavoro*, in «Gazzetta Ufficiale del Regno d'Italia», 20-5-1932, n. 116.

³¹ Cfr. *Incarico di direttore capo nelle civiche scuole serali e festive secondarie e medie annessi*, delibera del Podestà, 22 febbraio 1937, in ACCMi, 1937, Educazione.

³² *Relazione finale dell'anno scolastico 1933-34, cit.; Riapertura delle civiche scuole serali e festive superiori e delle scuole serali e festive di disegno, per l'anno scolastico 1933-34*, delibera del Podestà, 22 novembre 1933, in ACCMi, 1933, Educazione.

e, dal 1933-34, si attrezzavano per preparare gli iscritti a sostenerne gli esami.

Secondo Bandini analogo discorso poteva essere fatto per le Festive, convinto che il fascismo non dovesse trascurare l'elevazione culturale delle donne. A suo dire era necessario «dare anche all'elemento femminile la possibilità di completare la propria istruzione tecnica commerciale», come si stava facendo per i maschi, e tenere conto del fatto che le organizzazioni giovanili del regime richiedevano di dedicare le ore libere della domenica a attività sportive e allo «svago educativo»³³. Di qui, nel 1935, la creazione, a fianco delle Festive tradizionali, di una Scuola superiore femminile serale, che poteva contare su più ore di lezione³⁴.

Nel quadro di questo riordino, volto a adeguare le scuole civiche milanesi in modo sempre più deciso all'assetto governativo specialmente per il ramo maschile, si colloca la creazione nel 1931 di un Istituto serale commerciale, di durata triennale, che intendeva perfezionare la formazione di chi aveva concluso le Serali superiori o aveva una licenza di scuola secondaria³⁵. Anche per questo istituto, Bandini predispose una progressiva trasformazione, con aumento della durata del corso e delle materie attivate, al fine di preparare gli alunni agli esami di abilitazione degli istituti tecnici commerciali statali³⁶. Nella seconda metà degli anni Trenta, il progetto perseguito dall'amministrazione municipale raggiungeva gli obiettivi sperati. Dall'anno scolastico 1936-37, le Scuole serali, ora denominate secondarie, ottenevano dal Ministero dell'Educazione Nazionale di essere sede legale di esame. Di lì a due anni, l'Istituto tecnico serale commerciale comunale poteva contare sullo stesso riconoscimento³⁷.

Il sistema delle Scuole serali superiori comunali modificava in parte forma e finalità. L'istruzione serale, per i giovani studenti-lavoratori, non costituiva più solo l'occasione di miglioramento della propria formazione culturale e professionale, ma rappresentava anche l'opportunità di accedere ai titoli rilasciati dalla scuola secondaria inferiore e superiore. Tale cambiamento comportava sicuramente la perdita dell'autonomia organizzativa e didattica che l'aveva sempre contraddistinta, ma significava anche un'indubbia elevazione della qualità degli studi.

L'arrivo di Bottai al Ministero dell'Educazione Nazionale ebbe ripercussioni anche sulle Scuole milanesi che conobbero un'ulteriore evoluzione. Come è noto, a suo giudizio la scuola era chiamata a porsi in relazione con la società e la sua crescita economica³⁸. Essa era tenuta a preoccuparsi di assorbire, in modo sempre più aderente ai bisogni del sistema produttivo, il crescente accesso dei giovani all'istruzione secondaria, selezionando e orientando in base alle attitudini. In virtù della Carta della Scuola, il lavoro entrava come materia nella scuola di ogni ordine e grado, non con un fine di

³³ *Relazione finale dell'anno scolastico 1933-34*, cit.

³⁴ *Riapertura delle civiche scuole serali e festive secondarie e medie e corsi annessi per l'anno scolastico 1935-1936*, delibera del Podestà, 12 settembre 1935, in ACCMi, 1935, Educazione.

³⁵ Cfr. *Regolamento per le scuole serali e festive superiori*, delibera del Podestà, 12 agosto 1931, cit.

³⁶ *Riapertura del civico istituto commerciale serale maschile per l'anno 1933-34*, delibera del Podestà, 22 novembre 1933, in ACCMi, 1933, Educazione.

³⁷ *G.G. Gallarati Scotti a Ministero dell'Educazione Nazionale, 3 maggio 1939*, in Archivio Storico Civico Milano, Biblioteca Trivulziana, Archivietto Giuseppe Rivolta 1930-1946, c. 21 (d'ora in poi ASCMi, BT, Rivolta).

³⁸ Si vedano R. Gentili, *Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1979 e la voce biografica in *DBE*, vol. I, pp. 206-208.

addestramento, ma quale via per il rafforzamento dell'unità nazionale e dell'integrazione fra le classi, ovvero per il consolidamento dello Stato corporativo.

Il Piano di apertura delle Scuole secondarie festive e serali milanesi licenziato dal Comune nel settembre del 1937 rifletteva tali principi. Era previsto che, accanto alle scuole di avviamento professionale di tipo commerciale, ne fosse aperta una di tipo industriale, come auspicato, si legge nel Piano, dalle più alte gerarchie. Era stabilito inoltre, che, in collaborazione con esponenti della chimica lombarda, fosse istituita una scuola serale con indirizzo chimico-farmaceutico per formare tecnici «minori» che, oltre ad avere abilità manuali, fossero in grado di sorvegliare il buon andamento degli addetti alla preparazione dei prodotti farmaceutici³⁹.

Tali provvedimenti, come altri che non è possibile illustrare in questa sede, documentano lo sforzo compiuto dalle Scuole serali e festive milanesi, dalla seconda metà degli anni Trenta, volto non solo a consentire ai propri alunni di conseguire i titoli rilasciati dalla scuola statale, ma anche a irrobustire l'azione di formazione al lavoro in relazione ai bisogni dell'economia locale. Ciò doveva avvenire in sinergia con le altre istituzioni cittadine (l'Umanitaria, nel frattempo fascistizzata, o le Scuole statali presso le quali i corsi comunali sorgevano, usufruendo della strumentazione e dei laboratori esistenti).

Questo orientamento veniva rinforzato dalla nascita dell'Ente Nazionale per l'Insegnamento Medio (ENIM), istituito nel 1938 per assicurare unità pedagogica e didattica alle scuole private dell'ordine medio⁴⁰. Il municipio di Milano espresse in merito forti perplessità come attestano le lettere scritte dal Podestà, Gian Giacomo Gallarati Scotti, a Bottai e ai commissari dell'Ente G.A. Fanelli e P. Ceci. A suo giudizio il nuovo Ente non teneva in adeguata considerazione il ruolo pubblico dei comuni e il controllo già esercitato dagli organi provinciali e centrali sulle delibere municipali. Egli lamentava altresì i costi che l'associazione all'ENIM comportava, destinati a ricadere o su tutta la popolazione o sugli studenti, già in molti casi in difficoltà a pagare la tassa di iscrizione che, ancorché esigua, era divisa in più rate mensili detratte dalla busta paga. Di qui la richiesta di non associare le Scuole serali e festive all'ENIM, ma di conservare il beneficio della sede legale di esame⁴¹. Come era prevedibile l'istanza non fu accolta e Milano dovette adeguarsi alle direttive ministeriali⁴².

L'inquadramento nell'ENIM, osteggiato perché significava una perdita di autonomia, ebbe tuttavia una ricaduta non del tutto negativa sulle Scuole civiche milanesi, in quanto costrinse il Comune a precisarne le finalità. Sorte per dare una risposta alla domanda di formazione culturale e professionale di giovani studenti-lavoratori, nel corso del tempo esse avevano cercato di perseguire entrambi gli scopi con esiti, come si è detto, non sempre brillanti. La divisione introdotta dalla legge 19 gennaio 1942, n.

³⁹ Cfr. *Riapertura delle civiche scuole serali e festive secondarie e medie e corsi annessi per l'anno scolastico 1937-1938*, delibera del Podestà, 10 settembre 1937, in ACCMi, 1937, Educazione.

⁴⁰ Cfr. A. Gaudio, *Scuola, Chiesa e fascismo. La scuola cattolica in Italia durante il fascismo (1922-1943)*, Brescia, La Scuola, 1995, pp. 110-132, 141-150.

⁴¹ G.G. Gallarati Scotti al Ministro dell'Educazione Nazionale, 4 gennaio 1939, in ASCMi, BT, Rivolta, c. 18; G.G. Gallarati Scotti a G.A. Fanelli, 2 maggio 1939, *ivi*, c. 21; Pro-Memoria, [maggio 1939], *ivi*, c. 21.

⁴² G.A. Fanelli al Podestà di Milano, [maggio 1939]; Podestà di Milano a G.A. Fanelli, 5 maggio 1939, *ivi*, c. 21.

86, relativa alle scuole non regie e agli esami di Stato, fra scuole vere e proprie, ovvero quelle che avevano «fini ed ordinamenti didattici conformi a quelli delle corrispondenti istituzioni regie», e tutte le altre istituzioni scolastiche definite corsi, portava Milano a affidare alle prime il compito di dare agli studenti lavoratori una formazione culturale e ai secondi una migliore preparazione professionale, con un occhio attento al mercato del lavoro e al mondo produttivo. Tale progetto formativo veniva solo abbozzato durante il dramma del conflitto, ma fu ripreso nell'immediato dopoguerra in un contesto sociale, politico e culturale totalmente cambiato.

Il secondo dopoguerra: il contributo alla ricostruzione civile e economica

Il Comune di Milano conscio della necessità, ora più che mai imperiosa, che all'educazione civica e umana e all'istruzione professionale della gioventù si dedichi ogni possibile cura, riapre le sue Scuole Serali con fermo proposito di farne dei centri di alacre e sagace operosità atti [...] ad abilitare gl'iscritti all'esercizio d'attività commerciali e tecnologiche veramente fruttuose⁴³.

Così, con circolare del settembre del 1945, il sindaco di Milano, Antonio Greppi, a capo della Giunta nominata dal Comitato di Liberazione Nazionale, comunicava la riapertura delle Scuole civiche, mentre la città si sforzava di tornare alla normalità sanando le profonde ferite, materiali e morali, lasciate dalla guerra. L'educazione civica promossa da queste scuole doveva rinviare costantemente al «vero senso della riconquistata libertà», della democrazia e della «dignità di uomo», impegnando docenti e studenti in «un lavoro responsabile verso la comunità sociale»⁴⁴.

Non si trattava di appelli destinati a restare sulla carta. Le scuole parteciparono attivamente alla rinascita della vita democratica, come fece la sede della Serale di via Mac Mahon che nell'autunno del 1945 propose ai propri alunni lo svolgimento di componimenti in cui raccontare la loro partecipazione agli avvenimenti della Liberazione. Le altre scuole erano invitate a seguire questo esempio e a sottoporre agli iscritti il seguente tema: «Raccontate gli episodi salienti della vostra vita durante gli anni della guerra, della resistenza e dell'insurrezione ed esprimete le vostre impressioni e i vostri sentimenti con sincerità»⁴⁵.

Mentre delineava gli obiettivi della formazione umana e civica, il Comune si preoccupava di definire i fini e i mezzi della preparazione culturale e professionale degli iscritti alle Serali e Festive, ovvero a Scuole che ancora erano «di studenti lavoratori e per studenti lavoratori». Tale preparazione era instradata su due binari di fatto già predisposti fra la fine degli anni Trenta e i primi anni Quaranta, ovvero le scuole serali

⁴³ Comune di Milano, *Civiche scuole e corsi professionali a tipo commerciale industriale e artigiano, settembre 1945*, in ACCMi, 1950, Educazione, f. 11.

⁴⁴ *Circolare della Ripartizione Educazione ai dirigenti delle scuole e dei corsi serali e festivi, 1 giugno 1945*, ivi. Sulla ripresa della vita democratica a Milano, rinvio a *Storia di Milano*, vol. XVIII: *Il Novecento*, cit. (i saggi di M. Tesoro e M. Punzo nel I tomo).

⁴⁵ *Circolare n. 6 della Direzione centrale scuole e corsi serali e festivi professionali e superiori ai direttori, 15.11.1945*, ACCMi, 1950, Educazione, f. 11.

secondarie, alcune delle quali rilasciavano titoli con valore legale, da un lato, e i corsi di tipo professionale, dall'altro⁴⁶.

Così strutturata, l'offerta formativa di queste istituzioni conosceva una rapida espansione all'indomani della Liberazione⁴⁷. Secondo il Regolamento del 1952, che andava a sostituire quello fascista, le scuole serali legalmente riconosciute, ora non più solo maschili, ma anche femminili e miste, erano ormai quattordici e comprendevano tre istituti tecnici (uno per geometri, uno commerciale e uno per periti edili), dieci scuole di avviamento professionale a tipo commerciale e una industriale. Vi erano altresì scuole autorizzate, tra cui un liceo classico e uno scientifico. A fianco di queste scuole, che si conformavano al sistema scolastico governativo, esisteva un cospicuo numero di corsi (maschili, femminili e misti), serali e festivi, di durata variabile (da uno a cinque anni) creati per rispondere a precise necessità professionali. Erano attivi, tra gli altri, corsi di chimica industriale, per elettricisti-impiantisti, per tecnici telefonici, per fotografi, per orologiai, per ottici, di lingue, di stenodattilografia, commerciali, di vetrinistica e pubblicità. Tali corsi furono promossi, in alcuni casi, anche consultando le forze produttive locali, come avvenne nel 1946 per la creazione dei corsi per elettricisti impiantisti per i quali furono messi a punto programmi stesi da una commissione formata anche da rappresentanti dell'industria elettrotecnica della zona⁴⁸. I giovani e le loro famiglie dimostrarono di apprezzare il ricco ventaglio delle proposte formative: nell'anno scolastico 1954-55, su un totale di 12.261 alunni degli istituti serali e domenicali, quelli che frequentavano le scuole tradizionali erano 5.497 (pari al 44,84%), mentre gli iscritti ai corsi liberi erano ben 6.764 (ovvero il 55,16%)⁴⁹.

Come era avvenuto fin dalle origini, il sistema delle civiche scuole milanesi, con il suo ampio ventaglio di scuole e corsi, si configurava come un canale parallelo a quello governativo e a quello privato che riusciva a intercettare bisogni di istruzione che sfuggivano ai canali suddetti. L'intuizione originaria, avuta dal Comune dopo l'Unità, di creare scuole postelementari in cui i giovani e le giovani dei ceti popolari potessero consolidare l'istruzione e la preparazione professionale si mostrava anzi più che mai vitale e pronta a rispondere alle suggestioni che venivano dalla società. Agli inizi degli anni Sessanta, in coincidenza con il massiccio manifestarsi del fenomeno migratorio nella città lombarda⁵⁰, il sistema delle civiche Scuole serali di Milano era coinvolto nella più generale riflessione in atto in quegli anni all'estero e in Italia sull'alfabetizzazione degli adulti. Grazie, ancora una volta, a alcune illuminate figure di amministratori e funzionari comunali, le Scuole serali divennero luogo di indagine sull'educazione degli adulti e di promozione di nuove modalità di insegnamento che sfociavano nel 1969 nella creazione, da parte del municipio, del Centro di sperimentazione didattica

⁴⁶ *Piano di funzionamento delle civiche scuole serali e festive, professionali e superiori, per l'anno scolastico 1948-1949*, delibera della Giunta municipale, 6 agosto 1948, in ACCMi, 1948, Educazione.

⁴⁷ *Regolamento per le scuole serali e domenicali*, Milano, Industrie grafiche italiane Stucchi, 1952.

⁴⁸ *Riapertura delle civiche scuole serali e festive, ordinamento generale dell'anno scolastico 1946-1947*, delibera della Giunta municipale, 1 ottobre 1946, in ACCMi, 1946, Educazione.

⁴⁹ *Cronache del Consiglio Comunale. Bilancio di previsione per l'anno 1955*, in «Città di Milano», maggio 1955, pp. 304-328, giugno 1955, pp. 373-388.

⁵⁰ C. Maccheroni, P. Sala, F. Billardi, *La popolazione*, in *Storia di Milano*, vol. XVIII: *Il Novecento*, cit., tomo II, pp. 352-386.

per l'educazione permanente. Dall'avvio esso si avvale della collaborazione di studiosi destinati a animare il dibattito sulle questioni educative nei decenni successivi, quali C. Scurati, M. Mencarelli, padre M. Reguzzoni, e V. Cesareo⁵¹. Iniziava così, per queste Scuole, una nuova fase della loro storia, anche questa ancora tutta da ricostruire.

Bibliografia

- Barbagli Marzio, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1975.
- Buttafuoco Annarita, *Le mariuccine. Storia di un'istituzione laica. L'Asilo Mariuccia (1902-1933)*, Milano, Franco Angeli, 1985.
- Cesareo Vincenzo, *Profilo dello studente delle civiche scuole serali di Milano*, Milano, Comune di Milano-Ripartizione Educazione, 1968, 2 voll.
- Charnitzky Jürgen, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del Regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- Chiosso Giorgio, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, Sei, 2011.
- Chiosso Giorgio, Sani Roberto (dir.), *Dizionario biografico dell'educazione 1800-2000*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, 2 voll.
- Comune di Milano. Assessorato all'Istruzione, *Le Civiche scuole serali*, Milano, Botti, 1970.
- Craici Vincenzo, *Le civiche scuole serali e domenicali 1861-1955*, in «Città di Milano», a. 72, n. 1, gennaio 1955, pp. 8-16.
- D'Amico Nicola, *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, Milano, Franco Angeli, 2015.
- De Fort Ester, *La scuola secondaria e la nazionalizzazione dei ceti medi*, in P.L. Ballini, G. Pécout (a cura di), *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento. Modelli, pratiche, eredità. Nuovi percorsi di ricerca comparata*, Venezia, Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti, 2007, pp. 207-245.
- Declava Enrico, *Etica del lavoro, socialismo, cultura popolare. Augusto Osimo e la Società Umanitaria*, Milano, Franco Angeli, 1985.
- Flori Ezio, *Le scuole serali superiori del Comune di Milano*, in «La scuola in Lombardia», a. I (1924), pp. 337-343.
- Galbani Annamaria, *L'istruzione professionale femminile nel Milanese (1880-1914)*, in A. Gigli Marchetti, N. Torcellan (a cura di), *Donna lombarda 1860-1945*, Milano, Franco Angeli, 1992, pp. 447-463.
- Galbani Annamaria, *Le scuole professionali delle società operaie di Milano dall'Unità a fine secolo*, in M. Antonioli, M. Bergamaschi, L. Ganapini (a cura di), *Milano operaia dall'800 a oggi, I: Dall'Unità alla fondazione della Repubblica*, Quaderni della «Rivista milanese di economia», 1992, pp. 153-170.
- Gentili Rino, *Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

⁵¹ Cfr. V. Cesareo, *Profilo dello studente delle civiche scuole serali di Milano*, Milano, Comune di Milano-Ripartizione Educazione, 1968, 2 voll.; Comune di Milano. Assessorato all'Istruzione, *Le Civiche scuole serali*, Milano, Botti, 1970, pp. 22-24, 49-62; *Ricordo di Italo Girardi*, Milano 1999 (in specie i contributi di C. Scurati e M. Reguzzoni).

- Ghizzoni Carla, Polenghi Simonetta (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino, Sei, 2008.
- Ghizzoni Carla, *Scuola e lavoro a Milano fra Unità e fascismo. Le civiche Scuole serali e festive superiori (1861-1926)*, Lecce-Rovato (Bs), Pensa, 2014.
- Hazon Filippo, *Storia della formazione professionale in Lombardia*, Milano, Camera di commercio industria artigianato e agricoltura di Milano, 1994.
- Lacaita Carlo G. (a cura di), *La leva della conoscenza. Istruzione e formazione professionale in Lombardia fra Otto e Novecento*, Lugano-Milano, Casagrande, 2009.
- Lacaita Carlo G., *L'intelligenza produttiva. Imprenditori, tecnici e operai nella Società d'Incoraggiamento d'Arti e Mestieri di Milano (1838-1988)*, Milano, Electa, 1990.
- Lagrave Rose-Marie, *Un'emancipazione sotto tutela. Educazione e lavoro delle donne nel XX secolo*, in G. Duby, M. Perrot, *Storia delle donne in Occidente. Il Novecento*, a cura di F. Thébaud, Roma-Bari, Laterza, 2001, pp. 484-525.
- Martinelli Chiara, *Esigenze locali, suggestioni europee. L'istruzione professionale italiana (1861-1886)*, in «Passato e Presente», a. XXXII (2014), n. 93, pp. 67-88.
- Morandi Matteo, *Istruzione e formazione professionale in Italia: evoluzione dell'ordinamento e prospettive culturali*, in «Historia de la educación», 33, 2014, pp. 95-107.
- Mosetti Paola, Tacchinardi Donatella, *Le scuole professionali dell'«Umanitaria» (1902-1914)*, in «Nuova rivista storica», a. LXVII (1983), f. V-VI, pp. 579-610; a. LXVIII (1984), f. I-II, pp. 109-138.
- Nicoli Pier Francesco, *Le scuole festive superiori del Comune di Milano*, in «La scuola in Lombardia», a. II (1925), n. 2-3, pp. 39-44.
- Nicoli Pier Francesco, *Le scuole serali superiori di Milano*, in «Annali della Pubblica Istruzione. I: Scuola elementare», a. I (1924), f. 1-2, pp. 96-101.
- Nicoli Pier Francesco, *Le scuole serali superiori di Milano*, in «La tecnica scolastica», a. I (1923), n. 12, pp. 734-739.
- Patti Costanza, *Strutture associative e formazione professionale*, in G. Fiocca (a cura di), *Borghesi e imprenditori a Milano dall'Unità alla prima guerra mondiale*, Roma-Bari, Laterza, 1984, pp. 87-140.
- Soldani Simonetta (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989.
- Soldani Simonetta, *L'istruzione tecnica nell'Italia liberale (1861-1900)*, in «Studi storici», 1981, n. 1, pp. 79-117.
- Soresina Marco, *Mezzemaniche e signorine. Gli impiegati privati a Milano (1880-1939)*, Milano, Franco Angeli, 1992.
- Storia di Milano*, vol. XVIII: *Il Novecento*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1995 (tomi I e II).
- Tancredi Torelli Maria Pia, *Gli esclusi dall'alfabeto. Iniziative di scuola per adulti*, in *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978, pp. 73-114.
- Tonelli Aldo, *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Milano, Giuffrè, 1964.

STEFANO GALLO

EDUCARE CHI SE NE VA: I CORSI STATALI DI ALFABETIZZAZIONE E FORMAZIONE PROFESSIONALE PER GLI EMIGRANTI IN ITALIA (1920-1926)

Le iniziative formative rivolte a chi emigra sono un tema caldo nel dibattito pubblico italiano. La formazione verso gli emigranti nel nostro paese risale alla fine dell'800. Il saggio si concentra su un'importante serie di corsi che vennero promossi tra il 1920 e il 1926 dal Commissariato generale dell'emigrazione (Cge), per favorire l'alfabetizzazione e la qualificazione professionale degli emigranti italiani: la documentazione dimostra una profonda consapevolezza da parte del Cge della situazione dei mercati del lavoro internazionali e delle politiche migratorie dei paesi di accoglienza.

Training opportunities oriented to potential emigrants are a hot topic in the Italian public debate. Experiences in training to emigrants in our country goes back to the end of the 18th century. This article explores an important set of courses put on between 1920 and 1926 by the General Commissary of Emigration (Cge), to promote literacy and the vocational training of Italian emigrants. Historical evidence shows that Cge had a deep understanding of the international labour markets and migration policies in host countries.

Parole chiave: Emigrazione; Fascismo; Formazione professionale; Alfabetizzazione; Literacy Act del 1917.

Key words: Emigration; Fascism; Vocational Education; Literacy Teaching; 1917 Literacy Act.

A Elmas, piccolo comune alle porte di Cagliari, l'amministrazione locale ha promosso nel settembre 2014 un progetto denominato *Adesso parto*, rivolto ai cittadini disoccupati, con lo scopo di farsi carico di alcune spese necessarie per affrontare l'esperienza emigratoria. Gli esigui fondi messi a disposizione dal Comune per ogni partecipante erano divisi su differenti tipologie di spesa: 550 euro per un corso di lingua straniera da svolgersi presso un istituto formativo convenzionato prima della partenza; altri 650 euro da impiegarsi una volta concluso positivamente il corso, per un biglietto aereo di sola andata verso una qualsiasi destinazione estera e per le spese iniziali di vitto e alloggio¹.

La notizia è balzata agli onori della cronaca italiana e internazionale, come sintomo di uno stato di disperazione istituzionale nei confronti della mancanza di lavoro dei propri concittadini, in un contesto generale in cui i programmi pubblici per l'occupazione sembrano ormai segnare il passo e in una situazione particolarmente grave per le amministrazioni comunali, in cui alla depressione economica si aggiunge una ridotta capacità di spesa. In effetti, il budget totale (12.000 euro per coprire le spese a una decina di persone) appare talmente basso da non rappresentare una seria misura di intervento: è evidente che il portato della questione – e la risonanza che ha ottenuto

¹ Comune di Elmas, *Deliberazione di Giunta n. 84*, 19 settembre 2014. Il bando è scaricabile a questo link: http://www.comune.elmas.ca.it/images/stories/notizie/2014/Adesso_Partito___Bando_Finale.pdf (consultato in data: 11 gennaio 2016).

– non riguarda tanto il suo impatto effettivo quanto il suo significato simbolico.

Si trovano in questa vicenda molti argomenti familiari per chi si occupa di storia della mobilità territoriale. Le aspre polemiche che hanno seguito la notizia investono con la forza dell'attualità alcuni nodi tradizionali trattati negli studi storici migratori. Il primo è il rapporto tra emigrazione temporanea ed emigrazione definitiva. Per difendersi dalla critica di favorire l'allontanamento dei disoccupati, il sindaco di Elmas insisteva nel sostenere che il progetto promosso «non significa incoraggiare l'emigrazione ma dare la possibilità ai tanti che ci hanno chiesto di fare un'esperienza all'estero e che altrimenti non potrebbero permettersi. Esperienza che potrà solo arricchirli, torneranno con un bagaglio di conoscenza ulteriore»². La realtà storica insegna quanto sia azzardato fare simili affermazioni: si sa quando si parte, ma non si può sapere se e quando si tornerà. Ogni viaggio all'estero per lavoro si può tradurre in un trasferimento definitivo in un altro paese oppure può rappresentare una tappa di un percorso rotatorio che comporterà un *feedback*, un contributo di rientro nel territorio di origine: difficile stabilire *a priori* di che tipo di emigrazione si tratterà, dato che non sempre i progetti iniziali coincidono con gli esiti finali dei percorsi migratori³. Anche l'esperienza recente delle politiche pubbliche sarde ha qualcosa da insegnare: progetti ben più complessi e ambiziosi – come il programma *Master and Back* promosso dalla Regione Sardegna a partire dal 2005, con stanziamenti di milioni di euro e un'articolata organizzazione finalizzata a far sì che a un'esperienza di alta formazione all'estero corrisponda poi un ritorno nell'isola – sembrano aver mostrato il loro punto debole proprio su questo versante, quello del (non) rientro dei suoi beneficiati⁴.

Su almeno altri tre aspetti, invece, l'iniziativa dell'amministrazione comunale di Elmas sembra aver fatto propria l'esperienza storica delle migrazioni italiane. In primo luogo, nell'aver compreso quanto sia importante per gli aspiranti emigranti la copertura delle prime spese di emigrazione: garantirle con fondi pubblici può rappresentare un aiuto molto significativo anche da un punto di vista simbolico, per una spesa che in passato obbligava gli emigranti a ricorrere a prestiti o a vendere i propri averi⁵. Il secondo è un certo sguardo disincantato sulle dinamiche migratorie, scevro da moralismi di sorta, che pare trasparire almeno dalle prime dichiarazioni rilasciate dal sindaco di Elmas, prima che l'esplosione della polemica politica appiattisse ogni tentativo di riflessione fuori dagli schemi: «siamo cittadini d'Europa e non possiamo pretendere che la Sardegna sia in grado di soddisfare tutte le nostre necessità. Certo, avere un lavoro sotto casa sarebbe l'ideale ma dobbiamo prendere coscienza del fatto che la situazione è molto difficile»⁶. Infine, l'aver previsto un periodo di formazione

² F. Melis, *Elmas, il Comune paga i giovani all'estero: "Torneranno più forti"*, in «Castedduonline», 23 settembre 2014.

³ Sull'effetto economico delle migrazioni sui territori di partenza, si veda per il caso storico italiano: E. Sori, *Mercati e rimesse: il ruolo dell'emigrazione nell'economia italiana*, in P. Corti e M. Sanfilippo (a cura di), *Storia d'Italia. Annali 24. Migrazioni*, Torino, Einaudi, 2009, pp. 249-284.

⁴ Cfr. M. Fois e M. Carboni, «*Master and Back*... to black? Laureati sardi tra nuove mobilità e precariato finanziario», in «Studi Emigrazione», L (2013), n. 190, pp. 268-293.

⁵ A. De Clementi, *Di qua e di là dall'oceano. Emigrazione e mercati nel Meridione (1860-1930)*, Roma, Carocci, 1999, pp. 43 sgg.

⁶ N. Pinna, *Elmas, troppi disoccupati. Il Comune paga chi emigra all'estero*, in «La Stampa», 22 settembre 2014.

linguistica preliminare allo spostamento, per tentare di fornire all'aspirante emigrante uno strumento comunicativo fondamentale, presupposto indispensabile per giocare le proprie capacità adattative – o *fitness* – nel corso dell'esperienza migratoria⁷.

Quest'ultimo aspetto era stato già individuato con grande lucidità e intelligenza da Pietro Canessa, emigrante di Rapallo che nel 1883 – a 45 anni – si imbarcò a Genova con destinazione la California: al suo ritorno, nel 1898, pensò di fare cosa utile dando alle stampe una piccola guida, sulla base della propria esperienza migratoria⁸. Al centro dell'interesse dell'opuscolo stava proprio l'apprendimento linguistico: «la lingua inglese è per noi italiani difficile e uno che ad un tratto si trovi ove si parla inglese si confonde, è come sordo e muto e di frequente si avvilisce terminando in squallida miseria»⁹. Quindi, la prima cosa da fare per chi voleva tentare la traversata oceanica era cimentarsi con la lingua: Canessa forniva un frasario pronto all'uso per le varie situazioni in cui si poteva concretamente trovare un emigrante, riportato direttamente nella pronuncia inglese con una rudimentale trascrizione fonetica. Nel corso del viaggio via terra verso San Francisco, ad esempio, poteva essere utile imparare a dire «Misteruill tel mi pliis uen ui bii in Fresno»¹⁰, per andare a mangiare un pasto economico in un locale si poteva far ricorso a «Gormoni Miss, pliis ghimmi dinna for fisti sensi»¹¹, per cercare lavoro, invece, ecco pronta la frase «Mister iu noo aitalian men ea ai laiche èvve giobbè»¹².

Il tema dell'educazione degli emigranti, delle iniziative intraprese per intercettare quella parte di società in movimento e proporle delle esperienze formative, è un tema molto vasto, per quanto solo parzialmente studiato. Nella letteratura sulla storia delle migrazioni italiane, l'argomento più indagato riguarda sicuramente il sistema delle scuole all'estero, sia le governative che le private sussidiate, *in primis* quelle promosse dalla Società Dante Alighieri¹³. Anche alcune iniziative educative collaterali, sostenute da istituti caritatevoli e di beneficenza o sorte all'interno dell'associazionismo operaio, hanno ricevuto l'attenzione degli studiosi¹⁴. Si trattava di un insieme ampio

⁷ M. Livi Bacci, *In cammino. Breve storia delle migrazioni*, Bologna, il Mulino, 2010.

⁸ P. Canessa, *La mia pratica ossia consigli famigliari dedicati specialmente all'emigrante nel Nord-America*, Chiavari, Tipografia Artigianelli, 1898.

⁹ *Ivi*, p. 7. L'opuscolo offriva anche consigli pratici sul viaggio negli Stati Uniti, informazioni sulle professioni per cui erano maggiormente richiesti gli italiani, alcune ricette per cucinare da soli, degli esempi di redazione di lettere commerciali.

¹⁰ *Ivi*, p. 16.

¹¹ *Ivi*, p. 21.

¹² *Ivi*, pp. 21-22.

¹³ G. Floriani, *Scuole italiane all'estero. Cento anni di storia*, Roma, Armando, 1974; P. Salvetti, *Immagine nazionale ed emigrazione nella Società «Dante Alighieri»*, Roma, Bonacci, 1995; G. Tassello e M. Vedovelli (a cura di), *Scuola, lingua e cultura nell'emigrazione italiana all'estero (1970-1995). Bibliografia generale*, Roma, Centro Studi Emigrazione, 1996; M. Vedovelli e A. Villarini (a cura di), *La diffusione dell'italiano nel mondo. Lingua, scuola ed emigrazione. Bibliografia generale (1970-1999)*, in «Studi Emigrazione», XXXV (1998), n. 132; P. Salvetti, *Le scuole italiane all'estero*, in P. Bevilacqua, A. De Clementi e E. Franzina (a cura di), *Storia dell'emigrazione italiana*, vol. 2, *Arrivi*, Roma, Donzelli, 2002, pp. 535-549; M. Vedovelli (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci, 2011. Purtroppo non si ricava alcuna informazione storica dalla voce *Scuole italiane all'estero* compilata da Ornella Orlandoni per il *Dizionario Enciclopedico delle Migrazioni Italiane nel Mondo*, a cura di T. Grassi, E. Caffarelli, M. Cappussi, D. Licata e G.C. Perego, Roma, Ser, 2014, pp. 690-692.

¹⁴ L. Favero, *Le Scuole delle Società Italiane di Mutuo Soccorso in Argentina, 1866-1914*, in «Studi Emigrazione», XXI (1984), n. 75, pp. 343-380; M. Finelli, «Il prezioso elemento». Giuseppe Mazzini e gli emigrati italiani nell'esperien-

e importante di istituti e di iniziative rivolte agli italiani all'estero, con la finalità di promuoverne la condizione sociale e spesso con l'intenzione di rinsaldarne il legame con la patria. È certo che il rapporto con la scuola è uno degli argomenti più delicati e importanti per cogliere alcune dinamiche socioculturali nei contesti migratori, tema che di recente sta suscitando interesse in Italia anche in ambito storiografico¹⁵.

Meno indagate invece sono state le tante pubblicazioni rivolte proprio agli emigranti, i manuali e le guide come quella redatta da Pietro Canessa che nelle intenzioni degli autori dovevano intercettare l'emigrante prima che fosse avvenuto lo spostamento. Su questo argomento gli studi, se pur sporadici¹⁶, hanno mostrato una realtà molto complessa e diversificata, in cui dietro ad opuscoli informativi stampati per aiutare gli emigranti potevano nascondersi operazioni finanziate dalle compagnie di navigazione, da società commerciali presenti all'estero o direttamente dai paesi di immigrazione, con lo scopo ultimo di promuovere i flussi migratori verso determinate mete. Ne fornisce un esempio la *Guida Illustrata del Perù per Industriali Capitalisti ed Emigranti Italiani* del 1903, commissionata e supervisionata direttamente dall'allora Ministro degli esteri e Presidente del Consiglio dei ministri Eugenio Larrabure y Unanue. Scritta in un italiano zoppicante da un madrelingua castigliano, la guida dichiarava apertamente la propria natura: «È questo un libro modesto di chiaro stile e di esatte informazioni. Il Perù fa propaganda sotto questa forma per la prima volta in Italia. Confida pienamente nell'appoggio della Eletta Stampa Italiana onde ottenere quanto si propone»¹⁷. Non è un caso se nella legge italiana sull'emigrazione del 1901 si trovi un articolo dedicato proprio a questo tipo di operazioni editoriali: «chiunque con manifesti, circolari o guide concernenti l'emigrazione pubblica scientemente notizie o indicazioni false, o diffonde nel Regno notizie o indicazioni di tale natura stampate all'estero, è punito con la reclusione fino a sei mesi e con la multa fino a lire mille»¹⁸. Tuttavia la distinzione tra il vero e il falso nelle notizie contenute in questi opuscoli, destinati a una larga diffusione negli ambienti popolari, rappresentava un confine dalla difficile definizione.

Altre pubblicazioni mantenevano invece l'esclusiva finalità di promuovere la pro-

za della Scuola Italiana di Londra, Verrucchio (RN), Pazzini, 1999; C. Baldoli, *I Fasci italiani all'estero e l'educazione degli italiani in Gran Bretagna (1932-1934)*, in «Studi Emigrazione», XXXVI (1999), n. 134, pp. 243-281; M.C. Giuliani Balestrino, *Cultura e solidarietà tra i nostri emigrati in Argentina (1810-1914)*, in L. Malusa e O. Rossi Cassottana (a cura di), *Le dimensioni dell'educare e il gusto della scoperta della ricerca. Studi in memoria di Duilio Gasparini*, Roma, Armando, 2011, pp. 241-250.

¹⁵ A. Badino, *Strade in salita. Figlie e figli dell'immigrazione meridionale al Nord*, Roma, Carocci, 2012; M. Di Salvo, *L'emigrazione italiana attraverso la lente della scuola: i ricordi di migranti italiani in Inghilterra e nei rientrati nelle aree d'esodo*, in «Studi Emigrazione», L (2013), n. 191, pp. 507-521; P. Barcella, *Migranti in classe. Gli italiani in Svizzera tra scuola e formazione professionale*, Verona, ombre corte, 2014.

¹⁶ C. Lupi, *Qualche consiglio per chi parte. Le guide degli emigranti (1855-1927)*, in «Movimento operaio e socialista», 1981, n. 1-2, pp. 77-89 (dove si trova un utile elenco di circa 140 pubblicazioni); ead., *Partano pure, ma senza imprecare: le guide per gli emigranti fra ideologia e consigli pratici (1855-1927)*, in E. Franzina (a cura di), *Un altro Veneto. Saggi e studi di storia dell'emigrazione nei secoli XIX e XX*, Abano Terme, Francisci, 1983, pp. 168-174; F. Tarozzi, *L'alfabetizzazione degli emigranti. Manuali, guide, vademecum da mettere in valigia*, «Storia e problemi contemporanei», 1996, n. 18. Poco utile invece la voce *Vademecum per l'Emigrante* compilata da Massimo Arcangeli per il *Dizionario Enciclopedico delle Migrazioni Italiane nel Mondo* cit., pp. 795-796.

¹⁷ *Guida Illustrata del Perù per Industriali Capitalisti ed Emigranti Italiani. Pubblicazione ufficiale*, Lima, Litografia e Tipografia Carlo Fabbri, 1903, p. II.

¹⁸ Articolo 17 della legge n. 23 del 31 gennaio 1901.

tezione dell'emigrante ed erano spesso prodotte da un'associazionismo vicino al mondo operaio. Molti manuali di educazione e alfabetizzazione, così come le guide ai principali paesi di arrivo, si proponevano sinceramente come strumenti al servizio di chi espatriava, per rinforzarne le capacità di orientarsi nel vasto mercato del lavoro globale di fine Ottocento e dei primi del Novecento. Difficile che questi libelli non contenessero anche degli intenti moralistici, come ha messo in evidenza Cecilia Lupi negli studi a cui si è fatto prima riferimento. Molti testi esprimevano anche precisi orientamenti politici: le guide per gli emigranti non avevano il solo scopo di essere lette da chi partiva o dalle diverse figure chiave che potevano accompagnare i vari percorsi migratori (preti, organizzatori, sindaci, ecc.), ma ebbero anche la funzione di rappresentare nei confronti dell'opinione pubblica una determinata visione del fenomeno migratorio e una precisa volontà di intervento¹⁹. Queste guide trovavano dei formidabili canali di circolazione negli ambienti associativi religiosi e laici, dai «comitati diocesani a favore degli emigrati, con funzioni di tutela e di informazione per coloro che partivano»²⁰, alla rete di uffici per l'emigrazione di conio socialista, in particolare quelli promossi dalla Società Umanitaria di Milano nel Nord Italia.

Dalle scuole costituite nei luoghi di arrivo nei quattro angoli del pianeta alle guide da portarsi in viaggio distribuite nei borghi e nelle città italiane, la varietà delle iniziative educative per gli emigranti rispecchiava dunque la grande complessità del fenomeno migratorio. La stessa traversata oceanica venne considerata come un tempo di vita da potersi utilizzare per la promozione culturale degli emigranti: sin dall'inizio del '900 la Società Dante Alighieri aveva introdotto nelle navi transatlantiche dei libri a disposizione dei viaggiatori di terza classe²¹ e dalla metà degli anni '20 sui vettori furono istituite per legge le biblioteche di bordo, fornite di «volumi istruttivi e dilettevoli», scritti da «gli autori più noti – di preferenza Italiani – storici, romanzieri, poeti, novellatori per fanciulli, scrittori di viaggi, o maestri di arti e mestieri», per la «più efficace penetrazione del sentimento patrio e delle cognizioni utili anche nelle menti più semplici e meno colte»²².

All'interno di un argomento estremamente vasto, quindi, vorrei concentrarmi su di un aspetto specifico, che richiama più da vicino l'esperienza del Comune di Elmas con cui abbiamo aperto questo saggio, ovvero quello della formazione organizzata dalle autorità pubbliche e diretta agli emigranti prima della partenza. Si tratta di iniziative rivolte a modificare la *fitness* dell'emigrante in un momento precedente l'esperienza migratoria, quindi prima che diventi a tutti gli effetti un emigrante²³. Fu nei primi

¹⁹ Ha sottolineato questo aspetto Fiorenza Tarozzi in *L'alfabetizzazione degli emigranti* cit., p. 10. Si veda, a titolo di esempio, il libro redatto da uno dei più attivi pubblicisti socialisti dell'epoca, nonché attento studioso della legislazione sociale: A. Cabrini, *Emigrazione ed emigranti. Manuale*, Bologna, Zanichelli, 1911.

²⁰ G.F. Rosoli, *La problematica dei patronati cattolici di emigrazione sotto Pio X*, in E. Franzina (a cura di), *Un altro Veneto. Saggi e studi di storia dell'emigrazione nei secoli XIX e XX*, Abano Terme, Francisci, 1983, p. 178.

²¹ F. Caparelli, *La "Dante Alighieri" 1920-1970*, Roma, Bonacci, 1985.

²² *Le biblioteche di bordo per gli emigranti*, in «Bollettino della emigrazione», XXV (1925), n. 2, p. 150.

²³ Anche se da un punto di vista statistico i dati sull'emigrazione italiana di quel periodo facevano riferimento alle intenzioni di emigrare, piuttosto che ai viaggi effettivi: cfr. S. Rinauro, *Le statistiche ufficiali dell'emigrazione italiana tra propaganda politica e inafferrabilità dei flussi*, in «Quaderni storici», 2010, n. 134, pp. 393-417. Sul confronto con i dati dei paesi di arrivo, si veda C. Bonifazi, *L'Italia delle migrazioni*, Bologna, il Mulino, 2013.

anni Venti, per la precisione tra il 1920 e il 1926, che lo Stato italiano si impegnò a fondo per organizzare una gran quantità di queste iniziative.

In realtà anche in precedenza si erano realizzati alcuni importanti tentativi. Nel 1905, ad esempio, fu stanziato un sussidio di 50.000 lire da stornarsi dal fondo del Commissariato generale dell'emigrazione (Cge) al Ministero della Pubblica Istruzione, per finanziare 450 scuole «nei luoghi più ricchi di analfabeti e di emigranti»²⁴. Nel corso del primo Congresso degli Italiani all'estero, poi, tenutosi a Roma nel settembre 1908, il tema dell'istruzione degli emigranti era stato affrontato nei voti finali, in cui si auspicava un «dirozzamento delle masse migratrici» in patria attraverso una maggior diffusione dell'istruzione popolare pubblica²⁵. Le richieste riguardavano per lo più interventi educativi di carattere generale, come l'aumento del bilancio del Ministero della Pubblica Istruzione, investimenti sulla viabilità e sugli edifici scolastici, la diffusione delle scuole serali e festive per adulti specialmente nelle province a forte tasso emigratorio. L'unica richiesta specifica per il «mondo migratorio» era l'«istituzione, in via di esperimento per ora, di *cattedre ambulanti d'emigrazione* nelle provincie che ad essa danno più denso contingente»²⁶, senza chiarire però quali dovessero esserne i contenuti. Nel 1912 il Ministero della Pubblica Istruzione intraprese la creazione nel Meridione di vere e proprie scuole di Stato per emigranti, e ne aprì circa 200 sotto la guida di maestri formati *ad hoc* nell'autunno dell'anno precedente. Il programma di studio venne preso in prestito dall'esperienza della Scuola pratica di magistero di Roma, dove su iniziativa della signora Devito Tomasi e con la direzione di Carlo Petrocchi era attivo da qualche anno un Corso magistrale dell'emigrazione²⁷.

Fu solo dopo la Grande Guerra, tuttavia, che lo Stato italiano riuscì a promuovere un pacchetto ampio di proposte formative per gli emigranti, ad opera del Commissariato generale dell'emigrazione guidato da Giuseppe De Michelis. Il primo aspetto che venne affrontato fu proprio quello dell'analfabetismo. Alla fine del 1920, una circolare del Cge diretta ai sindaci di 3.200 comuni del Sud Italia, esprimeva l'intenzione «di istituire subito Scuole serali per analfabeti che intendono emigrare», e chiedeva di fornire al più presto un «elenco di coloro che vogliono emigrare e sono analfabeti o anche privi del certificato di compimento, dimoranti nel Comune». A tal fine veniva chiesta anche una stima delle «possibilità di tenere lezioni serali nei locali scolastici esistenti e [...] di averne altri qualora i suddetti non fossero adatti o sufficienti»²⁸.

²⁴ L. Bertelli, *Cultura di «élite» e cultura di massa nell'emigrazione italiana negli Stati Uniti. (Dai rapporti consolari e da altre testimonianze del periodo 1901-1928)*, in Symposium di studi americani, *Gli italiani negli Stati Uniti. L'emigrazione e l'opera degli italiani negli Stati Uniti d'America. Atti del III Symposium di Studi Americani. Firenze, 27-29 Maggio 1969*, Firenze, Istituto di studi americani – Università degli studi di Firenze, 1972, pp. 85-87; F. Fauri, *Storia economica delle migrazioni italiane*, Bologna, il Mulino, 2015, pp. 78-79.

²⁵ Cabrini, *Emigrazione ed emigranti* cit., p. 305.

²⁶ *Ivi*, p. 306.

²⁷ A. Cabrini, *Il maestro degli emigranti (Guida per lezioni e conferenze a preparazione degli emigranti italiani)*, Imola, Coop. Tip. Edit. Paolo Galeati, 1912, pp. 22-23. Si veda anche la discussione al Consiglio dell'emigrazione del maggio 1914, riprodotta in Zeffiro Ciuffoletti e Maurizio Degl'Innocenti (a cura di), *L'emigrazione nella storia d'Italia 1868/1975*, vol. 1, *L'emigrazione nella storia d'Italia dal 1868 al 1914*, a cura di Zeffiro Ciuffoletti, Firenze, Vallecchi, 1978, pp. 434-441.

²⁸ Circolare Cge 1 dicembre 1920, *Scuole per emigranti analfabeti*, in «Bollettino della emigrazione», 1921, n. 1, p. 74.

Nelle prime settimane del 1921 furono in effetti avviati in 580 comuni circa 800 corsi serali di italiano per analfabeti, composto ognuno da un centinaio di lezioni da due ore l'una²⁹. Agli allievi furono forniti sillabari speciali, costituiti da fogli sciolti illustrati, che avevano l'obiettivo di renderli capaci di sostenere una corrispondenza epistolare elementare³⁰, ovvero la competenza nella «compilazione di lettere famigliari, di lettere di affari che contengano elementi di aritmetica»³¹. Dei 30.960 allievi iscritti all'inizio dei corsi, circa 15.000 riuscirono a concludere positivamente l'esame finale, di cui più della metà concentrati in Sicilia e Calabria.

Tab.1. *La partecipazione alle scuole per emigranti analfabeti organizzate dal Cge nel 1921, per regione (v.a.)*

	Marche	Umbria	Lazio	Abruzzo e Molise	Campania	Puglia	Basilicata	Calabria	Sicilia	Sardegna
Alunni iscritti	805	118	978	5367	3707	3443	1506	7512	7124	400
Alunni promossi	416	102	362	2387	1978	863	778	3886	4248	164

Fonte: *L'emigrazione italiana dal 1910 al 1923. Relazione presentata a S.E. il Ministro degli Affari Esteri dal Commissario Generale dell'emigrazione*, v. 1, Roma, Edizioni del Commissario Generale dell'emigrazione, 1926, pp. 567-568.

Come si nota dal prospetto sopra riportato, l'iniziativa venne rivolta quasi esclusivamente al Mezzogiorno e alle isole. La spiegazione è data da due fattori. In primo luogo l'elevato tasso di analfabetismo esistente al Sud: se il censimento del 1921 riscontrò che quasi un terzo della popolazione italiana sopra i sei anni non sapeva leggere e scrivere (31%), pure le regioni del Nord Italia oscillavano tra il 2% di analfabeti della Venezia Tridentina e il 10% della Liguria, mentre nelle regioni meridionali i tassi salivano intorno al 50%. L'urgenza di agire nel Sud Italia era dunque giustificata dal clamoroso divario scolastico esistente tra le diverse ripartizioni del paese.

Il secondo motivo risiede nel fatto che proprio dal Mezzogiorno si muoveva il grosso dell'emigrazione diretta negli Stati Uniti d'America. Nel 1917 infatti il Congresso di Washington era riuscito a imporre al Presidente Wilson una legge che limitava la possibilità di entrare nel paese solo alle persone che dimostrassero di saper leggere e scrivere. Il Literacy Act si proponeva esplicitamente come una maniera indiretta per arginare l'arrivo di immigrati indesiderabili su base geografica, cercando di colpire in particolare chi arrivava dal Sud Italia e dall'Est Europa, aree che fornivano i con-

²⁹ *L'emigrazione italiana dal 1910 al 1923. Relazione presentata a S.E. il Ministro degli Affari Esteri dal Commissario Generale dell'emigrazione*, vol. 1, Roma, Edizioni del Commissario Generale dell'emigrazione, 1926, p. 564.

³⁰ Un esempio è il *Sillabario per gli alunni delle scuole per emigranti organizzate dal Commissariato Generale dell'emigrazione*, Roma, Commissariato Generale dell'emigrazione, s.d. Si tratta di una raccolta di 48 fogli sciolti per le scuole per i contadini dell'Agro romano e delle Paludi pontine, con le illustrazioni di Duilio Cambellotti. L'ultima scheda, intitolata *La lettera a casa*, riporta due esempi di corrispondenza di emigranti, uno alla moglie l'altro alla madre (pp. 93-94). Sulle iniziative contro l'analfabetismo nella campagna romana, si veda il fondo archivistico dedicato all'Ente Scuole per i Contadini dell'Agro Romano e delle Paludi Pontine, presso il Museo storico della didattica Mauro Laeng di Roma.

³¹ Circolare Cge 5 gennaio 1921, *Vigilanza e controllo morali sulle Scuole per analfabeti e semi analfabeti*, in «Bollettino della emigrazione», 1921, n. 4, p. 125.

tingenti più numerosi di emigrati analfabeti³². Non era stato un colpo inaspettato: la proposta risaliva alla fine dell'800 ed era già stata approvata dal Congresso tre volte, nel 1896, nel 1913 e nel 1915, ma aveva sempre incontrato il veto presidenziale, prima di Grover Cleveland poi di William Howard Taft e quindi di Thomas Woodrow Wilson³³.

Già negli anni precedenti la Prima guerra mondiale, l'innalzamento del livello di alfabetismo delle masse meridionali era stato individuato dal Cge come un obiettivo auspicabile per migliorare l'immagine dell'emigrante italiano negli Stati Uniti e scongiurare così un atteggiamento di chiusura da parte dell'opinione pubblica e del Congresso³⁴. Nei difficili anni del dopoguerra, i regimi migratori internazionali erano mutati anche a causa della diversa piega presa dalle politiche migratorie dei paesi di arrivo. Era un punto che i responsabili del Cge, *in primis* il Commissario De Michelis, non si stancavano di ripetere: «Non basta avere la intenzione ed il desiderio di emigrare, per poter emigrare. Non basta voler uscire dal territorio nazionale; bisogna anche poter entrare nel territorio di altri paesi. [...] Di fronte alla nostra libertà di emigrare non v'è da parte degli altri Paesi una libertà altrettanto assoluta di immigrare»³⁵.

Questo concetto veniva espresso in maniera semplice e diretta nei testi per gli alunni dei corsi serali redatti dal Commissariato: «Vuoi emigrare? Se non sai leggere e scrivere non lo puoi»³⁶. La lotta contro l'analfabetismo divenne quindi una priorità e si accentuò allo stesso tempo la consapevolezza che l'immagine data dall'emigrato nei paesi di arrivo poteva essere determinante per mutare i volubili orientamenti delle opinioni pubbliche nazionali. Le lezioni impartite nei corsi del Cge insistevano molto su questo aspetto, sullo sforzo che gli italiani dovevano compiere all'estero per curare la loro immagine e per innalzare la propria dignità. «Proprio in questi giorni c'è stata in America una epidemia di tifo – si leggeva in un opuscolo di letture per emigranti del 1921 –. E si è subito detto che l'avevano portato gli emigranti europei che arrivavano in America, sporchi, mal vestiti e sudici nel corpo e nelle vesti. E un ordine è stato dato: che tutti quelli che allo sbarco *non sono puliti* siano rimandati indietro o trattenuti in osservazione, con gravissimo danno degli interessati. Dunque, lavoratori italiani, emigranti italiani, *pulizia e ordine*»³⁷; «anche se vieni da una casetta che trovasi in un povero villaggio, dove la pulizia è ritenuta cosa da signori, vedi di cambiare abitudini»³⁸. E ancora: «Ricordati che all'estero una cattiva azione commessa da uno solo fa giudicare male un intero popolo. E ci vogliono poi anni ed anni di lavoro one-

³² Si vedano gli eloquenti dati raccolti dalla *US Immigrant Commission* del 1911, riportati in Fauri, *Storia economica delle migrazioni italiane* cit., pp. 39-43.

³³ B. Boyd Caroli, *The United States, Italy and the Literacy Act*, in «Studi Emigrazione», XIII (1976), n. 41, pp. 3-21.

³⁴ Cfr. E. Sori, *La politica emigratoria italiana, 1860-1973*, in «Popolazione e storia», 2003, n. 1, pp. 159-160.

³⁵ G. De Michelis, *La politica dell'emigrazione nell'avviamento degli operai all'estero. Comunicazione fatta dal Commissario Generale dell'emigrazione al Consiglio Sup. dell'emigrazione, nella seduta del 13 luglio 1922*, Roma, Tipografia Cecchini, 1922, pp. 4-5.

³⁶ Commissariato Generale dell'emigrazione, *Letture per gli alunni delle scuole per gli emigranti istituite dal Commissariato Generale dell'emigrazione. La dignità del lavoratore. Aprile 1921*, Roma, Tipografia dell'Unione Editrice, 1921, p. 28.

³⁷ *Ivi*, p. 11.

³⁸ *Ivi*, p. 9.

sto, di contegno educato, di buona vita civile, passata in mezzo alla diffidenza e quasi al disprezzo, per cancellare una cattiva impressione»³⁹.

L'azione contro l'analfabetismo da parte del Commissariato, scaturita dalle sollecitazioni provenienti da oltre oceano, non si esaurì con le scuole serali per emigranti, che di lì a poco passarono sotto la competenza del Ministero della Pubblica Istruzione e alla nuova Opera Nazionale contro l'analfabetismo⁴⁰. Il Cge si occupò anche di formare un corpo specializzato di insegnanti che avesse delle competenze specifiche sul fenomeno migratorio. In collaborazione con il Ministero istituì dei corsi sull'emigrazione, aperti agli alunni dell'ultimo anno delle scuole magistrali e ai maestri già diplomati⁴¹. Solo nel 1922 furono formati così circa 10.000 maestri degli emigranti nelle 140 scuole in cui funzionarono i corsi, di cui 6.000 uscirono con il diploma e il compito di «completare l'equipaggiamento culturale, morale e tecnico del lavoratore che emigra»⁴², di diventare dei «consiglieri gratuiti e sicuri degli emigranti»⁴³.

Tab. 2. *La partecipazione ai corsi magistrali sull'emigrazione organizzati dal Cge nel 1922, per ripartizione territoriale (v.a.)*

	<i>Alunni iscritti</i>	<i>Alunni diplomati</i>
<i>Nord</i>	3683	2241
<i>Centro</i>	2120	1339
<i>Sud e Isole</i>	3886	2472
<i>Totale</i>	9689	6052

Fonte: *L'emigrazione italiana dal 1910 al 1923*, cit., pp. 571-574.

I corsi magistrali furono distribuiti omogeneamente in tutta la penisola, con solo una leggera preponderanza nel Meridione. L'idea che traspare dalle pubblicazioni del Cge è che dovessero poi essere gli stessi maestri a spostarsi là dove ci fossero maggiori necessità di formazione. Questa esperienza formativa non ebbe tuttavia seguito, dato che il Ministero non concesse per gli anni successivi l'autorizzazione a proseguire i corsi⁴⁴.

Rimase allora al Commissariato un altro grande filone di intervento, oltre la promozione della scolarizzazione di base e la specializzazione dei maestri: la formazio-

³⁹ *Ivi*, p. 26.

⁴⁰ Istituita con la legge Corbino del 28 agosto 1921, nel comitato dell'Opera erano presente membri del Consorzio nazionale Emigrazione e Lavoro, fondato da don Luigi Sturzo, della Società Umanitaria, delle Scuole per contadini dell'Agro romano e delle Paludi Pontine, dell'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno.

⁴¹ Cfr. Commissariato Generale dell'emigrazione, *Manuale per l'istruzione degli emigranti*, Roma, Tipografia Remo Sandron, 1925: il volume riuniva dodici «quaderni che, in bozze di stampa, hanno servito a preparare, nel 1922, i maestri degli emigranti, diplomati dai Corsi espressamente istituiti dal Commissariato Generale della emigrazione» (p. VII). Le dispense con i testi delle trenta lezioni di un intero corso per maestre degli emigranti si trovano in: C. Falconi, *Breve guida per il maestro degli emigranti. Lezioni sull'Emigrazione tenute a Genova nella R. Scuola Normale Femminile R. Lambruschini dall'11 Maggio al 16 Giugno 1922 per incarico del R. Commissariato Generale dell'Emigrazione*, Genova, Premiata scuola tipografica per i giovani derelitti, 1922.

⁴² G. De Michelis, *La politica dell'emigrazione nell'avviamento degli operai all'estero* cit., p. 6.

⁴³ *Ivi*, p. 7.

⁴⁴ Cge, *Manuale per l'istruzione degli emigranti* cit., p. VIII.

ne professionale. Nello stesso 1921 che vide l'apertura nel Sud Italia di centinaia di scuole serali per emigranti analfabeti, furono avviati in via sperimentale dei corsi per cementisti in Veneto. La scelta del mestiere e quella del luogo non furono casuali: «fra le tante specializzazioni operaie che si ha in animo di attuare quella dei cementisti è sembrata la più urgente e la più adatta perché risponde ad un reale bisogno»⁴⁵. Grazie a un «servizio di segnalazione a carattere continuativo [*predisposto*] per essere sempre in grado di conoscere quale genere di mano d'opera potrebbe trovare più facile sbocco nei rispettivi paesi»⁴⁶, il Commissariato aveva riscontrato che «una sensibile richiesta di operai cementisti veniva dalle regioni liberate francesi»⁴⁷ e in generale dall'Europa distrutta dalla furia bellica. Per questo venne scelto il Veneto, regione dalla «considerevole emigrazione continentale»⁴⁸, dove già in passato alcuni soggetti privati avevano organizzato corsi professionali per emigranti, come quelli promossi dal Segretariato dell'emigrazione di Belluno nel 1908-1909⁴⁹, e dove gli operai qualificati così formati sarebbero stati «molto utili anche per l'opera di ricostruzione delle provincie devastate dalla guerra»⁵⁰.

Il successo dell'iniziativa veneta portò a un crescente impegno da parte del Cge, che estese l'intervento a tutte le regioni: secondo i dati riportati da Celestino Arena, antico collaboratore del Commissariato, l'anno successivo i corsi furono 17, per poi diventare 47 nel 1923-1924, 102 nel 1924-1925 e addirittura 214 nel 1925-1926⁵¹. Quest'ultimo dato non è del tutto coerente con quello che si trova nel «Bollettino dell'Emigrazione», organo ufficiale del Cge, in cui si dichiaravano per quell'anno 188 corsi funzionanti integralmente e 75 che si erano interrotti «per esodo anticipato di allievi, sia per emigrazione che per migrazioni interne», con un totale di 7.400 allievi⁵². Fu in ogni caso il momento di maggior sviluppo dei corsi, dato che per l'anno successivo, il 1926-1927, si segnalavano in programma appena 58 corsi veri e propri, più 25 di altro tipo (introduttivi, scuole-laboratorio, ecc.)⁵³.

Da un punto di vista professionale i corsi riguardarono innanzitutto i mestieri edili, ampliando la gamma di specializzazioni dai soli cementisti a tutte le figure allora richieste nei cantieri (pavimentatori stradali, muratori, carpentieri, ebanisti, scalpellini, stuccatori, mosaicisti, ecc.). Una delle esperienze più significative ebbe luogo nel 1922 in occasione della costruzione della Città Giardino Aniene, alle porte di Roma: qui erano arrivati lavoratori da tutta Italia, richiamati dalla richiesta di manodopera. «La popolazione lavoratrice ivi affluita, costituita da operai provenienti da regioni, quali

⁴⁵ Commissariato Generale dell'emigrazione, *Le Scuole Pratiche per operai cementisti nel Veneto. Funzionamento delle Scuole istituite nel 1921 dal Commissariato Generale dell'emigrazione*, Roma, Tipografia editrice Italia, 1921, p. 9.

⁴⁶ *Ivi*, p. 7.

⁴⁷ *Valorizzazione dell'emigrante. I corsi sperimentali per operai edili in Roma a cura del Commissariato generale dell'emigrazione*, supplemento al n. 119 de «Le Notizie sull'emigrazione e sul lavoro», Roma, Tipografia editrice Italia, 1923, p. 3.

⁴⁸ Cge, *Le Scuole Pratiche per operai cementisti nel Veneto* cit., p. 9.

⁴⁹ A. Cabrini, *Il maestro degli emigranti* cit., pp. 16-22.

⁵⁰ *Scuole per emigranti istituite dal Commissariato*, in «Bollettino dell'Emigrazione», 1921, n. 3, p. 161.

⁵¹ C. Arena, *Italiani per il mondo. Politica nazionale dell'emigrazione*, Milano, Alpes, 1927, p. 97.

⁵² *Corsi professionali*, in «Bollettino dell'Emigrazione», 1926, n. 9, p. 1184.

⁵³ *Il nuovo programma dei corsi professionali per gli emigranti*, in «Bollettino dell'Emigrazione», 1927, n. 1, p. 48; *Corsi professionali e laboratori per emigranti*, in «Bollettino dell'Emigrazione», 1927, n. 4, pp. 500-502.

il Veneto e l'Abruzzo, che hanno sempre dato fortissimi contingenti all'emigrazione, costituisce il vero elemento a cui l'opera del Commissariato nel campo del perfezionamento professionale intende di rivolgersi»⁵⁴. La tradizione di mobilità territoriale interna delle maestranze favoriva forti concentrazioni operaie nei luoghi di esecuzione di grandi opere pubbliche: qui si concentrò l'opera del Cge, che trasformò la costruzione di un villino in un vero e proprio laboratorio-scuola dove esercitare gli allievi in tutti i mestieri necessari al comparto edile. Accanto alle lezioni pratiche si svolgevano anche lezioni teoriche: «in ognuno di questi cantieri, accanto alle baracche sorte quasi come in un accampamento militare per alloggiare gli operai venuti dai monti lontani, il Commissariato ha fatto costruire un piccolo locale destinato a scuola. Le lezioni serali sono già cominciate e gli operai hanno risposto numerosissimi all'appello»⁵⁵.

Una notevole testimonianza sui contenuti dei corsi organizzati dal Cge si trova in un opuscolo dedicato ai corsi per cementisti tenuti nel 1924 a Porto Marghera: all'interno di un programma di trenta lezioni sugli aspetti tecnici dell'utilizzo del cemento e degli strumenti in dotazione ai cantieri, troviamo anche incontri dedicati all'emigrazione, al trattamento dei lavoratori all'estero in caso di infortunio, all'organizzazione scientifica del lavoro⁵⁶. A questo proposito nei corsi edili veniva sottolineata «l'importanza di avviare il lavoratore verso quelle forme di contratto a cottimo, che rappresentano forse la migliore condizione di lavoro in territorio estero, giacché sollevano l'operaio dal controllo costoso ed incomodo da parte di gente di diversa nazionalità e nello stesso tempo gli danno modo di sfruttare al massimo la propria abilità»⁵⁷. Negli scritti dei responsabili del Cge si riscontrano delle riflessioni su come si era trasformato nel Novecento il modo di lavorare e di trasmettersi le nozioni di base del mestiere: a causa del «vertiginoso sviluppo assunto dall'applicazione dei mezzi meccanici nella produzione»⁵⁸, che consentiva di accedere alle professioni edili senza passare dalla «gloriosa tradizione del tirocinio, stimolo efficace al perfezionamento tecnico dell'operaio»⁵⁹, stava venendo meno la consuetudine dell'apprendimento sul cantiere, di quella trasmissione della professionalità che costituiva un requisito indispensabile per formare lavoratori qualificati. Proprio quei lavoratori che invece i mercati esteri richiedevano in gran quantità: il Cge cercava quindi di intervenire in una delle contraddizioni dello sviluppo economico contemporaneo, ovvero l'incepparsi della formazione di figure operaie specializzate da parte di un sistema che pure continuava ad averne bisogno.

La formazione professionale non si limitò tuttavia ai mestieri del costruire. Altri tre filoni appaiono significativi: il lavoro agricolo, il lavoro cosiddetto femminile e il lavoro artigiano tradizionale. Nel gennaio 1922 furono inaugurati tre corsi per colonizzatori agricoli, a Palermo, Portici e a Padova, finalizzati a fornire ai giovani delle

⁵⁴ Valorizzazione dell'emigrante. I corsi sperimentali per operai edili in Roma cit., p. 4.

⁵⁵ *Ivi*, p. 6.

⁵⁶ Commissariato Generale dell'emigrazione, *Corso cementisti a Porto Marghera - Venezia. A cura dell'Istituto per il Lavoro per le Piccole Industrie, nei cantieri della Soc. An. Cementi Arm. Ing. Mantelli, sotto la direzione dell'Ing. Arturo Piccinini, Febbraio - Aprile 1924*, s.l., s.d.

⁵⁷ *I corsi professionali per gli emigranti*, in «Bollettino dell'Emigrazione», 1924, n. 9, p. 724.

⁵⁸ *L'emigrazione italiana dal 1910 al 1923* cit., p. 576.

⁵⁹ *Ibidem*.

classi colte «l'animo e l'allenamento fisico di veri coloni pionieri, eccitandone il giovanile desiderio all'azione, allo sforzo, alla resistenza, ed alla piena confidenza in sé stessi, onde metterli in grado di superare i disagi e gli ostacoli alla natura vergine e trasformare e valorizzare questa con il loro persistente e ordinato lavoro»⁶⁰. Il modello dichiarato erano le scuole di agricoltura coloniale dell'Europa settentrionale, come la *Middelbare Koloniale Landbouwschool* di Deventer (Olanda) o la *Deutsche Kolonial-schule für Landwirtschaft, Handel und Gewerbe* di Witzenhausen (Germania)⁶¹. Negli anni successivi furono avviati altri corsi, a Sant'Ilario Ligure con specializzazione in floricultura per i paesi latinoamericani⁶², poi a Pisa, Catania, Scafati e Ponticelli, Rovigo, Capannelle (Roma)⁶³. Per i diplomati di questi corsi venne creato un ente apposito per la colonizzazione in Argentina, il Patronato per l'emigrazione agricola presieduto da Antonio Scialoja⁶⁴. Un ultimo corso avviato a Firenze, in collaborazione con l'Istituto Agricolo Coloniale di Arrigo Serpieri, era invece destinato alle colonie italiane vere e proprie, ovvero alla Libia⁶⁵.

I corsi fin qui trattati erano tutti rivolti a una platea maschile, *gli* emigranti. A partire dal 1924 furono avviate anche iniziative per *le* emigranti, con l'apertura a Roma dei primi corsi professionali per «direttrici di casa, infermiere familiari e assistenti all'infanzia, destinate all'emigrazione»⁶⁶. In seguito il modello venne riproposto anche in Veneto e in Calabria, nel primo caso con i corsi di organizzazione domestica e di economia rurale per «elevare non solo le condizioni della vita domestica e rurale delle mogli e delle figlie dei nostri emigranti all'estero, ma rendere possibilmente più proficuo il rendimento d'importanti risorse domestiche, come l'orto, il verziere, il giardino, il pollaio, l'alveare e l'industria del latte»⁶⁷, nel secondo con i laboratori-scuola femminili di tessitura, «per addestrare in quel mestiere le donne degli emigranti, destinate a seguire nell'espatrio i propri parenti»⁶⁸.

Infine, i corsi di artigianato tradizionale: dimostrando una notevole sensibilità verso la storia dell'emigrazione professionale italiana, il Cge organizzò anche corsi di specializzazione nei mestieri artigiani tipici degli emigranti, per perpetuare quegli «insegnamenti che tendono a mantenere vive in alcune regioni le tradizioni artistiche di certi mestieri, tradizioni che hanno permesso nel passato, agli emigranti partiti da quelle località, di crearsi all'estero delle posizioni particolarmente fortunate»⁶⁹. Fu il

⁶⁰ *Corsi agricoli per colonizzatori italiani*, in «Bollettino dell'Emigrazione», 1921, n. 10, p. 666. Si veda anche *Corsi del Commissariato generale dell'emigrazione per personale direttivo di aziende in paesi transoceanici d'emigrazione*, in «Bollettino dell'Emigrazione», 1923, n. 4, pp. 280-281.

⁶¹ *L'emigrazione italiana dal 1910 al 1923 cit.*, pp. 594-595.

⁶² *Inaugurazione del Corso Coloniale di floricultura e giardinaggio a S. Ilario Ligure*, in «Bollettino dell'Emigrazione», 1924, n. 7-8, p. 593.

⁶³ *Corsi professionali per emigranti nel 1924-1925*, in «Bollettino dell'Emigrazione», 1925, n. 4, pp. 346-347.

⁶⁴ *Arena, Italiani per il mondo cit.*, p. 98.

⁶⁵ *Corso speciale di pionieri coloniali per le colonie italiane di diretto dominio e specialmente per la Libia*, in «Bollettino dell'Emigrazione», 1925, n. 12, pp. 1287-1289.

⁶⁶ *Apertura di Corsi Professionali per direttrici di casa, infermiere familiari e assistenti all'infanzia, destinate all'emigrazione*, in «Bollettino dell'Emigrazione», 1924, n. 3, pp. 216-217.

⁶⁷ *Corsi professionali femminili di organizzazione domestica e di economia rurale*, in «Bollettino dell'Emigrazione», 1926, n. 8, pp. 1035-1038.

⁶⁸ *I laboratori-scuola*, in «Bollettino dell'Emigrazione», 1926, n. 5, p. 559.

⁶⁹ *L'emigrazione italiana dal 1910 al 1923 cit.*, p. 588.

caso del corso per figurinai organizzato a Bagni di Lucca dietro richiesta dei maestri di questa professione (che però vollero anche un corso in plastica architettonica)⁷⁰, del corso per vasai a Squillace⁷¹, del corso per ebanisti intarsiatori a Sorrento e di quello per mosaicisti a Spilimbergo⁷².

Come si può notare, l'impegno del Commissariato Generale dell'emigrazione nel campo dell'educazione dell'emigrante non fu di poco conto. Sia per l'investimento finanziario che per la qualità delle iniziative proposte, quello formativo fu per qualche anno un asse strategico delle politiche della mobilità di uno dei maggiori paesi di emigrazione al mondo. Accrescere le competenze degli emigranti prima dell'emigrazione, rispondendo così alle richieste delle legislazioni dei paesi di immigrazione e dei rispettivi mercati del lavoro, rientrava in pieno nella «valorizzazione dell'emigrazione», concetto-guida della politica che guidò il Cge fino al momento della sua soppressione, nel 1927⁷³. Il nodo di tale indirizzo stava nel rendere il più appetibile possibile il lavoro che usciva dall'Italia alla ricerca di un'occasione nel mondo. E se a livello di relazioni internazionali ciò significava concludere degli accordi diplomatici favorevoli all'emigrazione, a livello di educazione popolare l'obiettivo era quello di far presente l'importanza di presentarsi bene per 'vendersi' bene.

«Il lavoro umano è come una merce – si leggeva in un testo scritto per le scuole per emigranti –, anzi è la merce più preziosa che vi sia, più preziosa dell'oro e delle gemme; perché è la più necessaria per la vita. Orbene, chi offre il proprio lavoro non deve ritenersi affatto inferiore o avvilito di fronte a colui che di quel lavoro si serve. E perciò il lavoratore deve avere la sua *dignità* di fronte a chiunque, tanto più se va a lavorare lontano dalla Patria, all'estero»⁷⁴. Dunque diventava importante accrescere il valore di questa merce, attraverso l'istruzione diffusa. Un altro brano rendeva il concetto in maniera ancora più esplicita:

La massa emigrante, con tutto il rispetto dovuto alla dignità dei valori umani, deve in un certo senso considerarsi come un valore di esportazione, e come tale di tanto maggiore entità quanto più risponde e corrisponde ai bisogni ed ai desideri dei paesi che la domandano. Nel campo commerciale ogni Nazione fa di tutto perché vengano soddisfatte le esigenze dei paesi importatori e tutto subordina tale necessità, studiando le organizzazioni, gli sforzi e persino le intenzioni dei paesi concorrenti per regolarsi di conseguenza, allo scopo di mantenere e migliorare la propria posizione nei mercati contesi. Per gli emigranti bisogna regolarsi analogamente⁷⁵.

Le riflessioni contemporanee sui nessi tra immigrazione, formazione e ingresso al lavoro insistono generalmente sul problema del riconoscimento nel paese di arrivo

⁷⁰ *Corsi rapidi per la qualificazione operaia degli emigranti*, in «Bollettino dell'Emigrazione», 1923, n. 12, pp. 943-945.

⁷¹ *I laboratori-scuola* cit.

⁷² *L'emigrazione italiana dal 1910 al 1923* cit., p. 589.

⁷³ *La crisi mondiale del lavoro e la valorizzazione degli emigranti*, in «Bollettino dell'Emigrazione», 1922, n. 1, pp. 1-8; *La valorizzazione degli emigranti. La preparazione culturale e professionale dell'emigrante in Patria*, in «Bollettino dell'Emigrazione», 1923, n. 1, pp. 3-17.

⁷⁴ Cge, *Lecture per gli alunni delle scuole per gli emigranti* cit., p. 4.

⁷⁵ Cge, *Le Scuole Pratiche per operai cementisti nel Veneto* cit., pp. 5-6.

delle competenze possedute da chi è già emigrato⁷⁶. Negli anni successivi alla Prima guerra mondiale, in Italia ebbe invece luogo il tentativo di seguire il principio per cui «la prima valorizzazione si compie in patria»⁷⁷. A questo indirizzo aderì con convinzione anche Benito Mussolini, almeno finché la buona stella del Commissariato generale dell'emigrazione non venne offuscata dalla definitiva chiusura su base nazionale della politica immigratoria statunitense⁷⁸. Con la soppressione del Cge del 1927 anche questa parte di attività cadde in disgrazia. Solo dopo la Seconda guerra mondiale se ne tornò a sentire un'eco lontana in qualche affermazione di Alcide De Gasperi, come il suo famoso invito al Ministro dell'Istruzione e agli enti formativi pubblici e privati a «fare uno sforzo per fare studiare le lingue, studiare il mondo, studiare la storia, adattare a questa emigrazione le nostre scuole, i nostri corsi di perfezionamento»⁷⁹. Solo un'eco, però, perché la configurazione delle politiche migratorie del secondo dopoguerra rispose a dinamiche molto differenti⁸⁰.

Bibliografia

- Arena Celestino, *Italiani per il mondo. Politica nazionale dell'emigrazione*, Milano, Alpes, 1927.
- Badino Anna, *Strade in salita. Figlie e figli dell'immigrazione meridionale al Nord*, Roma, Carocci, 2012.
- Baldoli Claudia, *I Fasci italiani all'estero e l'educazione degli italiani in Gran Bretagna (1932-1934)*, in «Studi Emigrazione», XXXVI, n. 134, 1999.
- Barcella Paolo, *Migranti in classe. Gli italiani in Svizzera tra scuola e formazione professionale*, Verona, ombre corte, 2014.
- Bertelli Lidio, *Cultura di «élite» e cultura di massa nell'emigrazione italiana negli Stati Uniti. (Dai rapporti consolari e da altre testimonianze del periodo 1901-1928)*, in Symposium di studi americani, *Gli italiani negli Stati Uniti. L'emigrazione e l'opera degli italiani negli Stati Uniti d'America. Atti del III Symposium di Studi Americani*. Firenze, 27-29 Maggio 1969, Firenze, Istituto di studi americani – Università degli studi di Firenze, 1972.
- Bonifazi Corrado, *L'Italia delle migrazioni*, Bologna, il Mulino, 2013.
- Boyd Caroli Betty, *The United States, Italy and the Literacy Act*, in «Studi Emigrazione», XIII, n. 41, 1976.
- Cabrini Angiolo, *Il maestro degli emigranti (Guida per lezioni e conferenze a preparazione degli emigranti italiani)*, Imola, Coop. Tip. Edit. Paolo Galeati, 1912.

⁷⁶ A. Tagliavia, *La formazione professionale degli immigrati: problematiche e possibilità operative*, in «Studi Emigrazione», XLIV (2007), n. 165, pp. 219-233.

⁷⁷ F. Coletti, *Una politica che interessa massimamente i rurali: quella dell'emigrazione* [orig. apparso in «Corriere della sera», 28 gennaio, 1 febbraio e 9 febbraio 1923], in Id., *La popolazione rurale in Italia e i suoi caratteri demografici, psicologici e sociali. Raccolta di studi*, Piacenza, Federazione italiana dei consorzi agrari, 1925, p. 233.

⁷⁸ Non a caso una famosa e convinta difesa da parte del Duce della necessità di riaprire le strade dell'emigrazione italiana nel mondo avvenne proprio in occasione dell'inaugurazione di un corso formativo organizzato dal Cge, a Milano, presso la Scuola Femminile Carlo Tanca (cfr. A. Nobile, *Politica migratoria e vicende dell'emigrazione durante il fascismo*, in «Il Ponte», XXX, n. 11-12, 1974, p. 1325).

⁷⁹ Intervento di Alcide De Gasperi, *III Congresso nazionale della DC. Venezia, 2-5 giugno 1949*: consultabile all'url http://www.storiadc.it/doc/1949_03congr_degasperi.html (url consultato in data: 20 gennaio 2016).

⁸⁰ M. Colucci, *La politica migratoria secondo De Gasperi, 1945-1948*, in «Quaderni Degasperiani per la storia dell'Italia contemporanea», a cura di P.L. Ballini, 2010, n. 2, pp. 69-92.

- Cabrini Angiolo, *Emigrazione ed emigranti. Manuale*, Bologna, Zanichelli, 1911.
- Canessa Pietro, *La mia pratica ossia consigli famigliari dedicati specialmente all'emigrante nel Nord-America*, Chiavari, Tipografia Artigianelli, 1898.
- Caparelli Filippo, *La "Dante Alighieri" 1920-1970*, Roma, Bonacci, 1985.
- Ciuffoletti Zeffiro e Degl'Innocenti Maurizio (a cura di), *L'emigrazione nella storia d'Italia 1868/1975*, vol. 1, *L'emigrazione nella storia d'Italia dal 1868 al 1914*, a cura di Z. Ciuffoletti, Firenze, Vallecchi, 1978.
- De Clementi Andreina, *Di qua e di là dall'oceano. Emigrazione e mercati nel Meridione (1860-1930)*, Roma, Carocci, 1999.
- Coletti Francesco, *La popolazione rurale in Italia e i suoi caratteri demografici, psicologici e sociali. Raccolta di studi*, Piacenza, Federazione italiana dei consorzi agrari, 1925.
- Colucci Michele, *La politica migratoria secondo De Gasperi, 1945-1948*, in «Quaderni Degasperiani per la storia dell'Italia contemporanea», a cura di P.L. Ballini, n. 2, 2010.
- Commissario Generale dell'emigrazione, *L'emigrazione italiana dal 1910 al 1923. Relazione presentata a S.E. il Ministro degli Affari Esteri dal Commissario Generale dell'emigrazione*, vol. 1, Roma, Edizioni del Commissario Generale dell'emigrazione, 1926.
- Commissariato Generale dell'emigrazione, *Manuale per l'istruzione degli emigranti*, Roma, Tipografia Remo Sandron, 1925.
- Commissariato Generale dell'emigrazione, *Corso cementisti a Porto Marghera - Venezia. A cura dell'Istituto per il Lavoro per le Piccole Industrie, nei cantieri della Soc. An. Cementi Arm. Ing. Mantelli, sotto la direzione dell'Ing. Arturo Piccinini, Febbraio-Aprile 1924*, s.l., s.d.
- Commissariato Generale dell'emigrazione, *Letture per gli alunni delle scuole per gli emigranti istituite dal Commissariato Generale dell'emigrazione. La dignità del lavoratore. Aprile 1921*, Roma, Tipografia dell'Unione Editrice, 1921.
- Commissariato Generale dell'emigrazione, *Le Scuole Pratiche per operai cementisti nel Veneto. Funzionamento delle Scuole istituite nel 1921 dal Commissariato Generale dell'emigrazione*, Roma, Tipografia editrice Italia, 1921.
- Commissario Generale dell'emigrazione, *Sillabario per gli alunni delle scuole per emigranti organizzate dal Commissariato Generale dell'emigrazione*, Roma, Commissariato Generale dell'emigrazione, s.d.
- De Michelis Giuseppe, *La politica dell'emigrazione nell'avviamento degli operai all'estero. Comunicazione fatta dal Commissario Generale dell'emigrazione al Consiglio Sup. dell'emigrazione, nella seduta del 13 luglio 1922*, Roma, Tipografia Cecchini, 1922.
- Di Salvo Margherita, *L'emigrazione italiana attraverso la lente della scuola: i ricordi di migranti italiani in Inghilterra e nei rientrati nelle aree d'esodo*, in «Studi Emigrazione», L, n. 191, 2013.
- Falconi Clelia, *Breve guida per il maestro degli emigranti. Lezioni sull'Emigrazione tenute a Genova nella R. Scuola Normale Femminile R. Lambruschini dall'11 Maggio al 16 Giugno 1922 per incarico del R. Commissariato Generale dell'Emigrazione*, Genova, Premiata scuola tipografa per i giovani derelitti, 1922.
- Fauri Francesca, *Storia economica delle migrazioni italiane*, Bologna, il Mulino, 2015.
- Favero Luigi, *Le Scuole delle Società Italiane di Mutuo Soccorso in Argentina, 1866-1914*, in «Studi Emigrazione», XXI, n. 75, 1984.

- Finelli Michele, *“Il prezioso elemento”. Giuseppe Mazzini e gli emigrati italiani nell’esperienza della Scuola Italiana di Londra*, Verrucchio (RN), Pazzini, 1999.
- Floriani Giorgio, *Scuole italiane all’estero. Cento anni di storia*, Roma, Armando, 1974.
- Fois Marisa e Carboni Michele, «Master and Back»... to black? Laureati sardi tra nuove mobilità e precariato finanziario, in «Studi Emigrazione», L, n. 190, 2013.
- Giuliani Balestrino Maria Clotilde, *Cultura e solidarietà tra i nostri emigrati in Argentina (1810-1914)*, in L. Malusa e O. Rossi Cassottana (a cura di), *Le dimensioni dell’educare e il gusto della scoperta della ricerca. Studi in memoria di Duilio Gasparini*, Roma, Armando, 2011.
- Grassi Tiziana et al. (a cura di), *Dizionario Enciclopedico delle Migrazioni Italiane nel Mondo*, Roma, Ser, 2014.
- Guida Illustrata del Perù per Industriali Capitalisti ed Emigranti Italiani. Pubblicazione ufficiale*, Lima, Litografia e Tipografia Carlo Fabbri, 1903.
- Livi Bacci Massimo, *In cammino. Breve storia delle migrazioni*, Bologna, il Mulino, 2010.
- Lupi Cecilia, *Partano pure, ma senza imprecare: le guide per gli emigranti fra ideologia e consigli pratici (1855-1927)*, in E. Franzina (a cura di), *Un altro Veneto. Saggi e studi di storia dell’emigrazione nei secoli XIX e XX*, Abano Terme, Francisci, 1983.
- Lupi Cecilia, *Qualche consiglio per chi parte. Le guide degli emigranti (1855-1927)*, in «Movimento operaio e socialista», n. 1-2, 1981.
- Nobile Anna, *Politica migratoria e vicende dell’emigrazione durante il fascismo*, in «Il Ponte», XXX, n. 11-12, 1974.
- Rinauro Sandro, *Le statistiche ufficiali dell’emigrazione italiana tra propaganda politica e inafferrabilità dei flussi*, in «Quaderni storici», n. 134, 2010.
- Rosoli Gian Fausto, *La problematica dei patronati cattolici di emigrazione sotto Pio X*, in E. Franzina (a cura di), *Un altro Veneto. Saggi e studi di storia dell’emigrazione nei secoli XIX e XX*, Abano Terme, Francisci, 1983.
- Salveti Patrizia, *Immagine nazionale ed emigrazione nella Società «Dante Alighieri»*, Roma, Bonacci, 1995.
- Salveti Patrizia, *Le scuole italiane all’estero*, in P. Bevilacqua, A. De Clementi e E. Franzina (a cura di), *Storia dell’emigrazione italiana*, vol. 2, *Arrivi*, Roma, Donzelli, 2002.
- Sori Ercole, *Mercati e rimesse: il ruolo dell’emigrazione nell’economia italiana*, in P. Corti e M. Sanfilippo (a cura di), *Storia d’Italia. Annali 24. Migrazioni*, Torino, Einaudi, 2009.
- Sori Ercole, *La politica emigratoria italiana, 1860-1973*, in «Popolazione e storia», n. 1, 2003.
- Tagliavia Alfredo, *La formazione professionale degli immigrati: problematiche e possibilità operative*, in «Studi Emigrazione», XLIV, n. 165, 2007.
- Tarozzi Fiorenza, *L’alfabetizzazione degli emigranti. Manuali, guide, vademecum da mettere in valigia*, in «Storia e problemi contemporanei», n. 18, 1996.
- Tassello Graziano e Vedovelli Massimo (a cura di), *Scuola, lingua e cultura nell’emigrazione italiana all’estero (1970-1995). Bibliografia generale*, Roma, Centro Studi Emigrazione, 1996.
- Vedovelli Massimo e Villarini Andrea (a cura di), *La diffusione dell’italiano nel mondo. Lingua, scuola ed emigrazione. Bibliografia generale (1970-1999)*, in «Studi Emigrazione», XXXV, n. 132, 1998.
- Vedovelli Massimo (a cura di), *Storia linguistica dell’emigrazione italiana nel mondo*, Roma, Carocci, 2011.

EVELINA SCAGLIA

VITTORINO CHIZZOLINI E MARCO AGOSTI:
LAVORO, EDUCAZIONE E SCUOLA POPOLARE
NEGLI ANNI DELLA RIFORMA GONELLA (1946-1951)

Il seguente saggio intende ricostruire il contributo offerto dai maestri e pedagogisti Vittorino Chizzolini e Marco Agosti, animatori per decenni delle iniziative culturali e formative dell'Editrice La Scuola di Brescia, nel proporre alcune ipotesi di scuola popolare durante gli anni della Riforma Gonella (1946-1951). Esse si caratterizzarono per la ricerca di una stretta connessione fra istruzione e lavoro, al fine di combattere la piaga dell'analfabetismo e favorire il processo di rinascita democratica in Italia.

The following paper is aimed at outlining the contribution of Vittorino Chizzolini and Marco Agosti, main supervisors of the cultural and educational initiatives organized by La Scuola Publishing House, to discuss some hypothesis of popular school during Gonella School Reform (1946-1951). They were characterized by the achievement of a close connection between education and work, in order to defeat illiteracy and promote the democratic renaissance of Italy.

Parole chiave: storia della scuola italiana, secondo dopoguerra, scuola popolare, analfabetismo, democrazia.

Key words: history of Italian school, second world war, popular school, illiteracy, democracy.

Nell'estate del 1946, contestualmente all'avvio dei lavori dell'assemblea Costituente, il Gruppo pedagogico sorto attorno alla rivista magistrale cattolica *Scuola Italiana Moderna* contribuì al processo di ricostruzione materiale, morale e civile di una nazione ferita, rinnovando le sue iniziative culturali e formative rivolte agli insegnanti. Il principale animatore di tale rilancio fu Vittorino Chizzolini, un maestro bresciano quarantenne, che dal 1935 aveva lasciato l'insegnamento attivo per occuparsi a tempo pieno della redazione della rivista, su espressa richiesta del direttore, mons. Angelo Zammarchi¹. Quest'ultimo, fra i fondatori dell'Editrice La Scuola nel lontano 1904, visse il suo incarico in linea di continuità con l'opera di Giuseppe Tovini, campione del cattolicesimo intransigente bresciano, che aveva visto in *Scuola Italiana Moderna* l'organo privilegiato di formazione dei maestri cattolici impegnati, soprattutto, nelle scuole elementari pubbliche².

¹ Sull'esperienza di maestro di Vittorino Chizzolini (1907-1984) e la scelta di abbandonare l'insegnamento attivo nel 1935, si rimanda a: L. Caimi, *L'ideale del maestro nella riflessione e nelle iniziative di Vittorino Chizzolini*, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna», 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997, pp. 417-420; Id., *Vittorino Chizzolini: spiritualità e vocazione educativa*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», XIV, 2007, n. 14, pp. 277-279; G. Bertagna, *Chizzolini Vittorino*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, vol. I, Milano, Ed. Bibliografica, 2013, pp. 344-345.

² Cfr. M. Taccolini, *Giuseppe Tovini e la nascita di «Scuola Italiana Moderna»*, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna», 1893-1993* cit., pp. 53-81; F. Pruneri, *I periodici [voce: Scuola Italiana Moderna]*, in Editrice La Scuola 1904-2004, *Catalogo storico*, a cura di L. Pazzaglia, Brescia, La Scuola, 2004, pp. 737-739.

Per realizzare al meglio i progetti che aveva a cuore, Chizzolini volle accanto a sé l'amico e collaboratore fraterno Marco Agosti, che nel 1943 era diventato libero docente di Pedagogia all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, dopo una carriera magistrale pluridecennale³. La scelta di affidarsi ancora ad Agosti non fu facile e – si deve pensare – foriera di malumori nella redazione della rivista. Agosti era appena uscito da uno stato di isolamento personale e professionale, provocato dalle conseguenze del processo di epurazione, cui era stato sottoposto per aver firmato come ufficiale di cavalleria in congedo il giuramento alla Repubblica sociale italiana⁴. Chizzolini, che ben conosceva le ragioni personali e familiari che lo avevano spinto a giurare, vide in lui il motore indispensabile per riavviare il laboratorio di riflessione pedagogica e di sperimentazione didattica di *Scuola Italiana Moderna*.

La continuazione del loro sodalizio umano e professionale avrebbe influenzato felicemente le sorti della casa editrice bresciana per almeno un quarantennio e, grazie alla presenza di studiosi del calibro di Mario Casotti e Aldo Agazzi, avrebbe consentito al realismo pedagogico cattolico di trovare nel gruppo sorto attorno a *Scuola Italiana Moderna* una delle sue massime espressioni in Italia⁵.

Collaboratori del ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella

Nel luglio 1946, a poche settimane di distanza dal referendum del 2 giugno che aveva visto trionfare la scelta repubblicana, venne nominato ministro della Pubblica Istruzione il democristiano Guido Gonella, giurista e pubblicista veronese, rimasto in carica anche nei successivi governi degasperiani fino al 18 luglio 1951⁶.

La sua nomina rappresentò un trampolino di lancio per la politica scolastica della

³ Sulla figura di Marco Agosti (1890-1983), si vedano: M. Mencarelli, *Marco Agosti*, in M. Laeng, (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, vol. 1, Brescia, La Scuola, 1986, coll. 259-264; M. Falanga, *Marco Agosti educatore e pedagogista*, in Comune di Calcinato, *Per una storia della educazione popolare a Calcinato: profili di protagonisti*, Calcinato, Comune di Calcinato, 1990, pp. 63-77; C. Scurati, *Scuola del popolo e professionalità magistrale in Marco Agosti*, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna», 1893-1993* cit., pp. 389-412; C. Scurati, *Marco Agosti*, in Editrice La Scuola 1904-2004, *Catalogo storico* cit., pp. 113-116; G. Bertagna, E. Scaglia, *Marco Agosti*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* cit., vol. I, p. 14; E. Scaglia, *Marco Agosti. Tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, Brescia, La Scuola, 2016.

⁴ Commissione di epurazione, *Relazione al Commissario regionale del Governo Militare Alleato - regione Lombardia - divisione educazione A.A. Vesselo, Maggiore A.E.G.*, datata Milano, 1° settembre 1945, riportata da Giorgio Rumi in *In margine al centenario di Agostino Gemelli: due documenti su Università Cattolica e fascismo. Appendice I*, in Id., *Milano cattolica nell'Italia unita*, Milano, NED, 1983, pp. 191-207; Università Cattolica del Sacro Cuore, *Elenco nominativo personale dipendente da questa Università di grado inferiore all'8°, per i quali viene chiesta la revoca della sospensione*, 1 c., Archivio Centrale dello Stato (ACS), Ministero della Pubblica Istruzione, Direzione Generale Istruzione superiore, Liberi docenti, 1930-1950, s. 2, b. 3, f. *Marco Agosti*.

⁵ Cfr. L. Caimi, *La pedagogia cristiana in Italia fra totalitarismi e democrazia (1929-1954)*, in *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto*, XXXVIII convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 27-79; G. Chiosso, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, Brescia, La Scuola, 2001, pp. 139-160, 169-187; M. Taccolini, *Vittorino Chizzolini. Le opere e i giorni*, Brescia, La Scuola, 2007, pp. 67-84; G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La Scuola, 2015, pp. 27-31.

⁶ Sulla figura di Guido Gonella, si rimanda a: G. Campanini, *Gonella Guido*, in *Dizionario biografico degli italiani*, vol. LVII, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2001, pp. 666-670; G. Bertagna et al. (a cura di), *Guido Gonella tra governo, parlamento e partito*, 2 tomi, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, Istituto Luigi Sturzo, 2007.

DC, prefigurata nelle linee guida presentate nel *Codice di Camaldoli*⁷. Fu particolarmente plaudita anche da Vittorino Chizzolini, la cui amicizia con Gonella risaliva agli anni Trenta, quando il giovane veronese era stato chiamato a curare la rubrica *Acta Diurna* dell'*Osservatore Romano* dal direttore Giuseppe Dalla Torre e da mons. Giovanni Battista Montini (già assistente spirituale della FUCI, da cui proveniva anche Gonella)⁸. La mediazione di Montini si rivelò efficace per far conoscere a Gonella il *milieu* cattolico bresciano e, in particolare, le iniziative della casa editrice Morcelliana, fondata nel 1925 da un gruppo di giovani cattolici (Minelli, Capretti, Bendiscioli, Bevilacqua e lo stesso Montini).

Fra le iniziative intraprese da Gonella nel suo primo anno da ministro, vi fu l'istituzione di una commissione incaricata di guidare un'Inchiesta nazionale per la riforma della scuola (DM 12 aprile 1947), a cui parteciparono anche Vittorino Chizzolini, Marco Agosti, Aldo Agazzi e altri membri del Gruppo pedagogico di *Scuola Italiana Moderna*. L'inchiesta era indirizzata a raccogliere dati relativi allo stato di fatto del sistema scolastico italiano, uscito da vent'anni di dittatura e dalle distruzioni della guerra, allo scopo di individuare criteri di lettura ed indicatori utili per avviare proposte di riforma conformi a quello che sarebbe stato il dettato costituzionale⁹.

Marco Agosti fece parte del gruppo di tecnici impegnati nello studio dei problemi della scuola elementare e fu membro della Sottocommissione per l'istruzione elementare, nell'ambito della più ampia Commissione Nazionale d'Inchiesta per la riforma della scuola¹⁰. Vittorino Chizzolini, oltre a partecipare alla stessa Sottocommissione di Agosti, lavorò per l'Ufficio Studi del Ministero¹¹ e – per espressa richiesta di Gonella – svolse il ruolo di redattore 'ombra' dei primi fascicoli della rivista ministeriale *La riforma della scuola*, che seguì passo dopo passo lo svolgimento dell'inchiesta e ne diffuse i risultati¹². Fu l'Ufficio Studi, accolto il parere delle diverse Sottocommissioni, ad elaborare e diffondere i questionari per la raccolta dati dell'Inchiesta nazionale, somministrati nei mesi di ottobre e novembre 1948 a 211.000 insegnanti di scuole statali e non statali e a 85.000 membri del personale non docente (direttori, presidi, ispettori, provveditori, ecc.).

Entrambi gli studiosi bresciani videro nel progetto del «centrismo degasperia-

⁷ *Per la comunità cristiana: principi dell'ordinamento sociale*, a cura di un gruppo di studiosi amici di Camaldoli, Roma, Studium, 1945. Per una contestualizzazione del contributo cattolico alla politica scolastica dell'epoca, si suggerisce: A. Gaudio, *La politica scolastica dei cattolici: dai programmi all'azione di governo, 1943-1953*, Brescia, La Scuola, 1991.

⁸ Sull'amicizia di Chizzolini con Gonella, si veda: P. Todeschini, *I maestri e la scuola del popolo. Vittorino Chizzolini a «Scuola Italiana Moderna» (1929-1958)*, in E. Damiano (a cura di), *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, Brescia, La Scuola, 2009, pp. 80-81.

⁹ Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1953, p. 243.

¹⁰ Si rimanda all'elenco degli incarichi riportato in: «La riforma della scuola», II, 1948, n. 2, p. 37.

¹¹ L'Ufficio Studi del Ministero della Pubblica Istruzione vide coinvolti, nelle sue attività, anche Fausto Materno Bongioanni, Giuseppe Cardinali, Giuseppina Casara, Marino Gentile, Giovanni Battista Picotti, Nicola Spano, Edoardo Volterra.

¹² «Caro Aldo [...] è stato costituito un comitato di redazione per la rivista (Calò, condirettore; Frajese, Nosengo, Bobbio...), e, dopo il primo impianto, a cui si dedica Vittorino, convinto che sia cosa buona aiutare in tal senso, la rivista [andrà] da sé. Tu sei il primo collaboratore: A.A.» (cfr. cartolina postale di Marco Agosti ad Aldo Agazzi, Pasqua '47 [17/04/1947], 2 cc., Archivio per la Storia dell'Educazione in Italia, ASE, Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia, Fondo Aldo Agazzi, f. Corrispondenza 1947).

no»¹³, volto a riconoscere nella scuola il ‘pilastro portante’ dell’intera organizzazione civile e sociale italiana, l’occasione per realizzare la loro idea di scuola ottennale (quinquennio elementare + triennio post-elementare) come scuola del popolo. Grazie ad essa, i maestri avrebbero contribuito alla lotta all’analfabetismo culturale, spirituale e civile degli italiani, a promuovere una coscienza democratica nelle nuove generazioni e ad assumere un ruolo di maggiore responsabilità e autonomia d’azione, al fine di migliorare la loro stessa professionalità¹⁴.

Nel corso del dibattito che tenne banco in quel periodo, Agosti e Chizzolini furono sodali – sia in sede istituzionale, sia sulle pagine di *Scuola Italiana Moderna* – nel sostenere le posizioni dell’Associazione Italiana dei Maestri Cattolici (AIMC), per quanto concerneva la crescita culturale e professionale dei maestri e, nel contempo, l’ipotesi di affidare loro, e non agli insegnanti medi (come perorato dall’UCIIM), un percorso triennale di studi post-elementari¹⁵. Quest’ultimo doveva essere pensato per garantire a tutti i preadolescenti italiani, soprattutto a quelli provenienti dalle fasce sociali più svantaggiate, il diritto all’istruzione come diritto naturale di ogni persona, attraverso una scuola di natura popolare finalizzata alla formazione di base (non tecnico-specialistica), alla scoperta e allo sviluppo delle attitudini di ciascuno¹⁶.

Essi mostrarono, in questo modo, di condividere una concezione di educazione popolare come ‘macro-categoria’, in cui far confluire questioni riconducibili sia all’età scolastica, sia all’età post-scolastica, secondo quanto sarebbe stato auspicato più avanti dallo stesso Gonella con l’organizzazione del primo Congresso nazionale dell’educazione popolare (1948)¹⁷. La loro presa di posizione fu ispirata ad una visione «realistica», che mirava sia a risolvere alcune annose questioni nazionali (dagli alti tassi di analfabetismo e di abbandono scolastico, alla piaga della disoccupazione magistrale), sia a valorizzare la natura della scuola elementare come ‘scuola primaria’ popolare, in grado di promuovere lo sviluppo delle dimensioni costitutive («primarie») di ogni persona attraverso processi di «germinazione» della cultura dall’ambiente di vita¹⁸.

¹³ P. Scoppola, *Per una storia del centrismo*, in F. Malgeri (a cura di), *Storia della Democrazia cristiana*, vol. II: *De Gasperi e l’età del centrismo, 1948-1954*, Roma, Cinque Lune, 1987, pp. 23-51. Di diverso segno quanto illustrato, a tal proposito, da: S. Lanaro, *Storia dell’Italia repubblicana: dalla fine della guerra agli anni Novanta*, Venezia, Marsilio, 1992, p. 96. Sul tema si vedano anche: G. Mammarella, *L’Italia contemporanea 1943-1998*, [1998], nuova ediz. rivista, Bologna, Il Mulino, 2000, pp. 129-221; P. Craveri, *De Gasperi*, Bologna, Il Mulino, 2006, pp. 193-196.

¹⁴ R. Sani, «*Scuola Italiana Moderna*» e il problema dell’educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra, 1945-1962, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna», 1893-1993 cit.*, pp. 266-267.

¹⁵ R. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra (1944-1958)*, Brescia, La Scuola, 1990, pp. 58-69.

¹⁶ Alcune anticipazioni sono contenute nell’editoriale: [s.a.], *Il problema della scuola post-elementare*, in «*Scuola Italiana Moderna*», LV, 1946, n. 14, p. 1. Rispetto alla scoperta e alla promozione delle attitudini di ciascuno, Agosti e Chizzolini mostrarono diversi punti di convergenza con la prospettiva del pedagogista russo Sergej Hessen, pur non condividendo la sua idea di scuola unica (cfr. G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla riforma Gonella al piano decennale*, in *Chiesa e progetto educativo nell’Italia del secondo dopoguerra, 1945-1958*, Brescia, La Scuola, 1988, p. 309).

¹⁷ In questo modo, l’educazione popolare giungeva a sintetizzare in sé, contemporaneamente, i significati di educazione e preparazione alla convivenza sociale, educazione alla cooperazione e alla collaborazione, educazione del futuro cittadino (intesa come educazione civica e democratica), educazione umana (rispetto, dignità, diritti e doveri della persona umana) ed educazione al lavoro (cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *L’educazione popolare*, I Congresso nazionale dell’educazione popolare, Roma 2-5 maggio 1948, pubblicazione a cura dell’Ufficio studi, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1948, pp. 9-11).

¹⁸ R. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra (1944-1958) cit.*, p. 43.

Chizzolini e le scuole per giovani lavoratori e adulti

Il Gruppo pedagogico di *Scuola Italiana Moderna* stava incubando da tempo un'idea 'allargata' di educazione popolare, come suggerito dal fatto che uno dei primi interventi di Chizzolini sul tema risale a prima dell'avvio dell'Inchiesta nazionale per la riforma della scuola e del suo coinvolgimento nell'Ufficio Studi del Ministero. Si trattò di una relazione dal titolo *Scuole per i giovani lavoratori*¹⁹, presentata al Convegno di Studi di Assistenza Sociale promosso a Tremezzo (CO) dal 16 settembre al 6 ottobre 1946, dal Ministero dell'Assistenza post-bellica in collaborazione con la Delegazione del Governo italiano per i rapporti con l'UNRRA e la Missione Italiana UNRRA. Chizzolini vi partecipò in rappresentanza del Gruppo pedagogico, che da poco aveva istituito presso la sede dell'editrice La Scuola un *Segretariato per le Scuole dei lavoratori*.

In nome di un apostolato sociale di ispirazione cristiana, il *Segretariato* si proponeva di promuovere una concezione di scuola per lavoratori, volta a valorizzare il lavoro manuale come espressione della piena dignità umana ed occasione formativa per ogni persona. Era ferma convinzione che la rinascita dell'Italia sarebbe passata dalla scuola e dal lavoro: garantire una preparazione ai giovani lavoratori equivaleva a soddisfare un «desiderio di vera democrazia». Tale idea di educazione popolare si discostava, *in toto*, dalla concezione ottocentesca di educazione popolare come minimo di cultura per tutti, a favore, invece, dell'affermazione di un'educazione popolare come «bene sociale», in grado di garantire a tutti il diritto ad avere il massimo di cultura, secondo la migliore lezione di Sergej Hessen. Quest'ultimo fu fra gli autori maggiormente studiati dal Gruppo pedagogico bresciano nel secondo dopoguerra, grazie alla mediazione di Luigi Volpicelli e Armando Armando²⁰.

La scuola per giovani lavoratori illustrata da Chizzolini avrebbe potuto interessare circa 3 o 4 milioni di italiani in età dell'obbligo scolastico, che avevano appena concluso le scuole elementari senza poter proseguire gli studi medi, o che non avevano frequentato alcuna scuola. Offrire loro la possibilità di frequentare una scuola del popolo, affidata esclusivamente all'insegnamento dei maestri, avrebbe rappresentato un'«ancora di salvezza» per il loro percorso personale e, per l'Italia, una prima vittoria nella battaglia per la democrazia²¹. Essa avrebbe dovuto assumere, come sua principale forma, quella di un percorso triennale post-elementare a carattere unitario, non spe-

¹⁹ V. Chizzolini, *Scuole per i giovani lavoratori*, in *Atti del convegno per studi di assistenza sociale*, Tremezzo, 16 settembre-6 ottobre 1946, Milano, Marzorati, 1947, pp. 463-470. Chizzolini tenne il suo intervento nella II settimana del convegno (23-28 settembre 1946, diretta da Michael Schapiro e Franco Ambroso), dedicata al tema dell'*Assistenza all'infanzia ed ai minori*.

²⁰ Sulla diffusione del pensiero di Sergej Hessen nel Gruppo pedagogico bresciano, si veda: G. Bertagna, «*Scuola e Didattica*» e *la riforma della scuola media*, in G. Vico (a cura di), *La scuola media tra passato e futuro*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 180-182.

²¹ V. Chizzolini, *Scuole per i giovani lavoratori*, in *Atti del convegno per studi di assistenza sociale* cit., pp. 464-465. Chizzolini aveva in mente l'esortazione formulata da papa Pio XII nell'enciclica *Quemadmodum* del 1946, a favore dell'educazione delle nuove generazioni uscite sbandate dal secondo conflitto mondiale. Per un'interpretazione della prospettiva sviluppata da Chizzolini in tema di educazione popolare, si veda: P. Todeschini, *I maestri e la scuola del popolo. Vittorino Chizzolini a «Scuola Italiana Moderna» (1929-1958)*, in E. Damiano (Ed.), *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini* cit., pp. 76-86.

cificamente professionale o tecnico, in cui la formazione del carattere morale sarebbe andata di pari passo con la formazione della coscienza civica, mediante l'incontro di due culture (quella «del popolo» e quella «riflessa»).

Chizzolini auspicava la possibilità di istituire anche altre forme di scuola per giovani lavoratori, così configurate: scuole serali e scuole festive che accompagnassero le tradizionali modalità di apprendistato in campo agricolo, artigianale o edile; corsi speciali complementari per ragazzi analfabeti di età compresa fra i 9 e i 14 anni; corsi di avviamento al lavoro in base alle attitudini dimostrate e corsi di abilitazione al lavoro per ragazzi «immaturi»; corsi di rieducazione «per fanciulli moralmente danneggiati dalla guerra»; corsi di economia domestica e di lavoro muliebre per ragazze; scuole differenziate per i «minorati psichici»; qualsiasi altra forma di provvidenza contro la diserzione scolastica e la disoccupazione giovanile, come la formazione dei disoccupati in apposite «scuole aziendali», l'introduzione dei «mezzi tempi» (per mezza giornata si lavora e per l'altra mezza si va a scuola) e corsi di preparazione tecnica e culturale per chi intendeva emigrare all'estero²².

Le proposte di Chizzolini mostravano diversi punti di contatto con il profilo della scuola popolare che Gonella avrebbe istituito l'anno successivo, con il D.Lgs. n. 1559 del 17 dicembre 1947, alla quale vennero affidati molteplici compiti: favorire il conseguimento della licenza elementare per chi ancora non l'aveva o il consolidamento dell'istruzione primaria; orientare gli allievi alle attività artigiane o al proseguimento degli studi; promuovere la crescita della cultura del popolo mediante centri di lettura ed attività *ad hoc*. Altri elementi di convergenza erano la fiducia nell'imprescindibilità della 'formula scolastica' per realizzare tali obiettivi, lo svolgimento da parte della scuola di svariate funzioni (assistenza, educazione, orientamento e addestramento al lavoro) e il riconoscimento della costante centralità della persona umana nei processi educativi, ancor più se in età adolescenziale o adulta.

Vittorino Chizzolini avrebbe ripreso le linee portanti della sua proposta, corredandola di un'ampia analisi sul piano pedagogico-didattico, in occasione del primo Congresso nazionale dell'educazione popolare, organizzato dal Ministero della Pubblica Istruzione a Roma dal 2 al 5 maggio 1948, in concomitanza della nascita del *Comitato centrale per l'educazione popolare*²³. La prospettiva 'emergenziale' che aveva spinto Gonella, pochi mesi prima, a istituire la scuola popolare doveva ora lasciare spazio alla delineazione di un piano organico per l'educazione popolare, in cui trovasse attuazione concreta il trinomio «educazione-popolo-democrazia»²⁴. Anche l'AIMC, da parte sua, si sarebbe attivata in tal senso con l'istituzione di un *Ufficio centrale per l'Educazione Popolare*, con il compito di coordinare le iniziative di studio e azione intraprese dai centri aperti dall'AIMC in diverse regioni italiane²⁵.

²² V. Chizzolini, *Scuole per i giovani lavoratori*, in *Atti del convegno per studi di assistenza sociale* cit., pp. 466-468.

²³ Cfr. Ministero della Pubblica Istruzione, *L'educazione popolare*, I Congresso nazionale dell'educazione popolare, Roma 2-5 maggio 1948, pubblicazione a cura dell'Ufficio studi, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1948; Id., *L'educazione popolare in Italia. Atti del Primo Congresso Nazionale dell'Educazione Popolare*, 2-5 maggio 1948, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1948 (si trattò di un fascicolo monografico de «La riforma della scuola», II, 1948, n. 4-5).

²⁴ Ministero della Pubblica Istruzione, *L'educazione popolare* cit., p. 4.

²⁵ R. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra (1944-1958)* cit., pp. 83-86.

Come affermato da Alcide De Gasperi nel discorso introduttivo al congresso, l'educazione popolare rappresentava un «aspetto particolare dell'educazione nazionale», nel duplice significato di educazione civica e di educazione sociale²⁶. In linea con quanto dichiarato dall'art. 34 della neonata Costituzione italiana, essa era chiamata a porre ciascun cittadino italiano nelle condizioni culturali indispensabili per sviluppare al meglio le sue potenzialità personali e, nel contempo, inserirsi appieno nella collettività nazionale.

Sotto la presidenza del pedagogista Giovanni Calò²⁷, che in quel frangente rivestiva un ruolo di rilievo in tre sottocommissioni della Commissione nazionale d'inchiesta per la riforma della scuola, il congresso vide la presenza di studiosi del calibro di Luigi Volpicelli, Fausto Materno Bongioanni, Guido Calogero, Mario Ponso, Carleton W. Washburne, che approfondirono il tema dell'educazione popolare nella dimensione individuale (legata al riconoscimento dell'esistenza di una psicologia dell'adulto) e in quella sociale (per promuovere il riadattamento continuo della persona ai nuovi bisogni sociali). Tre furono legrandi questioni: la lotta all'analfabetismo e al semi-analfabetismo degli adulti; l'istruzione dell'adulto; l'educazione dell'adulto indipendentemente e al di fuori dei corsi e dei programmi di regolamentazione scolastica ufficiale²⁸.

Chizzolini presentò la sua relazione, dal titolo *Scuole e corsi per l'istruzione degli adulti: finalità, organizzazione, fisionomia, tipi*²⁹, nella seduta antimeridiana del 4 maggio 1948. L'intervento si concentrò su una teoria della scuola popolare come scuola «plurima», «polivalente e mobile per eccellenza», «differenziale», «duttile», «aperta» a rispondere alla pluralità di esigenze della fascia d'età post-scolastica (dal recupero dall'analfabetismo assoluto, alla formazione per tutto il corso della vita, all'acquisizione degli 'alfabeti' della scienza e del progresso tecnico)³⁰.

Sul piano didattico, una scuola popolare così configurata avrebbe puntato «verso la maggior individualizzazione possibile sia nel programma che nel metodo»³¹, per venire incontro alla duplice finalità (personale e sociale) dell'educazione popolare, pensata in vista della costruzione di una *societas* fondata sulla democrazia e sul lavoro, secondo quanto affermato dall'art. 1 della Costituzione. Chizzolini individuò come altri caratteri specifici della didattica per le scuole degli adulti la concretezza, la globalità, l'essenzialità e la cooperazione, per favorire una migliore interconnessione fra i

²⁶ A. De Gasperi, *Il discorso del presidente De Gasperi*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *L'educazione popolare in Italia. Atti del Primo Congresso Nazionale dell'Educazione Popolare* cit., pp. 20-21.

²⁷ Sul ruolo svolto da Giovanni Calò negli anni della riforma Gonella, rimando al mio: *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento*, Brescia, La Scuola, 2013, pp. 229-261.

²⁸ G. Calò, [*Illustrazione dei lavori del I Congresso Nazionale dell'Educazione Popolare, Roma, Palazzo Venezia, 2-3 maggio 1948*], in Ministero della Pubblica Istruzione, *L'educazione popolare in Italia. Atti del Primo Congresso Nazionale dell'Educazione Popolare* cit., pp. 8-9.

²⁹ V. Chizzolini, *Scuole e corsi per l'istruzione degli adulti: finalità, organizzazione, fisionomia, tipi*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *L'educazione popolare in Italia. Atti del Primo Congresso Nazionale dell'Educazione Popolare* cit., pp. 59-61.

³⁰ Chizzolini si riferisce a quanto avviato con l'istituzione della scuola popolare ai sensi del D.Lgs. n. 1559 del 17 dicembre 1947, con l'apertura di tre tipi di classi: per analfabeti; per semi-analfabeti; di aggiornamento.

³¹ V. Chizzolini, *Scuole e corsi per l'istruzione degli adulti: finalità, organizzazione, fisionomia, tipi*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *L'educazione popolare in Italia. Atti del Primo Congresso Nazionale dell'Educazione Popolare* cit., p. 59.

tratti psicologici tipici dell'età degli allievi e le metodologie didattiche a disposizione.

Egli si rifece, a tal proposito, all'impianto didattico del *Sistema dei reggenti* di Marco Agosti, sperimentato negli anni Trenta in una classe di scuola elementare a Brescia come forma di autogoverno organizzativo e didattico affidato *in toto* agli scolari³². Applicato in una scuola popolare per adulti, esso avrebbe condotto gli allievi ad avviare un processo personale di auto-cultura, favorito dall'adozione di modalità di insegnamento-apprendimento che fossero le più naturali possibili (il cosiddetto «metodo naturale»). In questo modo, l'elevamento delle condizioni morali, sociali, economiche ed intellettuali dei ceti popolari sarebbe andato di pari passo con la maturazione di una loro autonomia di azione e di pensiero, attraverso l'esercizio di forme di collaborazione fraterna fra pari, incarichi e attività di lavoro libero (letture, ricerche, relazioni). Sul lungo periodo, una scuola di questo tipo avrebbe contribuito a trasformare la forza collettiva delle masse popolari in una forza spirituale di personalità umane libere e responsabili, secondo i migliori insegnamenti della Dottrina sociale della Chiesa e le finalità assegnate nel programma politico della DC alla campagna per l'educazione popolare³³.

L'opzione espressa da Chizzolini non nascondeva, in sé, l'intenzione di 'elementarizzare' l'istruzione popolare, bensì di trovare una prima soluzione al richiamo fatto dalla politica scolastica di Gonella alla fascia d'età compresa fra i 14 e i 21 anni. Un periodo della vita nella quale gli italiani imparavano a diventare cittadini *pleno iure* e, in quanto tali, dovevano essere destinatari di un'educazione volta alla preparazione alla vita familiare e professionale, compresi l'apprendistato e l'istruzione professionale, che rientravano anch'essi nell'alveo dell'educazione popolare. Si trattava di questioni che Chizzolini ben conosceva, in quanto membro dell'Ufficio studi del Ministero della Pubblica Istruzione. Quest'ultimo, in quel frangente, stava vagliando il progetto elaborato da Langevin e Wallon per la riorganizzazione della scuola francese e i contributi dell'*Adult Education* anglosassone di Washburne e Snodin, oltre che gli studi di Thorndike sulla mente degli adulti. L'assenza in Italia di una scienza dell'educazione degli adulti e di una didattica per l'insegnamento agli adulti aveva, infatti, indotto a guardare oltreconfine, al fine di superare una visione selettivo-economico della scuola a favore di una visione selettivo-sociale, che non disdegnasse il problema della riqualificazione professionale³⁴.

³² Sull'esperienza del *Sistema dei reggenti*, si rimanda alle note originali pubblicate da Marco Agosti nella rivista «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», fra il 1933 e il 1938. Esse vennero successivamente raccolte in: Magister, *Verso la scuola integrale. (Il sistema italiano dei reggenti)*, Brescia, La Scuola, 1950. Utile anche quanto illustrato da sua figlia Adriana in: *L'applicazione del metodo dei reggenti. (Indirizzi ed esperienze)*, Brescia, La Scuola, 1961.

³³ Cfr. A. Gaudio, *La politica scolastica dei cattolici: dai programmi all'azione di governo, 1943-1953* cit., pp. 113-137; R. Sani, «Scuola Italiana Moderna» e il problema dell'educazione popolare negli anni del secondo dopoguerra, 1945-1962, in M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna», 1893-1993* cit., pp. 265-301.

³⁴ Ministero della Pubblica Istruzione, *L'educazione popolare* cit., pp. 12-19.

Agosti e il profilo del triennio post-elementare

Conclusi nel 1949 i lavori dell'Inchiesta nazionale per la riforma della scuola, Chizzolini e Agosti continuarono a perfezionare le loro proposte, occupandosi più nello specifico del triennio post-elementare e del ruolo che vi avrebbero avuto i maestri. Una soluzione che, a loro dire, avrebbe contribuito a risolvere – attraverso un intervento ‘di compromesso’, ma non per questo di natura residuale – il problema dell'istruzione del popolo nella fascia d'età 11-14 anni.

Un primo schema fu illustrato da Marco Agosti nel Convegno regionale lombardo per la riforma della scuola (Milano, 8 maggio 1949), in cui tracciò un *Profilo del triennio superiore della Scuola primaria*, in «continuità unitaria di programma e di metodo» con il quinquennio elementare, come sottolineato in un breve scambio epistolare con padre Agostino Gemelli³⁵. Il progetto avrebbe avuto un suo più ampio dispiegamento sulle colonne di *Scuola Italiana Moderna* nell'annata 1950-1951, quando Agosti si fece portavoce dell'introduzione del triennio post-elementare – in linea con la coeva campagna intrapresa dall'AIMC – curando un'apposita rubrica intitolata *Didattica differenziale per le post-elementari*, nella sezione *Esperienza didattica* della rivista³⁶. Egli seguì, con i suoi interventi, i lavori della Consulta Didattica Nazionale istituita dal ministro Gonella il 1° dicembre 1950, chiamata a stendere i nuovi programmi per le scuole di ogni ordine e grado sotto la guida del vicepresidente Giovanni Calò e la preparazione del disegno di legge n. 2100 di riforma dell'intero sistema educativo nazionale, che avrebbe previsto l'introduzione nella scuola media unitaria di un «ramo normale», affidato ai maestri³⁷.

Le note presentate da Agosti nella rubrica furono successivamente raccolte e integrate con ulteriori spunti di riflessione in un manuale intitolato *Il maestro nella scuola post-elementare*, in cui venne dato spazio anche all'introduzione del lavoro manuale nel triennio post-elementare. Pubblicato dall'Editrice La Scuola nel 1953 nella collana «Scuola fraterna», il volume vide la luce quando ormai il progetto di riforma Gonella era naufragato inesorabilmente in Parlamento ed erano state istituite soltanto alcune classi di post-elementare, secondo quanto già autorizzato da Gonella a titolo sperimentale e limitatamente ad alcune province.

Il triennio post-elementare pensato da Agosti si presentava come una scuola di

³⁵ Si rimanda a: lettera di Marco Agosti a p. Agostino Gemelli, Brescia 9 maggio 1949, 1 c., con allegato un dattiloscritto dal titolo *Profilo del triennio superiore della Scuola primaria (schema di discussione)*, 2 cc.; lettera di Marco Agosti a p. Agostino Gemelli, 16 maggio [1949]; lettera di padre Agostino Gemelli a Marco Agosti, 18 maggio 1949, 1 c. (Archivio generale per la storia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, AUC, fondo *Miscellanea*, b. 205, f. 364, sf. 2621).

³⁶ La rubrica comparve a firma di *Magister* nei fascicoli 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 di «Scuola Italiana Moderna» nell'annata 1950-1951. La sua struttura prevedeva, per ogni nucleo disciplinare presentato, l'illustrazione dei seguenti punti: progetto di programma, azione formativa, orario, metodo, studio dell'ambiente, psicologia dell'insegnamento di quel determinato nucleo disciplinare. La parte relativa al nucleo disciplinare “Scienze-lavoro-disegno preprofessionale” sarebbe stata presentata nel manuale: M. Agosti, *Il maestro nella post-elementare*, Brescia, La Scuola, 1953, pp. 147-184.

³⁷ Per una ricostruzione di questi avvenimenti, si rimanda a: G. Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al Centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 52-115; R. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra (1944-1958)* cit., pp. 71-80.

orientamento (scolastico e professionale) e di cultura di base (in senso umano e civico), volta a garantire l'assolvimento dell'obbligo scolastico. Come modelli di riferimento, lo studioso bresciano aveva in mente la scuola maggiore ticinese (descritta da Maria Boschetti Alberti ne *L'école sereine d'Agno*, 1928) e il corso superiore delineato da Eugène Dévaud nell'opera *Pedagogie du cours superior* (1935).

La ricerca di un profilo basato sui caratteri di assistenzialità, differenziazione, capillarità, plasticità e utilità, unitamente al mantenimento di una linea di continuità con la scuola elementare (soprattutto sul piano dei motivi e delle dimensioni strutturali di programma e di metodo), furono le cifre portanti della proposta di Agosti³⁸. La sua era una «scuola dei fini», secondo un'espressione utilizzata da Vittorino Chizzolini, pronta a promuovere il riscatto dal pauperismo intellettuale e dall'empirismo del lavoro, il comunitarismo culturale, la formazione pre-professionale e professionale, lo sviluppo dell'intelligenza tecnica, l'educazione democratica, l'elevazione sociale, la maturità morale, il progresso spirituale della vita del Paese, in vista anche di una maggiore qualificazione della manodopera³⁹.

Tre furono, in particolare, le finalità attribuite da Agosti al triennio post-elementare: la formazione umana e civica dei giovani italiani (per porre le premesse psicologiche del lavoratore, operaio o contadino che fosse); l'orientamento spirituale verso l'attività lavorativa (a salvaguardia della dignità di uomo di ciascun lavoratore); l'acquisto di abilità pratiche pre-professionali (per sviluppare una moralità del lavoro e cogliere il significato sociale ed economico della produzione)⁴⁰.

La loro realizzazione era un compito imprescindibile del maestro, al quale Agosti dedicò un'ampia parte delle sue riflessioni, sia sul piano dello sviluppo di una coscienza pedagogica (in grado di coniugare la conoscenza della psicologia del preadolescente, l'attenzione alla sua formazione umana e civica e l'indagine del suo ambiente di vita), sia sul piano didattico (volto alla ricerca di un'«osmosi» fra scienza e lavoro, per consentire il passaggio da una cultura scientifica elementare a una cultura scientifica sistematica)⁴¹.

Va ricordato, a tal proposito, che una medesima attenzione nei confronti del maestro impiegato in varie esperienze di scuola popolare era stata sollecitata anche da Vittorino Chizzolini, in un intervento comparso nel *Manuale di educazione popolare. Guida per l'insegnante della scuola popolare e delle scuole speciali per adulti*, pubblicato dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 1950⁴². Segno di quanto i due amici intendessero portare avanti un progetto condiviso, su più fronti di divulgazione e

³⁸ M. Agosti, *Il maestro nella post-elementare* cit., pp. 23-24, 27-28.

³⁹ V. Chizzolini, *Scuole e corsi per l'istruzione degli adulti: finalità, organizzazione, fisionomia, tipi*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *L'educazione popolare in Italia. Atti del Primo Congresso Nazionale dell'Educazione Popolare* cit., p. 59.

⁴⁰ M. Agosti, *Il maestro nella post-elementare* cit., pp. 43-47.

⁴¹ *Ivi*, pp. 49-55.

⁴² V. Chizzolini, *I maestri di scuola popolare*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *Manuale di educazione popolare. Guida per l'insegnante della scuola popolare e delle scuole speciali per adulti*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1950, pp. 171-176. Il contributo è stato riproposto da don Enzo Giammancheri nel *Profilo spirituale di Vittorino Chizzolini*, Brescia, La Scuola, 1994, pp. 45-48, allo scopo di sottolineare quanto esso fosse uno scritto di «pedagogia sapienziale», anziché di «pedagogia scientifica», in cui Chizzolini aveva raccolto i motivi a lui più cari in tema di formazione dei maestri.

di azione, caratterizzato da alcuni punti fermi per ogni maestro: l'esperienza di vita quale nucleo tematico da cui far partire le lezioni e 'libro di testo' da far studiare agli allievi; la creazione di un rapporto di fiducia e di fraterna sollecitudine nei confronti di chi aveva «disertato» a lungo la scuola; la centralità di un metodo educativo non più basato sull'intuizione, ma sulla concretezza (con la conseguenza di avviare processi di auto-cultura partendo da ricerche sul proprio ambiente di vita).

Facendo riferimento a Sergej Hessen⁴³, Agosti convenne sull'importanza di promuovere nel triennio post-elementare una forma di cultura generale specifica, la cui natura non fosse di carattere episodico come la cultura trasmessa nella scuola elementare, né fosse identificabile con un «culturalismo» fine a se stesso, volto a 'secondarizzare' una scuola che secondaria non era. La peculiarità del triennio post-elementare consisteva nell'essere una scuola orientativa e di umanità, finalizzata alla promozione della «pre-professionalità», cioè della maturazione di abilità pre-professionali al posto di una cultura prevalentemente strumentale all'alfabetizzazione⁴⁴.

Agosti intese interpretare il concetto di cultura generale specifica ponendo, nel suo nucleo, una considerazione ampia e profonda del valore del lavoro, nei suoi aspetti religiosi e morali, storico-geografici, espressivi, scientifici e sociali. I maestri dovevano saper guidare i loro allievi ad esprimere «fattivamente», cioè «manualmente», le proprie predilezioni nel campo delle attività lavorative, attraverso forme di «collegamento didattico» con il mondo del lavoro, per esplorarlo direttamente e maturare un interesse naturale nei suoi confronti. Un esempio di tale collegamento era la cosiddetta «propedeutica al lavoro»: si trattava di far esercitare ai ragazzi una forma di lavoro pre-professionale, per apprendere tecniche di lavoro elementari e un «abito produttivo». La tipologia di esercitazioni variava a seconda del contesto sociale e geografico in cui era collocata la scuola, ma rimaneva immutato l'accento posto sul ruolo del lavoro nel favorire l'accertamento delle attitudini e delle tendenze di ciascun allievo, così come nel promuovere l'esplicazione delle varie attitudini individuali (rappresentative, emotive, motorie, ecc.) in una manifesta abilità manuale⁴⁵.

Il carattere formativo del lavoro sperimentato nel triennio post-elementare nasceva dal suo essere promosso in accordo con un «metodo naturale» finalizzato allo sviluppo dell'integralità della persona umana, non riducibile a modalità meramente 'empiristiche'. Una scelta di questo tipo era influenzata, in Agosti, da una prospettiva di «umanesimo del lavoro» intrisa di realismo cristiano, che fin dall'inizio degli anni Trenta era stata coltivata insieme a Chizzolini nel comune impegno di animatori del Gruppo pedagogico di *Scuola Italiana Moderna*. Un umanesimo al cui centro era posto il lavoro (*in primis*, manuale), per mezzo del quale ogni uomo – in quanto «novello Adamo» – era tenuto ad offrire il suo contributo alla costruzione di una rinnovata so-

⁴³ In nome dei principi di unità organica e di differenziazione psicologica, Hessen giunse alla definizione di cultura generale specifica per indicare una cultura centrata intorno ad una sfera che rispondeva alla personalità dell'allievo e, in quanto tale, assumesse vie multiformi, come multiforme era il contenuto della vita della società moderna (cfr. S. Hessen, *Fondamenti filosofici della pedagogia*, [1923], tr. it., vol. 1, II ristampa, Roma, Avio, 1961, pp. 143, 234).

⁴⁴ M. Agosti, *Il maestro nella post-elementare* cit. p. 59.

⁴⁵ *Ivi*, pp. 44-45.

*cietas christiana*⁴⁶. Diversi furono i richiami sia a «santi educatori» come don Giovanni Bosco e al loro modello di apostolato educativo e sociale, sia a «educatori del popolo» come Giovanni Cena e Felice Socciarelli, proposti ai maestri come *exempla* di una professionalità magistrale attenta alle esigenze della «concretezza»⁴⁷.

Concretezza, che avrebbe trovato un suo riscontro specifico in una pratica del lavoro concepita come problema umano e «forma di partecipazione delle coscienze alla vita», cioè di realizzazione del bene personale e comunitario, non come disciplina scolastica. In questo modo, la scuola post-elementare avrebbe potuto aprirsi maggiormente alla vita e l'insegnante, da parte sua, avrebbe goduto di maggiori occasioni per «vivificare, rinnovare e riannodare a sé» tutto l'insegnamento, dalla religione all'educazione civica, alla lingua, alla storia, alla geografia, alla matematica, alle scienze e al disegno.

Non è affatto esagerato affermare che proprio nell'insegnamento del lavoro si rivela tutta la grandezza del compito affidato al docente della post-elementare: collaborare affettuosamente alla realizzazione dell'ordine provvidenziale nella persona e ricostituire nel suo retaggio l'unità fra cultura e lavoro, fra umanità e lavoro, violentemente interrotta da una svalutazione del lavoro tanto più profonda quanto più il lavoro si andava organizzando secondo leggi note soltanto a pochi e tali da incapsulare l'operaio in un movimento puramente meccanico, di cui gli erano interdetti l'origine, l'epilogo e la giustificazione⁴⁸.

Bibliografia

- Agosti Marco (a cura di), *Pedagogia. Guida culturale e bibliografica. Guida A*, Brescia, La Scuola, 1953.
- Agosti Marco, *Il maestro nella post-elementare*, Brescia, La Scuola, 1953.
- Bertagna Giuseppe, Scaglia Evelina, voce *Agosti Marco* in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, vol. I, Milano, Ed. Bibliografica, 2013, p. 14.
- Bertagna, Giuseppe, voce *Chizzolini Vittorino* in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, vol. I, Milano, Ed. Bibliografica, 2013, pp. 344-345.
- Bertagna Giuseppe, «*Scuola e Didattica*» e *la riforma della scuola media*, in G. Vico (a cura di), *La scuola media tra passato e futuro*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 171-200.
- Caimi Luciano, *Vittorino Chizzolini: spiritualità e vocazione educativa*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», XIV, 14, 2007, pp. 265-294.

⁴⁶ Una prospettiva di umanesimo del lavoro in chiave cristiana, contrapposta all'«umanesimo letterario» (da intendersi come sinonimo dell'umanesimo gentiliano), è rinvenibile nei suoi primi tratti in: [s.a.], *Scuola corporativa*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLVI, 1936, supplemento al n. 9, p. 133. Essa venne ripresa, anni dopo, in: M. Agosti (a cura di), *Pedagogia. Guida culturale e bibliografica. Guida A*, Brescia, La Scuola, 1953, p. 130 (collana «Scuola fraterna»).

⁴⁷ Il principio della «concretezza» costituì uno dei pilastri del pensiero pedagogico di Agosti e Chizzolini fin dagli anni Trenta, oltre che un nodo cruciale del programma scientifico e di formazione degli insegnanti proposto dal «Supplemento pedagogico»: cfr. [s.a.], *La formazione degli educatori. L'ora della concretezza*, in «Supplemento pedagogico a Scuola Italiana Moderna», XLVII, 1938, supplemento al n. 14, pp. 1-2.

⁴⁸ M. Agosti, *Il maestro nella post-elementare* cit., p. 149.

- Caimi Luciano, *La pedagogia cristiana in Italia fra totalitarismi e democrazia (1929-1954)*, in *La pedagogia cristiana nel Novecento tra critica e progetto*, XXXVIII convegno di Scholé, Brescia, La Scuola, 2000, pp. 27-79.
- Campanini Giorgio, voce *Gonella Guido* in *Dizionario biografico degli italiani*, vol. LVII, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2001, pp. 666-670.
- Cattaneo Mario, Pazzaglia Luciano (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in «Scuola Italiana Moderna», 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997.
- Chiosso Giorgio, *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La Scuola, 2015.
- Chiosso Giorgio, *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia (XIX e XX secolo)*, Brescia, La Scuola, 2001.
- Chiosso Giorgio, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al Centro-Sinistra*, Brescia, La Scuola, 1988.
- Chizzolini Vittorino, *I maestri di scuola popolare*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *Manuale di educazione popolare. Guida per l'insegnante della scuola popolare e delle scuole speciali per adulti*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1950, pp. 171-176.
- Chizzolini Vittorino, *Scuole e corsi per l'istruzione degli adulti: finalità, organizzazione, fisionomia, tipi*, in Ministero della Pubblica Istruzione, *L'educazione popolare in Italia. Atti del Primo Congresso Nazionale dell'Educazione Popolare, 2-5 maggio 1948*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1948, pp. 59-61.
- Chizzolini Vittorino, *Scuole per i giovani lavoratori*, in *Atti del convegno per studi di assistenza sociale*, Tremezzo, 16 settembre-6 ottobre 1946, Milano, Marzorati, 1947, pp. 463-470.
- Craveri Piero, *De Gasperi*, Bologna, Il Mulino, 2006.
- Editrice La Scuola 1904-2004, *Catalogo storico*, a cura di L. Pazzaglia, Brescia, La Scuola, 2004.
- Damiano Elio (a cura di), *La centralità dell'amore. Esplorazioni sulla pedagogia di Vittorino Chizzolini*, Brescia, La Scuola, 2009.
- Falanga Mario, *Marco Agosti educatore e pedagogista*, in Comune di Calcinato, *Per una storia della educazione popolare a Calcinato: profili di protagonisti*, Calcinato, Comune di Calcinato, 1990, pp. 63-77.
- Gaudio Angelo, *La politica scolastica dei cattolici: dai programmi all'azione di governo, 1943-1954*, Brescia, La Scuola, 1991.
- Giammancheri Enzo, *Profilo spirituale di Vittorino Chizzolini*, Brescia, La Scuola, 1994.
- Hessen Sergej, *Fondamenti filosofici della pedagogia*, [1923], tr. it., vol. I, II ristampa, Roma, Avio, 1961.
- Istituto Luigi Sturzo, *Guido Gonella tra governo, parlamento e partito*, a cura di G. Bertagna, A. Canavero, A. D'Angelo, A. Simoncini, 2 tomi, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino, 2007.
- Magister [Agosti Marco], *Verso la scuola integrale. (Il sistema italiano dei reggenti)*, Brescia, La Scuola, 1950.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *La scuola italiana dal 1946 al 1953*, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1953.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *L'educazione popolare*, I Congresso nazionale dell'educazione popolare, Roma 2-5 maggio 1948, pubblicazione a cura dell'Ufficio studi, Roma, Istituto Poligrafico dello Stato, 1948.

Rumi Giorgio, *Milano cattolica nell'Italia unita*, Milano, NED, 1983.

Sani Roberto, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra (1944-1958)*, Brescia, La Scuola, 1990.

Scoppola Pietro, *Per una storia del centrismo*, in F. Malgeri (a cura di), *Storia della Democrazia cristiana*, vol. II: *De Gasperi e l'età del centrismo, 1948-1954*, Roma, Cinque Lune, 1987, pp. 23-51.

Taccolini Mario, *Vittorino Chizzolini. Le opere e i giorni*, Brescia, La Scuola, 2007.

GIUSEPPE ZAGO

LA RIFORMA DELL'APPRENDISTATO
NELL'ITALIA DELLA RICOSTRUZIONE:
FRA POLITICA, ECONOMIA E PEDAGOGIA

L'apprendistato in Italia è stato disciplinato, per la prima volta in forma autonoma e organica, con una legge varata alla metà degli anni Cinquanta del secolo scorso. La nuova normativa ha dimostrato una indubbia efficacia nel favorire l'ingresso nel mondo del lavoro di centinaia di migliaia di giovani, ma ha rivelato gravi lacune nell'organizzazione degli aspetti formativi. Il saggio analizza i primi 15 anni di vita della legge, dal 1955 fino alla vigilia del trasferimento alle neonate Regioni delle competenze in materia di formazione professionale. La ricostruzione del difficile confronto fra mondo della scuola e mondo del lavoro mette in evidenza la tensione fra i modelli di formazione legati all'apprendistato professionale e quelli legati alla istruzione scolastica.

The first relevant legislation about apprenticeship in Italy was enacted in the middle 20th century; this new law was very effective in helping young people to enter the world of work, but it showed a lack of organization in training and education. This paper focuses on the first 15 years of this law – since 1955 to the reorganization which entrusted training and education issues to the different Italian Regions – in order to study the difficult relationship between two different models (apprenticeship and scholastic education).

Parole chiave: apprendistato; formazione e lavoro; pedagogia del lavoro; istruzione e addestramento professionale.

Key words: apprenticeship; job training; pedagogy of work; vocational education and training.

Nel 2015 è stata varata la nuova disciplina sull'apprendistato (D.Lgs. 15.06.2015, n. 81), la quale delinea un nuovo sistema integrato di istruzione, formazione e lavoro e inaugura il cosiddetto «sistema formativo duale all'italiana». La normativa rappresenta l'approdo di un processo le cui origini risalgono a sessant'anni fa, ma che – rispetto al passato – sembra aver imboccato una nuova strada: per la prima volta, nel nostro paese, tutti i percorsi per conseguire qualifiche e diplomi potranno svolgersi presso le istituzioni scolastiche e formative oppure in apprendistato. Anche se per valutare gli effetti di questo nuovo provvedimento occorrerà attendere la sua concreta applicazione e messa a regime, non si può non rilevarne la portata innovativa per la forte rivalutazione dell'apprendistato, istituto di antica tradizione, comunemente definito come uno speciale rapporto lavorativo-formativo. Esso nasce dalla fusione del rapporto di lavoro con quello di insegnamento: l'apprendista, per imparare un mestiere, si esercita e lavora sotto la guida di un lavoratore esperto fino a quando acquista una sicura padronanza e diventa egli stesso lavoratore qualificato. Imparare un mestiere appare però inseparabile dalla formazione umana, cioè dal più generale processo di formazione della personalità individuale: socializzazione ed educazione non risultano separate, né fra loro né rispetto all'apprendimento della professione, ma rappresentano processi fortemente correlati e vicendevolmente implicati. Nell'apprendistato,

vita esperienza ed educazione si raccolgono in un tutt'uno: osservando, aiutando, imitando il giovane si confronta con il modello degli adulti, assimila le abilità che il «maestro» o il lavoratore più esperto rivela nell'attività quotidiana come pure nei comportamenti individuali e nei rapporti sociali.

Come modello educativo, l'apprendistato risulta storicamente molto più diffuso rispetto a quello formale, realizzato in istituzioni scolastiche appositamente create e organizzate. Da sempre, la stragrande maggioranza dei giovani si è formata infatti direttamente sul luogo di lavoro. Il carattere informale e soprattutto l'essere legato principalmente ad occupazioni manuali hanno determinato però una sottovalutazione o un'emarginazione di questo istituto, assai conosciuto nella tradizione giuridica ed economica, ma molto meno in quella pedagogica. Basti pensare che la voce *apprendistato* non figurava nella Enciclopedia Treccani, così come non si trova nelle prime Enciclopedie pedagogiche italiane, da quella di Martinazzoli-Credaro a quella di Marchesini a quella di Formiggini Santamaria¹. Come è noto, l'attenzione della pedagogia è stata attirata dal modello formale e quindi ha sempre privilegiato l'educazione scolastica.

Nonostante la sua lunga durata, questo istituto è stato tenuto in scarsa considerazione anche in campo storico-pedagogico. Antonio Santoni Rugiu, uno dei pochi storici che ne ha fatto oggetto di numerosi studi, ricostruendone l'evoluzione, soprattutto in relazione al mondo artigiano nel periodo medievale e moderno, ne ha opportunamente ricordato il significato pedagogico: «ogni forma di apprendistato – egli ha scritto – era una vera e propria scuola, però con pochissimi libri o addirittura con nessuno, dove il leggere e soprattutto lo scrivere rimasero a lungo facoltativi e i confini fra esperienze nel lavoro e nella vita extra-lavorativa erano labili, potendo entrambi essere momenti educativi importanti. Insomma educava la dura vita di bottega sotto l'autorità del maestro, ma educavano anche i rapporti umani e i processi di socializzazione»². Anche Rosella Frasca, sempre con riferimento al mondo artigiano ma nel contesto della civiltà romana, ha sottolineato che «l'apprendistato svolto presso il maestro nella bottega (*taberna*) sembra essere, per l'aspirante artigiano, il modulo formativo per eccellenza pure nella cultura romana, come lo fu in quella greca e lo sarà nelle epoche successive pre-industriali. Infatti [...] la bottega artigiana conserva quasi tutte le caratteristiche funzioni di struttura pedagogica in senso ampio, luogo di saperi professionali ma anche, contemporaneamente, di modelli comportamentali, di atteggiamenti mentali, con vaste ripercussioni sulla personalità di chi la frequenta e sul suo inserimento nel sociale»³.

Negli ultimi due secoli, a mano a mano che andavano accelerandosi le forme e i ritmi dello sviluppo industriale e tecnologico, enti pubblici e privati si sono impegnati a promuovere varie tipologie di corsi per apprendisti, abbinandoli di solito a singole attività professionali. Il vecchio apprendistato di bottega appariva un fenomeno sempre più residuale, mentre iniziavano ad emergere i primi tentativi di creare percorsi tali da mettere insieme scuola e lavoro, formazione culturale e professionale. La preparazione dei giova-

¹ La voce comincia ad apparire negli anni Cinquanta: cfr. ad es. D. Cavallini, *Apprendistato*, in *Dizionario Enciclopedico di Pedagogia*, Torino, S.A.I.E., s.d. (ma 1958), vol. I, pp. 126-132.

² A. Santoni Rugiu, *Breve storia dell'educazione artigiana*, Roma, Carocci, 2008, p. 64.

³ R. Frasca, *Mestieri e professioni a Roma. Una storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 83.

ni alle attività manuali è andata sviluppandosi sostanzialmente all'interno di due canali: le scuole professionali, che riservavano uno spazio variabile agli insegnamenti teorici (oltre, ovviamente, a quelli pratici) e l'apprendistato, realizzato presso aziende o botteghe artigiane e commerciali, che si risolveva in un tirocinio pratico sotto la guida di un maestro, con qualche integrazione – più o meno significativa – di conoscenze tecniche.

Nel corso dell'ultimo secolo, la promozione di più aggiornate forme di apprendistato nella nuova realtà produttiva generata dalla seconda rivoluzione industriale fu studiata attentamente anche a livello internazionale: nel 1939 il Bureau International du Travail (Conferenza generale, sessione XXV) aveva formulato una serie di raccomandazioni che rappresentano uno dei più completi ed esaurienti documenti del tempo e che sono state prese a modello in diversi sistemi nazionali. In Italia la prima legge organica è stata approvata solamente nel 1955 (nell'anno successivo è stato emanato il Regolamento attuativo)⁴. Questa legge colmava – con un certo ritardo – una grave lacuna perché la precedente normativa⁵ in materia, varata durante il periodo fascista, risultava praticamente inapplicabile a seguito dell'abolizione dell'ordinamento corporativo e del crollo del regime. In questo studio cercheremo di ricostruire l'impatto, soprattutto formativo, della legge del 1955, fino all'inizio degli anni Settanta, quando la materia della formazione professionale è stata demandata alle neo-costituite Regioni.

Il nuovo provvedimento legislativo si inquadra in un contesto socio-economico, oltre che politico-culturale, radicalmente cambiato. La Costituzione repubblicana costituisce sicuramente una delle espressioni più importanti di questo rinnovamento e, significativamente, al lavoro e alla sua tutela riserva un ruolo di primo piano⁶. Nella Carta, il lavoro viene posto a fondamento della Repubblica (art. 1) ed essa si impegna a riconoscerlo come diritto individuale e a realizzare le condizioni più opportune per la sua promozione. Il testo ricorda anche che «ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al processo materiale e spirituale della società» (art. 4). È evidente che uno dei principali mezzi per promuovere tale diritto-dovere è rappresentato dal sistema formativo o, meglio, dalla capacità della scuola e delle altre istituzioni e agenzie educative di assicurare a tutti i giovani tanto una solida istruzione di base quanto l'acquisizione di conoscenze e competenze adeguate all'esercizio di un mestiere o di una professione, coerente con le doti e le attitudini individuali, e aggiornate rispetto alle attese di una realtà economica in rapida trasformazione.

Nel periodo postbellico il lavoro rappresentava una delle principali questioni sociali per il nostro paese che, dopo le tragedie e le distruzioni della seconda guerra mondiale, si avviava alla ricostruzione materiale, morale e politica. La fine del conflitto, la liberazione dalla dittatura, la riconquista della democrazia, la scelta della Repubblica e il varo nel 1948 della Costituzione rappresentarono le basi per la costruzione della «nuova Ita-

⁴ Legge 19 gennaio 1955 n. 25, *Disciplina dell'Apprendistato* e Decreto Presidenziale del 30.12.1956, n. 1668 di approvazione del regolamento della disciplina legislativa sull'apprendistato.

⁵ R.D.L. 21.09.1938, n. 1906. Il testo definiva l'apprendista come «chiunque è occupato in un'azienda industriale o commerciale con lo scopo di diventare lavoratore qualificato mediante un addestramento pratico e la frequenza di corsi professionali».

⁶ Cfr. S. Marano, *La centralità del lavoro nella Costituzione*, in «Studi sociali», X (1986), pp. 31-40.

lia». Il regime e la guerra avevano lasciato una pesante eredità: miseria, disoccupazione, analfabetismo, differenze e sperequazioni sociali e territoriali. Occorreva rimettere in piedi l'intero apparato produttivo e buona parte del territorio gravemente danneggiato dagli eventi bellici e far fronte al problema di una disoccupazione che aveva toccato livelli elevatissimi. L'offerta di lavoro era scarsa: da un lato, infatti, l'agricoltura espelleva progressivamente manodopera, dall'altro l'industria tardava ad assorbirla. Il problema si manifestava ancora più acuto tra i giovani e, anche quando questi riuscivano a trovare un'occupazione, magari in forma precaria, le condizioni di lavoro erano dure e i diritti scarsamente rispettati. Esempio può essere il caso dell'apprendistato che continuava ad essere la forma contrattuale tipica del lavoro giovanile, soprattutto nelle botteghe artigiane e nelle piccole e medie aziende. A parità di mansioni con gli operai più adulti, la remunerazione degli apprendisti restava discriminatoria e le violazioni della normativa e dei diritti individuali erano frequenti, come pure frequente era il licenziamento al termine del periodo previsto, nonostante gli incentivi all'assunzione assicurati dalla legislazione in materia. Una situazione di precarietà e di sfruttamento pesava quindi sui giovani che, nella maggior parte dei casi, disponevano di una preparazione culturale limitata alla scuola elementare, spesso anche non completata. Una delle manifestazioni più importanti delle trasformazioni in atto era rappresentata dal sempre più massiccio spostamento di popolazione in cerca di lavoro: dal Sud al Nord, dalle campagne alle città e dall'agricoltura all'industria. La politica di ricostruzione del paese si sviluppò attraverso una forte industrializzazione, concentrata soprattutto nel Nord e specialmente nel triangolo Milano-Torino-Genova.

Il processo avviato in questa fase si presenta però molto diverso da quello dell'anteguerra: l'evoluzione tecnologica è rapida e continua, i settori della chimica e della fisica sono in continuo progresso, la meccanizzazione invade quasi tutti i campi e viene applicata anche alle attività agricole. Queste innovazioni, mentre aprivano nuove prospettive ai lavoratori qualificati e specializzati riducevano progressivamente le possibilità di occupazione per la manodopera generica: le nuove forme di lavoro, in sostanza, esigevano una preparazione sempre più elevata. A livello politico, una delle più significative espressioni di questa esigenza è contenuta nel cosiddetto Piano Vanoni che apertamente riconosceva lo stretto legame esistente fra i problemi della crescita economica e quelli del sistema formativo⁷. Questa urgenza di innovare e potenziare il sistema formativo fu sostenuta da esponenti del mondo politico, industriale, sindacale e scolastico⁸ e fu concretamente promossa soprattutto dai Ministeri della Pubblica

⁷ Lo *Schema di sviluppo dell'occupazione e del reddito in Italia nel decennio 1955-1964*, comunemente noto con il nome dell'allora Ministro del Bilancio Ezio Vanoni, indicava come problema centrale da risolvere quello della realizzazione di una preparazione professionale in funzione delle trasformazioni che erano destinate ad avere le principali attività lavorative. Alla metà degli anni Cinquanta, coloro che erano in cerca di prima occupazione presentavano livelli di istruzione molto diversificati: il 62% aveva frequentato la scuola elementare (anche se spesso senza raggiungere la licenza); il 19,6% aveva completato il livello medio inferiore; il 14,8% possedeva il diploma di scuola superiore e solamente il 3,1% la laurea (ISTAT, *Compendio statistico italiano*, Roma, Ist. Poligr. dello Stato, 1956).

⁸ A partire dal 1955 iniziò in Italia una ininterrotta serie di incontri e convegni (molti dei quali promossi dagli industriali) con al centro i problemi della formazione e dello sviluppo economico del Paese. Per una esauriente rassegna, cfr. G. Gozzer, *L'istruzione professionale in Italia*, Roma, Ed. UCIM, 1958, pp. 371-404 e l'ampia bibliografia alle pp. 467-518.

istruzione e del Lavoro, i quali avevano sostituito i Ministeri dell'Educazione nazionale e delle Corporazioni del passato regime fascista.

La formazione professionale negli anni della ricostruzione

Nel dopoguerra il settore della formazione professionale crebbe notevolmente, ma in modo disordinato e confuso: si sviluppò in aree diverse, caratterizzate sia da sistemi organizzativi e gestionali distinti sia da ordinamenti didattici differenziati. Tali aree erano inserite rispettivamente nel sistema scolastico, nel sistema extrascolastico e anche in quello aziendale, che comprendeva sia le forme miste di apprendistato industriale e artigiano sia quelle specificatamente addestrative e di azienda. Si sono verificate così sovrapposizioni, duplicazioni, ripetizioni e interferenze poiché ogni area ha rivendicato a sé il compito specifico di assicurare la formazione professionale dei quadri lavorativi, accentuando rispettivamente gli aspetti culturali, qualificativi o lavorativo-addestrativi, cioè quegli aspetti che caratterizzavano maggiormente ognuna di esse. Ciascuno dei tre sistemi formativi vantava un diritto di priorità, fondato su diversi titoli e giustificazioni e pretendeva l'esclusivismo, spesso anche per ragioni corporative o per attribuzioni burocratiche. Fra il Ministero della Pubblica istruzione e quello del Lavoro nacque un larvato antagonismo che incrementò un *doppio sistema di formazione professionale*, chiamato l'uno dell'istruzione professionale, l'altro dell'addestramento professionale. Tendenzialmente entrambi i sistemi si rivolgevano alla stessa utenza ed offrivano lo stesso servizio.

Il Ministero della Pubblica istruzione si impegnò in particolare nel favorire ed incrementare la nascita degli istituti professionali, destinati a dare una formazione culturale più solida di quella offerta dalle tradizionali Scuole di arti e mestieri⁹. Essi avevano lo scopo di preparare personale idoneo all'esercizio delle attività di ordine esecutivo nel settore dell'industria, del commercio, dell'agricoltura, dell'artigianato, del turismo, della navigazione, delle attività alberghiere e dei nuovi lavori femminili. Sottoposti alla vigilanza della Pubblica istruzione, autonomi amministrativamente, nel giro di qualche lustro gli istituti professionali diventarono una realtà importante nel sistema formativo del paese, che finì per accumulare oltre 200 corsi di qualifica professionale. Annessi a questi istituti, sorsero poi altri corsi di qualificazione, di specializzazione, di perfezionamento e di integrazione formativa. Questa nuova realtà, che fu ordinata come sottosistema dell'istruzione tecnica, si rivolgeva a quei giovani che non potevano permettersi di intraprendere gli studi tecnici quinquennali, a causa delle condizioni economiche familiari, oppure agli allievi che scolasticamente si erano dimostrati più deboli e che quindi non sarebbero mai riusciti a proseguire i più impegnativi studi tecnici. Nonostante l'imponente crescita, l'istruzione professionale continuò comunque a presentarsi come una «parente povera» dell'istruzione tecnica

⁹ Gli Istituti nacquero dalla forzatura di una norma del 1939 (art. 9 del RDL 21 settembre 1938, convertito nella legge 2.06.1939, n. 139) che consentiva di istituire nell'ambito dell'Istruzione tecnica «Scuole aventi finalità ed ordinamento speciale». Il primo Istituto fu aperto a Milano nel 1950.

e ad essere considerata nettamente inferiore rispetto all'ordine classico e scientifico¹⁰.

Fra le altre attività del Ministero, occorre ricordare il tentativo di rilanciare i Consorzi provinciali per l'istruzione tecnica sorti in epoca fascista. Essi avevano personalità giuridica ed erano stati posti sotto la vigilanza del Ministero dell'Educazione nazionale e di quello delle Corporazioni¹¹. Avevano lo scopo di promuovere lo sviluppo e il perfezionamento dell'istruzione tecnica nell'ambito di ogni circoscrizione provinciale. Ad essi erano affidate le funzioni relative all'istituzione e al mantenimento di istituti e scuole di istruzione tecnica liberi, all'istituzione di corsi per la formazione ed il perfezionamento dei lavoratori. Nel dopoguerra, il Ministero della Pubblica Istruzione tentò un rilancio di questi Consorzi, con l'obiettivo di favorire lo sviluppo degli istituti professionali e di agevolare i rapporti con le Camere di commercio, con gli Ispettorati dell'agricoltura e con altri enti interessati. La vita dei Consorzi fu sempre stentata, non tanto per le funzioni loro attribuite, ma soprattutto per la esiguità dei mezzi a disposizione come pure per la loro impostazione esclusivamente scolastica, o comunque troppo legata al modello scolastico. In queste condizioni, sopravvissero fino al 1977, anno in cui furono soppressi dopo che le loro funzioni amministrative erano state trasferite alle Regioni.

Dopo la fine della guerra, il Ministero del Lavoro si impegnò subito in una attività formativa a vasto raggio, giustificandola con la necessità di recuperare e riconvertire forza lavoro adulta per rispondere, in forme rapide ed agili, al crescente fabbisogno di manodopera qualificata che andava emergendo nel Paese. Questa intensa azione, realizzata con una serie di provvedimenti emanati soprattutto fra gli anni 1947-49, finì per svuotare progressivamente le competenze dei Consorzi provinciali per l'istruzione tecnica e per dar vita ad un nuovo corso nel settore dell'istruzione professionale¹². Con il concorso di istituti religiosi, organizzazioni para-sindacali, Centri di addestramento ed aziende, il Ministero promosse corsi per disoccupati, corsi aziendali e numerose altre attività finalizzate alla qualificazione, all'aggiornamento o alla riqualificazione professionale dei lavoratori. Dal 1957, queste iniziative poterono contare sui Centri di addestramento professionale, ovvero dei luoghi-stabilimenti *ad hoc*, destinati ad organizzare i corsi previsti. Le attività di formazione professionale promosse dal Ministero del Lavoro (ma anche da altri Ministeri, quali quello dell'Agricoltura, della Difesa, del

¹⁰ Solo dopo il 1946 la Direzione generale per l'Istruzione tecnica del Ministero della Pubblica istruzione si orientò verso una distinzione più precisa fra i due tipi, tendendo a caratterizzarli in maniera autonoma: l'istruzione tecnica come quella destinata a preparare il personale specificatamente qualificato per la direzione aziendale, ecc.; la istruzione professionale, viceversa, destinata a preparare a una determinata qualifica lavorativa.

¹¹ Le disposizioni del Ministero delle Corporazioni relative ai corsi di perfezionamento dei lavoratori sopravvissero, almeno in parte, anche nel dopoguerra come pure sopravvissero gli enti che erano stati creati: con nuove denominazioni (come l'I.N.A.P.L.I. per lavoratori dell'Industria e l'E.N.A.L.C. per quelli del commercio) e con competenze ridotte, essi resistettero stancamente fino alla abolizione.

¹² La competenza sull'istruzione professionale fu rafforzata dalla legge 04.05.1951 n. 456 che, modificando la precedente legge 29.04.1949 n. 264 dettante norme per i corsi di qualificazione e riqualificazione per lavoratori disoccupati, per lavoratori in soprannumero, per i cantieri-scuola per disoccupati e per l'attività di rimboschimento, conferiva al Ministero del Lavoro il potere di autorizzare ed istituire anche corsi per l'addestramento professionale dei lavoratori, denominati più tardi «normali», sia a fini di formazione integrale (per lavoratori in attesa di primo impiego) sia di formazione complementare (per lavoratori già occupati). Il termine «addestramento» designava chiaramente un insegnamento limitato a far conseguire ai corsisti una «destrezza», cioè una capacità, anche altamente specializzata ma pur sempre meccanica, in una determinata lavorazione.

Commercio, ecc.), oltre che dai grandi complessi industriali privati, furono chiamate anche di *addestramento professionale* in quanto limitate a conferire solo una conoscenza dei procedimenti tecnici di lavoro nuovi o più perfezionati, attraverso corsi brevi, a volte anche della durata di pochi mesi. Come osservava De Bartolomeis, oltre il 90%, cioè la quasi totalità dei lavoratori, si qualificava direttamente sul lavoro e quindi in modo dispersivo e non organico¹³.

Fra le iniziative del Ministero, un rilievo particolare riveste sicuramente la legge di riforma dell'apprendistato, soprattutto per le soluzioni che essa diede ai problemi fondamentali posti da questo istituto: da quelli di ordine *tecnico-economico* (come favorire l'occupazione giovanile, integrandola opportunamente con percorsi formativi realizzati nei luoghi di lavoro), a quelli di ordine *giuridico* (come formulare un contratto di lavoro che ha uno specifico profilo giuridico), a quelli di ordine *pedagogico* (come promuovere una formazione adeguata dei giovani in un ambiente alternativo a quello scolastico).

La riforma organica dell'apprendistato del 1955

La legge 25/1955 (portata all'approvazione dall'allora Ministro del Lavoro Ezio Vigorelli) delineava, finalmente in modo autonomo e organico, l'istituto dell'apprendistato, definendolo come «uno speciale rapporto di lavoro in forza del quale l'imprenditore è obbligato ad impartire o a far impartire, nella sua impresa, all'apprendista assunto alle sue dipendenze, l'insegnamento necessario perché possa conseguire la capacità tecnica per diventare lavoratore qualificato, utilizzandone l'opera nell'impresa medesima» (art. 2). L'ingresso del lavoratore-allievo nell'azienda avveniva quindi in forza di un contratto *speciale*, che in più di qualche punto riecheggiava l'antica tradizione che regolava i diritti e i doveri dei due contraenti: datore di lavoro e apprendista. In questo tipo di contratto, essi ricoprivano una duplice funzione, cioè quella di imprenditore e maestro il primo e di prestatore di lavoro e allievo, il secondo. Secondo la nuova normativa, l'apprendista, che doveva avere un'età compresa tra i 14 e i 20 anni, viene accolto in una impresa industriale, commerciale o artigiana allo scopo di acquisire le competenze necessarie per divenire un lavoratore qualificato. La sua figura era nettamente distinta da quelle del garzone (la cui opera era priva di qualsiasi cognizione tecnica); del praticante volontario, comune in molte aziende; dello studente delle Scuole professionali e da altre figure simili.

Nell'orario di lavoro dell'apprendista, stabilito in un massimo di 8 ore giornaliere e 44 settimanali, erano comprese quelle destinate all'insegnamento (definito «complementare»), considerate a tutti gli effetti come ore lavorative. Oltre agli obblighi di carattere economico-previdenziale (fissati dai contratti collettivi di lavoro), l'imprenditore aveva importanti compiti di ordine didattico-formativo. A lui era fatto obbligo di provvedere, all'interno dell'impresa, alla qualificazione professionale dell'apprendista e di collaborare con gli enti e le istituzioni che svolgevano i corsi di istruzione

¹³ Cfr. F. De Bartolomeis, *Formazione tecnico-professionale e pedagogia dell'industria*, Milano, Comunità, 1965, p. 36.

integrativa o complementare, che il giovane era tenuto a frequentare. La formazione dell'apprendista si realizzava quindi mediante l'addestramento pratico e l'insegnamento complementare: il primo finalizzato a fargli acquisire le necessarie abilità lavorative; il secondo destinato a fornirgli le nozioni teoriche indispensabili per l'acquisizione della piena capacità professionale. Si prefigurava in questo modo lo sviluppo di una «cultura applicata», da coniugare opportunamente con la cultura generale e da spendere direttamente nel mondo del lavoro. La frequenza ai corsi era gratuita e obbligatoria: la legge escludeva infatti qualsiasi contributo a carico degli apprendisti e limitava gli oneri a carico degli imprenditori. Nei confronti di questi ultimi, erano previste sanzioni pecuniarie nel caso di una mancata frequenza degli apprendisti ai corsi.

L'articolo 12 ricordava anche gli obblighi dell'apprendista, il quale – secondo l'antica consuetudine – era tenuto «a obbedire all'imprenditore o alla persona incaricata della sua formazione professionale e a seguire gli insegnamenti che gli vengono impartiti; a prestare all'impresa la sua opera con diligenza; a comportarsi correttamente verso le persone addette all'impresa; a frequentare con assiduità i corsi d'insegnamento complementare; a osservare le norme contrattuali». Nella legge non erano comunque previste sanzioni a carico dei giovani inadempienti. Al termine del periodo di apprendistato, al giovane doveva essere consentito di accedere a delle prove destinate ad accertarne la idoneità ad esercitare il mestiere e di ricevere, se riconosciuto idoneo, la «qualifica» prevista. Egli poteva essere poi assunto in modo definitivo, previa autorizzazione dell'Ispettore del lavoro, tramite gli Uffici di collocamento, nei cui elenchi ogni apprendista doveva essere iscritto. La legge affidava la gestione normativa e la vigilanza ai Ministeri del Lavoro e della Pubblica istruzione, per le rispettive competenze in materia di addestramento professionale e di formazione generale.

In effetti, il rapporto fra i due Dicasteri non si rivelò semplice: non a caso, il presentatore della legge, Silvio Gava, aveva dedicato buona parte della sua relazione a questo problema. Sul delicato tema dell'insegnamento complementare, destinato a tutti gli apprendisti, Gava dichiarò subito che il nuovo provvedimento voleva evitare ogni conflitto di competenze, poiché il Ministero del Lavoro era stato mosso unicamente dalla urgenza «di prendere subito quei provvedimenti che sono ritenuti utili per alleviare la disoccupazione e per avviare al lavoro la mano d'opera giovanile». Pur riconoscendo che «il centro formativo dell'istruzione teorica e pratica degli apprendisti» dovrebbero essere le Scuole professionali e l'istruzione professionale, egli faceva presente però che esse «non hanno finora dato grandi risultati» e che, in ogni caso, ancora non appaiono adeguatamente attrezzate per qualificare professionalmente i giovani. «L'operaio specializzato si fa soprattutto nell'officina, nella bottega, nello stabilimento» affermava il relatore, per concludere poi che «il voler oggi, nelle nostre attuali condizioni, con una disoccupazione che tanto ci preoccupa, affidare l'apprendistato, l'istruzione professionale, solo alla scuola significa vivere e operare fuori della realtà»¹⁴.

La difficoltà di realizzare i previsti corsi indusse ben presto il Ministero del Lavoro a creare i già ricordati Centri di addestramento professionale (C.A.P.), previsti da una serie di disposizioni e in particolare dalla circolare n. 37 del 06.05.1957. Nascevano

¹⁴ Cit. in G. Gozzer, *L'istruzione professionale in Italia*, cit., pp. 236-238.

così i Centri di insegnamento complementare per apprendisti che, secondo la stessa circolare ministeriale, erano destinati «a fornire agli stessi le nozioni tecniche necessarie a completare la formazione pratica ricevuta nell'azienda». La circolare prefigurava anche «un aumento dei Centri e un'organizzazione più capillare», in modo da assicurare tale servizio anche agli apprendisti impegnati nelle aziende ubicate in zone decentrate o prive di scuole.

L'insegnamento complementare era svolto – come si è detto – in appositi corsi, organizzati per categorie professionali e per gradi di preparazione scolastica, distinti in due livelli: i corsi di primo grado (o corsi popolari) erano riservati agli apprendisti privi della licenza elementare e si svolgevano all'interno dei corsi di scuola popolare istituiti dal Ministero della Pubblica Istruzione. La frequenza era limitata al tempo strettamente necessario al giovane per completare la sua preparazione di base e per accedere quindi ai corsi di secondo grado. Questi, che rappresentavano i corsi di insegnamento complementare propriamente detti, erano finalizzati a fornire una preparazione prevalentemente tecnica e potevano accogliere apprendisti appartenenti alla stessa categoria professionale oppure impegnati a formarsi in mestieri diversi. I corsi, che avevano una durata annuale coincidente con l'anno scolastico, erano diurni e prevedevano un orario settimanale non inferiore alle tre ore. Il calendario delle lezioni doveva essere concordato con le aziende al fine di non ostacolarne l'attività produttiva. I docenti, o meglio gli istruttori (teorici e pratici) dei corsi, erano tenuti a comunicare agli imprenditori le presenze e le assenze degli apprendisti e a valutarli periodicamente, sulla diligenza mostrata e sul profitto, con un voto espresso in decimi.

I principi didattici che dovevano ispirare i corsi erano indicati dalla stessa circolare, la quale ricordava che «relativamente al metodo ci si è proposti, anzitutto, di corrispondere alle concrete attuali esigenze della produzione prendendole a base degli insegnamenti da impartire ai lavoratori addestrandoli». La circolare proseguiva poi ribadendo la necessità di partire dalle attese fondamentali degli imprenditori, i quali richiedevano ad ogni lavoratore di «saper eseguire in modo completo e soddisfacente le operazioni pratiche connesse al suo mestiere» e di dimostrare il possesso delle «conoscenze tecniche indispensabili per eseguire consapevolmente il lavoro che esso comporta». La formazione pratica insomma – almeno nelle intenzioni – doveva essere integrata da una adeguata formazione tecnica e generale. Nonostante i lodevoli propositi, la circolare concludeva – con dubbia coerenza – raccomandando nei corsi la programmazione di un sistema di esercitazioni destinato a promuovere nei giovani l'acquisizione di una serie di automatismi da applicare nel concreto esercizio dei vari mestieri. Privilegiare l'acquisizione di determinati stereotipi gestuali, centrati sull'effetto da raggiungere nel campo del movimento, e l'acquisizione di nozioni, curvate sull'immediatamente utile, nel campo delle conoscenze, non poteva che portare, inevitabilmente, a sviluppare un'azione di addestramento più che di formazione, ossia un'azione destinata a preparare a determinati tipi di risposta, che possiedono un valore adattivo molto ristretto e non appaiono in grado di educare alla possibilità della diversificazione delle prestazioni¹⁵.

¹⁵ Per una riflessione critica sui metodi addestrativi, cfr. F. De Bartolomeis, *Formazione tecnico-professionale e pedagogia dell'industria*, cit., pp. 216-220.

La prima fase di applicazione della legge

Se si prende in considerazione l'attività formativa legata all'apprendistato, si nota subito il forte incremento dell'impegno organizzativo e finanziario del Ministero del Lavoro. Dalla prima applicazione della legge agli inizi degli anni Settanta, la crescita appare continua: dal 1956-57 al 1970-71 i corsi complementari attivati risultano sostanzialmente quadruplicati, passando da 3.600 a circa 13.600. Lo stesso andamento registra anche il numero degli allievi iscritti. A beneficiarne erano soprattutto le aree più industrializzate dell'Italia settentrionale e centrale, le quali, insieme, raccoglievano oltre l'80% dei corsi. Buona parte della spesa gravava sotto la voce «competenza della gestione speciale apprendistato» del bilancio dello speciale Fondo per l'Addestramento Professionale dei Lavoratori. Al costante aumento quantitativo dei giovani che accedevano al mondo del lavoro non sembra corrispondere però una crescita qualitativa: da un'attenta analisi dei dati emerge chiaramente che la frequenza ai corsi, da parte degli apprendisti occupati, si è mantenuta su livelli piuttosto limitati. Come emerge dalla tabella allegata, la percentuale di coloro che accedevano ai corsi è passata dal 20,5% del 1956-57 al 61,1% del 1962-63 (massimo livello raggiunto) per poi ridiscendere progressivamente nel corso degli anni.

Tab. 1. *Incidenza percentuale degli apprendisti frequentanti i corsi teorico-complementari sul totale degli apprendisti occupati (1957-1970)*

<i>Anni</i>	<i>Apprendisti occupati</i>	<i>Incidenza % dei partecipanti ai corsi sugli apprendisti occupati</i>
1957	466.372	20,5
1958	555.990	21,8
1959	627.504	39,1
1960	704.719	43,3
1961	771.535	50,9
1962	810.498	58,2
1963	767.643	61,1
1964	793.713	54,7
1965	770.884	54,2
1966	759.032	52,1
1967	781.893	51,7
1968	831.613	48,1
1969	741.979	53,3
1970	721.317	48,5

Fonte: Elaborazione su dati Istat e Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale¹⁶

¹⁶ Fondazione Agnelli, *La formazione professionale in Italia*, vol. I, *La formazione professionale di base*, Bologna, Il Mulino, 1971, p. 99.

Come era stato già denunciato fin dai primi anni di applicazione della legge, non tutti gli apprendisti frequentavano realmente i corsi: sia per responsabilità degli Imprenditori, che preferivano tenerli occupati in azienda, sia per lo scarso interesse nutrito dagli stessi giovani. Troppo spesso essi non riuscivano a cogliere l'utilità di partecipare e di imparare dalle lezioni di docenti e istruttori. Mediamente, oltre la metà degli apprendisti occupati disertava le attività di formazione. La scarsa qualità didattica, che le rendeva palesemente inadeguate ad integrare e arricchire le conoscenze pratiche che il giovane acquistava sul luogo di lavoro, era indirettamente testimoniata dalla stessa difficoltà di reperire insegnanti motivati e preparati. Le norme della legge erano scarsamente rispettate anche per quanto riguarda l'impegno lavorativo: alcune indagini hanno dimostrato che spesso gli apprendisti superavano il tetto delle 44 ore settimanali e che non sempre fruivano dei previsti periodi di ferie. D'altra parte, i controlli non erano molto severi.

I primi effetti della legge n. 25 (entrata in vigore il 01.03.1955) furono esaminati dalla Commissione parlamentare di inchiesta sulle condizioni dei lavoratori in Italia, presieduta da Leopoldo Rubinacci. Nella relazione della Commissione, presentata alla Camera il 23 dicembre 1957, si lamentavano gravi e molteplici carenze e si esprimeva un giudizio complessivo fortemente critico sull'applicazione della legge. Non potendo disporre di statistiche precise e di comparazioni accuratamente elaborate, la Commissione prese in esame una vasta serie di dati, di osservazioni e di giudizi raccolti da varie fonti. Una particolare attenzione fu riservata ai corsi complementari, dei quali si lamentò una insufficiente organizzazione e una notevole carenza a livello didattico. Le attività di insegnamento erano valutate come gravemente inadeguate per quantità e qualità, e la frequenza degli apprendisti era ritenuta assai deludente. Venne denunciata anche la scarsa sensibilità di molti imprenditori a favorire lo studio e la preparazione generale dei giovani. Sempre secondo la Commissione, era indifferibile riprendere in esame l'intero settore dell'addestramento professionale e prevedere intanto un «Servizio nazionale per l'apprendistato», finalizzato a sovrintendere «a tutto il settore, curando il coordinamento e la diffusione delle varie iniziative inerenti alla preparazione professionale e al mestiere, e provvedendo inoltre al collocamento dei giovani apprendisti»¹⁷.

Molte voci si sono levate per denunciare il fallimento dell'apprendistato quale istituto destinato a favorire l'inserimento nel mondo del lavoro attraverso una adeguata formazione culturale. Questa posizione fu sostenuta soprattutto da parte di esponenti e di esperti del Ministero della Pubblica Istruzione. Giovanni Gozzer, ad esempio, rilevò subito i deboli fondamenti della legge n. 25: a suo dire, già la relazione Gava mostrava di ignorare totalmente «quel tipo moderno di istruzione professionale che elimina appunto l'apprendistato tradizionalmente inteso ed assicura la formazione professionale polivalente, adatta a successive e rapide qualificazioni e all'eventuale successivo sviluppo delle specializzazioni». Gozzer osservava inoltre che appariva pericolosamente riduttivo definire l'apprendistato «uno speciale rapporto di lavoro»: concetto che egli riteneva superato, relativo cioè alla società rurale-artigiana del passato, difficilmente

¹⁷ Cit. in G. Gozzer, *L'istruzione professionale in Italia*, cit., p. 244.

compatibile con una visione moderna dell'educazione e con un avanzato sistema di industrializzazione¹⁸. Piuttosto che trasformare l'apprendistato in un'armonica sintesi di formazione professionale nel lavoro e sul lavoro e di un efficace complemento di formazione culturale, ci si era limitati a prevederlo come un particolare rapporto lavorativo. Egli rifiutava pertanto l'apprendimento professionale privo di insegnamenti di carattere generale e auspicava il superamento della «qualifica» specifica di mestiere per sviluppare invece nei giovani una «adattabilità polivalente» attraverso una adeguata «istruzione di adattamento». In altri termini, Gozzer sosteneva che l'istruzione professionale non può essere intesa «come l'acquisizione di certe abilità esecutive, di tipo artigianale (sarto, calzolaio, ecc.) o di tipo industriale (fresatore, radiomontatore) ma piuttosto come il substrato generale di preparazione intellettuale e di conoscenza scientifica che consente una rapida acquisizione delle forme tipiche dell'esecutività tecnica nei vari settori della produzione»¹⁹. Per garantire un'autentica formazione del lavoratore, occorre quindi rifiutare una professionalizzazione troppo definita e incapace di rinnovarsi e fare più largo spazio alla cultura di base affidata alle istituzioni scolastiche.

Considerazioni conclusive: il mancato incontro tra sistema economico e sistema formativo

Se si volesse tracciare un bilancio sulla legge n. 25 – sia pur limitato al primo quindicennio della sua applicazione e quindi fino alla vigilia del passaggio all'ordinamento regionale – si deve senz'altro registrare che essa ha favorito l'ingresso nel mondo del lavoro, secondo una normativa finalmente autonoma ed organica, di centinaia di migliaia di giovani, spesso scarsamente qualificati dal punto di vista scolastico. La tabella sopra riportata dimostra l'andamento molto favorevole dei contratti stipulati, passati dai 466.372 del 1957 ai 721.317 del 1970, con punte di oltre 800.000 negli anni 1962 e 1968. In questo senso, un risultato molto positivo è stato sicuramente ottenuto. Trattandosi di apprendistato, cioè di un contratto di formazione-lavoro, occorre osservare però che gli obiettivi di natura formativa non possono dirsi altrettanto positivamente raggiunti. Le cause le abbiamo ricordate: l'incapacità del Ministero del Lavoro di realizzare corsi efficienti e motivanti, i controlli inefficaci, la scarsa sensibilità del mondo imprenditoriale e degli stessi apprendisti. Si tratta di motivazioni specifiche, che vanno inquadrare in una più generale difficoltà di trovare il tanto auspicato modello capace di coniugare armonicamente formazione culturale e formazione professionale.

Dalla seconda metà degli anni Cinquanta, l'idea di formazione professionale è andata via via emancipandosi da ogni forma di addestramento e ha tentato di riqualificarsi secondo nuove prospettive tese ad assegnare centralità ad un bisogno di istruzione generalizzato e non limitato alla sola alfabetizzazione²⁰. Importanti spinte

¹⁸ *Ivi*, pp. 237-241 (ove viene riportata anche la relazione Gava).

¹⁹ *Ivi*, p. 65.

²⁰ F. Cambi, *Dall'addestramento alla formazione: l'evoluzione dell'idea di professionalità*, in F. Cambi, M. Contini (a cura di), *Investire in creatività*, Roma, Carocci, 1999, pp. 17-38.

in questa direzione provenivano sia dal mondo economico-produttivo sia da quello politico-culturale. Il primo auspicava, in generale, maggiore istruzione per preparare allo sviluppo industriale sempre più rapido e complesso, e chiedeva, in particolare, l'ampliamento delle scuole tecniche e professionali, necessarie per allargare l'apprendistato a un insieme di competenze culturali di base adeguate alle occupazioni lavorative in continua trasformazione. Dal canto loro, molte forze politiche, sociali e culturali, anche di matrice molto diversa, premevano per un nuovo sistema formativo, basato sulla pari dignità di istruzione e lavoro e finalizzato alla formazione dell'uomo e del lavoratore in una società democratica, non classista. In questo contesto, trovarono sempre più largo credito quelle teorie che sostenevano un aggancio della scuola al sistema produttivo, le quali in un primo momento avevano incontrato notevoli resistenze nell'opinione pubblica.

Sul finire del decennio, Aldo Agazzi, uno dei pedagogisti più sensibili a queste tematiche, scriveva: «Sul problema della scuola e dei suoi rapporti con il lavoro (e, ancora più, viceversa) genericamente sono tutti d'accordo: economisti, mondo della produzione, politici: la carenza però è subito nella visione scolastica e pedagogica delle preparazioni professionali: e qui sta il vero compito urgente, perché non ci sarà mai soluzione di problemi lavorativi in quanto umani, se non attraverso l'educazione e la scuola»²¹. La questione più delicata non era quella della espansione quantitativa del sistema educativo, ma quella della ricerca di un modello pedagogico adeguato per orientare il passaggio dal puro e semplice addestramento ad una nuova formazione che, riscattata dalla tradizionale subalternità culturale, ponesse in grado il futuro lavoratore, da una parte, di padroneggiare realtà produttive tecnologicamente sempre più avanzate, e, dall'altra, di inserirsi pienamente come cittadino nel contesto della vita democratica del Paese.

La pedagogia italiana appariva in ritardo su queste problematiche: com'è stato giustamente rilevato, essa mostrava «un sostanziale grado di dipendenza rispetto alle analisi delle tecnocrazie socio-economiche oppure si limitava ad interpretare la realtà in chiave fortemente ideologica»²². Il dibattito era egemonizzato soprattutto da sociologi ed economisti, le cui analisi finivano spesso per sconfinare in campo scolastico e educativo. Dal mondo economico si chiedeva alla scuola di assolvere a un compito di formazione al lavoro, garantendo un'efficiente preparazione tecnica e un adeguato bagaglio motivazionale: dal livello dell'istruzione di base (obbligatoria fino ai 14 anni di età), per fornire una preparazione sufficiente alla mano d'opera generica; alle scuole professionali, quasi «scuole di mestiere», per gli operai qualificati e specializzati; ai corsi articolati per quadri intermedi fino all'università, per ricercatori, dirigenti e docenti. Significativi contributi al dibattito vennero anche dalla diffusione di ricerche straniere: dalle teorie americane di sociologia funzional-strutturalista di Parsons agli studi francesi di sociologia industriale di Friedmann e Naville fino a quelli tedeschi di pedagogia del lavoro di Spranger, Fischer, Litt e soprattutto di Hessen, impegnati a sviluppare la lezione kerschensteineriana. Fra la metà degli anni Cinquanta e quella

²¹ A. Agazzi, *Teoria e pedagogia della scuola*, Brescia, La Scuola, 1959, pp. 379-380.

²² G. Chiosso, *Cultura lavoro e professione*, Milano, Vita e Pensiero, 1981, p. 15.

degli anni Sessanta, i pedagogisti italiani più attenti cercarono di colmare il ritardo accumulato nel dibattito sul rapporto scuola-sviluppo economico e sociale, sia insistendo sulla priorità della formazione personale completa rispetto a quella puramente tecnico-addestrativa sia riproponendo la tradizionale interpretazione circa il valore educativo della manualità e del lavoro.

I congressi nazionali dell'Associazione Pedagogica Italiana possono essere considerati come un significativo osservatorio per ricostruire l'evoluzione di questa riflessione sugli specifici temi della formazione professionale: come ha osservato Chiosso, «tra il 1956 (congresso di Padova-Venezia) e il 1966 (congresso di Genova) si assiste infatti ad un accentuarsi dell'interesse sui nuovi compiti e sulle nuove responsabilità che attendono l'educazione e la scuola in rapporto alle esigenze espresse dal mondo del lavoro»²³. Agli incontri parteciparono tutti i principali esponenti della pedagogia laica e cattolica italiana, che confrontarono – anche animatamente – le rispettive posizioni. Nella *Mozione finale*, approvata dai partecipanti del Congresso del 1956, unanimemente si auspicava che «quanto più possibile» la preparazione tecnica e professionale fosse «ritardata nelle sue forme specialistiche e che queste si articolino in una educazione rivolta alla formazione dell'uomo e del cittadino»; inoltre, la istituzione «di una scuola unitaria, obbligatoria e gratuita, per tutti i ragazzi dagli 11 ai 14 anni» (destinata a realizzarsi, com'è noto, alcuni anni dopo) e infine «un proficuo contatto della scuola con tutte le forze che concorrono alla produzione»²⁴. Quattro anni dopo, i pedagogisti partecipanti al congresso di Bologna furono ancora concordi nel ribadire che «ogni istruzione, addestramento, qualificazione e riconversione professionale non possa che impostarsi su una solida e polivalente educazione di base», ma si divisero nettamente sul problema del cosiddetto «pluralismo gestionale» dei centri di formazione²⁵. In particolare, formularono valutazioni opposte sulla funzione delle Scuole aziendali: da una parte ci furono pedagogisti (come ad esempio Volpicelli) che le ritenevano autentici «modelli di organizzazione scolastica», dal momento che riuscivano a mettere insieme gruppi di giovani impegnandoli in attività non solo tecnico-didattiche, ma anche ricreativo-sociali; dall'altra ci furono pedagogisti (come Mazzetti e Bertoni Jovine) che sostennero che esse erano state create «per selezionare maestranze» e che pertanto non potevano corrispondere alle finalità orientative e politecniche richieste alla scuola professionale.

Di notevole interesse appare il Congresso che si tenne a Genova nel 1966 e che aveva come tema *L'avvenire dell'istruzione professionale in Italia*. Le relazioni introduttive furono tenute dall'ing. Gino Martinoli, tecnico con notevoli competenze anche in campo formativo, e dal pedagogista Aldo Visalberghi. Il primo insistette sulla necessità di partire da ragionevoli previsioni sul futuro per programmare le scelte sia in campo economico-professionale sia in campo scolastico. A suo avviso, spettava poi ai pedagogisti indicare alla scuola una metodologia adatta. L'invito fu subito raccolto da Visal-

²³ *Ivi*, p. 56.

²⁴ Cfr. *Atti del III Congresso Nazionale di Pedagogia*, Padova, Soc. Coop. Tipografica, 1958, pp. 293-294.

²⁵ Cfr. *Atti del V Congresso Nazionale di Pedagogia*, Bologna, Malipiero, 1961, pp. 363-364. Le scuole aziendali, che offrivano un corso di studi sia pratici che teorici, a tempo pieno, di durata anche pluriennale, erano istituite da grandi aziende come la Pirelli, l'Alfa Romeo, la Fiat, l'Olivetti.

berghi che propose di rovesciare la tradizionale sequenza dell'istruzione (dal culturale al professionale, dal generale al particolare, dalla teoria all'applicazione) e di superare il vecchio pregiudizio secondo cui coloro che frequentano i corsi professionali non hanno la capacità di approfondire ed integrare ulteriormente la loro preparazione. Riprendendo la impostazione deweyana, egli propose una nuova metodologia, articolata nella sequenza pratica-teoria-pratica, e indicò le innovazioni conseguenti: programmi e modalità orientati a fornire un nuovo equilibrio fra cultura generale e applicazione; selezione, preparazione e aggiornamento degli insegnanti e degli istruttori tecnico-pratici; impiego di tecniche didattiche moderne (istruzione programmata, laboratori linguistici, autogoverno); anticipazione nella scuola degli aspetti positivi della vita di fabbrica. Il duplice superamento auspicato da Visalberghi imponeva insomma nuove scelte pedagogico-didattiche e delineava nuove prospettive per l'istruzione professionale. Su questo tema le conclusioni del congresso possono considerarsi come una significativa messa a punto del dibattito avviato nella seconda metà degli anni Cinquanta. Ribadita la centralità dell'intervento educativo nei problemi formativo-professionali, esse contenevano una ipotesi di riforma degli Istituti Professionali che, se «hanno fatto nel complesso buona prova» – si leggeva nel documento – mostravano ormai il bisogno di un rilancio per raggiungere tre obiettivi di fondo: una progressiva saldatura tra istruzione tecnica e professionale; una riqualificazione culturale a partire dal versante del lavoro e infine la possibilità di uno «sfondamento» in direzione universitaria nella prospettiva di creare una seconda via di istruzione superiore alternativa a quella della tradizione umanistico-liceale. Ai fini del nostro discorso, importante risulta anche un altro punto per il realismo con cui si valuta la situazione del tempo: «gli Istituti Professionali – proseguiva il documento finale – dovranno costituire il perno sul quale incentrare le principali strutture di qualificazione professionale, anche a livello più modesto, ma per ora indispensabile, dei corsi annuali e biennali di addestramento, e dei corsi complementari per apprendisti, e ciò al fine di assicurare docenti, metodi e attrezzature adeguati, e di incoraggiare ed assistere l'inserimento eventuale degli allievi nei corsi triennali di qualificazione»²⁶. Le attività di tipo addestrativo erano ritenute – almeno per il momento – ancora necessarie, anche se in prospettiva avrebbero dovuto essere affidate agli Istituti del Ministero della Pubblica Istruzione.

Fra gli anni Cinquanta e gli anni Sessanta, in Italia si tentò un confronto tra il sistema formativo e quello della cultura industriale e del lavoro, che allora rappresentava il settore trainante dello sviluppo del paese. Non è questa la sede per operare una valutazione complessiva di quella stagione, ma è certo che essa fu l'espressione di un esplicito tentativo di raccordare la scuola con la cultura industriale (o dell'economia o della produzione) che in quegli anni registrava cospicui successi. Sulla scia di un momento economico positivo, si sostenne cioè la necessità di un aggancio di tipo efficientistico della scuola al sistema produttivo, e si individuò nelle spese per l'istruzione un investimento di fondamentale importanza per lo sviluppo socio-economico del Paese. L'istruzione venne considerata un fattore-chiave della formazione al lavoro e i due sistemi – formativo e produttivo – apparivano necessariamente convergenti.

²⁶ Cfr. *Atti dell'VIII Congresso Nazionale di Pedagogia*, Genova, Grafica D. Bosco, 1966, pp. 312-313.

Come abbiamo rilevato, anche nella ricerca pedagogica era maturata la importanza del rapporto fra economia e pedagogia o fra produzione e formazione. Questa impostazione, diffusasi particolarmente negli anni del boom economico, fallì ben presto sia per ragioni economiche sia per ragioni culturali e il confronto venne praticamente a interrompersi. I ricorrenti periodi di stagnazione – che smentivano regolarmente le previsioni degli economisti – e soprattutto il processo contestativo che, a partire dalla fine degli anni Sessanta, investì la scuola e la società determinarono l'abbandono definitivo del cosiddetto modello efficientistico e provocarono una frattura mai più risanata fra mondo scolastico e mondo del lavoro.

Va comunque ricordato che il mancato incontro fra sistema formativo e sistema produttivo non fu determinato solamente da cause contingenti, poiché affondava le sue radici più nascoste e forse più tenaci in alcuni fattori profondi, strutturali più che emotivi, come la reazione della vecchia Italia dell'umanesimo liceale; la diffidenza delle culture politiche più solide e antiche; le resistenze dell'individualismo tipico della cultura popolare italiana rispetto alla normatività un po' rigida della cultura industriale. La interpretazione, forse alquanto semplicistica e riduttiva, di un rapporto scuola-impresa destinato a subordinare la scuola alle esigenze dell'azienda provocò ben presto la rapida demonizzazione di questo legame in nome della libertà dell'educazione e della cultura. In questo quadro, venne meno l'impegno a cercare e a sperimentare nuove e più aggiornate soluzioni e fu abbandonata in una posizione marginale e subalterna la preparazione professionale. Anche per l'influenza dei nuovi orientamenti della cultura internazionale, che indicavano nell'aumento della istruzione scolastica l'unico vero investimento formativo e sociale, le scelte mutarono radicalmente e si operò una torsione tutta scolastica dei processi formativi. Alla crescente domanda sociale di istruzione si rispose affidando una delega quasi totale al sistema scolastico, tanto che finirà quasi per essere identificato con quello formativo. La scelta «scuolacentrica» diede luogo a un vero e proprio panscolasticismo, cioè ad uno spazio eccessivo assegnato alla formazione scolastica rispetto a quella extrascolastica. Le delusioni e le diffidenze che aveva generato il modello efficientista spinsero quindi verso una soluzione che finì per marginalizzare il mondo della formazione professionale e l'orientamento al lavoro. Molto probabilmente, le difficoltà e le resistenze che ancora oggi si incontrano nel risolvere i problemi della professionalità individuale e della sua formazione generale si devono in buona parte a quanto avvenne in Italia tra la metà degli anni Cinquanta e gli anni Sessanta e alle scelte maturate in quella decisiva stagione.

Bibliografia

- Agazzi Aldo, *Teoria e pedagogia della scuola*, Brescia, La Scuola, 1959.
Atti del III Congresso Nazionale di Pedagogia, Padova, Soc. Coop. Tipografica, 1958.
Atti del V Congresso Nazionale di Pedagogia, Bologna, Malipiero, 1961.
Atti dell'VIII Congresso Nazionale di Pedagogia, Genova, Grafica D. Bosco, 1966.
 Cambi Franco, Contini Mariagrazia (a cura di), *Investire in creatività*, Roma, Carocci, 1999.

- Chiosso Giorgio, *Cultura lavoro e professione*, Milano, Vita e Pensiero, 1981.
- De Bartolomeis Francesco, *Formazione tecnico-professionale e pedagogia dell'industria*, Milano, Comunità, 1965.
- Dizionario Enciclopedico di Pedagogia*, Torino, S.A.I.E., s.d. (ma 1958).
- Fondazione Agnelli, *La formazione professionale in Italia*, Vol. I, *La formazione professionale di base*, Bologna, Il Mulino, 1971.
- Frasca Rosella, *Mestieri e professioni a Roma. Una storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Gozzer Giovanni, *L'istruzione professionale in Italia*, Roma, Ed. UCIIM, 1958.
- ISTAT, *Compendio statistico italiano*, Roma, Ist. Poligr. dello Stato, 1956.
- Marano Stefano, *La centralità del lavoro nella Costituzione*, in «Studi sociali», X (1986), pp. 31-40.
- Santoni Rugiu Antonio, *Breve storia dell'educazione artigiana*, Roma, Carocci, 2008.

STEFANO OLIVIERO

LAVORO, CONSUMO E FORMAZIONE: UNA PROSPETTIVA STORICO-EDUCATIVA

Il fenomeno del consumo, soprattutto nella sua dimensione di massa, al pari del lavoro, rappresenta senza dubbio uno dei nuovi canali formativi prevalenti, in modo diretto, attraverso il ciclo desiderio-acquisto-rifiuto-riciclo di un bene materiale o immateriale, e in modo indiretto, ovvero mediante l'universo di valori connesso al mondo dei consumi. Il contributo tenta quindi un primo sguardo sul rapporto tra consumo, studi storico-educativi e pedagogia.

Consumption, especially the mass consumption, such as the work, is certainly one of the new main fields of training; directly, through desire-purchase-waste-recycling cycle of tangible or intangible goods, or indirectly, through the universe of values that involves the world of consumption. The contribution attempts then a first glance at the relationship between consumption, history of education and pedagogy.

Parole chiave: consumo, storia sociale dell'educazione, tempo libero, identità.

Key words: consumption, social history of education, leisure, identity formation.

Il lavoro produttivo ha rappresentato a lungo uno dei principali canali formativi per gli esseri umani, in modo diretto, come pratica, e indiretto, come universo di valori¹. Tuttavia il progressivo declino della centralità della produzione nella società occidentale, ha lasciato spazio a nuovi valori condivisi che hanno determinato in modo altrettanto incisivo le identità individuali e collettive, facendo dunque emergere nuove opportunità formative. Il fenomeno del consumo, soprattutto nella sua dimensione di massa, rappresenta senza dubbio uno dei nuovi canali formativi prevalenti, anche in questo caso in modo diretto, attraverso il ciclo desiderio-acquisto-rifiuto-riciclo di un bene materiale o immateriale, e in modo indiretto, ovvero mediante l'universo di valori connesso al mondo dei consumi. Pensiamo, per usare un esempio ultra noto, a quanto la moda, la mobilità, la musica e l'intrattenimento hanno determinato l'universo giovanile negli anni Sessanta o più in generale al ruolo dei consumi nell'*American way of life*.

I consumi, in particolare nel corso del Novecento, come ormai acclarato dalla ricca storiografia nazionale e – soprattutto – internazionale, hanno svolto infatti una funzione fondamentale nello sviluppo della società, nella costruzione delle identità nazionali, dei ruoli e dei rapporti sociali, contribuendo anche alla ridefinizione della stratificazione sociale, dei generi e delle generazioni².

¹ Per uno sguardo pedagogico di sintesi teorico-storica sul lavoro cfr. V. Boffo (ed. by), *A glance at work. Educational perspectives*, Firenze, FUP, 2012 in particolare il saggio di Pietro Causarano, *Work and Person: Places of Labour as a Divided Territory*, pp. 39-57.

² Per avere un'idea dell'imponenza, qualitativa e quantitativa, raggiunta da questo campo di ricerca consulta

Con la progressiva affermazione dei consumi di massa, che ha preso corpo soprattutto a partire dalla seconda metà del secolo scorso, e il graduale tramonto della centralità della produzione, anche la storiografia fra gli anni Settanta e gli anni Ottanta ha iniziato a mettere in secondo piano la lettura dei consumi solo come fonte di alienazione e di materialismo per scoprirne la dimensione creativa. «Consumption», ha sottolineato con una felice sintesi Frank Trentmann, «stepped out of the shadow of production. *Homo consumens* took the place of *homo faber*»³.

Gli studi storico-educativi hanno invece quasi ignorato il fenomeno del consumo, di riflesso forse anche al disinteresse più generale degli studi pedagogici che, appunto, hanno indugiato e tardato ad affrontare questo tema. Sembra infatti che il mondo pedagogico, almeno in un primo momento, abbia volto lo sguardo verso il mondo dei consumi principalmente per giudicarlo, negativamente, più che per osservarlo e studiarlo. Una lettura insomma subordinata ad un conflitto di fondo fra valore etico-formativo del lavoro e il consumo come elemento deteriore del processo produttivo, dunque necessariamente vincolato ai processi di alienazione. Tuttavia il consumo investe profondamente il campo educativo, almeno quanto il lavoro e sarebbe dunque necessario indagarlo come processo formativo, nel passato come nel presente.

Avremo comunque modo di tornare più avanti sul rapporto fra studi storico-educativi, pedagogia e consumo. Gli studi storico-sociali così come quelli storico-economici o storico-culturali, come accennato, hanno invece puntato i riflettori da tempo sul tema dei consumi, uscendo progressivamente dall'ombra, per usare la stessa espressione di Trentmann, della produzione, fino ad indagare il tema in tutta la sua complessità polisemica.

Certo ciò non significa affatto slegare il consumo dalla produzione a cui rimane, al contrario, vincolato, sarebbe altrimenti un'analisi erronea e priva di senso⁴, ma semmai darne una lettura non necessariamente subordinata.

Il consumo e la storiografia

L'interesse storiografico per i consumi è cresciuto in maniera più evidente di pari passo all'emergere della cosiddetta società affluente, affermandosi quindi anzitutto negli Stati Uniti per poi propagarsi in Europa e più di recente anche in altre zone geografiche del mondo. John Kenneth Galbraith già nel 1958 pubblicò infatti, per usare un esempio su tutti, la sua celebre analisi critica sulla evoluzione della società americana, *The affluent society* appunto⁵, società sempre più incentrata su una produzione os-

la recentissima bibliografia pubblicata da Frank Trentmann nel suo ultimo libro *Empire of Things. How we became a world of consumers, from the Fifteenth Century to the Twenty-First*, Allen Lane, Penguin, 2016, bibliografia disponibile anche on line, http://www.bbk.ac.uk/history/our-staff/academic-staff/professor-frank_trentmann/BibliographyEmpireOfThingsDec2015.pdf, 09/03/16.

³ F. Trentmann, *Introduction*, in F. Trentmann (ed. by), *The Oxford handbook of the history of consumption*, Oxford, Oxford University Press, 2012, p. 1.

⁴ P. Capuzzo, *Storia dei consumi. Nuove prospettive storiografiche*, in «Contemporanea», II, n. 4, ottobre 1999, p. 771.

⁵ J.K. Galbraith, *The Affluent Society*, New York, New American Library, 1958.

sessiva dovuta ad una domanda, di beni materiali o immateriali, spesso nata non spontaneamente ma sostenuta da bisogni creati *ad hoc* dalla pubblicità. Negli stessi anni uscì poi *The stages of economic growth: A non-communist manifesto*, di Walt Whitman Rostow, altra pietra miliare, nel quale lo storico dell'economia illustrò la celeberrima teoria degli stadi di sviluppo, osannando la produzione di massa in quanto generatrice di maggiori consumi e dunque di maggiore benessere⁶. Oltre ad offrire una visione dei consumi, che avrà lunga vita, senza dubbio ancorata alla riflessione sulla produzione di massa, entrambi, seppur in maniera diversa e con giudizi per certi versi opposti, fra le altre cose contribuirono a consolidare quella che poi diventerà una costante dei lavori storici di questo filone, ovvero il concetto di 'americanizzazione' della società come sinonimo dell'espansione delle culture consumistiche (più che di consumo). Un paradigma oggi ormai tramontato, con la centralità del mondo asiatico, che però ha segnato a lungo il dibattito storiografico e che possiamo trovare appunto perfino, per certi versi, in lavori assai attenti all'ibridazione dell'*American way of life* con l'Europa, come l'ottimo *Irresistible Empire* di Victoria de Grazia⁷. In ogni modo il binomio società dei consumi e produzione di massa ha prevalso anche grazie all'influenza del marxismo e della Scuola di Francoforte, pensiamo ad esempio all'impatto dell'*Uomo a una dimensione* di Herbert Marcuse⁸.

Tuttavia nel corso degli anni Settanta iniziarono a comparire analisi storiche su questo tema anche in Europa e con prospettive differenti come quella di Joan Thirsk, *Economic policy and projects: the development of a consumer society in early modern England*⁹ oppure, pochi anni dopo, ancora sull'Inghilterra, con il volume di Neil McKendrick, John Brewer e John H. Plumb, *The birth of a consumer society. The commercialization of eighteenth-century England*¹⁰, mentre sulla Francia (e non solo) possiamo ricordare i lavori di Fernand Braudel¹¹. Si apre così una fase nuova per le ricerche storiche sul consumo, indagato in epoche pre-industriali e quindi non più come risultato della produzione di massa, ma come fattore che in certi casi avrebbe potuto concorrere a crearla e non averla solo preceduta. Il paradigma dell'americanizzazione, che per inciso in parte ha pure una sua validità, sembrerebbe quindi bypassato in favore però di una prospettiva centrata sulla storia dell'Europa o meglio di una parte del continente investita in misura talvolta eccezionale, come per l'Inghilterra, dai processi di commercializzazione, civilizzazione e industrializzazione, visione tuttavia ormai ampiamente superata dai numerosi lavori sull'Asia o su altre zone del mondo¹². D'altro

⁶ W.W. Rostow, *The stages of economic growth: a non-communist manifesto*, Cambridge, Cambridge University Press, 1960.

⁷ F. Trentmann, *Introduction*, cit., p. 6; V. de Grazia, *L'impero irresistibile. La società dei consumi americana alla conquista del mondo*, Torino, Einaudi, 2006.

⁸ H. Marcuse, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, Torino Einaudi, 1967.

⁹ J. Thirsk, *Economic policy and projects. The development of a consumer society in early modern England*, Oxford, Clarendon, 1978.

¹⁰ N. McKendrick, J. Brewer, J.H. Plumb, *The birth of a consumer society. The commercialization of eighteenth-century England*, Bloomington, Indiana University Press, 1982.

¹¹ F. Braudel, *Civiltà materiale, economia e capitalismo. Le strutture del quotidiano (secoli XV-XVIII)*, Torino, Einaudi, 1982.

¹² A. Hulme, *The changing landscape of China's consumerism*, Oxford, Chandos Publishing, 2014; K. Gerth, *China Made. Consumer Culture and the Creation of the Nation*, Cambridge, Harvard University Asia Center, 2003; F.

canto la storiografia relativa ai consumi, sulla scia delle aperture avvenute fra gli anni Ottanta e Novanta, ha avuto nel nuovo millennio un'esplosione floreale con lavori assai eterogenei nel taglio, nella periodizzazione e nel contesto geografico indagato (spesso corrispondente a quello nazionale). Ad esempio possiamo segnalare ricerche che hanno ripreso e ampliato il filone sugli oggetti e sulla cultura materiale, stimolati anche dalle riflessioni sull'attualità come quelle di taglio antropologico di Daniel Miller¹³; ma ancora lavori sulla quotidianità, sulle donne¹⁴, oppure volumi come *Soviet Consumer Culture in the Brezhnev Era* di Natalya Chernyshova e il recentissimo *Communism and Consumerism. The Soviet Alternative to the Affluent Society* curato da Timo Vihavainen e Elena Bogdanova, che nascono anche dalla rottura delle categorie ideologiche della guerra fredda a cui anche le indagini storiche erano costrette¹⁵.

E in Italia?

In Italia invece il consumo ha impiegato molto, soprattutto nell'ambito storico sociale, a guadagnare un posto in prima fila nel dibattito storiografico e si può dire che non abbia ancora concluso il suo posizionamento. Senza dubbio questo lungo cammino, oltre ai noti motivi legati alla lenta evoluzione generale della storia sociale italiana che qua non abbiamo modo di affrontare, è dovuto anche al ritardo con cui la società dei consumi si è affermata nel nostro paese, come pure al repentino, seppur graduale, passaggio da società rurale a società industriale e poi dei consumi, passaggio compiutosi appunto nell'arco di pochi anni con la cesura del Miracolo economico (aspetto di cui peraltro occorre tener conto anche per la disattenzione per i consumi nella letteratura pedagogica). Non a caso i lavori che hanno volto lo sguardo agli anni del boom o all'universo giovanile, legato come è noto a filo doppio con il consumo di massa, non hanno mancato di lasciare spazio al tema dei consumi¹⁶ che d'altro canto è ampiamen-

Dikötter, *Things Modern: Material Culture and Everyday Life in China*, London, Hurst & Company, 2006; T. Burke, *Lifebuoy Men, Lux Women. Commodification, Consumption, and Cleanliness in Modern Zimbabwe*, Durham, Duke University Press, 1996. B. Orlove (ed.), *The Allure of the Foreign. Imported Goods in Postcolonial Latin America*, Michigan, The University of Michigan Press, 1997; S. Garon and P.L. Maclachlan (eds.), *The Ambivalent Consumer. Questioning Consumption in East Asia and the West*, Ithaca, Cornell University Press, 2006; L.C. Nelson, *Measured Excess: Status, Gender, and Consumer Nationalism in South Korea*, New York, Columbia University Press, 2000; K. Gerth, *As China Goes, So Goes the World. How Chinese Consumers Are Transforming Everything*, New York, Macmillan Publisher, 2010; J. Prestholdt, *Domesticating the World. African Consumerism and the Genealogies of Globalization*, Berkeley, University of California Press, 2008.

¹³ D. Miller, *Material Culture and Mass Consumption*, Oxford, Blackwell, 1987; D. Miller, *Per un'antropologia delle cose*, Milano, Ledizioni, 2013; J. Brewer, R. Porter (eds.), *Consumption and the World of Goods*, London and New York, Routledge, 1993.

¹⁴ R.R. Wilk, F. Trentmann, E. Shove, *Time, consumption and everyday life: practice, materiality and culture*, Oxford, Berg, 2009; M. Jayne, *Cities and consumption*, London, Routledge, 2006; V. de Grazia, E. Furlough, *The sex of things: gender and consumption in historical perspective*, Berkeley, University of California Press, 1996; M. Russell, *Creating the New Egyptian Woman: Consumerism, Education, and National Identity, 1863-1922*, Palgrave, Macmillan, 2004.

¹⁵ N. Chernyshova, *Soviet Consumer Culture in the Brezhnev Era*, Abingdon, Routledge, 2013; T. Vihavainen, E. Bogdanova (eds.), *Communism and Consumerism. The Soviet Alternative to the Affluent Society*, Leiden-Boston, Brill, 2015; cfr. anche D. Crew, *Consuming Germany and the Cold War*, Oxford, Berg, 2003.

¹⁶ Cfr. S. Piccone Stella, *La prima generazione: ragazze e ragazzi nel miracolo economico italiano*, Milano, FrancoAngeli, 1993; A. Rapini, *La nazionalizzazione a due ruote: genesi e decollo di uno scooter italiano*, Bologna, il Mulino, 2007.

te presente anche nei più attenti volumi di sintesi, a cominciare dalla fine degli anni Ottanta con la *Storia d'Italia* di Paul Ginsborg, ma anche con quella di Silvio Lanaro o la *Storia del Miracolo* di Guido Crainz, fino al recente *L'Italia contemporanea dagli anni Ottanta ad oggi*¹⁷ edito da Carocci e curato da vari autori.

Il consumo in ogni modo è entrato da poco, con il nuovo millennio, negli studi storici italiani (o sull'Italia), specialmente in quelli sull'età contemporanea; studi che spaziano su svariati argomenti, riflettendo peraltro l'eterogeneità di questo filone, ma comunque costruiti sullo sfondo dell'avanzamento della società e della produzione di massa. Ricordiamo, solo per portare qualche esempio, il libro di Forgacs e Gundle sulla cultura di massa fra gli anni Trenta e Cinquanta, la *Storia sociale della lavatrice* e la *Storia intima dei ceti medi* di Enrica Asquer, la storia sociale degli anni Cinquanta di Luca Gorgolini, gli *Anni di novità e di grandi cose* di Patrizia Gabrielli, la parabola della virilità di Sandro Bellassai, nonché la storia sociale dell'Eni di Elisabetta Bini¹⁸. Rari invece i casi concentrati su altre epoche e su altri contesti geografici come *Culture del consumo* di Paolo Capuzzo, sull'Europa fra la metà del Seicento e primi del Novecento, e *I consumi: questione di genere* curato da Maria Stella e Angiolina Arru, con saggi che spaziano dal XII al XX secolo e su diverse nazioni¹⁹.

Sempre più ricco e foriero di novità invece il filone di ricerca storica italiano che ha fatto dei consumi il suo tema principale. Prima fra tutti Emanuela Scarpellini con *L'Italia dei consumi* e con *Il Secolo dei consumi* e *La rivoluzione dei consumi: società di massa e benessere in Europa* curati invece insieme a Stefano Cavazza o il collettaneo *Genere, generazione, consumi* curato da Paolo Capuzzo²⁰. Tutti usciti negli ultimi anni²¹.

Ancora legati a quei paradigmi di grande influenza in questo campo di ricerca, ovvero la società e la produzione di massa oppure l'americanizzazione, ma senza dubbio assai più liberi e creativi nelle loro analisi, i quattro volumi 'gemelli' (eterozigoti)

¹⁷ P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Torino, Einaudi, 1989; S. Lanaro, *Storia dell'Italia repubblicana: l'economia, la politica, la cultura, la società dal dopoguerra agli anni '90*, Venezia, Marsilio, 2001; G. Crainz, *Storia del miracolo italiano: culture, identità, trasformazioni fra anni Cinquanta e Sessanta*, Roma, Donzelli, 2005; de *L'Italia contemporanea dagli anni ottanta ad oggi*. Cfr. specialmente il vol. 2 curato da C. Fumian, E. Bernardi, E. Asquer, *Il mutamento sociale*, Roma, Carocci, 2014.

¹⁸ D. Forgacs, S. Gundle, *Cultura di massa e società italiana: 1936-1954*, Bologna, il Mulino, 2007; E. Asquer, *La rivoluzione candida: storia sociale della lavatrice in Italia (1945-1970)*, Roma, Carocci, 2007; E. Asquer, *Storia intima dei ceti medi: una capitale e una periferia nell'Italia del miracolo economico*, Roma-Bari, Laterza, 2011; L. Gorgolini, *L'Italia in movimento: storia sociale degli anni Cinquanta*, Milano, Bruno Mondadori, 2013; P. Gabrielli, *Anni di novità e di grandi cose: il boom economico fra tradizione e cambiamento*, Bologna, il Mulino, 2011; S. Bellassai, *L'invenzione della virilità: politica e immaginario maschile nell'Italia contemporanea*, Roma, Carocci, 2011; E. Bini, *La potente benzina italiana. Guerra Fredda e consumi di massa tra Italia, Stati Uniti e Terzo mondo (1945-1973)*, Roma, Carocci, 2013.

¹⁹ P. Capuzzo, *Culture del consumo*, Bologna, il Mulino, 2006; M. Stella, A. Arru, *I consumi: una questione di genere*, Roma, Carocci, 2003.

²⁰ E. Scarpellini, *L'Italia dei consumi: dalla Belle Epoque al nuovo millennio*, Roma-Bari, Laterza, 2008; E. Scarpellini, S. Cavazza, *Il secolo dei consumi: dinamiche sociali nell'Europa del Novecento*, Roma, Carocci, 2006; E. Scarpellini, S. Cavazza, *La rivoluzione dei consumi: società di massa e benessere in Europa*, Bologna, il Mulino, 2010; P. Capuzzo, *Genere, generazione e consumi: l'Italia degli anni Sessanta*, Roma, Carocci, 2003; cfr. anche E. Scarpellini, *Comprare all'americana: le origini della rivoluzione commerciale in Italia, 1945-1971*, Bologna, il Mulino, 2001; E. Scarpellini, *La spesa è uguale per tutti: l'avventura dei supermercati in Italia*, Venezia, Marsilio, 2007.

²¹ Per un approfondimento e per altre riflessioni sul dibattito storiografico, principalmente italiano, cfr. P. Capuzzo, *Storia dei consumi. Nuove prospettive storiografiche*, cit., pp. 771-789; E. Scarpellini, *Consumi e storiografia*, in «Contemporanea», X, n. 4, ottobre 2007, pp. 731-738 e S. Colafranceschi, *La storiografia sui consumi in Italia e lo studio dei luoghi del commercio in età contemporanea*, in «Italia contemporanea», 268/269, 2012, pp. 440-450.

usciti nel 2013, risultato di un progetto di ricerca di interesse nazionale (Prin) avviato nel 2008 intitolato *Consumi, benessere e legittimazione politica in Italia negli anni Sessanta-Novanta* coordinato da Emanuela Scarpellini²². La quotidianità, i mass media, la politica e il welfare sono i quattro macro temi osservati dai vari studiosi con la lente dei consumi, un modo anzitutto per rinnovare, come sostiene proprio Emanuela Scarpellini, la tradizione storiografica italiana (e pure il suo immaginario) spesso incentrata sui grandi cambiamenti politici, economici, sociali... ma non sui consumi, sebbene siano il tramite con cui le persone sperimentano le grandi trasformazioni e quindi altrettanto utili a misurare la distanza con il passato²³. Tra i numerosi saggi che popolano i volumi, di particolare interesse nell'economia del nostro discorso, quelli sul consumo del welfare, i quali in sostanza slegano la produzione diretta dai consumi, ovvero il lavoro dall'uso dei servizi sociali, educativi o sanitari, ai quali si accede indipendentemente dal reddito individuale perché «risultato di un meccanismo di raccolta delle tasse e di redistribuzione»²⁴.

Gli studi storico-educativi

Dal rapido spaccato storiografico appena tracciato, appare dunque evidente come il consumo sia riconosciuto e indagato quale elemento definitorio delle identità sociali e culturali umane, individuali e collettive, dunque quanto abbia avuto (e abbia tutt'ora) anche valore e potere educativo: quanto insomma dovrebbe essere indagato anche nella storia dell'educazione.

Gli studi storico-educativi hanno invece ignorato il tema dei consumi tranne rari casi, o meglio rarissimi, come *La pedagogia del consumismo e del letame* di Antonio Santoni Rugiu, non a caso il primo a occuparsi approfonditamente della storia sociale dell'educazione nel nostro paese. Il volumetto uscì nel 2003, nato forse più dalla nota e inesauribile curiosità e perspicacia dell'uomo e del ricercatore, che da un confronto con il dibattito storiografico, dibattito poco presente, infatti, fra le pagine del libro il quale comunque, attraverso un discreto arco temporale attraversato a volo d'uccello, stigmatizza soprattutto la cesura tra i valori educativi del mondo rurale e quelli della società consumistica (più che dei consumi) moderna²⁵.

Le ragioni di questo sostanziale disinteresse potrebbero comunque essere diverse e meriterebbero un ragionamento articolato e approfondito che andrebbe oltre questo articolo. Vediamone però intanto alcune, almeno in sintesi.

Anzitutto ci sono le questioni di carattere per così dire generale o di fondo riguardo

²² E. Scarpellini (a cura di), *I consumi della vita quotidiana*, Bologna, il Mulino, 2013; F. Anania (a cura di), *Consumi e mass media*, Bologna, il Mulino, 2013; S. Cavazza (a cura di), *Consumi e politica nell'Italia repubblicana*, Bologna, il Mulino, 2013; P. Battilani, C. Benassi (a cura di), *Consumare il welfare. L'esperienza italiana del secondo Novecento*, Bologna, il Mulino, 2013.

²³ E. Scarpellini, *Introduzione*, in E. Scarpellini (a cura di), *I consumi della vita quotidiana*, Bologna, il Mulino, 2013, p. 7.

²⁴ P. Battilani, C. Benassi, *Introduzione* in C. Benassi (a cura di), *Consumare il welfare. L'esperienza italiana del secondo Novecento*, Bologna, il Mulino, 2013, p. 15.

²⁵ A. Santoni Rugiu, *La pedagogia del consumismo (e del letame)*, Roma, Anicia, 2003.

alla storia sociale dell'educazione.

Dopo il lungo predominio della cultura neo-idealista o comunque dell'impronta filosofica, la storia dell'educazione ha avuto di per sé difficoltà ad acquisire indipendenza e autonomia, costretta talvolta a rifugiarsi nell'autoreferenzialità o impegnata a colmare lacune sui contenuti lasciati scoperti a causa della giovane età della disciplina. Negli ultimi decenni poi l'indagine storico-sociale, s'intende sempre in campo educativo, è stata spesso evocata ma scarsamente praticata: «20-30 anni fa» scrisse infatti Santoni Rugiu nel 2010 «avevamo illuso questa donzella di essere molto corteggiata dagli studiosi, oggi invece lasciata quasi sola, perfino discussa nella autonomia di disciplina»²⁶. La storia sociale dell'educazione insomma, quella che più ha dato spazio all'educazione informale abbandonando l'approccio teoretico e i contesti tradizionalmente oggetto degli studi storico-pedagogici, come la scuola o le istituzioni educative, anche se non ha mancato di disseminare pregevoli studi, ha senza dubbio sofferto di una mancata piena realizzazione, privando quindi i consumi del terreno in cui avrebbero potuto trovare opportuna cittadinanza²⁷. D'altra parte il tema dei consumi è appena accennato anche nel volume che forse più di tutti ha rappresentato la storia sociale dell'educazione, ovvero l'omonimo ponderoso e fortunato libro di Santoni Rugiu pubblicato nel 1979²⁸, lavoro come è noto fondamentale per quella che Carmen Betti ha definito la svolta della storiografia pedagogica fino ad allora «prigioniera dell'iperuranio delle idee»²⁹. La storia sociale di Santoni probabilmente ispirata, come ha notato Gianfranco Bandini, da pubblicazioni di oltre manica come quella di John Lawson e Harold Silver, *A social history of education in England*³⁰, dedicò ampio spazio al tema del lavoro, nei contesti formali e informali, mentre come accennato concesse solo poche battute ai consumi, riprendendo le riflessioni di Galbraith, all'interno di un paragrafo dedicato alla società fluente, poche battute come d'altro canto faceva anche la 'cugina' inglese, con un paragrafo intitolato *Exspansion and the affluent society* concentrato sull'istruzione di massa.

Ma i consumi non troveranno spazio nel campo storico-educativo neanche negli anni successivi a quella svolta degli anni Ottanta ricordata poco fa, se non saltuariamente e comunque senza avere molto rilievo.

Ne troviamo traccia, ad esempio, in *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra* (atti di un convegno del 1986 ma pubblicato nel 1988) grazie ad un lucido saggio di Pietro Scoppola sull'*American way of life* in Italia³¹ oppure nel volume *Archivi di Infanzia* (del 2001), curato da Egle Becchi e Angelo Semeraro, in un in-

²⁶ A. Santoni Rugiu, *Piccolo dizionario per la storia sociale dell'educazione*, Pisa, ETS, 2010, p. 14.

²⁷ Per farsi un'idea delle ultime tendenze della ricerca storico-educativa cfr. H.A. Cavallera, *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013.

²⁸ A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1979.

²⁹ C. Betti, *Storia della pedagogia* in C. Betti, G. di Bello, G. Bandini et al, *Percorsi storici della formazione*, Milano, Apogeo, 2009, p. 22.

³⁰ G. Bandini, *Una questione dimenticata: la massoneria e l'impegno educativo, dimensione della laicità europea* in C. Betti, G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Educazione, laicità e democrazia: tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Milano, FrancoAngeli, 2014, p. 112; J. Lawson, H. Silver, *A social history of education in England*, London, Methuen, 1973, pp. 420-424.

³¹ P. Scoppola, *Le trasformazioni culturali e l'irrompere dell'American way of life*, in *Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra, 1945-1958*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 476-493.

tervento di Heinz Hengst sulla mercificazione dell'infanzia, in cui però la dimensione storica è appena accennata³². Lo stesso Hengst l'anno successivo pubblicò un saggio dove tracciava un breve *excursus* cronologico dell'educazione ai consumi in Italia, illustrando in particolare l'impegno della Coop, all'interno di un volume sulla pubblicità e i consumi sui banchi di scuola in Europa: pregevole iniziativa ma con il limite di leggere i consumi prevalentemente come distorsione della società contemporanea³³.

Anche i lavori attenti alla cultura materiale, a cominciare da quelli di Egle Becchi e di Monica Ferrari, fino alle annotazioni storiografiche di Juri Meda³⁴, oppure il ricco filone sui libri di scuola, sebbene abbiano offerto un terreno florido per muovere un'analisi con la lente dei consumi, non usano questo paradigma.

Infine una lettura dal punto di vista dei consumi latita pure nelle varie storie della scuola, generalmente costruite sull'evoluzione politico-legislativa, anche in quelle più attente ai fenomeni sociali.

La pedagogia e il consumo: un primo sguardo

Un'altra delle ragioni dello scarso interesse degli studi storico-educativi per il consumo abbiamo poi detto poter essere individuata nei rapporti limitati e freddi che la pedagogia ha avuto con questo tema, giudicato, eventualmente, talvolta quale spiacevole conseguenza, da correggere, della produzione di massa. Ancora una volta invece siamo di fronte ad una questione di ampio respiro, per lo sviluppo della quale occorrerebbe una seria e approfondita analisi di cui qui daremo invece solo alcune coordinate.

Sarebbe infatti un discorso lungo e ricco di sfaccettature che potrebbe partire dalla debolezza della pedagogia «povera e nuda» fotografata sempre da Santoni Rugiu nel 1968, dunque proprio negli anni in cui il nostro paese sperimentava la rivoluzione dei consumi, peraltro vissuta con stupore e preoccupazione da molti osservatori di allora. La pedagogia descritta da Santoni infatti è una scienza lacunosa, indecisa, poco riconosciuta sul piano accademico; «la pedagogia» scriveva appunto Santoni «recepisce [dalle altre scienze], ma restituisce poco e niente, riceve su molti canali ma non ritrasmette»³⁵ tanto che «è più facile venga dato di leggere o ascoltare su problemi di attualità educativa o scolastica, il parere di un sociologo, di uno psicologo, di un mo-

³² H. Hengst, *Bambini, consumo e 'gap' intergenerazionale*, in E. Becchi, A. Semeraro (a cura di), *Archivi d'infanzia. Per una storiografia della prima età*, Milano, La Nuova Italia, 2001, pp. 107-126.

³³ H. Hengst, *Per una società civile globale? Educazione ai consumi in Italia*, in Deutsches Jugendinstitut (ed.), *Pubblicità e consumi sui banchi di scuola: studi e esperienze in Gran Bretagna, Francia, Italia, Stati Uniti e Germania*, Milano, FrancoAngeli, 2002, pp. 84-103.

³⁴ D. Julia, E. Becchi (a cura di), *Storia dell'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1996; E. Becchi, *I bambini nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 2010; M. Ferrari, M. Morandi, E. Platé, *Lezioni di cose, lezioni di immagini: studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra 19. e 21. Secolo*, Azzano, San Paolo, Junior, 2011; M. Ferrari, *Lo specchio, la pagina, le cose: congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2011; J. Meda, "Mezzi di educazione di massa": nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una "storia materiale della scuola" tra XIX e XX secolo, in «History of Education & Children's Literature», VI, n. 1, 2011, pp. 253-279.

³⁵ A. Santoni Rugiu, *Povera e nuda vai pedagogia*, in «Scuola e Città», n. 3, 1968, p. 124.

ralista e magari di un sacerdote, che non quello di un pedagogista»³⁶.

I consumi in altre parole, pur essendo un tema prepotentemente emergente negli anni Sessanta, probabilmente non entrarono in pieno nell'agenda pedagogica anzitutto per i limiti strutturali e la marginalità della giovane disciplina, peraltro da sempre fortemente ancorata alle questioni scolastiche.

Il tema tuttavia affiora qua e là in occasione del dibattito sul tempo libero, altro argomento alla ribalta fra gli anni Sessanta fino alle soglie degli anni Ottanta, su cui si sono confrontati in molti. La libertà conquistata, la scolarizzazione di massa, l'industrializzazione, l'urbanizzazione, il boom del lavoro di fabbrica... insomma tutte le grandi trasformazioni del dopoguerra e del miracolo economico generarono infatti come è noto una vivace discussione, che investì pure il mondo pedagogico, sul tempo libero, o del *loisir* come si diceva allora, contrapposto o confrontato con il tempo di lavoro.

Forse in parte spiazzati dall'esplosione di un universo giovanile come soggetto sociale omogeneo e antiautoritario, dalla celebre voglia di libertà dei ceti subalterni, dagli operai che non desideravano tanto guadagnare di più ma lavorare meno e divertirsi, godendo appunto delle possibilità della società dei consumi, molti pedagogisti puntarono il dito sul tempo libero che, se non organizzato in attività utili ed educative, appariva loro quasi un «tempo perso». Va da sé quindi che i consumi finiranno spesso sul banco degli imputati. Come però dar del tutto torto agli osservatori di allora, per certi versi un po' smarriti di fronte a comportamenti e a fenomeni inusuali e dirompenti? La mercificazione del tempo libero era infatti più di uno spettro, espressione diretta della temuta e criticata alienazione. Tuttavia questa rigidità, salvo eccezioni, ostacolò un'analisi globale del problema dei consumi al di là del recinto dell'alienazione.

Fra i diffidenti possiamo ricordare Giovanni Maria Bertin, convinto che il tempo libero non potesse avere valore di per sé formativo se non riempito di attività «significative per la promozione della personalità»³⁷, egli auspicava quindi un impiego razionale del tempo libero per combattere la commercializzazione e l'alienazione della società moderna³⁸. Sulla stessa linea Franco Frabboni, il quale però si scagliava duramente proprio contro i consumi; illuminante a questo proposito il volume scritto in collaborazione con Garagnani e Guerra, «in realtà i consumi di massa» recita uno dei vari passaggi «non aprono alla *socializzazione*, non attivano vissuti interpersonali e intergruppo che sappiano poi condurre alla partecipazione e alla gestione collettiva dei servizi, sociali, culturali, ricreativi di territorio»³⁹. Altri invece, come Lamberto Borghi, Luigi Volpicelli, Raffaele Laporta, con sfumature eterogenee, pur stigmatizzando i rischi della disumanizzazione del *loisir*, prediligevano una visione che potesse superare la dicotomia lavoro-tempo libero; l'intervento educativo avrebbe dunque dovuto mirare al «tempo umano»⁴⁰ come tempo unico⁴¹ da liberare per ritrovare una

³⁶ *Ivi*, p. 125.

³⁷ G.M. Bertin, *Educazione e alienazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1975, p. 210.

³⁸ G.M. Bertin, *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Roma, Armando, 1964, p. 163.

³⁹ F. Frabboni, L. Guerra, W. Garagnani, *Il tempo libero: progetti e sperimentazioni di botteghe culturali*, Firenze, Le Monnier, 1976, p. 27.

⁴⁰ L. Volpicelli, *Il problema educativo del tempo libero*, Roma, Armando, 1970, p. 59.

⁴¹ R. Laporta, *Il tempo libero giovanile*, Bari, Laterza, 1964, p. 15.

dimensione comunitaria⁴². Oltre il binomio lavoro-tempo libero si collocava anche Francesco De Bartolomeis, voce fuori dal coro però per l'interpretazione avveniristica del mondo consumi e che dunque meriterebbe da solo un articolo (ma lo faremo altrove). In particolare in *Cultura lavoro tempo libero*, pubblicato nel 1965, De Bartolomeis scavalcava decisamente il recinto in cui lavoro e tempo libero venivano contrapposti e in cui i consumi in sostanza erano figli dell'alienazione. Vediamone però alcuni passaggi perché non hanno bisogno di commento:

Gli intellettuali, se si pongono come classe separata, perdono i contatti con il consumo che sono necessari non solo per esercitare ma anche per ricevere influenze. Questo equivale a dire che noi non riteniamo il consumo come niente altro che alienazione e passivizzazione. Al contrario siamo dell'avviso che in esso si delineano novità in fatto di atteggiamenti e di comportamenti che hanno conseguenze culturali positive. [...] Se sottovalutiamo la vitalità innovatrice del consumo, la cosiddetta cultura problematica e creativa non potrà evitare di essere in ritardo proprio rispetto ai significati di questa vitalità: finirebbe per presentarsi come prerogativa di una classe e riferirsi più alle cose che si fanno che a quelle che si fanno. [...] Si tratta allora di operare anche nel consumo e non solo contro il consumo, di accogliere gli aspetti di innovazione e di creazione che sono in esso. Altrimenti la cultura rischia di non penetrare né le conseguenze umane delle trasformazioni tecnologiche né il consumo come rapporto inventivo rispetto ai prodotti⁴³.

Un richiamo, come in parte abbiamo visto, che pare esser rimasto in sospeso nel panorama pedagogico, mentre più sensibile a questa visione laica dei consumi sembra esser stato il mondo extra-accademico. Le cooperative di consumatori, ovvero le Coop, ad esempio furono tra le prime a interpretare questa valenza positiva dei consumi e a costruire, a partire dalla fine degli anni Settanta, percorsi di educazione al consumo e una produzione editoriale orientata in questa direzione⁴⁴. Mario Lodi, nell'introduzione ad un guida per insegnanti edita dalla Coop nel 1986, *L'educazione del giovane consumatore*, raccomandava così di parlare dei consumi a scuola per portarci «la vita», perché «il consumo è legato a bisogni non solo materiali. Il cibo, la moda, la musica, il benessere fisico, la salute sono componenti essenziali, insieme agli affetti, della vita. Per i ragazzi soprattutto e per noi tutti»⁴⁵. Certo queste pubblicazioni erano comunque incentrate sulle buone pratiche di consumo piuttosto che sul rapporto diretto fra educazione e consumo. In altre parole l'impostazione di fondo, pur riconoscendo la centralità dei consumi nelle nostre vite, rimaneva quella dell'intervento educativo come correttivo di una situazione insana o che potrebbe esser tale, oppure dell'attività educativa per difendersi dalle strategie del consumo, come la pubblicità⁴⁶.

Tuttavia l'impegno delle Coop nel campo dell'educazione al consumo stimolò, fra

⁴² L. Borghi, *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1962, p. 215 e sgg.

⁴³ F. De Bartolomeis, *Cultura lavoro tempo libero*, Milano, Edizioni di Comunità, 1965, pp. 52-53.

⁴⁴ S. Oliviero, *Storia e storie di un luogo dell'educazione al consumo (consapevole?): il supermercato Coop*, relazione presentata al convegno CIRSE del 26-27 febbraio 2016 a Bologna; Associazione Nazionale Cooperative di Consumatori, *Trent'anni. Spesi bene: con i ragazzi, le famiglie, gli insegnanti*, Bologna, Consumatori, 2010.

⁴⁵ M. Agozzino, M.G. Celada, *L'educazione del giovane consumatore: guida didattica per la scuola media*, Milano, Coop, 1986, p. 3.

⁴⁶ Cfr. anche M. Agozzino, M.G. Celada, *Conoscere, capire e decodificare la pubblicità*, Milano, Longanesi-Coop, 1986.

le altre cose, anche il dibattito accademico. Per prendere un caso su tutti, Franco Frabboni e Luigi Guerra, in compagnia questa volta di Cesare Scurati, alla fine degli anni Novanta tornarono infatti sul tema dei consumi e resero merito alla Coop di aver fatto entrare l'educazione ai consumi «nel quadro delle prospettive di lavoro del sistema formativo»⁴⁷. Fino ad allora, ricorda in particolare Luigi Guerra, «il concetto di consumo aveva tradizionalmente goduto di una cattiva reputazione in ambiente educativo», considerato sinonimo di spreco o associato alla denuncia del modello di vita capitalistico e della società dei consumi, quindi causa e effetto di alienazione e pure delle differenze tra popoli del Nord e Sud del mondo. La conseguenza fu «il rifiuto, almeno teorico, del consumo o, come minimo, la sua collocazione nell'elenco dei mali inevitabili. L'idea [...] che compito dell'educazione fosse, caso mai, *educare a non consumare*»⁴⁸. In opposizione a questa visione ormai appartenente al passato, Guerra registrava invece un cambiamento di prospettiva allora in atto per affrontare «il problema in positivo, in termini più “laici” e realistici»⁴⁹ quindi formare un consumatore consapevole attento alle insidie del mercato ma anche alla «rete di relazioni che si vengono a stabilire tra consumatori e beni di consumo [...] al progetto culturale ed esistenziale verso cui orientare le proprie scelte»⁵⁰.

Più di recente nel campo pedagogico il tema dei consumi ha continuato ad affacciarsi di tanto in tanto in varie ricerche ma mai da protagonista tranne pochi casi. Non pare aver preso corpo neanche il filone sulla mercificazione dell'infanzia che in altri ambiti disciplinari e soprattutto all'estero gode di una discreta fortuna⁵¹. Tuttavia sono da segnalare un lavoro di Maria Grazia Simone del 2009, il quale mostra però un taglio più sociologico, e il recentissimo *Educazione al consumo. Per una pedagogia del benessere* di Monica Parricchi, una interessante guida per organizzare attività educative al fine di promuovere il benessere. Il volume di Parricchi propone infatti riflessioni e interventi più che sul consumo in sé sulle varie declinazioni dell'educazione al consumo, ovvero sull'educazione ambientale, alla salute, alimentare, civica ... ricalcando il modello del noto progetto internazionale Dolceta, nel quale l'autrice ha lavorato, oggi divenuto *Consumer Classroom*⁵².

In conclusione le ricerche sul consumo in campo pedagogico e storico-pedagogico sembrano ancora lontane dal prendere il volo verso quell'indipendenza e quell'autonomia che permetterebbero loro un'opportuna evoluzione, se non addirittura l'occasione di dare inizio ad un filone vero e proprio, ma di certo avremo modo di approfondire, in modo adeguato, questo e gli altri passaggi descritti nelle pagine precedenti, in altre occasioni.

⁴⁷ F. Frabboni, L. Guerra, C. Scurati, *Pedagogia: realtà e prospettive dell'educazione*, Milano, Bruno Mondadori, 1999, p. 116.

⁴⁸ *Ivi*, p. 118.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ *Ivi*, p. 119.

⁵¹ S. Ironico, *Come i bambini diventano consumatori*, Roma-Bari, Laterza, 2010; D.T. Cook, *The commodification of childhood: the children's clothing industry and the rise of the child consumer*, Durham, Duke University Press, 2004; per un'idea del fenomeno cfr. il sito del CTC www.childandteenconsumption.org, 09/03/16.

⁵² M.G. Simone, *Consumo, identità, educazione*, Roma, Armando, 2009; M. Parricchi, *Educazione al consumo: per una pedagogia del benessere*, Milano, FrancoAngeli, 2015; www.consumerclassroom.eu/it/, 09/03/16.

Bibliografia

- Agozzino Maria, Celada Maria Grazia, *Conoscere, capire e decodificare la pubblicità*, Milano, Longanesi-Coop, 1986.
- Agozzino Maria, Celada Maria Grazia, *L'educazione del giovane consumatore: guida didattica per la scuola media*, Milano, Coop, 1986.
- Anania Francesco (a cura di), *Consumi e mass media*, Bologna, il Mulino, 2013.
- Asquer Enrica, *Storia intima dei ceti medi: una capitale e una periferia nell'Italia del miracolo economico*, Roma-Bari, Laterza, 2011.
- Asquer Enrica, *La rivoluzione candida: storia sociale della lavatrice in Italia (1945-1970)*, Roma, Carocci, 2007.
- Associazione Nazionale Cooperative di Consumatori, *Trent'anni. Spesi bene: con i ragazzi, le famiglie, gli insegnanti*, Bologna, Consumatori, 2010.
- Bandini Gianfranco, *Una questione dimenticata: la massoneria e l'impegno educativo, dimensione della laicità europea* in Betti Carmen, Bandini Gianfranco, Oliviero Stefano (a cura di), *Educazione, laicità e democrazia: tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 107-116.
- Battilani Patrizia, Benassi Corrado (a cura di), *Consumare il welfare. L'esperienza italiana del secondo Novecento*, Bologna, il Mulino, 2013.
- Battilani Patrizia, Benassi Corrado (a cura di), *Introduzione*, in *Consumare il welfare. L'esperienza italiana del secondo Novecento*, Bologna, il Mulino, 2013, pp. 7-16.
- Becchi Egle, *I bambini nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- Bellassai Sandro, *L'invenzione della virilità: politica e immaginario maschile nell'Italia contemporanea*, Roma, Carocci, 2011.
- Bertin Giovanni Maria, *Educazione e alienazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1975.
- Bertin Giovanni Maria, *Educazione alla socialità e processo di formazione*, Roma, Armando, 1964.
- Betti Carmen, *Storia della pedagogia* in Betti Carmen, di Bello Giulia, Bandini Gianfranco *et al.*, *Percorsi storici della formazione*, Milano, Apogeo, 2009, pp. 1-27.
- Bini Elisabetta, *La potente benzina italiana. Guerra Fredda e consumi di massa tra Italia, Stati Uniti e Terzo mondo (1945-1973)*, Roma, Carocci, 2013.
- Boffo Vanna (ed. by), *A glance at work. Educational perspectives*, Firenze, FUP, 2012.
- Borghi Lamberto, *Educazione e sviluppo sociale*, Firenze, La Nuova Italia, 1962.
- Braudel Fernand, *Civiltà materiale, economia e capitalismo. Le strutture del quotidiano (secoli XV-XVIII)*, Torino, Einaudi, 1982.
- Brewer Johan and Porter Roy (eds.), *Consumption and the World of Goods*, London and New York, Routledge, 1993.
- Burke Timothy, *Lifebuoy Men, Lux Women. Commodification, Consumption, and Cleanliness in Modern Zimbabwe*, Durham, Duke University Press, 1996.
- Capuzzo Paolo, *Culture del consumo*, Bologna, il Mulino, 2006.
- Capuzzo Paolo (a cura di), *Genere, generazione e consumi: l'Italia degli anni Sessanta*, Roma, Carocci, 2003.

- Capuzzo Paolo, *Storia dei consumi. Nuove prospettive storiografiche*, in «Contemporanea», II, n. 4, ottobre 1999, pp. 771-789.
- Causarano Pietro, *Work and Person: Places of Labour as a Divided Territory*, in Boffo Vanna (ed. by), *A glance at work. Educational perspectives*, Firenze, FUP, 2012, pp. 39-57.
- Cavallera, Hervé A., *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013.
- Cavazza Stefano (a cura di), *Consumi e politica nell'Italia repubblicana*, Bologna, il Mulino, 2013.
- Chernyshova Natalya, *Soviet Consumer Culture in the Brezhnev Era*, Abingdon, Routledge, 2013.
- Colafranceschi Simone, *La storiografia sui consumi in Italia e lo studio dei luoghi del commercio in età contemporanea*, in «Italia contemporanea», 268/269, 2012, pp. 440-450.
- Cook Daniel Thomas, *The commodification of childhood: the children's clothing industry and the rise of the child consumer*, Durham, Duke University Press, 2004.
- Crainz Guido, *Storia del miracolo italiano: culture, identità, trasformazioni fra anni Cinquanta e Sessanta*, Roma, Donzelli, 2005.
- Crew David F., *Consuming Germany and the Cold War*, Oxford, Berg, 2003.
- De Bartolomeis Francesco, *Cultura lavoro tempo libero*, Milano, Edizioni di Comunità, 1965.
- de Grazia Victoria, *L'impero irresistibile. La società dei consumi americana alla conquista del mondo*, Torino, Einaudi, 2006.
- de Grazia Victoria, Furlough Ellen, *The sex of things: gender and consumption in historical perspective*, Berkeley, University of California Press, 1996.
- Dikötter Frank, *Things Modern: Material Culture and Everyday Life in China*, London, Hurst & Company, 2006.
- Ferrari Monica, *Lo specchio, la pagina, le cose: congegni pedagogici tra ieri e oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Ferrari Monica, Morandi Matteo, Platé Enrico, *Lezioni di cose, lezioni di immagini: studi di caso e percorsi di riflessione sulla scuola italiana tra 19. e 21. Secolo*, Azzano, San Paolo, Junior, 2011.
- Forgacs David, Gundle Stephen, *Cultura di massa e società italiana: 1936-1954*, Bologna, il Mulino, 2007.
- Frabboni Franco, Guerra Luigi, Garagnani William, *Il tempo libero: progetti e sperimentazioni di botteghe culturali*, Firenze, Le Monnier, 1976.
- Frabboni Franco, Guerra Luigi, Scurati Cesare, *Pedagogia: realtà e prospettive dell'educazione*, Milano, Bruno Mondadori, 1999.
- Fumian Carlo, Bernardi Emanuele, Asquer Enrica, *L'Italia contemporanea dagli anni ottanta ad oggi. Il mutamento sociale*, vol. 2, Roma, Carocci, 2014.
- Gabrielli Patrizia, *Anni di novità e di grandi cose: il boom economico fra tradizione e cambiamento*, Bologna, il Mulino, 2011.
- Galbraith John Kenneth, *The Affluent Society*, New York, New American Library, 1958.
- Garon Sheldon and Maclachlan Patricia L. (eds.), *The Ambivalent Consumer. Questioning Consumption in East Asia and the West*, Ithaca, Cornell University Press, 2006.

- Gerth Karl, *China Made. Consumer Culture and the Creation of the Nation*, Cambridge, Harvard University Asia Center, 2003.
- Gerth Karl, *As China Goes, So Goes the World. How Chinese Consumers Are Transforming Everything*, New York, Macmillan Publisher, 2010.
- Ginsborg Paul, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Torino, Einaudi, 1989.
- Gorgolini Luca, *L'Italia in movimento: storia sociale degli anni Cinquanta*, Milano, Bruno Mondadori, 2013.
- Hengst Heinz, *Bambini, consumo e 'gap' intergenerazionale*, in E. Becchi, A. Semeraro Angelo (a cura di), *Archivi d'infanzia. Per una storiografia della prima età*, Milano, La Nuova Italia, 2001, pp. 107-126.
- Hengst Heinz, *Per una società civile globale? Educazione ai consumi in Italia*, in Deutsches Jugendinstitut (ed.), *Pubblicità e consumi sui banchi di scuola: studi e esperienze in Gran Bretagna, Francia, Italia, Stati Uniti e Germania*, Milano, FrancoAngeli, 2002, pp. 84-103.
- Hulme Alison, *The changing landscape of China's consumerism*, Oxford, Chandos Publishing, 2014.
- Ironico Simona, *Come i bambini diventano consumatori*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- Jayne Mark, *Cities and consumption*, London, Routledge, 2006.
- Julia Dominique, Becchi Egle, *Storia dell'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1996.
- Lanaro Silvio, *Storia dell'Italia repubblicana: l'economia, la politica, la cultura, la società dal dopoguerra agli anni '90*, Venezia, Marsilio, 2001.
- Laporta Raffaele, *Il tempo libero giovanile*, Bari, Laterza, 1964, p. 15.
- Lawson John, Silver Harold, *A social history of education in England*, London, Methuen, 1973.
- Marcuse Herbert, *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, Torino, Einaudi, 1967.
- McKendrick Neil, Brewer John, Plumb John Harold, *The birth of a consumer society. The commercialization of eighteenth-century England*, Bloomington, Indiana University Press, 1982.
- Meda Juri, "Mezzi di educazione di massa": nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una "storia materiale della scuola" tra XIX e XX secolo, in «History of Education & Children's Literature», VI, n. 1, 2011, pp. 253-279.
- Miller Daniel, *Per un'antropologia delle cose*, Milano, Ledizioni, 2013.
- Miller Daniel, *Material Culture and Mass Consumption*, Oxford, Blackwell, 1987.
- Nelson Laura C., *Measured Excess: Status, Gender, and Consumer Nationalism in South Korea*, New York, Columbia University Press, 2000.
- Oliviero Stefano, *Storia e storie di un luogo dell'educazione al consumo (consapevole?): il supermercato Coop*, relazione presentata al convegno CIRSE del 26-27 febbraio 2016 a Bologna.
- Orlove Benjamin (ed. by), *The Allure of the Foreign. Imported Goods in Postcolonial Latin America*, Michigan, The University of Michigan Press, 1997.
- Parricchi Monica, *Educazione al consumo: per una pedagogia del benessere*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- Piccone Stella Simonetta, *La prima generazione: ragazze e ragazzi nel miracolo economico italiano*, Milano, FrancoAngeli, 1993.

- Prestholdt Jeremy, *Domesticating the World. African Consumerism and the Genealogies of Globalization*, Berkeley, University of California Press, 2008.
- Rapini Andrea, *La nazionalizzazione a due ruote: genesi e decollo di uno scooter italiano*, Bologna, il Mulino, 2007.
- Rostow Walt Whitman, *The stages of economic growth: a non-communist manifesto*, Cambridge University Press, 1960.
- Russell Mona, *Creating the New Egyptian Woman: Consumerism, Education, and National Identity, 1863-1922*, Palgrave, Macmillan, 2004.
- Santoni Rugiu, Antonio, *Piccolo dizionario per la storia sociale dell'educazione*, Pisa, ETS, 2010.
- Santoni Rugiu Antonio, *La pedagogia del consumismo (e del letame)*, Roma, Anicia, 2003.
- Santoni Rugiu Antonio, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1979.
- Santoni Rugiu Antonio, *Povera e nuda vai pedagogia*, in «Scuola e Città», n. 3, 1968, pp. 116-125.
- Scarpellini Emanuela (a cura di), *I consumi della vita quotidiana*, Bologna, il Mulino, 2013.
- Scarpellini Emanuela, *Introduzione*, in Scarpellini Emanuela (a cura di), *I consumi della vita quotidiana*, Bologna, il Mulino, 2013, pp. 7-9.
- Scarpellini Emanuela, *L'Italia dei consumi: dalla Belle Epoque al nuovo millennio*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- Scarpellini Emanuela, *Consumi e storiografia*, in «Contemporanea», X, n. 4, ottobre 2007, pp. 731-738.
- Scarpellini Emanuela, *La spesa è uguale per tutti: l'avventura dei supermercati in Italia*, Venezia, Marsilio, 2007.
- Scarpellini Emanuela, *Comprare all'americana: le origini della rivoluzione commerciale in Italia, 1945-1971*, Bologna, il Mulino, 2001.
- Scarpellini Emanuela, Cavazza Stefano, *La rivoluzione dei consumi: società di massa e benessere in Europa*, Bologna, il Mulino, 2010.
- Scarpellini Emanuela, Cavazza Stefano, *Il secolo dei consumi: dinamiche sociali nell'Europa del Novecento*, Roma, Carocci, 2006.
- Scoppola Pietro, *Le trasformazioni culturali e l'irrompere dell'American way of life in Chiesa e progetto educativo nell'Italia del secondo dopoguerra, 1945-1958*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 476-493.
- Simone Maria Grazia, *Consumo, identità, educazione*, Roma, Armando, 2009.
- Stella Maria, Arru Angiolina (a cura di), *I consumi: una questione di genere*, Roma, Carocci, 2003.
- Thirsk Joan, *Economic policy and projects. The development of a consumer society in early modern England*, Oxford, Clarendon, 1978.
- Trentmann Frank, *Empire of Things. How we became a world of consumers, from the Fifteenth Century to the Twenty-First*, Allen Lane, Penguin, 2016.
- Trentmann Frank, *Introduction*, in Trentmann Frank (ed. by), *The Oxford handbook of the history of consumption*, Oxford, Oxford University Press, 2012, pp. 1-19.
- Vihavainen Timo Juhani, Bogdanova Elena (eds.), *Communism and Consumerism. The Soviet Alternative to the Affluent Society*, Leiden-Boston, Brill, 2015.

Volpicelli Luigi, *Il problema educativo del tempo libero*, Roma, Armando, 1970.

Wilk Richard R., Trentmann Frank, Shove Elizabeth, *Time, consumption and everyday life: practice, materiality and culture*, Oxford, Berg, 2009.

Sitografia

http://www.bbk.ac.uk/history/our-staff/academic-staff/professor-frank_trentmann/BibliographyEmpireOfThingsDec2015.pdf, 09/03/16

www.consumerclassroom.eu/it/, 09/03/16

www.childandteenconsumption.org, 09/03/16

PIETRO CAUSARANO

«LA SCUOLA DI NOI OPERAI».
FORMAZIONE, LIBERTÀ E LAVORO
NELL'ESPERIENZA DELLE 150 ORE

Il saggio affronta il rapporto fra libertà, conoscenza e lavoro nei conflitti sociali che hanno segnato l'Italia durante gli anni '70. Le 150 ore per il diritto allo studio costituiscono un buon esempio per studiare il tentativo di socializzare le conoscenze e garantire maggiore autonomia e libertà sul lavoro attraverso l'accesso al sapere e alla cultura. La formazione innovativa sperimentata in quegli anni e documentata nell'archivio FLM corrisponde ad una forte esperienza di autoeducazione di massa, aprendo spazi di crescita individuale e opportunità di liberazione collettiva.

The essay deals with the relationship between freedom, knowledge and work as part of the social conflicts that have marked Italy during the '70s. 150 hours for the right to study is a good example to study the attempt to socialize the knowledge and ensure greater autonomy and freedom in the workplace through access to knowledge and culture. The innovative training experienced in those years and documented in the FLM archive corresponds to a strong of mass self-education experience, opening up spaces for individual and collective liberation opportunities.

Parole chiave: 150 ore, relazioni industriali, educazione permanente, sindacalismo, Italia.

Key words: 150 hours, industrial relations, lifelong learning, unionism, Italy.

*Autonomia individuale, socializzazione delle conoscenze,
formazione permanente*

Alla fine della sua vicenda umana e politica, Bruno Trentin ci ha lasciato preziose testimonianze di quanto fosse centrale il problema della formazione umana nella sua ultima visione del sindacato, delle relazioni collettive di lavoro e della regolazione nei conflitti sociali. Un'attenzione non comune nel discorso pubblico corrente all'inizio del millennio¹. Di fronte alle enormi trasformazioni che nel passaggio di secolo investono società ed economia, e finanche la nostra antropologia, egli affronta il tema della conoscenza, della sua produzione, accesso e circolazione, nonché del suo controllo, con un radicale rinnovamento dello sguardo nei confronti sia dell'incerto presente collettivo sia della sua storia personale. Riallacciandosi in una certa misura alle sue origini azioniste², Trentin si domanda: quale nesso è possibile costruire oggi nel lavoro concreto e attraverso la formazione, per ogni singolo lavoratore, fra autonomia, libertà e conoscenza, da una parte, e sicurezza e stato di necessità, dall'altra?

¹ A. Casellato (a cura di), «Lavoro e conoscenza» dieci anni dopo, Venezia-Firenze, Edizioni Ca' Foscari-Firenze U.P., 2014, pp. 109-118.

² Accentuando sempre più la libertà rispetto all'eguaglianza, o meglio inverando l'eguaglianza nella libertà; B. Trentin, *La libertà viene prima*, Roma, Editori Riuniti, 2004.

A suo giudizio, i nuovi modelli organizzativi e le nuove culture manageriali – pienamente permeati ormai dalla dimensione cognitiva che lega ognuno alla sua prestazione³ – possono permettere un maggiore investimento emotivo, intellettuale e creativo rispetto al passato da parte del lavoratore anche subordinato (quindi una sua maggiore autonomia individuale), a prezzo spesso però di una crescente flessibilità intesa come precarietà personale e di una diffusa disaggregazione dei legami collettivi (quindi con aspetti evidenti di costrizione e condizionamento e talvolta spaesamento). Il *commitment* aziendale, l'incertezza occupazionale e l'uso talvolta strumentale dell'autonoma responsabilità individuale nel lavoro, tendono così spesso a riprodurre antichi stili nel governo d'impresa, seppure in modalità rinnovate e apparentemente meno invadenti rispetto al passato sul piano formale ma più pervasive su quello morale⁴. Di fronte ai nuovi modelli culturali manageriali ma anche a persistenti abitudini direttive e autoritarie, su quali basi allora viene realmente organizzato il rapporto col lavoratore comunque subordinato nell'economia della conoscenza? Seppure in forme e modalità gerarchiche diverse, più intime e profonde, più orizzontali e meno istituzionalizzate, quanto oggi il lavoratore è più libero nella sua relativa autonomia rispetto alla condizione di sostanziale estraneità e di diversa ma esplicita minorità in cui si trovava il semplice salariato novecentesco nella vecchia disciplina del lavoro? In che modo allora il singolo può tenere testa alle nuove forme di disciplinamento e controllo, diretto e indotto, per salvaguardare gli spazi di libertà che per altri versi la società della conoscenza gli aprirebbe⁵?

Trentin ravvisa nella socializzazione collettiva e cooperativa delle conoscenze da parte dei lavoratori (e quindi nella loro formazione permanente), non solo un'opportunità di possibile libertà e di auto-realizzazione personale nel lavoro di oggi ma anche un eventuale antidoto a nuove forme di disegualianza e di anomia crescenti, garantendo nel contempo spazi di reale integrazione non subalterna, di partecipazione e di solidarietà, cioè di democrazia sostanziale. Pur non avendo avuto modo di approfondire la questione per la sua morte improvvisa, la cosa che qui risulta interessante ai nostri occhi è che Trentin, volgendosi al suo passato di sindacalista, ravvisa un germoglio di questa idea di libertà e liberazione *nel* lavoro (e non *dal* lavoro) proprio durante le esperienze promosse dal movimento operaio italiano alla fine degli anni '60 e negli anni '70, le quali costituiscono allora un riferimento forte e condiviso a livello europeo, forse per la prima e unica volta nella storia sindacale nazionale. Un germoglio seminato là dove era entrata in crisi la legittimità sociale e culturale, prima ancora che l'efficienza economica, di un modello organizzativo storico, autoritario e gerarchico, della produzione (e della società) che – per semplicità – possiamo definire

³ E. Rullani, *Economia della conoscenza*, Roma, Carocci, 2004, e F. Butera, *I lavoratori della conoscenza*, Milano, Angeli, 2000. Per altro Trentin è ben consapevole, per esperienza personale di dirigente politico e sindacale, che anche tutta la storia industriale precedente è strettamente legata all'affermazione di un uso organizzato (e quindi profittevole sul piano economico) della conoscenza; in generale cfr. J. Mokyr, *I doni di Atena* (2002), Bologna, il Mulino, 2004.

⁴ Sul coinvolgimento e la responsabilizzazione emotiva e le sue ambiguità, cfr. M. Nicoli, *Le risorse umane*, Roma, Ediesse, 2015.

⁵ Su questi temi, in una prospettiva di lungo periodo e più generale, G. Maifreda, *La disciplina del lavoro*, Milano, Mondadori, 2007.

taylor-fordista⁶. Là dove allo stesso tempo si era fatta strada quella rivoluzione culturale che – alla fine del ‘secolo breve’ – non solo avrebbe poi acquisito come dato di fatto l’idea che il lavoro è una merce che «pensa», ma che addirittura «deve pensare»⁷.

A proposito della messa in discussione di massa che, negli anni ’70, si realizza a livello molecolare contro il controllo e l’accesso selettivi alla conoscenza, fatto straordinario per l’epoca, Trentin porta significativamente ad esempio l’esperienza delle 150 ore per il diritto allo studio, oggetto di questo mio contributo, come un esplicito tentativo appunto di socializzare le conoscenze, operato dalla «merce che pensa» utilizzando la formazione, e nello stesso tempo di negoziare ciò che essa «deve pensare»⁸. Inevitabilmente, però, un tentativo che nasce dal profondo della società industriale novecentesca e dalla sua crisi, sancendone per certi versi la conclusione e il superamento, un tentativo il cui limite principale inoltre è stato quello di rimanere per intero all’interno di quel modello sociale e economico senza rendersi conto che, sotto i piedi dei suoi protagonisti, nello stesso momento in cui veniva contestato tutto ciò in realtà stava già cominciando a cambiare, proprio anche grazie, fra le altre cose, alla forza dirompente di quella «rivendicazione formativa»⁹.

Un’esperienza di formazione partecipata di massa

In questa sede, più che ricostruire dettagliatamente le vicende e i singoli passaggi storici, mi propongo di soffermarmi sullo stato delle fonti, in particolare archivistiche, per vedere cosa le 150 ore ci possono ancora dire oggi a questo riguardo. Bisogna tener conto che da poco è ricorso il quarantennale dell’avvio di quella vicenda, tutt’oggi attiva benché in forme e modalità molto diverse e lontane da quelle delle origini, una volta decollati negli anni ’90 i centri territoriali per la formazione permanente e dagli anni ’80 la programmazione regionale in materia di formazione professionale e diritto allo studio¹⁰. Già dopo il trentesimo, qualche analisi è apparsa in termini di riflessione

⁶ Per un inquadramento sintetico, P. Causarano, *La fabbrica fordista e il conflitto industriale*, in S. Musso (a cura di), *Storia del lavoro in Italia*, Vol. VI, t. II, Roma, Castelvecchi, 2015, pp. 59-101. Sulla dimensione politica che ha accompagnato l’affermazione, nel corso del ’900, di questa categoria, B. Settis, *Fordismi. Storia politica della produzione di massa*, Bologna, il Mulino, 2016.

⁷ B. Trentin, *La città del lavoro* (1997), Firenze, Firenze U.P., 2014, p. 15. In generale, L. Boltanski, È. Chiappello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

⁸ A conclusione della sua *lectio doctoralis* a Ca’ Foscari, in A. Casellato (a cura di), «Lavoro e conoscenza» cit., p. 118. Già in precedenza Trentin aveva ricordato l’effetto catalizzatore nel rinnovamento scolastico italiano avuto dalle 150 ore, sia nei confronti dell’educazione degli adulti sia nei confronti di un mutamento pedagogico-didattico trasferito anche nella scuola ordinaria attraverso la circolazione del personale docente da un’esperienza all’altra; B. Trentin, *Autunno caldo*, Roma, Editori Riuniti, 1999, p. 75.

⁹ M. Carboni, *La rivendicazione formativa*, in «Formazione & Lavoro», 1969, n. 40, pp. II-IV. In realtà, come sottolineato da Dario Ragazzini, ci dovremmo anche chiedere che impatto ha avuto la riforma della scuola media unica del 1962 sulla composizione dei giovani operai protagonisti del ’68-’69 e soprattutto dei primi anni ’70, in corrispondenza con l’esplosione di massa della scolarizzazione superiore tecnica e professionale, da una parte accrescendo la consapevolezza e l’autostima sociali ma anche approfondendo, dall’altra, i processi di individualizzazione molto marcati emersi con il boom economico e la diffusione dei consumi; D. Ragazzini, *Scuola di massa e scuola come sistema*, in C. Betti, F. Cambi (a cura di), *Il ’68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola*, Milano, Unicopli, 2011, p. 167.

¹⁰ M. Boriani (a cura di), *Educazione degli adulti*, Roma, Armando, 1999, ed anche S. Fadda, *Formazione professionale e sviluppo regionale in Italia*, in «Annali della Fondazione Pastores», vol. X (1981), pp. 27-66.

storiografica complessiva e più recentemente vi sono state pubblicazioni che hanno ricostruito in parte storia e in parte memoria di quella vicenda, sia a carattere generale sia rispetto alla dimensione territoriale¹¹. Affrontare il tema delle fonti però serve anche a definire quali luoghi fisici e mentali, quali culture diffuse e quali stili di vita siano stati attraversati – più o meno – da questa esperienza di partecipazione, autoformazione e controinformazione, una vera e propria presa di coscienza individuale mediata e sostenuta dalla partecipazione collettiva, corrispondente ad una fase intensa della mobilitazione operaia e sindacale negli anni '70 e definita non a caso da Trentin già all'epoca un esempio di «creatività ideale e culturale di massa»¹².

Qualcosa, per altro, va comunque detto sulle 150 ore, benché sommariamente. Non mi dilungo in questa sede, dando per assodato che si sappia in linea di massima di che si tratta, soprattutto in rapporto alle trasformazioni inerenti il tema dell'educazione degli adulti e del *lifelong learning* avvenute attorno a questo diffuso e capillare, partecipato, fenomeno di autoeducazione popolare¹³. Per altro la letteratura e la documentazione di sintesi, prodotta già all'epoca per testimoniare il fenomeno, è abbastanza ampia. Le 150 ore sono un istituto contrattuale, ottenuto per la prima volta nell'aprile 1973 dal contratto collettivo nazionale del settore metalmeccanico, che garantisce ai singoli lavoratori un monte ore individuale triennale per il diritto allo studio retribuito (appunto 150 nel settore meccanico e metallurgico, ma variabile in più o meno a seconda degli accordi). Questo diritto è pagato dall'impresa e l'utilizzo del monte ore totale può essere scaglionato su più anni (di norma tre), ma anche concentrato in un anno solo¹⁴. Esso è programmato collettivamente dal sindacato industriale – nel corso degli anni '70, primi '80 – in relazione con le nuove rappresentanze aziendali di base, i Consigli di fabbrica, e con le loro articolazioni sociali, i «gruppi omogenei», all'interno di una negoziazione con l'azienda per garantirne la continuità produttiva e di servizio¹⁵.

La gestione delle modalità di usufrutto di questo diritto (dove, come, con chi) e dei suoi contenuti culturali è a libera disposizione dei lavoratori, fatti salvi il riferimento esplicito da parte del sindacato alla scuola pubblica e le quote temporali e quantitative di accesso negoziate collettivamente dalla rappresentanza aziendale con l'impresa¹⁶. Indubbiamente però nei primi cicli dei corsi la capacità delle rappresentanze unitarie dei lavoratori di elaborare strategie formative collegiali costituisce la cornice di questa opportunità individuale e rappresenta uno degli elementi più significativi e innovativi

¹¹ M.L. Tornesello, *I corsi delle 150 ore negli anni Settanta: una scuola della classe operaia?*, in «Storia e problemi contemporanei», XVIII (2005), n. 40, pp. 57-80; Id., *Il sogno di una scuola*, Pistoia, Petit Plaisance, 2006; F. Lauria, *Le 150 ore per il diritto allo studio*, Roma, Edizioni Lavoro, 2011; G. Candrea, R. Nencini (a cura di), *La classe sotto esame*, fascicolo monografico, «Zapruder», 2012, n. 27; A. Boschiero, A. Lona, F.M. Paladini (a cura di), *La scuola delle 150 ore in Veneto*, fascicolo monografico, «Venetica», XXVIII (2015), n. 31.

¹² B. Trentin, *Da sfruttati a produttori*, Bari, De Donato, 1977, pp. XCIX-CX.

¹³ F.M. De Sanctis, *L'educazione degli adulti in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1978.

¹⁴ L. Pagnoncelli, *Le 150 ore*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

¹⁵ M. Polverari, A. La Porta, *La contrattazione collettiva per la formazione dei lavoratori*, Roma, Nuove Edizioni Operaie, 1976. In alcune aree di industrializzazione diffusa e nel Mezzogiorno, le 150 ore costituiranno anche uno degli assi attorno a cui ruotava l'azione dei Consigli di zona; *Consigli di zona. Documenti*, fascicolo monografico, «Rassegna sindacale», 1977, n. 22-23, nonché ECAP CGIL (a cura di), *Mezzogiorno, Consigli di zona, 150 ore*, Napoli, Cooperativa Editrice Economia e Commercio, 1976.

¹⁶ L. Dore, *Fabbrica e scuola*, Roma, Esi, 1977.

di questa esperienza, tenendo conto della scarsa attenzione complessiva di cui aveva goduto la questione formativa agli occhi delle organizzazioni sindacali fino a qualche anno prima¹⁷. Questo istituto contrattuale, fra il 1974 e il 1975, viene diffuso quasi subito, a partire dal risultato ottenuto nel settore metalmeccanico, a tutti i maggiori comparti economici, in primo luogo industriali, cominciando a dispiegare i suoi effetti immediatamente¹⁸. Dopo, negli anni seguenti, coinvolgerà anche il settore dei servizi pubblici e privati e la pubblica amministrazione. Negli anni '70 la proposta e l'offerta didattica sono dunque soprattutto collegate all'iniziativa sindacale, ma ben presto anche alcuni enti regionali e gli enti locali, soprattutto nelle regioni rosse¹⁹, sviluppano un'intensa campagna in favore del recupero dell'obbligo scolastico attraverso i corsi delle 150 ore²⁰.

La possibilità di ottenere le 150 ore è garantita, oltre che dal contesto di forza sociale e politica del sindacato unitario dopo il 1969-70²¹, da quanto specificamente previsto dallo Statuto dei lavoratori in materia di diritti di informazione e formazione (L. 300/1970). Questione centrale, che sarà alla base soprattutto delle discussioni degli anni '80-'90, è il fatto che, per le 150 ore, si tratti solo di un istituto contrattuale senza particolare tutela rafforzativa legislativa. Per questa ragione, cambiando la stagione politico-culturale e il contesto delle relazioni industriali e sindacali già nella prima metà degli anni '80 e mutando la struttura e i modelli organizzativi delle grandi e medie imprese, esso ha perso molto della innovatività iniziale, soprattutto sul piano della gestione collettiva e programmata e del suo carattere negoziato a scala collegiale²². Inoltre, con la conclusione della fase costituente dell'esperienza regionale e il completamento del trasferimento di competenze al nuovo ente di governo intermedio nel campo della formazione professionale e del diritto allo studio, dai primi anni '80 in poi si assiste ad un decremento dell'autonoma capacità di iniziativa espressa dalle organizzazioni sindacali (soprattutto a livello di rappresentanze di base) e ad un processo di delega crescente da parte delle confederazioni a vantaggio delle politiche pubbliche regionali, fenomeno che investe anche altri campi come la salute e la prevenzione all'interno della costruzione di un moderno *Welfare*²³. Si evidenzia allora

¹⁷ P. Causarano, *Prima del Sessantotto: educazione e scuola nelle riviste di area sindacale fra gli anni Cinquanta e Sessanta*, in N.S. Barbieri, E. Marescotti (a cura di), *Appuntamenti con l'educazione*, Padova, SPES-CLEUP, 2011, pp. 47-66.

¹⁸ L. Pagnoncelli, *Le 150 ore* cit., pp. 90-98; per i dati e le statistiche dei primi cicli, rimando allo studio CENSIS di N. Delai, *Tra scuola e lavoro*, Venezia, Marsilio, 1977.

¹⁹ A. Abbate et al., *Le 150 ore in Toscana*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1975; V. Capecchi (a cura di), *Le 150 ore nella regione Emilia-Romagna*, Bologna, il Mulino, 1981. Viceversa il Veneto, da questo punto di vista, si differenzia; P. Causarano, G. Zazzara, *Le 150 ore nel Veneto*, in «Venetica», XXVIII (2015), n. 31, p. 16.

²⁰ D. Demetrio, *150 ore e diritto d'alfabeto*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1977.

²¹ Quando inizia quello che Sandro Rogari ha chiamato «il decennio del sindacato»; S. Rogari, *Sindacati e imprenditori*, Firenze, Le Monnier, 2000, pp. 167-229.

²² Già un segnale incipiente di disimpegno, da questo punto di vista, si vede alla fine degli anni '70 con la crescente delega da parte dei consigli di fabbrica verso le federazioni e confederazioni, FLM compresa, all'interno dell'affidamento problematico delle 150 ore alla scuola pubblica; E. Damiano, G. Ringhini, F. Rizzi, *150 ore, scuola di Stato e sindacato*, Brescia, La Scuola, 1980. Per un esempio significativo del tentato collegamento fra la prospettiva di stabilizzare le 150 ore e la riforma della scuola, a Roma, F.E. Leschiutta, M. Panizza, *Il territorio della scuola*, Bari, Dedalo, 1976.

²³ S. Agnoletto, *Trade Unions and the Origins of the Union-Based Welfare State in Italy (1950s-1970s)*, in «Ca-

uno spostamento (e uno scollamento) nei confronti del lavoro reale e dei luoghi di lavoro concreti, decentrandosi sempre più le 150 ore verso una prevalente dimensione compensativa e risarcitoria rispetto alla mancata integrazione e alla marginalità cui corrisponde però anche un allargamento delle maglie sociali dei suoi fruitori (disoccupati, casalinghe, gruppi emarginati, poi immigrati stranieri)²⁴.

Le 150 ore, pur essendo in origine un istituto contrattuale finalizzato esclusivamente alla formazione e alla cultura generale (non professionalizzanti) dei lavoratori attivi, con una forte impostazione di stampo politico e civile²⁵, sono anche strettamente innervate con un altro risultato della contrattazione collettiva della metà degli anni '70, l'inquadramento unico operai-impiegati e la parità normativa fra lavoro manuale e intellettuale all'interno dei profili di professionalità circoscritti dai nuovi livelli di classificazione del lavoro (le cosiddette «declaratorie uniche»)²⁶. La strategia sulla formazione dei lavoratori adulti – definita sul piano contrattuale alla fine del 1972 nella conferenza unitaria dei delegati metalmeccanici a Genova ma accompagnata da una serie di iniziative parallele²⁷ – si somma all'invenzione di una nuova politica di valorizzazione delle capacità individuali (non solo professionali) in vista della messa in discussione dei modelli organizzativi d'impresa e di un recupero della mobilità sociale sul lavoro: 150 ore e inquadramento unico sono figlie della stessa lotta per migliorare le condizioni dei lavoratori, per sostenerne e espanderne le capacità e modificare la valutazione del lavoro. Sono cioè lo strumento – le gambe – con cui il sindacato unitario, soprattutto industriale, cerca di trovare un nuovo equilibrio progressivo nella gestione dei rapporti sociali e di lavoro all'interno delle aziende. Come ho avuto modo di sostenere di recente, in questo modo si vuole «unire la classe» e nello stesso tempo «valorizzare la persona»²⁸.

I pieni e i vuoti

Veniamo adesso alle fonti che si possono utilizzare nello studio di questo istituto e della sua gestione e cosa ci possono dire ancora oggi. Per semplicità, troviamo fonti bibliografiche di tipo secondario (letteratura scientifica varia, indagini istituzionali,

lifornia Italian Studies», 3 (2012), n. 2, pp. 1-24, e I. Masulli, *Cittadinanza e Stato sociale in Italia: azione sindacale e politiche governative negli anni Sessanta e Settanta*, in C. Sorba (a cura di), *Cittadinanza*, Roma, MIBAC-Direzione generale archivi, 2002, pp. 189-214.

²⁴ F. Barbano (a cura di), *Le 150 ore dell'emarginazione*, Milano, Angeli, 1982. Sulla questione femminile e femminista, A. Frisone, *Quando le lavoratrici si ripresero la cultura*, Bologna, Editrice Socialmente, 2014.

²⁵ Molto evidente nei corsi di scuola secondaria superiore e soprattutto nei seminari universitari; B. Morandi, *La merce che discute*, Milano, Feltrinelli, 1978. Il carattere antiproduttivistico della vertenza sulle 150 ore è sintetizzato dalla famosa vicenda del «clavicembalo», fotografata a futura memoria sulla copertina del numero congiunto di «Fabbrica e Stato» e «Inchiesta» dell'estate 1973 e intitolato *Le 150 ore: suonata per i padroni*.

²⁶ L. Libertini, *Tecnici, impiegati, classe operaia*, Roma, Editori Riuniti, 1973.

²⁷ *I metalmeccanici, la scuola, le lotte sociali*, in «Inchiesta», parte I, 1972, n. 7, pp. 45-56, e parte II, 1972, n. 8, pp. 45-47. In generale, P. Causarano, *La scuola e la fatica*, in P. Causarano, L. Falossi, P. Giovannini. (a cura di), *Il 1969 e dintorni*, Roma, Ediesse, 2010, in particolare pp. 191-201; sulla FLM, N. De Amicis, *La difficile utopia del possibile*, Roma, Ediesse, 2010.

²⁸ P. Causarano, *Unire la classe, valorizzare la persona. L'inquadramento unico operai-impiegati e le 150 ore per il diritto allo studio*, in «Italia contemporanea», 2015, n. 278, pp. 224-246.

ricerche, statistiche e documentazioni pubbliche, ecc.), ma anche fonti di matrice sindacale, sia a stampa sia materiale grigio. Infine, più originali e meno utilizzate perché meno conosciute e accessibili, le fonti archivistiche, quelle su cui ci soffermeremo con maggiore attenzione, in particolare quelle conservate presso il fondo FLM nazionale sulle 150 ore per il diritto allo studio (prima depositato presso la Biblioteca centrale CISL di Roma e poi spostato presso il Centro studi nazionale della CISL a Firenze)²⁹. Di quest'ultimo archivio, un primo inventario è stato pubblicato qualche anno fa ed è in rete³⁰. Oggi l'archivio stesso è stato digitalizzato e messo a disposizione³¹.

Le fonti sindacali, interessanti spesso dal punto di vista statistico o definitorio oltre che documentario, sono concentrate fondamentalmente nella seconda metà degli anni '70, primissimi anni '80, nel momento in cui si comincia a studiare e riflettere sull'esperienza in corso. Successivamente, in corrispondenza di quella delega cui si accennava in precedenza, vi è una caduta di attenzione verticale che corrisponde anche alla graduale deideologizzazione dello strumento 150 ore, da una parte, e alla crescente crisi dell'unità d'azione e politica del sindacalismo industriale e confederale, dall'altra. Sicuramente hanno inciso anche il declino traumatico di una intera «parabola» della cultura sindacale unitaria italiana alla metà degli anni '80 che coinciderà con la fine della FLM³², poi le trasformazioni sociali, organizzative e tecnologiche dell'impresa, nonché le nuove differenziazioni nel lavoro e nell'istruzione conseguenti: e in particolare il tema della qualificazione e della valorizzazione individuale e individualizzata nei nuovi schemi aziendali; l'impasse nella riforma generale della scuola, soprattutto per la secondaria superiore; la comparsa di nuovi strumenti di formazione collegati al lavoro, dalla riforma dell'apprendistato alla definitiva regionalizzazione della formazione professionale e alla istituzione dei contratti di formazione-lavoro; ecc.

Le fonti sulle 150 ore presentano pertanto una certa discontinuità e risentono delle congiunture sociali, economiche e politiche più generali. Però, presentano anche un certo interesse per ricostruire l'articolato dibattito e il clima culturale peculiare che c'erano negli anni '70 attorno alla nascente formazione continua, al lavoro in trasformazione e alla riforma della scuola³³, un dibattito che trova una ridefinizione, anche in termini quantitativi, a partire dalla seconda metà degli anni '80 e nei primi '90, quando cominciano a mutare i paradigmi di riferimento³⁴. Questo dibattito coinvolgeva una

²⁹ Una prima ricognizione, da cui attingo, si trova in P. Causarano, *Lavorare, studiare, lottare: fonti sull'esperienza delle 150 ore negli anni '70*, in «Historied», 2007, n. 1; pagina web: http://www.historied.net/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=13 (ultima verifica il 15 gennaio 2016)

³⁰ A. Bianco (a cura di), *150 ore per il diritto allo studio. Il fondo FLM della Biblioteca Centrale CISL*, Mimeo, Roma, ottobre 2005; pagina web: <http://online.cisl.it/e-book/S03298698-0351F499.0/150ORE~1.PDF> (ultima verifica il 15 gennaio 2016).

³¹ http://dati.abd.cisl.it/scheda_archivio_doc.php?IDA=100 (ultima verifica il 15 gennaio 2016). In realtà, rispetto a quanto visto da me a suo tempo nell'archivio cartaceo depositato presso la Biblioteca centrale CISL di Roma ed anche rispetto a quanto talvolta segnalato nell'inventario *online*, a volte si riscontrano delle incongruenze.

³² A. Accornero, *La parabola del sindacato*, Bologna, il Mulino, 1992.

³³ *Bibliografia italiana sull'educazione degli adulti (1945-1979)*, Firenze, Università degli Studi di Firenze - Facoltà di Magistero, 1982.

³⁴ In una recente riflessione sul riformismo scolastico di inizio millennio, Simonetta Soldani colloca il punto di svolta proprio negli anni '90 del secolo scorso; S. Soldani, *A che punto è la notte? Il mondo della scuola e l'ossessione della Grande Riforma*, in «Passato e presente», 2016, n. 97, pp. 5-25.

pluralità vasta di attori (da quelli accademici più disparati – soprattutto pedagogisti, psicologi, sociologi e economisti del lavoro – ai soggetti sociali, politici e istituzionali direttamente interessati), attenti, tra l'altro, a sottolineare l'originalità dell'esperienza delle 150 ore nel contesto europeo³⁵. Negli anni '70, vi è anche un filone editoriale variamente coinvolto sia nella pubblicistica attorno alle 150 ore sia nella definizione degli strumenti didattici per i corsi (italiano, storia, matematica, lingue straniere, ecc.) come dei contenuti di essi, costituendo per un periodo breve ma intenso un vero mercato editoriale: Editori Riuniti, Guaraldi e poi Nuova Guaraldi, De Donato, Editrice Sindacale Italiana, ecc. Ma è un dato di fatto, già di per sé significativo, che – se le fonti bibliografiche e secondarie a stampa arrivano abbastanza copiose almeno fino agli anni '80 inoltrati – le altre, e in particolare il materiale grigio sindacale e le fonti archivistiche, tendono invece ad esaurirsi già nella seconda metà degli anni '70, primi '80³⁶.

Siamo di fronte ad una massa difficilmente quantificabile e districabile e molto dispersa sul territorio (ma di cui un buon e attendibile campione è riscontrabile nel già richiamato archivio FLM nazionale, oltre che negli archivi sindacali territoriali); è materiale interessante soprattutto per cogliere le varie strategie formative e educative, le tipologie didattiche, gli orientamenti culturali e i contenuti dei corsi, le eventuali differenziazioni locali, ecc. Su alcuni temi emergono indubbiamente strategie nazionali di orientamento e di socializzazione, spesso a carattere politico-sindacale. Ad es. pubblicazioni ad hoc riguardano la storia del movimento operaio italiano o il fascismo³⁷; altre investono la formulazione di vere e proprie dispense sul modello sindacale di prevenzione per la salute e la sicurezza nei luoghi di lavoro³⁸; altre ancora definiscono modelli di apprendimento linguistico e di alfabetizzazione degli adulti, anche per le lingue straniere³⁹ oppure strumenti didattici in genere⁴⁰. Esempi si hanno per Roma, Torino, Gorgonzola (cintura milanese), ma anche per Prato e sono testimoniati nell'archivio FLM⁴¹. In più, queste fonti segnalano una crescente attività di formazione e aggiornamento degli stessi formatori impegnati nelle 150 ore, che si debbono confrontare

³⁵ L. Pagnoncelli (a cura di), *Tornare a scuola in Europa*, Milano, Unicopli, 1985; M. Lichtner (a cura di), *Esperienze di educazione degli adulti in Europa*, Frascati, CEDE, 1988.

³⁶ Le ricognizioni che ho in corso, oltre che nell'archivio FLM maggiore presso il Centro studi CISL fiorentino o in quello della FLC CGIL nazionale a Reggio Emilia, anche su altre evidenze archivistiche disperse nei territori (fondi significativi ad es. si trovano presso la Fondazione Vera Nocentini e l'ISMEL a Torino, l'Archivio del Lavoro e quello Primo Moroni a Milano; altre indicazioni si trovano nell'ambito del progetto di memorie operaie dell'IVESER veneziano oppure presso il Centro di documentazione della CGIL Toscana, gli archivi di Camere del Lavoro come a Bergamo, Brescia, Reggio Emilia, ecc.), confermano questo restringimento di prospettiva già nella prima metà degli anni '80.

³⁷ L. Valiani et al., *Lezioni di storia del movimento operaio*, Bari, De Donato, 1974.

³⁸ A partire dalla sperimentazione effettuata a Torino a metà anni '60; cfr. G. Marri, I. Oddone (a cura di), *L'ambiente di lavoro*, Roma, ESI, 1967, poi ripresa e approfondita dieci anni dopo in I. Oddone et al., *Ambiente di lavoro*, Roma, ESI, 1977. Un caso esemplare è quello torinese di socializzazione delle esperienze alle fonderie di FIAT Mirafiori attraverso anche i seminari 150 ore svoltisi presso la Facoltà di medicina nel 1973-74; cfr. A. Caruso et al., *Dal gruppo omogeneo alla prevenzione*, s.n.t., 1975; adesso in <http://www.mirafiori-accordiolotte.org/wp-content/uploads/2012/10/1975-DAL-GRUPPO-OMOGENEO-ALLA-PREVENZIONE.pdf> (ultima verifica 12 maggio 2016).

³⁹ D. Demetrio, *Alfabetizzazione degli adulti e classe operaia*, Milano, Angeli, 1976.

⁴⁰ Ad es. G. Bini et al., *Didattica delle 150 ore*, Roma, Editori Riuniti, 1975; G. Rossetti Pepe, *La scuola delle 150 ore*, Milano, Angeli, 1975; CEDOS (a cura di), *Metodi e didattica delle 150 ore*, Milano, Mazzotta, 1977; R. Simone, *L'educazione linguistica per gli adulti*, Roma, IIEI, 1978; E. Cavazzoni, *Guida alla lettura sul quotidiano*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1976.

⁴¹ Fondo FLM - 150 ore, f. 13840, bb. 2-3, anni 1974-75; f. 13845, bb. 2-3, anni 1974-76; f. 13846, b. 3, anno 1976.

con la realtà adulta, in particolare attraverso un'azione specifica svolta dall'ISFOL⁴².

Il fondo della FLM nazionale dedicato alle 150 ore è utilissimo perché, da una parte, rende disponibili informazioni a livello micro-sociale – ma in chiave aggregata e non dispersa sul territorio – informazioni che negli studi degli anni '70-'80 si perdevano sovente e che gli archivi a livello locale non sempre, oggi, consentono di ricostruire in una visione sufficientemente unitaria e ampia; ma, dall'altra parte, soprattutto perché rende vivi, chiaramente percepibili, la dimensione umana e sociale e il carattere conflittuale di un fenomeno che ha avuto, per quanto brevemente e in chiave fortemente politicizzata e antagonista, la fisionomia di un processo educativo di massa, autonomo e partecipato, come ricordatoci da De Sanctis e che è bene sempre sottolineare, soprattutto rispetto alla percezione neutrale e parcellizzata che ne abbiamo di fronte alla sua odierna limitata applicazione⁴³.

L'archivio FLM sulle 150 ore conferma l'arco cronologico, chiudendosi nel 1980, ben prima del crollo dell'organizzazione unitaria, e mostrando allo stesso tempo una distribuzione a macchia di leopardo e molto articolata e stratificata dell'origine geografica dei documenti conservati. Dai fondi archivistici, ad esempio, emerge che, rispetto alla effettiva partecipazione locale ai corsi, la produzione autonoma e decentrata di materiale documentario (progettazione didattica, offerta formativa, dispense e supporti didattici, ecc.) è diversificata e non perfettamente corrispondente, perché evidentemente collegata, negli anni '70, ai punti alti della partecipazione e della mobilitazione sindacale. Intanto, quasi il 32% dei documenti non sono direttamente riferibili a situazioni territoriali specifiche, o perché non identificabili con certezza o perché, più spesso, forniti dalla FLM nazionale alle organizzazioni periferiche per il loro lavoro (non a caso quasi l'1,5% dei fondi è dedicato ai lavoratori all'estero)⁴⁴. Il 23% circa dei fondi è prodotto nell'Italia del Nord-Ovest (e segnatamente nel «triangolo industriale» Torino-Milano-Genova, ma anche a Alessandria, Bergamo, Brescia e Lecco) ed un altro 23% circa nelle regioni rosse del Centro Italia (Toscana ed Emilia Romagna, soprattutto, ma anche Roma). Meno del 20% viene dal Nord-Est bianco (con un peso particolare di Padova e della sua università, in rapporto con il petrolchimico di Porto Marghera) e solo il 3%, significativamente, proviene dal Sud e dalle Isole (con posizione dominante di Napoli)⁴⁵.

Se guardiamo invece alla distribuzione per argomenti dei fondi emergono ulteriori informazioni interessanti: la suddivisione per argomenti non è facile da fare, ancor di più che per la dimensione territoriale, perché i titoli delle buste non ne permettono una chiara determinazione (spesso, ad esempio, la definizione di uno strumento didattico, oggetto del documento archiviato, copre i contenuti trattati nei corsi e la modulazione di essi). Comunque, seppur approssimativamente, si nota che circa il 16% dei fondi è di argomento strettamente sindacale (il sindacato stesso e le sue strategie, ma soprattutto salute e sicurezza sui luoghi di lavoro, organizzazione del

⁴² ISFOL (a cura di), *150 ore, recupero dell'obbligo*, Roma, Tip. Detti, 1974; cfr. anche Lichtner M. (a cura di), *Insegnanti 150 ore*, Frascati, CEDE, 1986.

⁴³ F.M. De Sanctis, *L'educazione degli adulti in Italia* cit., pp. 320-325.

⁴⁴ Cfr. P. Barcella, *Migranti in classe*, Verona, Ombre Corte, 2014.

⁴⁵ A. Bondioli et al., *La difficile conquista del sapere*, Catania, CULC, 1978.

lavoro, impresa, politiche industriali, democrazia e rappresentanze aziendali, diritti di informazione, ecc.); d'altro canto, oltre il 5% di essi investe l'università, nei cui seminari più frequentemente si sviluppa la formazione sindacale dei quadri di base e dei delegati proprio su questi argomenti⁴⁶. I temi della cultura generale, della scuola e della formazione rappresentano poco più dell'8% dei fondi disponibili, ma i materiali che riguardano direttamente le strategie sindacali di organizzazione e progettazione dei corsi 150 ore sono quasi il 29%, cui va aggiunto un 36% di fondi dedicati espressamente al problema del recupero dell'obbligo scolastico e dell'alfabetizzazione. Significativa l'attenzione, che si viene sempre più affermando, alle tematiche di genere e alla specificità della questione femminile-femminista (poco meno del 6%)⁴⁷.

«La scuola di noi operai» si racconta

Un elemento che vivifica questi materiali d'archivio sono le «storie di vita», utilizzate sia per costruire specifici percorsi didattici (l'autobiografia e la ricostruzione sociale dell'autostima) sia come campo di ricerca sulle motivazioni e sul contesto sociale in cui matura la partecipazione ai corsi 150 ore in termini di autoaffermazione e liberazione⁴⁸. In particolare, in questo caso, dall'archivio emerge in maniera fortissima un'altra conferma trasversale e di ampia diffusione nazionale, allora spesso ancora nascosta, cioè il peso della divisione sessuata del lavoro (e della società) sulle vite personali. La specificità di genere è una novità dirompente e viene messa in evidenza riguardo al nesso formazione e lavoro della donna soprattutto nel campo della salute e della prevenzione, un qualcosa che distingue nettamente la discussione e l'elaborazione che vengono sviluppate dal 1973-74 in poi rispetto agli anni precedenti⁴⁹.

L'idea che l'autobiografia potesse essere anche un'esperienza di ricerca-intervento (tema per altro comune ad altre forme non accademiche di indagine sociale di quegli anni, come la «con-ricerca», e molto presente sempre nella questione della prevenzione ambientale e della salute)⁵⁰, ha poi dato vita ad un fiorente campo di studio qualitativo che, incidentalmente, ha innovato potentemente le ricerche sul lavoro e

⁴⁶ Nell'archivio sono documentati, più o meno esplicitamente, seminari 150 ore all'università di Torino, Genova, Milano, Pavia, Brescia, Trento, Verona, Padova, Bologna, Ferrara (Ravenna), Roma, Pescara. In generale, P. Causarano, *Formation syndicale des délégués d'usine et question de la prévention: la construction d'une élite ouvrière en Italie, années 1960-1970*, in «Rives nord-méditerranéennes», 2005, n. 21, pp. 49-56.

⁴⁷ Esemplari due ricerche sul campo, a partire da corsi delle 150 ore, a Lecco (Tubettificio Ligure) e nelle fabbriche torinesi; *Fondo FLM – 150 ore*, f. 13846, b. 1 e b. 9, anno 1975. Sul ruolo d'avanguardia della FLM, cfr. G. Cereseto, A. Frisone, L. Varlese, *Non è un gioco da ragazze*, Roma, Ediesse, 2009.

⁴⁸ Sono fra gli elementi principali suggeriti ad es. da una ricerca svolta nell'alessandrino per trovare strumenti e modelli didattici e di apprendimento capaci di sostenere l'adesione dei corsisti; G. Carpenè, *Le 150 ore: fatalismo, partecipazione*, Torino, Edizioni Stampatori, 1978.

⁴⁹ *Fondo FLM – 150 ore*, f. 13843, *Seminari su ambiente di lavoro e salute*, bb. 1-2, Genova, febbraio 1975; oppure tutta la f. 13846, le cui buste sono dedicate a corsi, progettazioni o esperienze aziendali con al centro la tematica femminile e di genere.

⁵⁰ In generale, F. Butera (a cura di), *Le ricerche per la trasformazione del lavoro industriale in Italia (1969-1979)*, fascicolo monografico, «Sociologia del lavoro», 1980, n. 10-11. Per un inquadramento specifico, cfr. F. Carnevale, P. Causarano, *La salute non si vende (e neppure si regala): la linea sindacale per la salute in fabbrica*, in P. Causarano, L. Falossi, P. Giovannini (a cura di), *Il 1969 e dintorni* cit., pp. 103-122.

sull'identità adulta, sia nelle scienze sociali che nelle scienze dell'educazione e umane (per la pedagogia, emblematica la figura di Duccio Demetrio e il suo pionieristico uso didattico del magnetofono). Dal punto di vista storiografico, un esito importante di queste sperimentazioni metodologiche nella ricerca è stato l'impulso dato alla storia orale, che ha avuto una particolare e ricca declinazione in Italia (si pensi a Luisa Passerini, Alessandro Portelli e Giovanni Contini, ad es.)⁵¹.

Nel contesto educativo delle 150 ore, vi è un bell'esempio dell'utilizzo conoscitivo e relazionale del metodo autobiografico. Nel 1974, nell'ambito di corsi per l'alfabetizzazione primaria e il recupero funzionale alla Bovisa (Milano) e nella sperimentazione didattica tentata su un ampio ventaglio di aziende presenti sul territorio, i formatori del corso puntano a sollecitare l'interesse e a far maturare la consapevolezza dei corsisti e delle corsiste a partire dalla loro concreta esperienza di vita⁵². Troviamo così approcci didattici innovativi e coinvolgenti che saranno poi presenti anche altrove, premessa per un'innovazione metodologica che nel decennio successivo investirà anche la scuola ordinaria. Per la matematica, si parte dalla capacità di comprendere a fondo il sistema salariale e di remunerazione, a cominciare dalla lettura della busta paga e della sua struttura (paga base, indennità, incentivi, ecc.). Per la storia e la geografia, si punta sull'esperienza traumatica dell'emigrazione o sui ricordi personali e familiari del fascismo e della guerra. Per l'italiano e le abilità linguistico-espressive, viceversa, si punta sulle «storie personali», che servono ad enucleare i temi portanti rispetto alla questione dello studio, in rapporto alle condizioni personali e sociali passate e presenti. L'idea di fondo è collegare conoscenza e apprendimento all'esperienza di vita e di lavoro. Viene elaborato uno schema di partenza, su domande aperte: 1) perché sono venuto/a al corso 150 ore? 2) cosa mi aspetto da esso? 3) quale è la condizione lavorativa e quali i problemi relativi? 4) quale è la situazione socio-ambientale, comprese le origini della famiglia? da dove vengo? come mi trovo a Milano? quali problemi incontro nella realtà milanese?

Il campione della Bovisa risulta composito: 95 lavoratori, di cui solo 27 milanesi, il resto immigrati (soprattutto negli anni '60), in gran parte da Meridione e isole. Molte sono donne, per la forte presenza di industrie tessili nella zona. Alle prime due domande, vi sono due tipi di risposta prevalenti: vi è chi pensa di utilizzare il corso delle 150 ore per migliorare, utilitaristicamente, la propria condizione lavorativa grazie al diploma dell'obbligo, ma anche chi esprime motivazioni meno strumentali e più profonde sia di ordine culturale che psicologico, in qualche caso per superare vere e proprie forme di disadattamento sociale, evidenti negli immigrati. Tutti comunque, in base alla propria negativa esperienza passata, rifiutano i percorsi di studio selettivi e la scuola «normale» (non solo quella della mattina ma anche i corsi serali, festivi, ecc. per lavoratori adulti). Alcune affermazioni significative che i corsisti esprimono rispetto alle loro aspettative sui corsi delle 150 ore (testimonianze anonime raccolte e trascritte dagli insegnanti):

⁵¹ B. Bonomo, *Voci della memoria*, Roma, Carocci, 2013.

⁵² Fondo FLM – 150 ore, f. 13845, *Fascicolo storie personali*, b. 1, Bovisa (Milano), anno 1974, parte S1 (lavoratori e lavoratrici delle ditte Face Standard, Ceretti Tanfani, FBM, GTE, Baroggi, Quadri Elettrici Milano, Oerlikon Italian).

L'ambiente di lavoro, con metodi moderni (cottimo e lavoro a catena) rende l'individuo una vera macchina, un essere senza senso, ci si chiede se tutto questo è giusto. Ora la scuola per i lavoratori mi offre la possibilità di capire meglio quali sono le cause di tutto questo...

Sapendo che esiste questa scuola, la scuola di noi operai, perché non frequentarla? Io penso che mi dia di più che una scuola serale, in quanto la nostra scuola è fatta con la collaborazione di noi operai studenti, e ciò significa molto per me, perché se durante l'anno avrò dei problemi, so di non essere solo, ma aiutato da tutti.

Mi aspetto da questo corso di sapere vedere chiaro in me stessa... e non più isolarmi, perché avvenimenti o situazioni [sono] troppo difficili da capire o da svolgere.

Poter comunicare con più facilità, sia nell'ambiente di lavoro in cui attualmente mi trovo, essendo in una catena di montaggio, quasi tutti da paesi diversi, e anche fuori, perché ho delle amicizie con delle persone estere...

Un aggiornamento culturale, poter parlare più speditamente anche davanti a persone più istruite di me, e dato che sono una delegata di reparto, mi capita spesso di trovarmi di fronte a gente che con parole difficili cerca di trarre profitto dalla mia inesperienza sulla lingua italiana.

Quello che mi aspetto da questa scuola io personalmente, è di migliorarmi culturalmente, e per tale intendo non solo sapere la matematica oppure migliorare la mia deficienza ortografica, ma allargare il concetto di quello che già so e che ho appreso lungo l'esperienza fatta sul lavoro ...

Penso che affronterò la vita, il lavoro e la famiglia con più serenità, perché attraverso questa scuola mi sentirò più rinfrancata...⁵³

Alla domanda tre, dalle risposte emerge con forza la questione del cottimo, dei ritmi e delle condizioni di lavoro, dell'ambiente e della salute, in generale l'insoddisfazione per un lavoro monotono, poco motivante, frustrante se non addirittura nocivo e per tempi di vita percepiti come frenetici e oppressivi, divisivi della comunità operaia: «Il cottimo ci fa diventare tante bestie; chi non ha mai lavorato in fabbrica non può capire, ma chi ci sta dentro può capire questo». Un'operaia afferma di trovarsi abbastanza bene: «sono circondata da brave persone, l'unica pecca è il lavoro che è barvoso [barboso?], perché fatto in serie, e quindi mi fa sentire limitata, sento che potrei dare di più; per non parlare poi del cottimo, una vera e propria corsa verso la nevrosi». Un operaio milanese dice «che si vive con l'orologio in mano». Un altro ancora: «Il lavoro non mi ha mai soddisfatto, perché non ho mai capito quale utile avesse il mio lavoro, vorrei essere partecipe alla conoscenza del lavoro ultimato, capire così a cosa serve ... dandomi così coraggio in momenti di malcontento, che anch'io servo a qualcosa, il che per me è molto importante». Ma una differenziazione, in termini generazionali, emerge chiaramente là dove i più giovani, paradossalmente (e forse perché la loro storia di vita e di lavoro è ancora agli inizi), sono più contenti, anche del cottimo e delle opportunità economiche e di consumo che ne derivano⁵⁴. Queste questioni anticipano la discussione sull'evoluzione delle motivazioni al lavoro e sulla loro disarticolazione rispetto ad una presunta unitarietà della cultura operaia del lavoro⁵⁵.

Infine alla domanda quattro, le condizioni sociali delle famiglie di provenienza sono

⁵³ *Ivi*, pp. 52-54.

⁵⁴ *Ivi*, pp. 55-58.

⁵⁵ A. Accornero, *Il lavoro come ideologia*, Bologna, il Mulino, 1980; G. Romagnoli, G. Sarchielli (a cura di), *Immagini del lavoro*, Bari, De Donato, 1983.

prevalentemente contadine o artigiane, soprattutto fra gli immigrati; già socializzate al lavoro industriale invece soprattutto fra i milanesi. L'abbandono scolastico è spesso determinato da traumi familiari (perdita di un genitore, ad es.), ma in ogni caso la soglia di selezione finale rispetto alle opportunità d'istruzione è rappresentata sempre dall'accesso fallimentare alla scuola media inferiore: una conferma *in corpore vili* della denuncia che Don Milani aveva fatta solo qualche anno prima⁵⁶. L'emigrazione costituisce una cesura forte e decisiva in molti percorsi individuali. Come dice un'operaia originaria della Puglia (Bitonto), «Mio padre, dovendo scegliere fra il sole e la fame, ha scelto l'emigrazione». Il giudizio degli immigrati su Milano è ambivalente e i giovani, di nuovo, dimostrano di essersi inseriti meglio. Molti, e soprattutto le donne, sottolineano che fra le ragioni familiari che le hanno spinte all'emigrazione, oltre a quelle direttamente economiche e al bisogno, ve ne sono anche di ordine culturale e sociale, per sfuggire ad un ambiente d'origine chiuso ed oppressivo, «da Medioevo». Ma tanti, tuttavia, riscontrano anche profonde difficoltà ad inserirsi nella realtà milanese. «Vivo a Milano da 21 anni e mezzo, e il concetto che mi sono fatto di questa metropoli è piuttosto cattivo, descriverla in una parola basta dire: schifezza... La vita a Milano per me è come una corsa, bisogna correre, correre continuamente, e nel momento in cui uno si ferma si accorge di essere al punto di partenza»⁵⁷.

Quello autobiografico è un modello di intervento didattico dalla potente suggestione diffusiva che per lo storico si trasforma in una preziosa fonte. Anche a Empoli, in tutt'altro contesto sociale e economico, nel 1975-76 la richiesta in direzione di un apprendimento basato sull'esperienza di vita e di lavoro viene esplicitamente avanzata dagli stessi corsisti, perché capace di lenire frustrazioni e di liberare potenzialità inesprese. Ad es., C.M., confezionista: «Mi piace soprattutto che a scuola ognuno di noi, operaio, casalinga, ecc., si esprime come può ed insieme possiamo parlare, discutere di tanti problemi di cui siamo vittime». F.P., operaio meccanico, dice: «Dopo anni che sono assente dallo studio per motivi economici, mi ritrovo di nuovo in aula non come da scolarotto [...] ma per cercare di capire quale è il male che nuoce alla società di noi lavoratori. Pensavo di dover studiare di nuovo cose che in un certo senso mi possono aver dato sì un po' di cultura, però mi hanno tenuto all'oscuro di cose reali. Vedo più giusto cercare di capire i problemi che ci sono in casa, in negozio, nell'industria, in tutti i luoghi che frequentiamo». S.I., commesso nel commercio: «Ho smesso di studiare all'età di 14 anni, il motivo naturalmente era la voglia di studiare che mancava. Questa voglia di studiare me l'hanno fatta passare loro cercando di farmi studiare a forza cose che non mi sarebbero servite a niente nella vita. Come potevano pretendere che io, e come me tanti altri, ci impegnassimo a studiare il latino, la storia dei romani, l'Odissea di Omero. E' per questo che approvo una scuola di questo genere, dove si fanno cose che servono nella vita di tutti i giorni». G.U., «Mi sono iscritta a questo corso di scuola media perché spero di riuscire a capire cose che fino ad ora ho conosciuto solo per sentito dire ma senza sapere il vero significato». T.C., operaio di vetreria: «Sono contento anche di imparare l'italiano e le altre materie, per avere

⁵⁶ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF, 1967.

⁵⁷ Fondo FLM – 150 ore, f. 13845, *Fascicolo storie personali*, b. 1, Bovisa (Milano), anno 1974, pp. 59-67.

una maggiore cultura che mi serve nella società e anche nell'ambiente di lavoro, dove spero di poter parlare meglio soprattutto con il datore di lavoro che crede di sapere sempre tutto lui»⁵⁸.

L'idea che la circolazione delle idee e del pensiero e che le forme della comunicazione paritaria e orizzontale, attraverso le nuove esperienze formative garantite dalle 150 ore, abbiano una funzione liberatoria e non solo di presa di coscienza, emerge in maniera molto forte dalla dichiarazione di un delegato FIAT a Mirafiori (Torino) segnatosi, con un'altra decina di maschi, ad un corso sulla condizione femminile, frequentato ovviamente in maggioranza da donne: «All'inizio mi sono iscritto un po' per curiosità e perché io della condizione femminile ne so ben poco: capirai, sono un uomo! Ma la motivazione per cui ho deciso di partecipare è soprattutto politica: le donne – dicono i cinesi – sono l'altra metà del cielo e, se vogliamo fare la rivoluzione, dobbiamo tener conto anche di loro»⁵⁹.

La redazione del giornale FLM di fabbrica che riporta questa esperienza si trova di fronte ad una questione delicata che mette in discussione la semplice dinamica interna alla logica sindacale e apre la possibilità di andare oltre il quadro della militanza: a questo corso si sono iscritte «un certo numero di persone non sindacalizzate, il che pone evidentemente dei problemi per l'organizzazione sindacale e per la gestione politica del corso». Inizia allora, in questo caso come in tanti altri nel paese fra 1975-'76, «un dibattito sul come e da chi le 150 ore debbano venire utilizzate» che poi porterà all'allargamento massiccio della sfera dei fruitori⁶⁰. Del resto, a Napoli, attorno al movimento delle scuole popolari nei Quartieri Spagnoli, portato avanti da studenti «di estrazione borghese»⁶¹, già fra 1973-'74 erano stati sperimentati dei primi esempi di collegamento contro l'emarginazione e con il territorio, subito saldatisi con la proposta delle 150 ore⁶².

⁵⁸ Fondo FLM – 150 ore, f. 13844, *Corso 150 ore: a.s. 1975-76*, b. 1, Empoli (FI), anni 1975-76, pp. 6-13. Cfr. anche, per Prato, Fondo FLM – 150 ore, f. 13845, *Antologia. Elaborati degli operai-studenti. Strumenti utilizzati. Piani di lavoro*, b. 2, Prato (FI), anno 1974, corsi 120 ore (settore tessile).

⁵⁹ 150 ore. *Sebben che siamo donne...*, in «Il Consiglio», FLM – Bollettino dei delegati della Mirafiori, febbraio-marzo 1975, n. 3, p. 12; adesso in <http://www.mirafiori-accordiolotte.org/wp-content/uploads/2014/09/consiglio-ne-3.pdf> (ultima verifica il 12 maggio 2016).

⁶⁰ *Ibidem*. Filippo Maria Paladini segnala che, a fronte della contrazione o stabilizzazione nei primi anni '80 al centro e al nord, questa prospettiva di allargamento sociale delle 150 ore, oltre la sfera degli occupati, può spiegare la controtendenza registratasi invece al sud e nelle isole; F.M. Paladini, *Dalla classe alla marginalità, tra sperimentazione e normalizzazione: la scuola delle 150 ore in Veneto dal 1974 al 1980*, in «Venetica», XXVIII (2015), n. 31, pp. 56-57.

⁶¹ Fondo FLM-150 ore, f. 13839, b. 8, 14 maggio 1973.

⁶² Esperienze analoghe sono diffuse anche altrove. Ad es. a Cinisello Balsamo (Milano) una «comune» evangelica, promossa da studenti appartenenti ai gruppi dell'estrema sinistra e poi impegnata nelle 150 ore, si trasformerà in un vero e proprio centro sociale; T. Bouchard, «Via Monte Grappa 62/b», Venezia, Marsilio, 2010. A Firenze, si pensi al movimento di quartiere e in particolare alla Comunità dell'Isolotto; B. Incatasciato et al., *Una verifica critica delle esperienze di quartiere*, in «Rassegna sindacale», 1970, n. 193, pp. 29-30. A Verona vi è un primo tentativo di integrazione con la comunità rom; S. Pontani, R. Cagali, *Nascita e sperimentazioni delle 150 ore a Verona: il corso di alfabetizzazione per i rom di Forte Azzano*, in «Venetica», XXVIII (2015), n. 31, pp. 135-145.

Bibliografia

- 150 ore. *Sebben che siamo donne...*, in «Il Consiglione», FLM – Bollettino dei delegati della Mirafiori, febbraio-marzo 1975, n. 3, p. 12; il file digitalizzato è consultabile sul web: <http://www.mirafiori-accordielotte.org/wp-content/uploads/2014/09/consiglione-3.pdf> (ultima verifica il 15 gennaio 2016).
- Abbate Antonio et al., *Le 150 ore in Toscana. Ricerca sul diritto allo studio: il monte-ore retribuito dei lavoratori*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1975.
- Accornero Aris, *Il lavoro come ideologia*, Bologna, il Mulino, 1980.
- Accornero Aris, *La parabola del sindacato. Ascesa e declino di una cultura*, Bologna, il Mulino, 1992.
- Agnoletto Stefano, *Trade Unions and the Origins of the Union-Based Welfare State in Italy (1950s-1970s)*, in «California Italian Studies», 3 (2012), n. 2, pp. 1-24.
- Barbano Filippo (a cura di), *Le 150 ore dell'emarginazione. Operai e giovani negli anni '70*, Milano, Angeli, 1982.
- Barcella Paolo, *Migranti in classe. Gli italiani in Svizzera tra scuola e formazione professionale*, Verona, Ombre Corte, 2014.
- Bianco Anna (a cura di), *150 ore per il diritto allo studio. Il fondo FLM della Biblioteca Centrale CISL*, mimeo, Roma, ottobre 2005; pagina web: <http://online.cisl.it/e-book/S03298698-0351F499.0/150ORE~1.PDF> (ultima verifica il 15 gennaio 2016).
- Bibliografia italiana sull'educazione degli adulti (1945-1979)*, Firenze, Università degli Studi di Firenze - Facoltà di Magistero, 1982.
- Bini Giorgio et al., *Didattica delle 150 ore*, Roma, Editori Riuniti, 1975.
- Boltanski Luc, Chiappello Ève, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.
- Bondioli Aldo et al., *La difficile conquista del sapere: le 150 ore in Sicilia e la difficoltà di sviluppare un'esperienza di scuola per lavoratori nell'ambiente meridionale*, Catania, CULC, 1978.
- Bonomo Bruno, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci, 2013.
- Boriani Marisa (a cura di), *Educazione degli adulti: dalle 150 ore ai Centri Territoriali Permanenti*, Roma, Armando, 1999.
- Boschiero Alfiero, Lona Annamaria, Paladini Filippo Maria (a cura di), *La scuola delle 150 ore in Veneto*, fascicolo monografico, «Venetica», XXVIII (2015), n. 31.
- Bouchard Toti, «Via Monte Grappa 62/b». *La Comune di Cinisello negli anni '70 tra scuola popolare e lotte*, Venezia, Marsilio, 2010.
- Butera Federico, *I lavoratori della conoscenza. Quadri, middle manager e alte professionalità tra professione e organizzazione*, Milano, Angeli, 2000.
- Butera Federico (a cura di), *Le ricerche per la trasformazione del lavoro industriale in Italia (1969-1979)*, fascicolo monografico, «Sociologia del lavoro», 1980, n. 10-11.
- Candrea Gino, Nencini Raffaele (a cura di), *La classe sotto esame*, fascicolo monografico, «Zapruder», 2012, n. 27.
- Capecchi Vittorio (a cura di), *Le 150 ore nella regione Emilia-Romagna. Storia e prospettive*, Bologna, il Mulino, 1981.

- Carboni Marino, *La rivendicazione formativa*, in *Scuola e movimento operaio*, fascicolo monografico, «Formazione & Lavoro», 1969, n. 40, pp. II-IV.
- Carpenè Giuseppe, *Le 150 ore: fatalismo, partecipazione. Per una verifica dei processi formativi*, Torino, Edizioni Stampatori, 1978.
- Caruso Armando et al., *Dal gruppo omogeneo alla prevenzione: strumenti di controllo operaio sulla nocività ambientale e sulla salute. Fiat Mirafiori: esperienza fonderie*, s.n.t, 1975; adesso in <http://www.mirafiori-accordielotte.org/wp-content/uploads/2012/10/1975-DALGRUPPO-OMOGENEO-ALLA-PREVENZIONE.pdf> (ultima verifica 12 maggio 2016).
- Casellato Alessandro (a cura di), «*Lavoro e conoscenza*» dieci anni dopo. *Attualità della lectio doctoralis di Bruno Trentin a Ca' Foscari*, Venezia-Firenze, Edizioni Ca' Foscari-FUP, 2014.
- Causarano Pietro, *Formation syndicale des délégués d'usine et question de la prévention : la construction d'une élite ouvrière en Italie, années 1960-1970*, in «*Rives nord-méditerranéennes*», 2005, n. 21, pp. 49-56.
- Causarano Pietro, *Lavorare, studiare, lottare: fonti sull'esperienza delle 150 ore negli anni '70*, in «*Historied*», 2007, n. 1; pagina web: http://www.historied.net/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=13 (ultima verifica il 15 gennaio 2016).
- Causarano Pietro, *La scuola e la fatica*, in Causarano Pietro, Falossi Luigi, Giovannini Paolo (a cura di), *Il 1969 e dintorni*, Roma, Ediesse, 2010, pp. 183-203.
- Causarano Pietro, *Prima del Sessantotto: educazione e scuola nelle riviste di area sindacale fra gli anni Cinquanta e Sessanta*, in Barbieri Nicola S., Marescotti Elena (a cura di), *Appuntamenti con l'educazione. Processi formativi, scuola e politica nella stampa periodica*, Padova, SPES-CLEUP, 2011, pp. 47-66.
- Causarano Pietro, *La fabbrica fordista e il conflitto industriale*, in Musso Stefano (a cura di), *Storia del lavoro in Italia*, vol. VI, *Il Novecento*, t. 2, 1945-2000: la ricostruzione, il miracolo economico, la globalizzazione, Roma, Castelvechi, 2015, pp. 59-101.
- Causarano Pietro, *Unire la classe, valorizzare la persona. L'inquadramento unico operai-impiegati e le 150 ore per il diritto allo studio*, in «*Italia contemporanea*», 2015, n. 278, pp. 224-246.
- Causarano Pietro, Carnevale Franco, *La salute non si vende (e neppure si regala): la linea sindacale per la salute in fabbrica*, in Causarano Pietro, Falossi Luigi, Giovannini Paolo (a cura di), *Il 1969 e dintorni*, Roma, Ediesse, 2010, pp. 103-122.
- Causarano Pietro, Zazzara Gilda, *Le 150 ore del Veneto*, in «*Venetica*», XXVIII (2015), n. 31, pp. 7-30.
- Cavazzoni Ermanno, *Guida alla lettura sul quotidiano: lo studio dell'italiano in un corso di 150 ore*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1976.
- CEDOS (a cura di), *Metodi e didattica delle 150 ore*, Milano, Mazzotta, 1977.
- Cereseto Giovanna, Frisone Anna, Varlese Laura, *Non è un gioco da ragazze. Femminismo e sindacato: i coordinamenti donne FLM*, Roma, Ediesse, 2009.
- Consigli di zona. Documenti*, fascicolo monografico, «*Rassegna sindacale*», 1977, n. 22-23.
- Damiano Eli, Ringhini Gabriele, Rizzi Felice, *150 ore, scuola di Stato e sindacato: dalla scuola dei lavoratori all'educazione permanente*, Brescia, La Scuola, 1980.
- De Amicis Nino, *La difficile utopia del possibile. La Federazione Lavoratori Metalmeccanici nel «decennio operaio», 1968-1984*, Roma, Ediesse, 2010.
- De Sanctis Filippo Maria, *L'educazione degli adulti in Italia. Dal «diritto di adunarsi» alle «150*

ore», Roma, Editori Riuniti, 1978.

Delai Nadio, *Tra scuola e lavoro. Corsi 150 ore e strategie educative*, Venezia, Marsilio, 1977.

Demetrio Duccio, *Alfabetizzazione degli adulti e classe operaia. Analisi e strumenti per una didattica dell'alfabeto*, Milano, Angeli, 1976.

Demetrio Duccio, *150 ore e diritto d'alfabeto. Alfabetizzazione degli adulti e realtà operaia*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1977.

Dore Lorenzo, *Fabbrica e scuola. Le 150 ore*, Roma, ESI, 1977.

ECAP CGIL (a cura di), *Mezzogiorno, Consigli di zona, 150 ore*, Napoli, Cooperativa Editrice Economia e Commercio, 1976.

Fadda Sebastiano, *Formazione professionale e sviluppo regionale in Italia*, in «Annali della Fondazione Pastore», X (1981), pp. 27-66.

Frisone Anna, *Quando le lavoratrici si ripresero la cultura. Femminismo sindacale e corsi 150 ore a Reggio Emilia*, Bologna, Editrice Socialmente, 2014.

I metalmeccanici, la scuola, le lotte sociali, in «Inchiesta», parte I, 1972, n. 7, pp. 45-56, e parte II, 1972, n. 8, pp. 45-47.

Incatasciato Benito et al., *Una verifica critica delle esperienze di quartiere*, in «Rassegna sindacale», 1970, n. 193, pp. 29-30.

ISFOL (a cura di), *150 ore, recupero dell'obbligo: un'esperienza di formazione dei formatori*, Roma, Tip. Detti, 1974.

Lauria Francesco, *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Roma, Edizioni Lavoro, 2011.

Leschiutta Fausto E., Panizza M., *Il territorio della scuola*, Bari, Dedalo, 1976.

Libertini Lucio, *Tecnici, impiegati, classe operaia: inquadramento unico e 150 ore*, Roma, Editori Riuniti, 1973.

Lichtner Maurizio (a cura di), *Insegnanti 150 ore: esperienze e prospettive di formazione*, Frascati, CEDE, 1986.

Lichtner Maurizio (a cura di), *Esperienze di educazione degli adulti in Europa: una ricerca comparativa*, Frascati, CEDE, 1988.

Maifreda Germano, *La disciplina del lavoro. Operai, macchine e fabbriche nella storia italiana*, Milano, Mondadori, 2007.

Marri Gastone, Oddone Ivar (a cura di), *L'ambiente di lavoro*, Roma, ESI, 1967.

Masulli Ignazio, *Cittadinanza e Stato sociale in Italia: azione sindacale e politiche governative negli anni Sessanta e Settanta*, in Sorba Carlotta (a cura di), *Cittadinanza. Individui, diritti sociali, collettività nella storia contemporanea*, Roma, MIBAC-Direzione generale archivi, 2002, pp. 189-214.

Mokyr Joel, *I doni di Atena. Le origini storiche dell'economia della conoscenza* (2002), Bologna, il Mulino, 2004.

Morandi Bruno, *La merce che discute. Le 150 ore e l'ingresso dei lavoratori nella media superiore e nell'università*, Milano, Feltrinelli, 1978.

Nicoli Massimiliano, *Le risorse umane*, Roma, Ediesse, 2015.

Oddone Ivar et al. (ESI, 1977), *Ambiente di lavoro. La fabbrica nel territorio*, Roma, ESI.

Pagnoncelli Lucio, *Le 150 ore*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

- Pagnoncelli Lucio (a cura di), *Tornare a scuola in Europa: sistemi formativi a confronto*, Milano, Unicopli, 1985.
- Paladini Filippo Maria, *Dalla classe alla marginalità, tra sperimentazione e normalizzazione: la scuola delle 150 ore in Veneto dal 1974 al 1980*, in «Venetica», XXVIII (2015), n. 31, pp. 49-74.
- Pontani Silvio, Cagali Renato, *Nascita e sperimentazioni delle 150 ore a Verona: il corso di alfabetizzazione per i rom di Forte Azzano*, in «Venetica», XXVIII (2015), n. 31, pp. 135-145.
- Polverari Maurizio, La Porta Alberto, *La contrattazione collettiva per la formazione dei lavoratori*, Roma, Nuove Edizioni Operaie, 1976.
- Ragazzini Dario, *Scuola di massa e scuola come sistema*, in Betti Carmen, Cambi Franco (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Milano, Unicopli, 2011, pp. 161-171.
- Rogari Sandro, *Sindacati e imprenditori. Le relazioni industriali in Italia dalla caduta del fascismo a oggi*, Firenze, Le Monnier, 2000.
- Rossetti Pepe Gabriella, *La scuola delle 150 ore. Esperienze, documenti e verifiche*, Milano, Angeli, 1975.
- Romagnoli Guido, Sarchielli Guido (a cura di), *Immagini del lavoro. Una ricerca tra i lavoratori manuali*, Bari, De Donato, 1983.
- Rullani Enzo, *Economia della conoscenza. Creatività e valore nel capitalismo delle reti*, Roma, Carocci, 2004.
- Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF, 1967.
- Settis Bruno, Fordismi. Storia politica della produzione di massa, Bologna, il Mulino, 2016.
- Simone Raffaele, *L'educazione linguistica per gli adulti. Un'esperienza della Regione Emilia-Romagna nei corsi 150 ore*, Roma, IIEI, 1978.
- Soldani Simonetta, *A che punto è la notte? Il mondo della scuola e l'ossessione della Grande Riforma*, in «Passato e presente», 2016, n. 97, pp. 5-25.
- Tornesello Maria Luisa, *I corsi delle 150 ore negli anni Settanta: una scuola della classe operaia?*, in «Storia e problemi contemporanei», XVIII (2005), n. 40, pp. 57-80.
- Tornesello Maria Luisa, *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: contro scuola, tempo pieno, 150 ore*, Pistoia, Petit Plaisance, 2006.
- Trentin Bruno, *Da sfruttati a produttori. Lotte operaie e sviluppo capitalistico dal miracolo economico alla crisi*, Bari, De Donato, 1977.
- Trentin Bruno, *La città del lavoro. Sinistra e crisi del fordismo* (1997), Firenze, FUP, 2014.
- Trentin Bruno, *Autunno caldo. Il secondo biennio rosso, 1968-1969*, Roma, Editori Riuniti, 1999.
- Trentin Bruno, *La libertà viene prima. La libertà come posta in gioco nel conflitto sociale*, Roma, Editori Riuniti, 2004.
- Valiani Leo et al., *Lezioni di storia del movimento operaio*, Bari, De Donato, 1974.

ARTICOLI

MONICA DATI

L'INTEGRAZIONE SCOLASTICA NEGLI STATI UNITI: IL CASO BROWN V. BOARD OF EDUCATION

Nel 1954 la politica e l'opinione pubblica americane vennero scosse dall'imprevedibile decisione con cui la Corte Suprema dichiarò illegale la segregazione scolastica nelle scuole pubbliche degli Stati federati, riconoscendo che istituzioni separate erano di fatto ineguali. La sentenza *Brown* (integrata dalla parallela *Bolling v. Sharpe* per il District of Columbia) e le dinamiche da essa messe in moto hanno fatto la storia degli Stati Uniti odierni: purtroppo il percorso di integrazione non è stato affatto immediato e ancora oggi pregiudizio e discriminazione sembrano farla da padroni.

In 1954, the American opinion and politics were shaken by the Brown case: the Supreme Court declared state laws establishing separate public schools for black and white students to be unconstitutional. The dynamics related to it, the violent reaction of the South and the onset of the Civil Rights Movement, have marked the history of the United States. Unfortunately, the path was not easy and still today prejudice and discrimination seem to gain the upperhand.

Parole chiave: Segregazione, scuola, Afroamericani, diritti civili, Stati Uniti.

Key words: Segregation, school, Afro-Americans, civil rights, United States.

Il 17 maggio 1954 una storica sentenza della Corte Suprema degli Stati Uniti, *Brown v. Board Of Education* (347 U.S. 483, 1954), dichiarò incostituzionale la segregazione razziale nel sistema di istruzione pubblica degli Stati federati, pronunciandosi nella causa tra Linda Brown, una bimba afroamericana, e il provveditorato agli studi di Topeka (Kansas). Linda era la giovane vittima del rigido sistema di leggi, noto come *Jim Crow*¹, che dalla fine del XIX secolo impediva ai neri di godere dei più elementari diritti civili e che negava loro di frequentare scuole, biblioteche, ristoranti, carrozze dei treni e altri luoghi pubblici insieme ai bianchi.

Per chi scrive, l'interesse per la vicenda e le dinamiche ad essa correlate, in particolare la violenta reazione del Sud e l'affermazione del *Civil Rights Movement*, nasce non solo dai recenti episodi di odio razziale ma soprattutto dalla considerazione che l'attacco più significativo sferrato alla discriminazione e alla segregazione di carattere istituzionalizzato ha preso avvio proprio dal sistema educativo. L'intento diventa così quello di andare oltre la descrizione della sentenza per riflettere sul difficile percorso affrontato dagli afroamericani per accedere ad un'istruzione uguale ed integrata.

¹ Il termine si rifaceva al piumaggio scuro dei corvi. Il suo primo uso risale al 1832 quando il cabarettista bianco Thomas Dartmouth Daddy Rice, truccato da afroamericano, portò in scena la canzone-balletto *Jump Jim Crow*.

Separated but Unequal: scuola ed istruzione prima della Brown

Presenti come schiavi nella società americana dal secondo decennio del Seicento, gli afroamericani si sono visti garantire la pienezza dei diritti soltanto nel 1965, a distanza di un secolo dall'abolizione della schiavitù e dagli Emendamenti della Ricostruzione². È un lungo intervallo temporale, quanto mai accidentato, fatto di conquiste quasi sempre rimesse in discussione (soprattutto a causa del rapporto tra Stato Federale e singoli Stati), definito dalle contraddizioni insite nella Costituzione americana e nel suo principio di uguaglianza, segnato in maniera irreparabile da un regime di segregazione razziale in ogni attività quotidiana della società civile. Legittimata dall'importante sentenza del 1896, *Plessy v. Ferguson* con la formula «separati ma eguali», la segregazione non violava l'uguaglianza nella legge prevista dal XIV emendamento della Costituzione fintanto che uguali opportunità venivano offerte ai cittadini di entrambe le razze³. Ma la condizione di parità che la Corte Suprema aveva ipotizzato fu meramente teorica trasformandosi rapidamente in predominio e disparità: insieme ai linciaggi, al controllo del Partito Democratico sulla politica locale e al *Disfranchisement* (la privazione del diritto di voto), il principio *separate but equal* doveva avere come unico obiettivo quello di mantenere il Sud *a white man's country* e di rendere i cittadini afroamericani una minoranza pesantemente oppressa.

Il *Jim Crow System*, supportato dai pronunciamenti della Corte Suprema, ebbe un inevitabile impatto su scuola ed istruzione mettendo di nuovo in luce le ambiguità della democrazia americana. La precocità della spinta democratica in campo educativo rappresentata dal rapido sviluppo di una scuola pubblica, gratuita ed obbligatoria si accompagnava infatti ad un sistema scolastico fortemente segregato e condizionato dalla *colorline* che divideva bianchi e neri e che attribuiva a ciascun gruppo razziale determinati diritti. Nel 1899 la segregazione delle razze nelle scuole americane fu sancita definitivamente dalla sentenza *Cumming v. Richmond County Board of Education* (175 U.S. 528). Si trattava di una *class action* contro il Richmond County Board of Education e l'impossibilità per gli afroamericani di frequentare nella contea di Richmond (Georgia) le scuole superiori finanziate con fondi pubblici. La contea non poteva permettersi una scuola separata per gli afroamericani ma richiedeva comunque loro di pagare le tasse per sostenere le scuole dei bianchi. Secondo l'accusa la tassa era illegale ma il giudice John Marshall Harlan dichiarò che l'istruzione pubblica era di competenza degli Stati e non del governo federale e che la contea aveva sospeso la formazione per gli afroamericani per ragioni economiche e non razziste. La sentenza costituì una chiara scappatoia per il Sud per continuare a separare il suo sistema educativo. Dopo esser stati esclusi – in quanto schiavi – dalla possibilità di imparare a leggere e scrivere, gli afroamericani si ritrovarono così a ricevere, a tutti i livelli, una preparazione inferiore, in strutture non attrezzate e con insegnanti poco preparati e mal retribuiti rispetto ai loro colleghi bianchi.

² Dopo la Guerra di Secessione vennero approvati il XIV emendamento (1868) che sanciva l'eguale protezione nella legge e il XV emendamento (1870) che proibiva limitazioni all'elettorato basate sulla razza.

³ L'espressione razza nell'elaborato viene ovviamente intesa in termini storici e come costruito sociale. Sul superamento del concetto: L. Cavalli Sforza, *Geni, Popoli e Lingue*, Milano, Adelphi, 1997.

La consapevolezza dell'importanza dell'istruzione scolastica per l'elevazione individuale e collettiva della propria gente stimolò la riflessione dei principali *leader* e studiosi afroamericani. Emblematico a tal proposito il dibattito tra Booker T. Washington e W.E.B Du Bois⁴ in merito all'azione che era meglio perseguire per emancipare gli afroamericani e dare loro la giusta istruzione: unicamente professionale per il primo, classica e superiore per il secondo. La prospettiva formativa di Washington era strettamente legata al suo atteggiamento moderato riguardo al problema dell'integrazione: la popolazione afroamericana doveva recuperare il rispetto di sé, le qualità positive di pazienza e laboriosità sviluppate con la schiavitù, per mirare al miglioramento delle proprie condizioni economiche e sociali, non all'eguaglianza e alle conquiste politiche. In quest'ottica la formazione industriale e professionale doveva servire agli afroamericani per ottenere un buon posto di lavoro e diventare membri della società a pieno titolo, accettati finalmente dai bianchi. Agli occhi di Du Bois una simile proposta era inaccettabile. Il potere distruttivo della schiavitù non era riuscito ad annullare interiormente la popolazione afroamericana ma i suoi perniciosi effetti erano ancora presenti ed il pregiudizio razziale teneva gli afroamericani in una condizione subordinata e di libertà incompiuta. Come rimediare a questa seconda schiavitù? La strategia di Du Bois consisteva nel continuare l'indispensabile lotta per il diritto di voto e nel fornire alla popolazione afroamericana un'adeguata istruzione pubblica, uguale a quella dei bianchi, comprendente anche scuole di cultura classica e di istruzione superiore. La formazione finalizzata al solo rendimento economico aveva infatti come primo effetto quello di formare bravi lavoratori ma non autentici uomini a cui si univa il rischio di occupare ancora posizioni socialmente inferiori, senza la guida di una classe dirigente preparata⁵.

Ad inizio Novecento segregazione ed ineguaglianza continuavano a persistere. Il razzismo dei bianchi ostacolava intenzionalmente l'emancipazione culturale dei neri e riservava loro scuole peggiori ed insegnanti mal pagati. La *Mis-education of the Negro*, come già sottolineato dallo storico Carter G. Woodson⁶ nel suo libro del 1933, era indispensabile per la propaganda a favore della supremazia bianca e per l'accettazione da parte degli afroamericani del loro ruolo subordinato ed inferiore.

La NAACP e la Legal Strategy contro la segregazione scolastica

La necessità di spostare l'impegno sulla scuola venne colta anche dalla NAACP (National Association for the Advancement of Colored People) fondata da W.E.B Du Bois nel 1909, prima organizzazione per i diritti civili con ambizioni nazionali, impegnata contro il linciaggio e le misure discriminatorie in materia di voto e d'istruzione⁷.

⁴ W.E.B Du Bois (1868-1963) uno dei più grandi intellettuali statunitensi del Novecento, è stato tra le figure di riferimento nella politica e nella cultura afroamericana. Booker T. Washington (1856-1915), educatore e scrittore, è stato direttore del Tuskegee Institute, una scuola per insegnanti riservata agli afroamericani.

⁵ D. Walden, *The contemporary opposition to the Political and Educational Ideas of Booker T. Washington*, «The Journal of Negro History», Vol. 45, n. 2, 1960, pp. 103-115.

⁶ Carter G. Woodson (1875-1950) è stato uno storico afroamericano, giornalista e fondatore del «The Journal of Negro History».

⁷ Tra i fondatori anche il filosofo e pedagogista statunitense John Dewey.

Nonostante le posizioni contro la separazione razziale continuassero ad essere respinte, dopo la Prima Guerra Mondiale la Corte Suprema divenne molto più esigente nel valutare le condizioni di uguaglianza e proprio su questo cambiamento di direzione si innestò la strategia della NAACP: combattere battaglie legali per sconfiggere l'ingiustizia sociale di cui erano quotidianamente vittime gli afroamericani. Le più significative di queste furono combattute e vinte sotto la guida del giovane e brillante Thurgood Marshall (primo giudice afroamericano della Corte Suprema nel 1967) e da Charles Hamilton Houston, decano della Law School presso la Howard University. Spesso definito come «the man who killed Jim Crow», Houston fu l'architetto della campagna legale che spostò l'attenzione proprio sulla scuola, settore dove sembrava più probabile ottenere una vittoria: l'istruzione aveva infatti maggiori connessioni con il concetto di pari opportunità rispetto ad altri ambiti della vita sociale e presentava una forma di discriminazione più evidente. Del resto il rispetto di equità nella separazione all'interno delle scuole era ancora una chimera anche a livello di istruzione superiore: a molti giovani afroamericani fu negata infatti la possibilità di frequentare determinate università (*in primis* Medicina e Legge) e andare a studiare in un altro Stato era spesso infruttuoso dato che per esercitare alcune professioni era richiesto di aver studiato nello Stato in cui veniva aperto lo studio.

La *Equalization Strategy*⁸ prevedeva di fare leva sulla necessità che l'istruzione fornita fosse uguale, rendendo incredibilmente dispendioso per il Sud continuare a mantenere scuole ed università segregate con gli stessi standard riservati ai bianchi. Dal 1935 al 1940 Houston sostenne con successo diversi casi che utilizzavano questa strategia, il primo di questi, *Murray v. Maryland* (169 Md. 478, 1936), portò all'integrazione della Facoltà di Legge del Maryland. Nel 1935 Donald Gaines Murray chiese l'ammissione alla Maryland School of Law, ma la sua domanda fu respinta per motivi razziali e come contropartita gli venne offerto un aiuto per studiare in una scuola situata *out-of-state*. Murray contestò la decisione e, supportato legalmente dalla NAACP, affrontò il tribunale della città di Baltimora nel 1935. All'udienza Marshall dichiarò che lo Stato del Maryland non era riuscito a fornire una formazione «separata ma uguale» per Murray come richiesto dal XIV emendamento, aggiungendo che una Facoltà di Giurisprudenza che si trovava in un altro Stato non poteva preparare un futuro avvocato per una carriera professionale nel Maryland. Le soluzioni per il giovane avvocato della NAACP potevano essere soltanto due, fornire una scuola per gli afroamericani «separata ed uguale» o permettere a Murray di frequentare l'università per bianchi. La sentenza emessa dal tribunale di Baltimora ordinò al preside della facoltà di ammettere Murray e fu ribadita anche dalla Corte d'Appello inducendo lo Stato a mantenere un solo istituto a disposizione per entrambe le razze. Questo importante verdetto ovviamente non era ancora vincolante al di fuori del Maryland ma la Corte Suprema affrontò un caso molto simile nel 1938, *Gaines v. Canada*, ricordato anche dallo storico e giornalista Anthony Lewis⁹, premio *Pulitzer* per i suoi servizi sul caso *Brown v. Board of Education*.

⁸ Si veda: M.V. Tushnet, *The NAACP. Legal Strategy against Segregated Education 1925-1950*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1987.

⁹ Cfr. A. Lewis, *The school segregation cases*, in M. Drimmer (a cura di), *Black History. A reappraisal*, New York, Doubleday, 1968, pp. 430-431.

La decisione presa dalla Corte stabiliva che lo Stato del Missouri non poteva rispettare la tesi della separazione nell'uguaglianza offrendo ad uno studente nero che chiedeva di essere ammesso alla Missouri Law School di pagargli le tasse nella scuola di un altro Stato. Gli Stati che fornivano una scuola per studenti bianchi dovevano provvedere anche alla formazione degli afroamericani consentendo a neri e bianchi di frequentare la stessa scuola o impegnandosi a creare un secondo istituto per i neri. Il Missouri a differenza del Maryland, optò per questa seconda alternativa.

Miglioramenti furono ottenuti anche per gli insegnanti afroamericani. Nel 1940 la sentenza *Abbington v. Board of Education of Louisville*, sostenuta ancora da Thurgood Marshall, portò all'equiparazione degli stipendi degli insegnanti nelle scuole pubbliche di Louisville (Kentucky) e fu seguita dalla decisione espressa dalla Corte Suprema in *Alston v. School Board of City of Norfolk*, nella quale si ribadì il diritto ad un eguale stipendio, senza distinzione di razza.

Tutto questo creò grosse polemiche soprattutto al Sud, il cui razzismo fu sfidato ancora a colpi di sentenze. Nel 1950 la Corte Suprema discusse due casi fondamentali per la fine della segregazione scolastica superiore. In *Sweatt v. Painter* (339 U.S. 629) la Corte dichiarò che una Facoltà di Giurisprudenza che lo Stato del Texas avrebbe voluto istituire per i neri non forniva "equal protection of the law": a giudizio del presidente Fred M. Vinson elementi come il prestigio, la competenza della tradizione e l'esperienza amministrativa goduti dalla scuola per bianchi non potevano essere misurati oggettivamente. Un volta presi in considerazione simili fattori, intangibili ed immateriali, come poteva una scuola separata essere definita uguale? Il giorno dopo la sentenza, Arthur Krock sulle colonne del *New York Times* scrisse che la dottrina «separati ma uguali» era ormai *a mass of tatters*, una massa di stracci. Un significato particolare assunse la contemporanea sentenza *McLaurin v. Oklahoma State Regents* (339 U.S. 637, 1950) che condannò le pratiche di segregazione all'interno di una scuola di specializzazione in quanto ostacolavano la comprensione delle lezioni in classe e l'interazione con gli altri studenti. George McLaurin, quando si vide negare l'accesso alla University of Oklahoma, denunciò l'accaduto alla Corte Distrettuale che ordinò immediatamente l'integrazione. Anche se l'università non poteva più negare a McLaurin un posto a scuola, cercò di segregare lui nel *campus*: doveva stare da solo in una sezione separata della classe, seduto ad una scrivania separata in biblioteca e sedersi ad un tavolo diverso (mangiando in momenti diversi) nella mensa. McLaurin chiese nuovamente alla corte distrettuale di rimuovere le strutture separate ma il giudice respinse la richiesta. Presentato ricorso alla Corte Suprema Federale, il 5 giugno 1950, il presidente Vinson espresse il verdetto: «We conclude that the conditions under which this appellant is required to receive his education deprive him of his personal and present right to the equal protection of the law»¹⁰.

Le reazioni non mancarono: il timore più grande per il Sud era rappresentato proprio dall'introduzione dell'integrazione razziale nelle scuole. In questo caso non si trattava di contatto momentaneo delle due razze come per le votazioni, le giurie, le

¹⁰ Cfr. Fred M. Vinson, *Opinion of the Court in McLaurin v. Oklahoma State Regents*, in W.E. Martin Jr., *Brown V. Board of Education. A brief History with documents*, Boston, Bedford/St. Martin's, 1998, pp. 118-120.

carrozze ferroviarie; la fine della segregazione nelle scuole avrebbe significato rapporti e contatti giornalieri dei giovani bianchi e neri. Le paure del Sud erano fondate, le due sentenze appena descritte spianarono infatti la strada ad una delle più grandi vittorie legali della NAACP che prese la decisione di affrontare il problema da un nuovo punto di vista: la segregazione razziale danneggiava i bambini neri.

I fatti e la decisione della Corte

Il cambio di strategia fu decisivo per il pronunciamento del 1954 che dichiarò incostituzionale la segregazione scolastica in base al XIV emendamento. Nel 1951 Linda Carol Brown, una bambina afroamericana di dieci anni residente a Topeka, fu costretta ad iscriversi in una scuola molto lontana perché quella situata ad un paio di isolati dalla sua abitazione era riservata esclusivamente a studenti bianchi. Spinto dalla propria indignazione e supportato da altri genitori, il padre di Linda, Oliver Brown, si rivolse agli avvocati della NAACP che decisero di seguire il caso, usando come di consueto una vicenda particolare per ottenere risultati di portata generale. Dinanzi al giudice di primo grado, la difesa sostenne che le scuole per gli studenti neri erano carenti rispetto a quelle dei bianchi, sia a livello di servizi che di insegnanti, creando una situazione di disagio che violava il principio stabilito dal XIV emendamento. Sia lo Stato del Kansas sia il distretto scolastico della città di Topeka replicarono sostenendo che la legge statale era costituzionale, che i maestri e professori era rigorosamente scelti con minuziosa attenzione per entrambe le scuole, che programmi e libri di testo erano gli stessi, che i corsi di studio erano equivalenti o lo sarebbero stati nel più breve tempo possibile. A questo aggiunsero la proposta di creare un servizio di scuola-bus qualora le scuole per i neri fossero state distanti dalle loro abitazioni. Il giudizio della Corte statale fu a favore della città di Topeka e del suo statuto ma la NAACP non si arrese e presentò ricorso alla Corte Suprema¹¹.

Il caso fu discusso a partire dal 1952 ma la Corte fu incapace di prendere subito una decisione a causa delle divisioni interne al suo collegio sulla costituzionalità o meno della teoria *separate but equal*. In particolare il giudice Vinson optava per mantenere *Plessy*, confermando l'orientamento moderato della Corte da lui presieduta nel promuovere le libertà personali dell'individuo per via giurisprudenziale. Ma nel settembre del 1953 Vinson morì e il presidente Eisenhower nominò al suo posto il governatore della California Earl Warren, cambiando di fatto il corso degli eventi: aveva infatti designato il giudice che avrebbe guidato la Corte in una rivoluzione giurisprudenziale destinata ad apportare mutamenti fondamentali nella protezione accordata agli individui e ad avere un profondo impatto sulle strutture legali, politiche e sociali americane. La convinzione diffusa nell'opinione pubblica che le idee di Eisenhower avrebbero portato la Corte a non intaccare la dottrina della separazione nell'uguaglianza, venne così ben presto a cadere¹².

¹¹ Cfr. G. Pecchi, *Redemption. Slave Code, Black Code e Jim Crow Law. Il diritto dei neri d'America*, Roma, Aracne, 2009, pp. 161-167.

¹² Cfr. S. Luconi, *Gli afroamericani dalla guerra civile alla presidenza di Barack Obama*, Padova, Cleup, 2011, p. 174.

Nel frattempo gli avvocati della NAACP, guidati da Marshall, si avvalsero dell'aiuto di noti psicologi come Kenneth B. Clark e raccolsero importanti elementi sugli effetti della discriminazione sui bambini neri, presentandoli alla Corte come speciali atti giudiziari a carattere psicologico. Grazie alla messa a punto del famoso *Doll's Test*, lo psicologo afroamericano era giunto alla conclusione che segregazione e razzismo inducevano i bambini afroamericani a sviluppare un senso di inferiorità e di inconsapevole rigetto per la loro stessa razza¹³. Si trattava di argomentazioni già avanzate nei casi *McLaurin* e *Sweat*, in aperto contrasto con l'opinione espressa dalla Corte nel caso *Plessy* secondo la quale la separazione delle due razze non marcava assolutamente gli uomini di colore come inferiori e che una simile conseguenza non era assolutamente rintracciabile nella legge. La questione non era più se le scuole fossero uguali o meno, la differenza cruciale era data dalla contrapposizione tra sistemi scolastici integrati o segregati.

Fu proprio sulla base di questi elementi di natura sociale e psicologica che il 17 maggio del 1954 la Corte lesse il verdetto, votato all'unanimità e senza neanche una *dissenting opinion*: tutti i giudici, grazie alla *leadership* 'attivista' di Warren, furono d'accordo nel dare ragione agli avvocati della NAACP e a far crollare definitivamente l'impianto segregazionista. Nel prelude della sentenza la Corte rilevò come la formazione scolastica costituisca una delle più importanti funzioni dei governi statali e locali. Si chiese poi se la segregazione dei bambini nelle scuole pubbliche, basata sulla razza, potesse privare gli stessi di eguali criteri educativi, anche se materialmente il sistema scolastico fosse stato uguale. «Does segregation of children in public schools solely on the basis of race, even though the physical facilities and other tangible factors may be equal, deprive the children of the minority group of equal educational opportunities?»¹⁴. I giudici risposero di sì. Applicando i principi enunciati nei casi *McLaurin* e *Sweat* alle scuole elementari e secondarie, essi focalizzarono la loro attenzione sui dannosi effetti psicologici che la separazione tra bianchi e neri aveva avuto e avrebbe continuato ad avere su quest'ultimi. L'opinione della Corte presieduta da Warren sosteneva che la segregazione privasse i querelanti dell'eguale protezione nella legge garantita dal XIV emendamento e per avallare questo parere si affidò, per la prima volta, ai dati della scienze sociali. Qualunque fosse stato il grado di conoscenze psicologiche al tempo del caso *Plessy* la sentenza emessa era ampiamente avallata da studi portati avanti da autorità moderne come Clark, Gunnar Myrdal e Isidor Chein. Il verdetto del 1896 veniva ripudiato, strutture educative separate erano intrinsecamente ineguali: «Therefore, we hold that the plaintiffs and others similarly situated for whom the actions have been brought are, by reason of the segregation complained of, deprived of the equal protection of the laws guaranteed by the Fourteenth Amendment»¹⁵.

¹³ Test messo a punto per studiare gli effetti psicologici della segregazione sui bambini afroamericani; la maggior parte di loro, posti di fronte ad una scelta, preferiva giocare con delle bambole bianche. K.B. Clark, *The effect of segregation and the consequences of desegregation: a social science statement*, in W. Klein (a cura di), *Toward Humanity and Justice, The Writings of Kenneth B. Clark, Scholar of the 1954 Brown v. Board of Education Decision*, Westport, Praeger, 2004, p. 212.

¹⁴ *Brown v. Board of Education of Topeka*, in W.E. Martin Jr, *Brown v. Board of education. A brief History with documents cit.*, p. 175.

¹⁵ *Ibidem*.

Le reazioni e il dibattito storiografico

Nonostante alcuni limiti della sentenza¹⁶ e la successiva decisione *Brown II*, con cui la Corte precisò che l'integrazione si sarebbe dovuta attuare con «ponderata rapidità» in base alle singole fattispecie locali (favorendo di fatto la resistenza all'applicazione), le reazioni della *White America* furono immediate e significative. Sul piano giuridico si criticò l'utilizzo di fonti non legali e il nuovo ruolo assunto dalla Corte che si era posta come strumento di cambiamento sociale, non più interprete imparziale della Costituzione ma organo di produzione normativa¹⁷. Legge o politica? Per alcuni studiosi come Jeffrey D. Hockett (*A Storm Over This Court*, 2013) il pronunciamento non fu dettato esclusivamente dall'orientamento liberale dei giudici ma anche da considerazioni istituzionali che concernevano il ruolo della Corte nel nuovo contesto internazionale. Le leggi *Jim Crow* costituivano un imbarazzante neo nella libera e democratica America, inammissibile negli anni della Guerra Fredda, la Corte aveva pertanto la missione di contrastare l'ingiustizia razziale nella politica americana.

Il presidente repubblicano Eisenhower si mantenne sostanzialmente neutrale nei suoi interventi pubblici ma criticò il verdetto in privato preoccupato dalle reazioni dei conservatori, il Congresso invece rimase totalmente passivo fino al *Civil Rights Act* del 1957, lasciando la Corte completamente sola ad agire nel campo della desegregazione e dei diritti dell'individuo.

Come è facile immaginare a sconvolgere l'opinione pubblica americana fu ben altro. La decisione del 1954 fu duramente contestata soprattutto per il taglio che si stava dando a decenni di segregazionismo. Essa non contestava la legalità della segregazione razziale quando le possibilità offerte alle due razze erano uguali ma ne svuotava comunque la sostanza dal momento che sistemi separati, come l'istruzione, non potevano che essere considerati strutturalmente ineguali: non solo la sentenza implicava il rischio che ogni tipo di segregazione razziale nella vita americana divenisse incostituzionale, la desegregazione scolastica avrebbe implicato anche e soprattutto rapporti e contatti giornalieri tra giovani bianchi e neri, innescando il timore della promiscuità sessuale e del meticciato. I rappresentanti del profondo Sud attraverso il *Southern Manifesto* dichiaravano l'impegno ad usare tutti i mezzi consentiti dalla legge per arrivare ad un capovolgimento della decisione del 1954, considerata un'usurpazione del diritto dei singoli Stati e un tentativo di rivoluzionare il loro sistema sociale. Dopo che *Brown II* ebbe stabilito che l'integrazione delle scuole non avrebbe dovuto essere immediata, si cominciò a studiare come aggirare in concreto la sentenza. Il motto che andava per la maggiore era: «As long as we can legislate, we can segregate». In un contesto di violento razzismo, linciaggi del Ku Klux Klan e provocatorie dimostrazioni di politici demagoghi, prese avvio la *massive resistance* degli Stati del Sud. Quasi tutti trasferirono la giurisdizione sul sistema scolastico dall'amministrazione centrale ai singoli provveditorati locali in modo da co-

¹⁶ In particolare, la Corte Suprema non stabilì che l'accesso all'istruzione fosse *color blind*, cioè dovesse prescindere dalla razza degli studenti (consentendo la legittimità della successiva *affirmative action* nell'istruzione). Venne prese in considerazione solo la segregazione *de lege* che caratterizzava il Sud e non ci fu pronunciamento sulla segregazione *de facto* che vigeva negli Stati del Nord.

¹⁷ Cfr. J.Greenbaum (a cura di), *I giudici Warren e Burger*, Milano, Giuffrè, 1992, pp. 14-15.

stringere organizzazioni come la NAACP a citare in giudizio ciascun *board of education*, facendo così lievitare i costi delle spese legali e dilatando i tempi dell'integrazione. Molti genitori bianchi iscrissero i propri figli in istituti privati oppure si rifiutarono addirittura di mandarli a scuola; alcune comunità abolirono il loro sistema di scuole pubbliche o, ancor più spesso, emanarono leggi particolarmente complicate sull'assegnazione degli studenti che resero possibile rifiutare le domande di ammissione dei neri con motivazioni diverse da quelle razziali. In altri casi si decise di sfidare apertamente l'intimazione della Corte, costringendo il governo di Washington, sino ad allora rimasto neutrale, ad intervenire in più di un'occasione attraverso l'esercito e consegnando alla storia americana eventi quanto mai emblematici e di forte impatto sociale: l'ostruzionismo di Orval Faubus durante l'ingresso di nove studenti afroamericani alla Central High School di Little Rock (Arkansas), scortati da un distaccamento di paracadutisti per tenere a freno l'ira dei bianchi; il *riot* scoppiato ad Oxford Town in seguito all'iscrizione di James Meredith all'Università del Mississippi; il governatore George Wallace che si presentò davanti all'Università dell'Alabama per impedire l'entrata ai corsi dei primi due studenti afroamericani, Vivian Malone e James Hood¹⁸.

L'imprevedibile terremoto provocato dalla decisione della Corte Suprema non scosse solo il *Deep South* e l'ostinato ed imperterrito *Jim Crow System*. Una popolare periodizzazione fa risalire infatti alla sentenza *Brown* il momento che segnò la nascita del movimento per i diritti civili: galvanizzata dalla decisione e dalla ritrovata sensibilità delle istituzioni federali per la questione afroamericana, la popolazione di colore di Montgomery portò avanti il famoso boicottaggio che diede inizio a quella forma di militanza di massa che contraddistinse il *Civil Rights Movement* e le forme di protesta dal basso che caratterizzarono la seconda metà degli anni '50 e l'inizio del decennio successivo. La storiografia su questo tema rimane tuttavia divisa. Concordano con questa tesi studiosi come Sitkoff (*Struggle for Black Equality*, 1981) e David Garrow (*Segregation Legacy*, 1985) per cui la dimensione istituzionale sarebbe stata prevalente rispetto a quella movimentista. A ridimensionare l'impatto delle decisioni assunte dalla Corte Suprema sotto la presidenza Warren è stato invece l'esperto di storia legale, GERALD N. ROSENBERG. Nel suo provocatorio e molto criticato studio *The Hollow Hope: Can Courts Bring About Social Change?* (1991), il professore di Legge alla University of Chicago, ha messo in dubbio la validità dell'assioma comunemente accettato che la Corte Suprema degli Stati Uniti sia in grado di realizzare un diffuso cambiamento sociale. A causa della sua struttura e per la mancanza di potere di attuazione la Corte deve infatti costantemente contare sulla collaborazione del potere legislativo ed esecutivo. Questo principio ovviamente valeva anche all'epoca della *Brown*: nel

¹⁸ Lo scontro non fu solo tra razzismo ed integrazione. Tra la sentenza *Brown* e l'emanazione del *Civil Rights Act* del 1964, si verificò il più serio e pericoloso conflitto tra governo federale e governi locali che sia mai avvenuto negli Stati Uniti dopo la Guerra di Secessione. A farne le spese fu ancora una volta il rapporto tra razza e politica. Come riferisce Enrico Beltrami (*L'America post-razziale*, 2010), la forma di governo federale e le interpretazioni date di volta in volta al rapporto tra *big e small government* hanno influito sul *racial divide* sin dalle origini dell'Unione, a partire dal lontano dibattito sull'abolizione della schiavitù e la successiva Guerra Civile. Così il nesso fra politica e razza si è sviluppato nel tempo con successive alternanze di fasi in cui il governo federale aumentava il suo potere a scapito di quello degli Stati e fasi in cui gli Stati recuperavano autonomia, rifiutavano l'ingerenza del governo centrale e approntavano una legislazione propria, affermando anche il modello della segregazione e della supremazia bianca.

guardare gli effetti che la sentenza ebbe sulla desegregazione Rosenberg esamina la percentuale di scolari neri che frequentavano le scuole miste del Sud osservando che nessun cambiamento significativo si era verificato nei dieci anni successivi; fu solo con il *Civil Rights Act* del 1964 che la percentuale cominciò ad aumentare ogni anno. Altri studiosi si fanno assertori del primato dell'iniziativa movimentista sulle decisioni istituzionali. Tra questi il sociologo Aldon Morris (*The Origins of the Civil Rights Movement. Black Communities Organizing for Change*, 1984) per il quale il boicottaggio della compagnia locale di trasporti che avvenne a Baton Rouge (Louisiana) nel 1953 avrebbe costituito il vero inizio del processo che pose fine alla segregazione attraverso una mobilitazione dal basso da parte degli afroamericani. Allo stesso modo, parte della storiografia recente colloca la *Black freedom struggle* in una prospettiva di lungo periodo risalente già agli anni della Depressione e del secondo conflitto mondiale¹⁹.

Una posizione a metà strada tra chi nega alla sentenza un ruolo significativo e coloro che invece le attribuiscono di aver promosso il movimento per i diritti civili è quella assunta dal professore di Legge alla Harvard University, Michael J. Klarman, la cosiddetta *Backlash theory* ("sferzata di ritorno"). Secondo Klarman, il principale contributo della sentenza fu quello di provocare una forte reazione da parte dei segregazionisti del Sud, portando allo scontro violento e radicalizzato e sancendo l'elezione di politici ben consapevoli che dimostrazioni e campagne a favore della permanenza della segregazione avrebbero portato voti e ampio consenso. Fu tale violenza, vividamente catturata anche dai *media*, che accrebbe la presa di coscienza razziale da parte degli afroamericani. Quest'ultima fu a sua volta alla base del movimento di massa per i diritti civili, ossia del fattore fondamentale che avrebbe cancellato la segregazione. In sostanza per Klarman la sentenza *Brown* ebbe un peso più importante nel mobilitare la resistenza del Sud che nell'incoraggiare direttamente l'azione di protesta degli afroamericani, quest'ultima non fu che l'inevitabile ed importante risposta alla *massive resistance* degli Stati dell'ex Confederazione e dei suoi uomini più tristemente noti: Orval Faubus, Ross Barnett, T. Eugene (Bull) Connor, Jim Clark, e George Wallace²⁰.

Conclusioni

Il sociologo afroamericano W.E.B Du Bois aveva individuato nella «linea del colore» uno dei principali problemi sociali negli Stati Uniti del XX secolo. Essa ha negato ai neri i più elementari diritti civili e politici, escludendoli dalla società bianca e relegandoli a cittadini di seconda categoria. La razza, come evidente criterio di divisione sociale, ha avuto un pesante impatto anche sull'accesso alle opportunità formative, escludendo gli afroamericani prima dall'istruzione formale e poi riservando loro scuole mal finanziate e rigidamente segregate. La sentenza *Brown*, sancendo che l'istruzione segregata era intrinsecamente sperequata, non poteva che rappresentare un decisivo passo in avanti verso la realizzazione dell'uguaglianza tra bianchi e neri.

¹⁹ S. Luconi, *Gli afroamericani dalla guerra civile alla presidenza di Barack Obama* cit., pp. 159-163, 181-183.

²⁰ M.J. Klarman, *Debating the Civil Rights Movement*, New York, Oxford University Press, 2004, p. 385.

Purtroppo il processo di integrazione fu lento, non immediato e ostacolato in tutti i modi dagli Stati del Sud. Anche dopo l'approvazione del *Civil Rights Act* del 1964, gli Stati Uniti si resero conto che a farla da padroni erano ancora razzismo e idee secolari resistenti a qualsiasi logica di uguaglianza. Altri interventi si resero pertanto assolutamente necessari, lo richiedevano soprattutto la rabbia e l'indignazione esplosa nei ghetti, decimati da povertà e disoccupazione. «Nel settembre del 1965, con l'*Executive order 11246*, il presidente Johnson creò i primi programmi di *affirmative action* a tutela dell'ingresso delle minoranze sul mercato del lavoro e del loro accesso all'istruzione superiore. Come forma di riparazione e compensazione per i torti e le discriminazioni subiti in passato, la disposizione riservò una quota delle assunzioni federali e delle iscrizioni alle università che ricevevano fondi dal governo di Washington ai membri delle minoranze, a prescindere dalle loro qualifiche professionali e di formazione»²¹. Nello stesso anno vennero adottati a livello federale altri provvedimenti che, seppur non indirizzati direttamente agli afroamericani, li aiutarono comunque a migliorare la loro qualità di vita: l'*Elementary and Secondary Education Act* stanziò sussidi per l'istruzione pubblica destinati alle scuole dei distretti più poveri o degli Stati più disagiati; lo *Higher Education Act* destinò fondi ai *college* di aree depresse. Negli stessi anni prese forma anche la significativa pratica del *busing*, adottata dai provveditorati allo studio per procedere all'integrazione nel campo dell'istruzione pubblica. Nel Nord infatti la segregazione degli istituti scolastici era causata indirettamente dalla segregazione residenziale e dalla dura realtà del ghetto: nei distretti abitati da bianchi le scuole erano frequentate da studenti bianchi, mentre nei quartieri neri le scuole avevano solo studenti di colore. Come afferma Kenneth Clark nel suo *Dark Ghetto*: «Dovrebbe esser scontato, eppure non sempre pare che lo sia, che l'integrazione senza alunni bianchi è impossibile»²². Per ovviare a questa situazione i provveditorati costrinsero parte degli studenti bianchi a frequentare le scuole collocate nei ghetti neri e parte degli studenti afroamericani ad iscriversi in scuole situate nei quartieri residenziali dei bianchi. Per non gravare sulle famiglie, venne istituito un servizio di autobus scolastici dal quale derivò il nome dell'intervento. In seguito alle rivolte scoppiate tra il 1964 e il 1967 nei quartieri neri di città come Los Angeles (Watts Riot, 1965), Chicago (Division Street Riot, 1966) e Newark (1967) l'amministrazione Johnson nominò anche una commissione per studiare le cause di tanta frustrazione e malessere. Il gruppo di esperti, guidati dal governatore dell'Illinois, Otto Kerner, arrivò alla conclusione che le cause dei *riots* erano strettamente legate alla discriminazione subita dai neri nelle assunzioni, nell'istruzione e nei quartieri. Per quanto riguarda l'istruzione il rapporto stabilì che la stragrande maggioranza delle scuole urbane era segregata confermando non solo la correlazione tra segregazione residenziale e scolastica ma mettendo in luce l'esistenza di uno stretto e quanto mai drammatico legame tra livello d'istruzione e partecipazione alle rivolte: un'alta percentuale di giovani dei quartieri neri che aveva partecipato ai disordini non aveva finito la *high school*. Secondo il rapporto era assolutamente necessario migliorare il livello di istruzione delle scuole dei ghetti e per motivare gli

²¹ S. Luconi, *Gli afroamericani dalla guerra civile alla presidenza di Barack Obama* cit., p. 213.

²² Cfr. K.B. Clark, *Dark Ghetto. Dilemmas of Social Power*, New York, Harper&Row Publishers, 1965, p. 156.

studenti a non abbondare la scuola era indispensabile introdurre programmi – oggi diremmo a carattere interculturale – che riguardassero la storia degli afroamericani, come già evidenziato nel 1947 dallo storico Herbert Aptheker e come sottolineato in quegli anni dagli aderenti al *Black Power*²³. La mancanza d'istruzione unita a povertà e disoccupazione avrebbe continuato a far maturare profondo risentimento verso la società dei bianchi e ad incanalare i giovani neri verso crimine e violenza²⁴.

Nello stesso periodo anche la Corte Suprema tornò a rafforzare il proprio stimolo all'integrazione razziale. Nel 1969 nel caso *Alexander v. Holmes County Board of Education* la suprema corte guidata da Warren E. Burger, ingiunse a trentatré provveditori agli studi dello Stato del Mississippi di procedere ad un'integrazione immediata delle scuole pubbliche senza frapporre ulteriori indugi, mettendo fine ad oltre un quindicennio di espedienti predisposti dal Sud per posticipare l'applicazione della *Brown*. Due anni più tardi, la sentenza *Swann v. Charlotte-Mecklenburg Board of Education* sancì la costituzionalità del *busing*. La deliberazione fu duramente contestata dai bianchi del Nord, provocando anche gravi esplosioni di violenza: a Boston nel dicembre del 1974 i genitori ritirarono i loro figli dalle scuole pubbliche e presero a sassate gli autobus che trasportavano gli studenti neri nei quartieri residenziali bianchi.

Discriminazione razziale e segregazione continuarono ad andare di pari passo e come dimostrato dall'indagine Kerner il paese correva il rischio di dirigersi sempre di più verso due società distinte, ancora separate e diseguali, ben lontane dal sogno che Martin Luther King²⁵ aveva esposto al Lincoln Memorial di Washington nel 1963. Il sistema *Jim Crow* si rinnovava nel ghetto, gli Stati Uniti continuavano a perpetuare il privilegio razziale e la scuola, di nuovo, avrebbe dovuto fare i conti con la problematica realtà della discriminazione e del pregiudizio. Sarebbero dovuti passare ancora molti anni prima che l'integrazione scolastica diventasse una condizione accettata da tutti e in realtà le cose sembrano lontane dall'essere risolte anche oggi²⁶.

Bibliografia

Bauerlein Mark, *Booker T. Washington And W.E.B Du Bois: The origins of a Bitter Intellectual Battle*, "The Journal of Blacks in Higher Education", n. 46 (Winter 2004-2005), pp. 106-114.

²³ Cfr. E. Ginzburg Migliorino, *La Marcia immobile. Storia degli afroamericani dal 1770 al 1970*, Milano, Selene Edizioni, 1994, pp. 240-242.

²⁴ Nel famoso e controverso rapporto del 1966, *Equality of Educational Opportunity*, il sociologo James Coleman concluse che il *background* e lo *status* socioeconomico degli studenti erano molto più importanti nel determinare i risultati scolastici rispetto a variabili riferibili alle differenze nelle risorse scolastiche e nello stanziamento di fondi.

²⁵ Suggestivi i due sermoni di King sulla *Brown*: M.L. King, *The Death of Evil upon the Seashore* e *Desegregation and the Future*, in *The papers of Martin Luther King*, Vol. III: *Birth of a New Age, December 1955-December 1956*, Los Angeles, University of California Press, 1997, p. 259, p. 474.

²⁶ Secondo alcuni studi pubblicati in occasione del 50° anniversario della sentenza (Ellis Cose, *Beyond Brown v. Board: The Final Battle for Excellence in American Education*) ma anche ricerche più recenti come quella di Gary Orfield (*The Resegregation of Suburban Schools: A Hidden Crisis in American Education*, 2012) le disparità razziali in ambito educativo continuano ad essere accentuate. Per esempio, il tasso di abbandono scolastico a livello di *high school* per gli afroamericani è il doppio di quello dei bianchi (16% rispetto all'8%), mentre appena il 19% dei neri di almeno 24 anni d'età è in possesso di un diploma di *bachelor* contro un terzo dei bianchi (Lindsey Cook, *U.S. Education: Still Separate and Unequal*, «U.S. News and World Report», 28 gennaio 2015. Web 3 Aprile 2016).

- Beltramini Enrico, *L'america post-razziale. Razza, politica e religione dalla schiavitù a Obama*, Torino, Einaudi, 2010.
- Clark Kenneth B., e Mamie P. Clark, *Emotional Factors in Racial Identification and Preference in Negro Children*, "The Journal of Negro Education", Vol. 19, No. 3, The Negro Child in the American Social Order (Summer, 1950), pp. 341-350.
- Clark Kenneth B., *Dark Ghetto. Dilemmas of Social Power*, New York, Harper&Row Publishers, 1965.
- Drimmer Melvin, (a cura di), *Black History. A reappraisal*, New York, Doubleday, 1968.
- Du Bois W.E.B., *Sulla linea del colore. Razza e democrazia negli Stati Uniti e nel mondo*, Bologna, Il Mulino, 2010.
- Ginzburg Migliorino E., *La Marcia immobile. Storia degli afroamericani dal 1770 al 1970*, Milano, Selene Edizioni, 1994.
- Greenbaum Jeffrey (a cura di), *I giudici Warren e Burger*, Milano, Giuffrè, 1992.
- Hockett Jeffrey D., *A Storm Over This Court: Law, Politics, and Supreme Court Decision Making in Brown v. Board of Education*, Charlottesville, University of Virginia Press, 2013.
- Klarman Michael J., *Debating the Civil Rights Movement*, New York, Oxford University Press, 2004.
- Klarman Michael J., *How Brown Changed Race Relations: The Backlash Thesis*, "The Journal of American History", vol. 81, n. 1 (June 1994), pp. 81-118.
- Klein Woody (a cura di), *Toward Humanity and Justice. The Writings of Kenneth B. Clark, Scholar of the 1954 Brown v. Board of Education Decision*, Westport, Praeger, 2004.
- Luconi Stefano, *Gli afroamericani dalla guerra civile alla presidenza di Barack Obama*, Padova, CLEUP, 2011.
- Martin Waldo E. Jr., *Brown v. Board of Education. A brief History with documents*, Boston, Bedford/St. Martin's, 1998.
- Morris Aldon, *The Origins of the Civil Rights Movement: Black Communities Organizing for Change*, New York Press, 1984.
- Orfield Gary, *The Resegregation of Suburban Schools: A Hidden Crisis in American Education*, Cambridge, Harvard Education Press, 2012.
- Patterson James T., *Brown v. Board of Education. A Civil Rights Milestone and Its Troubled Legacy*, New York, Oxford University Press, 2001.
- Pecchi Giorgia, *Redemption. Slave Code, Black Code e Jim Crow Law: il diritto dei neri d'America*, Roma, Aracne, 2009.
- Roseberg Gerald N., *The Hollow Hope: Can Courts Bring About Social Change?*, Chicago, University of Chicago Press, 2008.
- Sitkoff Robert H., *The Struggle for Black Equality 1954-1980*, New York, Hill and Wang, 1981.
- Tushnet Mark V., *The NAACP's Legal Strategy against Segregated Education 1925-1950*, Chapel Hill, University of North Carolina Press, 1987.
- Walden, Daniel, *The contemporary Opposition to the Political and Educational Ideas of Booker T. Washington*, "The Journal of Negro History", vol. 45, n. 2 (Apr. 1970), pp. 103-115.

DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA

UNO STADIO PER LA CITTÀ ETERNA:
GENESI E SVILUPPO DELLO STADIO NAZIONALE IN ROMA
NELLE CARTE DELL'ARCHIVIO CAPITOLINO (1908-1912)

Il presente contributo indaga la genesi del progetto urbanistico per dotare Roma, in occasione delle Feste per il Cinquantenario del Regno, di uno Stadio nel quale disputare gare sportive e ginnastiche. L'articolo intende chiarire se e in quale misura, secondo gli indirizzi di ricerca proposti dalla storiografia e dalla sociologia anglosassone, esso possa essere considerato un «luoghi di potere» e una «sfera pubblica» nella quale gli spettatori sono protagonisti attivi.

The paper investigates the origins of the urban project set up to create a stadium for sport and gymnastics competitions in Rome on the occasion of the jubilee of Italian Kingdom. This essay attempts to analyse the historical case of the Roman stadium as a «symbol of power» and a public space of active participation and political expression. Thus, the report applies the notions of Anglo-Saxon historiography and sociology to the Italian contest.

Parole chiave: Stadio, Roma, Istituto Nazionale per l'incremento dell'Educazione Fisica, Luigi Lucchini, Ginnastica.

Key words: Stadium, Rome, National Institute for the increase of Physical Education in Italy, Luigi Lucchini, Gymnastics.

*Nuove prospettive storiografiche:
il ruolo degli stadi nella costruzione dell'identità nazionale*

Recentemente si è assistito, soprattutto nella storiografia di area anglosassone, a un crescente interesse nei confronti della storia materiale sportiva. Nel 2009 Hardy, Loy e Booth hanno pubblicato un saggio che ha proposto una suddivisione in categorie degli ambiti di pertinenza della storia materiale: al suo interno, grande rilevanza assume la tipologia dei «luoghi» (venues)¹, ossia le sedi deputate allo svolgimento delle pratiche sportive. Queste categorie sono state a loro volta legate ai «long residuals» secondo le definizioni offerte da Fernand Braudel² e da Raymond Williams³: nella dimensione sportiva occidentale spiccano sei «long residuals», fra i quali, per lo stu-

¹ Cfr. S. Hardy, J. Loy, D. Booth, *The Material Culture of Sport: Toward a Typology*, in «Journal of Sport History», XXXVI, 2009, n. 1, p. 132.

² Braudel definì la «lunga durata» come «the old habit of thinking and acting, the set patterns which do not break down easily and which, however illogical, are a long time dying». F. Braudel, *On History*, Chicago, University of Chicago Press, 1980, p. 30; p. 75.

³ Williams considerò esperienze, significati e luoghi come «residuali» laddove fossero stati «lived and practiced on the basis of the residue – cultural as well as social – of some previous social and cultural institution or formation [...] formed in the past but [...] still active in the cultural process». R. Williams, *Marxism and Literature*, Oxford, Oxford University Press, 1977, p. 122.

dio qui intrapreso, mi soffermerò sulla «contestualizzazione» (framing), ossia «the tendency to surround the *agon* with frames of spectacle and festival, each of which contains elements of the other residual practices»⁴.

L'associazione fra «luogo» e «contestualizzazione», secondo Hardy, Loy e Booth, produce una specifica forma di cultura materiale, basata sul rapporto diretto fra comunità sportiva e luogo che ospita l'evento agonistico al quale essa prende parte⁵; ai luoghi associati alla disputa degli eventi sportivi, inoltre, non sono estranei elementi appartenenti ad altre pratiche residuali. «Politicians and boosters have, – scrivono infatti i tre storici – for instance, regularly played the “community” card when they have supported the financial interest of their sports mogul friends seeking public investments in stadium development»⁶. Il legame esistente fra stadi, comunità urbane e meccanismi di coazione delle stesse da parte dei poteri politici locali o nazionali è oggetto di discussione anche nel capitolo dedicato al ruolo delle città nella storia sportiva, scritto da Gerald R. Gems e pubblicato nell'opera collettanea *Routledge Companion to Sports History*: «stadiums and athletics arenas – secondo l'autore – are symbols of power; they make statements about the architecture of cities and their sporting cultures»⁷.

L'interesse per la storia degli stadi era, d'altra parte, ribadito all'interno dello stesso volume da un saggio scritto da Gary e da Phillips e dedicato alle fonti da sottoporre alle indagini storiche: l'attenzione crescente mostrata dalla storiografia internazionale nei confronti di soggetti nuovi, fra i quali gli stadi, ha come conseguenza che «the demarcation between primary and secondary sources, so important to the empirical-analytical model, is becoming increasingly blurred»⁸. Nel corso dello stesso saggio, gli autori si soffermano sulla valenza culturale che caratterizza i monumenti sportivi in senso lato, ivi inclusi gli stadi e le statue dedicate agli sportivi più celebri: «as artefacts of material culture, statues and other monuments can be assessed to understand their reflection, mediation or rejection of “culturally shared beliefs and values”»⁹. Si sottolinea, in questi studi, il rapporto fra le strutture sportive e le comunità urbane all'interno delle quali sono edificate: essi si integrano con le recenti ricerche di natura urbanistica, sociologica e antropologica che hanno indagato sul ruolo giocato dallo sport nei processi di costruzione della cittadinanza. Nelle riflessioni scritte dallo storico dell'architettura Zevi intorno alla progettazione degli stadi, un peso rilevante è attribuito all'integrazione fra l'edificio, la città e il paesaggio circostante: «come viene percepito [lo stadio], vissuto, fruito dagli addetti e dagli spettatori?»¹⁰.

⁴ *Ibidem*.

⁵ «Nothing captures the sports community like the live event in the beloved or hated venue» S. Hardy, J. Loy, D. Booth, *The Material Culture of Sport* cit., p. 143.

⁶ *Ivi*, p. 146.

⁷ G.R. Gems, *The city*, in S.W. Pope, J. Nauright (a cura di), *Routledge Companion to Sports History*, London, New York, Routledge, 2010, p. 60.

⁸ O. Gary, M. Phillips, *Sources*, in S.W. Pope, J. Nauright (a cura di), *Routledge Companion to Sports History* cit., p. 41.

⁹ *Ivi*, p. 46.

¹⁰ B. Zevi, *Immagine per stadi. Sette riflessioni architettoniche per progettare le moderne arene*, in «Lancillotto & Nausica», XXII, 2002, n. 1-3, p. 95.

Sulla base di tali premesse, il presente saggio si propone di indagare se e in quale misura, nelle fonti a stampa di età giolittiana e nel carteggio intercorso fra il sindaco di Roma, il presidente dell'Istituto Nazionale per l'incremento dell'Educazione Fisica in Italia (d'ora in avanti Inief) e il Commissario a questo preposto nel 1912, emergano considerazioni sufficienti a far ritenere che lo Stadio Nazionale, costruito a Roma e voluto fortemente dal senatore Luigi Lucchini (1847-1929)¹¹, presidente dell'Inief e insigne giurista, abbia rappresentato un «luogo di potere», secondo l'interpretazione offerta in precedenza da Gems.

L'Inief nei giudizi della storiografia italiana

I giudizi della storiografia italiana sull'Inief, la cui genesi risale al 1906, appaiono generalmente poco lusinghieri e sintetici nella loro esposizione¹². Una parziale eccezione allo stato di penuria della ricerca storica nei confronti dell'Istituto è costituita dai recenti studi di chi scrive che hanno indagato su specifici aspetti dell'opera dell'Inief a livello nazionale e regionale, ponendo in luce il ruolo svolto dai Comitati provinciali dell'Istituto nel documentare quali cause impedirono la reale applicazione dei programmi ministeriali relativi all'educazione fisica¹³ e nell'organizzare iniziative volte a rafforzare la diffusione della ginnastica nelle regioni meridionali¹⁴.

L'unica monografia esistente sulla storia dell'Istituto – scritta da Fernando Varese nel 1964 – esprime una valutazione molto severa dell'Inief «che nelle menti dei suoi primi fautori era un misto di ente controllore delle attività ginnastiche, di comitato di studio di problemi tecnici di educazione fisica, di comitato organizzatore di gare, di comitato paesano di festeggiamenti»¹⁵. Quasi assente nella monografia resta, tuttavia, la questione legata allo stadio, alla quale si accenna in merito alla sua genesi¹⁶. Un breve riferimento all'Inief è contenuto anche nell'opera di Patrizia Ferrara dedicata alla storia della ginnastica italiana, nella quale l'autrice pone in risalto «il proposito

¹¹ Per un breve profilo biografico di Lucchini cfr. D.F.A. Elia, *Luigi Lucchini*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, 2 voll., I vol., p. 60.

¹² Altre brevi osservazioni sull'Inief, oltre a quelle esposte nel testo, sono riscontrabili nelle seguenti opere: N. Barbieri, *Dalla ginnastica antica allo sport contemporaneo: lineamenti di storia dell'educazione fisica*, Padova, CLEUP, 2002, p. 312; M. Di Donato, *Storia dell'Educazione fisica e sportiva: indirizzi fondamentali*, Roma, Edizioni Studium, 1998, pp. 202-203; F. Varese, *L'ordinamento e l'organizzazione dell'educazione fisica e sportiva in Italia dal 1859 al 1961*, Roma, Tip. Bodoni, 1962, pp. 30-32; T. De Juliis, M. Pescante, *L'Educazione Fisica e lo Sport nella Scuola Italiana*, Firenze, Le Monnier, 1990, pp. 8-9; F. Fabrizio, *Storia dello sport in Italia*, Rimini, Guaraldi, 1977, p. 32; P. Romano, *Storia dell'educazione fisica in relazione coll'educazione generale*, Torino, G.B. Paravia, 1923, pp. 533-539; M. Gotta, *Legislazione e Ordinamenti dell'Educazione Fisica nella Scuola Italiana*, Roma, Scuola Tipografica Mutilatini di Guerra, 1953, pp. 58-61; E. Landoni, *La ginnastica sale in cattedra*, Milano, L'Ornitorinco Edizioni, 2011, p. 43.

¹³ Cfr. D.F.A. Elia, *Lo sviluppo dell'attività fisica in Italia fra innovazione e arretratezza: i risultati raccolti dall'inchiesta statistica dell'Istituto Nazionale per l'incremento dell'Educazione Fisica in Italia (1907-1910)*, in «European Studies in Sports History», 2012, n. 5, pp. 41-62.

¹⁴ Cfr. D.F.A. Elia, *Strategie e obiettivi dei Comitati Provinciali dell'Istituto Nazionale per l'incremento dell'Educazione Fisica in Italia nel Mezzogiorno*, in «Nuovo Bollettino CIRSE», VII, 2012, n. 2, pp. 127-134.

¹⁵ F. Varese, *L'Istituto Nazionale per l'incremento dell'Educazione Fisica in Italia 1906-1929*, Roma, s.e., 1964, p. 29.

¹⁶ *Ivi*, pp. 54 e 58.

– da parte dell’Inief – di realizzare ideali etico-militaristici [...] [che] lo rendeva ben accetto agli occhi del governo, in un momento in cui Giolitti ripiegava su posizioni e istanze conservatrici, tanto in politica interna, che estera»¹⁷.

Francesco Bonini, nella sua monografia dedicata alle istituzioni sportive italiane, accenna alla genesi e allo sviluppo dell’Istituto presieduto da Lucchini, ricordando la fine ingloriosa dell’Inief, eretto in Ente Morale con R.D. 8 dicembre 1910 n. 942, «dovuta agli oneri per la costruzione dello stadio nazionale in Roma, decisa come forma di celebrazione del giubileo dell’unificazione»¹⁸. Molto più netto il giudizio di Felice Fabrizio, che evidenzia le numerose e gravi problematiche che afflissero la breve esistenza dell’Inief: l’aver contribuito in modo determinante alla fondazione della Federazione Schermistica nel 1909 e, l’anno successivo, alla istituzione dell’Ente per l’Organizzazione di tutti gli sport italiani inerenti al pallone, infatti, non fu sufficiente – secondo lo storico lombardo – «per bilanciare gli scossoni di uno sgangherato carrozzone che firma la propria condanna a morte inserendosi in una delle innumerevoli tangentopoli italiane»¹⁹. La situazione critica che finisce con lo stringere il cappio intorno al collo dell’Inief non è altro che la costruzione dello Stadio Nazionale in Roma.

Genesi dello Stadio Nazionale in Roma

Il primo riferimento al progetto di costruzione dello Stadio Nazionale in Roma fu espresso dallo stesso Lucchini in occasione della prima riunione annuale dell’Inief, svoltasi a Roma nel mese di maggio del 1908: nel corso della relazione che tenne nei lavori di apertura del consesso, Lucchini pose in stretta correlazione il successo delle discipline fisiche con la necessità di edificare uno stadio nel territorio comunale della capitale: «finché Roma, la nostra storica ed epica capitale, non possederà uno Stadio degno di essa e della destinazione, sarà vano qualsiasi sforzo perché la ginnastica e l’educazione fisica in genere ottengano quella considerazione e quella popolarità che loro si devono e che sono in cima ai nostri pensieri»²⁰. Il progetto dello Stadio, esposto in occasione della prima riunione annuale, fu ammirato, fra gli altri, dallo stesso sovrano: esso era opera di Marcello Piacentini e di Vito Pardo e si ispirava allo storico stadio di Atene, del quale riprendeva le linee classicheggianti, pur rispettando i moderni criteri richiesti dalla pratica degli odierni spettacoli sportivi. La necessità di costruire uno stadio moderno non fu avvertita, tuttavia, come unanime. Il sindaco di Roma, Ernesto Nathan (1847-1921), fu tra coloro che avrebbero preferito ricostruire uno degli impianti dell’antichità – il Circo di Massenzio – incoraggiato in questa sua determinazione da Bruto Amante²¹, direttore capo di divisione nel ministero della

¹⁷ P. Ferrara, *L’Italia in palestra. Storia, documenti e immagini della ginnastica dal 1833 al 1973*, Roma, La Meridiana Editori, 1992, p. 180.

¹⁸ F. Bonini, *Le istituzioni sportive italiane: storia e politica*, Torino, G. Chiappichelli, 2006, p. 44.

¹⁹ F. Fabrizio, *Fuoco di bellezza. La formazione del sistema sportivo italiano: 1861-1914*, Milano, Sedizioni, 2011, p. 60.

²⁰ Inief, *Atti della prima riunione annuale*, Roma, Tip. I. Artero, 1909, pp. 32-33.

²¹ Per un breve profilo biografico di Amante cfr. M.C. Mattesini, *Bruto Amante*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell’Educazione (1800-2000)* cit., I vol., pp. 38-39.

Pubblica Istruzione²² che avrebbe desiderato ristrutturare il Circo Massimo. La stessa stampa romana non nascondeva le sue perplessità: «è necessaria la costruzione di uno stadio nuovo – si interrogava il quotidiano “Il Giornale d’Italia” – mentre abbiamo il Circo Massimo e il Circo di Massenzio sulla via Appia?»²³.

Posizioni analoghe, in realtà, che invitavano a riappropriarsi dei luoghi ludici dell’antichità affinché accogliessero i moderni eventi sportivi, erano state discusse già in occasione della progettazione dell’Olimpiade che si sarebbe dovuta svolgere a Roma nel 1908²⁴, allorché fu avanzata l’ipotesi di «riedificare il Colosseo con legnami, cartoni e tele, senza danneggiarlo, per eseguirvi [...] le gare atletiche»²⁵.

L’Inief, nonostante fosse orientato alla costruzione di uno stadio moderno²⁶, posto dinanzi alle perplessità espresse dalla stampa e dall’amministrazione comunale romana, decise di sottoporre la delicata questione all’esito di un referendum che avrebbe interessato archeologi, architetti, storici dell’arte e politici. Nella circolare che fu inviata a tutte le personalità alle quali sottoporre il referendum, dopo aver descritto sinteticamente i tre progetti elaborati per far fronte alla necessità di dotare Roma di uno stadio per le sue feste ginniche e sportive, (ricostruzione di uno degli antichi stadi, edificazione di un edificio moderno sull’area di un antico circo, oppure su un’area rispondente alle esigenze moderne), furono dunque esposti i due quesiti. Il primo richiedeva se sarebbe stato opportuno ricostruire uno dei circhi antichi, ammessa la possibilità di una ristrutturazione fedele alle linee architettoniche di età romana e l’eventuale rimozione degli avanzi monumentali ancora esistenti. Il secondo, invece, richiedeva se sarebbe stato opportuno riedificare uno dei circhi antichi, operando, tuttavia, modificazioni profonde atte a renderlo utilizzabile, oppure abbandonare l’idea del riutilizzo di una struttura antica a favore della costruzione di un edificio moderno nell’area dove ancora giacevano le vestigia degli antichi circhi, provvedendo quindi alla loro distruzione²⁷. Il risultato del referendum assunse quasi tratti plebiscitari: «si è tutti d’accordo, quattro soli essendo i dissenzienti e neppur tutti completamente, nella conclusione che lo Stadio deve esser costruito *ex novo*, su area propria, sgombra da avanzi di antiche costruzioni, rispondente completamente ai bisogni delle generazioni odierne e che attesti la grandezza dell’Italia nuova»²⁸. L’ambizioso edificio, che al suo interno avrebbe ospitato locali destinati ai ginnasti, alla ristorazione, nonché all’amministrazione dell’Inief, si sarebbe così costituito come una «vera *Casa* della vita sportiva; dove i cultori degli esercizi ginnastici potranno trovare, oltre a tutte le comodità e il conforto della vita fisica, un ambiente adatto all’educazione della

²² *Lo Stadio Nazionale in Roma. La solenne inaugurazione*, in «L’Educazione Fisica», IV, n. 12, 1911, p. 180.

²³ *L’inaugurazione ufficiale delle feste di maggio a Roma alla presenza di S.M. il Re*, in «Il Giornale d’Italia», 26 maggio 1908.

²⁴ Cfr. L. Toschi, *L’impronta dei Giochi. Urbanistica e impianti sportivi a Roma*, in «Lancillotto & Nausica», XXVII, 2010, n. 1-2, pp. 58-71.

²⁵ F. Ballerini, *La IV Olimpiade del 1908 in Roma*, in «Nuova Antologia», 1905, n. 805, p. 126.

²⁶ *Lo Stadio Nazionale in Roma. La solenne inaugurazione* cit.

²⁷ *Per uno Stadio Nazionale in Roma. Opera nuova o ricostruzione di un Circo Romano? Un referendum*, in «L’Educazione Fisica», II, 1908, n. 6, p. 82.

²⁸ *Ivi*, p. 93.

mente per tutto quanto riguarda il mondo sportivo»²⁹. In occasione della seconda riunione annuale dell'Inief, Lucchini, nella relazione introduttiva al congresso, dopo aver mostrato come lo Stadio sarebbe stato il luogo nel quale la Nazione avrebbe celebrato una gioventù rigenerata dall'educazione fisica «quale arra e caparra della potenzialità della patria [...] nelle purissime e feconde lotte della civiltà, nella difesa e integrazione delle sue frontiere e nella conquista della sua prosperità e grandezza»³⁰, lanciava un appello al sindaco di Roma, affinché lo stadio fosse «opera stabile e perenne»³¹. Lo stesso Nathan si espresse a favore di uno stadio moderno, «confacente a tutte le esigenze degli esercizi fisici»³² e pregava il presidente dell'Inief affinché cooperasse alla buona riuscita dell'intera operazione edilizia. Nel 1910 Inief e Comune strinsero così un accordo per costruire insieme lo Stadio: furono incaricati di lavorare al progetto della struttura non solo Vito Pardo e Marcello Piacentini, ma anche l'ing. Guazzaroni dell'Ufficio Tecnico Comunale di Roma, al quale il sindaco Nathan aveva già chiesto di redigere un disegno tecnico per lo stadio.

La concordia d'intenti espressa in quella circostanza, tuttavia, si sarebbe mostrata nient'altro che un'operazione di facciata: dal carteggio fra Nathan, Lucchini e il prof. Giovanni Scotoni, ispettore centrale al ministero della Pubblica Istruzione, subentrato allo stesso Senatore in qualità di commissario dell'Istituto dal 1 agosto 1912³³, emersero infatti contrasti a proposito dei ruoli che il Comune di Roma e l'Inief avevano assunto nella costruzione dello Stadio. Il Sindaco, ricordando i piani originari che l'amministrazione capitolina aveva previsto per la costruzione dello Stadio Nazionale, scriveva al commissario Scotoni come fosse stato l'Istituto a venir «incontro al Comune col suo concorso e la sua cooperazione; è l'Istituto che ha attraversato, facendogli la concorrenza, la iniziativa del Comune, ed è il Comune che per non di meno ha offerto il suo concorso effettivo, la sua cooperazione fattiva all'Istituto»³⁴; per tale ragione, rinnegava «categoricamente e nettamente qualsiasi responsabilità e qualsiasi solidarietà del Comune con l'Istituto»³⁵.

La prima soluzione escogitata per l'edificazione dello Stadio, infatti, prevedeva che il Comitato per l'Esposizione delle feste del 1911 avrebbe contribuito con una donazione di 200.000 lire alla sua costruzione, ricevendone in cambio l'usufrutto per tutto il corso di quell'anno, rifacendosi delle spese occorse con gli introiti ricavati dagli spettacoli che la struttura avrebbe ospitato. Il contributo economico che il Comitato, invece, aveva proposto era pari solo alla metà di quello previsto dal Comune: solamente a fronte della rottura dei precedenti accordi che ne era seguita, dunque, l'Istituto avrebbe proposto la sua candidatura «assumendosi esso l'impresa col contributo of-

²⁹ *Per uno Stadio Nazionale in Roma*, in «L'Educazione Fisica», II, 1909, n. 8, p. 114.

³⁰ Inief, *Atti della seconda riunione annuale*, Roma, Tip. I. Artero, 1910, p. 23.

³¹ *Ivi*, p. 24.

³² *Seconda Riunione Annuale dell'Istituto*, in «L'Educazione Fisica», III, 1909, n. 1-2, p. 6.

³³ Cfr. Lettera del commissario G. Scotoni dell'Inief al sindaco di Roma, *senza oggetto*, Roma 27 ottobre 1912, in Archivio Capitolino di Roma [d'ora in avanti ACR], *Gabinetto del Sindaco* [d'ora in avanti GS], b. 362, f. 1, sott. 7.

³⁴ Lettera del Sindaco al prof. G. Scotoni, *Inadempienze contrattuali per lo Stadio*, Roma 10 ottobre 1912, in ACR, GS, b. 362, f. 1, sott. 7.

³⁵ *Ibidem*.

ferto dal Comitato»³⁶. Diversa, invece, era la valutazione che Scotoni attribuiva alla convenzione firmata tra Comune e Inief nel 1910: secondo la sua interpretazione, infatti, il concorso e la collaborazione offerta dall'Istituto alla realizzazione del piano edilizio, uniti alla formale dichiarazione, inclusa nella convenzione, che il Comune avesse già intenzione di provvedere alla costruzione dello Stadio, equivalevano a un'ammissione, da parte di quest'ultimo, di un ruolo subalterno ricoperto dall'Inief³⁷.

I costi di realizzazione dell'opera: il fallimento della sottoscrizione nazionale

Il Commissario dell'Inief, tuttavia, minimizzava, nel suo memorandum rivolto al Sindaco, il pesante fallimento della raccolta fondi iniziata dall'Istituto per disporre della cifra necessaria alla costruzione dello Stadio: laconicamente, Scotoni riconosceva che la «sottoscrizione nazionale [...] non ha dato nemmeno la quinta parte del gettito, che si era previsto»³⁸. Le modalità con le quali la sottoscrizione sarebbe stata resa possibile furono illustrate sulle colonne del bollettino dell'Inief, nel numero di giugno del 1910: le quote, pari a L. 250 ciascuna, avrebbero dato diritto a ogni sottoscrittore di ricevere il titolo di *Patrono dello Stadio Nazionale* e una tessera di accesso che sarebbe stata utilizzabile fino al termine della scadenza ventennale della concessione della struttura che il Comune aveva fatto all'Inief³⁹.

Nello stesso articolo era presentata una prima stima di spesa e i sovvenzionamenti che erano stati promessi da Stato, Comune e Comitato per le Feste del 1911: dinanzi a un preventivo stimato intorno al milione di lire, lo Stato vi avrebbe concorso con un contributo di 100.000 lire, il municipio di Roma – che sarebbe divenuto il proprietario dello Stadio al termine dei vent'anni pattuiti con l'Inief – cedeva gratuitamente il terreno sul quale costruire l'edificio e stabiliva di versare altre 250.000 lire e il Comitato per le Feste del 1911 in Roma cedeva le 100.000 lire sopra menzionate. Altri contributi minori erano stati versati da enti privati, come alcuni istituti bancari – la Cassa di Risparmio di Roma e il Banco di Roma concorsero ciascuno con una donazione pari a 10.000 lire, il Credito Italiano con 7.500 lire – e da privati cittadini: a quanti avessero investito a fondo perduto una somma di almeno 5.000 lire sarebbe stato donato il titolo di *Patroni Fondatori dello Stadio Nazionale* e il loro nome sarebbe stato inciso su una targa in bronzo posta all'ingresso dello Stadio. I lavori di costruzione dell'edificio, iniziati già nell'estate del 1910 e affidati alla ditta V. Visetti e figli, richiesero un grande sforzo finanziario: già nel numero di settembre del bollettino dell'Inief, Lucchini invitava i presidenti dei Comitati provinciali a svolgere opera di propaganda a favore dello Stadio, aderendo alla sottoscrizione nazionale; nel tentativo spasmodico di raccogliere la somma richiesta, Lucchini accettava anche l'ipotesi di una «sottoscrizione collettiva e popolare per dar modo a tutte le più modeste forze economiche di contribuire a

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Cfr. Lettera del commissario G. Scotoni al sindaco di Roma, *senza oggetto*, Roma 6 ottobre 1912, in ACR, GS, b. 362, f. 1, sott. 7.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ Cfr. *Stadio Nazionale in Roma*, in «L'Educazione Fisica», III, 1910, n. 12.

un'opera di tanto interesse nazionale»⁴⁰. Nel mese di novembre, inoltre, l'azione di propaganda si diffuse anche ai comuni del Regno, sui quali era stata esercitata «benevola» pressione da parte dei Prefetti, stimolati a tale azione da una raccomandazione loro ingiunta direttamente dal Ministro degli Interni, on. Luigi Luzzatti, al quale si doveva lo stanziamento, con apposita legge, del contributo statale alla costruzione dello Stadio. Lucchini indirizzava così una circolare a ciascun prefetto nella quale faceva «appello allo spirito di patriottismo della S.V., perché voglia cooperare all'impresa, disponendo che le dette circolari siano trasmesse ai signori Sindaci accompagnandole con una parola di incitamento a far onore all'invito»⁴¹.

L'inaugurazione dello Stadio tra acclamazioni e polemiche

La grandiosa impresa nella quale Stato, Comune e Inief si erano cimentati aveva attirato una serie di critiche, molte delle quali provenivano dal periodico «L'Educazione Fisio-Psichica»⁴², sul quale scrivevano i sostenitori della «scuola italiana» di Baumann⁴³. La polemica aperta dai baumannisti si sviluppava all'interno di un più ampio processo di critica delle attività sportive, che avrebbero trovato ospitalità all'interno dello Stadio Nazionale, considerate negativamente dai seguaci della scuola bolognese perché manchevoli dei supporti educativi propri, invece, dei giochi e della ginnastica⁴⁴. Alle accuse rivolte all'Inief, del quale si sottolineavano le inefficienze⁴⁵ e una certa confusione terminologica nell'uniformare l'attività sportiva a quella ginnastica⁴⁶, si unirono quelle più specifiche che avevano come oggetto lo Stadio e i finanziamenti statali e comunali che esso ricevette, sui quali, tuttavia, non si possedevano dati corretti. In una lettera inviata al Direttore del «Giornale d'Italia» il 14 marzo 1911, infatti, Francesco Bruno, Presidente dell'Associazione Nazionale Insegnanti Educazione Fisica, osservava come l'Inief avrebbe beneficiato, per la costruzione dello Stadio Nazionale – il cui costo era stato erroneamente calcolato pari a due milioni di lire – di una sovvenzione comunale destinata a coprire tutte le spese, a sua volta resa possibile da un generoso contributo statale destinato al comune di Roma, pari a 5.275.000 lire. Il risultato dell'intreccio delle politiche romane, tuttavia, avrebbe avuto, secondo Bruno, esiti negativi, senza essere in grado di risollevare le sorti dell'educazione fisica:

⁴⁰ *Stadio Nazionale*, in «L'Educazione Fisica», IV, 1910, n. 2-3, p. 18.

⁴¹ *Stadio Nazionale*, in «L'Educazione Fisica», IV, 1911, n. 7-8, p. 103.

⁴² Cfr. D.F.A. Elia, *Una fonte storica per lo studio della figura dell'insegnante di ginnastica: «L'Educazione Fisio-Psichica» (1911-1914)*, in «Nuovo Bollettino CIRSE», VIII, 2013, n. 2, pp. 95-102.

⁴³ «Per i baumannisti l'itinerario educativo incominciava con “la ginnastica fra i banchi” per protrarsi con l'uso di attrezzature specifiche atte a promuovere non tanto il “miglioramento organico” quanto il “perfezionamento morale”, la formazione di una ferrea volontà». G. Bonetta, *Nelle palestre del Regno 1859-1909*, in «Lancillotto & Nausica», XXVI, 2009, n. 1, p. 22.

⁴⁴ Cfr. D.F.A. Elia, *The Italian way to gymnastics: Emilio Baumann's psycho-kinetic theory*, in «History of Education & Children's Literature», X, 2015, n. 2, pp. 292-293.

⁴⁵ «Istituto Nazionale per l'incremento dell'Educazione Fisica in Italia: questo è un titolo, meglio un nome proprio che non corrisponde a niente di materiale e di concreto, che è vuoto di contenuto, anzi che è una burla». F. Bruno, *Il Monopolista*, in «L'Educazione Fisio-Psichica», I, 1911, n. 9, p. 3.

⁴⁶ *Ivi*, p. 2.

«non Le pare – scriveva Bruno al suo mittente – che sia un lusso sfarzoso questo di spendere circa due milioni per uno Stadio ove un paio di volte all’anno si potranno eseguire delle coreografiche parate; mentre in Italia si assegna nel bilancio dell’istruzione, soltanto 1.200.000 di lire all’anno per l’educazione fisica delle scuole? Quale *incremento* potrà aggiungere lo Stadio a questa educazione fisica?»⁴⁷. Secondo Bruno tale somma avrebbe dovuto essere impiegata più proficuamente per arrestare la «spaventosa decadenza organica della razza indicata luminosamente dal 50 per cento circa di scartati alla leva militare»⁴⁸.

L’inaugurazione dello Stadio, inizialmente prevista per il giorno 3 giugno 1911, posticipata una settimana più tardi, costituì un’ulteriore occasione per la scuola di Baumann per polemizzare con l’Inief sulla sua utilità. La redazione dell’«Educazione Fisio-Psichica», riprendendo un articolo stampato sul «Secolo» il 14 giugno, ironizzava sul fato disgraziato che incombeva sullo Stadio Nazionale⁴⁹, ricordava i diversi spettacoli che avrebbero dovuto inaugurare l’edificio, annullati o rinviati per le ragioni più disparate (tra questi erano previsti una corrida, una lotta di boxe e un torneo di cavallerizzi), e concludeva interrogandosi sull’effettiva attinenza di questi eventi con l’educazione fisica.

L’evento dell’inaugurazione dello Stadio, al quale il bollettino dell’Inief dedicò gran parte del numero di giugno 1911, rappresentò, secondo la redazione del periodico, «un’alta significazione nazionale: il ritorno alle nostre origini latine, al tempo migliore della storia del nostro antico sangue, al periodo ascensionale della nostra razza»⁵⁰. Una riflessione che rispecchiava le parole pronunciate da Lucchini ai sovrani italiani accorsi per inaugurare lo Stadio, definito «nuovo e grandioso tempio di una religione, che non solo mira alla salute, alla robustezza e alla venustà degli organismi, ma si ancora nello stesso tempo allo sviluppo e al rigoglio di ogni energia ed efficienza umana, sociale e civile»⁵¹.

Una significativa differenza dello Stadio Nazionale in Roma rispetto a quello di Torino riguardava la postazione della famiglia reale: mentre nel secondo le era stata riservata una tribuna sopraelevata, in quello romano avrebbe preso posto «al centro della curva, di fronte all’ingresso trionfale – per modo che di là domini davvero tutto lo Stadio, e possa il pubblico tutto vedere il Sovrano allorché gli piacerà di sovrintendere alle feste virili della gioventù nostra»⁵². Questa sostanziale novità poneva il sovrano in una posizione centrale, con il duplice effetto di generare un rapporto più forte e immediato con il pubblico, oltre a quello di accrescere il valore simbolico dello stadio come luogo di potere nel quale l’attività ginnica e sportiva era sottoposta al diretto controllo dell’autorità statale. La stampa commentò l’inaugurazione dell’edificio in modo generalmente benevolo: alcuni commenti evidenziarono i legami tra i più recenti sviluppi della scienza delle costruzioni e lo Stadio, che si ergeva così

⁴⁷ F. Bruno, *Il Bilancio di Roma*, in «L’Educazione Fisio-Psichica», I, 1911, n. 4, p. 2.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ Cfr. *Lo Stadium romano e il suo fato disgraziato*, in «L’Educazione Fisio-Psichica», I, 1911, n. 10, p. 2.

⁵⁰ *Lo Stadio Nazionale in Roma. La solenne inaugurazione* cit., p. 177.

⁵¹ *Ivi*, p. 179.

⁵² *Stadio Nazionale* cit., p. 105.

come ponte fra le linee architettoniche classiche e la modernità⁵³; tema, quest'ultimo, ripreso dalla «Rivista sportiva *Audax*», che osservava come le competizioni sportive disputate all'interno dello Stadio avrebbero assunto una funzione di *trait d'union* fra «il passato [che] ci dice che una generazione educata in mezzo a forti esercizi corporali acquista quella bellezza esteriore e quella sana vigoria che tanta influenza esercitano nello spirito, e la scienza [che] dal canto suo ci dimostra che è più facile essere buoni e virtuosi quando si è sani e forti!»⁵⁴.

Non tutta la stampa, tuttavia, ebbe parole d'elogio nei confronti dell'inaugurazione dello Stadio: ancora una volta, i baumannisti si scagliarono contro quella che ritenevano un'aberrazione dell'educazione fisica: la partecipazione delle scolaresche alla cerimonia d'apertura – caldeggiata dal ministero della Pubblica Istruzione – aveva contribuito, infatti, a mortificare l'educazione fisica: «Noi non siamo affatto contrari a tale brillantissimo programma, come non siamo contrari a qualsiasi manifestazione sportiva, perché lo sport colle sue aberrazioni non ci riguarda. Ma ci opponiamo energicamente che sotto l'etichetta dell'educazione fisica sia fatto passare tanto contrabbandando»⁵⁵.

Un epilogo infelice

La gloria dell'inaugurazione dello Stadio si mostrò, tuttavia, effimera: la stampa non aveva mancato di sottolineare come la struttura fosse ancora incompleta e lo stesso Lucchini, ringraziando i direttori dei quotidiani romani per gli apprezzamenti rivolti allo Stadio, ribadiva come, «nonostante l'assistenza cordiale e illuminata del Comune»⁵⁶, non si fosse provveduto a tutto il fabbisogno di spesa e confidava nel concorso economico degli italiani per portarlo a compimento. Gli sviluppi successivi avrebbero deluso le sue speranze: il ministro della Pubblica Istruzione, on. Credaro, presa coscienza de «la sclerosi e [del]le involuzioni verticistiche e affaristiche [dell'Inief]»⁵⁷, sotto pressione di una serie di interrogazioni parlamentarie, fu «costretto a nominare un commissario regio [Scotoni] per dipanare l'intricata matassa degli impegni cui fare fronte»⁵⁸. L'Inief era ormai stretto all'angolo dai creditori che richiedevano il pagamento dei debiti insoluti e dal comune capitolino, che ne denunciò l'inadempienza, minacciando l'Istituto di scioglimento degli obblighi assunti nei suoi confronti. Nel settembre 1912 Lucchini, nonostante non fosse più presidente dell'Inief, scrisse una lettera al sindaco di Roma, nella quale intendeva puntualizzare alcuni aspetti della questione finanziaria legata allo Stadio: rivendicava che non vi erano stati «frodi e nemmeno eccessi o esorbitanze»⁵⁹ nella sua costruzione, ribadendo

⁵³ *Lo Stadio Nazionale in Roma* cit., p. 182.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ F. Bruno, *Il Monopolista*, in «L'Educazione Fisio-Psichica», I, 1911, n. 12, p. 2.

⁵⁶ *Lo Stadio Nazionale in Roma. La solenne inaugurazione* cit., p. 183.

⁵⁷ F. Fabrizio, *Fuoco di bellezza* cit., p. 60.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ Lettera di L. Lucchini al sindaco di Roma, *senza oggetto*, Roma 24 settembre 1912, in ACR, GS, b. 362, f. 1, sott. 7.

come nell'accordo del 1910, il Comune avesse garantito la disponibilità ad accollarsi le spese per un sesto della somma preventivata, avendo versato, tuttavia, fino a quel momento, solo una delle dodici rate che componevano il credito aperto a favore della costruzione, pari a 20.000 lire. Lucchini scagionava l'Inief da qualsiasi responsabilità nel mancato completamento dello Stadio: neppure il fallimento del piano di sottoscrizione poteva considerarsi determinante nella cattiva situazione economica creatasi, perché era subentrato a esso un accordo tra le parti interessate affinché fosse stipulato un mutuo per pagare le spese – che avrebbe contratto l'Inief e il Comune agevolato autorizzando un'iscrizione ipotecaria – ma l'operazione era naufragata, senza che di questo nuovo insuccesso l'Istituto potesse ritenersi responsabile. Nathan, tuttavia, non volle rispondere a mezzo stampa, preferendo, al contrario, una laconica missiva nella quale smorzava le polemiche, concludendo che «i fatti hanno valore più convincente quali elementi di armonia e di giudizio»⁶⁰. In una seconda lettera indirizzata al Sindaco e pubblicata su «La Tribuna», l'ex presidente dell'Inief ribatteva alle accuse che Nathan aveva mosso contro l'Inief in occasione di un discorso tenuto al teatro *Argentina* «che, cioè, nel provvedervi [allo Stadio], l'Istituto abbia operato in modo che «la spesa oltrepassasse il preventivo», e che siasi voluto «riversarsene la responsabilità sul Comune»⁶¹. Due erano state le condizioni che avevano creato una passività enorme nelle casse dell'Istituto – pari, secondo il prospetto elaborato da Scotoni, a oltre 240.000 mila lire⁶² –: una era riconducibile al fallimento della sottoscrizione nazionale, l'altra, invece, alla messa in funzione dello Stadio, senza aver valutato altri «lavori e spese complementari [...] che veramente determinarono il detto sbilancio»⁶³. La risposta del Sindaco alla seconda lettera pervenutagli dal Senatore fu improntata ancora una volta alla prudenza: solo se Lucchini avesse riassunto il suo ufficio, allora sarebbe stato pronto a riprendere il dialogo con lui sulla questione dello Stadio⁶⁴.

Qual era, dunque, la soluzione che si prospettava per risolvere il contrasto fra Comune, creditori e l'Inief? Il Commissario propose che fosse il Comune – al quale lo Stadio sarebbe appartenuto al termine del periodo di vent'anni di gestione offerto all'Inief – ad assumersi il completamento dello Stadio, supportato dal Governo che avrebbe dovuto «includere le passività residuali [...] nella leggina che sanerà le piaghe delle esposizioni del 1911»⁶⁵, nell'interesse di una costruzione che sarebbe rimasta a «ricordo perenne del 1911 e che risponde infine nel modo più decoroso ad un bisogno di Roma»⁶⁶. Il Sindaco replicò che avrebbe mostrato un atteggiamento di apertura nei confronti di quelle transizioni finanziarie che avessero rimediato agli errori del passa-

⁶⁰ Lettera del sindaco di Roma a L. Lucchini, *Inadempienze del contratto per lo stadio*, Roma 26 settembre 1912, in ACR, GS, b. 362, f. 1, sott. 7.

⁶¹ Lettera dell'on. Lucchini al sindaco di Roma, in «La Tribuna», 4 dicembre 1912, conservata in ACR, GS, b. 362, f. 1, sott. 7.

⁶² Cfr. Lettera del Commissario al Sindaco, *senza oggetto*, Roma 6 ottobre 1912, cit.

⁶³ Lettera dell'on. Lucchini al Sindaco di Roma cit.

⁶⁴ Cfr. Lettera del Sindaco a L. Lucchini, *Polemica sullo Stadio*, Roma 4 dicembre 1912, in ACR, GS, b. 362, f. 1, sott. 7.

⁶⁵ Lettera del Commissario al Sindaco, *senza oggetto* cit.

⁶⁶ *Ibidem*.

to⁶⁷ e dato assicurazioni sull'avvenire dello Stadio, le cui vicende si sarebbero trascinate, tuttavia, negli anni successivi, sino alla sua ristrutturazione in epoca fascista, nel 1927, cambiandone il nome in quello di Stadio del Partito Nazionale Fascista. Non è possibile, allo stato attuale delle conoscenze, tracciare un quadro preciso delle attività ginnico-sportive svolte all'interno dello Stadio Nazionale⁶⁸: è opportuno ricordare, tuttavia, che fu utilizzato nel 1913, in occasione del III Congresso Internazionale dello sport cattolico⁶⁹, ove echeggiarono le parole di Monsignor La Fontaine, incentrate sull'elogio della «fortezza che impedisce al coraggio di salire in superbia, forza della membra che si acquisisce ascoltando l'istruttore così come la forza dell'anima si conquista ascoltando la voce del sacerdote»⁷⁰. L'evento – ospitato all'interno di uno stadio fortemente voluto dall'establishment politico liberale – rappresentò una tappa della convergenza tra l'attività sportiva di tipo cattolico e quella laica-nazionale, che consolidò l'inedita alleanza tra il pedagogismo laico e quello cattolico nel formare un nuovo tipo di italiano, mettendo a disposizione «della patria nostra diletta figli forti, dal petto gagliardo [...] una falange di cittadini che formeranno il più sicuro baluardo delle istituzioni»⁷¹.

In conclusione, la documentazione analizzata nel corso della presente ricerca – pure nella limitatezza delle fonti disponibili – dimostra senza dubbio come lo Stadio Nazionale abbia rappresentato un centro di potere, al cui interno fu mostrato l'orgoglio della «razza» latina e italiana, un tempio laico nel quale mirare allo sviluppo fisico e morale della specie umana – osservazione, quella di Lucchini che, in parte, sembra ispirarsi alla «*religio athletae*»⁷² di de Coubertiana memoria. «La pedagogia olimpica – scrive Frasca – fa sì che il gesto atletico-sportivo trasformi il corpo che lo esegue [...] in un comunicatore “politico”, capace di incanalare nell'alveo dell'intellettualizzazione le bandiere, i simboli, la ritualizzazione»⁷³. Giova qui ricordare come, per ironia della sorte, le spese occorse per la costruzione dello Stadio Nazionale finirono per sottrarre spazio alla candidatura di Roma come sede per le Olimpiadi del 1908⁷⁴.

L'edificazione dello Stadio Nazionale, in conclusione, è da connettersi a un feno-

⁶⁷ Cfr. Lettera del Sindaco al prof. G. Scotoni, *Inadempienze contrattuali per lo Stadio* cit.

⁶⁸ Cfr. L. Toschi, *Uno Stadio per Roma. Dallo Stadio Nazionale al Flaminio (1911-1959)*, in «Studi Romani», XXXVII, 1990, n. 1-2, pp. 83-97.

⁶⁹ Sulla storia del movimento sportivo cattolico in Età liberale segnalò il contributo di L. Demofonti, *Il movimento cattolico in Italia fra Ottocento e Novecento*, in «Studi Storici», LI, 2010, n. 3, pp. 651-690.

⁷⁰ F. Fabrizio, *Fuoco di bellezza* cit., p. 159.

⁷¹ D. F. A., *Lo sport in Italia. Dal loisir alla pratica*, Roma, Carocci, 2009, p. 68.

⁷² «E a questa forma laica di religiosità [*religio athletae*], a ben vedere, può essere attribuita la funzione eziologica di una mitizzazione a grappolo del corpo che, valicando il campo prettamente agonistico, investe il modo di sentire culturale e di agire sociale pressoché in tutti i campi della vita individuale e di relazione». R. Frasca, *Mito, mitologia, mitografia e mitopoiesi educativa del corpo umano*, in A. Mariani (a cura di), *La corporeità: il contributo delle scienze umane*, «Humana Mente», 2020, n. 14, p. 112. Per un approfondimento cfr. R. Frasca (a cura di), *Religio Athletae. Pierre de Coubertin e la formazione dell'uomo per la società complessa*, Roma, Società Stampa Sportiva, 2007; V. Dini, *Religio athletae. Ricerca del primato e democrazia liberale*, in «Lancillotto & Nausica», XII, 1995, n. 1-3, pp. 96-103.

⁷³ R. Frasca, *Mito, mitologia, mitografia e mitopoiesi educativa del corpo umano*, cit. p. 111.

⁷⁴ «La classe politica sabauda e romana [...] colse una storica occasione ben più allettante rispetto alle Olimpiadi per dirottare, nelle rispettive città, una buona quantità di finanziamenti destinati ad opere pubbliche ed infrastrutturali di un certo rilievo ed anche all'edificazione dei primi impianti sportivi moderni». T. Forcellese, *L'Italia e i giochi olimpici. Un secolo di candidature: politica, istituzioni e diplomazia sportiva*, Milano, FrancoAngeli, 2013, p. 69.

meno più generale, in corso in quegli anni in Europa⁷⁵, nel quale la costruzione di monumenti si richiamò esplicitamente al richiamo alle radici storiche – nel caso italiano a quelle di latina ascendenza – dell'identità nazionale: come hanno dimostrato gli studi di Tobia, Isnenghi, Porciani per il caso italiano⁷⁶, lo Stato si è servito di diversi canali – fra i quali l'arredo urbano – nel corso del processo di *nation building*. Seguendo questa interpretazione, è possibile dunque riconoscere allo Stadio Nazionale di Roma, come luogo deputato allo svolgimento di gare ginnico-sportive, un ruolo fondamentale nel processo di costruzione dell'identità nazionale: «le fastose celebrazioni – scrive Gori – che accompagnavano quelle gare [...] rafforzavano negli atleti e negli spettatori il senso dell'identità nazionale e l'amor di patria»⁷⁷.

Bibliografia

- Alfieri Paolo, «A quale 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, in «History of Education & Children's Literature», VIII, n. 2, 2013, pp. 195-220.
- Arisi Rota Arianna, Ferrari Monica, Morandi Matteo (a cura di), *Patrioti si diventa. Luoghi e linguaggi di pedagogia patriottica nell'Italia unita*, Milano, FrancoAngeli, 2009.
- Ballerini Fortunato, *La IV Olimpiade del 1908 in Roma*, in «Nuova Antologia», n. 805, 1905, p. 126.
- Barbieri Nicola, *Dalla ginnastica antica allo sport contemporaneo: lineamenti di storia dell'educazione fisica*, Padova, CLEUP, 2002.
- Bolz Daphné, *Palestre e stadi per l'Italiano nuovo. La Commissione Impianti Sportivi del Coni fascista e l'architettura degli anni '30*, in «Lancillotto & Nausica», XXIV, n. 2, 2007, pp. 12-29.
- Bonetta Gaetano, *Nelle palestre del Regno 1859-1909*, in «Lancillotto & Nausica», XXVI, n. 1, 2009, pp. 16-25.
- Bonetta Gaetano, *Corpo e Nazione: l'educazione ginnastica, igienica e sessuale nell'Italia liberale*, Milano, FrancoAngeli, 1991.
- Bonini Francesco, *Le istituzioni sportive italiane: storia e politica*, Torino, G. Chiappichelli, 2006.
- Braudel Fernand, *On History*, (trans. by Sarah Matthews), Chicago, University of Chicago Press, 1980.
- Bruno Francesco, *Il Bilancio di Roma*, in «L'Educazione Fisio-Psichica», I, n. 4, 16 marzo 1911, pp. 1-2.
- Bruno Francesco, *Il Monopolista*, in «L'Educazione Fisio-Psichica», I, n. 9, 1 giugno 1911, p. 3.

⁷⁵ Cfr. per il caso tedesco G.L. Mosse, *La nazionalizzazione delle masse*, Bologna, il Mulino, 2000, pp. 81-113.

⁷⁶ Cfr. B. Tobia, *Una patria per gli italiani. Spazi, itinerari, monumenti dell'Italia unita (1870-1900)*, Roma-Bari, Laterza, 1991; M. Isnenghi, *L'Italia in piazza. I luoghi della vita pubblica dal 1848 ai giorni nostri*, Milano, Mondadori, 1994; I. Porciani, *La festa della nazione. Rappresentazione dello Stato e spazi sociali nell'Italia unita*, Bologna, il Mulino, 1997; M. Isnenghi (a cura di), *I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza, 1996.

⁷⁷ G. Gori, *La ginnastica*, in A. Arisi Rota, M. Ferrari, M. Morandi, *Patrioti si diventa. Luoghi e linguaggi di pedagogia patriottica nell'Italia unita*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 112.

- Bruno Francesco, *Il Monopolista*, in «L'Educazione Fisio-Psichica», I, n. 12, 16 luglio 1911, p. 2.
- Calza Arturo, *Roma moderna*. Milano, Treves, 1911.
- Caracciolo Alberto, «Il Fatale millenovecentoundici». Roma ed Europa fra Mostre e Congressi, in Piantoni G. (a cura di), *Le esposizioni torinesi 1805-1911, specchio del progresso e macchina del consenso*, Torino, Archivio Storico 2003, pp. 145-174.
- D'Ascenzo Mirella, *Alle origini delle attività sportive nella scuola italiana: la ginnastica «razionale» di Emilio Baumann (1860-1894)*, in Farné R., *Sport e infanzia: un'esperienza formativa tra gioco e impegno*, Milano, FrancoAngeli, 2010, pp. 194-215.
- De Juliis Tonino, Pescante Mario, *L'Educazione Fisica e lo Sport nella Scuola Italiana*, Firenze, Le Monnier, 1990.
- De Luca Pasquale, *La primavera della patria. Il giubileo d'Italia e le esposizioni del 1911*, Milano, Coop. Tip. Operai, 1911.
- De Nicolò Marco, *L'occasione laica: Ernesto Nathan sindaco di Roma*, in Domenico Maria Bruni, (a cura di), *Municipalismo democratico in età giolittiana. L'esperienza della giunta Nathan*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2010, pp. 9-51.
- Demofonti Laura, *Il movimento cattolico in Italia fra Ottocento e Novecento*, in «Studi Storici», LI, n. 3, 2010, pp. 651-690.
- Di Donato Michele, *Storia dell'Educazione fisica e sportiva: indirizzi fondamentali*, Roma, Edizioni Studium, 1998.
- Dini Vittorio, *Religio athletae. Ricerca del primato e democrazia liberale*, in «Lancillotto & Nausica», XII, n. 1-3, 1995, pp. 96-103.
- Elia Domenico Francesco Antonio, *The Italian way to gymnastics: Emilio Baumann's "psycho-kinetic theory"*, in «History of Education & Children's Literature», X, n. 2, 2015, pp. 277-296.
- Elia Domenico Francesco Antonio, *Una fonte storica per lo studio della figura dell'insegnante di ginnastica: «L'Educazione Fisio-Psichica» (1911-1914)*, in «Nuovo Bollettino CIRSE», VIII, n. 2, 2013, pp. 95-102.
- Elia Domenico Francesco Antonio, *Lucchini Luigi*, in Chiosso Giorgio, Sani Roberto (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, 2 voll., I vol., p. 60.
- Elia Domenico Francesco Antonio, *Strategie e obiettivi dei Comitati Provinciali dell'Istituto Nazionale per l'incremento dell'Educazione Fisica in Italia nel Mezzogiorno*, in «Nuovo Bollettino CIRSE», VII, n. 2, 2012, pp. 127-134.
- Elia Domenico Francesco Antonio, *Lo sviluppo dell'attività fisica in Italia fra innovazione e arretratezza: i risultati raccolti dall'inchiesta statistica dell'Istituto Nazionale per l'incremento dell'Educazione Fisica in Italia (1907-1910)*, in «European Studies in Sports History», n. 5, 2012, pp. 41-62.
- Elia Domenico Francesco Antonio, *Lo sport in Italia. Dal loisir alla pratica*, Roma, Carocci, 2009.
- Fabrizio Felice, *Fuoco di bellezza. La formazione del sistema sportivo nazionale italiano 1861-1914*, Milano, Sedizioni, 2011.
- Fabrizio Felice, *Storia dello sport in Italia*, Rimini, Guaraldi, 1977.
- Ferrara Patrizia, *L'Italia in palestra. Storia, documenti e immagini della ginnastica dal 1833 al 1973*, Roma, La Meridiana Editori, 1992.

- Forcellese Tito, *L'Italia e i giochi olimpici. Un secolo di candidature: politica, istituzioni e diplomazia sportiva*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- Frasca Rosella, *Mito, mitologia, mitografia e mitopoiesi educativa del corpo umano*, in Alessandro Mariani (a cura di), *La corporeità: il contributo delle scienze umane*, «Humana Mentis», n. 14, 2010, pp. 101-112.
- Frasca Rosella, *Religio Athletae. Pierre de Coubertin e la formazione dell'uomo per la società complessa*, Roma, Società Stampa Sportiva, 2007.
- Gary Osmond, Phillips Murray, *Sources*, in Pope Steven, Nauright John (a cura di), *Routledge Companion to Sports History*, London, New York, Routledge, 2010, pp. 34-50.
- Gems Gerald, *The city*, in Pope Steven, Nauright John (a cura di), *Routledge Companion to Sports History*, London, New York, Routledge, 2010, pp. 51-70.
- Gori Gigliola, *La ginnastica*, in Arisi Rota Arianna, Ferrari Monica, Morandi Matteo, *Patrioti si diventa. Luoghi e linguaggi di pedagogia patriottica nell'Italia unita*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 101-112.
- Gotta Mario, *Legislazione e Ordinamenti dell'Educazione Fisica nella Scuola Italiana*, Roma, Scuola Tipografica Mutilatini di Guerra, 1953.
- Guschwan Matthew, *Stadium as public sphere*, in «Sport in Society», XVII, n. 7, 2014, pp. 884-900.
- Hardy Stephen, Loy John, Booth Douglas, *The Material Culture of Sport: Toward a Typology*, in «Journal of Sport History», XXXVI, n. 1, 2009, pp. 129-152.
- Isnenghi Mario (a cura di), *I luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza, 1996.
- Isnenghi Mario, *L'Italia in piazza. I luoghi della vita pubblica dal 1848 ai giorni nostri*, Milano, Mondadori, 1994.
- Istituto Nazionale per l'incremento dell'Educazione Fisica in Italia, *Atti della prima riunione annuale*, Roma, Tip. I. Artero, 1909.
- Istituto Nazionale per l'incremento dell'Educazione Fisica in Italia, *Atti della seconda riunione annuale*, Roma, Tip. I. Artero, 1910.
- Kohn Margaret, *Brave New Neighborhoods: The Privatization of Public Space*, New York, Routledge, 2004.
- Landoni Enrico, *La ginnastica sale in cattedra*, Milano, L'Ornitorinco Edizioni, 2011.
- Magnanini Angela, *Baumann Emilio*, in Giorgio Chiosso, Roberto Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, 2 voll., I vol., pp. 118-119.
- Magnanini Angela, *Il corpo fra ginnastica e igiene. Aspetti dell'educazione popolare nell'Italia di fine Ottocento*, Roma, Aracne Editrice, 2005.
- Mattesini Maria Chiara, *Amante Bruto*, in Chiosso Giorgio, Sani Roberto (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, 2 voll., I vol., pp. 38-39.
- Mosse George Lachmann, *La nazionalizzazione delle masse*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- Per uno Stadio Nazionale in Roma*, in «L'Educazione Fisica», II, n. 8, febbraio 1909, pp. 113-114.
- Per uno Stadio Nazionale in Roma. Opera nuova o ricostruzione di un Circo Romano? Un refe-*

rendum, in «L'Educazione Fisica», II, n. 6, dicembre 1908, pp. 81-93.

Pivato Stefano, *Ottocento. Lo spazio ludico nella realtà urbana*, in «Lancillotto & Nausica», VII, n. 1-3, 1990, pp. 14-23.

Porciani Ilaria, *La festa della nazione. Rappresentazione dello Stato e spazi sociali nell'Italia unita*, Bologna, il Mulino, 1997.

Romano Pietro, *Storia dell'educazione fisica in relazione coll'educazione generale*, Torino, G.B. Paravia, 1923.

Rossi Maria Grazia, *Progettazione urbana e mito della velocità. Automobilismo e architettura in una città di provincia nella prima metà del XX secolo*, in «Lancillotto & Nausica», XX, n. 2, 2003, pp. 28-41.

Seconda Riunione Annuale dell'Istituto, in «L'Educazione Fisica», III, n. 1-2, luglio-agosto 1909, pp. 1-9.

Stadio Nazionale, in «L'Educazione Fisica», IV, n. 2-3, agosto-settembre 1910, pp. 17-18.

Stadio Nazionale, in «L'Educazione Fisica», IV, n. 7-8, gennaio-febbraio, 1911, pp. 103-106.

Stadio Nazionale in Roma, in «L'Educazione Fisica», III, n. 12, giugno 1910, pp. 177-178.

Lo Stadio Nazionale in Roma. La solenne inaugurazione, in «L'Educazione Fisica», IV, n. 12, giugno 1911, pp. 177-180.

Lo Stadium romano e il suo fato disgraziato, in «L'Educazione Fisio-Psichica», I, n. 10, 16 giugno 1911, p. 2.

Tobia Bruno, *Una patria per gli italiani. Spazi, itinerari, monumenti dell'Italia unita (1870-1900)*, Roma-Bari, Laterza, 1991.

Toschi Livio, *L'impronta dei Giochi. Urbanistica e impianti sportivi a Roma*, in «Lancillotto & Nausica», XXVII, n. 1-2, 2010, pp. 58-71.

Toschi Livio, *Uno Stadio per Roma. Dallo Stadio Nazionale al Flaminio (1911-1959)*, in «Studi Romani», XXXVII, n. 1-2, 1990, pp. 83-97.

Varese Fernando, *L'Istituto Nazionale per l'incremento dell'Educazione Fisica in Italia 1906-1929*, Roma, s.e., 1964.

Varese Fernando, *L'ordinamento e l'organizzazione dell'educazione fisica e sportiva in Italia dal 1859 al 1961*, Roma, Tip. Bondoni, 1962.

Verratti Veruska, *Società sportive e tessuto civile in Italia. Una storia istituzionale*, Torino, Bradipolibri, 2012.

Williams Raymond, *Marxism and Literature*, Oxford, Oxford University Press, 1977.

Zevi Bruno, *Immagine per stadi. Sette riflessioni architettoniche per progettare le moderne arene*, in «Lancillotto & Nausica», XIX, n. 1-3, 2002, pp. 94-95.

ROSSELLA RAIMONDO

LA «PEDAGOGIA RIPARATRICE» SECONDO MARIA MONTESSORI: UN IDEALE REGOLATIVO E EDUCATIVO

Il fascino del pensiero di Maria Montessori deriva da una storia di vita e di ricerca alimentata da un profondo interesse per il bambino e dalla costante, a più riprese, ribadita intenzione di cambiare la società partendo proprio dall'infanzia, età della vita da lei rivestita di inedita importanza. In questo articolo si focalizza l'attenzione sul contributo di Maria Montessori nelle pratiche e nelle riflessioni per fronteggiare la devianza minorile, con particolare riferimento all'esperienza condotta all'interno del Riformatorio di San Michele a Roma. Il punto di partenza e di arrivo dei suoi studi e delle sue ricerche trova esito nella cosiddetta *pedagogia riparatrice*, concetto che si lega a un processo di profonda rielaborazione teorica e alla coerente realizzazione di interventi educativi volti a rispondere alle urgenze più pressanti di un'epoca e di una società, caratterizzate da un numero elevato di bambini travati e derelitti.

Maria Montessori's trail of thought comes from life experience and research carried out by paying strict attention to the child and her constant reiterated intention to change society starting from childhood; various stages of life that she covered of unprecedented importance. This article focuses on Maria Montessori's contribution to the practices and reflections with regards to dealing with juvenile delinquency, paying particular attention to the experiences she had during her time at the Reformatory of San Michele in Rome. The point of departure and arrival of her studies and her researches is "reparative pedagogy", a concept that is linked to a process of profound theoretical elaboration and coherent implementation of educational interventions aimed at addressing the more pressing needs of an era and a society characterised by a large number of delinquent and destitute children.

Parole chiave: delinquenza minorile, infanzia svantaggiata, pensiero montessoriano, cultura dei diritti, rieducazione, pedagogia riparatrice.

Key words: juvenile delinquency, disadvantaged childhood, Maria Montessori, culture of rights, re-education, reparative pedagogy.

Note introduttive

Aprire delle pagine su Maria Montessori non è per niente semplice per due ordini di considerazioni: da una parte, la bibliografia e le piste di indagine su questa figura sono vaste e sterminate; dall'altra il suo lascito intellettuale e culturale richiede un'analisi e uno studio puntuali, attenti e mai esaustivi dei suoi testi. In questo contributo verranno esaminati tre articoli che Maria Montessori scrisse nel 1906, da lei pubblicati sulla rivista *La Vita*, che mettono in luce le originali riflessioni della studiosa in merito alla devianza minorile e consentono di ricostruire le innovative pratiche rieducative avviate presso il Riformatorio di San Michele, istituzione che si distinse come carcere minorile d'avanguardia¹.

¹ In merito al contributo di Maria Montessori a favore dell'infanzia svantaggiata e delinquente si rimanda anche

Studiando il profilo biografico di Maria Montessori è possibile individuare una sorta di ideale regolativo che accompagna tutto il suo percorso. Ella, infatti ha spesso un'intera esistenza alla costante ricerca di paradigmi che fossero fondati sui concetti di *riscatto*, *autonomia*, *responsabilizzazione*, *autodeterminazione*, collocando la sua attività in quella che lei stessa denominò «pedagogia riparatrice»² coerentemente tradotta in un indefesso impegno a favore dei 'paria' della società, per spronare al cambiamento e alla trasformazione, mossa dalla consapevolezza che ciò potesse avvenire soltanto passando attraverso l'educazione dei bambini. Forte di una solida impostazione scientifica, Maria Montessori ha da sempre attraversato, per scelta e per vocazione, i campi delle scienze umane e sociali, fin dalla sua formazione postlaurea quando, diventata assistente presso la Clinica Psichiatrica di Roma, entrò in contatto e si interessò ai bambini 'deficienti' accolti all'interno del manicomio di Santa Maria della Pietà.

Quando Maria Montessori parla di «pedagogia riparatrice» lo fa nei termini per cui riconosce l'importanza di percorsi di rieducazione mirati, in grado di far convergere «tutti quei mezzi che la medicina, l'igiene e la pedagogia scientifica ci offrono oggi nella trionfante completezza del metodo»³, per compensare condizioni sfavorevoli di partenza; gli interventi che propone sono finalizzati non solo a risolvere i problemi contingenti, ma soprattutto a indagarne in profondità le cause, per risalire alle radici e impostare efficaci misure preventive.

L'autorevolezza delle sue riflessioni e la popolarità delle sue azioni portarono Maria Montessori a divenire una figura chiave per un'opera di sensibilizzazione a favore dei bambini svantaggiati e traviati; proprio a loro si richiamò nel suo intervento che ebbe ampia risonanza durante il Congresso pedagogico di Torino del 1898, indetto dall'Associazione Pedagogica Nazionale di Roma «per risvegliare, dopo un periodo di silenzio, l'attenzione delle istituzioni e del pubblico sui problemi riguardanti l'infanzia e la sua educazione nel nostro Paese»⁴. Come è noto, in quell'assise la filantropa aveva richiamato l'attenzione sul rapporto tra scuola e delinquenza minorile, sostenendo la tesi dell'innocenza dei minori, traviati dalle ingiustizie sociali⁵. Si tratta di un filo conduttore che ha caratterizzato numerosi interventi congressuali di Maria Montessori, impegnata a dimostrare che la povertà non si identifica necessariamente con la pericolosità e che all'origine della criminalità ci sono cause sociali che è possibile rimuovere.

A partire dal pensiero positivista, con l'evolversi delle proprie riflessioni e azioni in ambito educativo, Maria Montessori si discosta sempre più da una visione eccessivamente deterministica⁶, in merito al rapporto tra le supposte cause necessitanti del

al volume di G. Alatri, *L'Infanzia svantaggiata e Maria Montessori. Esperienze psicopedagogiche, educative e sociali dal '900 ad oggi*, Roma, Fefé, 2013, pp. 21-45.

² M. Montessori, *Ancora sui minorenni delinquenti. L'amore*, «La Vita», 2, 217, 1906, p. 6.

³ M. Montessori, *Lottiamo contro la criminalità. È necessario salvare l'uomo a traverso il fanciullo*, «La Vita», 2, 249, 1906, p. 6.

⁴ G. Alatri, *L'Infanzia svantaggiata e Maria Montessori* cit., p. 22.

⁵ T. Pironi, *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*, Pisa, ETS, 2010, p. 48.

⁶ Cfr. V.P. Babini, L. Lama, *Una «donna nuova». Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Milano, Franco Angeli, 2000, pp. 184-187.

reato e il reato stesso⁷. Non dobbiamo tra l'altro dimenticare che il distacco da un'interpretazione troppo semplificatoria del paradigma lombrosiano caratterizza i percorsi intellettuali di altri studiosi che si richiamano al positivismo⁸. Sappiamo, infatti, come lo stesso Lombroso intravedesse nell'educazione la possibilità di sottrarre i minori da un destino criminale⁹. Da ricordare ancora, all'interno della scuola positiva, il contributo di Enrico Ferri, il quale assegnò la massima importanza ai fattori sociali nell'ottica di un'analisi plurifattoriale della delinquenza¹⁰. Pur non trascurando l'importanza dei caratteri biologici ereditari, egli spostava l'attenzione sul contesto sociale, economico e morale in cui il 'delinquente' si era formato: ammetteva in sostanza che persino il 'delinquente nato', pur essendo predisposto al crimine, avrebbe potuto non sviluppare i germi di tale malattia se cresciuto in un ambiente idoneo. Si ammetteva in tal modo la possibilità di un'efficace opera di rieducazione e di riabilitazione, coadiuvata da opportuni interventi migliorativi del contesto sociale¹¹.

Proprio a partire da tali considerazioni, Maria Montessori individuava un margine di riscatto da un destino già segnato, grazie a un intervento educativo volto a favorire percorsi di autodeterminazione nelle giovani vittime. Maria Montessori insisteva molto su questo aspetto:

Bisogna risalire al fanciullo e fondare scuole. È l'antico aforisma: ad ogni scuola che s'apre si chiude un carcere [...]. Ma in un senso e in un solo senso è assolutamente vero che una scuola aperta chiuda una prigione: quando si tratti di una scuola riparatrice di deficienti, di epilettici, di minorenni delinquenti... tutte quelle persone che appunto finiscono per essere mandate via dalla scuole comuni dove disturbano senza imparare e senza adattarsi alla comune disciplina; e restano abbandonate senza scuola, senza educazione... avendo in sé quelle tendenze che le renderanno pericolose, parassite, aggressive¹².

È evidente, pertanto, che una tale affermazione presenta delle conseguenze rilevanti, tali da far nascere la necessità di riconsiderare gli interventi e i trattamenti classici. Affrontare la devianza, significa secondo Maria Montessori, non adoperarsi per il suo controllo, bensì per il suo recupero. Questo lascito, prodotto di una profonda elaborazione e di un attivo impegno sul campo, si è imposto per la sua portata nuova, rivoluzionaria e contrastante.

Per risalire alle origini di questo cambiamento dobbiamo guardare agli anni a cavallo tra Otto e Novecento quando, grazie al contributo delle emancipazioniste fem-

⁷ Sul questo argomento si veda: D. Pick, *The faces of anarchy: Lombroso and the politics of criminal science in post-unification Italy*, «History Workshop», 1986; R. Villa, *Il deviante e i suoi segni. Lombroso e la nascita dell'antropologia criminale*, Milano, Franco Angeli, 1985; E. Papa, *Il positivismo e la cultura italiana*, Milano, Franco Angeli, 1983; M. Gervasoni, *Cultura della degenerazione tra socialismo e criminologia alla fine dell'Ottocento in Italia*, «Studi Storici», 1997, n. 4, pp. 1087-1119.

⁸ Cfr. B. Montesi, *Questo figlio a chi lo do? Minori, famiglie, istituzioni (1865-1914)*, Milano, Franco Angeli, 2007, pp. 30-39; U. Levra (a cura di), *La scienza e la colpa. Crimini criminali criminologi: un volto dell'Ottocento*, Electa, Milano, 1985, pp. 76-77.

⁹ B. Montesi, *Questo figlio a chi lo do?* cit., p. 33.

¹⁰ C. F. Grosso, *Le grandi correnti del pensiero penalistico italiano tra Ottocento e Novecento*, in L. Violante, *La criminalità*, Torino, Einaudi, 1997, p. 15.

¹¹ E. Ferri, *Sociologia criminale*, Torino, Bocca, 1900.

¹² M. Montessori, *Lottiamo contro la criminalità* cit.

minili, assistiamo a una caduta dei paradigmi fondanti il positivismo e al proliferare di servizi edificati su una precisa e inedita progettualità educativa¹³. A mero titolo esemplificativo si possono citare l'asilo Mariuccia, istituito a Milano nel 1902 da Ersilia Majno per il recupero delle ragazze che, a causa delle misere condizioni economiche o delle violenze familiari, correvano il rischio di essere avviate alla prostituzione; l'istituto per la protezione dell'infanzia abbandonata, fondato a Padova nel 1895 da Stefania Omboni; gli Asili-famiglia fondati da Felicitas Buchner nel 1907, in cui la prole abbandonata veniva sottratta alla desolante vita negli istituti e educata in un ambiente agreste.

Attraverso l'impegno di queste donne è possibile cogliere gli esiti pedagogici del movimento «emancipazionista riformista», come lo definì Sibilla Aleramo¹⁴, più conosciuto come «femminismo pratico»¹⁵, che si esplicavano in attività di «filantropia politica». L'esperienza del cosiddetto «femminismo pratico» aprì il terreno a un lavoro introspettivo da parte di ciascuna attivista, motivata da una precisa presa di coscienza, e al tempo stesso portò l'intero movimento femminista a rivendicare un protagonismo, in campo sociale, per la tutela, promozione e rieducazione dell'infanzia¹⁶, soprattutto quella svantaggiata, emarginata, derelitta.

L'esperimento pedagogico avviato presso il Riformatorio di San Michele

L'attività di Maria Montessori – nel contesto delle riforme del sistema penitenziario italiano – si tradusse in attiva partecipazione sin dai primi anni del Novecento, quando cominciò a interessarsi alle condizioni in cui versavano i minori nei luoghi di reclusione. In particolare, Maria Montessori guardò con interesse, frequentò con assiduità e apprezzò con motivato trasporto la realtà del carcere minorile di San Michele, che si caratterizzava come centro propulsore di una miriade di iniziative volte a un esplicito superamento della concezione “custodialistica” delle prigioni, per valorizzare la potenziale valenza rieducativa di quei luoghi. L'insieme delle proposte formative e educative, avviate al suo interno, era finalizzato alla promozione degli aspetti di umanità degli internati e delle loro abilità residue o inesprese, per mettere in grado chiunque di elevarsi moralmente e di sviluppare le proprie capacità.

E pochi giorni fa un avvenimento solenne di significato onorò tutti noi italiani: per la pri-

¹³ R. Raimondo, *La devianza minorile tra istituzionalizzazione e cultura dei diritti tra Ottocento e Novecento*, «Studium Educationis», XVI, 2015, n. 2, pp. 71-82.

¹⁴ B. Conti, *La Donna e il Femminismo, Scritti 1897-1910*, Roma, Editori Riuniti, 1978, p. 144.

¹⁵ Con «femminismo pratico» s'intende una pratica politica emancipazionista di trasformazione della realtà individuale e collettiva che faceva leva sulle competenze materne e sui valori femminili. L'obiettivo era quello di «rigenerare» la società integrando gli esclusi e ridefinendo il concetto e i contenuti del rapporto di cittadinanza. Si veda al riguardo A. Buttafuoco, *La filantropia come politica. Esperienze dell'emancipazionismo italiano nel Novecento*, in L. Ferrante, M. Palazzi, & G. Pomata (a cura di), *Ragnatele di rapporti, patronage e reti di relazioni nella storia delle donne*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1988, pp. 167-185.

¹⁶ Per la definizione di madre sociale come colei che sentisse in sé ciò «che la fa piangere per i bambini che non ha avuto», si veda E. Key, *Il secolo dei fanciulli*, Torino, Bocca, 1906, p. 281; A. Scattigno, *La figura materna tra emancipazionismo e femminismo*, in M. D'Amelia (a cura di), *Storia della maternità*, Roma-Bari, Laterza 1997, pp. 276-279.

ma volta, i fanciulli di un Riformatorio si videro intervenire alla palestra [...], per un pubblico saggio ginnastico e musicale: essi, che erano stati i reclusi, gli oppressi, mostrarono alla società una nuova forma di scuola [...]. Erano centosessantatré fanciulli, e tutti i Riformatori d'Italia mandarono adesioni vibranti di commozione e di entusiasmo per la festa che sanciva un'opera di redenzione umana. Poiché non era quello il saggio ginnastico del Riformatorio di S. Michele in Roma; era il saggio di un campione del tutto – era il simbolo di un'opera che abbraccia l'Italia intera¹⁷.

L'indagine precisa e dettagliata di Maria Montessori aveva dato ampia dimostrazione che quei giovani sbandati e delinquenti potevano trasformarsi in onesti e laboriosi cittadini, a patto che l'educazione fosse fondata sulle potenzialità trasformatrici offerte dall'esercizio di un lavoro, considerato non solo dal punto di vista professionale, ma anche e soprattutto formativo, evidenziando una sintonia d'intenti con le iniziative portate avanti all'interno della Casa di Lavoro di Milano diretta dal 1907 da Alessandrina Ravizza¹⁸. Quest'ultima esperienza, che si configurò sin dalla nascita quale «porto di salvezza per i viandanti della disperazione», andava a supplire alle mancanze da parte delle istituzioni esistenti (Stato, Enti pubblici, Società operaie), inserendosi nell'ambito di un progetto maturato all'interno della Società Umanitaria, istituzione milanese particolarmente attiva nell'ambito del socialismo riformista agli inizi del Novecento. La Casa di Lavoro accoglieva sia uomini, sia donne, oltre a un numero elevato di minorenni, rimasti senza lavoro per un periodo pari a tre settimane; nel frattempo si cercava di trovar loro una occupazione all'esterno, offrendogli nell'attesa un letto, cibo e lavoro. L'istituto si strutturava in cinque diversi reparti: confezione e riparazione di biancheria, scritturazione di indirizzi/copisteria, giocattoli, cartotecnica e falegnameria. Sullo stesso filo conduttore si situa l'esperienza realizzata presso il Riformatorio romano:

Al Riformatorio [...] cinque officine o laboratori attendono i piccoli licenziati della scuola del lavoro educativo, per farne degli operai: potranno essere fabbri, o falegnami, o artisti (se andranno al laboratorio di plastica), o anche sarti o calzolai. Tutto quel mutar di tecnica nel lavoro preparatorio, deve tendere a risparmiare le incertezze della scelta e le vane perdite delle prove fallite. Il bambino giunto alla fine del periodo preparatorio, si trova sulla soglia di una porta che è sicuro asilo di lavoro remuneratore per lui. Il maestro dovrà appunto studiare di continuo le tendenze individuali dei piccoli allievi [...]. Anche i capi d'arte devono essere *educatori* [...] maestri nel vero senso della parola, orgogliosi del metodo, del miglioramento degli scolari e soprattutto sensibili alla propria missione [...] Una scuola razionale completa di lavoro è dunque cosa economicamente e civilmente importante da noi, e degna di essere generalizzata. Perché lasciarla nascosta e chiusa nel Riformatorio di San Michele?¹⁹

Si palesava la necessità – secondo Maria Montessori – di rendere noto l'esperimento avviato presso il Riformatorio della capitale, affinché potesse farsi emblema dell'effettiva possibilità di un superamento del sistema di detenzione dei minori nei luoghi

¹⁷ M. Montessori, *Per i minorenni delinquenti. L'organizzazione nel Riformatorio di S. Michele*, «La Vita», 2, 194, 1906, p. 6.

¹⁸ Sulla sua esperienza presso la Casa di lavoro Alessandrina Ravizza scrisse nel 1913 *Sette anni di vita della Casa di lavoro. Memorie pubblicate per cura della Società Umanitaria*.

¹⁹ *Ivi*, p. 7.

di reclusione, nonché dell'introduzione di nuove forme rieducative non più spersonalizzanti. A questo proposito proponeva di estendere il metodo utilizzato a San Michele, soprattutto per la sua portata innovativa. Il lavoro artistico e manuale, infatti, era ritenuto da Maria Montessori un imprescindibile strumento per soddisfare i desideri di autonomia dei ragazzi, mettendoli nelle condizioni di riuscire a esprimere al meglio le proprie potenzialità e abilità, trovando immediato riscontro pratico e concreto alle loro azioni e, quindi, stimoli per rinforzare la personalità. Il lavoro avviato presso il Riformatorio si esplicava attraverso due principi: la «graduazione» e la «ripetizione», strade maestre per l'apprendimento di un mestiere, ma anche per il raggiungimento di un ordine interiore. Attraverso la «graduazione» il minore veniva messo nelle condizioni di attuare una conoscenza progressiva delle forme in un percorso articolato secondo un sistema coerente e organico che si arricchisce progressivamente:

La graduazione conduce dalla semplice linea incisa sulla creta o intagliata sul cartone alle fondamentali figure geometriche, alle loro combinazioni in disegni e alle loro applicazioni nella composizione o nelle analisi di oggetti d'uso o oggetti artistici. Giunti agli oggetti, si è alla porta dell'insegnamento professionale²⁰.

Si trattava quindi di passare da una semplice linea all'oggetto finale, *ripetendo* in ogni singolo passaggio, con differenti materiali²¹, le medesime figure geometriche. L'oggetto veniva così sviscerato in tutta la sua tridimensionalità, essenziale per farne introyettare l'intera consistenza e per attuare meccanismi di operazionalità finalizzati anche a esplorare le possibilità di manipolazione. Alla fine le varie figure, realizzate con i differenti materiali, avrebbero dovuto combaciare perfettamente, proprio come nel metodo dell'*incastro*. In questo lavoro, un altro aspetto centrale era costituito dalla *ripetizione* poiché – come riconosceva Maria Montessori – «ripetere vuol dire *approfondire*: ripetendo si medita; ripetendo si assimila; ripetendo si prepara in noi la creazione». E ancora:

La difficoltà del metodo sta nel ripetere senza annoiare [...] *ripetere, variando* [...] A chi osservi l'imponente numero d'istrumenti diversi che i piccoli ricoverati di San Michele devono successivamente maneggiare, mentre passano a traverso la lavorazione di materie tanto dissimili, come sono la creta, il cartone, il legno e il ferro resterà l'impressione che si sia felicemente raggiunto lo scopo²².

In un contesto così strutturato, la presenza dei cosiddetti «capi di arte», «sensibili alla propria alta missione educativa», era funzionale non solo all'organizzazione delle

²⁰ *Ivi*, p. 8.

²¹ «Prima con uno stecco di legno, la riga e la squadra si eseguono tutti i lavori in creta; poi con la riga e la squadra di ferro, il coltello e le forbici si ripetono sul cartone; quindi con la sega, la pialla, lo scalpello, il mazzuolo, la raspa e le righe, i piccoli operai, sopra un minuscolo banco da falegname ripetono per la terza volta le medesime costruzioni aiutandosi pure col tornio, le sgorbie e i compassi di spessore a comporre gli oggetti più difficili, e finalmente, divenuti piccoli fabbri, ripetono i tutto l'ultima volta, facendo uso del tagliuolo, di martelli, di lime a diverso taglio e forma, di seghe da ferro, e squadre, e si affaccendano, già abili lavoratori, intorno ai piccoli tavoli speciali ove sono infisse morse di ferro e incudini; inoltre hanno a loro disposizione saldatori di rame per fare le saldature con lo stagno e un piccolo trapano per fare i buchi: – né manca nella scuola una macchina per la molatura dei ferri, cioè un armamentario completo»; *Ivi*, p. 3.

²² *Ibidem*.

attività lavorative, ma anche di attività di osservazione dei minori, di modo che venissero studiate «di continuo le tendenze individuali dei piccoli allievi». A più riprese Maria Montessori si prodigava a elogiare l'opera di alcuni educatori, contrapponendola nettamente al modo di lavorare del personale «ignorante e bestiale» che operava nei riformatori che aveva visitato e denunciato nelle pagine della rivista *La Vita*²³:

Il Gelmini, un vero artista fine nella scultura e nell'intaglio – che prepara sotto di sé piccoli artisti, lieti e sorridenti di orgoglio per la propria opera [...]; come è Mulzone, il maestro dei fabbri, così eccellente nei difficili lavori delle serrature segrete e delle casseforti, e che sa far sorgere mobili elegantissimi in ferro; mentre la sua dolcezza paterna sembra un vivo contrasto con la materia del suo lavoro²⁴.

Non limitandosi soltanto a semplici osservazioni della realtà romana, Maria Montessori auspicava un intervento, sul piano istituzionale, mostrandosi estremamente informata e documentata anche su alcune esperienze straniere: in modo particolare, rintracciava elementi di continuità tra il Riformatorio di San Michele e realtà molto simili nel mondo anglosassone, più precisamente a Londra, accomunate dall'intento di promuovere un avviamento al lavoro professionale tramite un «metodo pedagogico razionale».

Quale educazione secondo Maria Montessori?

Iniziamo ad analizzare più in profondità gli elementi costitutivi del pensiero montessoriano, affrontando in primis le caratteristiche del contesto in cui esso, storicamente, si è inserito. Questo principalmente per due ordini di considerazioni: il primo di carattere più metodologico, per mettere in luce i principali motori e le motivazioni, sia personali che scientifici, sottostanti a una intenzionalità di azione e di pensiero *nuovi*; il secondo di carattere più propriamente storiografico per evidenziarne le esigenze socio-educative più pressanti di un'epoca e di una società.

Partiamo col dire che negli anni a cavallo tra Otto e Novecento il problema della delinquenza minorile, quantificato con precisione grazie allo sviluppo delle scienze statistiche²⁵, riceve un'attenzione a più ampio raggio e diventa oggetto di una serie di dibattiti nazionali e internazionali che catalizzano l'attenzione degli specialisti sui problemi carcerari. Scrive Maria Montessori: «Disse ad un certo punto Lino Ferrigni: le carceri d'Italia rigurgitano di fanciulli, i riformatori sono insufficienti: su tutti questi

²³ M. Montessori, *A proposito dei minorenni corrigendi*, «La Vita», 6, 1906

²⁴ M. Montessori, *Per i minorenni delinquenti* cit., p. 6.

²⁵ La criticità della situazione traspare con chiarezza da quanto riportato da Scipio Sighele: «La statistica rivelava ovunque, con una uniformità impressionante, l'identico male. In Russia, negli ultimi vent'anni, i delinquenti minorenni aumentavano del 19%; in Prussia, del 50 %; in Olanda, raddoppiavano; in Spagna triplicavano; in Francia, in 50 anni, quadruplicavano; in Italia, da trentamila che erano nel 1892 salivano a settantamila nel 1906! E si noti che, col numero, cresceva la gravità dei delitti commessi dagli adolescenti». S. Sighele, *La crisi dell'infanzia e la delinquenza dei minorenni*, Firenze, Quattrini, 1911, p. 19. Questi dati, relativi a un quadro sociale in pericolosa evoluzione, sottendevano l'estrema problematicità e complessità dei destini esistenziali dei ragazzi coinvolti.

luoghi si può mettere il cartello: completo!»²⁶. Giuristi, scienziati, filantropi, emancipazioniste mettevano sempre più sotto accusa la prassi di contenere ed escludere in maniera preventiva coloro che erano stati individuati e classificati come pericolanti o travciati.

Una rinnovata cultura puerocentrica, caratterizzata da un'inedita attenzione nei confronti dell'infanzia, e in particolare di quella cosiddetta "a rischio", non poteva risolversi solo in negativo, facendo coincidere *protezione* e *segregazione*; al contrario, essa attivò un processo riformatore di vasta portata, che si esplicò lungo tutto il XX secolo, centrato sull'effettiva tutela e rieducazione dei minori in difficoltà, con un interesse sempre più marcato verso gli aspetti *preventivi* piuttosto che verso quelli repressivi. Si condivideva la convinzione secondo la quale gli stabilimenti correzionali, per i loro limiti intrinseci, non potessero che trovare esiti fallimentari nelle loro azioni di correzione dei giovani devianti: case di correzione, riformatori giudiziari o per corrigendi, stabilimenti di lavoro e pii istituti avevano mostrato, in stragrande maggioranza, un profilo *segregante* e *spersonalizzante*, non certo in linea con l'obiettivo di favorire nel minore la maturazione di una coscienza responsabile²⁷. La razionale disciplina sociale, alla base di tale sistema correzionale e dei suoi operatori correzionali, andava dunque completamente riformata²⁸. Rammentiamo, a tal proposito, gli intenti e le delibere della Commissione reale per lo studio dei provvedimenti contro la delinquenza dei minorenni, nota come Commissione Quarta, dal nome del suo presidente; così pure, la riforma Doria, definita da Maria Montessori una «vera rivoluzione di scienza e d'amore», volta a distinguere il personale dei riformatori dalle guardie carcerarie, richiedendo al primo il diploma di maestro elementare (r.d. 22 dicembre 1904 n. 716), a introdurre l'istituzione delle figure professionali di censore, vice-censore ed istitutore (r.d. 14 luglio 1907 n. 606), che determinarono una particolare attenzione alla preparazione scientifica di queste nuove professioni²⁹.

Gli approdi del pensiero montessoriano si inseriscono, e ne rappresentano un tentativo di risposta, in questo preciso contesto storico. Il suo attivismo assumeva un respiro nazionale e internazionale, manifestandosi in modo particolare nelle opere di sensibilizzazione nei confronti delle esigenze e dei diritti dei bambini e degli adolescenti, soprattutto se in condizioni di svantaggio. Tale approdo è il risultato delle sue considerazioni intorno al problema della delinquenza minorile e della riflessione attuata a più livelli in seguito a situazioni, realtà e processi esperiti in prima persona, prime fra tutte, come abbiamo visto, le visite condotte presso il Riformatorio romano.

²⁶ M. Montessori, *Lottiamo contro la criminalità* cit., p. 6.

²⁷ R. Raimondo, *Discoli incorreggibili. Indagine storico-educativa sulle origini delle case di correzione in Italia e in Inghilterra*, Milano, Franco Angeli, 2014.

²⁸ Su questo aspetto si veda R. Raimondo, *Audaci filantrope e piccoli randagi. Il contributo di Lucy Bartlett, Alesandrina Ravizza e Bice Cammeo a favore dell'infanzia travciata e derelitta*, Parma, Junior, 2016 in cui è stato affrontato in maniera estesa il problema della delinquenza minorile, a cavallo tra Otto e Novecento, e le misure adottate per fronteggiarlo.

²⁹ S. Lentini, L'esecuzione penale e le misure alternative alla detenzione per il condannato minorenni, in A. Pennisi (a cura di), *La giustizia penale minorile: formazione, devianza, diritto e processo*, Milano, Giuffrè Editore, 2012, pp. 465-467; T. Bortolotto, *L'educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo*, Milano, Franco Angeli, 2002, p. 34.

Maria Montessori, in questo suo primo tentativo di descrivere la realtà dell'infanzia svantaggiata, riesce a individuare degli elementi che la conducono a elaborare una riflessione su alcune questioni epistemologiche fondamentali.

Durante le prime esperienze presso il Riformatorio di San Michele, la studiosa si scontra con gli effetti nefasti, derivanti un'educazione privata dalle figure significative di riferimento, in contesti non sani: ne scaturisce una riflessione che mette al centro il concetto di *amore* quale aspetto centrale per una corretta crescita dell'individuo. Per Maria Montessori, come vedremo, il termine assume però significati non consueti:

Ricordo un giorno, una visita al Riformatorio di S. Michele con alcune signore. Io stavo accanto alla signora Sciamanna – e un bambino si produceva cantando la canzone *Lo spazzacamino*. Egli aveva una melanconica passione nella monotonia del canto, tanto profonda che nessun artista potrebbe riprodurre. L'invocazione alla mamma che aspetta nel casolare lo spazzacamino che ha «freddo e fame ed è piccino» e gira solo nel mondo, strappò alla Sciamanna e a me vere lacrime che invano tentammo d'inibire. Avemmo certo entrambe nell'anima uno slancio per quella specie di genio della passione pietosa. La Sciamanna gli chiese: «Vuoi dunque molto bene alla tua mamma?» – *Mamma? Non so, io non l'ho mai avuta* «[...] Egli sentiva la storia pietosa della spazzacamino – egli *amava* quel girovago immaginario: e pareva che raccontasse la sua propria storia! Anime vergini appassionate, assetate e affamate d'amore!³⁰.

Questa testimonianza mette in evidenza tutto il significato di quell'esperienza umana, esistenziale, oltre che politica in cui Maria Montessori capisce il valore imprescindibile dell'*amore*, che indissolubilmente si manifesta nella «bellezza spirituale», a sua volta strettamente legata alla piena salute fisica e all'ambiente sano; tutto questo, accompagnato da un attento «studio individuale del bambino» e della sua «anamnesi» (personalità, carattere e situazione socio-ambientale), è ritenuto un potente mezzo per redimere e «salvare» i cosiddetti «paria»:

Questi infelici, i predisposti alle ferocie e al ludibrio della criminalità, sono paria dell'amore: o perché non hanno raggiunto la pienezza della vita, e l'organismo stesso è incapace di amare, o perché mancarono del nutrimento della dolcezza e dell'affetto fin dalla tenera infanzia, quando il corpo stesso per crescere bene ha bisogno delle dolcezze del latte e insieme delle carezze materne: e allora sono dei terribili assetati e affamati d'amore! O perché nell'amore furono offesi, e videro l'ingiustizia – e allora sono dei feriti. Abbiate il segreto di farli amare, tutti questi paria dell'anima umana e tutti questi caduti – e saranno salvi³¹.

Questo stralcio, tratto dalla testimonianza di Maria Montessori, spiega la già accennata possibilità di ogni singolo di *trasformare* le proprie condizioni di partenza: ella era estremamente convinta che soltanto attraverso un universo relazionale e un'educazione improntati all'*amore*, condizioni indispensabili per avviare percorsi di responsabilizzazione, si potesse recuperare i ragazzi travati. Il cambiamento che Maria Montessori auspicava doveva raggiungere piena realizzazione sul piano della sua fattività attraverso l'impianto di «gabinetti scientifici di antropologia pedagogica»

³⁰ M. Montessori, *Ancora sui minorenni delinquenti* cit., p. 6.

³¹ *Ibidem*.

diretti da persone competenti e corredati di strumenti all'avanguardia per lo studio completo dell'individuo e la cura dei sintomi con l'igiene fisica e la terapia psicologica, nella consapevolezza che «nella redenzione umana sta racchiusa tutta la civiltà del futuro!»³².

Riflessioni conclusive

Nonostante sia poco noto l'impegno di Maria Montessori nei confronti della devianza minorile, alcuni suoi articoli, scritti all'inizio del Novecento, peraltro in sintonia con alcune prese di posizione del femminismo pratico o sociale, a cui lei stessa apparteneva, hanno agito da stimolo a livello istituzionale, per una riconsiderazione del problema sia sul piano pedagogico, sia su quello giuridico e legislativo. Si sono poste in questo modo le basi che hanno favorito i profondi cambiamenti che hanno investito il sistema penale minorile nel XX secolo; tali trasformazioni hanno portato al graduale consolidarsi di un'attenzione sempre più declinata sul minore deviante. In modo particolare i momenti cruciali di questo percorso sono rintracciabili nel 1934 con l'istituzione del Tribunale per i minorenni³³, disciplinato dal R.D. 20 luglio 1934, n. 1404, e nella svolta culturale e normativa sancita nel 1956 con le leggi 25 luglio, n. 88 e 27 dicembre, n. 1441³⁴. «Viene finalmente a cadere, almeno in linea di principio, la concezione ottocentesca di un intervento finalizzato essenzialmente al *trattamento correzionale* del minore per accogliere gli esiti delle ricerche e degli studi che nel campo delle scienze umane, e in particolare della sociologia e della psicologia, avevano nel frattempo evidenziato la connessione tra ambiente sociale e comportamenti devianti»³⁵. La trasformazione che avvenne in Italia, in materia di giurisprudenza penale minorile, si rivela significativa a partire dagli anni Ottanta del Novecento, quando assistiamo al passaggio dai precedenti istituti, caratterizzati da spazi e tempi rigidi e impersonali, allo sviluppo di nuovi servizi educativi, come le comunità per minori³⁶. È questo il punto di arrivo di un processo complesso, che si è dispiegato durante tutto il XX secolo, e che ha trovato nelle proposte di Maria Montessori un contributo importante nell'evoluzione della giustizia minorile, lungo un percorso non certo lineare e non ancora del tutto concluso.

Bibliografia

Alatri Giovanna, *L'Infanzia svantaggiata e Maria Montessori. Esperienze psicopedagogiche, educative e sociali dal '900 ad oggi*, Roma, Fefè Editore, 2013.

³² M. Montessori, *Lottiamo contro la criminalità. È necessario salvare l'uomo a traverso il fanciullo*, p. 8.

³³ G. De Leo, *La giustizia dei minori*, Torino, Einaudi, 1981; D. Izzo, A. Mannucci, M.R. Mancaniello, *Manuale di pedagogia della marginalità e della devianza*, Pisa, ETS, 2003, pp. 183-210.

³⁴ L. Milani, *Devianza minorile*, Milano, Vita e pensiero, 1995, pp. 179-182.

³⁵ P. Barone, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Milano, Guerini, 2001, p. 81.

³⁶ A tal proposito si veda R. Raimondo, *Audaci filantrope e piccoli randagi* cit., pp. 89-90.

- Babini Valeria, Lama Luisa, *Una «donna nuova». Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Milano, Franco Angeli, 2000.
- Barone Paolo, *Pedagogia della marginalità e della devianza*, Milano, Guerini, 2001.
- Bortolotto Tatiana, *L'educatore penitenziario: compiti, competenze e iter formativo*, Milano, Franco Angeli, 2002.
- Buttafuoco Annarita, La filantropia come politica. Esperienze dell'emancipazionismo italiano nel Novecento, in L. Ferrante, M. Palazzi, & G. Pomata (a cura di), *Ragnatele di rapporti, patronage e reti di relazioni nella storia delle donne*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1988, pp. 167-185.
- Conti Bruna, *La Donna e il Femminismo, Scritti 1897-1910*, Roma, Riuniti, 1978.
- De Leo Gaetano, *La giustizia dei minori*, Torino, Einaudi, 1981.
- Ferri Enrico, *Sociologia criminale*, Torino, Bocca, 1900.
- Gervasoni Marco, *Cultura della degenerazione tra socialismo e criminologia alla fine dell'Ottocento in Italia*, «Studi Storici», n. 4, 1997.
- Grosso Franco, Le grandi correnti del pensiero penalistico italiano tra Ottocento e Novecento, in L. Violante, *La criminalità*, Torino, Einaudi, 1997.
- Key Ellen, *Il secolo dei fanciulli*, Torino, Bocca, 1906.
- Izzo Domenico, Mannucci Andrea, Mancaniello Maria Rita, *Manuale di pedagogia della marginalità e della devianza*, Pisa, Edizioni ETS, 2003.
- Lentini Stefano, L'esecuzione penale e le misure alternative alla detenzione per il condannato minorenni, in A. Pennisi (a cura di), *La giustizia penale minorile: formazione, devianza, diritto e processo*, Milano, Giuffrè Editore, 2012, pp. 465-485.
- Mazzetti Roberto, *La donna, l'ambiente sociale e il bambino deprivato nella ricerca della Montessori*, Salerno, Edizioni Beta, 1971.
- Milani Lorena, *Devianza minorile*, Milano, Vita e pensiero, 1995.
- Montesi Barbara, *Questo figlio a chi lo do? Minori, famiglie, istituzioni (1865-1914)*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- Montessori Maria, *Ancora sui minorenni delinquenti. L'amore*, «La Vita», n. 2, 217, 1906.
- Montessori Maria, *Lottiamo contro la criminalità. È necessario salvare l'uomo a traverso il fanciullo*, «La Vita», n. 2, 249, 1906.
- Montessori Maria, *Per i minorenni delinquenti. L'organizzazione nel Riformatorio di S. Michele*, «La vita», n. 2, 194, 1906.
- Montessori Maria, *A proposito dei minorenni corrigendi*, «La Vita», n. 6, 1906.
- Papa Emilio, *Il positivismo e la cultura italiana*, Milano, Franco Angeli, 1983.
- Pick Daniel, *The faces of anarchy: Lombroso and the politica of criminal science in postunification Italy*, «History Workshop», 1986.
- Pironi Tiziana, *Femminismo ed educazione in età giolittiana. Conflitti e sfide della modernità*, Pisa, Edizioni ETS, 2010.
- Pironi Tiziana, *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*, Roma, Carocci Editore, 2014.
- Raimondo Rossella, *Discoli incorreggibili. Indagine storico-educativa sulle origini delle case di correzione in Italia e in Inghilterra*, Milano, Franco Angeli, 2014.

- Raimondo Rossella, *La devianza minorile tra istituzionalizzazione e cultura dei diritti tra Ottocento e Novecento*, «Studium Educationis», n. 2, XVI, 2015, pp. 71-82.
- Raimondo Rossella, *Audaci filantrope e piccoli randagi. Il contributo di Lucy Bartlett, Alessandrina Ravizza e Bice Cammeo a favore dell'infanzia traviata e derelitta*, Parma, Edizioni Junior, 2016.
- Scattigno Anna, *La figura materna tra emancipazionismo e femminismo*, in M. D'Amelia (a cura di), *Storia della maternità*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- Sighele Scipio, *La crisi dell'infanzia e la delinquenza dei minorenni*, Firenze, Casa Editrice italiana di A. Quattrini, 1911.
- Villa Roberto, *Il deviante e i suoi segni. Lombroso e la nascita dell'antropologia criminale*, Milano, Franco Angeli, 1985.

CATERINA SINDONI

THE 'RIGHT TO WAR' AND THE 'RIGHT TO PEACE'
IN EDUCATIONAL PROJECTS SUBMITTED TO THE PARLIAMENT
OF THE KINGDOM OF SICILY (1812-1815)¹

Nei piani presentati al Parlamento di Sicilia nel 1812 in risposta al bando volto al riordino del comparto scolastico dell'isola, i temi legati in varia misura alla *pace* ed, in particolare, alla *guerra*, rappresentano un vero leitmotiv delle diverse proposte in campo educativo. Il presente contributo intende mettere in luce, attraverso l'analisi di dieci piani e progetti educativi scritti ed editi in Sicilia tra il 1812 ed il 1815, "quanto" e "come" i temi legati alla *guerra* ed alla *pace* siano stati affrontati in Sicilia, agli inizi del XIX secolo, in un momento storico particolarmente significativo segnato dal protettorato inglese e dalla promulgazione della Magna Charta.

Within Sicily's 1812 educational plans and projects responding to an announcement about the reorganization of the Sicilian school system, two of the most widespread leitmotifs in the education field are the terms "peace" and, especially, "war". By means of analysing ten plans and projects edited in Sicily between 1812 and 1815, the present work aims at highlighting "how much" and "in which ways" the topics of "war" and "peace" were dealt with at the beginning of XIXth century, a defining moment for the history of Sicily due to the British protectorate and to the promulgation of Magna Charta.

Parole chiave: Regno di Sicilia, XIX secolo, studi sulla pace, educazione, alfabetizzazione.

Key words: Kingdom of Sicily; XIX Century; peace studies; education, literacy.

At the beginning of the XIXth century, Southern Europe witnessed the appearance of a Mediterranean constitutionalism which, despite being rooted in the French rationalist and in the English historical constitutional systems, had some strongly innovative features linking it to the tradition of the fundamental laws concerning local administrative experiences. As it was the case in Spain, where the Constitution of Cádiz was established in 1812, the heated debate on Sicilian constitutional policies and on the general structure of the Kingdom, which was already taking place since half of the XVIIIth century, was put into action through the emanation of the *Magna Charta* of the Kingdom of Sicily by king Ferdinand III of the Two Sicilies on the 18th June 1812².

¹ The following work recapitulates the paper which was presented at the 36 *International Standing Conference of History of Education* (ISCHE) on *Education, War & Peace* (University of London, Institute of Education, 23-26 July 2014).

² For further information on the subject, see the publications concerning the International Conference Studies on 1812 *fra Cadice e Palermo-entre Cádiz y Palermo. Nazione, rivoluzione, costituzione, rappresentanza politica, libertà garantite, autonomie*, Messina, 5/10 dicembre 2005, published in two volumes in Palermo in 2012 by Regione siciliana, Assessorato regionale dei beni culturali e dell'identità siciliana, Dipartimento regionale dei beni culturali e dell'identità siciliana.

The *Charta* consists of an «English style liberal constitution»³, which was a modern constitution for the time being. In fact, the new articles abolished the feudal system, introduced the concept of division and distinction of powers (*legislative, judiciary and executive*), preserved the rights and liberties of the Sicilian citizen, proscribed torture and approved the freedom of the press.

For England, who had been protecting the island from the French army attacks already since 1806, a constitution was not only a mere political expedient aimed at fighting France, but also the starting point of a more ample reformatory project involving significant social and economic changes for the island⁴.

Among those projects, an announcement issued by the Sicilian parliament aimed at collecting ideas concerning the educational field. In fact, at the end of the 1812 session, the Chambers declared a reward of four hundred one to be assigned to the author of the «most valuable and easily achievable plan of public instruction and education». Furthermore, candidates were asked to forward works aimed at: regulating all public instruction levels; proposing «a way of teaching the new constitution and of preserving it in people's consciences»; proposing a new reformatory project for the already existing institutions «of both the sexes» (colleges, religious and secular seminaries, educational establishments); offering «a method» to regulate both military and civilian academies⁵.

The topic of the 36th *International Standing Conference of History of Education* concerning *Education, War & Peace* solicited an examination of the answers to this announcement, in order to realize 'how' and 'how much' issues such as *war* and *peace* have been tackled in Sicily, the «heart of British siege of the Napoleonic Kingdom»⁶, before Restoration.

The Sicilian 'Plans of Education'

According to an accurate research of Sicilian libraries and archives, several authors elaborated plans and projects to be submitted to the Parliament from 1813 to 1815. Specific educational works were elaborated by Sicilian authors Domenico Parisi⁷,

³ G. Giarrizzo, *La Sicilia moderna dal Vespro al nostro tempo*, Firenze, Le Monnier, 2004, p. 98.

⁴ This was the point of view shared by British envoy Lord William Bentinck, *Whig* exponent and supporter of the European school of thought seeing British liberal institutions as «the best form of government for every country». Lord Bentinck writes to Lord R. S. Castlereagh on October, 1813: «When the consequences of the Constitution will be revealed, when the freedom of press and the new institutions will affect people's opinions and nature, the country will be able to increase its welfare and its strength rapidly; agriculture and commerce will prosper and will not be hindered by the feudal system or by bad governance, and all the advantages of freedom will clearly manifest». Quote by E. Pelleriti in *1812-1848: la Sicilia fra due Costituzioni*, Milano, Giuffrè, 2000, p. V.

⁵ *Costituzione di Sicilia stabilita dal generale straordinario parlamento del 1812*, Palermo, Gandiano, 1848, p. 130. For further information on the announcement issued by the Sicilian Parliament, see: S. Agresta, *L'istruzione in Sicilia (1815-1860)*, Messina, Samperi, 1995, p. 29.

⁶ G. Giarrizzo, *La Sicilia moderna dal Vespro* cit, p. 98.

⁷ D. Parisi, *Piano di educazione del D. D. Domenico Parisi*, Palermo, dalla Reale Stamperia, 1813.

Stefano Termini⁸, Ignazio Roberto⁹; by lawyers Leonardo Fontanazza¹⁰, Paolo Cannizzaro¹¹, Gianbattista Rocchetti¹² and Giuseppe Emmanuele Ortolani, author of an important collection of biographies called *Uomini Illustri di Sicilia*¹³; by Carmelite Father Luigi Papanno of Modica¹⁴ and Father Gregorio Tarallo¹⁵; by military assessor Santo Lisi¹⁶ and, finally, by Francesco Paternò Castello, heir of one of the most prominent families of Eastern Sicily¹⁷.

According to other authors, such right was not fully exercised by Sicilian people or, worse, was mitigated by the constant concern of the Kingdom of Sicily being marginalized by other European kingdoms¹⁸. Roberto also fears Sicily's isolation and urges: «a nation, as small as it is, must not remain isolated and separated from the others,

⁸ S. Termini, *Progetto di un piano di educazione, ed istruzione pubblica adattato alle odierne circostanze del Regno di Sicilia il cui autografo è stato presentato al Parlamento del 1813* dal cittadino Stefano Termini, Palermo, Tipografia Francesco Abbate, 1813.

⁹ About Ignazio Roberto (Troina 1776 - Catania 1834), author of the *Piano di educazione e di pubblica istruzione adattato alle presenti circostanze del Regno di Sicilia*, published in Palermo in 1815 by Tipografia Reale di Guerra, some information can be found in a *Memoria* by Gaetano Catalano (*Ignazio Roberto, Pedagogista siciliano del secolo XVIII*, Ariano, Stabilimento Tipografico Appulo-Irpino, 1897). As stated in the *Memoria*, Roberto was educated at the University of Palermo and devoted himself to teaching, as well as to the study of mechanics, military architecture and ballistics. Furthermore, he was an artful inventor; his *discoveries* were also acknowledged at an international level, so much that they were published in «The London Journal of Arts and Sciences», in the «Mechanics' Magazine», in «The Literary Chronicle» and in the «Dinglers polytechnisches journal». For further details on Roberto's project, see: C. Sindoni, *Ignazio Roberto ed il progetto di riforma della scuola in Sicilia*, Messina, Bertone, 2011.

¹⁰ Graduate «in both the laws», in 1813 Leonardo Fontanazza (Castrogiovanni 1772 - ?) wrote his *Piano politico che al Parlamento del 1813 si presenta* (Palermo, per le stampe di Filippo Barravecchia, 1813). The author was extensively employed by the magistrature of Castrogiovanni and wrote several law memoirs.

¹¹ In addition to the *Catechismo filantropico o principi generali teorico-pratici che riguardano la pubblica istruzione*, printed in Messina in 1813 by Giovanni del Nobolo, Cannizzaro, older sibling of the more famous Tommaso, was also the author of several historical-political works.

¹² Lawyer Rocchetti wrote *Basi di educazione pubblica* (Palermo, Barravecchia, 1814) in which there is no trace of education-inspired ideas, in spite of the explicit reference to the competition. The pamphlet comes forward as a provocative work aimed at starting a debate on the issues related to Sicilian public economy and agriculture.

¹³ Besides the *Piano di pubblica istruzione e morale* (Palermo, tipografia di Francesco Abbate, 1813), Giuseppe Emmanuele Ortolani (Cefalù 1758 - Palermo 1828) was also the author of the *Statistica generale di Sicilia* (Palermo, Reale Stamperia, 1810).

¹⁴ Father Papanno (Modica 1760 - Roma 1819) is the author of *Piano d'Istruzione ed Educazione Pubblica che presenta al Parlamento del 1813 il P.M.L.P.C. della Città di Modica*, Palermo, per le stampe del Solli, 1813. «Permeated with the French revolutionary principles, Latin expert and [...] supporter of the normal teaching method», Papanno was one of the «forefathers of the liberalism relocated to Modica». R. Grana, *Cenni storici sulla Città di Modica*, Modica, Nifosi, 1895, vol. II, p. 135.

¹⁵ G. Tarallo, *Piano generale d'Istruzione Pubblica diretto al Parlamento di Sicilia del 1813 dal P. D. Gregorio Tarallo Cassinese*, Palermo, Reale Stamperia, 1813.

¹⁶ Jurist and Greek expert, he elaborated the project called *Riflessioni su la Pubblica educazione dedotte dall'istorie, d'antiche, e moderne illuminate nazioni, e progetti d'istruzione pubblica per la nazione Siciliana, che si presentano al Parlamento di Sicilia dell'anno 1814*, printed in 1813 by Del Nobolo from Messina.

¹⁷ Francesco Paternò Castello published an anonymous pamphlet called *Progetto di Legge sulla Educazione e l'istruzione pubblica della gioventù siciliana* thanks to the typography of Lorenzo Dato (Palermo, 1815). After a short pedagogical preface structured in *twenty Theorems* explaining the benefits of public education and proving the necessity of tailoring it according to the children's growth and to the social classes, orders and conditions of the nation, the project includes 93 articles concerning: *Education* (artt. 1-40), *Upbringing* (artt. 41-64), *People in charge of executing the law* (artt. 65-69), *Choice of the employees* (artt. 70-77), *Employees' codependency* (artt. 78-82), *Funds* (artt. 83-86) and *Reliance's* (artt. 87-93). Paternò Castello also calls for a series of dispositions aimed at encouraging the concrete application of the law (*How to launch the organization of the law*).

¹⁸ This concern belongs to Stefano Termini, who writes: «Every good thing is decaying, in a way that Sicily seems not to have a political existence as a European nation». *Progetto di un piano di educazione* cit., p. 65.

with which it has to have some sort of necessary relationships»¹⁹.

This isolation can be prevented by means of simple educational strategies.

For instance, as affirmed by Lisi, it can be avoided by having an accurate knowledge of «contemporary populations, either rivals, allies or imitators, as well as the relationships among them, their governments, their Kings»²⁰; according to Parisi, by informing the pupils «of the variety of Governments [and] of the kings' attention towards public welfare»²¹, or even, under the influence of Locke's *Some Thoughts Concerning Education*, by «making students travel to enlightened nations in order to study design, music, painting, trade, navigation and astronomy»²².

The fear of the 'other' and the 'good soldier's education'

Within the examined plans of education, the concern with *war* and with a possible invasion by French armies only emerged through sporadic thoughts and, all things considered, was never seen as a concrete and real danger. Perhaps, this was due to the unconditioned trust in the English protectorate. In fact, while the French menace was only an underlying fear, the actual alarm was almost always represented by Barbary pirates, who were accountable of frequent and harsh attacks to Sicilian coasts²³.

Furthermore, the *fear of the war* was a more concrete fear of internal uprisings and, as stated by Ortolani in 1813, of all those menaces issued by «Superstitions, [...] by Fanaticism, [...] by all those cons and plots [that] oppress and have been oppressing Sicily»²⁴.

In order to preserve the internal order and to protect the island from the attacks of «Barbary pirates» and from external threats, the proposals included in almost all the projects and memoirs primarily meet on *logistical, organizational and financial issues* (such as the reform of the army and the navy, the need of additional funds for the army or of the need of using them sparingly, the need of hiring national soldiers instead of mercenary ones)²⁵ and on *specifically educational issues*.

Fontanazza writes: «Every newborn is both a Citizen and a Soldier», therefore youth must be «educated [...] to arms» and brought to develop «a warlike inclination [thanks to which], like the Spartans, [youth] will result in the defense of the Nation»²⁶.

Having dedicated a whole chapter of his project to the *Duties towards the Nation*,

¹⁹ I. Roberto, *Piano di educazione* cit., p. V.

²⁰ S. Lisi, *Riflessioni su' la Pubblica Educazione* cit., p. 21.

²¹ D. Parisi, *Piano di educazione* cit., pp. 10-11.

²² *Piano d'Istruzione ed Educazione Pubblica* cit., p. 16.

²³ This fear was so widespread that the proposals included in the *Progetto di Riforma della Marina in Sicilia* (Palermo, Tip. di Francesco Abbate, 1813) constantly refer to the «war against Barbary pirates» and to the need of protecting the island from piracy.

²⁴ G. E. Ortolani, *Piano di pubblica istruzione e morale* cit., p. 35.

²⁵ L. Fontanazza, *Piano politico* cit., p. 5.

²⁶ *Ibidem*.

Termini affirms that military education «should close, and coronate the studies»²⁷.

Moreover, according to Roberto, the problem lies not only on enhancing the armies, although he deems it necessary, but also on a more accurate education of the civic soldier, who has to be «ready to abandon the plough, the hammer and the saw in order to sustain and defend his wealth, his children, his Nation, his King and his Religion»²⁸.

It should be noticed that the proposals of Stefano Termini and Ignazio Roberto are especially interesting, since they identify saving on military expenses in favor of «public education establishments» as «the real strength, the certain defense, and the richest treasure of the country»²⁹.

The entirety of the plans appear to have been largely influenced by the proposals of John Locke, whose works are extremely widespread in the late XVIIIth century Sicily, mostly thanks to the translations of Francesco Soave³⁰. For instance, the projects include multiple references to *physical strength* (obtained through daily exercise and thanks to swimming, frugal meals and light clothing) and, especially, to the *strength of character*; both qualities were deemed essential to the education of the «good Sicilian soldier»³¹.

It must be stressed that, within the imagination of the authors of the educational plans, England was generally seen as an actual role model to aspire to in the field of military education. In fact, with regard to this subject, Lisi affirms: «We shall reproduce English people's rigor, open-mindedness, thorough reflection, subordination, attachment, cleanliness, transport, enthusiasm, decency, and all those virtues we have not seen in the troops that have long lived in our Kingdom»³². However, before any other education, Lisi states that «people devoted to war» should receive a *moral education*: «loyalty, subordination, courage, secrecy, mercy, friendship [are] all the necessary virtues to make a good soldier»³³. Other fundamental qualities to people in charge are *worth, talent and patriotism*, as well as an *adequate knowledge*, since «there is no science [...] in which a good captain should not be educated»³⁴.

The plans include several proposals concerning the activation of specific institutions dedicated to military education such as *military colleges, navy and military seminaries*, and *real and provincial colleges*³⁵.

²⁷ S. Termini, *Progetto di un piano di educazione*, cit., p. 62.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ivi*, p. 73.

³⁰ For further details, see: C. Rossi Ichino, *Francesco Soave e le prime scuole elementari tra il '700 e l'800*, in C. Rossi Ichino et al., *Problemi scolastici ed educativi nella Lombardia del primo Ottocento*, Milano, SugarCo Edizioni, 1977, pp. 100 e 101.

³¹ *Piano d'Istruzione ed Educazione Pubblica* cit., p. 13.

³² S. Lisi, *Riflessioni su' la Pubblica educazione* cit., p. 31.

³³ *Ibidem*. The highlighting in italics is mine.

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ Lisi suggests the creation of a *Collegio di Militari*; Ortolani proposes the activation of *Collegi di Marina* in Palermo, Messina and Trapani, as well as *Collegi militari* annexed to secondary schools and Universities, where «besides the subjects that a soldier has to study like every other Citizen [...] there will be [...] teaching posts of Mathematics, Physics, Ballistics, Military Architecture and Strategy»; Paternò Castello suggests the creation of a Seminary «for noble firstborns» in Palermo, as well as a *Seminario nautico ed all'arte militare* in Messina; Papanno proposes the creation of Military Academies «in every important village» and Tarallo suggests the activation of *Collegi laicali* providing a daily teaching of military strategy.

Among all the projects, one must remember the innovative proposal of Ignazio Roberto who, inspired by the concepts of the Roman *Campo Marzio* and of the Greek *Gymnasium*, combines military and agricultural education by proposing the institution not only of military seminaries, but also of fields, the *Campi agrari*, where soldiers could practice in order to «become strong and powerful, and to get used to the hardest works»³⁶.

Moreover, Fontanazza states that instructors should «adapt [military] operations to the *corresponding age* [and] educate Youth to Military issues with *heartfelt entertainment* and *gratifying amusement*»³⁷.

Peace, prosperity and happiness under the 'bright light' of the Constitution

Within the *plans of education*, the paradigm of the *right to war* is mostly seen as defense of the Sicilian nation, as love towards the flag and as loyalty towards the new Constitution. According to almost all the authors, the Constitution is precisely considered as a «warrant of peace» since the new laws allow «the Citizen [to be] protected from injustices», to exercise his rights and, as underlined by Parisi, to be «free from [...] the violence endured until now»³⁸.

The promulgation of the Sicilian *Magna Charta* incited a certain enthusiasm connected to the arrival not only of *better times*, but also of a *better society* and of a *wealthier* and *happier* nation. As written by Papanno: «With the new legislation, we are expecting a progress [...] that [will enlarge] the domination of Arts and Sciences [and that will assure] the *happiness* of the populations»³⁹.

Hence, the *right to peace* intended not only as a state of quiet or absence of war, but also as an uninterrupted tension towards happiness, or the *search of happiness*, complies with the Modern age culture which aimed at «turning the dream of *happiness* into a political reality»⁴⁰. On the one hand, the idea of *happiness* constantly addressed in the Sicilian plans of education is based on the *Scienza della legislazione* by Gaetano Filangieri; on the other hand, it dates back to Locke and to the English culture of the *Bill of the Rights* which, along with Illuminism, was the basis of

³⁶ I. Roberto, *Piano di educazione* cit., pp. 56-58. Roberto writes: «They will choose a piece of land not far from their houses [...] where one could practice all kinds of rural activities. [...] As for the Military [activities], there will be plains and similar long wide roads where the Youth will practice all [...] struggles of the War under the surveillance of the Military Instructor. [...] Each camp will have two Instructors; one for Rural activities, the other for Military activities. In addition to them, there will be two Prefects who will ensure good conduct and guide the Youth and the Instructors to the Camp. They will practice five days a week and rest on Thursdays and on Sundays. In these locations designed for educating the morality of the [...] Nation, every luxury will be forbidden. Each individual will be educated together with everyone else and will obey to the same principles, without any distinction between aristocrats and common citizens. Each Father will have to send their children from ten to twenty years old to the Camp at least once a week». *Ibidem*.

³⁷ L. Fontanazza, *Piano politico* cit., p. 6. The highlighting in italics is mine.

³⁸ D. Parisi, *Piano di educazione* cit., p. 16.

³⁹ *Piano d'Istruzione ed Educazione Pubblica* cit., p. 3.

⁴⁰ A. Trampus, *Il diritto alla felicità. Storia di un'idea*, Roma-Bari, Laterza, 2008, p. 4.

United States' Declaration of Independence (1776)⁴¹.

Within the projects, the ideas of *peace*, *prosperity* and *happiness* come across through the formulation of a series of strategies aimed both at orienting education towards an actual feeling of affection for the Constitution, and at 'rebuilding' educational institutions by focusing on popular instruction of both sexes.

As for the first point, the solutions suggested by the authors of the projects vary from *external* proposals (celebrations, monuments, uniforms) to *motivational* proposals (rewards, prizes) to specific *educational interventions* adapted to age, sex and social class.

Firstly, a common goal of the authors is giving visibility to the Constitution of 1812 through the institution of *public celebrations*, «to remember the happy change in the Sicilian Constitution, as well as in the regency of Sicily»⁴², and through the performance of *public performances* which «represent patriotic actions, or foreign virtuous leaning towards good customs»⁴³.

Secondly, another solution consists in erecting *monuments* and *statues* and in laying *commemorative inscriptions*. For instance, somehow inspired by Tommaso Campanella's dialogue called *La città del Sole*, Lisi suggests the construction of «either a big column, or a square or hexagonal pyramid, more apt to contain the inscription of the entire Constitution», engraved in marble or bronze, in the «biggest square» of each municipality and in the most frequented public spaces of biggest cities⁴⁴.

These suggestions are not far from actual events reported in the chronicles of the time. For instance, *Gazzetta Britannica* reports that, on the occasion of the arrival of Bentinck in Modica on December, 1813, a *triumphal gate* and a *pyramid* «more than eighty inches long» were erected, and that a massive *air balloon* «shining of a magic light» was launched, thus offering the Sicilian people «several imaginative symbols and emblems»⁴⁵.

According to the projects, the «places of agreement» are *squares* and *public buildings*, including the *universities* and *schools* of the Kingdom. As stated by Ortolani, *professors* should wear «a blue elegant uniform whose buttons are decorated with an image of Minerva and with an incision, *Costituzione del 1812*»⁴⁶. The seal of the University should be «the Coat of Arms of the King, [always] with the surrounding inscription *Costituzione del 1812*»⁴⁷.

Finally, other strategies aiming at creating a common spirit of *trust in the common thing* and in the Constitution were the attribution of *rewards* and job posting for public occupations according to candidates' worthiness, virtuosity or patriotism.

⁴¹ *Ivi*, pp. 190-191.

⁴² G.E. Ortolani, *Piano di pubblica istruzione e morale cit.*, p. 15.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ S. Lisi, *Riflessioni su' la Pubblica educazione cit.*, p. 17.

⁴⁵ Cfr. «Gazzetta Britannica», 5 gennaio 1814, n. 2, p. 2.

⁴⁶ G.E. Ortolani, *Piano di pubblica istruzione e morale cit.*, p. 17.

⁴⁷ *Ibidem*.

As long as children are being educated, everything will work out fine and public order will be assured

As indicated in the examined plans, the diffusion of the «civil merits of the Constitution of 1812» was also due to a capillary educational activity whose goals were directly established by the *legislator*, who, as Ortolani underlines, «can do as he wishes with men»⁴⁸. The main aim was educating «loyal subjects, patriotic citizens, virtuous Christian men» since, as stated by Lisi, «they should start by citizens first in order to establish the nature of the Nation»⁴⁹.

The education of the Sicilian citizen is based on a *training program* including: the large diffusion of primary education schools, where people learned *reading, writing and arithmetic*; the use either of the *normal method*, introduced in Sicily by Giovanni Agostino De Cosmi starting from 1788, or of the *mutual teaching method* by Joseph Lancaster⁵⁰; the highest concern with the instruction and education of young girls «of all social classes»⁵¹; the teaching of principles «in line with the spirit of the Constitution» since first grade.

According to most of the authors, public and, especially, popular education are the *keystones* to the birth of a pacific and prosperous society «equal to the other civil nations»: «Sicily's happiness [...] – as Ortolani writes – will not be obtained without education»⁵².

The suggestion of a *general, popular, liberal* education diffused all over the Kingdom, under the surveillance of specific institutions (educational magistrate, parliamentary committee, studies deputation etc.), has to be put into effect through the institution of primary schools in every residential area of the island⁵³.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ S. Lisi, *Riflessioni su' la Pubblica educazione* cit., p. 23. The highlighting in italics is mine.

⁵⁰ For further information on the diffusion of the mutual teaching method, see: G. Bandini, *From Tutor to Teacher: The Birth of Popular Schooling in Early 19th Century Italy*, in M. Caruso (ed.), *Classroom Struggle. Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century*, Frankfurt am Main, Peter Lang, 2015, pp. 205-228.

⁵¹ With regard to this subject, the proposal of the prince of Cattolica included in a *memoir* submitted to the members of the two Chambers of Parliament which aimed at reorganizing the Sicilian army was rather unusual. The project of the Sicilian nobleman reads: «How many examples are provided by ancient and modern stories of famous women, who were virile enough to be able to share men's their political and military struggles? [...] I propose [...] the institution of [...] a *general educational systems for women* of all social extractions [...] be it upper, middle or lower class». *Della necessità di organizzare una forza armata garante dell'indipendenza nazionale*, Palermo, Tip. Reale di Guerra, 1813, pp. 34-35. The highlighting in italics is mine.

⁵² *Piano di pubblica istruzione e morale...*, cit., p. 15.

⁵³ The projects show a remarkable awareness of several obstacles to the diffusion of primary schools, such as: the lack of an institution charged with managing the educational system; the insufficient number of schools of 'reading, writing and arithmetic's'; the lack of a single method, which was not arbitrarily chosen by «the ones posing as preceptors without subduing to any exam or jurisdiction»; the excessive use of mnemonic expedients; the lack of an adequate equipment for «natural sciences»; the lack of an examination for the choice of teachers, so that they could not «pose by themselves as youth's preceptors»; the shortage and uncertainty of funding and the utmost poverty of the families who needed the labor force of their school-age children. Termini, for example, suggests the adoption of a reduced timetable which «leaves the rest of the [pupils'] day free to practice [...] economic activities, in order to avoid any interference with their principal duty, that is sustenance» (*Progetto di un piano di educazione...*, cit., p. 67). It was the use of Latin of 'Jesuit inspiration' which mainly pervaded many of the educational institutions operating during the first fifteen years of the XIXth century. As written by Papanno, among the flaws of public education on the whole, we can certainly find the quick transition to the «study of Latin grammar, as well as the time they dedicated to its study, in the period ranging

One of the other main concerns was the education of the «future house-mothers», in order to «make them arise in their children a feeling of moral virtue and public loyalty»⁵⁴; hence the necessity of educating them not only in feminine tasks (*patching, sewing, embroidery* etc.), *catechism* and *civil doctrine*, but also in *reading* and *writing*⁵⁵.

A fundamental part in all the submitted educational projects was the *textbook*.

As far as public and private schools are concerned, most of the projects suggest the substitution of books based upon «useless legends» with the «new Constitution», «printed in beautiful letters» and «drawn on boards»⁵⁶ or «written in poetry»⁵⁷.

Among the other suggested texts, we find books «of long and short novels [written] specifically under request of the government» and the *Constitutional catechism* (Ortolani, Roberto), also called *Catechism of the citizen* (Papanno) or *Political catechism* (Lisi, Termini, Fontanazza), which was the privileged instrument of Republican propaganda and was also largely diffused in Naples during the short republican experience of 1799⁵⁸.

According to the authors of the projects' point of view, the ones charged with explaining the *catechism* and the *citizen's duties*, by using *simple terms* belonging to popular language, that is «the language used when speaking»⁵⁹ with «clear, logical and chained ideas»⁶⁰, should be *male and female teachers*, as well as *constitutional catechism teachers*⁶¹, *educational magistrates, intellectuals*⁶², *law and political economy teachers*⁶³ and *vicars*.

However, according to the authors' projects, *priests* and *chaplains* are even more important characters, since they are more capable of influence people's moral status by explaining the *catechism of the citizen* «through the Christian doctrine». In fact, according to Parisi, the «power of religion» is essential in order to raise a «good citizen»,

from youth to puberty and, in the Kingdom's districts, up until eighteen years; and what is worse is that, God willing, once the studies are over, one becomes a perfect Grammarian without even being able to understand a Latin Author after ten years of education [...]. Hence I wonder why one must spend a conspicuous amount of time in learning a dead language since the first years of one's youth, when in that period all the languages, be them dead or living, are acquired more quickly and with more benefits, and the students understand their essence and the differences among them, and they better understand the Authors, since the ideas they learned are similar to the subject treated by the Authors, or, even better, since understanding the Authors' underlying meaning strongly contributes to understanding the language itself?» (*Piano d'istruzione ed educazione pubblica...*, cit., p. 6). Parisi too exposes the pointlessness in teaching Latin: «Seeing them spending years and years learning a language whose benefits they ignore; seeing them discouraged by the fear, dazed and with no future outlook, [...] proves what we have here discussed». *Piano di educazione* cit, pp. 8 e 9.

⁵⁴ *Ivi*, p. 70.

⁵⁵ I. Roberto, *Piano di educazione* cit., pp. 16-17.

⁵⁶ G.E. Ortolani, *Piano di pubblica istruzione e morale* cit., p. 13.

⁵⁷ *Piano d'Istruzione ed Educazione Pubblica* cit., pp. 14-15.

⁵⁸ For further information, see: R. Capobianco, *La pedagogia dei catechismi laici nella repubblica napoletana*, Napoli, Liguori Editore, 2007; L. Guerci, *Istruire nelle verità repubblicane. La letteratura politica per il popolo nell'Italia in rivoluzione (1796-1799)*, Bologna, Il Mulino, 1999; C. Pancera, *L'utopia pedagogica rivoluzionaria (1789-1799)*, Roma, Janua, 1985; X. Toscani, *Catechesi e catechismi come fattore di alfabetizzazione in età moderna*, in «*Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*», 1994, n. 1, pp. 17-36.

⁵⁹ S. Lisi, *Riflessioni su' la Pubblica educazione* cit., p. 16.

⁶⁰ S. Termini, *Progetto di un piano di educazione* cit., p. 73.

⁶¹ I. Roberto, *Piano di educazione* cit., p. 48.

⁶² *Ibidem*.

⁶³ G.E. Ortolani, *Piano di pubblica istruzione e morale* cit., p. 7.

because «all human laws derive from God»⁶⁴. *Catechism courses* should be available not only to young boys and girls⁶⁵, but also to the whole population; they should be educated during *public holidays* and *public meetings*, and should be motivated by the *attribution of rewards* and the *entrustment of public offices*⁶⁶. Furthermore, Roberto suggests the creation of a course called *First rudiments of showing good behavior in society. Constitutional catechism*, to be introduced in the two universities of the Kingdom (Catania and Palermo)⁶⁷.

Apart from the proposals included in the *education plans*, both the *Sicilian constitution* and *Secular catechisms* were moderately diffused on the island; the *Constitution of 1812*, for example, was printed in a large amount of copies and that several versions of constitutional catechisms were printed, such as the ones «to be read in schools» written by Giovanni Battista Nicolosi⁶⁸.

Conclusions

Despite being inspired by the *Declaration of Rights*, the *Sicilian Magna Charta of 1812* is strongly related to the political tradition of the island, based on an ancient kind of agricultural society run by feudalism which was ‘anchored’ to the preservation of privileges and leaderships.

Therefore, in spite of the great expectations, the proclamation of the new Constitution did not undermine the relationship between higher and lower classes and did not turn into an actual reform of the political, economic and social structure of the island. Also the education plans examined so far did not have a concrete realization, since Sicilian parliament did not have the time to assign the reward as promised. In fact, the Kingdom of Sicily was ‘annexed’ to the Kingdom of Naples after the Restoration launched new reforms aimed at reorganizing the educational system starting from 1816. All things considered, some issues relevant to the topic of the conference must be here addressed.

First of all, the different proposals connected to *war* and *peace* included in the projects show an openness and awareness of the island towards new political and social realities. The same idea arises from Rosario Romeo’s work called *Il Risorgimento in Sicilia*, where the author ascribes an actual «value of progress in Sicilian history» to the Constitution of 1812⁶⁹. In fact, by means of its potential content, the Constitution prepared the ground for the future awakening of the island, finally capable of abandoning its obsolete traditions.

In addition, apart from the necessity of meeting public approval, of defending the nation from internal and external threats and of fulfilling the «need for happiness»,

⁶⁴ D. Parisi, *Piano di educazione* cit., pp. 16-17.

⁶⁵ I. Roberto, *Piano di educazione* cit., p. 45.

⁶⁶ *Piano d’Istruzione ed Educazione Pubblica* cit., p. 14.

⁶⁷ I. Roberto, *Piano di educazione* cit., pp. 31-35.

⁶⁸ G.B. Nicolosi, *Catechismo morale, e politico secondo la Costituzione del 1812 per istruzione della gioventù ed uso delle scuole*, Palermo, nella Stamperia di Barravecchia, 1814.

⁶⁹ R. Romeo, *Il Risorgimento in Sicilia*, Roma-Bari, G. Laterza, 2001, p. 152.

the projects stress the urging necessity of educating the whole population, including women, by means of innovative teaching methods already used by other nations.

Furthermore, the projects show a discrete awareness towards the relationship between the development of public education and economic development. In fact, they include a number of references to the works of Adam Smith (*An inquiry into the nature and causes of the wealth of Nation*) and of the most prominent Southern-Italian reformist intellectuals, such as Gaetano Filangeri, Antonio Genovesi and Giovanni Agostino De Cosmi.

In conclusion, after an analysis of the stimulating political experiment of 1812 as read by the authors of the ten Sicilian educational plans, the *right to war* and the *right to peace* appear to be merged into an all-encompassing *right/duty to education* linked to a political project theoretically aimed at turning XVIIIth century's speculations on happiness into a specifically designed educational procedure.

Bibliography

- Aceto Giovanni, *Della Sicilia e dei suoi rapporti con l'Inghilterra all'epoca della costituzione del 1812, ossia memorie storiche sui principali avvenimenti di quel tempo*, Palermo, Stamperia Ruffino, 1828.
- Agresta Salvatore, *L'istruzione in Sicilia (1815-1860)*, Messina, Samperi, 1995.
- Andaloro M. - Tomasello G. (edit. by) *Sicilia 1812. Laboratorio costituzionale. La Società la cultura le arti*, Palermo, ARS, Segretariato generale, 2012.
- Bianco Giuseppe, *La Sicilia durante l'occupazione inglese, 1806-1815*, Palermo, A. Reber, 1902.
- Cannizzaro Paolo, *Catechismo filantropico o principi generali teorico-pratici che riguardano la pubblica istruzione*, Messina, Giovanni del Nobolo, 1813.
- Costituzione di Sicilia stabilita dal generale straordinario parlamento del 1812*, Palermo, Gandiano, 1848.
- Ferrari M. - Ledda F. (edit. by), *Formare alle professioni. La cultura militare tra passato e presente*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- Fontanazza Leonardo, *Piano politico che al Parlamento del 1813 si presenta*, Palermo, per le stampe di Filippo Barravecchia, 1813.
- Gat Azar, *A History of Military Thought. From the Enlightenment to the Cold War*, Oxford, Oxford University Press, 2001.
- Giarrizzo Giuseppe, *La Sicilia moderna dal Vespro al nostro tempo*, Firenze, Le Monnier, 2004.
- Graf Arturo, *L'anglomania e l'influsso inglese in Italia nel secolo XVIII*, Torino, E. Loescher, 1911.
- Guardione Francesco, *La costituzione del 1812 in Sicilia*, Roma, Tip. dell'Unione, 1912.
- Kennedy G.C. - Neilson K. (edit. by), *Military Education. Past, Present and Future*, Westport, Praeger, 2002.
- Lackland Helen M., *Lord William Bentinck in Sicily, 1811-12*, in «English Historical Review», XLII, 1927; *The Failure of the Constitutional Experiment in Sicily, 1813-1814*, in «The English Historical Review», XLI, 1926.

- Lisi Santo, *Riflessioni su la Pubblica educazione dedotte dall'istorie, d'antiche, e moderne illuminate nazioni, e progetti d'istruzione pubblica per la nazione Siciliana, che si presentano al Parlamento di Sicilia dell'anno 1814*, Messina, Del Nobolo, 1813.
- Mack Smith Denis, *Storia della Sicilia medievale e moderna*, Roma-Bari, Laterza, 2003.
- Nicolosi Giovan Battista, *Catechismo morale, e politico secondo la Costituzione del 1812 per istruzione della gioventù ed uso delle scuole*, Palermo, nella Stamperia di Barravecchia, 1814.
- Orotolani Giuseppe Emmanuele, *Piano di pubblica istruzione e morale*, Palermo, tipografia di Francesco Abbate, 1813.
- Palmeri Nicolò, *Saggio storico e politico sulla costituzione del regno di Sicilia infino al 1816*, Losanna, S. Bonamici e compagni, 1847.
- Parisi Domenico, *Piano di educazione del D. D. Domenico Parisi*, Palermo, dalla Reale Stamperia, 1813.
- Pelleriti Enza, *1812-1848: la Sicilia fra due Costituzioni*, Milano, Giuffrè, 2000.
- Piano d'Istruzione ed Educazione Pubblica che presenta al Parlamento del 1813 il P.M.L.P.C. della Città di Modica*, Palermo, per le stampe del Solli, 1813.
- Progetto di Legge sulla Educazione e l'istruzione pubblica della gioventù siciliana*, Palermo, Lorenzo Dato, 1815.
- Renda Francesco, *La Sicilia nel 1812*, Palermo, S. Sciascia Editore, 1963.
- Ricotti Carlo R., *Il costituzionalismo britannico nel Mediterraneo (1794-1818)*, Milano, Giuffrè, 2005.
- Rocchetti Giambattista, *Basi di educazione pubblica*, Palermo, Barravecchia, 1814.
- Romeo Rosario, *Il Risorgimento in Sicilia*, Roma-Bari, G. Laterza, 2001.
- Rosselli John, *Lord William Bentinck and the British Occupation in Sicily*, Cambridge, University Press, 1956.
- Sciaca Enzo, *Riflessi del costituzionalismo europeo in Sicilia (1812-1815)*, Catania, Bonanno, 1966.
- Tarallo Gregorio, *Piano generale d'Istruzione Pubblica diretto al Parlamento di Sicilia del 1813 dal P. D. Gregorio Tarallo Cassinese*, Palermo, Reale Stamperia, 1813.
- Termini Stefano, *Progetto di un piano di educazione, ed istruzione pubblica adattato alle odierne circostanze del Regno di Sicilia il cui autografo è stato presentato al Parlamento del 1813 dal cittadino Stefano Termini*, Palermo, Tipografia Francesco Abbate, 1813.
- Toscani Xenio, *Catechesi e catechismi come fattore di alfabetizzazione in età moderna*, in «*Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*», 1994, n. 1.
- Trampus Antonio, *Il diritto alla felicità. Storia di un'idea*, Roma-Bari, Laterza, 2008.

FABIO STIZZO

IN VIAGGIO NELL'ITALIA DEL SECONDO DOPOGUERRA:
TRA DISILLUSIONI E STORIE DI SOLIDARIETÀ

Il contributo riflette sulle contraddizioni politiche e sulle tensioni sociali rintracciabili nella storia d'Italia del secondo dopoguerra attraverso il recupero di storie alternative sulle quali lo storico della scuola e dell'educazione può ancora lavorare per svelarne i tanti risvolti educativi.

The contribution reflects the political and social tension contradiction traceable in the history of Italy after world war II through the recovery of alternative histories in which the historian of the school and education can still work to unravel the many educational implications.

Parole chiave: Italia, secondo dopoguerra, associazionismo femminile, assistenza all'infanzia.

Key words: Italy, post second world war, women's associations, child care.

Alla fine della guerra l'Italia si scopre dilaniata, prostrata e lacerata in ogni aspetto. Le rovine causate dai pesanti bombardamenti e, particolarmente, le immagini di interi quartieri di importanti città ridotti a cumuli di macerie, danno istantaneamente la dimensione di quello che, non solo visibilmente, è la reale rappresentazione e l'emblema di una distruzione che non è e non può, razionalmente, essere solo materiale. L'elevatissimo numero di morti al fronte e tra i civili, le cifre abbastanza considerevoli di mutilati, di invalidi, di dispersi, di deportati, avevano scosso, stravolto e traumatizzato l'intero Paese, disgregato socialmente e civilmente da un ventennio di prepotente dittatura, da una tragica e drammatica occupazione nazista, da una dura e difficile Resistenza, da una devastante "guerra totale" giunta ormai all'epilogo.

La conflittualità sociale nell'immediato secondo dopoguerra

Al disagio interiore e materiale del periodo postbellico, andavano ad aggiungersi un malessere sociale e un notevole e diffuso peggioramento del quadro economico dell'intero Paese, aggravatosi significativamente già a partire dagli anni a cavallo tra il 1943-1944, come testimoniano alcuni dettagliati rapporti prefettizi concordi, tutti, nel denunciare condizioni esasperate di miseria e di indigenza, non più sostenibili né gestibili. Il prefetto di Frosinone, in un dispaccio del settembre '44, descriveva la devastazione delle campagne del circondario definendole «[...] incolte e in gran parte cosparse di mine [...] dove [...] infierisce la malaria»¹; di condizioni economiche

¹ ACS, Min. Int., Dir. Gen. PS, AAGRR, (1931-1949), b.60A, fasc. Frosinone. Relazione del prefetto in data 10 settembre 1944.

generali desolanti, sempre nello stesso anno, ma a distanza di qualche mese, parla il prefetto dell'Aquila². Su questa infelice scia si collocano, ancora, le relazioni dei prefetti di Napoli³, di Caltanissetta⁴ e di Sassari; quest'ultimo scrive: «Nella maggior parte dei paesi la popolazione può contare solo sui centocinquanta grammi giornalieri di pane. Zucchero, grassi, sapone non vengono più distribuiti dal mese di novembre 1943. Per conseguenza la maggior parte della popolazione soffre la fame, trovando ben scarso ripiego in erbe selvatiche, normalmente consumate senza condimento»⁵. Non va decisamente meglio a Cosenza, dove la distribuzione giornaliera pro capite è di 200 g di pane, di 100 g di legumi secchi, di 250 g di brodo in polvere⁶.

Non è certo per un caso fortuito se specie nel Mezzogiorno e nelle isole, sotto occupazione Alleata, la penuria di generi di prima necessità finirà per piegare e per sconvolgere la moltitudine delle masse. Non solo, questa condizione di indigenza diffusa concorrerà ad incrementare il commercio clandestino e il fenomeno della cosiddetta "borsa nera" che, soprattutto in Sicilia dove la malavita comune era già inscindibilmente legata al contrabbando, rappresenterà una seria minaccia all'ordine e alla sicurezza pubblica⁷, messi a questo punto seriamente in crisi anche dal rancore, dal degrado, dall'inquietudine, dall'animosità degli sfollati, da vedove con tanti figli da sfamare e da vecchi stremati dagli stenti, da quanti, poi, avevano subito danni dai bombardamenti, dagli sbandati e dai profughi di guerra; da tutta un'umanità, in sostanza, abbandonata a se stessa e ridotta alla miseria completa e al degrado morale anche dalla straripante disoccupazione.

Le realtà dei centri urbani più popolati, in attesa della completa liberazione del Centro-Nord, saranno segnate sfavorevolmente proprio dalla disoccupazione che, come diretta conseguenza, il più delle volte indirizza le fasce popolari più deboli e necessitanti verso una grave corruzione morale, come emerge da diversi rapporti di funzionari locali:

«Il ceto popolare, [...] gode attualmente [...] di un fittizio benessere, conseguente alla presenza di importanti contingenti militari alleati, che con le loro larghe disponibilità finanziarie, danno vita ad una infinità di piccoli commerci, di prestazioni, il più delle volte illecite e immorali. E' preoccupante il fenomeno della prostituzione [...] cui segue il dilagare delle malattie veneree specie tra le donne minorenni. La impossibilità di trovarsi un lavoro onesto,

² «La provincia è stata una delle più provate dalla guerra e conta molti paesi completamente distrutti. Le condizioni economiche generali sono desolanti. I principali stabilimenti industriali sono in completa rovina o seriamente danneggiati i minori. Sconvolte sono le strade, scomparsi gli autotrasporti, distrutte le centrali elettriche», *ivi*, b.58A, fasc. Aquila. Relazione del prefetto in data 10 novembre 1944.

³ *Ivi*, b.60B, fasc. Napoli. Relazione del prefetto in data 3 settembre 1944.

⁴ *Ivi*, b.58B, fasc. Caltanissetta. Relazione del prefetto in data 4 aprile 1944.

⁵ ACS, Min. Int., Dir. Gen. PS AAGGRR, (1931-1949), b.62, fasc. Sassari. Relazione del prefetto in data 19 aprile 1944.

⁶ *Ivi*, b.59B, fasc. Cosenza. Relazione del prefetto in data 15 aprile 1944.

⁷ «Aumenta sempre più il distacco tra due categorie della popolazione – scrive il prefetto di Bari – una che svolge attività commerciale legale o illegale, e l'altra che vive di stipendio o di altro reddito fisso. Mentre la prima nuota nell'abbondanza di denaro cartaceo e compra ciò che le occorre a qualunque prezzo, la seconda vede ogni giorno peggiorare la sua situazione perché il continuo aumento dei prezzi di tutti i generi, non solo le impedisce di comprare indumenti per sostituire quelli logorati o resi inservibili da diversi anni di uso, ma anche di continuare ad acquistare i generi alimentari per mantenersi in vita», *ivi*, b.58A, fasc. Bari. Relazione del prefetto in data 31 ottobre 1944.

tale da garantire almeno il soddisfacimento dei più elementari bisogni, spinge sempre più gli appartenenti al ceto popolare sulla via della disonestà, della corruzione, dei facili lucri [...]»⁸;

e ancora «[...] la disgregazione sociale si è fatta strada persino nella compagine di alcune famiglie, per il passato stimate per la loro rettitudine e che ora hanno consentito ai figli, anche di età minore, di darsi alla ricerca di cibo e di vestiario con mezzi anche ripugnanti e con conseguente pauroso indirizzo di giovanissimi ad una vita corrotta sotto ogni punto di vista»⁹.

Tutti questi drammatici problemi, individuali e collettivi, combinati con una subdola riproposizione di un tessuto sociale e di un quadro politico di chiaro stampo conservatore, ampliano, anche se non giustificano, l'immobilismo, il disinteresse e la passività della popolazione meridionale alle vicende che andavano favorevolmente evolvendosi nel Nord del Paese e che arriveranno a maturazione nella primavera del 1945.

La diffidenza verso l'ambiguità di un sistema partitico ancora incerto, probabilmente inadeguato, troppo distaccato o più semplicemente affaccendato a riciclarsi o a ri-ossigenarsi, finisce per affievolire e affossare le speranze di quanti, a questo punto, legittimamente sognavano un reale cambiamento anche per il Mezzogiorno che, nei fatti, è destinato a fallire specialmente per il riaffiorare di cattive abitudini: «La popolazione nella sua maggioranza resta estranea alle competizioni dei partiti stessi, sia perché ha poca fiducia nell'azione dei medesimi e sia perché, stremata fisicamente e moralmente, è desiderosa di pace, tranquillità e benessere. Tra i partiti stessi esistono latenti aspre rivalità che sfociano in una continua lotta per il predominio locale e per l'accaparramento di incarichi più o meno remunerativi»¹⁰; dello stesso tenore, a distanza di qualche mese un'altra informativa ancora più eloquente: «Gli uomini di tutte le componenti politiche si servono talvolta del rispettivo partito per perseguire scopi personali, per coltivare beghe che in alcuni comuni si tramandano di generazione in generazione, e, non di rado, per dare sfogo a rancori determinati da motivi gretti e meschini dai quali è aliena qualsiasi idealità politica»¹¹.

E' tuttavia forte e prevalente nella popolazione italiana la volontà di ritrovare l'ambizione per ridisegnare e riedificare, su nuove basi, un Paese migliore ispirato ai valori di democrazia, di partecipazione, di libertà, ed emerge prepotentemente il bisogno di innovare principalmente lo scenario politico, economico e sociale. In altre parole, comincia realmente a soffiare sull'intera penisola quel 'Vento del Nord', portatore di speranza, di fiducia, di riscatto e di auspicabile coesione, efficacemente ed audacemente prospettato dal socialista Pietro Nenni sulla prima pagina dell'*Avanti!* nell'aprile del 1945¹².

⁸ *Ivi*, b.60B, fasc. Napoli. Relazione del prefetto in data 3 settembre 1944.

⁹ *Ivi*, b.62A, fasc. Roma. Relazione del questore in data primo febbraio 1945.

¹⁰ ACS, Min. Int., Dir. Gen. PS, cat. C.2, b.59B, fasc. Cosenza. Relazione mensile del prefetto di Cosenza in data 4 dicembre 1944.

¹¹ ACS, Min. Int., Dir. Gen. PS, AAGRR, (1931-1949), cat. K5 B15, b.59A, fasc. Catanzaro. Relazione del prefetto in data 5 maggio 1945.

¹² P. Nenni, *Vento del Nord*, in «Avanti!. Quotidiano del Partito Socialista», Anno XLIX, nuova serie n. 99, venerdì 27 aprile 1945, p. 1.

Una ventata di entusiasmo pragmatico che solo marginalmente, come vedremo, soffierà a Sud, dove più spesso è invece la crisi postbellica e le contingenze ad accendere la passione delle masse contadine e a ad accrescerla fino a trasformarla in rivendicazioni e in violente occupazioni delle terre; una folata troppo fiacca, forse, per scuotere un'intera popolazione smarrita e insicura, ancora sospesa rispetto agli eventi, bisognosa di sostegno e di risposte concrete e tempestive, attanagliata dall'alto tasso di analfabetismo, da una diffusa arretratezza culturale, da pessime condizioni igienico-sanitarie e dal diffondersi continuo di malattie.

In tale clima forte impressione suscita *Cristo si è fermato a Eboli* (1945) dell'intellettuale torinese antifascista Carlo Levi (1902-1975), confinato in una desolata e rupestre Lucania tra il 1935 e il 1939. Nel libro, tra i più discussi dell'immediato dopoguerra, viene svelato un mondo arcaico, sconosciuto nel recente passato dal governo fascista, abitato da bambini scalzi, da donne vestite di nero, da braccianti e da pastori rassegnati. Su questa umanità Levi posa lo sguardo di scrittore impegnato riuscendo a cogliere e a registrare tratti autentici della mentalità contadina, segnalando, inoltre, le tante "questioni" insolute di quel territorio effettivamente ancestrale.

Il disvelamento delle problematiche e dei drammi

Nel Nord del Paese la sconfitta del fascismo e la fine delle ostilità, avevano ridato slancio alle lotte sociali e alle manifestazioni di piazza; nel Centro-Sud, invece, la situazione si evolse in maniera del tutto dissimile. Fin dal settembre del 1943, anche se in maniera discontinua e diversificata geograficamente, particolare rilievo avevano assunto gli episodi legati alle occupazioni delle terre incolte e dei latifondi da parte dei contadini, dei braccianti e dei fittavoli ridotti davvero alla fame¹³; un adagio questo che si era già ripetuto nel primo dopoguerra e che ora si riproponeva con maggiore brutalità e complessità, tant'è che neanche la promulgazione dei decreti sulle "Concessioni ai contadini delle terre incolte" del 19 ottobre 1944, ad opera del ministro comunista calabrese Fausto Gullo, attenuerà le rivendicazioni, le tensioni e i disordini.

La tensione sociale, difatti, rimase molto alta in tutto il territorio italiano dove, da Nord a Sud, le tante manifestazioni di protesta, spesso violente, degeneravano in veri e propri scontri tra manifestanti e forze dell'ordine. Senza entrare nel dettaglio delle singole vicende, anche perché numerose in tutto il Paese, non si possono però non menzionare le occupazioni delle terre da parte dei contadini di Sicilia, Calabria, Basilicata, Puglia, Abruzzo che, come vedremo più avanti, regolarmente verranno represses e soffocate nel sangue; né non ricordare le molteplici manifestazioni che si estesero fino al Nord, con altrettanti scontri violenti, fino a giungere alla strage di Modena del 1950¹⁴.

¹³ Cfr., A. Giardina, G. Sabbatucci, V. Vidotto, *Profili storici. Dal 1900 a oggi*, Vol. 3, Roma-Bari, Laterza, 2004, p. 868.

¹⁴ Cfr. per un riepilogo delle agitazioni R. Grieco, *I contadini meridionali all'attacco del latifondo*, Roma, CDS, 1950; E. Ciconte, *All'assalto delle terre del latifondo. Comunisti e movimento contadino in Calabria (1943-1949)*, Milano, Franco Angeli, 1981; L. Bertuccelli, *All'alba della Repubblica. Modena, 9 gennaio 1950. L'eccidio delle Fonderie Riunite*, Milano, Unicopli, 2012.

Ma è soprattutto l'exasperazione dei contadini a portare ad una serie di rivolte che ripresero con maggiore vigore a partire dal 1949 ed interessarono soprattutto le zone depauperate e depresse del Centro-Sud e delle isole, dove disastroso continuava ad essere lo stato dell'agricoltura, ed emergevano, sempre più tragiche, le condizioni di vita di quelle popolazioni. Nonostante l'avvio di alcune riforme significative in campo sociale, economico e politico, anche se non sempre rispondenti alle attese, e malgrado l'arrivo di considerevoli e massicci aiuti economici americani a partire dai primi mesi del 1948, la tensione sociale rimase però molto alta in tutto il Paese.

Nelle rivendicazioni e nelle lotte per la terra, particolarmente nel Mezzogiorno, fanno irruzione tanti giovani e soprattutto diverse donne con tutta la loro forza eversiva, anche se spesso accomunati tutti da un tragico destino. Nell'autunno del '49 a Melissa, un piccolo borgo del crotonese, su un fondo demaniale venivano uccisi dalla "celere" due modesti contadini ed una giovane donna, mentre molti altri manifestanti vennero feriti¹⁵.

Stesso copione si ripete il 23 marzo del 1950 a San Severo, popoloso centro agricolo della Capitanata, dove l'eco dei fatti di Melissa scatena la rabbia dei braccianti a cui segue la dura repressione della "celere" che farà registrare un bilancio abbastanza elevato di feriti, diversi arrestati e, purtroppo, ancora una vittima, «[...] il venditore ambulante Michele Di Nunzio, padre di quattro figli [...]. Si allunga così il tragico elenco degli assassinii compiuti dagli uomini del governo contro i lavoratori, la povera gente, non importa se iscritta al partito comunista o alle organizzazioni di sinistra, tanto è vero che [...] Di Nunzio era un democristiano»¹⁶.

Gli arresti colpirono indistintamente uomini e donne, padri e madri di famiglia, figli. Per loro ebbe inizio un lungo e faticoso calvario, tra carcere e processi, che si concluse circa due anni dopo con l'assoluzione e il ritorno festoso alla libertà¹⁷.

Concetto Marchesi (1878-1957) non volle far mancare le sue considerazioni su questa vicenda, e dalle pagine de "l'Unità" esprime il suo pensiero polemico nei confronti di quel potere bieco esercitato dal Governo. La sua pungente denuncia non scosse però esaurientemente quel "nuovo" percorso democratico di rinascita civile che lentamente andava dipanandosi tra le resistenze di un'Italia ancora piena di contraddizioni ed economicamente iniqua.

Quella folla di San Severo costretta a gridare che esistono braccia desiderose di lavoro e bocche bisognose di pane e non di piombo è il sintomo angoscioso di una condizione sociale che andrebbe colpita alla radice e sarebbe meritevole di più seria considerazione da parte di quanti vorrebbero conservare l'ordine sociale così come è oggi, e che dovrebbero anzitutto far lavorare quelle braccia e sfamare quelle bocche. A ottenere questo non giovano ufficiali di carabinieri, commissari di polizia, giudici istruttori, procuratori generali: no; questa è competenza esclusiva del governo e del potere legislativo. Dopo la sentenza [...] i giornali dell'ordi-

¹⁵ Cfr., G. Cingari, *Storia della Calabria dall'Unità a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1982, pp. 337-338.

¹⁶ *Le aggressioni in Puglia preordinate dai fascisti. Clamorose rivelazioni sull'alleanza tra M.S.I. e Polizia*, in "l'Unità", anno XXVII (Nuova serie), n. 73, 26 marzo 1950, p. 1. Sulla rivolta e sulle fasi del processo che seguono, v. R. Iacovino, *23 marzo 1950. San Severo si ribella*, Milano, Teti editore, 1977.

¹⁷ Cfr., P. Salerno, *La sentenza al processo per i fatti di San Severo*, in "l'Unità", anno XXIX (Nuova serie), n. 85, 5 aprile 1952, p. 1; P. Salerno, *Tutta San Severo abbraccia i lavoratori liberati dal carcere*, anno XXIX (Nuova serie), n. 86, 6 aprile 1952, pp. 1,8.

ne religioso e civile della Repubblica italiana, mascherando il loro malumore, potrebbero dire “Vedete come si giudica in Italia, ora: con che umanità e giustizia?”. Sì, è vero, dolci signori. Ma l’opera disumana di coloro che quegli uomini hanno incolpato e incarcerato resta intatta nella sua infamia; e il problema sociale non si risolve con una sentenza che assolve [...] per un reato inesistente, dopo due anni di prigione¹⁸.

Solo qualche anno prima, stessa sorte era toccata ad un’altra donna coraggiosa ed energica, sconosciuta ai più, Giuditta Levato (1915-1946), «[...] uccisa il 28 novembre del 1946 a Calabrigata durante l’occupazione delle terre incolte della provincia di Catanzaro. Il piombo stroncò la giovane vita di questa donna e la vita della creatura che ella alimentava nel suo seno, sulle terre incolte [...] che i contadini poveri [...] volevano coltivare per lavorare e per sfamare le proprie famiglie [...]»¹⁹. Emblematica è la vicenda di questa bracciante calabrese, “una martire della lotta per la terra”, già mamma di altri due bambini, che purtroppo non hanno avuto giustizia in quanto il processo, dopo qualche anno, si concluse con l’assoluzione dell’imputato: «Il pubblico ha accolto la sentenza con un silenzio glaciale. Solo le lacrime dei parenti della contadina, che avevano sperato fino all’ultimo di veder finalmente puniti i colpevoli, hanno commentato il verdetto. Non è questa la prima volta che un brutale assassinio contro un umile lavoratore (e in questo caso madre) resta impunito: una donna ha perso la vita per difendere il suo diritto al lavoro, ma i suoi assassini restano in libertà»²⁰.

Questi episodi, vanno tutti a rifinire e ad integrare quelle pagine della storia d’Italia del secondo dopoguerra dalle quali possiamo ancora trarre una lezione etica e civile. Non è certo facile orientarsi tra gli intensi e variegati avvenimenti che la affollano, la rendono complessa e, forse, in qualche caso la sottomettono a categorie ideologiche; ma è certamente coinvolgente rintracciare sullo sfondo delle grandi svolte la rilevanza etica che riaffiora e che schiude stimolanti sfide epistemologiche.

L’esperienza di solidarietà sociale e politica

Gli eventi ricordati, le violente ribellioni e, particolarmente, le cruenti repressioni consumate ai danni di una classe subalterna fiaccata e oppressa, finiscono per turbare e sconvolgere profondamente l’opinione pubblica italiana che conoscerà, in momenti diversi, anche attraverso l’analisi di alcuni quotidiani nazionali dell’epoca²¹, la tragedia che veniva consumandosi ai danni di un’infanzia bisognosa, abbandonata e spesso pure orfana.

Alla sensibilità di un gruppo di donne laiche impegnate e vicine al Partito Comu-

¹⁸ C. Marchesi, *La sentenza di Lucera*, in «l’Unità», anno XXIX (Nuova serie), n. 86, 6 aprile 1952, p. 1.

¹⁹ *Una martire della lotta per la terra. Gli assassini di Giuditta Levato di fronte ai giudici di Catanzaro. La contadina fu uccisa con la sua creatura sulle terre incolte dell’agrario Mazza*, in «l’Unità», anno XXV (Nuova serie), n. 129, 2 giugno 1948, p. 4.

²⁰ *Giuditta Levato non ha avuto giustizia. Il processo si è concluso con l’assoluzione dell’imputato*, in «l’Unità», anno XXV (Nuova serie), n. 131, 4 giugno 1948, p. 1.

²¹ G. Medici, *Il dramma contadino*, in «La Stampa», n. 263, 6 novembre 1949, p. 1; L. Salvatorelli, *Dopo Melissa*, in «La Stampa», n. 266, 10 novembre 1949, p. 1; G. Baldacci, *Nulla è cambiato da quarant’anni in Calabria*, in «Corriere della Sera», n. 269, 16 novembre 1949, p. 1.

nista Italiano, successivamente confluite nell'UDI²² (Unione Donne Italiane), si deve l'organizzazione e il sostegno necessari ad un'iniziativa di straordinaria solidarietà che a partire dall'inverno del 1945 coinvolgerà migliaia di bambini; inizialmente quelli di Milano e di Torino, in stato di estremo bisogno in conseguenza dei bombardamenti e dei tumulti operai, e negli anni a seguire soprattutto del Centro-Sud, quasi sempre vittime innocenti proprio di quelle sommosse contadine soffocate nel sangue.

Fin dalla sua presenza sul territorio romano, la neonata UDI si era preoccupata, tra le altre cose, non solo di sensibilizzare e sollecitare il Ministero della Difesa a bonificare i terreni pieni di granate, mine e altri residuati bellici che continuavano a uccidere, ferire e mutilare centinaia di bambini, ma anche di organizzare le vacanze estive dei fanciulli delle borgate romane, di Cassino e di tutti quelli recuperati con generosità nel Mezzogiorno²³.

Ma procediamo con ordine. Al V congresso nazionale del PCI (29 dicembre 1945 – 6 gennaio 1946), in vista delle elezioni per la Costituente, Palmiro Togliatti (1893-1964) nella relazione introduttiva²⁴ si era soffermato ad illustrare le questioni che il partito si trovava ad affrontare e difatti il dibattito che segue nei giorni successivi si svilupperà a tutto campo: dal voto alle donne al problema della proprietà della terra, dalla ricostruzione del Paese all'organizzazione del partito, senza trascurare il problema della scuola inserito tra le tante emergenze del Paese²⁵.

L'intervento di un delegato della federazione di Frosinone, Raul Silvestri, sposterà poi la riflessione su alcuni argomenti concreti, assai dolorosi e tragici presenti sul territorio di sua provenienza, duramente provato dai bombardamenti che avevano causato drammatiche condizioni soprattutto dai bambini. Pur essendo centrato sulla realtà del cassinato, il suo intervento offriva uno spaccato che per crudezza e problematicità finiva per accomunare i vissuti quotidiani dei diversi delegati presenti che, toccati emotivamente, daranno vita ad una vera e propria gara di solidarietà con proposte e promesse di sostegno a quel territorio e primariamente all'infanzia. Come primo atto formale il congresso provvederà a nominare una propria rappresentanza da inviare a Cassino per conoscere il territorio, familiarizzare con i cittadini e assumere impegni²⁶.

Il resoconto e le suggestioni della visita verranno riportate nella prima pagina de "l'Unità" dell'8 gennaio 1946, in due distinti articoli. Nel primo è contenuto un dettagliato resoconto numerico della missione ma anche una sottile polemica,

Come era stato annunciato [...] al Congresso, una delegazione [...] si è recata ieri a Cassi-

²² Numerose sono le pubblicazioni che ripercorrono la storia di questa Associazione e delle iniziative portate avanti, fondamentali quelle che ne indagano l'azione sui territori, rilevanti quelle che si intrecciano con il vissuto e con le memorie delle donne che all'interno dell'UDI hanno operato. Tra i lavori non citati in questo contributo si segnalano per il taglio storiografico originale: C. Liotti, R. Pesenti, A. Remaggi, D. Tromboni (a cura di), *Volevamo cambiare il mondo. Memorie e storie delle donne dell'UDI in Emilia Romagna*, Roma, Carocci, 2002; Michetti M., Repetto M., Viviani L., *Udi: laboratorio politico delle donne. Idee e materiali per una storia*, Roma, Cooperativa Libera Stampa, 1984.

²³ Cfr. M. Rodano, *Memorie di una che c'era. Una storia dell'Udi*, Milano, il Saggiatore, 2010, pp. 67-68.

²⁴ Cfr. P. Togliatti, *Rapporto al V Congresso del PCI*, in G. Santomassimo (a cura di), *Palmiro Togliatti. Opere scelte*, Roma, Editori Riuniti, 1974, p. 452.

²⁵ Per un approfondimento dei temi di politica scolastica dibattuti al congresso, rimando a T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica (1943-1948)*, Roma, Editori Riuniti, 1976, pp. 94-100.

²⁶ Cfr. L. Fabi, A. Loffredi, *L'infanzia salvata. Nord Sud un cuore solo*, Città di Ceccano, 2011, pp. 14-15.

no, con l'autocolonna di soccorsi organizzata dalla R.A.I. Il Congresso inviava le offerte raccolte durante i suoi lavori e cioè: centomila lire, ospitalità per otto mesi nel nord a 2175 bambini, ed altri doni, fra cui l'impegno da parte di una Federazione comunista del settentrione di inviare ogni mese 150 pacchi per i bambini. [...] sul luogo stesso della distribuzione dei pacchi è stata registrata una radio-cronaca trasmessa poi in serata dalla stazione di Roma. Della iniziativa del Congresso, come di quella dell' "Avanti!" (che ha offerto 20 mila lire) non è stato fatto cenno, essendo stato stabilito – a quanto ci fa sapere la R.A.I. – di dedicare ad entrambe con maggior rilievo alcuni minuti della prossima trasmissione di "Arcobaleno"²⁷;

nel secondo trafiletto, invece, si riporta la pregnante esperienza e l'accorata descrizione di una militante del PCI:

La compagna Teresa Noce (Estella) di ritorno da Cassino [...] descrive le rovine materiali e spirituali che minacciano i ventimila abitanti della città più distrutta d'Italia. Bisogna vedere – dice Estella – le madri ringraziarci con le lacrime agli occhi, ringraziarci per l'offerta di condurre i loro bimbi fuori dell'inferno in cui vivono. Bisogna vedere i loro volti emaciati dalla febbre, dalla malaria che ha colpito tutti: uomini e donne, vecchi, bambini, giovani e ragazzi. Porteremo via da Cassino 800 bambini e le cure del partito riusciranno a guarirli, ma non basta, bisogna fare di più, ci sono migliaia di bambini a Cassino. [...] Poi Estella raccomanda ai compagni di trovare medicinali, è questo quello che più hanno chiesto gli abitanti della piccola città, occorre trovare chinino, molto chinino per vincere la malaria [...]²⁸.

L'energica Teresa Noce chiese la disponibilità ancora una volta ai compagni della "rossa" Emilia ad ospitare subito non solo i bambini del Nord orfani o che pativano la fame o che necessitavano di cure e di assistenza permanente, ma anche quelli della martoriata Cassino²⁹. La risposta non si fece attendere e fu talmente generosa che nei numeri superò di gran lunga le attese, tant'è che si decise di estendere capillarmente l'iniziativa all'intero Centro-Sud.

Da Napoli, alla vigilia del Natale del 1946, partirono 12000 bambini. Era stata un'impresa epica e per organizzarla era occorso un lavoro di molti mesi. Le calunnie diffuse, in particolare nei quartieri più poveri [...] aveva reso difficile inizialmente trovare famiglie disponibili a mandare i propri figli. Era stato detto loro di tutto; che i bambini sarebbero stati deportati in Russia e non sarebbero mai tornati, che i comunisti avrebbero loro mozzato le mani e via farneticando. Di fronte alle riserve della curia e alla campagna qualunquistica, qualcuno dei componenti si era ritirato dal comitato costituito ad hoc, presieduto da Giorgio Amendola, del quale facevano parte il provveditore agli studi, il commissario dell'Omni, il direttore della clinica pediatrica dell'Università, alcune personalità della cultura [...], docenti universitari, medici e sacerdoti. Al momento della partenza, parecchie madri sottrassero per i figli lasciati a casa i cappotti preparati nei vagoni per quelli che dovevano partire, in vista dell'arrivo in regioni fredde [...]. Da Roma partirono tre treni, il primo il 19 gennaio del 1946. [...]³⁰.

Dopo pochi anni per tante famiglie indigenti l'UDI rappresentava un sicuro punto

²⁷ *Un'autocolonna di soccorsi è giunta domenica a Cassino*, in «l'Unità», anno XXIII (Nuova serie), n. 6, 8 gennaio 1946, p. 1.

²⁸ *Salviamo i bambini di Cassino!*, in «l'Unità», anno XXIII (Nuova serie), n. 6, 8 gennaio 1946, p. 1.

²⁹ Cfr. Rodano M., *Memorie di una che c'era* cit., pp. 67-68.

³⁰ *Ivi*, p. 68.

di riferimento; la difficoltà non era più quella di recuperare bambini, ma di dover rispondere sfavorevolmente alle continue richieste.

Da un documento della Federazione romana del Pci risulta che, quell'estate del 1948, nelle colonie estive dell'Udi di Roma erano ospitati 15000 bambini, ma i problemi non mancavano. Nel 1947 era stato soppresso il ministero dell'Assistenza postbellica, diretto, nelle precedenti compagini governative unitarie, da comunisti o uomini di sinistra, e le competenze erano state trasferite al ministero degli Interni. Sempre quell'anno [...] il nuovo governo lesinava i fondi, erogati invece in abbondanza al Cif e soprattutto alla Poa (Pontificia opera di assistenza). Nel 1949 per ottenere il finanziamento delle colonie dell'Udi si era dovuta organizzare una manifestazione di donne e bambini ma, giunto sotto la Prefettura, il corteo era stato aggredito a manganellate dalla celere. [...] ³¹.

Un ulteriore gesto di solidarietà, nonostante le difficoltà che l'UDI si trovava a fronteggiare, si era realizzato proprio all'indomani dei tristi episodi verificatisi a San Severo. Alla rivolta seguirono, anche nei giorni successivi, delle retate che portarono in carcere moltissime coppie di genitori. L'esperienza del carcere inevitabilmente aveva finito per creare gravi disagi e lacerazioni all'interno dei nuclei familiari coinvolti. Infatti negli anni che intercorsero tra l'arresto e l'assoluzione, molti bambini pur di non essere lasciati da soli e senza assistenza nelle case, nell'immediato verranno ospitati da parenti e pian piano altri, invece, saranno accolti, ospitati e curati temporaneamente da famiglie del Centro-Nord, in segno di solidarietà sociale e politica ³².

Ad aspettare i bambini nelle stazioni ferroviarie c'erano le bande musicali, e spesso anche i sindaci con le Giunte comunali. Fu proprio un sindaco, quello di Modena, che propose di chiamare "treni della felicità" quei convogli carichi di bambini meridionali. All'arrivo presso le famiglie che si erano offerte di ospitarli, i bambini restavano spesso sbalorditi nello scoprire l'agiatezza e le comodità a loro sconosciute ³³. Nel libro *I treni della felicità. Storie di bambini in viaggio tra due Italie* (2009), Giovanni Rinaldi ricostruisce dettagliatamente le storie di alcuni di quei bambini, ne raccoglie i ricordi e i racconti connessi agli scontri violenti del 1950.

In un altro libro *Cari Bambini vi aspettiamo con gioia... Il movimento di solidarietà popolare per la salvezza dell'infanzia negli anni del dopoguerra* (1980) curato da Angiola Minella, Nadia Spano e Fernando Terranova, viene raccontata forse per la prima volta compiutamente l'epopea dei bambini di San Severo. In queste pagine trova ospitalità anche la triste storia di Giuseppina Levato attraverso il toccante ricordo del figlio, anch'esso ospitato insieme al fratello da una famiglia del Nord, per intervento del PCI, poco tempo dopo la morte della madre.

Conclusioni

Le massicce proteste di Melissa e di San Severo, si collocano in un lungo elenco di episodi di ribellione sociale verificatisi in quegli anni; eventi per lungo tempo taciuti,

³¹ *Ivi*, p. 69.

³² Cfr. G. Rinaldi, *I treni della felicità. Storie di bambini in viaggio tra due Italie*, Roma, Ediesse, 2009, pp. 11-12.

³³ *Ivi*, p. 22.

erroneamente omessi o semplicemente ignorati dalla storiografia ufficiale o, peggio, etichettati pregiudizialmente o preliminarmente come notazioni irrilevanti, da storiografia minore, e dunque legittimamente trascurabili. Rievocare e portare alla luce tali episodi, anche per meglio definirli, significa riconsiderare pure i territori, il contesto sociale in cui quelle storie si inseriscono e il vissuto delle persone coinvolte.

Inevitabilmente ciò implica una dilatazione della ricerca che, nel rispetto del pluralismo tematico, documentario e critico-interpretativo, finisce per immettere nuova linfa nella storiografia, anche in quella pedagogica. Ancora una volta il ventaglio delle fonti dello storico della scuola e dell'educazione si incrementa significativamente attraverso il recupero di storie alternative sulle quali si può ancora lavorare per svelarne i tanti risvolti, quelli politici, quelli antropologici, quelli culturali, quelli sociali, quelli economici, quelli educativi, di cui c'è significativa traccia nei "treni della felicità"; gli sforzi di ricomposizione della memoria relativa a quegli anni così intensi sono puntualmente documentati anche dalle innumerevoli testimonianze rintracciabili *on-line*: esempio di bisogno di recuperare memoria, piuttosto che mera esortazione nostalgica di ricordo³⁴.

Bibliografia

- AA.VV., *Campagne e movimento contadino nel Mezzogiorno d'Italia dal dopoguerra ad oggi*, Bari, De Donato, 1979.
- Aga Rossi Elena, *Una nazione allo sbando. L'armistizio italiano del settembre 1943 e le sue conseguenze*, Bologna, il Mulino, 2003.
- Alcaro Mario, Paparazzo Amelia, *Lotte contadine in Calabria 1943-1950*, Roma, Lerici, 1976.
- Buffardi Giulia, *Quel treno lungo lungo... Il comitato per la salvezza dei bambini di Napoli 1946-1947*, Napoli, Libreria Dante & Descartes, 2010.
- Cinanni Paolo, *Le lotte per la terra nel Mezzogiorno 1943-1953. Terre pubbliche e trasformazione agraria*, Venezia, Marsilio, 1979.
- Di Matteo Salvo, *Cronache di un quinquennio. Anni roventi: la Sicilia dal 1943 al 1947*, Palermo, G. Denaro, 1967.
- Ginsborg Paul, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Torino, Einaudi, 2006.
- Gramegna Giuseppe, *Braccianti e popolo in Puglia. Cronache di un protagonista*, Bari, De Donato, 1976.
- De Felice Renzo, *L'Italia tra tedeschi e alleati. La politica estera fascista e la seconda guerra mondiale*, Bologna, il Mulino, 1973.
- Macchiaroli Gaetano, *Un'esperienza popolare del dopoguerra per la salvezza dei bambini di Napoli*, Napoli, Arte tipografica, 1979.

³⁴ Una summa di testimonianze, interviste, fotografie e documenti vari sono confluite del documentario *Gli occhi più azzurri. Una storia di popolo* (2011), diretto da S. Cappiello e M. Turri Dall'Orto. Sempre nel 2011 viene prodotto il film documentario *Pasta nera* di A. Piva, ricco di rari documenti filmati dell'archivio Cinecittà LUCE.

- Mafai Miriam, *Pane nero. Donne e vita quotidiana nella seconda guerra mondiale*, Milano, A. Mondadori, 1987.
- Mafai Miriam, *L'apprendistato della politica. Le donne italiane nel dopoguerra*, Roma, Editori Riuniti, 1979.
- Minella Angiola, Spano Nadia, Terranova Fernando, *Cari Bambini vi aspettiamo con gioia... Il movimento di solidarietà popolare per la salvezza dell'infanzia negli anni del dopoguerra*, Milano, Teti, 1980.
- Rinaldi Giovanni, Sobrero Paola, *La memoria che resta. Vita quotidiana, mito e storia dei braccianti nel Tavoliere di Puglia*, Lecce, Edizioni Aramirè, 2004.
- Rossi Doria Anna, *Il ministro e i contadini. Decreti Gullo e lotte nel Mezzogiorno 1944-1949*, Roma, Bulzoni, 1983.
- Serpe Brunella, *Socialismo, scuola, educazione nel Mezzogiorno. «La Parola Socialista» (1905-1975)*, Cosenza, Jonia, 2012.
- Serpe Brunella, *La Ricerca Storico-Educative in Italia. I fondamenti Gli ambiti I metodi*, Cosenza, Jonia, 2012.

BRUNELLA SERPE

LA SCUOLA IN ITALIA TRA AUTORITARISMO E LIBERTÀ (1922-1943)

In questo saggio si ripercorre una pagina difficile della storia della scuola in Italia, dall'avvento del fascismo alla fine della seconda guerra mondiale. Si confronta la scuola anti-democratica del regime con la scuola intesa come luogo di libertà e di crescita dell'intelligenza per cui si batte il socialismo, prima e durante il Ventennio.

The essay retraces the history of the school in Italy, from the beginning of fascism until the end of the Second World War. Anti-democratic school during fascism is compared to the school conceived as place of freedom and democracy by socialists.

Parole chiave: scuola, educazione, fascismo, socialismo, Italia.

Key words: school, education, fascism, socialism, Italy.

Il 28 ottobre del 1922, con un colpo di stato incruento, il fascismo va al potere¹. L'avvento del fascismo al potere e le mutate condizioni politiche che esso comporta, non determinano un cambiamento di indirizzo nella linea politica dei socialisti italiani e, neanche, tra le fila di quanti nelle aree più periferiche del Regno si richiamano agli assunti del socialismo e alle sue posizioni riguardanti i temi della scuola e dell'istruzione; posizioni che confliggono apertamente con quelle espresse dal fascismo, e non solo nell'impostazione degli studi e negli esiti ideologici e formativo-educativi. Non è un caso se tutto il socialismo italiano subirà una decisa e forte repressione durante l'intero Ventennio; repressione che finisce con la condanna al confino dei suoi esponenti di spicco da Nord a Sud della penisola, senza eccezione alcuna, e in una feroce azione di limitazione della libertà di stampa che si sostanzia nella censura di ogni iniziativa editoriale in contrasto con l'ideologia dominante. Ne è la riprova l'esperienza del confino, documentata da un cospicuo patrimonio di immagini che ritraggono i soggetti colpiti dal provvedimento restrittivo nei diversi luoghi di destinazione forzata. Questa documentazione iconografica, insieme alle tante lettere che i confinati scrivono alle famiglie e, ancora prima, ai tantissimi articoli di quotidiani e periodici di quegli anni, pubblicati prima che la censura imbavagliasse definitivamente la stampa, contribui-

¹ Sull'avvento del fascismo, sulla genesi e sulle interpretazioni si rimanda agli studi di Renzo De Felice. In particolare a R. De Felice, *Breve storia del fascismo*, Milano, Mondadori, 2002; Id., *Le interpretazioni del fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2005; Id., *Mussolini il duce. Gli anni del consenso (1929-1936)*, Torino, Einaudi, 2007; Id., *Autobiografia del fascismo. Antologia di testi fascisti 1919-1945*, Torino, Einaudi, 2004. Molto utili anche quelli più recenti di Emilio Gentile, *Fascismo. Storia e interpretazione*, Roma-Bari, Laterza, 2002; Id., *Il fascismo in tre capitoli*, Roma-Bari, Laterza, 2009; Id., *E fu subito regime. Il fascismo e la marcia su Roma*, Roma-Bari, Laterza, 2012; Id., *Le origini dell'ideologia fascista (1918-1925)*, Bologna, il Mulino, 2011.

scono a ricostruire l'impossibile rapporto tra socialismo e fascismo e la netta presa di distanza del primo dalla nuova corrente politica; molto coraggiosamente un periodico di periferia non esita a definire il Congresso del Partito Nazionale Fascista del 1921 come assemblea affollata da personalità esprimenti tratti di «alienazione politica e morale» e portato delinquenziale paragonabile ad «una marea montante»².

In effetti il fascismo, con la sua straripante affermazione nell'Italia degli anni '20, dimostra una straordinaria capacità di penetrazione e poi di sintesi dei diversi aspetti della società di massa con la quale si assicura l'adesione massiccia soprattutto dei ceti medi, dei giovani e di non pochi intellettuali. Contro i pressanti processi di massificazione in atto in Europa e in Italia, la promessa di crescita e promozione sociale derivante dal riconoscersi in una comunità e in un capo, fa il paio con la convinzione che il merito avrebbe rappresentato l'elemento decisivo su cui costruire una nuova gerarchia sociale. L'abilità poi con cui si sfruttano appieno le nuove modalità di comunicazione come la radio, il cinema, la pubblicitaria e le immagini, l'associazionismo degli adulti e soprattutto quello giovanile, i canali dell'istruzione, in particolare quella elementare, spiegano la facile presa del fascismo sulla società italiana stretta nella crisi del dopoguerra. E spiegano anche le difficoltà di quanti sono impegnati a svelare la vera essenza del fascismo e a contrastarne, con armi spuntate, la diffusione: «Non abbiamo libertà di movimenti, non facilità di contatti, non forza armata a nostra disposizione, non autorità che si piegano ai nostri cenni, non immunità di azioni. Nulla, nulla»³, recita un articolo apparso nel febbraio del '23 in cui si denunciava lo strapotere del regime a pochi mesi dalla conquista del potere la cui azione di censura viene rimarcata in maniera inequivocabile da alcuni periodici che, in segno di sfida e noncuranti delle ritorsioni, vengono dati alle stampe con vistosi spazi bianchi, soprattutto nel corso del 1925, senza ricorrere alla sostituzione degli articoli censurati.

Contro la scuola conformatrice ed elitaria: le denunce dei socialisti

Non possiamo, però, tacere come sul piano della politica scolastica il Ventennio raggiunga alcuni importanti obiettivi, seppure macchiati dal totale controllo ideologico esercitato sulla scuola e sull'educazione e dall'aver sacrificato il carattere laico del sistema formativo italiano. La lotta all'analfabetismo in particolare, portata avanti in modo anemico e deludente dalle classi dirigenti liberali, fa ora registrare una decisiva

² *Onore al proletariato di Roma*, in «La Parola Socialista», 1921, n. 17, p. 1. In questo giudizio così netto e perentorio si esprime chiaramente la linea politica del periodico calabrese che, animato dal leader socialista nazionale Pietro Mancini, anche lui arrestato e confinato, non cambierà di una virgola il suo indirizzo e coglie immediata l'occasione per estendere la sua critica severa alla nuova classe dirigente del Paese.

³ *Sconfitti, minacciati?? ...*, in «La Parola Socialista», 1923, n. 3, p.1. In altri articoli si legge: «Ebbene noi non possiamo muoverci; non possiamo riunirci; abbiamo il bavaglio; siamo sbandati, scissi, divisi, siamo senza mezzi; non abbiamo armi, ché il popolo le consegnò; siamo pochi [...] eppure i nostri giornali prosperano, eppure si è dovuto inventare una legge elettorale per toglierci la vittoria, eppure si deve minacciare la violenza per inibirci il successo. Che importa? Noi non abbiamo ambizioni. Noi gettiamo il seme nel solco lasciando al tempo di fecondarlo»; *Un passo avanti*, ivi, 1924, n. 2, p. 1. O ancora: «Il silenzio prudente fu sempre bandito da queste nostre pagine [...]. Il silenzio in quest'ora, se non è complicità, è pavido desiderio di quieto vivere»; *Il nostro bilancio morale*, ivi, 1924, n.20, p. 1.

decrescita delle percentuali di analfabeti in ogni area del Paese. Nella ferma opposizione che il socialismo esprime nei confronti della politica scolastica del regime si punta ovviamente e giustamente il dito contro il monopolio e l'asservimento politico-ideologico della scuola elementare e di tutto il sistema formativo fino all'università messi in atto fin da subito. La scuola, eletta dai socialisti come lo strumento più efficace per la vera emancipazione delle classi socialmente ed economicamente più deboli, è considerata vittima della repressione fascista che nell'organizzazione, nella costruzione del consenso e nella selezione sociale mira al controllo assoluto delle istituzioni educative sia sul piano organizzativo che su quello culturale. Ciò vale per la scuola in genere, e la scuola elementare in particolare che, in quegli anni, svolge un ruolo di precoce conformazione agli ideali del regime⁴.

La velocità con cui si mette mano già a partire dalla primavera del '23 alla riforma della scuola, elaborata dal ministro Giovanni Gentile attraverso l'emanazione di una serie di decreti governativi, è indicativa dell'importanza strategica che il regime riconosce a questa istituzione educativa nella costruzione e nell'affermazione dell'autoritarismo in chiave fascista⁵. Importanza suggerita anche dalla stessa diffidenza nei confronti di docenti di diverso orientamento ideale e politico, liberali, cattolici e socialisti, che in essa operano. Il carattere accentratore, gerarchico e, soprattutto, antidemocratico della scuola disegnata dal filosofo del neoidealismo, attira sul provvedimento una valanga di critiche che la definiscono un atto normativo capace di trasformare l'istruzione in un privilegio unicamente riservato alle *élites* economiche, sociali e culturali, volto a cristallizzare, quindi, gli assetti del Paese, non già strumento di crescita umana e di promozione sociale. È sotto gli occhi di tutti il declino della scuola nella sua parabola autoritaria che, da libera palestra in cui esercitare le intelligenze e accendere il pensiero, anche nelle realtà più misere e arretrate, si trasforma in mezzo di reazione e di azione conformatrice. Il primato assegnato al sapere umanistico, ritenuto il più incisivo strumento per l'educazione e la formazione delle classi dirigenti, mette in secondo piano il sapere tecnico appannaggio delle classi sociali meno abbienti per le quali si ritaglia un ruolo subalterno⁶.

Sul carattere elitario degli studi e sulla scarsa importanza attribuita all'istruzione tecnica e professionale, si consuma uno scontro particolarmente duro tra fascismo e

⁴ Per un ampio quadro sugli aspetti organizzativi e culturali della scuola durante gli anni del fascismo si rimanda a M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1981 e J. Charnistky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996. Per una ricostruzione delle posizioni espresse dal socialismo riformista sulla scuola è utile consultare il testo di T. Tomasi, E. Catarsi, L. Ambrosoli, G. Genovesi, S. Ulivieri, *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926). Battaglie per l'istruzione popolare e dibattito sulla «questione femminile»*, Firenze, Sansoni, 1982; per quelle espresse dalla corrente radicale si rimanda a G. Salvemini, *Opere. Scritti sulla scuola*, vol. V, a cura di Lamberto Borghi e Beniamino Finocchiaro, Milano, Feltrinelli, 1966. Risulta anche utile la lettura del volume di G. Matteotti, *Sulla scuola*, a cura di Stefano Caretti, Pisa, Nistri-Lischi, 1990.

⁵ L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951; T. Tomasi, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1969. Sulla congruenza fra l'operato di Gentile e l'autoritarismo di marca fascista: G. Turi, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Firenze, Giunti Editore, 1995.

⁶ Sulle critiche mosse alla riforma Gentile si rimanda ai contributi di G. Chiosso, M. Ostenc, R. Sante Di Pol e L. Pazzaglia raccolti in *Opposizioni alla riforma Gentile*, Quaderni del Centro Studi «C. Trabucco», n. 7, Torino, 1985. Sul dibattito maturato all'interno dello stesso fronte idealistico è utile la lettura del numero monografico di «Scuola e Città», nn. 4-5, 1967, dedicato a *Ernesto Codignola in 50 anni di battaglie educative*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.

socialismo, con quest'ultimo impegnato a difendere il destino sociale di quanti non appartengono alle classi più elevate. Nella storia del socialismo gli appelli lanciati a favore della avocazione della scuola elementare allo Stato prima, e di una scuola professionalizzante a favore dei figli del popolo poi, costituiscono un punto qualificante delle rivendicazioni che, in quel momento, non riescono a leggere né i limiti insiti in quelle richieste né le disastrose conseguenze che ne sarebbero derivate⁷. In particolare, sul percorso professionalizzante degli studi sarà proprio la riforma gentiliana del '23 a fissarne le modalità che, come risulterà chiaro negli anni successivi, rimarcano il solco e creano ora una distanza incolmabile tra le diverse classi sociali con la creazione del doppio binario formativo che nega il proseguimento degli studi alla maggior parte dei giovani, nonostante lo scarso successo della scuola complementare. Quest'ultima rappresenta, indubbiamente, uno degli snodi più significativi della riforma venendo a costituire lo stratagemma attraverso cui estromettere definitivamente un gran numero di studenti dalla scuola: «Successiva alla scuola elementare, triennale e chiusa, essa rappresentò il tentativo di dirottare in un tipico canale di scarico la massa di coloro che per "attitudini", per tradizioni familiari e per censo [...] non avrebbero potuto proseguire gli studi rimanendo, per dirla con il Gentile [...], al livello del "modesto cittadino"»⁸. Non dunque una conquista per il ceto medio, anzi un arretramento rispetto a quanto previsto dalla legge Casati che consentiva anche a chi in possesso di una formazione tecnica un qualche accesso agli studi universitari. Ed anche una chiara forma di discriminazione irreversibile, voluta fortemente da Gentile che considera l'istruzione superiore e l'università un privilegio che, in quanto tale, deve essere appannaggio di pochi. E questo in barba a quanti coltivavano l'idea del merito e la speranza di nuovi scenari inclusivi. In effetti, proprio per evitare il crescente malcontento dei ceti medi e borghesi riguardo l'eccessiva severità degli studi e dello stringente sistema degli esami, il fascismo si vede costretto a prospettare una qualche apertura con cui si inaugura, di fatto, sotto il ministero Fedele, la 'politica dei ritocchi' tra i cui obiettivi, oltre alle esigenze della fascistizzazione, si annovera anche il tentativo di rispondere alle forti critiche provenienti da alcuni settori importanti della società del cui sostegno il regime non può assolutamente privarsi. A nulla valgono le critiche con cui Gentile accoglie il provvedimento con il quale si concede una terza sessione di esami per i respinti alla maturità.

Anche l'inserimento dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica torna molto utile contropartita nel dialogo che il fascismo intesse con la Chiesa che, paga della concessione e dell'abbassamento dei toni anticlericali da parte dello stesso Mussolini, riconosce il regime e di fatto lo rafforza nel suo disegno di costruzione dello stato fascista. Quello con la Chiesa è un rapporto destinato a perfezionarsi

⁷ A proposito delle richieste avanzate dai socialisti, in particolare da Gaetano Salvemini, in materia di istruzione secondaria e delle risposte pervenute attraverso la riforma della scuola del '23 (rispetto alla quale, in un discorso al Senato, Gentile ebbe a dire: «Io posso dire di non aver nulla inventato» per aver trovato ispirazione proprio nel programma salveminiiano), si rimanda alla *Prefazione* al già citato testo di G. Salvemini, *Opere. Scritti sulla scuola*. I curatori dell'opera scrivono «che Gentile astutamente e non generosamente dichiarò ispirata [la riforma] al programma salveminiiano» un po' snaturando, quindi, quella che era la vera preoccupazione di Salvemini: selezionare con rigore la nuova classe dirigente italiana; *ivi*, p. XXVI.

⁸ G. Canestri, G. Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino, Loescher, 1976, p. 141.

e a rinsaldarsi con la stipula del Concordato del '29, quando l'insegnamento della dottrina cattolica già riconosciuto nei programmi della scuola elementare del '23 «a fondamento e coronamento» dell'istruzione viene esteso anche all'istruzione secondaria; altre importanti concessioni riducono sensibilmente il carattere laico dello Stato e dilatano il campo di influenza della Chiesa nella società italiana, anche in concorrenza con il fascismo, se si pensa all'azione penetrante svolta dal mondo cattolico attraverso la rete delle organizzazioni giovanili, abbastanza autonome e diffuse all'interno di ogni comunità italiana. Un'azione educativa e formativa raramente confliggente con quella dell'associazionismo giovanile di matrice fascista, piuttosto parallela ma non meno significativa, come mostra il ruolo di primo piano svolto dai cattolici già a partire dall'immediato secondo dopoguerra. Rispetto all'introduzione dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica italiana, l'atteggiamento dei socialisti è di aspra condanna e di totale avversione; la religione confligge con l'obiettivo della scuola che è quello di educare alla formazione del pensiero critico e laico, quindi scervo da qualsiasi implicazione religiosa⁹.

Si ripropone, in definitiva, negli stessi toni polemici, l'irrisolta *querelle* tra scuola pubblica e scuola privata confessionale che agita lo scontro tra cattolici e socialisti ben prima dell'avvento del fascismo ed anche dopo la fine del Ventennio, quando la componente cattolica preme, rivendica e ottiene di preservare il suo ruolo, di fatto già consolidato, all'interno della scuola e della società italiana. A conflitto appena concluso, ed ancora prima che iniziassero i lavori dell'Assemblea Costituente, «i cattolici si preoccupavano soprattutto di reagire al ruolo principale dello stato nel settore educativo, contrapponendo i diritti della Chiesa e della famiglia, due realtà che era facile far coincidere con la quasi totalità della società italiana, con il paese reale che un'antica polemica aveva sempre contrapposto a quello legale»¹⁰.

La scuola nella morsa del fascismo

A partire dal 1925, matura l'esigenza di una fascistizzazione integrale della scuola che spinge all'approvazione di una serie di provvedimenti che riducono la scuola a mero strumento per la diffusione dell'ideologia dominante, svuotata del suo compito e della sua capacità educativa e formativa che, se ispirata al principio della libertà delle istituzioni educative, avrebbe compromesso il disegno totalitario. Bersaglio della

⁹ «È appena il caso di ricordare – scrive Pazzaglia – che il proposito del Gentile fu duramente criticato dalle opposizioni socialiste, repubblicane e democratiche le quali accusarono il Ministro della Pubblica Istruzione di attentare alla libertà di pensiero, di tornare a fare dello Stato il braccio secolare della Chiesa, di compromettere in nome dei compiti formativi della scuola gli ideali della laicità e della tolleranza. [...] Naturalmente negli ambienti cattolici l'intenzione di riaprire i programmi dell'istruzione primaria all'insegnamento religioso fu salutata con ben altro atteggiamento», L. Pazzaglia, *Consensi e riserve nei giudizi dei cattolici sulla riforma Gentile (1922-1924)*, in L. Pazzaglia, *Cattolici e scuola nell'Italia contemporanea*, Milano, I.S.U-Università Cattolica, 1996, pp. 256-257. Sull'argomento molto utile è la lettura del volume di A. Gaudio, *Scuola, chiesa e fascismo. La scuola cattolica in Italia durante il fascismo*, Brescia, La Scuola, 1995, nonché: L. Ambrosoli, *Libertà e religione nella riforma Gentile*, Firenze, Vallecchi, 1980; C. Betti, *Sapienza e timor di Dio. La religione a scuola nel nostro secolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

¹⁰ G. Canestri-G. Ricuperati, *La scuola in Italia* cit., p. 191.

stretta in senso autoritario, come detto, è soprattutto la scuola elementare. Proprio perché scuola di tutti, se ne incentiva la frequenza al punto da farla risultare uno dei canali privilegiati per la diffusione dell'ideologia dominante anche per la giovane età dei destinatari che li rende particolarmente permeabili al messaggio educativo. Elemento imprescindibile del progetto è la classe magistrale, gli educatori, la cui quotidianità è scandita da un compito che bisogna scrupolosamente e ossequiosamente svolgere: quello di educare le giovani generazioni ad assorbire l'ideologia del fascismo per riconoscerne la necessità e l'utilità.

La svolta autoritaria avviata dalla 'politica dei ritocchi' è scandita da un lungo elenco di leggi restrittive e 'fascistissime'¹¹ che, oltre a porre definitivamente fine allo Stato liberale, segnano anche l'inizio di una fase in cui ogni ambito e ogni manifestazione della società italiana sono sottoposti a un severo controllo volto a cancellare qualsiasi traccia di libertà e di vita democratica, ostacoli alla realizzazione del progetto totalitario che è obiettivo del nuovo corso politico¹². D'altra parte, i delitti politici di Giacomo Matteotti nel giugno del '24, di Piero Gobetti e di Giovanni Amendola nel corso del '26, tutti a causa di aggressioni squadriste, sono segnali inequivocabili da parte del potere che non fa concessioni alle opposizioni, ridotte al silenzio con la forza, e cancella ogni residuo spazio di libertà organizzativa, sindacale ed anche di stampa. È in questo quadro così drammatico che prende corpo la fascistizzazione della scuola che si sostanzia nello scioglimento dell'associazionismo magistrale, nella predisposizione e adozione del testo unico per la scuola elementare che passerà, successivamente, sotto il controllo diretto del regime, nella pretesa di giuramento di fedeltà al fascismo dei professori universitari, nell'introduzione della cultura militare che già caratterizzava fortemente l'associazionismo giovanile, l'Opera Nazionale Balilla (ONB) e la Gioventù italiana del Littorio (GIL), ed in tante altre sortite a cui potrà porre freno solo l'incalzare della guerra. Infatti la fascistizzazione della scuola italiana, iniziata con il ministro Fedele, non conosce sosta e non incontra ostacoli; anzi l'irreggimentazione della gioventù promossa dal ministro De Vecchi con il suo richiamo alla necessità di una bonifica fascista della scuola, nonché la successiva opera bottaiana, piegano definitivamente le istituzioni educative alle esigenze del regime fino al 1943, quando l'*escalation* bellica apporrà la parola fine alla pesante manipolazione dell'intero sistema formativo ad opera dello Stato totalitario¹³.

L'impronta che il regime lascia sulla scuola italiana è indelebile. Lo dimostra ampiamente lo sforzo a cui è chiamata la Commissione alleata (*Allied Military Government*), ed in particolare la Sottocommissione per l'Educazione coordinata dal pedagogista americano Washburne che, nel tentativo di liberare le istituzioni scolastiche, i programmi e i libri di testo dall'ideologia fascista, non può non scendere a

¹¹ Cfr. A. Giardina, G. Sabbatucci, V. Vidotto, *L'età contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 1993, pp. 816-834.

¹² In questo processo di rimodellamento autoritario delle istituzioni e delle agenzie intermedie, vide la luce anche l'OND, l'Opera Nazionale Dopolavoro, finalizzata al controllo del tempo libero degli adulti ma anche dei giovani. Cfr., al riguardo: V. De Grazia, *Consenso e cultura di massa nell'Italia fascista. L'organizzazione del dopolavoro*, Roma-Bari, Laterza, 1981.

¹³ Per le organizzazioni giovanili, nel loro rapporto con la scuola, si veda: C. Betti, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984; per la politica bottaiana: G. Bottai, *La Carta della Scuola*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1939; R. Gentili, *Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.

compromessi. La defascistizzazione della scuola tentata in quegli anni, infatti, non ha come unico obiettivo la costruzione di un sistema scolastico completamente scevro da riferimenti al recentissimo passato, operazione resa difficilissima dalla presenza di programmi ed attività troppo pesantemente intrisi della cultura fascista che non è facile estirpare anche per il poco tempo a disposizione prima dell'avvio del nuovo anno scolastico. Emerge ed opera anche la volontà di influenzare il Paese e di guidarne il ritorno alla libertà, condizionandone la cultura, i valori educativi e la stessa scuola. La necessità di dover imbrigliare l'eccessivo fermento presente in alcuni progetti progressisti, suggerisce la ricerca di 'compromessi pedagogici', forse estranei alla volontà dello stesso Washburne, come si evince in più passaggi del documento della Commissione in cui si ricostruisce la complessità dell'intervento da loro elaborato in ambito scolastico ed educativo. Un intervento reso particolarmente difficile dalla peculiarità del sistema scolastico italiano che avrebbe meritato di essere ridisegnato secondo gli estensori del documento.

Eppure il voler tentare di spazzar tutto via e di sostituirlo con qualcosa di completamente nuovo sarebbe stato disastroso [...]; i cambiamenti non possono essere fatti tutti in una volta, perché il sistema deve continuare a funzionare e il materiale umano che è già coinvolto nel funzionamento del vecchio sistema non può, con un colpo di bacchetta magica, essere trasportato improvvisamente e senza scosse in quello nuovo¹⁴.

Preme, inoltre, la consapevolezza che il ritorno alla normalità sarebbe stato comunque aiutato dalla riapertura «in qualsiasi modo» ed «al più presto» delle scuole; un progetto quindi per l'immediato a cui si affianca un altro progetto a lunga scadenza reso possibile dalla «scomparsa dell'incubo fascista» e che consiste nel «riorientamento politico e sociale di tutto il popolo italiano» la cui «rieducazione» non può non fondarsi su un solido sistema scolastico, sostanzialmente «ripulito» e revisionato a più riprese e non completamente ricostruito, che rappresenta per tanti versi la fine di una stagione breve ma significativa, non l'effettiva svolta della scuola italiana.

Le richieste degli insegnanti antifascisti – sottolinea Santoni Rugiu – in gran parte avrebbero potuto incontrarsi con quelle sostenute da Washburne, soprattutto l'idea che l'educazione faccia rinascere la coscienza nazionale, se non ci fosse stato nelle autorità alleate un forte sospetto per la posizione politica dei gruppi degli insegnanti democratici, quasi tutti comunisti, socialisti o azionisti. Il timore era già, insomma, che le rivendicazioni di libertà e giustizia sociale nascondessero la volontà di giungere a un'egemonia educativa da parte delle forze anti-capitalistiche, egemonizzate dal comunismo sovietico. In sostanza quindi Washburne osteggiò le rivendicazioni democratiche, benché ne condividesse le motivazioni dichiarate, e preferì accogliere le più moderate richieste del governo italiano, accontentandosi di ritocchi tutto sommato secondari nel curriculum della scuola elementare e magistrale¹⁵.

¹⁴ C.W. Washburne, *La politica e la legislazione in Italia dal 1929 al 1943*, Milano, Garzanti, 1947, pp. 371-372.

¹⁵ A. Santoni Rugiu, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1979, pp. 667-668. Per i primi, cruciali

Analfabetismo, povertà e 'questione meridionale': i silenzi del fascismo

Viene da chiedersi quale siano state le risposte del fascismo ai gravi problemi sollevati e denunciati dai socialisti, prima della stretta in senso autoritario, in ordine allo stato di povertà economica, alfabetica e culturale in cui versava il Paese. Una povertà che, riguardo al Mezzogiorno, già da decenni è nota alle coscienze più vive come 'questione meridionale', ed in particolare come diffusa assenza di sviluppo civile. Alle coscienze più vive e non al fascismo che, a più riprese, nega la presenza di qualsivoglia problema o 'questione' che metta in dubbio la sua lettura addomesticata del Paese; una fotografia così alterata e così poco rispondente al vero che spinge lo stesso Mussolini a definire «il tanto diffamato e così malamente conosciuto Mezzogiorno d'Italia [...] una delle forze più potenti della Nazione»¹⁶. Salvo poi a svelare le autentiche e tragiche aspettative che nutre nei confronti del Sud che rappresenta «in primo luogo, la grande riserva demografica della Nazione. Quindi una riserva di caccia, quindi una riserva inesauribile di soldati»¹⁷. Parlando in Calabria nel '39, Mussolini ribadisce l'inesistenza di una problematica meridionale sostenendo la tesi secondo cui «i vecchi governi avevano inventato, allo scopo di non risolverla mai, la cosiddetta questione meridionale»¹⁸ e che, al contrario, «esistono questioni nazionali, poiché la Nazione è una famiglia, e in questa famiglia non ci devono essere figli privilegiati e figli derelitti»¹⁹. Ancora una volta, ogni statistica contraddice vistosamente l'analisi di Mussolini e del fascismo:

In realtà – afferma Cingari – i dati sullo sviluppo nazionale, e quelli propri della Calabria, mostravano, al contrario, che la politica autarchica e ruralista aveva ulteriormente penalizzato le regioni deboli. Malgrado la crisi, il Nord aveva aumentato il reddito netto privato e il Sud l'aveva diminuito [...]. La sovrappopolazione, chiusa la valvola dell'emigrazione, non trovava così sbocchi alternativi e riduceva le risorse disponibili. Il fenomeno investiva quasi tutte le regioni meridionali e comportava, tra l'altro, una brusca caduta del tasso di attività, come era

anni, successivi alla crisi e poi alla caduta del fascismo, cfr.: R. Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Roma, Armando, 1972; J. Justman - L. Volpicelli, *Scuola e società nell'Italia del dopoguerra*, Roma, Armando, 1959; T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Roma, Editori Riuniti, 1976.

¹⁶ G.A. Chiurco, *Storia della rivoluzione fascista*, Firenze, Vallecchi, 1929, vol. IV, p. 247.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ *La memorabile visita del Duce*, in «Opere pubbliche», Roma, 1939, p. 124. A questo proposito già Raffaele Ciasca aveva negato l'esistenza di tale questione nel curare la voce *Questione meridionale* per l'*Enciclopedia Treccani*, vol. XXIII, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1934, pp. 149-151. Nello scritto si parla esplicitamente di «risurrezione» del Mezzogiorno per cui, pur non nascondendo il fatto che parecchi paesi aspettino ancora «la strada, l'acquedotto, la scuola, l'asilo, cioè la soddisfazione di bisogni essenziali alla vita civile», l'autore conclude affermando: «Tuttavia, di una "questione meridionale" non si può più, oggi, legittimamente parlare: e perché tante differenze sono scomparse e perché ormai sono in piena attuazione i provvedimenti del governo fascista che mirano, intenzionalmente, a elevare il tono dell'Italia agricola specialmente meridionale. Ma più ancora, perché ogni traccia di contrasto, di antagonismo, ogni senso di interessi diversi sono scomparsi dagli animi per la fusione operata dalla guerra mondiale e dal fascismo»; *ivi*, p. 151. Stessa linea esprime il segretario del Partito Fascista Starace nel '39 interloquendo con Ferdinando Nunziante, dal 1922 al 1924 presidente dell'ANIMI: «Come mai – chiede Starace – esiste ancora una Associazione per gli Interessi del Mezzogiorno? Il regime ha ormai risolto il problema meridionale [...] il nome stesso della vostra Associazione è una affermazione di critica e di sfiducia verso il duce ed il regime»; *L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia nei suoi primi cinquant'anni di vita*, Roma, Collezione Meridionale Editrice, 1960, p. 99.

¹⁹ *La memorabile cit.*, p. 124.

mostrato dal calo della popolazione attiva, nel Mezzogiorno diminuita, tra il 1921 e il 1936, dal 46,6 al 38,8 per cento, e, per di più, dalla forte flessione dell'occupazione in agricoltura²⁰.

La risposta che il fascismo non ha dato al Mezzogiorno è, dati alla mano, consegnata alla storia; così come la storia ha ampiamente dimostrato la fondatezza di un'Italia molto lontana dallo stereotipo di Paese sereno, felice, autosufficiente e potente a cui non credeva, forse, neanche lo stesso regime. Così come accaduto durante la Grande Guerra, quando particolarmente pesante è stato il contributo pagato dalle regioni meridionali in termini di vite umane e appesantimento della condizione economica, anche questa volta si guarda a cosa il Mezzogiorno è in grado di sacrificare piuttosto che tentare di dare risposte ed individuare soluzioni per i problemi che, già allora, ne determinano il pesante sottosviluppo. Non invenzione ma triste realtà, dunque, quella stessa 'questione' che si tenta di relegare al solo dibattito storiografico.

Sul piano della politica scolastica, invece, l'alfabetizzazione primaria è stato tema di interesse comune sia al socialismo che al fascismo. Ovviamente con tanti distinguo che non consentono di confondere le due posizioni così divergenti nelle motivazioni e negli esiti²¹. Se per il regime l'obiettivo è la fascistizzazione e l'omologazione ideologica delle masse per la loro sottomissione politico-culturale, per i socialisti la diffusione dell'alfabeto è funzionale all'emancipazione dei ceti subalterni e popolari; l'alfabeto così essenziale per la maturazione politico-culturale e così poco presente nel Mezzogiorno dove gli indici di analfabetismo sono elevatissimi e, comunque, tali rimangono anche dopo il crollo del regime. L'aumentata frequenza della scuola elementare, infatti, produce risultati positivi soprattutto nelle aree del Paese meglio attrezzate sul versante dell'edilizia scolastica che, come ampiamente mostrato dai dati ufficiali, rimane fortemente deficitaria al Sud. Il martirio della scuola, crudamente descritto da Umberto Zanotti Bianco nel '25, è condizione comune a tutta la realtà meridionale, sebbene con punta di eccezionale gravità soprattutto in Basilicata e Calabria. Quindi anche la scolarizzazione, imposta durante il Ventennio, non ottiene dappertutto gli stessi risultati in termini di decremento dell'analfabetismo.

In presenza di una così insufficiente diffusione materiale della scuola di base, così tanto a lungo rivendicata dalle forze più autenticamente democratiche e progressiste prima e durante l'esperienza del Ventennio, anche le tanto declamate politiche di sostegno alle famiglie, alle donne e all'infanzia non risultano adeguate al bisogno, né prima né durante i difficili anni della guerra. Il perdurare dello stato di crisi in vaste zone del Mezzogiorno, che aveva creato folle di disoccupati e di poveri, porta il Prefetto di Reggio Calabria a relazionare sul fatto che «l'assistenza invernale da parte dei comitati comunali, viene fatta con grande soddisfazione del pubblico; ma data la quantità di indigenti e di disoccupati, molti dei quali sono, fra l'altro, sforniti di indumenti, occorrono notevoli fondi»²². Un'analisi che viene confermata anche da un segretario

²⁰ G. Cingari, *Storia della Calabria dall'Unità a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1982, p. 298.

²¹ B. Serpe, *Socialismo, scuola, educazione nel Mezzogiorno*. «La Parola Socialista» (1905-1975), Cosenza, Jonia, 2012.

²² ACS, *Min. Int., PS*, b. 55: rel. del 28 gennaio 1938. A questo proposito cfr. P. Bevilacqua, *Le campagne del Mezzogiorno tra fascismo e dopoguerra. Il caso Calabria*, Torino, Einaudi, 1980, p. 322.

federale del regime che scrive: «Le sole “famiglie numerose” sono esattamente 9.723 con 76.448 figli. Lo spettacolo che si ripete ogni giorno negli Eca è tale che c'è da domandarsi invero come faccia la gente a vivere»²³.

Una situazione che, ovviamente, stride con l'incessante propaganda che non conosce mai veramente sosta. Le immagini di donne in stato di maternità e di altre premiate per il compimento di azioni ovvie come l'allattamento e la pulizia della casa, o quelle che ritraggono famiglie numerose da un capo all'altro dell'Italia, sappiamo bene che non costituiscono né valorizzazione della donna, se non come moglie e madre, né sostegno fattivo alle famiglie, in lunghe e interminabili file per soddisfare anche bisogni primari. Il regime, poi, che aveva costruito, sempre attraverso il ricorso a documentazione fotografica, un'immagine artificiosa del Paese è sconfessato ed ampiamente tradito da quegli stessi fotogrammi che ne dovevano celebrare la grandezza. Alcune foto non riescono a cancellare la povertà che esprimono i tanti ragazzi ritratti in occasioni ufficiali senza divisa e senza scarpe; e neanche quella di altri, perfettamente impettiti nelle divise forse riciclate, con ai piedi solo scarpe rotte: inequivocabili segni di miseria o, se si preferisce, di finto benessere che sfuggono a quanti sono impegnati a documentare un Paese che non c'era.

Bibliografia

- Ambrosoli Luigi, *Libertà e religione nella riforma Gentile*, Firenze, Vallecchi, 1980.
- L'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia nei suoi primi cinquant'anni di vita, Collezione Meridionale Editrice, Roma 1960.
- Betti Carmen, *Sapienza e timor di Dio. La religione a scuola nel nostro secolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Betti Carmen, *L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista*, Firenze, La Nuova Italia, 1984.
- Bevilacqua Piero, *Le campagne del Mezzogiorno tra fascismo e dopoguerra. Il caso Calabria*, Torino, Einaudi, 1980.
- Borghi Lamberto, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- Bottai Giuseppe, *La Carta della Scuola*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1939.
- Canestri Giorgio, Ricuperati Giuseppe, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino, Loescher, 1976.
- Charnitzky Jürgen, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- Chiosso Giorgio, Ostenc Michel, Redi Di Pol Sante, Pazzaglia Luciano, in *Opposizioni alla riforma Gentile*, Quaderni del Centro Studi «C. Trabucco», n. 7, Torino, 1985.
- Chiurco Giorgio Alberto, *Storia della rivoluzione fascista*, Firenze, Vallecchi, 1929.
- Cingari Gaetano, *Storia della Calabria dall'Unità a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1982.
- De Felice Renzo, *Breve storia del fascismo*, Milano, Mondadori, 2002.

²³ ACS, PNF, b. 17: rel. del 10 febbraio 1939. Anche a questo proposito cfr. P. Bevilacqua, *Le campagne del Mezzogiorno*, cit., p. 323.

- De Felice Renzo, *Autobiografia del fascismo. Antologia di testi fascisti 1919-1945*, Torino, Einaudi, 2004.
- De Felice Renzo, *Le interpretazioni del fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- De Felice Renzo, *Mussolini il duce. Gli anni del consenso (1929-1936)*, Torino, Einaudi, 2007.
- De Grazia Victoria, *Consenso e cultura di massa nell'Italia fascista. L'organizzazione del dopolavoro*, Roma-Bari, Laterza, 1981.
- Ernesto Codignola in *50 anni di battaglie educative*, Numero monografico di «Scuola e Città», nn. 4-5, Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- Fornaca Remo, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Roma, Armando, 1972.
- Gaudio Angelo, *Scuola, chiesa e fascismo. La scuola cattolica in Italia durante il fascismo*, Brescia, La Scuola, 1995.
- Gentile Emilio, *Fascismo. Storia e interpretazione*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- Gentile Emilio, *Il fascismo in tre capitoli*, Roma-Bari, Laterza, 2009.
- Gentile Emilio, *Le origini dell'ideologia fascista (1918-1925)*, Bologna, il Mulino, 2011.
- Gentile Emilio, *E fu subito regime. Il fascismo e la marcia su Roma*, Roma-Bari, Laterza, 2012.
- Gentili Rino, *Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1979.
- Giardina Andrea, Sabbatucci Giovanni, Vidotto Vittorio, *L'età contemporanea*, Roma-Bari, Laterza, 1993.
- Justman Joseph-Volpicelli Luigi, *Scuola e società nell'Italia del dopoguerra*, Roma, Armando, 1959.
- La memorabile visita del Duce*, in «Opere pubbliche», Roma, 1939.
- Matteotti Giacomo, *Sulla scuola*, a cura di Stefano Caretti, Pisa, Nistri-Lischi, 1990.
- Ostenc Michel, *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1981.
- Pazzaglia Luciano, *Cattolici e scuola nell'Italia contemporanea*, Milano, I.S.U.-Università Cattolica, 1996.
- Salvemini Gaetano, *Opere. Scritti sulla scuola*, vol. V, a cura di Lamberto Borghi e Beniamino Finocchiaro, Milano, Feltrinelli, 1966.
- Santoni Rugiu Antonio, *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1979.
- Serpe Brunella, *Socialismo, scuola, educazione nel Mezzogiorno. «La Parola Socialista» (1905-1975)*, Cosenza, Jonia, 2012.
- Tomasi Tina, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1969.
- Tomasi Tina, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Roma, Editori Riuniti, 1976.
- Tomasi Tina, Catarsi Enzo, Ambrosoli Luigi, Genovesi Giovanni, Ulivieri Simonetta, *Scuola e società nel socialismo riformista (1891-1926). Battaglie per l'istruzione popolare e dibattito sulla «questione femminile»*, Firenze, Sansoni, 1982.
- Turi Gabriele, *Giovanni Gentile. Una biografia*, Firenze, Giunti Editore, 1995.
- Washburne Wolsey Carleton, *La politica e la legislazione in Italia dal 1929 al 1943*, Milano, Garzanti, 1947.

LA SCOMPARSA DI DUE MAESTRI

REMO FORNACA PEDAGOGISTA GENTILUOMO

Mi diceva un giorno un autorevole pedagogista cattolico che Remo Fornaca era a suo avviso il più gran gentiluomo tra i docenti delle nostre discipline. Un giudizio che condivido perfettamente. Nessuno eguagliava Remo Fornaca (1925-2015) per gentilezza, disponibilità, serenità di giudizio, obiettività, assenza di sete di potere, operosità e ancora per umiltà e umanità. Tutto questo gli derivava probabilmente, oltre che dall'indole, anche dalle umili origini (veniva «da famiglia di tradizione contadina», ricorda Cristina Coggi) (Coggi, 1998, p. 399) e dal faticoso cammino percorso fino all'insegnamento universitario, partendo dall'insegnamento nella scuola elementare e poi di filosofia e storia nella scuola secondaria superiore, ove fu anche preside. Un cammino molto simile al mio, salvo che io non sono passato per l'insegnamento secondario e mi sono mosso con più disordinata irrequietezza tra insegnamento primario, direzione didattica, servizio di ispettore centrale, giornalismo e sindacalismo magistrale, militanza attiva nel movimento di riforma scolastica e quindi insegnamento universitario. Ma soprattutto comune era, nell'ispirazione laica, l'impegno per il rinnovamento democratico della scuola, lo studio della storia della pedagogia, specie (ma non solo) italiana dell'Ottocento e del Novecento. Remo era partito dal fondamentale insegnamento anticonformista e critico di Angiolo Gambaro (cfr. Fornaca, 1967), specialista in storia della pedagogia del Risorgimento che aveva coraggiosamente pubblicato nel 1912 la sua tesi di laurea sul modernismo con la dedica: «Ai modernisti che la grave ora presente consacra ultimi cavalieri dell'ideale» (p. 372). Così tra le prime opere di vario argomento di Remo (su Locke, su Erasmo, su Vico, su Croce ministro della Pubblica istruzione) figurava Cattaneo (Fornaca, 1973), a me particolarmente vicino per l'influsso su Gabelli e Villari, che ho per tanto tempo studiati con passione nel loro felice intreccio di illuminismo e positivismo temperato, modello straordinario di equilibrata apertura oltre che culturale educativa e in vario modo sociale. Si comprende così come Remo Fornaca è diventato via via, negli affini interessi, nelle lotte e negli studi comuni, amico fraterno e questo tanto più in questi ultimi anni in cui le precarie condizioni di salute, e l'avanzata età, ci costringevano a non muoverci dalle nostre case ma ci stimolavano a scriverci sempre di più, a telefonarci (questo però con minore frequenza), a confrontarci sulla situazione generale e educativa e a commentare i nostri scritti. Tutto ciò fino ai suoi ultimi giorni. E qui devo dire che Remo aveva un'attenzione straordinaria per i miei testi che gli inviavo via via, con pronti commenti benevoli e puntuali, sempre generosi e penetranti. Da quell'attenzione e da quell'incoraggiamento ricavo un sostegno prezioso, per il quale sarò sempre riconoscente alla sua memoria.

Remo si è impegnato per la riforma democratica della scuola in linea col filone che più la propugnava della cosiddetta 'scuola di Firenze', praticando le 'tecniche Freinet' fin da quando era maestro, scrivendo su *Scuola e Città* e occupandosi via via dei nuovi programmi, delle innovazioni educative, normative e didattiche, del dibattito pedagogico. Ma soprattutto è stato

storico della pedagogia («fatti e dottrine») e in particolare di quella italiana vicina, dove, è stato notato, restano fondamentali *La pedagogia italiana del Novecento* (Fornaca, 1978) e *La pedagogia italiana contemporanea* (Fornaca, 1982). Fornaca si è qualificato in prima fila in quella che Cambi una volta ha definito la storiografia laica della «pedagogia scomoda» (su quest'ultima, cfr. Cives, 1994), esemplarmente costruita, collo stimolo dell'insegnamento di Salvemini, da Borghi e da Ambrosoli.

Ma Fornaca non si è dedicato allo studio di vicende solo italiane. Così ad esempio con un breve ma acuto volume (Fornaca, 1974) si è occupato delle incidenze pedagogiche nel nostro Paese della filosofia analitica, specie inglese (che per me fu molto utile nel ricostruire gli sviluppi della pedagogia filosofica attuale nel mio *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, che Remo considerava generosamente uno dei miei testi più riusciti) (Cives, 1978). Dell'incidenza sulla nostra pedagogia delle teorie della complessità di Edgar Morin si è poi dedicato in un volume con Cambi e con me, nato dalla relazione sua e dalla mia tenutesi a un congresso nazionale dell'ASPEI svoltosi a Catania (Cambi, Cives, Fornaca, 1991). Ma ancora dell'apporto recato dalle elaborazioni straniere alla pedagogia italiana con ricchezza di riferimenti, disponibilità e apertura di interessi si è felicemente occupato specie nelle sue tre belle antologie, la seconda curata con Redi Sante Di Pol, edite da Principato, relative alla pedagogia filosofica, a quella scientifica e alla didattica e alle nuove tecnologie educative (Fornaca, 1989; Fornaca, Di Pol, 1981; Fornaca, 1985). Così per la filosofia dell'educazione si è occupato di Dewey, ancora di filosofia analitica, di Maritain, di Suchodolski, della scuola di Francoforte, di Husserl e di Gadamer. Per la pedagogia scientifica ha incluso nella sua antologia i pedagogisti delle 'scuole nuove', Durkheim, gli psicoanalisti, Vygotskij, Piaget. E poi Bruner, Skinner, Bloom, Gagnè, Lorenz, Wilson.

Per la didattica e le nuove tecnologie educative ha compreso nel testo Dewey, i pedagogisti delle 'scuole nuove', Petersen, il libertario Neill, Makarenko, Freire, Skinner, Freinet e i promotori, appunto, delle nuove tecnologie dell'istruzione, fino a quelle dell'utilizzazione dell'informatica. Tutto questo con puntuali introduzioni, considerazioni e felici scelte di testi, sempre con grande apertura critica tesa a sottolineare la presenza di apporti positivi.

Si può notare a margine che la nota più severa in questi volumi è dedicata a una teoria dell'educazione di rilievo proprio di casa nostra, quella dell'idealismo. Per la quale ha scritto in modo incisivo (Fornaca, 1989, p. 10): «[...] La filosofia dell'educazione proposta e sostenuta dagli idealisti (specie Gentile) oltre a chiudere all'apporto delle scienze, si fece promotrice di una cultura pedagogica retorica e solo apparentemente liberale; i termini 'creatività', 'spiritualità', 'libertà', 'autoctisi' (per Gentile, l'atto del pensiero che pensa se stesso), 'autocoscienza', 'attività', ecc. sono ricorrenti nel linguaggio pedagogico idealista, ma di fatto furono drammaticamente privilegiati l'autoritarismo, la gerarchia, il fiscalismo, lo statalismo, la selezione, la demagogia». Un giudizio che aiuta a comprendere l'orientamento critico e di chiaro impegno innovatore con cui sono esaminate le recenti vicende della società, delle teorie dell'educazione e della scuola italiana. Un giudizio che condivido e che aiuta a capire il filo rosso che ci univa, nelle convinzioni e nell'impegno culturale, educativo e civile.

Ma un altro motivo forte che ci ha legato è stata la comune ammirazione per il pensiero della Montessori, vera scuola di fiducia nel potere «dilatatore» dell'educazione del bambino e dell'uomo e di impegno culturale e sociale senza preconcetti alla costruzione di un sempre più avanzato futuro. Alla Montessori abbiamo espresso la nostra costante adesione e dedicato il nostro assiduo studio di sempre migliore comprensione e approfondimento. Della Montessori Fornaca scriveva (Fornaca, 1978, p. 33) che «forse, o senza forse, è l'unica pedagogista italiana a non soffrire per formazione, per cultura, per esperienza, delle ristrettezze di una mentalità

provinciale e nazionale, è senz'altro la meno toccata da pregiudizi sociali, religiosi, politici, razziali, e con un'apertura umana e solidale».

E ancora osservava con Di Pol (Fornaca, Di Pol, 1981, p. 132) che «la Montessori, partita da premesse naturalistiche e positivistiche, pur senza mai abbandonare l'ideale scientifico e sperimentale del suo mondo, via via accentuò l'aspetto filosofico, etico e umanitario della sua pedagogia» e pose «al centro di essa una fede semplice ma vigorosa nel messaggio cristiano, quale poteva essere compreso dai più piccoli». Come poi ho in proposito sostenuto la Montessori dunque saldava, all'insegna del motivo centrale dell'emancipazione e della promozione della libertà del bambino, scienza, filosofia, spiritualità (questa vissuta a suo modo), pedagogia, didattica e azione sociale democratica ricavando dalla loro simbiosi, nel quadro della relativa complessità, la peculiare vitalità di una impostazione teorico-pratica rivelatasi sempre più inesauribile (cfr. Cives, 2014). All'insegna della Montessori, l'incontro tra Fornaca e me si faceva anche fisico, nella partecipazione di entrambi ai convegni montessoriani e alle sedute e ai dibattiti romani, quali suoi membri, dell'Istituto Superiore Montessori di Ricerca e Formazione dell'ONM. Fu in quella sede che Remo propose di realizzare da parte dell'Istituto l'edizione critica de *Il Metodo della Pedagogia Scientifica* della Montessori, su cui già stava facendo curare da una sua scolara una preliminare tesi di laurea. L'idea fu accolta, e così, sotto l'egida dell'Istituto, l'opera voluminosa e impegnativa della Montessori fu realizzata, con il mio coordinamento e la mia consulenza, di fatto dalla mia allieva Paola Trabalzini, divenuta una delle migliori esperte del montessorianesimo sul piano internazionale, oggi professore associato all'Università LUMSA di Roma. Per una parte ristretta della elaborazione, con la guida di Paola, collaborarono le dottoresse Vittoria Scanavino e Carlotta Padroni, rispettivamente scolare di Remo e di chi scrive.

Tra le varie occasioni in cui Remo si è dedicato allo studio della 'complessità' appunto del pensiero montessoriano credo si ponga in prima fila il saggio del 2000 *Maria Montessori tra neoevoluzionismo e complessità. Apporti significativi*. Opportunamente è stata ora ripubblicata dalla rinata *Vita dell'Infanzia*, organo dell'ONM (Fornaca, 2015). Questo scritto illustra gli sviluppi del pensiero della Montessori, specie, oltre che pedagogico, in campo biologico, epistemologico e psicologico e la pone al centro del dibattito attuale. Con grande efficacia l'A. scrive a chiusura del saggio (p. 15) che «il contributo montessoriano è avvenuto sul piano scientifico, operativo, sociale, culturale, educativo, metodologico in un contesto internazionale, mondiale e nello stesso tempo con una grande attenzione alle esigenze, alle attese, ai diritti della natura, delle persone, della civiltà. È quindi una pedagogia scientifica non riduttiva, non tecnologicamente schematica, ma molto aperta alle dinamiche della vita, in tutti i suoi aspetti, un pensiero scientifico molto più problematico di quanto non si supponga». Anche in questo saggio montessoriano, va notato, si conferma la peculiarità e la forza, diciamo il ritmo della distintiva scrittura di Fornaca, che si impone con la valanga dei tanti verbi e dei tanti sostantivi allineati, irruenta e incalzante, ma mai retorica o imprecisa nei riferimenti.

Remo Fornaca è stato un vero Maestro di operosità scrupolosa e intelligente, come dicevo all'inizio, di cortesia, di onestà, di chiaro impegno per prospettive educative e civili di libertà e di progresso. A lui mi onoro di essere stato unito da profonda solidarietà e amicizia, come qui ho più volte ricordato. I suoi libri costituiscono un apporto importante per comprendere le vicende della scuola e del pensiero educativo e civile di oggi e dei tempi vicini.

Credo che il suo essere stato così discreto, schivo, riservato e modesto abbia nociuto al riconoscimento dei suoi meriti e alla sua notorietà. Credo invece che si debba riproporre, per il grande apporto che potrà derivarne, lo studio dei suoi libri numerosi, chiari e puntuali, e soprattutto l'esempio della sua figura coerente e limpida, di studioso laico e democratico così

disponibile al dialogo, quale purtroppo non è più facile incontrare in questo nostro tempo demotivato. Un tempo purtroppo senza più troppi segni di impegno generoso, di generosi ideali.

Giacomo Cives

Riferimenti bibliografici

- Cambi Franco, Cives Giacomo, Fornaca Remo (1991), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cives Giacomo (1978), *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cives Giacomo (1994), *La pedagogia scomoda. Da Pasquale Villari a Maria Montessori*, Firenze, La Nuova Italia.
- Cives Giacomo (2014), *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*, in «Studi sulla formazione» (ed. web), a. XII, n. 2, pp. 119-148.
- Coggi Cristina (a cura di) (1998), *Scuola e cultura*, Torino, Il Segnalibro, pp. 399-409.
- Fornaca Remo (1963), *Filosofia, politica e educazione in Carlo Cattaneo*, Roma, Armando.
- Fornaca Remo (1967), *Angiolo Gambaro*, in «Scuola e Città», a. XVIII, n. 6, pp. 371-373.
- Fornaca Remo (1974), *Scelte pedagogiche e istanze logiche*, Firenze, La Nuova Italia.
- Fornaca Remo (1978), *La pedagogia italiana del Novecento. Dall'inizio del secolo al primo dopoguerra*, Roma, Armando.
- Fornaca Remo, Di Pol Redi Sante (1981), *La pedagogia scientifica del Novecento*, Milano, Principato.
- Fornaca Remo (1982), *La pedagogia italiana contemporanea*, Firenze, Sansoni.
- Fornaca Remo (1985), *Didattica e tecnologia educativa. Storia e testi*, Milano, Principato.
- Fornaca Remo (1989), *La pedagogia filosofica del '900*, Milano, Principato.
- Fornaca Remo (2015), *Maria Montessori tra neo-evoluzionismo e complessità. Apporti significativi*, in «Vita dell'infanzia», a. LXIV, n. 56, maggio-giugno, pp. 4-15 (già in «Vita dell'infanzia», a. XLIV, 1995, n. 6, giugno, pp. 69-79).
- Montessori Maria (2000), *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, edizione critica, a cura di Paola Trabalzini, Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori.

GIUSEPPE GIARRIZZO E LA STORIA (1927-2015)¹

Inadeguate, certamente, le poche righe di un omaggio, a contenere un sia pur sintetico rinvio alla statura di Giuseppe Giarrizzo. Provo a restringere il campo del mio ricordo a due livelli di presentazione: quello biografico e quello relativo all'ultimo nuovo interesse di ricerca: gli archivi scolastici.

Attingerò, per la delineazione del quadro storico dello studioso, direttamente alla sua *ego-histoire*²:

Sono consapevole del rischio di 'autobiografismo senile' che uno storico quasi ottantenne corre, quando è chiamato a parlare di se stesso. Ma è un rischio che ho deciso di correre, se voglio riaffermare, in un tempo che sconvolge e deprime, la fedeltà al mestiere che scelsi 60 anni fa, senza che di quella scelta mi sia mai pentito. L'autobiografia è un genere letterario più familiare invero più agli storici tedeschi e francesi che non agli italiani – per i quali ultimi si è potuto persino parlare (e con qualche ragione) di reticenza e di auto censura. Seguirò per me la traccia che uso seguire, storico della storiografia, per tutti i compagni di strada [...] continuerò a cercare nella vita che mi resta le risposte 'giuste' alle inquiete domande del presente.³

Giarrizzo, dunque, interpreta sé stesso, si fa storiografo del sé storico e prova a mostrare come sia importante dare seguito alla ricerca storica con l'impegno civico: «[...] mi sono formato nella "storiografia dell'impegno" e ancora oggi considero il lavoro storico un impegno civile [...] il "senso della storia", la critica della ragione storica sono stati per me il fine ed il metodo della mia ricerca [...]»⁴.

Ripercorrere le tappe della vita dello studioso incute timore: per il confronto (oggi, alla luce di una consapevolezza sempre in fieri, ieri, studentessa universitaria, dinanzi al rigore filologico, metodologico, linguistico delle sue lezioni), ma anche per gli esiti delle scelte culturali, scientifiche, accademiche.

Allievo di Santo Mazzarino, apprende la lezione di metodo dal brillante, acuto e dottissimo storico antico, «dotato di una mostruosa capacità di ricostruzione/divinazione del passato»: la scelta conservatrice di accettazione delle fonti, letterarie o antiquarie, consentivano «costruzioni congetturali» che valevano per la lettura della tarda antichità come per la modernità. Così, la riflessione si fa modello ricorrente: «il centro generatore di strappi epocali era

¹ Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Catania (1968-1999), ha promosso in quegli anni il restauro dell'ex Monastero dei Benedettini, divenuto sede accademica umanistica e centro culturale della Sicilia orientale. Professore Emerito di Storia Moderna dell'Università di Catania è ritenuto «custode di una concezione secondo cui l'Università, nonostante l'apertura di massa, deve continuare a coltivare una vocazione d'élite, che si riscontra nella proiezione europea della propria attività di ricerca». Accademico dei Lincei, membro del direttivo della «Rivista Storica Italiana», direttore dell'«Archivio Storico per la Sicilia Orientale», Presidente del Teatro Stabile (1999-2000) di Catania. È stato dirigente del PSI e assessore all'Urbanistica e vicesindaco di Catania (1985-86).

² G. Giarrizzo, *Autobiografia di un vecchio storico*, in «L'Acropoli», VII, 2006, n. 2. «È il testo che lessi ad un seminario organizzato da Paolo Macry e A.M. Rao, all'interno di un progetto di *ego-histoires* a quel tempo popolari. Rimase inedito tra le mie carte, ed ora Peppino Galasso [...] mi stringe a pubblicarlo». *Ivi*, p. 173. Stimo si trattasse dell'anno 2000 circa, prima della morte della moglie, prof.ssa Maria Musumeci, come lo stesso Giarrizzo annota, dedicandole il breve testo. Ad avviare questo tipo di ricostruzione storica, che ripropone la vita dell'estensore con criteri obiettivi e impersonali, fu Pierre Nora con *Essais d'égo-histoires* del 1987, ispirato al lavoro incompiuto di Marc Bloch (pubblicato postumo nel 1949), *Apologia della storia o mestiere di storico*, un libro pieno di vita, attraverso cui Bloch apriva al lettore il suo atelier di storico, mostrava i suoi strumenti di lavoro, definiva i suoi riferimenti e li collegava al suo vissuto personale.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ivi*, p. 181.

sempre da scoprire in una rivolta religiosa, a sua volta nucleo di una rivoluzione sociale (la crisi economico-sociale si esprime in una rivoluzione quando a far da deflagrante è un fuoco religioso)»⁵. Quell'impatto, spiega Giarrizzo, di dottrina e di metodo, di 'filosofia' e fantasia storica, sta all'origine della sua formazione di storico. Si laurea, nel 1949 in Lettere e nel 1950 in Filosofia, e fra l'una e l'altra data frequenta a Napoli l'Istituto Croce e si 'converte' agli studi della modernistica. Tra il 1954 e il 1957, un giovanissimo Giarrizzo vive e studia febbrilmente tra Londra, Oxford, Edimburgo, Leida, Parigi; amico (e se ne dichiara anche allievo nonostante solo tre anni più giovane) di Rosario Romeo, di Federico Chabod, di Trevor Roper, di Franco Venturi, di Gabriele De Rosa, Gaetano Cingari, Gastone Manacorda, Maurice Aymard, Giuseppe Galasso, Fulvio Tessitore, Pasquale Villani, Paolo Sylos Labini, Delio Cantimori. Collabora per tutto il periodo romano con Elena Croce, direttrice della sezione culturale dello «Spettatore Italiano», rinuncia, pur se ammesso, primo fra i candidati, a frequentare la Normale di Pisa, per collaborare a fianco di Alberto Pincherle all'Enciclopedia Italiana Treccani. Nei primi anni Settanta, rientrato in Sicilia, intraprende, già universitario a Catania, il percorso politico da specialista, quale storico della Sicilia e del Mezzogiorno⁶. E da storico meridionalista si impegna a trovare, soprattutto nel passato, quel che il meridionalismo aveva vigorosamente negato che ci fosse: la borghesia e la città, e, di conseguenza, a cogliere i tratti specifici della sua 'modernizzazione'. Degli studi esaltanti degli anni londinesi, Giarrizzo cerca di riproporre nella storia meridionale lo spirito e la tensione propri dello 'storm over the gentry', della 'crisis of the aristocracy', del 'decline of magic'; cerca e riesce a dar movimento ad una storia immobile e a sentirne lo svolgimento verso la modernità e l'Europa. Polemizza con la microstoria, rimasta impigliata nella strumentale negazione del «senso della storia», e recupera la forza dello storicismo dei maestri, di cui sente di incarnare quell'idea di «storiografia come pedagogia civile, che resta la mia identità dentro la "morte delle ideologie"... e oltre»⁷.

Il secondo aspetto del mio omaggio a Giuseppe Giarrizzo è quello che riguarda lo specifico ambito di ricerca che dal 2005 troviamo in volumi che si concentrano sul progetto di una lettura della storia d'Italia come storia delle sue scuole⁸. La disposizione storica del ricercatore Giarrizzo ha portato a ripensare uno dei luoghi essenziali dell'identità di un paese, la scuola. Nasce così la riflessione ultima, ma non isolata, di Giarrizzo sul nesso istruzione-formazione, sulla formazione e sul ruolo della scuola nei processi di cambiamento e di crescita socio-culturale del rispettivo bacino di utenza. Questo approccio, che è un vero progetto di ricerca, apre sulle prospettive di una *storia dall'interno* dei singoli istituti scolastici e sul rapporto tra storia di una città e storia delle sue scuole. L'ambizione è (è stata ?) quella di promuovere la documentazione complessiva di ogni scuola (registri, note, bilanci, corrispondenza amministrativa, didattica o di altro genere) a *bene culturale*. Diventa importante, così, che l'archivio storico del singolo istituto diventi anche centro di raccolta dell'ulteriore materiale che dirigenti e docenti, amministrativi e personale esecutivo possono aver portato con sé, sottraendo fonti importanti di ricerca. Rientrano in tale cornice i ricordi di scuola di professori e allievi, e, ove esistono, i musei della scuola e dell'istruzione. La storia della scuola, fino ad oggi prevalente, che è storia di politica scolastica (struttura, programmi, indirizzi, pubblico dibattito) non è in grado di dare risposta alle domande che lo storico e l'insegnante hanno maturato dentro e

⁵ *Ivi*, p. 174.

⁶ *Storia d'Italia. Le Regioni V: La Sicilia*, a cura di Giuseppe Giarrizzo, Torino, Einaudi, 1987.

⁷ G. Giarrizzo, *Autobiografia di un vecchio storico* cit., p. 182.

⁸ G. e M. Giarrizzo, *Per una storia d'Italia come storia delle sue scuole*, Giuseppe Maimone Editore, Catania, 2005; G. Calabrese (a cura di), *Archivi delle scuole, archivi per le scuole*, Catania, Giuseppe Maimone Editore, 2008.

fuori del *Laboratorio di storia*: quel che importa riguarda il modo e la misura con cui l'istituto, di cui va ricostruita e interpretata la storia interna, ha contribuito a modificare il contesto socio-culturale cui la scuola appartiene, in che modo quella scuola ha vissuto il proprio spazio fisico, in una città, in un villaggio, in collina o sulla costa, determinando o subendo accessi, concentrazioni, sbarramenti o collanti, adeguati o meno al tessuto territoriale e urbano. E poi, come la scuola si è fatta componente decisiva dell'identità e del vissuto della comunità cui ha servito. Così, lo storico usa la comparazione dei casi diversi per «trarne aiuto a motivare i problemi, a individuare tracciati di ricerca, a trovar risposta alle domande che urgono nel circolo tra presente e passato»⁹.

Peccato non continuare, la ricerca va proseguita nel segno e nel senso indicato dal Maestro Giarrizzo: la storia, la pedagogia, la storia dell'educazione ne hanno ricavato strumenti e linee progettuali.

Antonia Criscenti

⁹ G. e M. Giarrizzo, *Per una storia d'Italia come storia delle sue scuole* cit., p. 299.

INFORMAZIONI

CONVEGNO: *LO TSUNAMI DELLE GUERRE: GUERRA, EDUCAZIONE E SCUOLA*
FERRARA, 13-14 OTTOBRE 2015

Con il patrocinio del CIRSE e sotto l'egida della SPECIES (Society of Politics, Education and Comparative Inquiry in European States), che, dal febbraio del 2014, data della sua costituzione, impegna studiosi di varie nazioni europee, si è svolto a Ferrara il 13 e il 14 ottobre 2015, un convegno internazionale sul tema "Lo tsunami delle guerre: guerra, educazione e scuola". Nato dall'intenzione di ricordare il centenario della Grande Guerra, il convegno ha posto domande sulla relazione intrinseca tra educazione, scuola e condizioni di guerra, attraverso una domanda cruciale: è possibile educare in condizioni di insicurezza e di morte? Il Novecento ha visto due guerre mondiali che, sia pure in modo diverso, hanno fatto da spartiacque tra modelli politici e culturali tra loro antitetici; la condizione attuale di pace apparente si regge su guerre locali molto diffuse e, in tempi recentissimi, è messa a dura prova dall'emergenza del terrorismo: di qui l'attualità delle domande poste. Ad esse hanno dato risposta pedagogisti generali e storici dell'educazione non meno che storici dell'età contemporanea ed uomini di scuola di ogni parte d'Italia e d'Europa. Ricordarli tutti è doveroso, per l'apporto che hanno dato, senza eccezione alcuna, al dibattito¹, costruendo un mosaico suggestivo, che rende conto della complessità di un problema che chiama in causa, oltre alla realtà effettuale ed a varie manifestazioni di guerra, pericolo ed insicurezza, questioni politiche come le relazioni internazionali, aspetti della propaganda, la narrativa, l'educazione civica e la difesa della pace. Tuttavia, di là dal diverso approccio al tema e di là dal diverso compito attribuito all'educazione nei vari interventi, un punto è emerso in maniera pressoché unanime: il terreno dell'educazione, che implica prospettive teoriche e ideali, ma anche scuola, didattica, extrascuola e soprattutto politica, è quello su cui si gioca la partita più ardua. Garanzia di formazione di coscienze libere ed aperte all'altro e, quindi, di relazioni pacifiche, l'educazione è necessariamente la prima vittima di un mondo dominato dalla guerra. E il suo crollo trascina con sé il crollo stesso dell'umanità.

(Luciana Bellatalla)

¹ Lucia Ariemma, Nicola S. Barbieri, Letterio Todaro, Piergiovanni Genovesi, Simon Villani, Angelo Luppi, Tiziana Pironi, Angela Magnanini, Pasquale Moliterni, Margarida Louro Felgueiras, Iveta Kestere, Philippe Simon, Damiano Matasci e Edwin Keiner

CONVEGNO CIRSE: *SGUARDI DELLA STORIA.*
LUOGHI, FIGURE, IMMAGINARIO E TEORIE DELL'EDUCAZIONE
 ASSEMBLEA DEI SOCI CIRSE
 BOLOGNA, 26-27 FEBBRAIO 2016

LA GIORNATA DI APERTURA

Venerdì 26 e sabato 27 febbraio u.s. si è svolto a Bologna il Convegno nazionale della nostra associazione, il CIRSE, dal titolo *Sguardi della Storia. Luoghi, figure, immaginario e teorie dell'educazione*. Si è trattato di un appuntamento, come quelli precedenti, molto atteso e di rilevante importanza per la nostra comunità, perché occasione di confronto scientifico e culturale e perché coincidente con l'assemblea triennale dei soci, per il rinnovo delle cariche direttive e con la proclamazione dei vincitori del premio CIRSE 2015. A renderlo possibile è stata in prima persona la prof.ssa Emma Beseghi, a cui è andato il riconoscente ringraziamento di tutti i partecipanti, esteso alla dott.ssa Rossella Raimondo che l'ha coadiuvata.

L'apertura del Convegno, che il 26 febbraio mattina ha registrato subito molte presenze, è stata assai valorizzata dalla sede stessa che ha ospitato la prima parte dei lavori: la meravigliosa sala dello *Stabat Mater* della Biblioteca dell'Archiginnasio. Dopo i saluti di rito, espressi con molta naturalezza e nient'affatto retorici, previsti dal programma, il presidente uscente, prof. Giuseppe Trebisacce, ha introdotto gli interventi delle relatrici in programma, ovvero delle prof.sse Carmela Covato, Emma Beseghi e Luciana Bellatalla – assente perché indisposta la prof.ssa Angela Giallongo – le cui relazioni, molto partecipate e approfondite, hanno fatto da premessa e da cornice ai gruppi tematici del pomeriggio, fornendo preziose coordinate su alcuni fra i nodi di maggiore interesse storiografico degli ultimi anni, nel contempo proiettate decisamente anche verso il futuro e lo sviluppo degli studi storico-educativi e della letteratura per l'infanzia.

LA CONSEGNA DEI PREMI CIRSE

Il prof. Trebisacce ha poi aperto la cerimonia per la consegna dei premi CIRSE, in sostituzione della prof.ssa Carmen Betti, Presidente del premio, costretta a casa per motivi di salute. Il prof. Trebisacce, coadiuvato da numerosi colleghi, ha provveduto così alla consegna dei premi che elenchiamo qui di seguito insieme ai relativi giudizi, come estratto del verbale della commissione composta dai proff. Luciana Bellatalla, Emma Beseghi, Hervé A. Cavallera, Antonia Cricenti, Luca Gallo.

MONOGRAFIE

L'interessante volume di Barbara De Serio, *Educare dalla nascita. Il progetto di Adele Costa Gnocchi*, Editoriale Anicia, Roma 2014, presenta un tema storico e pedagogico: la precocità dell'intervento formativo che sta alla radice dell'umanizzazione e della socializzazione. L'Autrice percorre, con notevole sforzo di ricostruzione, data la scarsità di fonti, la storia di Adele Costa Gnocchi, di scuola montessoriana, che ha sperimentato per prima, senza indulgere in ulteriori teorizzazioni, l'educazione con i bambini di età compresa tra zero e tre anni, anticipando con intuito pedagogico scientifico, teorie rese celebri da Thomas Verny, solo negli anni Ottanta.

La Congregazione delle Povere Serve della Divina Provvidenza 1910-1954, Edizioni Centro di Cultura e Spiritualità Calabrianiana, Verona 2012, di Paola Dal Toso è una illustrazione chiara e puntuale dell'opera di Don Calabria e della istituzione a lui legata. Scritto con conoscenza delle fonti, con attenzione ai diversi momenti storici, con equilibrio, senza cedimenti ad

apologie ma capace di far cogliere il merito 'missionario' della istituzione, il testo si legge con scorrevolezza e fa ben intendere il ruolo storico svolto.

Il volume *Lumi, arte, rivoluzione in Spagna. La "pedagogia sociale" di Francisco Goya y Lucientes*, Edizioni Unicopli, Milano 2015, di Stefano Lentini, illustra un tema non usuale nella storia della pedagogia italiana (quello dei risvolti educativi presenti nella produzione di un grande pittore), collegando la figura di Goya al contesto storico in cui egli visse e operò. Larga attenzione è dedicata all'opera pittorica con quello che essa ha significato nella Spagna del tempo. Un saggio chiaro, lineare, attento, con inediti spunti critici.

Il volume di Elena Marescotti, *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman*, Anicia, Roma 2013, si fa molto apprezzare non solo per l'intreccio tra teoria e storia dell'educazione, ma anche perché apre la pista d'indagine, da decenni trascurata, di una storia dell'educazione degli adulti, sia attraverso la ricostruzione degli aspetti topici sia attraverso il recupero dei suoi 'padri fondatori'.

Il principale merito del volume di L. Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Anicia, Roma 2013, è la trattazione di una tematica alquanto significativa per comprendere l'intreccio tra politica, educazione e società in decenni cruciali per il nostro Paese. L'autore si avvale peraltro di una ricca e in larga misura inedita documentazione d'archivio.

Merito del volume di Letterio Todaro, *Sante Giuffrida e il rinnovamento educativo nell'Italia unita*, Franco Angeli, Milano 2014, è l'aver ricostruito, all'interno del contesto storico a lui legato, la figura e l'opera di un autore apparentemente minore, ma che ha lasciato contributi significativi che tuttora vanno letti e interpretati. Sotto tale profilo, il volume riempie un vuoto e rientra a pieno titolo in una più ampia ricerca volta a collocare nella giusta luce figure e temi non sempre debitamente ricordati.

OPERE PRIME

Il volume di Angela Articoni, *La sua barba non è poi così blu... Immaginario collettivo e violenza misogina nella fiaba di Perrault*, Aracne, Roma 2014, esplora, utilizzando un'ampia varietà di fonti, l'impatto della fiaba di Barbablù sull'immaginario collettivo attraverso l'evoluzione delle varianti, le metamorfosi del racconto, le interpretazioni iconografiche, le riletture e i rimandi cinematografici. Nell'indagare il nucleo profondo di questa fiaba e i suoi aspetti simbolici, l'autrice svela uno dei grandi temi che attraversa la storia della cultura, ovvero la violenza sulle donne.

Il volume di Chiara Grassi, *Il museo tra storia, cultura e didattica. Funzione educativa e ruolo sociale*, ETS, Pisa 2015, è molto apprezzabile non solo per lo studio diacronico della funzione museale fino alla nascita e sviluppo dei musei dell'educazione, ma anche perché costituisce uno dei primi lavori sistematici sull'argomento in ambito storico-educativo.

Il volume di Chiara Lepri, *Parole in libertà. Infanzia, gioco e linguaggi poetico-narrativi*, Anicia, Roma 2013, approfondisce con originalità il tema del gioco linguistico e delle potenzialità ludico-creative della parola nella letteratura per l'infanzia. La ricerca prende in esame non solo autori noti come Carroll e Swift, ma anche specifici filoni letterari come il *nonsense* anglosassone e la più recente ed innovativa narrativa per l'infanzia italiana degli anni Sessanta, rappresentata, tra gli altri, da Gianni Rodari e Bianca Pitzorno.

Lo studio di Valeria Miceli *Formare maestre e maestri nell'Italia meridionale*, Pensa Multi-Media, Lecce 2013, affronta il tema della formazione degli insegnanti elementari nel Molise del secondo Ottocento. Basato su una buona analisi archivistica, il testo è sicuramente significativo per la comprensione di una facile realizzazione delle figure fondamentali per la formazione degli Italiani, individuando le carenze e i propositi di un periodo storico, sì da sollecitare ulteriori

ricerche in altri ambiti territoriali.

Il volume di Silvia Nanni, *Il privato è politico. Narrazione autobiografica e formazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2013, è un itinerario originale su un argomento complesso. Suo merito è trattare l'argomento con grande profondità critica ed ermeneutica per evidenziarne lo spessore politico e utopico. Sulla scorta di ampia documentazione, l'autrice recupera momenti centrali nella tradizione laica italiana, fornendo una lettura innovativa del tema trattato.

Ben composto strutturalmente, scientificamente sostenuto da fonti critiche e da metodo rigoroso di approccio diretto ai testi, il volume di Andrea Potestio, *Un altro Émile. Rilettura di Rousseau*, La Scuola, Brescia 2013, è segnato da una precisa scelta di campo filosofico-pedagogica, in ragione della riscoperta della dimensione ontologica ed etica dell'opera complessiva rousseauiana; inserendosi in un dibattito mai sopito, l'autore scorre con destrezza temi già dibattuti da illuminati interpreti di Rousseau.

TESI DI DOTTORATO

La tesi di dottorato di Elisabetta Vives Berarducci Rossi, *La creazione della scuola media unica in Italia*, è molto solida per documentazione e metodo di ricerca ed ha il merito di ricostruire, con la nascita della scuola media unica del 1962, lo spaccato di un'epoca politica particolarmente importante nei suoi influssi sulla vita e lo sviluppo del sistema scolastico italiano.

La tesi di dottorato di Maria Volpicelli, *Giuseppe Lombardo Radice tra riflessione teorica e impegno pratico e aspetti della sua ricezione in Spagna*, è un'attenta, documentata e puntuale ricostruzione della vita intellettuale e della pedagogia di Giuseppe Lombardo Radice, svolta con padronanza metodologica ed arricchita da uno spaccato aperto sulla relazione di tale pensiero educativo con la Spagna.

PREMIO ALLA CARRIERA

Giacomo Cives

Il saggio di Giacomo Cives, *Leggere e scrivere (e insegnare)*, UniversItalia, Roma 2014, non è solo l'autobiografia di un maestro, ma anche l'efficace ricostruzione delle complesse vicende di una generazione di intellettuali e di un'epoca, ovvero degli anni nei quali l'Italia stava ricostruendo la sua storia e la sua identità. E lo fa gettando un ponte tra passato e futuro, ossia richiamando, grazie agli approdi informatici e digitali della post-modernità, vecchi e nuovi allievi (virtuali), a non perdere di vista quella straordinaria fonte di progressiva umanizzazione che risiede nel leggere e nello scrivere, appunto.

La cerimonia si è chiusa poi con due premi alla carriera per così dire 'a sorpresa', ovvero premi conferiti dal direttivo, fuori programma rispetto alla celebrazione ufficiale prevista, destinati alla Prof.ssa Luciana Bellatalla e alla Prof.ssa Carmen Betti, che ha rappresentato un momento di grande emozione e partecipazione di tutta la sala e delle due colleghe premiate, in presenza Luciana Bellatalla e a distanza, in collegamento telefonico, Carmen Betti. Queste le motivazioni del conferimento dei due Premi alla carriera:

Carmen Betti

Ordinaria di Storia della Pedagogia presso l'Università di Firenze, il suo pluridecennale lavoro di ricerca in ambito storico-pedagogico ed educativo ha privilegiato diversi temi d'indagine: quello dell'ideologia, di cui ha esaminato l'incidenza in particolari contesti di vita, scolastici ed extrascolastici; quello dell'organizzazione del tempo libero giovanile durante il ventennio fascista, nel suo rapporto di continuità/discontinuità con il tempo-scuola; quello dell'insegnamento religioso, a partire dal periodo post-unitario fino all'ultimo decennio del secolo scorso; quello dell'editoria scolastica e pedagogica, in particolare toscana dell'Otto e

Novecento. Più recentemente la sua attività di ricerca si è orientata sul tema dell'educazione alla cittadinanza e delle pratiche inclusive e su quello della nuova articolazione degli studi storico-educativi con particolare attenzione per le questioni epistemologiche e metodologiche. Componente autorevole dei Comitati scientifici di diverse Riviste e Collane editoriali e socia di importanti società scientifiche, negli anni ha intessuto solidi rapporti di scambio a livello anche internazionale e ha svolto importanti ruoli istituzionali nella sua Università, come Presidente di corsi di laurea e Coordinatrice di un indirizzo di dottorato. Attualmente ricopre la carica di segretaria del Cirse.

Luciana Bellatalla

Luciana Bellatalla ha da sempre indirizzato i suoi studi verso due interessi fondamentali di ricerca, la Pedagogia e la Storia dell'educazione, che coltiva con impegno originale e di forte coloritura etico-civile. Le sue principali linee di ricerca, infatti, riguardano il pragmatismo americano, con particolare riguardo a John Dewey, la relazione tra epistemologia e storiografia educativa, che nella sua prospettiva costituiscono un insieme complesso e costantemente intrecciato, il tema della narritività e, più di recente, l'attenzione per i Classici del pensiero e per le loro influenze sulla riflessione dei problemi educativi, a livello sia teorico sia pratico. Iscritta al CIRSE fin dal momento della sua fondazione, è attiva anche in altre società nazionali e internazionali quali l'ISCHE, la SPES e la SPECIES. Questo riconoscimento va sia al suo impegno di studiosa, testimoniato da un numero ragguardevole di pubblicazioni e sempre sorretto da un forte e vasto background culturale, sia alla passione civile con cui ha animato ed anima le sue ricerche.

I GRUPPI DI LAVORO DEL CONVEGNO

Nel pomeriggio del 26 febbraio, il convegno ha continuato con i gruppi di lavoro delle 5 sezioni tematiche, svoltesi in parallelo presso il plesso didattico della Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione di via Zamboni. Le sezioni, come si evince dal programma, sono state tutte assai partecipate, tant'è che gli organizzatori hanno dovuto addirittura sdoppiare quella intitolata *Storia/ Storie dei luoghi dell'educazione*, a seguito dell'adesione di molti giovani studiosi, alcuni dei quali non ancora strutturati in sede accademica, provenienti da numerose Università distribuite geograficamente su tutto il territorio italiano. Oltre al gruppo di lavoro citato, su *Storia/Storie*, coordinato dai proff. Luca Gallo (Università di Bari), Angelo Gaudio (Università di Udine) Lorenzo Cantatore (Università Roma Tre) e Roberto Sani (Università di Macerata), un secondo gruppo ha discusso di *Educazione e formazione in Europa: figure e istituzioni nella storia*, coordinato da Antonia Criscenti (Università di Catania), Fulvio De Giorgi (Università di Modena e Reggio Emilia), Tiziana Pironi (Università di Bologna); un terzo si è occupato del tema: *Per una storia delle teorie educative* (coordinato da Luciano Caimi (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Hervé Cavallera (Università di Lecce), Letterio Todaro (Università di Catania) e infine un quarto gruppo ha trattato *Immaginario, storia e educazione nella letteratura per l'infanzia* coordinato da Anna Ascenzi (Università di Macerata), Flavia Bacchetti (Università di Firenze), Milena Bernardi (Università di Bologna); gruppo che si è riunito, per ragioni di spazio, presso l'Aula Magna "Giovanni Maria Bertin" del Dipartimento Scienze dell'Educazione in Via Filippo Re, 6. Le relazioni, come hanno testimoniato le sintesi offerte nel mattino successivo rispettivamente dai Proff. Gallo, Gaudio, Cantatore, Criscenti, Todaro e Bernardi, hanno dato un saggio delle numerose ricerche attive oggi in campo storico-educativo e della ricchezza delle letture che intrecciano filoni storiografici tradizionali con altrettanti da esplorare, come si evince dalla semplice lettura dei titoli degli

interventi in programma: dalla scuola ai musei, dai libri al contributo di alcune personalità, dalle città alle discipline scolastiche, dalle politiche alle teorie... Sono inoltre affiorati approfondimenti di periodi storici altrettanto eterogenei che spaziano dalla modernità all'attualità e che hanno restituito – complessivamente – un quadro assai ricco e predittivo di sviluppi davvero promettenti che peraltro confermano uno stato di ottima salute degli studi storico-educativi e di conseguenza, si pensa, del CIRSE stesso².

L'ASSEMBLEA DEI SOCI CIRSE (27 FEBBRAIO 2016)

Terminati i lavori di gruppo e espletate le procedure di gestione previste per statuto (relazione del segretario-tesoriere, approvazione dei bilanci), ha avuto luogo il rinnovo delle cariche, con l'elezione, *in primis*, del nuovo direttivo, mutato nella composizione grazie alle recenti modifiche statutarie che hanno previsto una rappresentanza per ogni fascia dei componenti dell'assemblea dei soci, ovvero 6 ordinari, 4 associati, due ricercatori (t.i. o t.d.), e un rappresentante degli iscritti non strutturati. La votazione degli organi direttivi, il sabato mattina, è stata però preceduta da una preziosa relazione della prof.ssa Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), intitolata *La storiografia educativa e la sfida dell'internazionalizzazione* e dalla lettura di una stimolante e propositiva relazione della vita e della attività dell'associazione nel triennio 2013-2015, presentata da Carmen Betti, nella sua veste di segretaria-tesoriera (che sarà pubblicata negli atti dei lavori delle due giornate). La relazione della prof.ssa Simonetta Polenghi, rivolta in particolare ai più giovani, ha inteso essere una sorta di guida *sui* e *ai* processi di internazionalizzazione nel nostro campo di ricerca, assai utile per orientarsi in questa fase di gradualità ma al tempo stesso repentini cambiamenti. Il ragionamento di Simonetta Polenghi ha mosso dal contributo che il nostro settore scientifico disciplinare ha dato in passato ai processi di internazionalizzazione per arrivare agli attuali impegni in questa direzione di molti soci Cirse, quindi ha illustrato i criteri di valutazione, formali e informali, delle ricerche nel contesto internazionale, soffermandosi sui metodi, sui temi e sui criteri da adottare per poter pubblicare e presentare relazioni all'estero.

Dopo una breve assemblea e l'insediamento della commissione elettorale, approvata dai soci, si è proceduto poi alla votazione, che ha dato i seguenti risultati per il rinnovo del *Consiglio direttivo*: proff. ordinari, Gianfranco Bandini, Alberto Barausse, Hervé Cavallera, Carla Ghizzoni, Tiziana Pironi, Giuseppe Tognon; proff. associati, Milena Bernardi, Antonella Cagnolati, Pietro Causarano, Fabio Pruneri; ricercatori, Francesca Borruso, Juri Meda; non strutturati: Domenico Elia. Per i *Probi Viri* sono stati invece eletti: proff. Emma Beseghi, Luciano Caimi, Carmela Covato, Antonia Criscenti, Roberto Sani. Per la carica dei *Revisori dei Conti*: proff. Anna Ascenzi, Paola Dal Toso, Caterina Sindoni, Carlo Cappa (membro supplente), Gabriella Seveso (membro supplente).

Il nuovo direttivo, che rimarrà in carica per i prossimi tre anni (2016-2018), si è poi riunito subito ed ha eletto nelle seguenti cariche di vertice i proff.: Tiziana Pironi (presidente), Carla Ghizzoni (vicepresidente), Gianfranco Bandini (segretario). Non rimane quindi che augurare al Direttivo, e a noi tutti, buon lavoro, con la speranza e la fiducia che il CIRSE nei prossimi tre anni continui a registrare la crescita davvero significativa che lo ha caratterizzato soprattutto nell'ultimo triennio.

(Stefano Oliviero)

² Il programma completo del convegno è visibile alla pagina web: <http://nuke.cirse.it/Portals/0/Convegni%20nazionali/Programma%20Convegno%20CIRSE%20Bologna%20febbraio%202016.pdf>.

RELAZIONE FINANZIARIA ALLEGATA
AL BILANCIO CONSUNTIVO CIRSE ESERCIZIO 2013-2015
ASSEMBLEA DEI SOCI, BOLOGNA 27 FEBBRAIO 2016

Come si può evincere dall'allegato prospetto finanziario analiticamente redatto, all'inizio dell'esercizio 2013-2015, il fondo cassa esistente era di 5.715,14 euro. Nel corso del triennio le entrate sono riferibili, in esclusiva, alle quote sociali dei soci e a quelle relative alla partecipazione al Premio CIRSE 2014 e 2015.

Per le prime, sono stati introiettati 15.925,28 euro, corrispondenti a 379 quote dell'importo di 42,00 ciascuna. Alcune quote sono risultate inferiori (bonifico della Univ. della Calabria pari 120,00 euro e non 126,00 oppure Silvia Guetta 82,00 anziché 84,00), altre superiori (Egle Becchi, 50,00 anziché 42,00 oppure Juri Meda 45,00, anziché 42,00), questo a giustificazione della non corrispondenza precisa fra la cifra indicata in entrata e del numero delle quote. Per la partecipazione al Premio nei due anni, 2014 e 2015, la quota era di 30,00. Il primo anno i partecipanti sono stati 23, per un incasso di 690,00, mentre nel 2015, i partecipanti sono stati 18, per un totale di 540,00. Complessivamente le entrate sono ammontate a 22.870,42 euro.

Per quanto concerne invece le spese, queste sono state riferibili in larga misura alla pubblicazione del periodico, semestrale, con la Casa Editrice ETS di Pisa per un importo complessivo di 12.492,56 euro. Le spese per la tenuta del conto da parte della Banca UNICREDIT Agenzia Sansovino di Firenze sono ammontate nel triennio a 479,79 euro. Le spese per il sito del CIRSE sono invece state nel triennio di 128,20 euro. Il costo del necrologio in occasione della scomparsa del prof. Enzo Catarsi, socio CIRSE, è ammontato a 280,07 euro. Le spese per i due catering organizzati in occasione del Seminario CIRSE del 30 gennaio 2015 a RomaTre sono state di 495,56 euro. Le minute spese di segreteria sono ammontate a 134,00. Il fondo cassa alla fine dell'esercizio 2015 è pari a 8.860,24 euro. I costi delle pergamene distribuite in occasione dei due premi CIRSE e della loro preparazione a stampa sono stati assunti dal Presidente prof. Giuseppe Trebisacce.

*La Segretaria-Tesoriera
prof.ssa Carmen Betti*

BILANCIO CONSUNTIVO DEL CIRSE
RELATIVO ALL' ESERCIZIO FINANZIARIO 2013-2015

	ENTRATE	USCITE
FONDO CASSA AL 2.01.2013	5.715,14	
QUOTE SOCIALI (N. 379 X 42.00 CON ALCUNE DIFFERENZE IN PIÙ O IN MENO: CFR. BONIF. CALABRIA, BECCHI, GUETTA, MEDA)	15.925,28	
QUOTE DI PARTECIPAZIONE AL PREMIO 2014 (N. 23x30,00)	540,00	
QUOTE DI PARTECIPAZIONE AL PREMIO 2015 (N. 18x30,00)	690,00	
TOTALE ENTRATE	22.870,42	
SPESE PER PUBBLICAZIONE PERIODICO (CASA ED. ETS)		12.492,56
SPESE BANCARIE PER TENUTA CONTO		479,79
SPESE DOMINIO CIRSE (ARUBA: 42,50 + 42,85 + 42,85)		128,20
SPESE NECROLOGIO SCOMPARSA PROF. ENZO CATARSI		280,07
CATERING SEMINARIO CIRSE 30 GENNAIO '15 (ROMA3)		495,56
MINUTE SPESE SEGRETERIA (RICEVUTARI, SPESE POSTALI, ETC.)		134,00
TOTALE SPESE		14.010,18
FONDO CASSA FINE ESERCIZIO 2015 (AL 31.12.2015)	8.860,24	

SEMINARIO: RICERCA STORICO-EDUCATIVA E PROCESSI DI INTERNAZIONALIZZAZIONE.
LE SFIDE DELL'OPEN ACCESS

ROMA, 4 MARZO 2016

Lo scorso 4 marzo, nella centrale e accogliente Aula Volpi del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, si è svolto il quinto incontro del Gruppo di lavoro SIPED *L'internazionalizzazione e la ricerca storico-educativa*, diretto da Simonetta Polenghi e Gianfranco Bandini. Il seminario è stato dedicato alle sfide dell'*open access* nel campo della ricerca storico-educativa, sfide che impongono un profondo cambio di modello editoriale e della circolazione della produzione scientifica di riferimento. Gli interventi dei quattro relatori hanno suscitato un vivace dibattito su una sfida che apre, di fatto, opportunità prima inimmaginabili ma che deve, anche, sottoporsi a una forzata accelerazione di modalità di offerta e produzione dei contenuti delle comunità accademiche.

«Perché l'accesso aperto?», questa la domanda iniziale posta da Gianfranco Crupi dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza" e membro di DigiLab, centro interdisciplinare di servizi e ricerca della Sapienza, attivo da quattro anni. L'*open access* è eticamente giusto in quanto rende disponibili i prodotti della ricerca già finanziata, offre una maggiore visibilità e possibilità citazionale e, infine, si pone l'obbiettivo primario di eliminare le barriere economiche per i paesi più poveri. Ripercorrendo le tappe del movimento, nato nel 2002 con il Manifesto di Budapest, sono state ricordate le due strategie possibili di accesso aperto: la *Green Road*, l'auto-archiviazione in archivi digitali secondo standard internazionali, o la *Gold Road* che permette la pubblicazione di periodici e monografie in *open access*, una via, quest'ultima, che garantisce la qualità attraverso il processo di revisione tra pari. Le questioni teoriche sono state accompagnate anche da esemplificazioni di realtà già esistenti e di successo come il periodico elettronico J LIS.it, *Italian Journal of Library, Archives, and Information Science* – che nel 2012 ha dedicato un numero monografico a tutti i documenti internazionali sull'*open access* a quella data – e la divisione di *publishing* digitale di DigiLab.

Non manca una forte resistenza all'*open access*, anche in ambito accademico, come ha sottolineato nel suo intervento Furio Pesci, docente a "La Sapienza" e Presidente del Comitato Scientifico Fondazione Montessori Italia, che ha auspicato la pubblicazione, in questa modalità, di classici della pedagogia italiana, ormai rintracciabili con difficoltà, come alcuni scritti di Giuseppe Lombardo Radice e saggi e scritti inediti della stessa Montessori.

Da molti anni paladina dell'*open access* è Antonella Cagnolati, docente dell'Università degli Studi di Foggia e co-direttrice, con José Luis Hernández Huerta dell'Università di Valladolid, della rivista *Espacio, Tiempo y Educación*, nata nel febbraio 2014 e già presentata in un precedente incontro del gruppo di ricerca. In questa sede ha presentato un'analisi comparativa sulle riviste di storia dell'educazione sparse nel mondo, un corposo lavoro approfondito e ricco di sollecitazioni racchiuso nel recente volume curato dagli stessi Huerta e Cagnolati, con Fernández Diestro, *Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World* che – superfluo forse rilevarlo – è scaricabile gratuitamente dal web.

Ha chiuso il seminario l'analisi critica di Giacomo Spampani, dottorando dell'Università di Firenze, della classificazione delle riviste scientifiche di fascia A prodotta dal ANVUR, basata su 137 periodici presenti presso il dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università di Firenze. La relazione non si è limitata al rilievo della criticità presenti, ma ha offerto al pubblico un nuovo strumento operativo per agevolare gli studiosi (anche quelli del settore M-PED/02) nell'orientamento delle proprie ricerche. Lo strumento, nella forma di database, ha ampliato, con una serie di voci specifiche (tra cui la lingua di pubblicazione, la modalità di consultazione e molte altre) l'esiguità delle informazioni fornite dall'ANVUR.

Tale strumento ha rilevato che solo il 16% delle riviste è al momento consultabile liberamente, un dato che mostra una certa reticenza nella diffusione del materiale scientifico e che fa molto riflettere sul percorso ancora da percorrere dalla modalità dell'*open access* in ambito nazionale e internazionale.

(Lucia Cappelli)

CONVEGNO: ANTONIO GUARASCI: L'UOMO, LO STORICO, IL POLITICO
COSENZA, 16 MARZO 2016

Antonio Guarasci (1918-1974) è una delle figure più rappresentative della storia e della cultura calabrese del Novecento. Nel 40° anniversario della sua morte, avvenuta in un drammatico incidente d'auto, la Fondazione che ne porta il nome ha varato un ambizioso programma di iniziative che si sono concluse il 16 marzo scorso a Cosenza con un Convegno nazionale sul tema: *Antonio Guarasci: l'uomo, lo storico, il politico*. Ad esso, oltre a storici, uomini di cultura e politici nazionali e regionali, ha partecipato l'ex Presidente del Senato Nicola Mancino, mentre un indirizzo di saluto ha inviato il Presidente della Repubblica Sergio Mattarella. Dalle relazioni, dagli interventi programmati e dalle testimonianze è derivato un profilo molto interessante del Guarasci uomo di scuola, storico e politico.

Come docente, Antonio Guarasci, ispirandosi al progressivismo pedagogico del Dewey, da lui studiato negli anni della prigionia a Seattle, ha rappresentato un modello di operatore scolastico in cui ricerca e didattica erano strettamente unite. A lui si devono iniziative didattiche molto innovative, specie per i suoi tempi, imperniate sulla centralità dell'allievo, sull'integrazione delle discipline e sull'apprendimento critico del sapere. Come storico, ha fatto parte di quella generazione di storici calabresi che nel secondo dopoguerra si sono affermati in ambito accademico ed imposti sul piano nazionale, dando con i loro scritti un notevole impulso alla conoscenza della storia moderna e contemporanea della Calabria, di una realtà cioè che, essendo 'periferia dell'impero', non avrebbe verosimilmente avuto l'attenzione che meritava da parte della storiografia che conta. La sua prospettiva di ricerca si inserisce nel clima di rinnovamento storiografico del secondo dopoguerra, allorché nel lavoro degli storici si sono fatti strada orientamenti nuovi provenienti dalla storiografia francese e da quella anglosassone che hanno conferito dignità alla storia locale e, soprattutto, hanno aperto agli aspetti economici, sociali e culturali al fine di ottenere una maggiore comprensione della dinamica storica. I suoi scritti su *Politica e società in Calabria dal Risorgimento alla Repubblica*, sulla questione meridionale e sul meridionalismo sono i segni identificativi di questa rivoluzione epistemologica, metodologica e documentaria, a cui lo storico calabrese ha partecipato da protagonista. Come politico, ha legato il suo nome ad inedite sperimentazioni politiche favorendo la collaborazione tra forze cattoliche e socialiste alla provincia di Cosenza, prima, e alla regione Calabria, dopo. Il suo grande merito è stato quello di aver saputo coniugare la cultura e la politica, costruendo l'immagine di un *intellettuale*, non più chiuso nella torre d'avorio della propria erudizione, e prospettando un modello di *politico*, lontano tanto dalla tradizione trasformistica del ceto politico del Mezzogiorno post-unitario, quanto dall'affarismo, dall'opportunismo e dalla incompetenza di tanta parte dell'attuale classe politica meridionale. La sua 'via calabrese allo sviluppo', perseguita tenacemente nel corso della sua attività politica e culturale e del suo impegno istituzionale di governo, è stata una strategia politico-culturale di lotta al sottosvi-

luppo della Calabria e di emancipazione dell'intera comunità regionale che faceva leva sulla forza auto-propulsiva dei soggetti interessati (i calabresi, appunto) e che traeva origine dalla constatazione del fallimento dello sviluppo etero-diretto imposto al Mezzogiorno dalle varie classi dirigenti che si sono succedute alla guida del Paese, come gli orientamenti del meridionalismo più illuminato hanno da sempre sostenuto, da Gaetano Salvemini fino al più recente 'pensiero meridiano' di Franco Cassano. E l'istituto regionale, nella logica di un'articolazione decentrata dello Stato centralistico, era per lui lo strumento più idoneo per realizzare questa nuova 'via allo sviluppo'.

Nel quadro di questa attività multiforme, un ruolo privilegiato Guarasci lo ha attribuito ai giovani, con i quali, sia come docente che come politico, ha sempre cercato un rapporto positivo e proficuo. I giovani hanno rappresentato per lui la vera linfa del rinnovamento della società, a patto però che conseguissero una formazione adeguata al compito: un'autonomia della mente e un patrimonio di valori sociali condivisi. Da qui le numerose battaglie da lui condotte da postazioni e con modalità diverse, nelle istituzioni e attraverso gli scritti: a) per una scuola qualificata e democratica; b) per un'Università in Calabria, capace di valorizzare i talenti e arrestare la fuga dei cervelli; c) per una politica del lavoro in grado di frenare l'emorragia migratoria; d) per una società sana e libera dai condizionamenti della criminalità organizzata. Nel segno del lascito morale, culturale e politico di Guarasci, la Fondazione omonima, diretta dal prof. Giuseppe Trebisacce, organizza le sue attività puntando sulla formazione dei giovani e, più in generale, su quella di una nuova classe dirigente calabrese, più idonea al compito che l'attende in un mondo sempre più complicato e complesso.

(Nicola Trebisacce)

CONVEGNO INTERNAZIONALE: SPAZI FORMATIVI, MODELLI
E PRATICHE DI EDUCAZIONE ALL'APERTO NEL PRIMO NOVECENTO
CATANIA, 1 APRILE 2016

L'1 aprile 2016 si è svolto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania il Convegno Internazionale di Studi *Spazi formativi, modelli e pratiche di educazione all'aperto nel primo Novecento*. L'incontro internazionale ha inteso riaccendere l'interesse della ricerca storico-educativa su uno dei fenomeni più rappresentativi del rinnovamento della cultura e delle pratiche dell'educazione in Europa all'inizio del Novecento, riferendosi alla valorizzazione degli spazi aperti ed all'investimento sulle forme di educazione *en plein air*, come frontiera pedagogica caratterizzante l'espansione dei modelli dell'*Educazione Nuova*. Maria Tomarchio, coordinatrice dei lavori e responsabile del progetto di ricerca all'interno del quale il Convegno è maturato, aprendo le sessioni di lavoro, ha opportunamente ricordato l'estensione internazionale che caratterizzò, nel periodo considerato, lo sviluppo dell'educazione *en plein air*, per cui, ai fini di una organica ricostruzione storica, appare indispensabile realizzare uno sforzo di congiunzione tra contributi di ricerca provenienti da vari punti di osservazione europei. Le relazioni sono state aperte da Rita Hofstetter (direttrice dell'*Équipe de Recherche en Histoire Sociale de l'Éducation* presso l'Università di Ginevra), la quale ha illustrato l'ampia funzione che l'Istituto Jean Jacques Rousseau svolse nei primi decenni del XX secolo per orientare la ricerca educativa sui principi dell'indagine scientifica e per affermare una visione dell'infanzia fondata sulle basi del naturalismo. Letterio Todaro (Università di Catania) ha ri-

costruito le dimensioni del discorso pedagogico che, tra Otto e Novecento, permisero in Italia di accreditare i modelli di educazione all'aria aperta, puntando tanto su motivi di ordine scientifico quanto su argomenti che tesero a proiettare verso gli scenari della nuova cultura educativa una visione più libera e vitale dell'infanzia, sfociando in un ampio spettro di proposte formative che spaziavano da taluni modelli ispirati a un'impostazione più metodologicamente strutturata, quale Montessori, ad altri di tipo più 'poetico', come in G. Lombardo Radice. Nathalie Duval (Università di Parigi - Sorbona) ha contribuito alla ricostruzione di un profilo organico dell'École des Roches e dei suoi sviluppi nella prima metà del Novecento, individuando in essa un prototipo che riuscì ad illuminare ad ampio raggio la cultura pedagogica europea. Gabriella D'Aprile (Università di Catania) ha ricordato la forte suggestione che i modelli *en plein air* esercitarono sugli indirizzi della cultura pedagogica all'inizio del Novecento riversandovi istanze mutate da 'visioni' estetiche operanti dentro le arti contemporanee. Viviana La Rosa (Università di Enna - Kore) ha proposto una lettura di alcune figure tipiche che, a livello di immaginario diffuso, caratterizzarono il rapporto infanzia/natura rinforzandosi attraverso la diffusione delle pratiche di educazione all'aperto (il giardino, l'orto, il bosco), recuperando parallele rappresentazioni dentro la contemporanea letteratura per l'infanzia. Joan Soler Mata (Università di Vic) ha focalizzato l'attenzione sull'originale contributo apportato allo sviluppo dei modelli di educazione all'aperto da Rosa Sensat attraverso l'innovativa 'Scuola del bosco', fondata e sviluppatasi a Barcellona nei primi decenni del Novecento, costruendovi attorno una forma di pedagogia cooperativa, sensibile alla dimensione relazionale dell'educazione. Mirella D'Ascenzo (Università di Bologna) ha ricostruito metodicamente i passi che condussero allo sviluppo di forme di scuola all'aperto in Italia nella prima parte del Novecento, sviluppando in maniera puntuale la conoscenza di numerose realtà diffuse lungo la penisola, per la gran parte ancora poco note e meritevoli di attenzione. Mariano Gonzalez Delgado (Università de La Laguna) ha infine ricordato, attraverso la ricostruzione del caso spagnolo, l'importanza che lo sviluppo delle pratiche di educazione all'aperto rivestì in funzione della riformulazione della didattica delle scienze naturali nelle scuole primarie, ispirando all'acquisizione di una visione sperimentale lo svolgimento del curriculum degli insegnamenti di tipo scientifico. Il Convegno ha così permesso di estesamente indagare un laboratorio di pedagogia teoria e pratica capace di lasciare una traccia notevole nel solco dell'educazione contemporanea a livello europeo.

(Letterio Todaro)

RECENSIONI

GIOVANNI GENOVESI, *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, pp. 380.

Questo denso volume di Giovanni Genovesi (composto di quattro parti, rispettivamente dedicate a: «L'Educazione. Questioni identitarie», «La Scuola e l'Insegnante», «L'Educazione. Questioni epistemologiche», «Università») raccoglie alcuni suoi scritti degli ultimi dieci anni, quasi tutti già pubblicati sulla rivista «Ricerche pedagogiche» o preparati per convegni o seminari: in realtà sono i temi che lo hanno accompagnato in tutta la sua carriera di ricercatore, impegnato a fondare la Scienza dell'educazione.

La prima parte inizia con l'esame del verbo latino *educare*, già di per sé ambiguo, perché sintetizza etimi diversi che rimandano a tre livelli di educazione: quello del semplice, benché non facile, allevamento; quello della trasmissione di conoscenze attraverso l'istruzione; infine il terzo, il più difficile da raggiungere, in cui ciascuno diventa capace di costruire i propri modelli di vita e i modi per poterli perseguire: questa è l'attività educativa che diventa oggetto di scienza. Genovesi parte dall'assunto che solo una Scienza dell'educazione può definire il suo oggetto che è «un costruito mentale, un'entità metafisica che ha valore in ogni tempo e in ogni luogo» (p. 23). Per questo sono coniatati termini nuovi: l'*educazionità*, ossia l'ideale di educazione che non si potrà mai raggiungere ma solo perseguire, e in relazione con essa la *scuolità*, cioè il paradigma ideale di scuola, che è il modello a cui si deve avvicinare, per quanto è possibile, la dimensione fattuale della vita scolastica reale. L'educazione è scoperta di se stessi, in stretta relazione con la vita e con la realtà che ciascuno deve cercare di costruire, passando dal disordine all'ordine, dal caos al cosmo attraverso una continua trasformazione, in «un percorso che va dalla cultura alla civiltà» (p. 44).

Si affronta poi l'educazione come sistema di comunicazione e narratività, comprendendo le modalità legate alla parola, all'immagine, al suono, al canto, con interessanti riflessioni sui vari tipi di messaggi e in particolare sulla letteratura, come «l'insieme dei messaggi narrativi con potenzialità educative», sulla funzione della lettura nel processo educativo, sull'importanza di una guida attenta e dunque del ruolo dell'insegnante come orientatore di letture. Grazie al messaggio narrativo il ragazzo può «vivere esperienze virtuali che gli permettono di immaginare mondi sconosciuti e di affinare le sue capacità di razionalizzazione della realtà concreta», mettendo in moto un «processo osmotico tra mondi che suggeriscono l'avventura conoscitiva e mondi che incarnano quelle stesse suggestioni» (p. 69), in una dimensione e tensione tutte educative.

Chiudono la prima parte ancora penetranti osservazioni sul dialogo, essenza dell'educazione, sull'utopia, anima dell'educazione, sul ruolo dell'intellettuale, visto non come trasmettitore di sapere, ma come rivoluzionario del sapere e dell'ordine stesso in cui quel sapere si è stratificato.

La terza parte riguarda i problemi epistemologici della Scienza dell'educazione, unitaria ma con una struttura a ragnatela dove si intrecciano le varie piste di ricerca, in primo luogo la Didattica e la Storiografia. Ci si collega dunque alla prima parte, ampliando e approfondendone i problemi, e giungendo ad una ripartizione di compiti: da un lato la Scienza dell'educazione che studia l'educazione in senso astratto, ideale, dall'altro la pratica educativa, oggetto della Pedagogia. L'Autore rifiuta l'espressione Scienze dell'educazione perché essendo l'oggetto solo uno anche la Scienza che lo studia non può essere che una, con un linguaggio più chiaro e preciso possibile, perché è il linguaggio che dà all'uomo la possibilità di ipotizzare e di ricercare, di interpretare e di raccontare.

Nel secondo capitolo si afferma che i tre elementi che fanno funzionare la scuola sono l'insegnante, l'alunno e il curriculum, gli stessi che parametrano la Didattica, la quale deve creare quel «mondo in comune che permette all'allievo e all'insegnante di scambiare opinioni, di dialogare e di intendersi» (p. 113) e che è il primo passo verso la civilizzazione. Da qui ampie argomentazioni dell'Autore sulla dimensione ideale della scuola, che deve avere ben determinate caratteristiche, *in primis* una sua autonomia, fondata sulla laicità. E sui problemi del processo di laicizzazione della nostra scuola dall'Unità ad oggi, particolarmente difficile in una nazione come la nostra che ospita la città del Vaticano, le considerazioni sono articolate e non ottimistiche. Dopo aver esaminato e confutato le varie forme di scuola legate a motivazioni contingenti, Genovesi afferma che la scuola oggetto di scienza deve essere un'entità con finalità proprie, fucina di una cultura "superflua" ma che «insegna a creare e a pensare mondi che non ci sono, realtà che non sono solo concrete, ma realtà astratte», fondate «sul linguaggio alfabetico, la più alta manifestazione della simbolizzazione», base della scienza e del suo sviluppo. La critica alle riforme Moratti e Gelmini, che modificano elementi e aspetti non sostanziali della vita scolastica, è assolutamente negativa perché esse non sono basate su una teoria scientifica dell'educazione e della scuola.

La soluzione dei gravi problemi socio-politici del mondo di oggi, dal radicalismo religioso alla violenza delle guerre ed alle immigrazioni, potrebbe avere un contributo da una scuola «facitrice di pace», se essa perseguisse i valori affermati dalla Scienza dell'educazione. Purtroppo la nostra realtà scolastica, come emerge da un excursus storico, nonostante alcuni indubbi progressi, è sempre stata al di sotto delle aspirazioni degli intellettuali più illuminati e soprattutto negli ultimi tempi trascurata dagli organi preposti al suo governo che hanno fatto pesare anche e soprattutto sulla scuola la crisi economica.

Per quanto riguarda gli insegnanti, Genovesi parte, come sua consuetudine, dall'etimologia della parola: l'insegnante è colui che «lascia il segno» e allo stesso tempo è colui che indica ciò che deve essere appreso permettendogli così di lasciare il segno. Il rapporto insegnamento-apprendimento, come costruzione teorica, è l'oggetto della Didattica come Scienza: i due meccanismi vengono analizzati in profondità, con particolare riguardo per il linguaggio della ricerca che coinvolge, ma in maniera diversa, il ricercatore come scienziato e il ricercatore come insegnante.

L'ottimismo non pervade davvero neanche le riflessioni sull'Università, oggetto del quarto capitolo, a partire dall'arezza per la mancata risposta del ministro Mussi al progetto di riforma della SSIS elaborato da Genovesi e dalla collega Bellatalla nel 2006 (riportato nel testo), alle disposizioni del governo Berlusconi con le «improvvide regole concorsuali», la continua riduzione di fondi, la nuova organizzazione dei corsi di laurea ecc. Genovesi analizza i punti chiave della riforma Gelmini (Governance, Professori, Ricercatori, Fondo merito, Rettori) riconoscendo che non tutti i provvedimenti sono negativi, ma che, non poggiando su una concezione scientifica del ruolo culturale e sociale dell'Università, risultano slegati dalla visione

organica propria di una vera riforma. Così i tagli finanziari sono positivi se rivolti agli sprechi, ma assolutamente negativi quando colpiscono la ricerca, che è il fine precipuo dell'Università.

Altri problemi e prospettive riguardano il rapporto scuola-università, da considerare in modo nuovo e in forme più articolate e complesse, tanto da coinvolgere tutto il sistema formativo, rivitalizzando, ad esempio, l'istituto del comando, che potrebbe diventare una forma di aggiornamento per tutti gli insegnanti, a rotazione e quindi a termine, col fine di tornare all'insegnamento nella scuola con un'esperienza universitaria di studio e di ricerca. Oltremodo necessaria sarebbe un'azione coordinata tra scuola e università per programmare attività costanti di orientamento nell'ultimo anno della media superiore.

La critica di Genovesi al documento «Linee guida per il governo dell'Università», che si appunta anche sul linguaggio spesso generico e ambiguo, si rivolge soprattutto allo scarso sostegno per l'università pubblica, privilegiando iniziative private, alla mancanza di possibilità per tanti giovani, laureati e no, costretti a trovare lavoro all'estero. Da criticare con forza lo smantellamento della SSIS, la scuola di formazione degli insegnanti che avrebbe dovuto essere migliorata e potenziata, ma non brutalmente soppressa, perché dalla formazione degli insegnanti dipende quella dei giovani e dunque della società intera.

C'è nel volume una vena di pessimismo che non si può disconoscere, eppure l'entusiasmo per l'educazione, la scuola, la cultura, la civiltà, la tensione per il loro continuo miglioramento alla luce degli ideali della Scienza dell'educazione che animano la ricerca di Genovesi possono coinvolgere il lettore in un percorso intellettuale appassionante e non privo di speranza.

Nella Sistoli Paoli

GIOVANNI U. CAVALLERA, *Dove Platone riceve il battesimo. La formazione come fondamento nell'Impero Romano d'Oriente*, Milano-Udine, Mimesis, 2015, pp. 204.

Il volume illustra, con una accuratissima disamina delle fonti e della letteratura critica, il problema della trasmissione culturale nella civiltà bizantina, in particolare tra il VII e il XIII secolo. Sotto tale profilo, non solo è il primo volume scritto da uno studioso italiano sulle modalità di insegnamento e sulle istituzioni educative a Bisanzio, ma è altresì l'analisi di un contributo culturale di portata incalcolabile, scarsamente invece considerato dalla *vulgata* occidentale, che ne disconobbe gli influssi. Come giudica l'Autore, l'Europa seppe comunque far proprio, da Bisanzio, «l'eredità classica, la continuità dello studio dell'antichità greca, l'amore per la conservazione dei manoscritti, il minuzioso lavoro di copiatura e i vasti commentari che nobilitano la già luminosa civiltà bizantina. Non è peregrino affermare dunque che il Rinascimento italiano sia stato fecondato dal lavoro degli eruditi e dei pensatori bizantini» (p. 13). Di qui, la cristianizzazione del pensiero platonico e neoplatonico, l'attenzione alla memoria del divino Maestro e degli apostoli («Lo straordinario sviluppo del cerimoniale nel mondo bizantino, simbolo e immagine dinamica del movimento del cosmo, come l'icona è simbolo tangibile e stabile dell'unione dinamica tra visibile e invisibile [...] non è altro che la volontà della civiltà bizantina di far corrispondere il movimento di ciò che è terra a quello della sfera celeste, sforzandosi di aderire sempre di più a quello in attesa della seconda Parusia», pp. 31-32) e la concezione propriamente bizantina del mondo come scuola («Il tempo della storia, proiettato in avanti in attesa del suo fine escatologico, è allora il tempo della scuola, che deve salvaguardare l'insegnamento delle generazioni trascorse a benefici di quelle future», p. 55).

Tutto questo condusse, già dal tempo di Costanzo II (337-361) sia alla diffusione nell'Impero di scuole volte all'istruzione superiore sia a realizzare a Bisanzio un'accademia, il *Pandidakterion*, volta alla formazione della classe dirigente dell'Impero. «La scuola era sita in un palazzo imperiale nelle vicinanze del *Forum bovis*; si articolava attraverso un corpo docente composto da insegnanti che dovevano svolgere la propria attività didattica esclusivamente nella scuola, rinunciando a tenere lezioni privatamente, prassi molto comune all'epoca, in modo da creare un monopolio educativo della scuola statale» (p. 96). Gli insegnanti con 20 anni di servizio e con particolare distinzione avrebbero conseguito il titolo di *Comes* di prima classe, come afferma il Codice teodosiano. Le discipline impartite «erano la Grammatica (studio della lingua), la Retorica (studio dell'arte oratoria e della letteratura), il Diritto, la Filosofia (intesa nel senso suo più largo, includendo le scienze propriamente dette, la fisica, la storia naturale, l'astronomia)» (p. 98). Di solito, rileva Cavallera, le scuole nelle diverse parti dell'Impero (celebri erano quella di Beirut per l'insegnamento del Diritto e quella di Antiochia per la Retorica) sorgono per iniziativa privata. Per quanto riguarda invece la città di Bisanzio, «nella fondazione dell'Università di Teodosio II possiamo di contro rilevare una particolarità che poi è perdurata in tutte le fondazioni di studi superiori posteriori, ovvero al molteplicità degli insegnamenti impartiti» (p. 100). Altro aspetto importante riguarda lo *status* dei docenti universitari. Nota Cavallera: «la legislazione del IV e del V secolo ha determinato pure lo statuto dei professori e le misure che furono adottate funsero poi da modello per tutte le fondazioni successive. La tradizione si fissa al V secolo. L'innovazione consisteva nel considerare i docenti dell'Università come dei funzionari pubblici. Non solo ricevevano uno stipendio statale, ma la loro posizione sociale era definita in due modi: l'ingresso nella gerarchia ufficiale e l'alienazione da altre cariche» (p. 103). Nasceva, insomma, l'Università come per secoli è stata.

Sulle istituzioni (la *Magnaaura*, la scuola imperiale di Costantinopoli sorta per iniziativa del cesare Bardas nell'855), sugli insegnanti (Nicola Studita, Giovanni Italo e così via), sugli imperatori (tra tutti Costantino VII Porfirogenito) Cavallera scrive pagine di estremo interesse, chiarendo altresì i rapporti con la vicina civiltà islamica, ribadendo le peculiarità di un mondo spesso misconosciuto ove continuava la tradizione greca romana in una rivitalizzazione cristiana. «L'impero di Roma diveniva l'Impero di Cristo e l'autorità imperiale, invece di perdere il proprio significato, acquisiva anche quello di garante verso Dio della fede cattolica (cioè universale), della sua ortodossia e della sua diffusione fra coloro che ancora non erano stati raggiunti dal messaggio» (p. 138). Ecco allora, per Cavallera, il *posto e il rango di Bisanzio*: «Essa è il luogo dove Platone riceve il battesimo come recita il titolo [...], è la civiltà in cui il mondo antico, come era venuto a sincretizzarsi nella *Ecumene* romana, riceve ed acquisisce un volto rinnovato, un linguaggio rinnovato, divenendo in questo modo un organismo radicalmente nuovo nella consapevole e orgogliosa continuità della vicenda storica» (p. 138).

Alla luce di quanto sopra, il valore del volume di Giovanni Cavallera è quello di presentare, in un approccio per tanti aspetti transdisciplinare e permeato da un forte *animus* speculativo, il senso di una civiltà lontana e affascinante, la quale per un millennio ha dominato la scena del mondo mediterraneo e ha posto le fondamenta del sapere occidentale in una sorprendente continuità di cui si sono fatti artefici i tanti imperatori e docenti di cui restano tracce visibili e invisibili per la realizzazione di un «ordine in armonia col disegno divino» (p. 50) coltivato per il tramite di un insegnamento che nella sua essenza mirava all'autodisciplina.

ANDREA DESSARDO, *Le ultime trincee. Politica e vita scolastica a Trento e Trieste, 1918-1923*, La Scuola, Brescia 2016.

Il libro di Andrea Dessardo racconta uno snodo della vicenda evolutiva dell'Italia unita scegliendo un punto di vista promettente. Lo scorcio cronologico coincide con gli anni fra Grande guerra e fascismo, lo spazio osservato è quello evocato dal binomio 'Trento e Trieste', la prospettiva assunta è quella della transizione scolastica dall'uno all'altro Stato.

Trento e Trieste: una, anzi due periferie molto diverse fra loro. Entrambe sono messe in piena luce, congiuntamente, dalla dinamica che talvolta muove a farsi centro alcune aree marginali: le terre ormai redente sono spazi chiamati alla pubblica attenzione come banco di prova di un progetto nazionale, scelti come frontiera da esplorare e limite con cui misurarsi, utilizzati come magneti attorno al quale polarizzare gli orientamenti del dibattito culturale e della pubblica opinione, guardati come specchio di fronte al quale, al di là di ogni interesse reale per la materia riflettente, un'Italia adolescente, incompiuta o 'mancata' può veder proiettate le proprie contrastanti opinioni di sé.

D'altro canto, come spesso accade, Trento e Trieste sono al centro della scena ma restano terre incognite ai più. La loro identificazione nel discorso pubblico non tiene molto conto della storia, della geografia e di tutti i processi che le preparano in modi differenti all'appuntamento con l'Italia. Seguendo il filo dipanato dall'Autore, attorno a Trento intuiamo la trama di un tessuto di comunità di frontiera, forte della sua tradizione anche linguistica e religiosa e propenso a porre il tema dell'autonomia di una propria nazionalità italiana in chiave positiva all'interno dell'Impero, non solo in relazione ai conflitti laceranti che l'attraversano – si pensi al Sud Tirolo – ma a un vissuto storico cui il cattolicesimo sociale di tipo degasperiano riesce in qualche modo a dar voce. In nome della Venezia Giulia si esprimono invece esponenti, anche ben inseriti nel panorama culturale italiano, di una borghesia laica che aderisce con entusiasmo al progetto nazionale pur sapendo sin dall'inizio che c'è un prezzo da pagare. La perdita della posizione baricentrica del suo porto nell'impero asburgico e la rottura del sistema logistico che vi era sorto attorno ha infatti ricadute immediate: decadenza del ceto amministrativo, declino dell'agricoltura e dell'industria, esodo di parte della popolazione soppiantata in parte da una immigrazione italiana che cambia il volto della città anche dal punto di vista politico.

È quindi un contesto articolato quello che vede la classe magistrale 'redenta' ingaggiata nella causa della nazionalizzazione per via scolastica: l'Autore ne rappresenta entusiasmi e resistenze. Gli insegnanti hanno da elaborare la perdita di un sistema d'istruzione di qualità non disprezzabile, in grado di produrre alti tassi di alfabetizzazione e un buon livello di riconoscimento sociale per i suoi operatori: la stessa pubblicistica specializzata italiana non ha remore a riconoscerlo né a chiedersi in che modo la scuola nazionale possa *ab hoste doceri*. A spingere i maestri verso l'adesione, al di là delle motivazioni patriottiche da loro stessi largamente esibite, vuol contribuire un cospicuo investimento amministrativo e pedagogico che l'Italia liberale agli sgoccioli dedica alle scuole redente: le «ultime trincee», per l'appunto. La transizione amministrativa del dopoguerra interessa gli anni 1919-1922: dall'uscita di scena dei militari, con l'istituzione presso la presidenza del Consiglio (con Nitti) dell'Ufficio centrale per le Nuove provincie, allo scioglimento di quest'ultimo, con Facta che istituisce le nuove prefetture mentre sarà il regime fascista a portare a compimento l'unificazione legislativa. Commissario per la Venezia Tridentina è uno dei protagonisti della politica scolastica italiana, Luigi Credaro.

Già prima della guerra e della loro 'redenzione', però, il ceto magistrale e le scuole delle due provincie orientali sono state oggetto dell'interesse e dell'investimento organizzativo di due poli della riflessione pedagogica: da un lato quello emergente in seno all'idealismo di

Gentile e Lombardo Radice, che attecchisce nella Venezia Giulia e si raccoglie intorno alla rivista *Educazione nazionale*; dall'altro gli ambienti che ancora si riconoscono nel magistero dello stesso Credaro e la *Rivista pedagogica*. Un interesse e un investimento che si dispiegano in pieno subito dopo la vittoria e hanno come momento più rappresentativo i corsi per insegnanti dell'estate 1919, i cui direttori rappresentano «il meglio della cultura pedagogica e filosofica italiana dell'epoca, nelle due correnti dell'idealismo e del positivismo». Questa convergenza operativa coincide anche con l'invertirsi dei rapporti di forza fra le due correnti. L'Autore individua i tratti comuni del loro intervento, ad esempio l'apprezzamento alcuni aspetti del sistema austriaco; analizza poi i modi diversi in cui la questione scolastica delle terre irredente viene inserita nell'agenda pedagogica, le ragioni del maggior radicamento dell'uno o dell'altro approccio nella Venezia Giulia e Trentino, le differenti risposte alle sollecitazioni ricevute da parte di territori che pure sono accomunati dallo stesso modello di scuola.

Andrea Dessardo assume questo quadro sfaccettato e dinamico come terreno per esercitare una vocazione alla ricerca attenta nel mettere a confronto le voci dei testimoni: anche in questo caso meritano un posto di riguardo quegli osservatori – gli ispettori scolastici, ad esempio – che esplorarono le terre ormai redente con gli strumenti operativi e gli approcci conoscitivi tipici dell'amministrazione, misurando la distanza fra rappresentazioni ideali e condizioni materiali, orientamenti ministeriali e tensioni politiche locali, schemi interpretativi *a priori* e spiazzanti deflagrazioni conflittuali. Cospicui lo scavo archivistico e la ricognizione bibliografica, frutto del triennio di dottorato. L'impianto tipico della tesi ha lasciato alcune tracce: ad esempio l'estensione dei capitoli introduttivi, tesi a dipingere uno scenario ampio e a tracciare intelligenti percorsi di contestualizzazione bibliografica. Tuttavia una scrittura agile consente al libro di farsi strada e, in fin dei conti, di fornire molte informazioni senza chiedere più del dovuto alla concentrazione del lettore.

Nel tessere la sua trama l'Autore riesce a mantenere una certa equidistanza dalle fonti che interroga e non si fa prendere la mano da percorsi più agevoli, perché favoriti dalla disponibilità di serie documentarie cospicue e coerenti, o già battuti: mi riferisco ad esempio al fondo Credaro. La scelta di stile e di metodo sembra essere quella di far parlare le carte valorizzando in maniera narrativa le storie che per frammenti compatti se ne possono ricavare. Con gli svantaggi del caso. Chi legge si lascia guidare confidando che presto o tardi gli venga offerta una chiave interpretativa del quadro che vede comporsi. Laddove si aspetterebbe di approdare a considerazioni conclusive vede, invece, proseguire la navigazione con una terza parte che presenta *Frammenti dagli archivi della Venezia Tridentina e della Venezia Giulia*: sette capitoli, ciascuno in sé concluso e anche ben tornito. Una scelta redazionale, forse, coerente con una certa riluttanza a esporsi dichiarando schemi interpretativi e proponendo formule sintetiche. Questo limite potrebbe frenare le potenzialità di sviluppo e di ricezione di una ricerca che comunque dimostra, per vie più sottili, un approccio consapevole e critico alle fonti interpellate.

Vincenzo Schirripa

LIBRI RICEVUTI

- P. Alfieri, S. Polenghi (a cura di), *Gli oratori ambrosiani nel Novecento. Educazione e pastorale giovanile nella Chiesa di Milano*, Milano, Vita e Pensiero, 2016.
- F. Aporti, *Lettere a diverse cospicue persone 1843-1848*, a cura di M. Piseri, Milano, FrancoAngeli, 2016.
- A. Ascenzi, R. Sani, *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L'insegnamento dei Diritti e Doveri nella scuola dell'Italia unita (1861-1900)*, Macerata, EUM, 2016.
- D. Caroli, L. Pomante (edited by), *International Bibliography of History of Education and Children's Literature (2014)*, Macerata, EUM, 2016.
- G. Chiosso, *La pedagogia contemporanea*, Brescia, La Scuola, 2015.
- P. Dal Toso, *Storia dell'Opera don Calabria. III. La Congregazione delle Povere Serve della Divina Provvidenza, 1910-1954*, Verona, Edizioni CCSC, 2012.
- A. Dessardo, *Le ultime trincee. Politica e vita scolastica a Trento e Trieste (1918-1923)*, Brescia, La Scuola, 2016.
- R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli Italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*, Milano, Mondadori Università, 2016.
- D. Felini (a cura di), *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione*, Milano, Guerini Scientifica, 2015.
- L. Montecchi, *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*, Macerata, EUM, 2016.
- M. Morandi (a cura di), *Infanzia e carità a Cremona. Saggi in memoria di Gianfranco Carutti*, Cremona, Kiwanis Club, 2015.
- L. Pazzaglia, *La buona scuola. Una riforma incompiuta?*, Brescia, La Scuola, 2016.
- L. Pomante, «Fiducia nell'uomo e nell'intelligenza umana». *La Federazione Universitaria Cattolica Italiana (FUCI) dalle origini al '68*, Macerata, EUM, 2016.
- R. Raimondo, *Audaci filantrope e piccoli randagi. Il contributo di Lucy Bartlett, Alesandrina Ravizza e Bice Cammeo a favore dell'infanzia travagliata e derelitta*, Bergamo, Editor Junior, 2016.
- L. Salvarani, *Nascita di una nazione. Esperienze e modelli dell'educazione nell'America dell'Ottocento*, Roma, Anicia, 2015.
- R. Sani, *Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche nell'Italia moderna*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

I COLLABORATORI DI QUESTO NUMERO

GABRIELLA ARMENISE, professore associato, Università del Salento
LUCIANA BELLATALLA, professore ordinario, Università di Ferrara
CARMEN BETTI, professore ordinario, Università di Firenze
LUCIA CAPPELLI, docente a contratto, Università di Firenze
PIETRO CAUSARANO, professore associato, Università di Firenze
GIACOMO CIVES, professore emerito, Università di Roma La Sapienza
ANTONIA CRISCENTI, professore ordinario, Università di Catania
MONICA DATI, cultrice della materia, Università di Firenze
DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA, dottore di ricerca, Università di Bari
MONICA FERRARI, professore ordinario, Università di Pavia
STEFANO GALLO, contrattista, CNR Napoli
CARLA GHIZZONI, professore ordinario, Università Cattolica di Milano
MATTEO MORANDI, docente a contratto, Università di Pavia
STEFANO OLIVIERO, ricercatore, Università di Firenze
ROSSELLA RAIMONDO, assegnista di ricerca, Università di Bologna
EVELINA SCAGLIA, assegnista di ricerca, Università di Bergamo
VINCENZO SCHIRRIPA, ricercatore, LUMSA Roma
BRUNELLA SERPE, professore associato, Università della Calabria
CATERINA SINDONI, professore associato, Università di Messina
NELLA SISTOLI PAOLI, dirigente scolastica
FABIO STIZZO, dottore di ricerca, Università della Calabria
ELENA TABACCHI, dottore di ricerca, Università di Firenze
NICOLA TREBISACCE, ricercatore, Università della Calabria
LETTERIO TODARO, ricercatore, Università di Catania
GIUSEPPE ZAGO, professore ordinario, Università di Padova

NORME REDAZIONALI PER I COLLABORATORI

I contributi della «Rivista di Storia dell'Educazione» sono valutati da esperti anonimi, sia interni che esterni alla rivista, italiani e stranieri. La procedura anonima di referaggio utilizza il metodo doppio cieco (*double blind peer review*).

I contributi devono essere inviati in formato elettronico (.doc) alla Segreteria del CIRSE (segreteria@cirse.it) per posta elettronica.

I libri di cui si chiede la recensione vanno spediti al seguente indirizzo:

Segreteria CIRSE c/o Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia, Via Laura 48, 50121, Firenze, – III piano, stanza S20 (telefono 055.2756174).

Ogni autore è pregato di indicare la qualifica accademica o professionale, l'email, un recapito telefonico per i contatti con la redazione e l'indirizzo di posta ordinaria che sarà utilizzato dall'editore per l'invio del numero della rivista in cui comparirà la recensione.

Norme generali

Ogni contributo, saggio o articolo di max. 42.000 caratteri (spazi inclusi, note incluse), deve essere accompagnato da un breve *abstract*. L'*abstract* in italiano dovrà essere in tondo, mentre quello in inglese in corsivo, entrambi non dovranno superare le cinque righe, con corpo carattere 10. Dopo gli abstract dovranno essere inserite cinque parole chiave, in italiano, in tondo, in inglese, in corsivo, con corpo carattere 10.

Nome autore: maiuscolo.

Titolo del contributo: maiuscolo.

Font: times new roman – corpo 12 – interlinea singola, allineamento giustificato.

Divisione dell'articolo in paragrafi non numerati, con relativo titolo scritto in corsivo.

All'inizio dell'articolo non va messo alcun titolo.

Indicare i capoversi rientrando di 1 cm.

Citazioni

Per una citazione nel testo, usare le virgolette basse (es.: «...»). L'elisione del testo citato verrà segnalata con parentesi quadre es.: [...]. Nel caso all'interno delle virgolette basse, si debbano usare altre virgolette, occorre utilizzare quelle alte (“...”).

Nel caso di citazioni superiori alle cinque righe è consigliato separarle dal testo con uno spazio, usando un corpo carattere 11, senza rientro all'inizio della citazione stessa.

Note

Le note vanno inserite a pie' di pagina, secondo i seguenti criteri:

- *per i volumi*: iniziale puntata del nome dell'autore, cognome, *titolo del volume* (in corsivo), luogo di edizione, editore, anno di pubblicazione, ed eventuali pagine citate: pagina: p. x. (oppure pagine, pp. xx-yy.);

- *per i volumi collettanei*: nel caso di più autori, si eviti l'abbreviazione Aa.Vv. che non ha valenza bibliografica. Si indichino invece i nomi dei primi tre autori, seguiti da *et al.*
- *per i saggi in volume*: iniziale puntata del nome dell'autore, cognome, *titolo del saggio* (in corsivo), in iniziale puntata del nome dell'autore del volume, cognome, (eventuale: a cura di), *titolo del volume*, luogo di edizione, editore, anno di pubblicazione, pagina: p. x. (oppure pagine, pp. xx-yy.);
- *per le curatele*: iniziale puntata del nome del curatore, cognome (a cura di), *titolo del saggio* (in corsivo), luogo di edizione, editore, anno di pubblicazione, ed eventuali pagine citate: pagina: p. x. (oppure pagine, pp. xx-yy.);
- *per gli articoli in rivista*: iniziale puntata del nome dell'autore, cognome, *titolo dell'articolo*, in «titolo della rivista» (tondo fra virgolette), annata in cifra romana, n., anno, p. x. (oppure pp. xx-yy.);
- *per le opere citate in precedenza usare*: cit. (esempio: N. Revelli, *Il mondo dei vinti*, cit., p. x.); *ivi*, p. x. (se già citato nella nota immediatamente precedente, ma con numeri di pagine diversi); *Ibidem*. (se già citato nella nota immediatamente precedente, stessa pagina).

Abbreviazioni comuni

confronta: cfr.
 opera citata: cit.
 pagina: p.
 pagine: pp.
 seguente: sg.
 seguenti: sgg.
 vedi: v.
 volume: vol.
 volumi: voll.

Bibliografia

La bibliografia va posta in ordine alfabetico per cognome, seguito dal nome intero, al termine del saggio. Nel caso di più opere dello stesso autore, esse vanno ordinate cronologicamente dalla più recente alla meno recente.

Sitografia

Gli indirizzi Internet e gli indirizzi e-mail sono in tondo non sottolineati e vanno citati indicando il riferimento per esteso con la data dell'ultima consultazione.

Norme per le recensioni

Ogni recensione, di max. 6000 caratteri spazi inclusi, dovrà seguire le seguenti indicazioni:
 Font: times new roman – corpo 11 – interlinea singola, allineamento giustificato.

Nome dell'autore del testo recensito: maiuscoletto, separato da una virgola dal titolo del volume in corsivo, seguito da luogo di edizione, editore, anno di pubblicazione, numero delle pagine.

Le recensioni non prevedono l'uso di note a piè di pagina.

Edizioni ETS
Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa
info@edizioniets.com - www.edizioniets.com
Finito di stampare nel mese di luglio 2016

