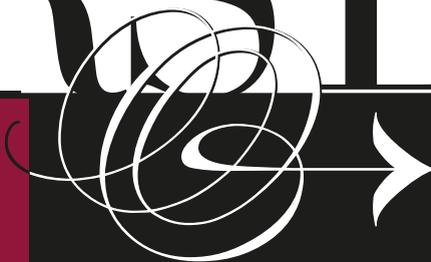


**Periodico del Centro
Italiano per la
Ricerca Storico-Educativa**

c/o Dipartimento di Scienze
della Formazione e Psicologia
Università degli Studi di Firenze

Anno 4° • 2017 *numero 1*

RSE



Edizioni ETS
ISSN 2384-8294

RIVISTA DI STORIA
DELL'EDUCAZIONE



Rivista di storia dell'educazione

Periodico del Centro Italiano
per la Ricerca Storico-Educative

1/2017

Edizioni ETS

Rivista di storia dell'educazione

Direzione

TIZIANA PIRONI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA), PRESIDENTE CIRSE
CARLA GHIZZONI (UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE DI MILANO), VICE-PRESIDENTE CIRSE
GIANFRANCO BANDINI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE), SEGRETARIO CIRSE

Comitato scientifico internazionale

GEORGINA MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA (UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO)
JOSÉ-MANUEL ALFONSO-SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA)
HILDA T.A. AMSING (RIJKSUNIVERSITEIT GRONINGEN)
GIANFRANCO BANDINI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE)
ALBERTO BARAUSSE (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DEL MOLISE)
EGLE BECCHI (GIÀ UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA)
LUCIANA BELLATALLA (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FERRARA)
BRUNO BELLERATE (GIÀ UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA 3)
MILENA BERNARDI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA)
EMMA BESEGGI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA)
CARMEN BETTI (GIÀ UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE)
FRANCESCA BORRUSO (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA 3)
CATHERINE BURKE (UNIVERSITY OF CAMBRIDGE, REGNO UNITO)
ANTONELLA CAGNOLATI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FOGGIA)
LUCIANO CAIMI (UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE DI MILANO)
MARIA HELENA CAMARA BASTOS (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL)
FRANCO CAMBI (GIÀ UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE)
RITA CASALE (BERGISCHE UNIVERSITÄT WUPPERTAL)
PIERRE CASPARD (GIÀ INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE ñ INRP DI PARIGI)
PIETRO CAUSARANO (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI FIRENZE)
HERVÉ ANTONIO CAVALLERA (GIÀ UNIVERSITÀ DEL SALENTO)
MIRELLA CHIARANDA (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA)
GIACOMO CIVES (GIÀ UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA «LA SAPIENZA»)
MARIELLA COLIN (UNIVERSITÉ DE CAEN)
MARIA ISABELA CORTS GINER (UNIVERSIDAD DE SEVILLA)
ANTÓN COSTA RICO (UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA)
CARMELA COVATO (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI ROMA 3)
ANTONIA CRISCENTI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CATANIA)
JOAQUIM DE AZEVEDO (UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA DI PORTO)
FULVIO DE GIORGI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MODENA E REGGIO EMILIA)
MARÍA DEL MAR DEL POZO ANDRÉS (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ)
INÉS DUSSEL (CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS ñ CINESTAV DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL)
DOMENICO ELIA (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI)
ROSELLA FRASCA (GIÀ UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DELL'ÁQUILA)
LUCA GALLO (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BARI)
DÉCIO GATTI JÚNIOR (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA)
ANGELO GAUDIO (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI UDINE)
CARLA GHIZZONI (UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE DI MILANO)
ANGELA GIALONGO (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI URBINO)
GERALD GUTEK (GIÀ LOYOLA UNIVERSITY DI CHICAGO)

JOSÉ MARÍA HERNÁNDEZ DÍAZ (UNIVERSIDAD DE SALAMANCA)
JOSÉ LUIS HERNANDEZ HUERTA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)
TOMÁŠ KASPER (INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND PSYCHOLOGIE DI LIBREC)
TERCIANE ÂNGELA LUCHESE (UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL)
JUSTINO MAGALHÃES (UNIVERSIDADE DE LISBOA)
CHARLES MAGNIN (GIÀ UNIVERSITÉ DE GENÈVE)
EVA MATTHES (UNIVERSITÄT AUGSBURG)
CHRISTINE MAYER (UNIVERSITÄT HAMBURG)
JURI MEDA (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MACERATA)
ANDRÁS NÉMETH (EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM ÉS ELTE DI BUDAPEST)
ATTILA NOBIK (SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM)
GABRIELA OSSENBACH SAUTER (UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA Ñ UNED DI MADRID)
JOAQUIM PINTASSILGO (UNIVERSIDADE DE LISBOA)
TIZIANA PIRONI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA)
EDVARD PROTNER (UNIVERZETA V MARIBORU)
FABIO PRUNERI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SASSARI)
BELA PUKANSKY (SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM)
GEERT THYSSEN (JOHN MOORES UNIVERSITY DI LIVERPOOL)
GIUSEPPE TOGNON (LIBERA UNIVERSITÀ DEGLI STUDI MARIA SS. ASSUNTA Ñ LUMSA DI ROMA)
SERGE TOMAMICHEL (UNIVERSITÉ LYON 2)
GIUSEPPE TREBISACCE (UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA)
ANGELO VAN GORP (UNIVERSITEIT GENT)
DIANA GONÇALVES VIDAL (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)
CARLOS EDUARDO VIEIRA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)
ANTONIO VIÑAO FRAGO (UNIVERSIDAD DE MURCIA)
IGNAZIO VOLPICELLI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA «TOR VERGATA»)
JOHANNES WESTBERG (UPPSALA UNIVERSITETEN)

Comitato editoriale

PIETRO CAUSARANO (COORDINATORE),
LUCIA CAPPELLI, WILLIAM GRANDI, LUCA MONTECCHI, STEFANO OLIVIERO,
ROSSELLA RAIMONDO, GIACOMO SPAMPANI

Rivista di storia dell'educazione è pubblicata dal Centro italiano per la ricerca storico-educativa (CIRSE).

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

I contributi in questa rivista sono preventivamente valutati anonimamente da esperti interni ed esterni, italiani e stranieri. L'attività di revisione è coordinata dalla direzione della rivista.

www.rivistadistoriadelleducazione.it

Periodico semestrale autorizzato dal tribunale di Pisa 14/2007

Edizioni ETS

Piazza Carrara, 16-19, I-56126 Pisa

info@edizioniets.com - www.edizioniets.com

Finito di stampare nel mese di giugno 2017

ISBN 978-884674972-7

ISSN 2384-8294

INDICE

SEZIONE MONOGRAFICA: IN-DIPENDENZA

<i>Editoriale</i> di LUCA BRAVI, TOMMASO VITALE «In-dipendenza». Percorsi di controllo e di emancipazione delle minoranze culturali nella storia sociale dell'educazione europea	9
MICHELA DI ALESSIO, «La vita delle 28» nella scuola superiore femminile fascista di economia domestica (1942). Per una rilettura di un'esperienza formativa di omologazione culturale e sociale	17
ANTONIO CINIERO, <i>Mascarimirì, come legge!</i> Percorsi scolastici, identità e rielaborazione delle appartenenze culturali nel racconto intergenerazionale di una famiglia rom dell'Italia meridionale. Note su un'indagine in corso	31
STEFANO PASTA, <i>L'accoglienza dei profughi al memoriale della Shoah di Milano. La funzione educativa della memoria</i>	51
ANDREA DESSARDO, <i>Presidi e prèsi: la scuola in Alto Adige nel primo dopoguerra tra occupazione italiana e resistenza tirolese (1918-1922)</i>	73
ANDREA MANNUCCI, <i>La presenza protestante in Toscana in ambito educativo dall'Unità d'Italia ad oggi</i>	93
LUANA COLLACCHIONI, <i>Valorizzare la memoria personale e collettiva per costruire cittadinanza europea includente</i>	105

SEZIONE MISCELLANEA

FRANCESCO OBINU, <i>Educazione degli adulti e ideologia politica. Il caso dell'Unla sarda negli anni Settanta</i>	129
CHIARA MARTINELLI, <i>Scuole per lavoratrici, scuole per signorine: le scuole professionali femminili nell'Italia liberale (1878-1914)</i>	149
ÉVA SZABOLCS, <i>Hungarian magazines for children, 1900-1940. The case of two contemporary journals</i>	161
POLLY THANAILAKI, <i>Cherchez la femme. The gendered body of the Greek and Italian female schoolteachers as a case study (19th-early 20th centuries)</i>	167
MARCELLA TERRUSI, <i>Child portraits. Representations of the child body in children's illustration and literature: some interpretative categories</i>	183
GIORGIA GRILLI, <i>To be or not to be. Death as a metaphoric dimension in children's literature</i>	211

MICHEL OSTENC, <i>L'éducation en France pendant l'entre-deux-guerres et les réformes du Front Populaire (1919-1939)</i>	221
---	-----

RECENSIONI

• Chiara Frugoni, Simone Facchinetti, <i>Senza misericordia. Il Trionfo della Morte e la Danza macabra a Clusone</i> , Einaudi, 2016 (Hervé A. Cavallera)	235
• Cristina Yanes-Cabrera, Juri Meda, Antonio Viñao (eds.), <i>School Memories. New Trends in the History of Education</i> , Springer, 2017 (Letterio Todaro)	237
• Giuliano Imperatore, <i>Elogio dell'imperatrice Eusebia</i> , testo critico, trad. e commento a cura di A. Filippo, intr. e indici a cura di M. Ugenti, Fabrizio Serra Editore, 2016 (Hervé A. Cavallera)	239
• Juri Meda, <i>Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale tra XIX e XX secolo</i> , FrancoAngeli, 2016 (Carmen Betti)	241
• Maura Di Giacinto, <i>Lontano da dove. Generazioni e modelli educativi nelle famiglie immigrate tra Otto e Novecento</i> , FrancoAngeli, 2015 (Carmela Covato)	243
• Nicola S. Barbieri, Angelo Gaudio, Giuseppe Zago (a cura di), <i>Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo</i> , La Scuola, 2016 (Vincenzo Schirripa)	244
• Paolo Levrero (a cura di), <i>Pedagogia della storia</i> , Il Melangolo, 2016 (Hervé A. Cavallera)	247
• Rossella Bonfatti, <i>Drammaturgia dell'esilio: il Risorgimento italiano fuori dai confini</i> , Giorgio Pozzi Editore, 2015 (Fabio Pruneri)	248
• Anna Ascenzi, Roberto Sani, <i>Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento</i> , FrancoAngeli, 2017 (Luca Montecchi)	250
• Juan Carlos De Martin, <i>Università futura. Tra democrazia e bit</i> , Codice Edizioni, 2017 (Andrea Mariuzzo)	251

NOTIZIE

<i>Seminario di studi: l'infanzia tra storia e letteratura</i> , di Giordana Merlo	257
<i>La letteratura per l'infanzia e la sua storia tra ricerca e didattica</i> , di Juri Meda	259
<i>Il Novecento: il secolo del bambino?</i> , di Paola Dal Toso	264
<i>Convegno su Storia dell'educazione e consumo</i> , di Matteo Morandi	264

SEZIONE MONOGRAFICA:
IN-DIPENDENZA

LUCA BRAVI, TOMMASO VITALE

EDITORIAL

«IN-DIPENDENCE». CONTROL AND EMANCIPATION PATHS
OF CULTURAL MINORITIES IN EUROPEAN SOCIAL HISTORY OF EDUCATION

EDITORIALE

«IN-DIPENDENZA». PERCORSI DI CONTROLLO E DI EMANCIPAZIONE DELLE
MINORANZE CULTURALI NELLA STORIA SOCIALE DELL'EDUCAZIONE EUROPEA

A partire dal processo di costituzione degli Stati-nazione in Europa, le relazioni sociali si sono intrecciate e delineate intorno al complesso ambito di confini politici e culturali non sovrapponibili tra loro (Fiamingo e Giunchi 2009). L'elaborazione d'identità nazionali ha così costruito le categorie di *insider* ed *outsider* edificandole principalmente sulla base di confini impressi sulla carta geografica. Non si tratta d'immaginare un costante scontro tra maggioranze nazionaliste e minoranze culturali, linguistiche, di genere e religiose all'interno degli Stati, perché in realtà le une e le altre hanno sempre abitato e vissuto in uno spazio necessariamente condiviso, sebbene con tensioni competitive e conflitti. È invece utile, senza scadere nelle facili generalizzazioni, analizzare le forme di *governance* attivate dagli Stati europei per il controllo delle minoranze ed i contrapposti tentativi fatti dagli *outsider* per proteggere la propria specificità e la propria permanenza su territori di cui anche le minoranze si sentivano legittimamente parte (Le Galès e Vitale 2015, 7-17).

Ricostruire una storia sociale dell'educazione relativa a questi percorsi permette di analizzare più approfonditamente il punto d'incontro tra elementi di dipendenza/controllo e quelli legati all'emancipazione, perché entrambi questi processi hanno operato attraverso politiche educative esplicite o implicite, messe in atto per omologare, assimilare, integrare oppure per resistere (Betti et al. 2009).

In Spagna, a partire dal 1492, musulmani ed ebrei erano stati espulsi e perseguitati, alcuni di loro si convertirono in modo fittizio alla religione cattolica per permanere sui territori in cui avevano sempre vissuto. In Russia dal 1792, le comunità ebraiche, prima espulse dall'impero, furono ammassate nella parte occidentale del territorio. In alcuni contesti europei, la fine del Settecento segnò l'introduzione progressiva di legislazioni più tolleranti verso specifiche minoranze: nel 1781 nell'impero austroungarico, Giuseppe II introdusse la tolleranza religiosa dopo che la madre, Maria Teresa d'Austria, aveva perseguitato i protestanti deportandoli in Transilvania ed emanato ordini di espulsione rivolti agli ebrei, alimentando di fatto un forte antisemitismo. Entrambi i sovrani dell'impero avevano attivato e mantennero costantemente una politica assimilazionista, legata in particolare alla rieducazione coatta dei rom presenti nei propri confini.

Nel Settecento, le riforme sociali avviate dai sovrani illuminati europei rappresentarono anche i primi interventi diretti rivolti verso le minoranze. Le prime esperienze di scuola di Stato furono anche lo strumento collante per costruire l'immagine di un popolo coeso e fedele al sovrano, ma dal punto di vista delle comunità minoritarie prendevano corpo anche le prime politiche rieducative coatte in senso assimilazionista: l'inclusione a patto che le comunità accettassero l'abbandono immediato e per legge dei propri specifici usi e costumi, della propria lingua o del proprio credo religioso. Non si trattava più di perseguire chi era percepito come diverso, ma d'includere forzatamente un numero più ampio possibile di soggetti presenti all'interno dei confini di Stato, in modo da disinnescare la pericolosità percepita rispetto a comunità che apparivano differenti per usi e costumi. In definitiva, si trattava di quella che potremmo chiamare "assimilazione funzionale", una forma di omologazione in cambio del riconoscimento di un proprio ruolo sociale, utile al regno (Covato 2007).

Zygmunt Bauman ha descritto tutte queste minoranze percepite come «problematiche» di cui troviamo traccia nella legislazione degli Stati europei, come «popoli dei confini» che hanno vissuto costantemente «a cavallo delle barricate» per riuscire a mettere in atto forme di resistenza di basso profilo che ne hanno garantita la sopravvivenza, senza cedere all'omologazione forzata, dando luogo a una certa invisibilità e marginalità sociale. Non è un caso che si tratti di comunità transnazionali che hanno vissuto storicamente la diaspora, il nomadismo forzato o la stanzialità ai margini delle città o lungo le linee di frontiera: di fronte alle spinte assimilazioniste, il permanere sui confini, magari sfuggendo alle leggi avverse ed attuando un movimento costante tra Stati confinanti ha permesso a queste comunità di sfuggire alle persecuzioni e dunque di sopravvivere mantenendo una propria organizzazione interna, seppur non riconosciuta dallo Stato. L'educazione e la formazione hanno spesso assunto l'aspetto della clandestinità per garantire la sopravvivenza di gruppi non tollerati dal potere governativo. D'altro canto, questa condizione di resistenza ha rafforzato l'immagine del pericoloso *outsider* interno ai confini degli Stati-nazione.

Bauman ha inserito la propria riflessione sulle «comunità dei confini» all'interno del volume *Modernità e Olocausto* (Bauman 1992) nel quale traccia gli stretti legami esistenti tra patto sociale moderno e ricorso allo sterminio fisico di gruppi percepiti come diversi e pericolosi. Le comunità dei confini hanno rappresentato utili capri espiatori in varie epoche storiche e in relazione alle molteplici guerre combattute, poiché hanno incarnato il simbolo della diversità, ma la riflessione del sociologo polacco permette in particolare di cogliere lo stretto legame esistente tra politiche assimilazioniste, azioni di contrasto all'omologazione attivate internamente dalle minoranze e scivolamento verso quel razzismo biologico e culturale che ha caratterizzato il Novecento e che ha fatto emergere l'idea che le tensioni fra maggioranza e minoranze potessero essere risolte tramite l'eliminazione fisica delle seconde (Mantegazza 2008). In questo quadro hanno giocato un ruolo anche delle *concezioni meritocratiche della cittadinanza*, che hanno selezionato i cittadini da tenere e da quelli da eliminare sulla base del merito del loro comportamento (mendicizia, vagabondaggio, etc.) e non sulla base del loro diritto di cittadinanza (Bravi, 2007; Vitale, 2008).

Alla fine dell'Ottocento, sacche di minoranze 'resistenti' erano presenti all'interno di Stati che avevano utilizzato lo strumento dell'inclusione coatta, dunque le politiche rieducative potevano considerarsi fallite. Tale insuccesso fu giustificato dall'assioma che esistessero caratteristiche di stampo razziale che rendevano alcuni gruppi immutabilmente problematici. Erano i concetti del razzismo biologico che Arthur de Gobineau espresse dalla metà dell'Ottocento nel *Saggio sulla disuguaglianza delle razze umane* (1854) affermando l'esistenza di razze superiori e razze inferiori e ribadendo che gli elementi ereditari non potessero essere mutati con interventi educativi da parte dei governi.

La storia sociale dell'educazione permette di cogliere l'elemento che lega l'imperativo dell'assimilazione con la fallita rieducazione e quindi con l'avvio della propaganda razzista. Questa storia sociale è fondamentale per riuscire a delineare meglio il Novecento e mettere in luce i meccanismi tramite i quali il nazionalismo costruito su politiche omologatrici si è alimentato e si è agganciato progressivamente al razzismo biologico (Cambi 2006).

Alla fine della seconda guerra mondiale è risultato evidente che le politiche educative avevano avuto un ruolo decisivo nel costruire un consenso acritico intorno al nazionalismo e al totalitarismo e avevano collaborato a costruire l'immagine di molteplici capri espiatori. Da un lato si offrivano ruoli precostituiti per ottenere pieno riconoscimento sociale (si pensi alla figura di madre, educatrice e sposa entro cui fu rinchiuso il genere femminile) (Ulivieri e Pace 2013), dall'altro s'insisteva con la propaganda di odio da rivolgere verso chi appariva «diverso», fatto di diversità etniche, linguistiche, culturali, religiose, che avrebbero minato la sicurezza e l'ordine precostituito.

All'interno della resistenza al totalitarismo, in quegli stessi anni e in condizione di privazione di libertà, si sono però sviluppate anche riflessioni legate al superamento del nazionalismo: il testo *Per un'Europa libera e unita*, conosciuto oggi come il Manifesto di Ventotene elaborato nel 1941 da Altiero Spinelli, Ernesto Rossi, Eugenio Colorni ed Ursula Hirschmann, durante il loro confino, esprimeva la volontà e la necessità di procedere verso un'Europa federata che superasse il concetto di Stato-nazione. All'interno della storia locale degli Stati europei sono state altrettanto numerose le esperienze educative clandestine e minoritarie sorte per garantire il proprio diritto alla diversità ed al dissenso che spesso hanno avuto il merito d'introdurre molteplici elementi d'innovazione generativa.

La metà del Novecento ha rappresentato quindi uno snodo decisivo per analizzare il mutamento rispetto al rapporto di potere tra gruppi maggioritari e minoranze in Europa. Il dopoguerra è stato il momento in cui le Costituzioni democratiche degli Stati europei hanno individuato i nuovi valori d'inclusione e tolleranza come obiettivi di un nuovo patto sociale da costruire soprattutto attraverso percorsi formativi ed educativi all'interno ed all'esterno dell'ambito scolastico. In Italia, Piero Calamandrei lo ribadì nel suo «Discorso sulla Costituzione» tenuto il 26 gennaio del 1955 nel quale individuava l'importanza di «dare a tutti la scuola per dare a tutti gli uomini, la dignità di uomo». Dal punto di vista giuridico, i processi ai danni dei gerarchi nazisti elaborarono nel crimine di genocidio e nel crimine contro l'umanità due riferimenti decisivi

che descrivevano qualsiasi tentativo di eliminazione rivolto verso una minoranza come un crimine messo in atto contro l'intero genere umano, perché privava quest'ultimo della propria molteplicità e complessità.

Nonostante il processo di costruzione delle democrazie nella seconda metà del Novecento sulla base dei valori di uguaglianza e tolleranza, l'Europa ha dovuto nuovamente confrontarsi con gravi episodi di pulizia etnica in occasione delle guerre nei Balcani che hanno portato alla dissoluzione della Jugoslavia. All'interno di quelle complesse vicende storiche, il massacro attuato l'11 luglio del 1995 nella città di Srebrenica dalle forze militari del governo serbo di Milosevic in Bosnia Erzegovina è stato recentemente rimosso dai programmi scolastici in vigore nella Repubblica serba di Bosnia, la parte politico-amministrativa nata dagli accordi di Dayton con popolazione a maggioranza serba. L'acuirsi o il dissolversi della conflittualità all'interno di nazioni sempre più caratterizzate dalla multiculturalità, ma anche dalla presenza di minoranze interne che rivendicano riconoscimento restano quindi temi che rivelano un profondo rapporto con la storia sociale dell'educazione e che attraversano gli eventi europei fino alle attuali sfide dell'inclusione e della pace nel presente.

I saggi che compongono la parte monografica di questo volume delineano un percorso analitico attraverso le esperienze educative e formative costruite tanto dal punto di vista di chi, nello Stato, ha attuato forme di governo finalizzate a controllare comunità minoritarie, quanto dalla parte delle molteplici minoranze che hanno elaborato forme di resistenza, in particolare attraverso la scuola e l'istruzione. Se ne ricava un'oscillazione tra pratiche di controllo e pratiche di emancipazione che hanno il merito di restituire la complessità dei rapporti di potere in gioco all'interno di un contesto sociale condiviso.

Il saggio di Andrea Mannucci affronta la presenza dei protestanti in Toscana ricostruendo il pensiero pedagogico e l'attività educativa svolta da questa minoranza composta, secondo il primo censimento italiano del 1861, da 32.684 soggetti dei quali 4.369 in Toscana. L'attività educativa fondata sull'idea del diritto all'istruzione per ciascun individuo consentì alle scuole evangeliche d'intervenire in maniera diretta sull'analfabetismo fin dalla metà dell'Ottocento, quando la percentuale di analfabeti all'interno del regno d'Italia si attestava oltre il 74% e raggiungeva punte del 90% nel meridione. L'esperienza educativa evangelica è paradigmatica rispetto al positivo e pacifico apporto delle minoranze in Italia, perché le comunità protestanti hanno collaborato attivamente nel campo della formazione e le loro scuole non sono mai state luoghi di controversie religiose, ma semmai si sono caratterizzate da subito come strutture non confessionali, molto spesso in grado di produrre innovazione nel campo educativo. Le prime leggi che introdussero l'obbligatorietà dell'istruzione di Stato in Italia furono tema d'intenso dibattito tra gli evangelici che s'interrogarono sulle modalità più utili per garantire una reale istruzione obbligatoria anche per le classi sociali più povere, di fatto escluse originariamente dal processo formativo.

L'esperienza degli evangelici restituisce l'immagine di una minoranza che ha contribuito in modo concreto all'innovazione educativa all'interno dello Stato, mentre l'analisi di Andrea Dessardo sulle scuole nel Trentino Alto Adige negli anni Venti del

Novecento pone di fronte alla prima esperienza italiana di gestione dei rapporti con la minoranza nazionale residente nel Südtirol, annesso al Regno d'Italia alla fine della prima guerra mondiale e densamente abitato da popolazione a netta maggioranza germanofona. È l'inizio di una lunga negoziazione per l'autonomia provinciale di una popolazione di confine che il saggio di Dessardo propone per mezzo di documenti d'archivio rinvenuti in particolare nel Fondo Credaro, relativi al periodo in cui Luigi Credaro fu commissario generale civile per la Venezia Tridentina (1919-1922). La documentazione ricostruisce le azioni organizzate dalla popolazione locale per opporsi all'istruzione in lingua italiana attraverso numerosi casi di renitenza all'obbligo scolastico fino a veri e propri atti d'intimidazione rivolti verso i rappresentanti del governo centrale. La politica italiana si dimostrava incapace di gestire i rapporti con la minoranza linguistica del Südtirol ed il 23 ottobre del 1923, un decreto prefettizio dava seguito alle indicazioni nazionali relative all'italianizzazione forzata dei territori di confine in riferimento anche alla Riforma scolastica elaborata da Giovanni Gentile. L'utilizzo del tedesco era proibito, in particolare nelle scuole.

Il saggio di Manuela Gallerani permette d'ampliare l'analisi relativa a questo stesso territorio di confine del nord Italia volgendo lo sguardo alla risposta organizzata dalla minoranza di lingua tedesca di fronte all'omologazione forzata ordinata dal governo. Si tratta dell'esperienza delle *Katakombenschulen* (scuole delle catacombe), luoghi d'istruzione clandestina che divennero antesignane di una tematica, quella del ruolo della lingua madre nell'istruzione scolastica delle minoranze, che conserverà profondo interesse fino ad approdare nel ventunesimo secolo, e trovare legittimità nelle teorie più avanzate delle scienze cognitive e della pedagogia interculturale. Il tedesco era stato espunto dalle scuole, dagli uffici, dalla toponomastica, dalle conversazioni in pubblico e la resistenza sudtirolese all'italianizzazione forzata si espresse nell'impegno di maestre e maestri licenziati dalle scuole del Regno che si misero a disposizione per formare bambine e bambini i dai 6 ai 14 anni di età, continuando ad utilizzare la propria lingua madre.

Nello stesso contesto del fascismo italiano, Michelina D'Alessio descrive l'impegno del regime nell'istruire il genere femminile a ricoprire il ruolo di personale insegnante idoneo ad assumere la direzione dei corsi di economia domestica teorico-pratici nei centri industriali e rurali per massaie, per contadine, per dopolavoriste e maestre di campagna. In particolare, D'Alessio analizza un fondo documentario appartenuto ad una maestra di origini molisane che nel 1942 fu tra le ventotto allieve diplomate accolte nella scuola superiore di economia domestica aperta a Roma nei locali di San Gregorio al Celio. Ne scaturisce l'immagine di una femminilità relegata a ruoli di madre, sposa ed educatrice che rimanda a una connotazione stereotipata legata in particolare a un'organizzazione sociale in cui il genere maschile opera con funzioni di controllo e confinamento dell'alterità.

Il medesimo tema della percezione del diverso, dal punto di vista storico, è approfondito da Antonio Ciniero nel suo saggio dedicato alla ricostruzione della presenza della comunità rom nel Salento. Se l'immagine dello «zingaro» sembra rimandare a una connotazione slegata dai concetti di cittadinanza e nazione, scopriamo invece che

la presenza dei rom nel Salento ed in particolare nel sud Italia è documentata a partire dal XVI secolo e che, in assenza di politiche rieducative specifiche indirizzate sul *target group* dello “zingaro”, i rom del meridione hanno partecipato accanto al resto della popolazione ai medesimi percorsi di scolarizzazione, di cittadinanza e di democrazia risultando oggi comunità naturalmente incluse nelle città del sud Italia in cui continuano a vivere, senza essere inseriti in luoghi iper-segregati su base etnica come sono i campi nomadi. Laddove, invece, è stata attivata la politica rieducativa statale costruita sulla base del campo nomadi e delle classi speciali riservate a zingari dagli anni Sessanta agli anni Ottanta, lo stereotipo dello “zingaro asociale” si è diffuso ed ha generato il protrarsi di un’esclusione sostenuta e riproposta nel tempo dal governo locale e nazionale.

I saggi di Stefano Pasta e di Luana Collacchioni hanno il merito di porre in relazione le dinamiche di controllo, omologazione ed emancipazione delle minoranze attuate nel periodo dei totalitarismi e del razzismo novecentesco con l’impegno alla costruzione di una società inclusiva e democratica da sostenere e dirigere attraverso le pratiche educative nel tempo presente. Per comprendere le conclusioni a cui i due autori ci conducono, può essere utili richiamare alla memoria le vicende legate alla Conferenza di Evian del 1938. La suddetta conferenza si svolse dal 6 al 15 luglio del 1938 presso l’omonima località francese bagnata dal lago Lemano. L’incontro fu organizzato da Roosevelt, all’epoca presidente degli Stati Uniti, per discutere con le altre nazioni della possibilità di accogliere i profughi ebrei che fuggivano dalla persecuzione nazista. La conferenza si concluse con un insuccesso, poiché nessuno degli Stati europei acconsentì ad elevare le quote di rifugiati previste per il proprio territorio in quell’anno. È noto che una gran parte di quegli stessi profughi in fuga nel 1938 furono, pochi anni dopo, le vittime dei campi di sterminio nazisti. Siamo tornati alla metà del Novecento e alle vicende legate allo sterminio su base razziale che rappresentano l’esperienza a partire dalla quale si sono ricostruite e rifondate le democrazie del Ventesimo secolo. La riflessione di Stefano Pasta individua chiaramente come i campi di sterminio abbiano rappresentato l’anello finale di una catena di azioni che ha preso il via dalla conflittualità tra maggioranza e minoranze, tra *insider* ed *outsider*: il suo testo permette di cogliere le continuità storiche con le vicende di altri profughi che oggi fuggono dalla guerra o dalla fame (Le Galès, King e Vitale 2017, 428-450). Dal Duemila, lo Stato italiano ha introdotto una serie di leggi legate al tema della Memoria che hanno permesso di edificare luoghi preposti alla didattica della Shoah, ma l’esperienza narrata da Pasta, cioè l’ospitalità data presso il Binario 21 ai rifugiati giunti a Milano, rappresenta anch’essa un’iniziativa con importanti implicazioni educative a livello sociale. Il Binario 21 è infatti la banchina della stazione centrale di Milano dal quale partivano i vagoni piombati carichi di deportati, ma oggi è anche sede di un memoriale sorto con finalità di formazione educativa. Il percorso didattico del binario 21 di Milano inizia di fronte a una stele all’ingresso dell’edificio che riporta la parola «indifferenza». La vicenda dell’accoglienza dei profughi nel presente è diventata una nuova occasione educativa proposta all’intera comunità cittadina milanese, in particolare alle scuole ma non solo, e ha prodotto come effetto un’accoglienza integrata con il tessuto sociale del capoluogo lombardo, perché è stata saldamente legata alla memoria della sofferen-

za della deportazione vissuta durante il regime fascista in quella stessa città.

Esiste un'ultima questione che è necessario affrontare e che è possibile esprimere attraverso uno scomodo interrogativo: è giusto richiamarsi oggi alle vicende di segregazione, deportazione e sterminio del passato per utilizzarle come chiave di lettura educativa nel presente, oppure si cade in un'eccessiva semplificazione di eventi che rischia di far cadere simili iniziative nella strumentalizzazione del passato?

Liliana Segre, ex deportata ebrea ad Auschwitz, oggi impegnata nell'attività di testimonianza con le scuole presso il Binario 21, ha fornito il proprio punto di vista: «Quando l'uomo viene disprezzato e la dignità umana viene colpita, ogni uomo conta, per cui se ricordare la Shoah farà aprire oggi qualche porta, sarà stata utile anche questa similitudine».

In questo senso, il percorso educativo verso la valorizzazione della memoria personale e collettiva cui si richiama il saggio di Luana Collacchioni permette di cogliere un ultimo dato storicamente connotato: la storia sociale dell'educazione dimostra che innovazione, sperimentazione e stimolo al cambiamento sono stati spesso introdotti nel contesto sociale dall'azione emancipatrice di minoranze.

A Berlino, presso il centro di documentazione e didattica sorto nella villa di Wannsee, il luogo in cui, nel gennaio del 1942, il nazismo conteggiò definitivamente gli ebrei d'Europa, per determinarne lo sterminio, Elke Gryglewski, responsabile della didattica per la memoria dei crimini del nazismo, ricorda costantemente ai visitatori che nelle società multiculturali la narrazione della memoria e della storia non può essere univoca; per trasformarsi in percorso educativo ed essere assimilata realmente da studenti europei, arabi, africani, americani ha prima bisogno dell'intervento della «pedagogia del riconoscimento». Non esiste costruzione di alcun percorso socio-educativo legato alla tolleranza in Europa, se prima non si strutturano le premesse del riconoscimento della storia delle differenti comunità e minoranze che oggi coabitano su un medesimo territorio nazionale. Gryglewski individua questa premessa come l'unica strada per attenuare il conflitto tra comunità discordanti e da questo punto di vista, i percorsi della storia sociale dell'educazione rappresentano lo strumento in grado di svelare la trama complessa che ha unito e diviso maggioranza e minoranze all'interno di un medesimo contesto storico.

Bibliografia

- Bauman, Zygmunt. 1992. *Modernità e Olocausto*. Bologna: il Mulino.
- Betti, Carmen, Giulia Di Bello, Flavia Bacchetti, Gianfranco Bandini, Umberto Cattabini e Pietro Causarano. 2009. *Percorsi storici della formazione*. Milano: Apogeo editore.
- Bravi, Luca. 2007. *Rom e non zingari. Vicende storiche e pratiche rieducative sotto il regime fascista*. Roma: Cisu.
- Cambi, Franco. 2006. *Le pedagogie del Novecento*. Bari-Roma: Laterza.
- Covato, Carmela. 2007. *Memorie discordanti. Identità e differenze nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.

- Fiamingo Cristiana e Elisa Giunchi. 2009. *Muri, confini, passaggi*. Milano: Giuffrè.
- Gryglewski, Elke. 2013. *Anerkennung und Erinnerung: Zugänge arabisch-palastinensischer und türkischer Berliner Jugendlicher zum Holocaust*. Berlin: Metropol-Verlag.
- Le Galès Patrick e Tommaso Vitale. 2015. “Diseguaglianze e discontinuità nel governo delle grandi metropoli. Un’agenda di ricerca.” *Territorio*, n. 74.
- Le Galès Patrick, Desmond King e Tommaso Vitale. 2017. “Assimilation, Security, and Borders in the Member States”. In Desmond King & Patrick Le Galès, eds. 2017. *Reconfiguring European States in Crisis*. Oxford: Oxford University Press.
- Mantegazza, Raffaele. 2008. *L’educazione e il male*. Milano: Franco Angeli.
- Santoni Rugiu, Antonio. 1979. *Storia sociale dell’educazione*. Milano: Principato.
- Ulivieri, Simonetta e Roberta Pace. 2013. *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Vitale, Tommaso. 2008. “Politiche locali per i rom e i sinti, fra dinamiche di consenso e effettività eugenetica.” In Amendola Adalgiso, Bazzicalupo Laura, Chicchi Federico, Tucci Antonio, a cura di 2008. *Biopolitica, bioeconomia e processi di soggettivazione*. Macerata-Roma: Quodlibet.

MICHELA D'ALESSIO

«LA VITA DELLE 28» IN GIRLS' FASCIST HIGH SCHOOL
FOR HOME ECONOMICS (1942). REVIEWING A FORMATIVE EXPERIENCE
OF CULTURAL AND SOCIAL HOMOGENISATION

«LA VITA DELLE 28» NELLA SCUOLA SUPERIORE FEMMINILE FASCISTA
DI ECONOMIA DOMESTICA (1942). PER UNA RILETTURA DI
UN'ESPERIENZA FORMATIVA DI OMOLOGAZIONE CULTURALE E SOCIALE

Between political-social level, on one hand, and historical-educational look, on the other, the contribution draws on the documentary fund of a female teacher native of Molise that was among the 28 young students enrolled in the "Female High School of Home Economics" managed in the thirties of the XX century by the PNF, to focus on the action of school discipline and cultural homologation conducted among its educational walls, ensuring the values and educational models transmitted by the fascist regime to women, starting from those classrooms.

Tra piano politico-sociale e sguardo storico-educativo, il contributo attinge al fondo documentario appartenuto a una maestra molisana accolta tra le 28 giovani allieve della "Scuola superiore femminile di Economia domestica" gestita negli anni Trenta del '900 dal PNF, per centrare lo sguardo sull'azione di disciplinamento scolastico ed omologazione culturale condotta tra le sue pareti educative, accertando i valori e i modelli educativi trasmessi dal regime alle donne, a partire da quelle aule scolastiche.

Key words: educational policy, female education, home economics, women, fascist culture.

Parole chiave: politica educativa, istruzione femminile, economia domestica, donne, cultura fascista.

*La fonte di studio e il tema d'indagine: l'esperienza formativa
nelle tre scuole superiori femminili fasciste*

L'estensione dell'attenzione alla sfera pubblica, favorita dai progressi storiografici recenti, ha ricollocato la tradizionale contrapposizione tra assenza e presenza delle donne, durante il fascismo (Fraddosio 1986, 95-135), nel rapporto tra il dentro e il fuori del privato e del pubblico vissuto dalle stesse¹, determinando una nuova considerazione del loro ruolo nelle maglie del processo di totalitarismo che si andrà, in questa sede, meglio a interrogare. In tale direzione, incrociando alcuni argomenti (De Grazia 2007) ripresi dagli studi sporadici (Tarquini 2011, 166)² interessati per il passato alla mobilitazione politica delle donne nei ranghi partitici del fascismo (Dittrich-Johansen

¹ Il rapporto tra donne e regime, per lo più affrontato sul piano dell'organizzazione nelle strutture del partito e su quello dell'inserimento nel mondo del lavoro, va interrogato anche con riguardo ai percorsi di formazione ed educazione praticati nelle aule scolastiche.

² «In effetti, a fronte dei numerosi e importanti lavori sulle donne nella Resistenza, i contributi sul ruolo svolto dalle donne fino a pochi anni prima nella dittatura fascista sono stati e sono esigui».

2002; Detragiache 1983, 221-251), così come all'associazionismo femminile del tempo (Taricone 1996) oltre che alla mutevole immagine muliebre manifestatasi nel ventennio (Gioia 2010), il presente contributo intende scandagliare, sulla scorta di fonti originali di studio, alcuni aspetti che si collocano al sottile confine tra piano politico-sociale e piano più specificamente storico-educativo: soffermandosi su un percorso, minimamente sondato in precedenza, di formazione ricevuta dalle future maestre e assistenti sociali nelle tre scuole superiori gestite negli anni Trenta del '900 dal Partito Nazionale Fascista (*Le tre scuole superiori del partito nazionale fascista* [1933]; Andreoli 1937). Il tema che si propone – all'interno dell'ambito suggerito sui processi di omologazione/indipendenza nel rapporto tra maggioranza e minoranze –, si concentra, pertanto, sulla verifica dell'azione di omologazione culturale e di indottrinamento politico condotta dal regime fascista nelle scuole speciali femminili (Benetti Brunelli 1933) rivolte allo sviluppo dell'educazione rurale, dell'economia domestica e dell'assistenza sociale³.

Si tratta nello specifico della Scuola superiore di agraria sorta presso Roma, a Sant'Alessio, in pieno Agro romano, in una tenuta di oltre venti ettari di terreno per la preparazione di «maestre capaci di dare vita nuova alle scuole rurali» (Agosti 1935, 157) e della Scuola superiore sorta «in ambienti spaziosi, pieni di luce e di sole, in uno dei luoghi più suggestivi della Capitale: a San Gregorio al Celio» (Predome 1936, 181), con due sezioni (Benvenuti e Segatori 1998, 92)⁴, un corso superiore per la preparazione di personale chiamato a insegnare Economia domestica «nelle scuole professionali, in quelle di avviamento, nelle elementari e che sappiano anche organizzare corsi teorico pratici nei centri industriali e rurali per massaie, per contadine, per dopolavoriste, ecc.» (Predome 1936, 181) e un corso per la preparazione delle Assistenti sociali di fabbrica «a cui si affida il compito delicato e nobile di tutelare e aiutare i lavoratori nelle loro quotidiane contingenze; di alleviarne i disagi e le miserie; di sorreggerne lo spirito e il morale con fattiva solidarietà fraterna» (Predome 1936, 181). Si tenterà quindi di avvicinare ed approfondire l'orientamento socio-educativo sviluppatosi sotto le direttive del Partito Nazionale Fascista nel ramo dell'istruzione professionale femminile superiore, nei quindici anni che corrono dal 1928 al 1943. In particolare, si intende provare a ragionare sulla specificità e sistematicità della pratica educativa svolta nelle aule fasciste superiori per la preparazione nel campo dell'economia domestica, delle «signorine diplomate, dai venti ai trenta anni, di ogni parte d'Italia: la gran parte maestre di ruolo, comandate dal Ministero dell'Educazione nazionale». Oltre infatti alle «nozioni tecniche e pratiche» della «pedagogia e didattica dell'economia domestica», interessa soffermarsi, attraverso il ricorso ad una fonte inedita, sui contenuti specifici delle altre materie d'insegnamento – tra cui principalmente la “cultura fascista” –, che lasciano meglio venire a galla il progetto educativo e di stampo sociale lì coltivato.

³ Fino ad oggi i contributi scolastico-educativi hanno del tutto trascurato, o fattovi cenno in sporadiche occasioni, l'esperienza della “Scuola superiore femminile di economia domestica e assistenti sociali” aperta nel 1928 a San Gregorio al Celio in Roma, mentre alcuni richiami sono provenuti per lo più da studi interessati alla ricostruzione delle professioni delle donne nel lavoro sociale.

⁴ L'apertura della scuola con le due sezioni mostra «una vicinanza che appare non casuale e che bene esprime come l'attività dell'assistente sociale fosse pensata in prosecuzione di funzioni domestiche e materne».

La fonte presa in esame è costituita da un fondo documentario conservato presso il Cesis, Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia dell'Università del Molise⁵, appartenuto ad una maestra di origini molisane che nel 1942 fu tra le 28 allieve diplomate accolte nella scuola superiore di economia domestica di San Gregorio al Celio.

Due apporti documentari assicurano l'opportunità di nuove acquisizioni storico-educative e di riflesso politico-sociali, circa i processi di omologazione innescati dal fascismo: un diario personale manoscritto, affidato ad un quadernetto dalla copertina nera a quadretti e "intitolato" dal pugno della sua autrice «La vita delle 28», insieme alle «tesine e i ricordi di una giovane fascista» consegnati ad una cartella i cui contenuti si andranno a breve ad illustrare.

Sottraendosi alla preponderante ufficialità dei materiali documentari disponibili sulle esperienze vissute dalle insegnanti tra le fila delle organizzazioni fasciste (Dei 1994), l'uno offre quindi un diario spontaneo e vivace della vita nella comunità ristretta del convitto restituendo tutta la freschezza e la veridicità del racconto dei giorni trascorsi al Celio dalle 28 future maestre, nella descrizione degli ambienti, dei protagonisti e del clima di relazioni favorito nell'alta scuola fascista femminile. L'altro si addentra in un segmento come si diceva per lo più trascurato della scuola italiana durante il ventennio (Ostenc 1981; Charnitzky 1996; Galfré 2005; Barausse 2008; Ascenzi e Sani 2005 e 2009)⁶, prospettando i contenuti, le modalità e le finalità disciplinari di una specifica materia di studio⁷, la "cultura fascista", per le madri e maestre della scuola di economia domestica.

Di qui una serie di suggestioni di lettura con riguardo al tema indagato. Nella disamina di una esperienza socio-educativa parzialmente nota, infatti, se paragonata ad altri percorsi formali d'istruzione della scuola italiana durante il fascismo, il contributo consente un affondo nelle pieghe della specifica *mentalità formativa* che interessò le future levatrici di giovani generazioni fasciste, sul filo di un approfondimento dei contenuti e delle mirate finalità educative inseguite dal regime.

Dietro gli schemi di questa mentalità sociale, a ben vedere, può leggersi la volontà di dirigere, controllare ed omologare un ambito ed uno specifico versante educativo, allo scopo di stabilizzare il ruolo ed il compito sociale affidati alla donna e alla maestra "alle dipendenze" del regime. In sintesi, attraverso una pagina di politica educativa volta a meglio definire e promuovere il ruolo delle donne di casa e di scuola nell'opera del fascismo, il contributo punta la riflessione su un tentativo di omologazione praticato in un luogo esplicito di formazione femminile, incrociando la traiettoria storico-sociale con lo sguardo più propriamente scolastico-educativo, tornando ad interrogare le vicende novecentesche del totalitarismo italiano.

⁵ Sugli sviluppi storiografici intorno al tema del patrimonio storico-educativo conservato dal Centro (Barausse 2010, 127-144; Andreassi 2013, vol. I, 175-187; Andreassi, Barausse e D'Alessio 2016, 143-167).

⁶ Gli ultimi decenni hanno visto una crescente espansione degli studi storici interessati all'orientamento della politica scolastica durante il ventennio nel riflesso sulla manualistica e sull'editoria scolastica, oltre che sulle singole materie di studio.

⁷ Per una panoramica sulle ricerche intorno alla cultura scolastica, allo studio delle discipline d'insegnamento e ai libri di testo dell'ultima stagione storiografica si rinvia a D'Alessio 2013, 11-31.

Il caso di studio: la maestra molisana T.S. e «la vita delle 28» al Celio di Roma

È stato possibile attribuire il fondo conservato presso il Cesis (D'Alessio 2010, vol. I, 127-146 e 2014, 401-9) alla maestra molisana T.S., attraverso alcuni indizi e tracce che si sono andati a ricomporre. Il recupero dei dati biografici, la maestra era nata nel 1921, e dei tratti ascrivibili al profilo della proprietaria del diario e degli altri materiali reperiti contribuisce a connotare il caso di studio molisano su un doppio livello, inquadrandolo metodologicamente: il diario si pone quale esempio di scrittura a metà tra quelle di segno autoreferenziale, di specifica connotazione scolastica (Montino 2004), e quelle di segno strettamente autobiografico, in una originale traccia di sé rispetto alla scarsa disponibilità di materiali denunciata in passato, per il periodo esaminato (D'Alessio 2016, 843-854). Le dispense di studio, invece, agevolano la conoscenza del percorso formativo di una futura educatrice, riconducendolo ad uno dei molteplici modelli di identità femminili favoriti dal regime, sul piano del nuovo ruolo pubblico della donna nel mondo del lavoro.

Il Diario

La vita circoscritta all'interno del convitto rimanda innanzitutto all'inquadramento in un luogo che, tra le sue mura, obbliga al rispetto di regole, all'obbedienza, alla disciplina e all'accettazione di un ruolo soprattutto esecutivo, atteggiamenti tutti ascrivibili all'identità sociale richiesta durante il fascismo alla donna "sposa, madre e cittadina". Il diario della maestra molisana si apre con un *Decalogo. Io sono la tua Ispettrice*:

1 Non avrai cicchetti da altri che da me (e saranno pepati!); 2 Spera invano un permesso speciale; 3 Ricordati che qui tutto è stile fascista; 4 Onora istitutrici e dirigenti; 5 Non intendetela troppo con Gerolamo; 6 Non commettere sbagli di parentela; 7 Non rubare nella valigia altrui; 8 Non dar lettere al prof. Foschini; 9 Non fare quegli occhi spiritati quando non giunge posta; 10 Non desiderare il cugino altrui.

L'efficace decalogo introduce con immediatezza nel clima della scuola, grazie all'arguta vena della maestra che registra con tono leggero ed ironico le abitudini e le condizioni di "circolo chiuso" entro cui è svolta «la vita delle 28», sotto lo sguardo vigile dell'ispettrice e le sue rampogne in "stile fascista". Come espressamente riferito da un breve opuscolo di presentazione, la scuola, infatti, «contempla l'internato e le allieve convittrici devono sottostare ad una disciplina familiare stabilita da un apposito regolamento» (*Le tre scuole superiori del partito nazionale fascista* 1933, 12).

Nel convitto venivano accettate allieve in possesso del Diploma dell'Istituto Magistrale Superiore, di età non superiore a trent'anni e nubili, naturalmente in possesso della tessera del Partito Nazionale Fascista. Le maestre aspiranti a questa scuola «devono essere di ruolo e comandate in servizio dal Ministero dell'Educazione Nazionale, senza stipendio» (*Le tre scuole superiori del partito nazionale fascista* 1933, 18). La retta d'iscrizione era di L. 1.000. La durata del corso era di dieci mesi, dall'ottobre al

luglio successivo, dopo il quale, dietro esame finale, le allieve conseguivano regolare diploma.

Rispetto a queste informazioni generali, le pagine del diario si muovono su una tastiera discorsiva nei toni del sorriso e dell'insofferenza dell'autrice, tra i controlli, il «polpettone di pane» e la protesta per «le cipolle ripiene»; i silenzi e i profumi «sotto i letti e sugli armadi» di «odorini troppo equivoci e tentatori»; i bagni delle camerate «sempre pieni di fumo»; il ritmo degli orari, per cui «cercasi orologio brevettato che ritardi l'ora del riposo e soprattutto l'ora della sveglia», e si ricorda come all'ordine secco di dormire che fa seguito al suono della campanella «fa eco, in sordina, cinque risate fresche, garrule», mentre «l'ufficiale di picchetto [...] se ne è andato, sulle orme dei nostri cadenzati accidenti!».

La vita interna al convitto (Franchini 1988 e 1993), inoltre, è restituita nei suoi elementi di ordine, disciplina e “inquadramento” dallo specifico corredo personale (Onger 2003, 289-303) previsto per le allieve (Soldani 1993, 129-167; Polenghi e Ghizzoni 2008) delle scuole superiori. Queste dovevano essere fornite di:

due grembiuli di divisa interna; una semplice divisa d'uscita estiva ed una invernale, da confezionarsi nell'Istituto a spese delle allieve; un grembiule bianco con il collo chiuso per la pratica di puericoltura ed infermieristica; scarpe e calze bianche; tre asciugamani a spugna; tre sacchetti per la biancheria (*Le tre scuole superiori del partito nazionale fascista* [1933], 22).

Non mancano, tuttavia, nelle pagine della maestra, espressioni più sognanti sulla vita in convitto delle giovani allieve poco più che ventenni («palpitano le stelle su S. Gregorio. Silenzio. Passano i sogni»), sui divi del cinema e una serie di veloci descrizioni di episodi (tra cui un'insolazione in infermeria e una indigestione), alcune lettere rivolte in una sorta di rubrica della Posta alle compagne di camerata, di cui vengono messi in evidenza pregi e pennellate maligne», o rapidissimi schizzi:

E.G.: la savoiarda: bella, dolce e pastosa; V.F.: mio zio generale, mia nonna cugino ambasciatore, mio cognato imperatore; Oh! Pardon, un lapsus; I.C., M.R., I.B.: il trio che sa tutto (scolastico, o malelingue); L.S.: l'ospite magnanima delle camerate, nottambula (dalla pagina intitolata *Un momento...tac*, del Diario di T.S., «La vita delle 28»).

In diversi bozzetti dialogati ritorna la figura dell'Economa «colei che ci dispensa le vivande, che placa le ire furibonde dei nostri stomaci» e che tiene alla linea delle signorine, tanto che la maestra ironizza: «Non poteva del resto che volere questo. Che forse non siamo nelle ... linee fasciste?».

Allo stesso tempo il diario riporta alcuni episodi di evasione dalle strette mura di S. Gregorio, nella partecipazione alla vita più cittadina di Roma che pure la frequenza di tali scuole consentiva alle ragazze verso una certa libertà e modernità dei tempi, comunque calata dall'alto, così come viene raccontato: «Adoro le scappate in Villa Celimontana (in barba alle barriere e alle trincee di filo spinato). Disprezzo, vitupero, maledico con tutto il cuore l'ora della ritirata che mi ributta nella muraglia».

Un'altra pagina vivace ricorda la frenesia nel salire sulle carrozze dei treni, in stazione, per ritornare a casa per il Natale o la rassegna dei film proiettati al cinema,

immagini sfuggenti di stili di vita moderni.

Si tratta pertanto di pochi schizzi e brevi pagine, ma molto efficaci nel tono e nei contenuti che ci fanno rivivere l'atmosfera, la vita nelle camerate, la perenne fame, i sogni, le amicizie e maldicenze tra compagne, fino alla chiusura del corso che la maestra ricorda, il 19 luglio 1942, ancora giocando e facendo proprie – in misura forse non del tutto consapevole, ma di certo intelligente – i registri espressivi del linguaggio “politico” del tempo:

Attenzione! Attenzione! Da un bollettino speciale

In conformità alle levate mattutine ed alle ardue marce notturne, le forze gregoriane hanno raggiunto il loro supremo cammino. Attaccate più volte dal nemico interno ed esterno, hanno saputo dar prova della loro fierezza e del loro coraggio. Un'unica bomba resta ancora da sganciare. Esplosa quella, la vittoria è raggiunta. Vinceremo!

La conclusione del corso evidentemente viene salutata come una vittoria e una liberazione, lasciando trasparire il sentimento di fierezza per il cammino svolto, come anche per l'opportunità di andare fuori di casa, affrontare esperienze formative importanti, seguire una propria realizzazione professionale, condividere con le altre 28 «giovani fasciste» sogni e aspirazioni lavorative, oltre che sperimentare, allo stesso tempo, e rispetto agli obblighi comportamentali in aula e nella routine dell'internato, alcune importanti evasioni nella vita cittadina, controbilanciando con la freschezza degli anni il clima di “clausura” imposto. La frequenza del corso, evidentemente, è restituita dalla penna vivace della maestra molisana come una opportunità, di vita e professionale: aspetto che non andrà tralasciato nelle valutazioni conclusive su questi percorsi speciali per le future maestre e assistenti sociali, chiamate a collaborare allo “sviluppo della nazione” dettato dalla cornice politica, coniugando i valori della sfera domestica con quelli dell'attivismo sociale (Tarquini 2011, 169)⁸.

Il programma formativo e lo studio della “cultura fascista”

Lasciando ora le pagine vivide delle giornate al Celio, interessa entrare nel merito del percorso proposto alle maestre per l'apprendimento dell'economia domestica.

Le materie di studio restituiscono informazioni importanti sulla qualità della specializzazione professionale richiesta dal corso superiore, che risulta permeata di contenuti molto vicini alla legislazione e alla cultura fascista. Gli insegnamenti previsti erano principalmente quelli di legislazione e ordinamento fascista, oltre che di politica sociale e “cultura fascista”, materia che, attraverso la documentazione della maestra T.S., si avrà modo di esaminare nel dettaglio. Erano inoltre impartiti elementi di pedagogia sociale, oltre che di pedagogia e didattica specifica dell'economia domestica. Accanto alle conoscenze di anatomia e patologia, del pronto soccorso e infermieri-

⁸ «All'inizio degli anni Trenta molte giovani fasciste guardarono con ammirazione all'ideale della cittadina militante, impegnata nella costruzione di una nuova civiltà fascista, non limitata soltanto alle attività domestiche a cui era tradizionalmente relegata».

stiche si poneva lo studio delle malattie sociali, insieme a quello della puericoltura e dell'igiene degli adolescenti, con elementi di fisica e chimica. Oltre poi alla merceologia ed alla contabilità erano proposte tutte quelle materie che formassero nella donna la capacità di «dirigere la casa con scienza, risparmio ed amore» (Predome 1935, 181): non solo la tecnologia della casa e degli indumenti, ma anche la preparazione degli alimenti (pasti razionali, dieta dell'ammalato, conservazione delle derrate alimentari); l'igiene alimentare (valore, alterazione, sofisticazione degli alimenti), insieme alla stessa storia dell'arte applicata ai lavori femminili e della casa, senza tralasciare esercizi di «rattoppo, rammendo, stiro», taglio e lavori di cucito, pitture su stoffe, ceramica e vetro, oltre a disegno, canto, giardinaggio e piccole industrie agrarie. Altre esercitazioni per l'organizzazione della casa, degli ambienti vari, della cucina e per abbellire le parti della casa occupavano le ore non dedicate allo studio. Era previsto anche l'insegnamento della religione. I principi dell'economia domestica finivano con l'assecondare l'etica della semplicità, della parsimonia, del risparmio, della praticità e in un certo qual modo della stessa modernità di stile.

Un aspetto di particolare rilievo risiede nelle modalità attraverso cui si esercitava la didattica dell'economia domestica sul piano pratico, poiché le allieve tenevano brevi corsi alle Giovani Italiane e alle Giovani Fasciste della capitale. Allo stesso modo la pratica di puericoltura veniva svolta presso l'Istituto di puericoltura di S. Gregorio al Celio e quella di pronto soccorso presso l'ambulatorio rionale, situati vicino alla scuola.

Nel fondo documentario della maestra sono conservate, come accennato, le tesine – in parte manoscritte, in parte dattiloscritte – per lo studio della “cultura fascista”. I materiali, da cui apprendiamo che il corso era tenuto dall'ispettrice la contessa Angiola Carosi Martinozzi-Moretti (Carosi Martinozzi-Moretti 1940), che dirigeva entrambe le sezioni di economia domestica e per assistenti sociali, aiutano ad addentrarci nelle pieghe del programma. Alcuni fogli liberi vergati a mano contengono le sintesi dei discorsi di Mussolini, nella successione degli eventi che procedono dal 1914 al 1942. Sono riportati per ciascun anno i momenti principali dell'affermazione e dello sviluppo del fascismo, mentre sono appuntati a mano dalla maestra gli avvenimenti successivi evidentemente alla fine del corso al Celio: lo sbarco in Sicilia, le dimissioni nel luglio del 1943 di Mussolini, l'armistizio dell'8 settembre, l'occupazione delle truppe dell'ottava armata (canadesi) in Campobasso, la città di origine dell'insegnante, l'occupazione di Roma del 6 giugno 1944 e infine la conclusione della seconda guerra mondiale.

Risulta di accentuato interesse, nello spazio qui consentito, passare in rassegna i contenuti del piano educativo affidato alle dispense di studio che si sono rintracciate nel fondo giacente presso il Cesis.

La prima tesina descrive le *Generalità sul territorio dell'Impero*⁹, ricostruendo e

⁹ Vi si legge: «L'Impero italiano d'Etiopia (Aoi.) vasto quasi cinque volte l'Italia, comprende le due Colonie Italiane primigenie (Eritrea e Somalia) e tutti i territori e le genti che facevano parte del cessato Impero Negussita d'Etiopia». Seguono ampi cenni ai confini geografici e politici, insieme a orografia, idrografia, climatologia e meteorologia, l'agricoltura etiopica, coltivazioni e prodotti.

celebrando le gesta del regime. La seconda affronta la *Sezione massaie rurali*¹⁰. Qui si leggono alcune interessanti annotazioni sul ruolo della donna nella fase della ruralizzazione ampiamente voluta dal regime:

La concezione sociale del fascismo non poteva dimenticare che la donna, più adatta alla cura dei campi per il culto religioso e l'attaccamento alle zolle avite, aveva sempre portato all'agricoltura il suo non indifferente contributo ed ha riconosciuto la necessità di salvarla, tutelarla con un complesso di norme protettive, nonché valorizzarla come il pianeta entro la cui ellissi si aggira tutta la vita della famiglia colonica [...].

Ma che cosa chiedeva il regime alla donna dei campi?

Dare una prole forte, numerosa alla Nazione, tenere vivo l'attaccamento della propria famiglia alla terra impedendo così il triste fenomeno dell'urbanesimo, contribuire infine con una conoscenza tecnica più perfetta dei problemi agricoli alla prosperità economica nazionale. [...] Ecco sorgere la Sezione massaie rurali attraverso l'opera della quale la donna trova il perfezionamento della sua figura di madre e sposa.

Tra gli scopi della Sezione, il regolamento stabilito il 28 ottobre XIII includeva:

promuovere la propaganda fascista ed educativa presso le massaie delle campagne e dei centri rurali curandone in modo particolare l'assistenza morale, sociale, tecnica; favorire l'allevamento igienico della prole; far apprezzare i vantaggi della vita dei campi; migliorare l'arredamento e l'igiene delle case rurali; promuovere l'istruzione professionali delle MM.RR.; incrementare ai fini dell'autarchia economica l'attività produttiva delle massaie con provvedimenti tendenti a facilitare i piccoli allevamenti familiari, la raccolta ed il collocamento dei prodotti derivanti dalle piccole industrie, la lotta contro gli sprechi.

Si passa poi a ricordare gli organi centrali e periferici impegnati nella realizzazione di tali finalità, insieme alla pubblicazione del periodico «Azione massaie rurali» e alla precisazione che la tessera di massaia rurale vale come tessera del Partito Nazionale Fascista.

Tra i mezzi, in particolare, per l'educazione e l'istruzione professionale delle massaie sono previsti: «conversazioni di propaganda, audizioni radio, corsi di puericoltura, economia domestica, igiene, pronto soccorso, allevamento degli animali da cortile; corsi sulla coltivazione dell'orto e di piante tessili che possono sostituire i prodotti di importazione».

La terza dispensa si occupa della *Sezione operaie e lavoranti a domicilio*¹¹. La quarta tratta della *Opera nazionale maternità e infanzia* (Minesso 2007)¹². La quinta invece

¹⁰ «I campi ubertosi, i pascoli pittoreschi, gli alberi ricolmi di frutta, le biade lussureggianti, non costituiscono solo materia di ispirazione per i poeti, ma anche una realtà e non irrilevante per le necessità della nostra economia. Con geniale e perspicace intuizione il Duce ha subito rivolto lo sguardo verso questa immensa ricchezza che fin'ora l'Italia non aveva saputo abbastanza valorizzare; Mussolini, con l'occhio fisso alle antiche tradizioni che avevano portato la Roma di Augusto al dominio completo di tutto il mondo, ha ereditato il genio latino lungimirante per riportare la Patria sotto ogni aspetto alla supremazia politica, economica e militare e condurla sotto l'antico e pur nuovo segno del Littorio, alle nuove battaglie ed alle nuove vittorie».

¹¹ Creata nel 1937 riflette «una nuova concezione del lavoro inteso come "dovere sociale" elevando il lavoro stesso al primo posto della vita nazionale».

¹² Politica del Regime per la difesa demografica, misure per l'incremento demografico, assistenza alle donne ed ai fanciulli nella tradizione e nella storia, Opera Nazionale Maternità e Infanzia (Onmi).

riguarda la *Gioventù Italiana del Littorio* (dall'Onb alla Gil) dal momento che si considera che: «il Duce ha visto che la gioventù è la linfa vitale della nazione e che perciò è necessario curarla fin dall'inizio [...] Dal Figlio della lupa, domani sboccherà l'operaio ben disciplinato e laborioso, il soldato temprato a tutte le fatiche».

In questa parte del programma si trovano informazioni utili specificamente al tema da noi trattato. Infatti, nell'«opera culturale della Gil» rientra anche la istituzione, con foglio di disposizioni n. 177, dei corsi di preparazione della donna alla vita domestica. Apprendiamo in particolare che questi corsi erano affidati alle dirigenti tecniche di economia domestica diplomate dalla Scuola superiore del Partito Nazionale Fascista. I corsi, a riprova del forte inquadramento gerarchico imposto alle allieve, sono alle dipendenze dirette della Gil e in collaborazione con i fasci e Ond, sotto il controllo di un centro direttivo presieduto dal Segretario di Partito.

La sesta dispensa introduce elementi sull'Ente comunale di assistenza (Eca)¹³. La settima si interessa alle sezioni femminili dei Gruppi Universitari Fascisti (Guf)¹⁴. L'ottava tratta dell'Opera Nazionale Dopolavoro, l'Ond (Vigilante 2014)¹⁵. La nona illustra le caratteristiche dell'Istituto nazionale di cultura fascista¹⁶. La cartella contiene, inoltre, una lunga dispensa di legislazione scolastica e in particolare un sommario delle lezioni sull'Ordinamento corporativo.

Il versante disciplinare che merita, tuttavia, essere indagato più da vicino, a partire dai contenuti delle tesine di studio, è quello inerente alla “cultura fascista” poiché consente di accertare quanto trasmesso anche nelle aule femminili del Pnf di cui ci stiamo occupando, sul piano dei valori educativi e dell'uso stesso del linguaggio fatto proprio dal regime (*Parlare fascista*, 1984; Simonini 2004)¹⁷. Si legge nella introduzione:

Non si può iniziare lo studio della Cultura Fascista senza avere una preparazione spirituale sì da intendere, nel suo pieno significato, la sublimità della nostra Rivoluzione. È necessario quindi spogliare il nostro animo di tutto ciò che è contingente, casuale, per assurgere al fine ultimo della Grande Idea che si concreta nella rivelazione di un mondo nuovo, il mondo della forza e della giustizia. È con animo pieno di fede che dobbiamo accostarci allo studio della vita, dell'azione, del pensiero di Mussolini: vita, azione e pensiero che hanno la più esatta affermazione nei suoi “Discorsi” [, affinché] le sante verità del fascismo siano rivelate [...] attraverso le parole del Duce.

¹³ L'attività assistenziale presso le Federazioni provinciali di combattimento fu sancita nel 1930; il 3 giugno 1937 furono creati gli enti comunali di assistenza alimentare, speciale, ai minori, legale, sanitaria.

¹⁴ «I Guf, avanguardia del Partito, investono con la loro azione molti problemi della vita nazionale e portano alta la voce della gioventù universitaria, espressione e certezza dell'avvenire della Patria».

¹⁵ La nascita dell'Ond viene motivata negli scopi di «conseguire una più alta giustizia sociale perché le masse del popolo sono ammesse a partecipare intensamente alla vita nazionale in tutti i suoi aspetti; “raccorciare le distanze” perché nell'Ond si realizza pienamente la solidarietà fra tutti i ceti del popolo italiano; “andare verso il popolo”, educarlo, elevarlo, renderlo moralmente e fisicamente migliore».

¹⁶ Vi si specifica che era sorto nel 1925 «con un doppio significato: testimonianza di una maturità conseguita e precisazione di nuovi compiti per il futuro; primo fra tutti l'affermazione di una dottrina fascista non costretta in vuote e sterili forme di laboratorio, ma ricavata dalle concrete realizzazioni sul terreno politico, economico, sociale».

¹⁷ Sullo specifico linguaggio usato dal fascismo e dai suoi uomini, pervaso da un diffuso registro retorico e dal coinvolgimento del piano più emozionale che razionale dei suoi destinatari, si rinvia in particolare al Convegno di studi del 1984 svoltosi a Genova su *Parlare fascista: lingua del fascismo, politica linguistica del fascismo*.

Nelle cento pagine seguenti sono ripercorse tutte le date principali riguardanti la nascita del fascismo e la sua affermazione, dalla impresa fiumana, di cui sono riportati alcuni articoli comparsi sul «Popolo d'Italia» ai discorsi successivi di Mussolini, nello scandire gli avvenimenti che «riflettevano la vita della nazione» e che assumevano «il valore storico di una base essenziale per la conoscenza del pensiero e della prassi fascista»¹⁸. Ne scaturisce, nel complesso, un quadro puntuale ed articolato dei principali temi e accenti della cultura fascista proposti alle alunne, dall'enfasi intorno allo spirito della rivoluzione fascista al culto della personalità del Duce e all'esaltazione delle imprese interne e internazionali del regime, insieme al ricordo del primo annuale dell'entrata in guerra nel 1941. Emerge pertanto con una certa chiarezza il piano dei nuclei ideologici posti alla base della formazione delle donne, in cui al senso del dovere e del sacrificio verso la patria e la famiglia si affianca il richiamo ad una militanza, non solo passiva, all'interno della società civile.

È utile a questo punto provare a tirare le fila del discorso fin qui affrontato sulla cultura trasmessa nelle aule delle tre scuole speciali femminili gestite dal Partito Nazionale Fascista.

Oltre all'istruzione professionale, utile all'apprendimento delle forme e delle mansioni di assistenza morale, sociale e tecnica per le massaie e contadine, così come all'accesso all'insegnamento in altre scuole statali e di partito, i corsi proponevano con accortezza tanto sul piano teorico che su quello didattico elementi intrinseci all'assimilazione della cultura fascista e del sistema di controllo voluto dal regime. Agli elementi della retorica di elevazione morale e sociale tesa a plasmare il consenso femminile, sempre in bilico tra ruoli e valori tradizionali (matrimonio, famiglia, casa, figli), si affiancano posizioni di apertura verso un nuovo attivismo sociale. In definitiva, pur favorendo un'emancipazione sul piano professionale, all'esperienza della scuola superiore fascista è sottesa una volontà di assoggettamento dello stesso lavoro, subalterno alle gerarchie ed alla politica educativa della classe dominante.

Conclusioni

Il caso di studio proposto induce a considerare il cambiamento di ruolo della “nuova italiana”, nei rapporti con le sfere centrali di potere, muovendo da un luogo specifico di formazione scolastica. Una certa convergenza di elementi prova, qui, la consapevolezza di una ben definita progettualità di stampo politico-educativo (De Grazia 2007, 204)¹⁹ messa in campo dal Partito Nazionale Fascista. L'attenzione alla preparazione ricevuta dalle future maestre di economia domestica e assistenti sociali aiuta quindi a meglio considerare il rapporto tra donne, fascismo, istruzione e lavoro, risalendo ai modelli educativi e identitari loro proposti. Come anticipato in apertura,

¹⁸ Le frasi sono tratte da alcune annotazioni di studio appuntate a matita dalla maestra.

¹⁹ La ribadita ambivalenza, nell'arco del ventennio, il “bifrontismo” tra tradizione e modernità, tra innesto nei retaggi patriarcali e apertura verso l'accelerazione emancipativa delle donne torna a riproporsi nel caso di studio esaminato quale riflesso del difficile equilibrio di “totalitarismo imperfetto” attribuito al fascismo, tra tenuta dei sistemi sociali del passato e urgenza incalzante dei processi di cambiamento.

l'intreccio del versante storico-educativo (nei percorsi scolastici di Partito) e di quello socio-politico (che guarda alla sfera collettiva) consente di tastare, in particolare, il rapporto di subalternità della componente femminile nella società fascista, a dispetto dell'apparente valorizzazione del suo nuovo ruolo pubblico.

Partendo dalla realtà formativa delle Scuole superiori fasciste femminili è possibile così centrare lo sguardo su un caso di omologazione culturale e sociale che insiste non solo sul disciplinamento comportamentale delle studentesse nella scuola, ma agisce anche nel più largo processo di assegnazione alle future maestre e assistenti sociali dell'importante compito di farsi cinghia di trasmissione di una specifica forma di cittadinanza e identità individuale e collettiva. Trova conferma proprio dall'osservatorio storico-educativo l'aspetto di "modernizzazione autoritaria" già attribuito al regime (Dittrich Johansen 2002).

Si riafferma, in specie, l'*ambivalenza del progetto educativo* che riconosce, da una parte, l'importanza di una educazione specializzata per le maestre chiamate ad essere non solo madri e spose ma anche cittadine socialmente attive, nella casa, nelle aree rurali, nel lavoro. Dall'altra, condiziona l'apprendimento e la presenza delle donne nel rinnovato clima politico alla possibilità di plasmarle in una posizione di dipendenza dalle direttive politiche e ideologiche dominanti. Nel ruolo di "gregarie" della nuova realtà politica, alle donne viene sì consentito di acquisire una certa istruzione, insieme alla capacità organizzativa e partecipativa, ma nessuna reale autonomia decisionale. Il principale compito assegnato alle nuove maestre risulta, pur sul piano di una specializzazione maggiormente interessata alle discipline pratiche «della grande famiglia sociale» (Benetti Brunelli 1933, 21)²⁰, quello non tralasciabile di una persuasiva trasmissione ideologica e politica volta a "mettere in moto" tutti gli ingranaggi di una promozione capillare del consenso.

Il processo di omologazione dei valori e dei modelli educativi situa pertanto le pratiche socio-educative rivolte negli anni '30 del '900 alle insegnanti rurali, di economia domestica e assistenti sociali all'incrocio di un'attenta strategia di conquista della popolazione femminile. Proprio le maestre, "educate" ai valori di progresso morale, igienico, economico nazionale (De Benedetti 1935) diventano – nel dispiegarsi delle forme totalitarie di controllo – le principali mediatrici dell'aggregazione di consenso alla politica dominante, fra tutte le donne attive a scuola, nei campi, nella famiglia, nel lavoro, nella società (Di Targiani Giunti 1935; Flury Nencini 1936)²¹.

La rilettura dell'esperienza formativa al Celio invita quindi a riflettere più ampiamente sulla complessità del percorso di integrazione delle donne nella partecipazione al totalitarismo italiano, partendo dalle aule educative, poco note, in cui molte di esse hanno studiato.

²⁰ «Ebbene, se un senso storico è possibile dare alla questione femminile, non è prima di aver rivolto l'occhio anche a queste Scuole di economia domestica, a questa Casa-modello. Per chi veda davvero, una Scuola siffatta celebra il trionfo della femminilità, facendosi interprete del progresso operatosi nello spirito femminile. La donna è bensì uscita dalla casa per apprendere alla scuola, ma ecco, vi è rientrata per migliorarla. Sicché la nuova casa, anziché tarpare l'iniziativa, la incoraggia; anziché porre i limiti all'attività della donna, la eccita».

²¹ I due lavori sono accolti nella "Collana per visitatrici fasciste, Federazione dei Fasci di combattimento dell'Urbe, Delegazione provinciale fasci femminili".

Bibliografia

- Andreassi, Rossella. 2013. "I centri di ricerca e i musei della scuola indicatori di sviluppo del rinnovamento storiografico." In *La ricerca storico - educativa oggi. Un confronto di Metodi, Modelli e Programmi di ricerca*, a cura di Hervé A. Cavallera, vol. I, 175-187. Lecce: Pensa Multimedia.
- Andreassi, Rossella, Alberto Barausse, e Michela D'Alessio. 2016. "Il Museo della scuola e dell'educazione popolare Università deli studi del Molise-Campobasso, Italia." *Cabàs revista digital sobre el Patrimonio Historico Educativo* 16:143-167.
- Andreoli, Marcello. 1937. *Le tre scuole superiori del Partito in Roma*. Roma: Tip. F.lli Pallotta.
- Agosti, Marco. 1935. *La nostra scuola. I programmi d'insegnamento e l'anima dell'educazione nazionale* (parte terza, *La scuola rurale*, curata da Ottavia Bonafin). Brescia: Soc. Editrice La Scuola.
- Ascenzi, Anna, e Roberto Sani. 2009. *Il libro per la scuola nel ventennio fascista. La normativa sui libri di testo dalla riforma Gentile alla fine della seconda guerra mondiale (1923-1945)*. Macerata: Alfabetica.
- Ascenzi, Anna, e Roberto Sani. 2005. *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*. Milano: Vita e Pensiero.
- Barausse, Alberto. 2010. "Alla scoperta di nuovi tesori: le carte e i libri scolastici come beni culturali." In *Atlante delle emergenze culturali in Molise*, a cura di Ilaria Zilli, 127-144. Campobasso: Palladino Editore.
- Barausse, Alberto. 2008. *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo. La normativa dei libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1923)*. Macerata: Alfabetica.
- Benetti Brunelli, Valeria. 1933. *Le Scuole superiori fasciste di agraria per le maestre rurali e di economia domestica*. Milano: Società anonima editrice Dante Alighieri. Estratto dalla *Rivista pedagogica* diretta da Luigi Credaro, a. 26, fasc. 3, 16-26.
- Benvenuti, Pierangela, e Roberto Segatori. 1998. *Professioni e genere nel lavoro sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Carosi Martinozzi-Moretti, Angiola. 1940. *La visitatrice fascista nella concezione del duce. Conversazione tenuta alla Augusta presenza di S.M. la Regina e imperatrice*. Roma: Tip. F.lli Pallotta.
- Charnitzky, Jürgen. 1996. *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- D'Alessio, Michela. 2016. "Between the desks of the Italian rural schools in the first half of XX century. The teachers' voice in school life stories." In *Espacios y patrimonio histórico-educativo. Acti della "V Jornadas Científicas de la Sociedad Española para el Studio del Patrimonio Historico Educativo (Sephe)" (S. Sebastian, 29 giugno-1 luglio 2016)*, a cura di Pauli Dávila Balsera, Luis M. Naya Garmendia, 843-854. Donostia: Erein.
- D'Alessio, Michela. 2014. "Life at school: class registers as a new source of studying historical and educational heritage." In *Pedagogia museística. Practicas, usos didacticos e*

- investigacion del patrimonio educativo. Atti della "VI Jornadas Cientificas de la Sociedad Española para el Estudio del Patrimonio Historico Educativo (Sephe)" (Madrid, 22-24 ottobre 214)*, a cura di Ana M. Badanelli Rubio, Maria Poveda Sanza e Carmen Rodriguez Guerrero, 401-409. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- D'Alessio, Michela. 2013. *A scuola fra casa e patria. Dialetto e cultura regionale nei libri di testo durante il fascismo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- D'Alessio, Michela. 2010. "Il fondo dei quaderni di scuola del "Centro di documentazione e ricerca sulla storia delle istituzioni scolastiche, del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia" dell'Università del Molise: una raccolta in corso." In *School Exercise Books. A Complex Source for a History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries. Atti del Convegno Internazionale di Studi Quaderni di scuola. Una fonte complessa per la storia delle culture scolastiche e dei costumi educativi tra Ottocento e Novecento organizzato dall'Università degli Studi di Macerata e dall'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (Macerata 26-29 settembre 2007)*, a cura di Juri Meda, Davide Montino e Roberto Sani, vol. I, 127-146. Firenze: Polistampa.
- De Benedetti, Erminia. 1935. *Economia domestica, fonte di educazione nazionale. Conferenza*. Roma: Tip. Pallotta.
- De Grazia, Victoria. 2007. *Le donne nel regime fascista*. Venezia: Marsilio.
- Dei, Marcello. 1994. *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*. Bologna: il Mulino.
- Detragiache, Denise. 1983. "Il fascismo femminile da San Sepolcro all'affare Matteotti (1919-1925)." *Storia contemporanea* 221:251-2.
- Di Targiani Giunti, Irene. 1935. *La donna nella famiglia, nel lavoro, nella vita sociale*. Roma: F.lli Pallotta.
- Dittrich-Johansen, Helga. 2002. *Le "militi dell'idea". Storia delle organizzazioni femminili del Partito Nazionale Fascista*. Firenze: Olschki.
- Flury Nencini, Bianca. 1936. *La donna fascista nella famiglia, nel lavoro, nella società*. Pisa: Tip. Pellegrini.
- Fraddosio, Maria. 1986. "Le donne e il fascismo. Ricerche e problemi di interpretazione." *Storia contemporanea* 95:135-1.
- Franchini, Silvia (a). 1988. "Gli educandati nell'Italia postunitaria." In *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, a cura di Simonetta Soldani. Milano: Franco Angeli.
- Franchini, Silvia (b). 1993. *Élites ed educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento: l'Istituto della SS. Annunziata di Firenze*. Firenze: Olschki.
- Galfré, Monica. 2005. *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*. Roma-Bari: G. Laterza & Figli.
- Gioia, Annabella. 2010. *Donne senza qualità. Immagini femminili nell'Archivio Storico Luce*. Milano: Angeli.
- Le tre scuole superiori del partito nazionale fascista [Scuola superiore fascista di agraria per la preparazione delle maestre rurali, Scuola superiore fascista di assistenza sociale, Scuola superiore fascista di economia domestica]*. 1933. Roma: A. Marzi.

- Minesso, Michela. 2007. *Stato e infanzia nell'Italia contemporanea: origini, sviluppo e fine dell'Onmi, 1925-1975*. Bologna: il Mulino.
- Montino, Davide. 2004. *Educare con le parole. Letture e scritture scolastiche tra fascismo e Repubblica*. Milano: Selene Edizioni.
- Onger, Stefano. 2003. "L'abbigliamento negli istituti di educazione maschili in età moderna e contemporanea." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 289:303-19.
- Ostenc, Michel. 1981. *La scuola italiana durante il fascismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Parlare fascista: lingua del fascismo, politica linguistica del fascismo*. 1984. Convegno di studi. Genova: Centro ligure di storia sociale.
- Polenghi, Simonetta, e Carla Ghizzoni. 2008. *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro femminile tra Otto e Novecento*. Torino: SEI.
- Predome, Edoardo. 1936. *L'educazione rurale. Storia, idee, opere*. Torino: G.B. Paravia.
- Simonini, Augusto. 2004. *Il linguaggio di Mussolini*. Milano: Bompiani.
- Soldani, Simonetta. 1993. "Nascita della maestra elementare." In *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. La nascita dello Stato nazionale*, a cura di Simonetta Soldani e Gabriele Turi, vol. I, 67-129. Bologna: il Mulino.
- Taricone, Fiorenza. 1996. *L'associazionismo femminile italiano dall'unità al fascismo*. Milano: Unicopli.
- Tarquini, Alessandra. 2011. *Storia della cultura fascista*. Bologna: il Mulino.
- Vigilante, Elena. 2014. *Opera nazionale dopolavoro: tempo libero dei lavoratori, assistenza e regime fascista 1925-1943*. Bologna: il Mulino.

ANTONIO CINIERO

MASCARIMIRÌ, COME LEGGE!

SCHOOLING, IDENTITY AND REWORKING OF CULTURAL AFFILIATIONS
IN THE INTER-GENERATIONAL STORY TELLING OF SOUTH ITALIAN
ROM FAMILY. NOTES ON AN ONGOING INVESTIGATION

MASCARIMIRÌ, COME LEGGE!

PERCORSI SCOLASTICI, IDENTITÀ E RIELABORAZIONE DELLE
APPARTENENZE CULTURALI NEL RACCONTO INTERGENERAZIONALE
DI UNA FAMIGLIA ROM DELL'ITALIA MERIDIONALE.
NOTE SU UN'INDAGINE IN CORSO

In Salento, presences of the Roma people has been formally recorded since the 16th century, and still today a large number of Roma origins families is living there. Their history is deeply intertwined with the local one. Through the analysis of historical and anthropological sources and ethnographic interviews, this paper describes the processes of exchange and interaction between a Roma family and the broader socio-economic context, with a particular attention to the role of schooling processes.

Nel Salento presenze rom sono attestate almeno dal XVI secolo e ancora oggi nel territorio della provincia di Lecce vive un cospicuo numero di famiglie di origine rom. La storia dei gruppi rom residenti nel Salento è profondamente intrecciata con quella del territorio. Questo saggio, attraverso l'analisi di fonti storico-antropologiche e interviste etnografiche, descrive i processi di scambio e interazione tra una famiglia rom e il più ampio contesto socio-economico in cui è inserita, con una particolare attenzione al ruolo svolto dai processi di scolarizzazione.

Key words: Roma, Salento, schooling processes, identity, cultural affiliation.

Parole chiave: Roma, Salento, scolarizzazione, identità, appartenenza culturale.

Introduzione

La storia dei diversi gruppi rom è profondamente connessa con quella dei luoghi in cui hanno vissuto. Le relazioni storicamente sviluppatesi tra rom e non rom hanno nel tempo assunto forme differenti (persecuzione, esclusione, assimilazione, scambio), secondo i contesti geografici e delle politiche pubbliche vigenti in quei luoghi (Piasere 2004).

In questo scritto si analizza uno degli aspetti che più ha contribuito a creare forme di connessione e interazione tra rom e non rom su uno specifico territorio, quello della provincia di Lecce¹ (che registra presenze rom almeno dal XVI secolo): il rap-

¹ Nel testo l'uso dei termini "rom", "famiglie rom", "rom salentini", "soggetti di origine rom", "discendenti da famiglie rom" non vuole alludere in alcun modo all'esistenza sul territorio oggetto di studio di un gruppo dalle caratteristiche socio-culturali definite e differenti da quelle del resto della popolazione locale, né ad un gruppo accomunato

porto con la scuola, a partire dagli anni in cui la scolarizzazione diviene un fenomeno di massa. È negli anni Sessanta, con la riforma che istituisce la scuola media a ciclo unico, che i diversi strati sociali popolari del meridione vengono coinvolti, in modo crescente, nel processo di scolarizzazione (Bevilacqua 1993). Sono anni che coincidono con la progressiva dissoluzione dell'universo contadino, che rivoluzionano assetti sociali, ruoli e orizzonti culturali (Crainz 1996). Ed è proprio con il superamento di un'economia prevalentemente agricola che si intensifica anche quel lungo processo di inclusione, già avviato nei secoli precedenti e che dura ancora oggi, che ha portato alcuni rom residenti nel Salento a costruire con le popolazioni del posto rapporti di scambio e commistioni tali da far risultare oggi i rom quasi del tutto invisibili agli occhi esterni (Pontrandolfo 2013). In questo contesto, riflettere sul ruolo della scuola rispetto alle diverse forme di adattamento e di rielaborazione delle identità dei soggetti di origine rom per rispondere alle trasformazioni socio-economiche in atto può risultare particolarmente significativo.

Il superamento dell'assetto societario che ruotava attorno all'economia agricolo-artigianale ha spinto infatti molti rom a reiventare i vecchi mestieri, un tempo di centrale importanza, ma resi desueti dai processi di meccanizzazione; sul piano dei rapporti inter-individuali, ha condotto i singoli a un maggiore confronto con i non rom e a reinterpretare il patrimonio culturale e l'identità *romani* (è il caso di molti operatori culturali, musicisti, cantanti, pittori) oppure a perseguire una strategia di invisibilità tendente a nascondere le proprie origini per sfuggire i pregiudizi.

Sul piano dell'azione politica, i processi di inclusione delle famiglie di origine rom nel Salento sono stati favoriti dall'assenza sul territorio – così come per altri gruppi rom dell'Italia meridionale – di dispositivi politici che tendevano a separarli giuridicamente dal resto della popolazione. L'obbligo scolastico, la scolarizzazione di massa e l'assoluta assenza di classi *latcho drom*² hanno facilitato processi di confronto e scambio tra rom e non rom, travalicando il tradizionale ambito lavorativo al quale, maggiormente, erano relegati. È tra i banchi di scuola che i giovani e le giovani rom si confrontano e si scontrano con i non rom, negoziano, costruiscono e rielaborano le loro forme identitarie e di appartenenza culturale.

da una presunta identità collettiva più o meno omogenea. La scelta di utilizzare questa terminologia si basa esclusivamente sull'autodefinizione che i soggetti incontrati nel corso dell'indagine hanno dato di sé stessi. L'espressione "rom salentini" non è utilizzata come categoria definitoria; laddove è presente è da intendersi solo nel senso di "soggetti che si autodefiniscono rom e che risiedono nei comuni del territorio salentino". La questione della definizione categoriale di chi possa essere o meno considerato *rom* non ha una soluzione condivisa, né sul piano degli studi scientifici, né su quello della definizione politico-legislativa. Non sono identificabili criteri oggettivi per determinare chi sia rom e chi non lo sia: esistono paesi in cui i rom sono riconosciuti come minoranza e altri in cui non lo sono; non tutti coloro che si autodefiniscono o sono definiti rom parlano la stessa lingua, o condividono una religione comune; inoltre i gruppi rom hanno provenienze geografiche diverse, così come molto diverse sono le condizioni socio-economiche o i livelli di scolarizzazione. La definizione di chi possa essere considerato rom, come tutte le definizioni etniche, è, dunque, un problema destinato a non avere soluzione se non di tipo puramente convenzionale. Su questo aspetto si veda Ciniero (2017, in stampa).

² Istituite nel 1965 attraverso un protocollo di intesa tra il Ministero dell'Istruzione e l'Opera Nomadi, queste classi speciali, destinate esclusivamente a bambini rom e sinti, furono soppresse definitivamente solo nel 1982.

Nota metodologica

La stesura del saggio si avvale di fonti storico-antropologiche (primo paragrafo) e interviste (secondo paragrafo) realizzate nell'ambito di un'indagine sociologica, ancora in corso, dal titolo *Le famiglie rom salentine: una lunga storia di interazioni* – condotta da chi scrive – che coinvolge donne e uomini rom o discendenti da famiglie rom e donne e uomini non rom residenti nei comuni della provincia di Lecce. L'indagine, condotta con metodologie qualitative (interviste in profondità e osservazione etnografica) nell'ambito delle attività di ricerca dell'International Center of Interdisciplinary on Migrations dell'Università del Salento, è stata avviata alla fine del 2015 ed è finalizzata a ricostruire i processi di scambio e interazione tra i rom italiani e i non rom che vivono in alcuni comuni della provincia di Lecce. Il percorso di ricerca, al momento, ha previsto sia l'analisi di fonti storico-antropologiche che la realizzazione di 10 interviste in profondità, sei delle quali dedicate a ricostruire il ruolo rivestito dai processi di scolarizzazione nelle dinamiche di scambio e interazione tra rom e non rom.

I dati etnografici che qui si utilizzano si basano, in particolare, sulle sei interviste in profondità, quelle in cui, finora, si è affrontato il tema del rapporto tra scolarizzazione e ridefinizione degli aspetti identitari individuali e familiari. Si tratta di due interviste realizzate a Salice Salentino e quattro a Muro Leccese. A Salice Salentino sono state intervistate due donne non rom (entrambe laureate): Agnese, una donna di 40 anni, e Ilaria, di 37 anni, che hanno condiviso buona parte del loro percorso scolastico (le scuole elementari e le scuole medie) con ragazzi e ragazze rom. Le interviste a Muro Leccese, invece, sono state realizzate con tre donne rom: Maria, di 57 anni, che ha conseguito la licenza media; Stefania, di 30 anni, che, dopo il diploma presso un istituto professionale per la moda, si è iscritta, abbandonando in seguito gli studi, al corso di Laurea in Scienze della Formazione; Luciana, donna rom di 24 anni, che, dopo aver frequentato il liceo socio-psico-pedagogico, è attualmente iscritta e frequentata regolarmente il corso di laurea in giurisprudenza. Si analizza inoltre l'intervista fatta ad un ragazzo di 26 anni, Lucio (figlio di mamma rom e papà non rom), laureato all'Accademia delle Belle Arti³.

Le tre donne rom sono componenti di uno stesso nucleo familiare (madre e figlie) che hanno frequentato la scuola in periodi diversi. Si è scelto di dedicare maggiore spazio all'analisi delle loro interviste per dar conto del modo in cui all'interno di una stessa famiglia siano stati esperiti i processi di scolarizzazione. La donna più matura, Maria, che inizia il suo percorso scolastico negli anni Sessanta, racconta di essere stata la prima a conseguire la licenza media tra le donne della sua famiglia allargata. Le sue due figlie iniziano invece il percorso scolastico tra l'inizio e la fine degli anni Novanta.

I casi analizzati non hanno pretesa di rappresentatività, si limitano a ricostruire le modalità di interazione con il più ampio contesto sociale dei membri di una stessa famiglia rom, e sicuramente il proseguo dell'indagine etnografica potrà arricchire

³ Nel saggio si riportano i nomi propri degli intervistati, i quali hanno esplicitamente richiesto di non utilizzare pseudonimi.

l'esperienza parziale di cui si dà conto in questo scritto, tuttavia si ritiene utile presentare questo caso perché esemplifica alcune delle possibili modalità di interazione tra rom e non rom in uno specifico contesto territoriale, dove, negli anni, si è registrato un processo di continua crescita della scolarizzazione degli uomini e delle donne rom, e dove la scolarizzazione ha avuto grande importanza rispetto alle modalità che alcune famiglie rom hanno utilizzato nei processi di scambio sociale a diversi livelli, dalle semplici frequentazioni alle scelte matrimoniali.

Presenze rom nel Salento: una lunga storia di interazioni

Nel Salento, le prime presenze rom si registrano ufficialmente dal XVI secolo, anche se molto probabilmente, come ricorda Piasere (1988), alcuni gruppi vi giunsero già tra il XIV e il XV secolo, durante la prima avanzata dell'esercito ottomano verso l'Europa continentale. Tracce di interazioni con il territorio di persone di origini rom in Puglia, in particolare nel Salento, giunte con gruppi slavi e greco-albanesi provenienti dai Balcani, sono databili con sicurezza nella seconda metà del Cinquecento (Delille 1996) e rintracciabili nella numerazione dei fuochi dei centri minori della diocesi di Lecce del 1574⁴.

Non sono in tanti a conoscere l'esistenza sul territorio salentino di un cospicuo numero di discendenti di famiglie rom di antico insediamento e residenti ancora oggi in diversi comuni della provincia di Lecce, tra cui Muro Leccese, Taurisano, Martano, Galatone, Melpignano, Veglie e Salice Salentino, solo per citarne alcuni. Se di quest'origine in molti casi si è affievolita o addirittura persa del tutto la memoria (in epoche remote o in periodi più o meno recenti), in altri l'identità *romani*, attraverso un adattamento continuo e un confronto vivo con i tempi, il territorio e la sua popolazione, è sopravvissuta ai cambiamenti storici e sociali, rielaborandosi e giungendo fino ad oggi in forme, esperienze e vissuti molto diversi. Queste origini, secondo i casi, sono talvolta rivendicate con orgoglio, quanto invece nascoste, ignorate o semplicemente non tenute in considerazione in altri. Rispetto alla lingua, in molti tra i rom residenti nei comuni della provincia di Lecce non parlano più romanes da anni o riducono il suo uso soprattutto a particolari occasioni, mentre altri non lo hanno mai parlato.

Nel Salento, la figura de *lu zingaru*, parte dell'immaginario popolare sin da epoche remote, ha percorso il mondo contadino⁵ e ha superato il suo disfacimento. Fino a pochi decenni fa, era una figura dai tratti ben riconoscibili nelle comunità locali, in genere connessa ai mestieri artigianali e alle attività economiche legate all'agricoltura,

⁴ I comuni in cui furono rilevate queste presenze sono Squinzano, San Pietro in Lama, San Cesario, Casarano, Racale, Acquarica e Specchia. Cfr. Archivio di Stato Napoli, *Regia Camera della Sommaria, Numerazione dei fuochi, Frammenti non identificati*, 353. Tutti i documenti sono citati in Novi Chavarria (2007, 91).

⁵ Si veda, a tal proposito, la testimonianza raccolta da De Marco (2013) sulla presenza a Patù, nei pressi di Santa Maria di Leuca, intorno agli anni Venti del Novecento, di "zingari" nei trenta-quaranta giorni che precedevano la festa del patrono e sul senso di diffidenza, ma anche di attesa, che li circondava proprio in virtù delle loro importanti conoscenze sugli animali, sull'arte di medicarli, ferrarli, commerciali, oltre che sui mestieri volti al recupero degli utensili della vita quotidiana necessari agli uomini e alle donne della comunità locale.

settore su cui si reggeva la gran parte dei comuni della provincia fino agli anni Settanta del Novecento. Ancora negli anni Ottanta e Novanta, in comunità in cui era più forte il retaggio della vita contadina, era possibile che tra i banchi di scuola un bambino o una ragazzina venissero additati da altri compagni come “zingari” e guardati con un misto di curiosità e diffidenza, considerati come appartenenti a famiglie segnate da una particolare reputazione, i cui membri erano impegnati a vivere di espedienti o comunque legati a usanze di vita differenti, misteriose e non ben precisate⁶. Segno che, ancora in anni recenti, l’idea di una quasi irriducibile alterità dei rom vissuti nel mondo contadino e agricolo non erano scomparsi del tutto⁷. Sempre in quegli anni, era possibile notare in pubblico alcune di queste figure impegnate in attività socialmente riconosciute e tradizionalmente esercitate dalle famiglie rom, tra cui quelle legate ai cavalli. L’allevamento, la commercializzazione e la cura del cavallo erano state attività di centrale importanza in un’economia agricola in cui la lavorazione della terra e gli spostamenti erano fondamentalmente demandati alla trazione animale⁸. In tempi abbastanza recenti, erano ancora donne di origine rom a vendere, durante fiere e mercati, diversi attrezzi utilizzati per la preparazione della pasta fatta in casa (“*caturi*”), i ferri per lavorare a maglia o le “*cusceddhe*” per infilare le foglie di tabacco da essiccare⁹.

Vi erano poi i mestieri artigianali legati alla riparazione di oggetti in creta, i cosiddetti “*conza limme*” nel dialetto locale, che giravano di comune in comune; gli ombrellai (che riparavano gli ombrelli) o chi intrecciava e vendeva cesti o panieri utili in casa o nella vendemmia e raccolta delle olive. Tutti oggetti e lavori che, con l’avvento della meccanizzazione e soprattutto dei più generali processi di modernizzazione, divengono desueti o superati¹⁰.

In molti hanno quindi cambiato mestiere: i lavori “de li zingari” sono via via scomparsi o sono stati reinventati, come è avvenuto nel caso dei proprietari delle macellerie equine (in alcuni casi attività commerciali di grande successo con numerosi dipendenti), ancor oggi quasi tutti discendenti di queste antiche famiglie rom¹¹. Processi di adattamento alle modificazioni intervenute nel tempo, che, nell’empiria del loro articolarsi, hanno mostrato la fallacia delle tesi incentrate sulla *deculturazione* e sulla *acculturazione negativa* che, per lungo tempo, hanno condizionato la visione che si è avuta dei gruppi rom. Si tratta di tesi che vedevano nell’avvento della modernità l’elemento di corruzione della “cultura e del mondo rom”. Sono tesi incentrate sullo

⁶ Testimonianze da me raccolte a Salice Salentino durante l’indagine di campo.

⁷ Si tratta di pregiudizi e di forme di esclusione nei confronti dei rom storicamente attestate in Italia meridionale soprattutto tra le élites, mentre le classi subalterne hanno a lungo mantenuto con i rom dell’Italia meridionale rapporti definiti di “organica conflittualità” (Aresu 2002).

⁸ Si veda, a tal proposito, De Marco (2013).

⁹ La coltivazione del tabacco, dall’ultimo decennio dell’Ottocento e fino agli anni Settanta del Novecento, avrà un’importanza cruciale per l’economia locale salentina (Bonatesta 2005).

¹⁰ Costava più ripararlo che acquistarlo nuovo, un ombrello o un oggetto in terracotta. Lo stesso dicasi degli arrotini, altra attività svolta dai rom salentini.

¹¹ I cognomi Dolce, De Matteis, De Rinaldis, appartenenti ad alcuni proprietari di macellerie equine, risultano attestati nei registri parrocchiali dei comuni salentini a partire dal 1600 (Melchioni 2002).

stereotipo del “buon zingaro”¹², una visione che essenzializza e reifica l’immagine dei rom secondo un copione culturale che ascrive caratteristiche fisse e immutabili ad una presunta cultura rom, legata essenzialmente ad un mondo rurale che non esiste (esisterebbe) più, e la cui scomparsa spiegherebbe la marginalizzazione, e in alcuni casi anche le devianza, dei gruppi rom costretti ad adattarsi all’interno di una società che non riconosce più loro un ruolo e un posto specifico (Bravi 2009; Vitale 2012). Il caso salentino invece mostra che i rom, così come pure il resto della popolazione locale, hanno attraversato un processo di continuo adattamento alle mutate condizioni socio-economiche, che, iniziato con la crisi dell’economia e del mondo contadino, è continuato, per molti aspetti, fino ad oggi.

Non sono molti gli studi che hanno ricostruito e analizzato questo aspetto della storia locale¹³, una storia che si inserisce all’interno di un processo secolare che ha coinvolto le popolazioni rom presenti nel sud d’Italia, le quali, seppure in modi discontinui e non tanto a livello di intere comunità, quanto di gruppi e di individui, hanno trovato le condizioni per fondersi e adattarsi agli usi del territorio, puntando sullo scambio reciproco. Un processo di interazione lungo e non esente dalle dinamiche del pregiudizio e dell’esclusione, innescatesi in particolare a partire dalla metà del Seicento, quando le autorità politiche ed ecclesiastiche, ma anche la produzione artistica e culturale, iniziarono ad assimilare i rom ad altre categorie di marginali, facendo venire meno, da una parte, l’elemento di appartenenza a una specifica popolazione e usando, al contempo, il termine “zingaro” come connotativo di pericolosità sociale (Novi Chavarria 2007).

Anche in tempi molto più recenti, i processi di interazione sono stati condizionati dal pregiudizio e dell’esclusione. Non sono pochi i ragazzi e le ragazze di origine rom che mi hanno parlato lungamente dell’esclusione da loro vissuta (soprattutto a scuola e nel gruppo dei pari), tanto da spingere alcuni a cercare di nascondere le loro origini. Nonostante questo aspetto, almeno per quanto riguarda il Salento, come altre zone del Mezzogiorno, l’elemento di contaminazione e di confronto ha continuato nel corso del tempo a riprodursi e a modificarsi, senza conoscere quegli aspetti di divisione e di chiusura rigida – che un certo discorso politico (ma non solo) vorrebbe – insistendo sullo scambio di valori e pratiche che avviene tra soggetti che agiscono e si muovono avendo come punto di riferimento un territorio, un’appartenenza comune, parti diverse nella stessa storia economica, culturale, religiosa. Oltre alle storie lavorative di un certo successo di molti rom salentini, in particolar modo in ambito commerciale, un ulteriore esempio di interazione positiva può essere fornito da diversi aspetti culturali che coinvolgono il territorio, tra cui il fenomeno della danza a schermo, praticata, secondo un’antica tradizione, in occasione della celebre e popolarissima festa di San Rocco a Torrepaduli e considerata da molti un emblema delle radici culturali più pro-

¹² Sulla costruzione dell’immagine del “buon zingaro”, si veda, tra gli altri, il testo di Williams (2012), in particolare il cap. II.

¹³ Oltre ai già citati De Marco e Melchioni, si segnala la testimonianza storica dedicata a “I Masciari di Soletto (1876)” di Luigi G. De Simone (1835-1902), magistrato e studioso di storia locale, presente in Imbriani (1997), poi confluito anche in Piasere e Pontrandolfo (2002).

fonde del Salento e del Mediterraneo¹⁴.

Il caso della maggioranza delle famiglie rom salentine evidenzia come, nel processo di scambio e interazione tra rom e non rom, l'assenza di politiche e di interventi pubblici specificamente rivolti ai rom, in particolare l'assenza di questo tipo di politiche in ambito scolastico¹⁵ e in ambito abitativo¹⁶, abbia contribuito a creare le condizioni per facilitare processi di interazione positiva con il territorio. Processi che, se in alcuni casi hanno seguito la via della *mimetizzazione* – una strategia che si è rivelata funzionale a rifuggire i pregiudizi e che ha favorito, non senza contraddizioni, processi di inclusione sociale di maggiore successo proprio tra i soggetti che hanno optato per una strategia di *invisibilità*¹⁷ – in altri hanno puntato sulla rivendicazione di un'identità *romanì* costruita nel confronto dialogico con i conterranei non rom, a partire dalla sottolineatura di specifici elementi: la lingua (in gran parte persa), le tradizioni, il lavoro, la passione per i cavalli.

Nel paragrafo seguente, partendo dall'analisi di brani di intervista realizzate durante un'indagine etnografica che ha coinvolto donne e uomini rom o discendenti da famiglie rom e donne e uomini non rom residenti nei comuni della provincia di Lecce, saranno presentate alcune dinamiche inerenti i processi di scambio sociale che si sono sviluppati durante il percorso scolastico di donne e uomini rom di diverse età. È la scuola infatti, intesa sia come istituzione, ma soprattutto come ambiente di vita in cui passare buona parte del proprio tempo quotidiano, il luogo in cui i rom, nel tempo, si sono confrontati apprendendo stili di vita e copioni culturali praticati nelle famiglie non rom.

I rom salentini e i processi di scolarizzazione tra incontro, scontro e interazione

A quel tempo solo io andavo a scuola della mia famiglia, tutte le mie zie di Martano non ne volevano sapere di mandare i figli a scuola. Molti miei cugini, sia maschi che femmine, erano e sono proprio analfabeti. Le loro madri non li mandavano perché lì c'erano gli italiani¹⁸. Avevano paura di non so bene cosa, forse del fatto che avrebbe imparato cose che loro non sapevano e quindi sarebbe stato più difficile seguirli. Per

¹⁴ Questa danza, che nel corso del tempo ha conosciuto modificazioni e rielaborazioni di significato, ha visto e vede ancora l'apporto e la partecipazione di danzatori schermitori salentini di origine rom, che, insieme ad altri schermitori salentini di altre appartenenze (del Capo, gallipolini, brindisini, ecc.) riproducono e fanno rivivere ogni anno, sotto l'aspetto di una contesa e contrapposizione rituale, questo momento sociale fortemente simbolico, che è anche confronto, scambio di tecniche, consolidamento di amicizie e di appartenenza a un luogo (Gala 2006).

¹⁵ Nel Salento, nonostante la lunga presenza rom sul territorio, non sono mai state istituite le scuole *latcho drom*.

¹⁶ Per nessuna di queste famiglie rom, a differenza di quanto avvenuto, sempre nel Salento, a Lecce, per altri gruppi rom di origine straniera, sono state costruite aree sosta istituzionali per far fronte alla questione abitativa. Per approfondimenti relativi alle condizioni di vita dei gruppi rom di origine straniera che vivono nel Salento in aree sosta, si rimanda a Ciniero, (2013); Perrone, Sacco, (1996).

¹⁷ Per approfondimenti concernenti le strategie di invisibilità adottate dai gruppi rom si rimanda a Piasere (1991). Per approfondimenti sul tema delle strategie di *mimetismo sociale* e sugli effetti delle ricadute sul piano individuale e delle relazioni sociali, si veda Romania (2004).

¹⁸ I rom salentini da me intervistati utilizzano indistintamente il termine *gagé* o italiani per riferirsi ai non rom.

me era diverso, mia madre era abituata a frequentare gli italiani e voleva che io studiassi.

Una volta, avrò avuto 10 o 11 anni, stavo a casa con mio nonno paterno e le mie zie quando arrivò una lettera. Sia le mie zie che mio nonno erano analfabeti e non c'era nessun altro, tranne me, che potesse leggere la lettera. Mia zia mi chiamò e mi disse di leggere la lettera. Ricordo che si trattava di una lettera inviata da un avvocato, perché i vicini di casa si lamentavano della stalla di mio nonno. Quando mio nonno mi sentì leggere, iniziò a piangere e gridò: *Mascarimirì, come legge!* (Madonna mia, come legge!) [Maria, 57 anni].

A raccontare questa esperienza è Maria, una donna rom nata nel 1959 a Martano, nella Grecia Salentina, e trasferitasi a Muro Leccese in seguito al matrimonio. Mi dice di essere tra i primi della sua famiglia ad essere andata a scuola e ad aver conseguito la licenza media, evidentemente una cosa ancora insolita negli anni Sessanta per molti rom residenti nel Salento, soprattutto per le donne rom dell'epoca. È talmente inusuale che suo nonno inizia a piangere quanto la sente leggere. Negli anni in cui Maria frequenta la scuola, quelli in cui la scolarizzazione diventava un fenomeno di massa, la scuola veniva infatti avvertita come un "posto degli italiani", un luogo, per molti aspetti, sconosciuto e *altro* rispetto al loro mondo. In questo periodo, la metà degli anni Sessanta, stando al racconto dell'intervistata, le forme di frequentazione tra rom e non rom erano ancora relegate soprattutto a specifiche occasioni e momenti ben delineati: le fiere (per gli uomini), altre attività legate al commercio o il *mangbel*¹⁹ (esercitato solo dalle donne).

Nel caso di Maria è la madre a spingerla ad andare a scuola, perché ne coglie l'importanza e le potenzialità. Secondo il suo racconto, ciò non è casuale. Sua madre, e prima di lei sua nonna, erano affascinate dal mondo dei non rom, amavano parlare ed entrare in relazione con i gagé, creare con loro occasioni di incontro e scambio.

Prima, quando erano in pochi ad andare a scuola, le occasioni di incontrarsi con i gagé non erano tante, li incontravi soprattutto quando lavoravi. Come lavoro, tutti i parenti miei si occupavano dei cavalli, li compravano e li rivendevano, c'erano quelli che avevano le macellerie, insomma lavoravano tutti con il commercio dei cavalli. Le donne, invece, andavano a chiedere l'elemosina... che poi non era proprio elemosina, facevano *mangbel*. Per esempio, mia nonna Lucrezia, andava in giro per le case del paese a chiedere un po' di olio, un po' di farina e qui, a Muro, sempre qualcosa le davano. Che poi, come ti dicevo, non era proprio elemosina, era più uno scambio, una specie di baratto, perché mia nonna scambiava l'olio, la farina o il vino con i ferri per lavorare la lana, quelli per fare la pasta fatta in casa, le *cuscedde* (lunghe aghi di ferro) per infilare il tabacco. Non è che lo faceva per una questione solo economica, perché mio nonno era commerciante di cavalli, lo faceva perché le piaceva incontrare la gente, parlarci. Era molto aperta di mentalità, un'apertura che aveva anche mia madre, e infatti era proprio mia madre che ci teneva a che io andassi a scuola ed è stato a scuola che ho conosciuto meglio il modo di vivere degli italiani [Maria, 57 anni].

Come racconta Maria, è l'apertura verso gli italiani, la voglia di conoscere e aprirsi

¹⁹ Per approfondimenti sul modo in cui è concettualizzata ed esercitata la pratica del *mangbel* in diversi gruppi rom, si vedano, tra gli altri, i lavori di Williams (1986) e Tauber (2000).

a nuove esperienze a creare nella sua famiglia un'attenzione verso la scuola, a porre le condizioni per approfondire gli incontri e l'interazione tra i rom e i non rom che vivono sullo stesso territorio. Le aule scolastiche diventano così luoghi di socialità e reciproca conoscenza, spostano le relazioni dall'ambito strettamente lavorativo, al quale tradizionalmente erano relegate, al più generale ambito dei rapporti sociali e amicali. Naturalmente, la scuola non è solo un'importante occasione per i rom di conoscere i non rom, ma lo è anche per questi ultimi. È quello che racconta Ilaria, una donna non rom residente a Salice Salentino, che frequenta le elementari negli anni Ottanta:

La scuola elementare e media mi ha dato l'opportunità di scoprire che nel mio paese esistevano delle persone di origine rom. Sin da piccola, avevo sentito parlare degli *zingari*. Li chiamavano così, per lo più voci indefinite in paese. La scuola mi ha messo in contatto con alcuni di loro, e sono diventati miei compagni. Sebbene il paese non fosse molto grande, vivevano in rioni diversi e lontani dal mio. Se non fosse stato per la scuola, credo che mai li avrei incontrati. [...] Posso dire che anche per gli altri miei coetanei non erano altro che i nostri compagni di classe, forse un po' diversi per i loro tratti, tutti con la carnagione molto scura, i capelli nerissimi e un forte legame con la famiglia... ma poi, in fondo, non molto diversi da tanti altri ragazzi che non erano rom, inclusa me [Ilaria, 37 anni].

Se è vero tuttavia che i processi di scolarizzazione, nel Salento, così come pure in altre parti d'Italia – si veda il caso di Melfi (Pontrandolfo 2004) – sono tra gli elementi che hanno maggiormente contribuito ai processi di interazione e a una sempre maggiore inclusione sociale dei rom, è altrettanto vero che si è trattato di un processo non scevro di contraddizioni e puntellato di difficoltà, come raccontano i diretti interessati. Le difficoltà compaiono soprattutto nei racconti che fanno le figlie di Maria rispetto al loro percorso scolastico. Come si vedrà, si è trattato di difficoltà determinate dai processi di discriminazione e dal non sentirsi accettate. Le generazioni più giovani, quelle che avviano il percorso scolastico tra gli anni Ottanta e Novanta, a differenza delle precedenti, con l'ingresso nella scuola si trovano a vivere tra due realtà socio-culturali che, sebbene estremamente contigue tra loro, sono mantenute a distanza dai diffusi pregiudizi. Per chi frequenta la scuola in anni più recenti, inoltre, viene sempre meno il riparo offerto dai rapporti della famiglia allargata. Sono soggetti divisi tra due mondi, quello vecchio, familiare, che in qualche modo con il tempo si è modificato, che non riesce a garantire i punti di riferimento come avveniva in passato, perché si è disfatto il mondo contadino nel quale aveva preso forma, e il nuovo, quello che loro esperiscono quotidianamente nell'incontro con il gruppo dei pari, del quale si sentono parte, ma dal quale i pregiudizi e le discriminazioni in parte li allontanano. Sono soggetti sulla soglia di due mondi senza appartenere mai, completamente, a nessuno dei due. Il racconto che fa Maria, quando confronta la sua esperienza scolastica con quella delle figlie lo esemplifica bene.

Una volta uscita da scuola, io stavo con tutti i miei cugini, con la mia famiglia. Non sentivo il problema di essere accettata. Gli italiani, "i non rom", li vedevo solo a scuola. Le mie figlie invece sentivano di più il problema dell'accettazione, perché non avevano tanti cugini come me con cui giocare e passare il tempo, una volta finita la scuola. Se volevano giocare,

dovevano giocare con i vicini di casa. I loro cugini stavano tutti lontani, stavano a Cursi, Rufano, Bagnolo. Non avevano il rifugio della famiglia allargata come me [Maria, 57 anni].

Come emerge dai racconti degli intervistati, il rapporto con la scuola e con il gruppo dei pari non è sempre stato vissuto in maniera positiva, anzi, si è trattato spesso di un incontro, per lungo tempo, e in parte anche oggi, contraddistinto da asimmetrie di potere e incomprensioni mantenute e alimentate, soprattutto, attraverso lo stigma (Goffman 2003), soprattutto in circostanze in cui l'essere rom aveva connotati di riconoscibilità sociale. Il ricordo delle discriminazioni subite a scuola è un tema che occupa la gran parte del racconto che i soggetti intervistati fanno del loro percorso di studi.

Io, il primo giorno di scuola, l'ho iniziato così: una bambina mi disse: Tu sei zingara! Ecco cosa disse una bambina di sei anni ad una altra bambina di sei anni! [Stefania, 30 anni].

Io a sei anni ho saputo che ero zingara, sai perché? Perché una volta, finito di giocare, una bambina che mi aveva tenuto la mano disse ad un'altra bambina: Andiamo subito a lavarci le mani, perché Luciana è una zingara! [Luciana, 24 anni].

Qualche episodio l'ho vissuto pure io. Qualche compagna non mi voleva dare la mano o non voleva prestarmi la penna [Maria, 57 anni].

Io a scuola non ho mai avuto problemi. Magari qualcuno faceva battute su mia zia, che era rom, e che accompagnava i ragazzi sul pullman della scuola, ma non lo hanno mai fatto apertamente nei miei confronti [Lucio, 26 anni].

A Salice, quello che ricordo è che spesso i bambini di origine rom, che nella maggior parte dei casi provenivano da famiglie considerate più umili, venivano emarginati da alcuni compagni di classe. Molti bambini avevano introiettato tutta una serie di preconcetti e di pregiudizi che molto probabilmente sentivano in famiglia. Io a scuola vedevo bambini, non vedevo rom, evidentemente non era per tutti così, anzi [Agnese, 40 anni].

Non si tratta di episodi di discriminazione riconducibili solo ai compagni di scuola, ma anche ad alcuni docenti.

I professori ti etichettavano. Alle scuole elementari c'era il maestro di matematica che mi prendeva sempre di mira. Sono sicura che mi prendesse di mira per il fatto di essere rom, perché una volta mia madre è andata a parlare con questo professore e quando, dopo aver finito di parlare, mia madre è andata via, questo professore ha detto alla bidella: Hai visto? È venuta quella brutta zingara della madre di Stefania a lamentarsi e mi ha fatto una testa tanta! [Stefania, 30 anni].

Questo atteggiamento pregiudiziale dei docenti nei confronti dei bambini rom, e l'atteggiamento discriminatorio che ne consegue, era probabilmente rinforzato anche dalla distanza che esisteva tra l'estrazione sociale dei docenti che insegnavano (e molto spesso risiedevano) nei paesi di residenza degli alunni rom. Nel contesto locale preso in esame, le differenze legate all'estrazione sociale hanno conservato un peso significativo nelle dinamiche relazionali che si instauravano a scuola ancora fino a tempi recenti. In tutte le interviste con le donne rom, che data la differenza di età anagrafica

hanno frequentato la scuola in periodi diversi, è emerso che l'atteggiamento e le dinamiche che si instauravano in classe tra docenti e alunni erano fortemente condizionate dalla distanza tra l'estrazione sociale degli insegnanti e quella degli alunni, o per lo meno questo era quello che loro percepivano. Dal loro racconto emerge che se è vero che i rom erano i più discriminati tra i banchi di scuola, è anche vero che era solo una delle forme di discriminazione che venivano messe in atto a scuola. Atteggiamenti discriminatori erano anche diffusi nei confronti dei bambini i cui genitori svolgevano lavori considerati, agli occhi degli insegnanti, poco prestigiosi. Non è di secondaria importanza ricordare che nel caso di Muro Leccese (la cui economia, fino a qualche decennio fa, era ancora prevalentemente basata sull'agricoltura) buona parte del corpo docente proveniva da famiglie di professionisti o di proprietari terrieri.

Comunque è pure vero che se la prendevano spesso con mia figlia e le dicevano che era zingara, è anche vero anche che molte discriminazioni le facevano verso i bambini che venivano da famiglie che erano considerate più umili. Una volta, per esempio, i bambini delle scuole medie dovevano partecipare ad una trasmissione per Telenorba, e in tutta la scuola, guarda caso, scelsero solo i figli del medico, dell'ingegnere, dell'avvocato, insomma figli dei professionisti, e lasciarono gli altri casa. Non era cambiato molto da quando andavo a scuola io, i docenti continuavano a fare differenze tra gli alunni in base alle famiglie da cui provenivano [Maria, 57 anni].

Questo professore si sentiva importante perché era uno dei signorotti del paese, veniva da una famiglia di proprietari terrieri. Si sentivano importanti, la gente li chiamava "don"...ma mio nonno non aveva niente di meno di questi "don"! Anzi, mio nonno ha comprato i loro terreni, è stato il primo ad avere la macchina in paese! [Stefania, 30 anni].

I figli delle persone più povere erano trattate meno bene dei figli dei professionisti, però verso di noi non era una cosa economica. Mio nonno stava bene economicamente, aveva costruito le case per tutti i figli, pure noi non stavamo male, non ci mancava niente, anzi forse avevamo pure qualcosa di più, ma alla fine sempre zingara rimanevo! [Luciana, 24 anni].

La discriminazione da parte dei docenti verso gli alunni rom non compare nel racconto che fanno Ilaria e Agnese rispetto al loro percorso scolastico a Salice Salentino. Soprattutto il racconto di Ilaria fa riferimento all'impegno profuso dai suoi insegnanti, uno in particolare, nel sostenere in maniera eguale tutti gli studenti.

Ricordo una mia compagna alle scuole medie. Si chiamava Ada. Spesso mi raccontava della sua vita in famiglia, in particolare del forte controllo che i suoi fratelli avevano su di lei. Non era una studentessa brillante, e avevo l'impressione che la chiusura che lei lamentava in generale influisse non solo sul suo rendimento, ma sulla sua crescita come ragazza, e ricordo che il nostro professore di italiano si arrabbiava spesso con lei. Non erano rimproveri negativi, cercava di scuoterla. Allo stesso modo rimproverava un'altra mia amica non rom. Non c'era alcuna differenza tra noi studenti, ci trattava tutti allo stesso modo. Questo aspetto mi colpiva molto, perché lui cercava di far emergere il nostro potenziale, teneva profondamente a questo. Non so dirti però come l'atteggiamento del professore fosse percepito da Ada. Ricordo però che entrambe a volte scoppiavano a piangere di fronte ai rimproveri.

Nei casi descritti dai rom residenti a Muro Leccese, le forme di discriminazione hanno importanti ricadute, non solo sul piano dei rapporti sociali, ma anche su quello individuale e sulla percezione di sé. Per molto tempo, l'essere rom è stato considerato un'onta anche agli occhi degli intervistati, in particolare quando entravano in relazione con i non rom. Anche nel caso in cui, come racconta Maria, l'atteggiamento dei non rom fosse neutro, restava una forma di sofferenza legata alla paura di essere considerati diversi dal resto del gruppo.

Quando frequentavo le scuole medie, c'era il professore di italiano che era di Cavallino, e aveva deciso che il mercoledì doveva essere un giorno dedicato a parlare dei temi di attualità, oppure a leggere il giornale o ancora a parlare delle tradizioni. Uno di questi mercoledì, decise di parlare degli zingari di Cavallino, spiegando che avevano una lingua diversa, che commerciavano i cavalli, insomma queste cose qui. Non disse nulla di che, ma io mi vergognai tantissimo. In quei tempi essere zingari era comunque una cosa negativa e anche se il professore non ne parlava in termini negativi, io mi vergognavo tantissimo, al punto che decisi di non andare più a scuola il mercoledì, per paura che si potesse parlare nuovamente degli zingari [Maria, 57 anni].

Per via delle discriminazioni e della percezione negativa generalizzata, ancora oggi, non sono pochi, tra i rom, coloro che preferiscono occultare questo aspetto.

Mia sorella è rom come me, pure suo marito è rom, e va a fare le pulizie a case. Una volta, la signora dove stava lavorando ha iniziato ad imprecare contro i rom. Diceva "Maledetti zingari, che vanno sempre a rubare!", e mia sorella è stata zitta, non le ha mica detto "Guarda signora che pure io sono rom e sono onesta, tanto onesta che mi hai messo le chiavi di casa tua in mano!" [Maria, 57 anni].

Io ho subito, ma non mi sono mai vergognata di essere rom. Per mio fratello invece è stato diverso, lui non voleva far sapere a nessuno di essere rom. Ancora oggi non lo dice a nessuno. Lui, secondo me, si vergogna proprio... [Stefania, 30 anni].

Non sorprende quindi che, nel caso dei rom salentini, la strategia della *mimetizzazione*, dell'invisibilità, sia stata e continui ad essere utilizzata da molti per rifuggire i pregiudizi e facilitare i processi di inserimento sociale. È la visibilità e la riconoscibilità dell'appartenenza a determinate famiglie, favorita dalle ridotte dimensioni dei comuni nei quali queste vivono, che ripropone e rende ancora operativo lo stigma.

Secondo me, oggi ti posso parlare di scolarizzazione dei rom solo perché siamo in un paese piccolo, dove tutti ti conoscono. Sono sicura che se fossi stata a Lecce, o comunque in una città dove non ti conoscono, non avrei avuto nessun problema. Da dove dovevano capire che ero rom? Mi vestivo come gli altri, ero pulita come gli altri, parlavo l'italiano come gli altri, da cosa dovevano capire che ero zingara? Pensa che proprio per questo motivo, mia zia ha deciso di iscrivere i figli nelle scuole medie di Maglie, anziché qui nel paese, dove sapeva che sarebbero stati stigmatizzati come i figli della zingara [Luciana, 24 anni].

Se la mimetizzazione è una via seguita da molti, non manca chi invece ha avuto un atteggiamento per molti versi opposto. È il caso di chi ha fatto della propria discendenza rom un elemento attraverso il quale non solo costruire la propria identità, ma

raccontarsi e definirsi, un punto di partenza per una ricerca personale, che ha riflessi nel proprio percorso di studi, lavorativo, artistico²⁰. È quello che, per esempio, ha fatto Lucio, decidendo di realizzare per il proprio lavoro di tesi di laurea all'Accademia di Belle Arti un quadro che sintetizzasse una serie di elementi culturali che ha esperito negli anni passati assieme al nonno rom, al quale era profondamente legato.

La questione delle mie origini l'ho anche portata come lavoro di tesi quando mi sono laureato all'Accademia delle belle arti. Nell'opera che ho realizzato, intitolata "Memorie", ho raffigurato un cavallo seduto su una poltrona, che ha sembianze umanoidi, nel senso che è una versione umanizzata dell'essere animale. Sotto il tavolinetto, c'è una sella che sta a significare l'avvenuta sedentarizzazione dei rom in Italia. Poi c'è il discorso del mio autoritratto che sta dietro il cavallo e questo per me sta a simboleggiare il ricordo delle mie origini, dalle quali sono sempre stato affascinato. Devo dirti che se potessi io cambierei cognome, e prenderei quello di mia madre, quello di mio nonno materno. Io sono cresciuto con loro e mi sento orgoglioso del mio nonno rom. Io non so parlare il romanes, ma mi sento molto legato alla famiglia di mio nonno materno [Lucio, 26 anni].



Figura 1. *Memorie*
Autore: Lucio de Salvatore

Ritornando al tema più generale del rapporto con la scuola e del cambiamento culturale che si modula attorno ad essa, può essere interessante notare che, dopo una fase di iniziale diffidenza – come è emerso dal primo estratto del racconto di Maria riportato all'inizio del paragrafo – e una lunga fase in cui la scolarizzazione è stata percepita utile ma puramente strumentale ai fini lavorativi (la scuola doveva essere

²⁰ Interessante, a tal proposito, appare il percorso artistico e musicale di Claudio “Cavallo” Giagnotti, discendente di uno dei più importanti e noti commercianti di cavalli di Muro Leccese di origine rom, che nel 2000 ha dato vita all'associazione *Dilinò* e al gruppo musicale, affermato a livello internazionale, *Mascarimiri* (rispettivamente, in lingua romani, “Pazzo” e “Madonna mia”). Tra i vari lavori portati avanti da Giagnotti c'è il film documentario *Gitanistan. Lo stato immaginario delle famiglie rom/salentine* (<http://www.gitanistan.com>).

frequentata per il tempo necessario ad apprendere i rudimenti della lettura e del far di conto, elementi necessari, soprattutto agli uomini, per lavorare), si giunga ad una terza fase, in cui la scuola diventa un valore per sé e la scolarizzazione un elemento di riscatto, di rivendicazione e ascesa sociale²¹.

Quando ero piccola io, a scuola andavano soprattutto i maschi, ma giusto per imparare a fare i conti e leggere, tutte cose che potevano essere utili per il lavoro. Certo, c'era pure chi ci teneva alla scuola, come la famiglia di mio marito, ma era più un'eccezione, la maggior parte andava giusto il tempo necessario per imparare a leggere e fare i conti [Maria, 57 anni].

In tutto il mio percorso scolastico in paese, non ricordo di un solo ragazzo che prendesse seriamente la scuola. Mi sembrava che stessero lì perché ci dovevano stare. Alcuni mi pare fossero ripetenti o comunque mi sembrava avessero un'età maggiore di quella che si ha quando si frequentano quelle scuole [Agnese, 40 anni].

Comunque a Taurisano e a Ruffano ci sono ancora molti dei ragazzi rom miei coetanei che non hanno continuato dopo la terza media, perché loro già sapevano che avrebbero lavorato con i cavalli, la scuola per loro era una cosa che bisognava fare giusto perché c'era l'obbligo [Luciana, 24 anni].

Per me la scuola è stata molto importante, così come per mia sorella, io ci tenevo proprio ad andarci. La nostra generazione ha fatto il salto sociale, se così possiamo chiamarlo, andando alle scuole superiori e studiando all'università. Per me le scuole superiori e l'università sono state anche una mia rivalse personale, perché tutti mi dicevano che non avrei superato nemmeno le scuole medie e invece io sono arrivata all'università [Stefania, 30 anni].

Contemporaneamente con l'approccio verso la scuola, nel tempo, si modificano anche altri aspetti all'interno delle famiglie rom e, più in generale, dei rapporti tra rom e non rom. È frequentando la scuola e i compagni, anche fuori dalle aule scolastiche, che il mondo delle famiglie rom e quello delle famiglie non rom si è sempre più intrecciato profondamente, come la pratica dei matrimoni misti, oggi molto diffusa, mostra chiaramente. È nella scuola e, in misura minore, negli altri luoghi di socialità, che i rom hanno imparato a conoscere, dal di dentro, altre abitudini di vita delle famiglie italiane. La scuola è stata dunque, non senza contraddizioni, come si è visto, un ponte tra due mondi che per secoli hanno convissuto sullo stesso territorio, toccandosi e influenzandosi per molti aspetti, da quello lavorativo a quello culturale e artistico, ma rimasti sostanzialmente contigui. Quando il processo educativo e formativo dei giovani rom passa dalla quasi esclusiva sfera di influenza famigliare a quella scolastica, si

²¹ È possibile riscontrare una modifica simile nell'atteggiamento maturato rispetto alla frequenza scolastica in Italia da parte del gruppo rom proveniente dall'ex Jugoslavia (xoraxanè shiftaria), giunto nel Salento a partire dagli anni Ottanta e residente nel campo-sosta della città di Lecce. Se per primi arrivati, la scuola era considerata inutile perché non serviva a ricavare un profitto immediato, tanto che la presenza dei bambini rom nelle scuole era spesso una conseguenza delle pressioni sociali esterne, una sorta di "scambio" con le istituzioni pubbliche per poter fruire di alcuni sussidi sociali o una strategia per evitare l'allontanamento dal territorio italiano, nel caso di presenza in condizione irregolare, per le generazioni successive mandare i propri figli a scuola è divenuta sempre più una scelta autonoma e consapevole, incentrata sull'importanza della scuola rispetto al processo di inclusione sociale (De Luca, Panareo 2007).

innesca il processo di cambiamento. Sono cambiamenti che avvengono anche perché la frequentazione della scuola (e di conseguenza degli altri luoghi di socializzazione) contribuisce a creare e a esperire spazi di autonomia, in particolare per le donne, quelle che più di altri vivevano il peso del controllo della famiglia patriarcale su di sé. Questi aspetti sono chiaramente identificabili nel seguente frammento del racconto che ha fatto Maria:

Le mie cugine che non hanno scuola non si sono mai aperte di mentalità. Pure per il matrimonio, per esempio, hanno sempre deciso le famiglie, mentre io, che sono potuta andare a scuola, dalla sarta, dalla ricamatrice, ho visto tante cose diverse da quelle che vedevo a casa mia e quindi la mentalità in qualche modo si è aperta, ho conosciuto cose che prima non conoscevo. Per esempio, a casa delle mie cugine tutta la famiglia viveva in un'unica stanza, mentre a casa mia vivevamo come gli italiani. La casa era più grande, c'erano più stanze. Magari stavamo in affitto, ma non stavamo con i nonni, tutta la famiglia insieme. Per esempio, quando andavo dalla *mestra* (dalla sarta), le altre ragazze mi raccontavano dei ragazzi che le corteggiavano, mentre a casa nostra non era pensabile... quindi la mentalità si apriva, non avevi paura dei ragazzi, come l'avevano le mie cugine che stavano sempre a casa. Magari ti etichettavano pure come una poco di buono, ma io credo che grazie alla scuola e a queste frequentazioni la mia mentalità si sia aperta. Anche perché mia mamma e mio papà, che non vivevano con i nonni come gli altri zii miei, mi permettevano di uscire con le mie amiche. Per le mie cugine era impensabile una cosa del genere, stavano sempre a casa tra di loro. Io un gelato dopo la messa lo potevo pure prendere, ma le mie cugine no! Le loro famiglie non volevano assolutamente, dopo la messa subito a casa! Per esempio, io quando avevo 15 anni, mi sono fatta una frangia ai capelli. Alcune mie cugine, dopo avermi vista, volevano farla pure loro, ma non potevano, perché per i loro genitori non era giusto portare la frangia, la frangia la portavano le ragazze italiane e quelle erano delle poco di buono. Prima della scuola, c'erano parecchi tabù che la scuola ha contribuito a buttare giù [Maria, 57 anni].

Sono le scelte matrimoniali che, forse più di altri aspetti, danno conto dei processi di modificazione nei rapporti tra rom e non rom, incarnando i cambiamenti favoriti dalla scolarizzazione e prefigurando inedite forme di costruzione identitaria e culturale, in continuo divenire.

Anche rispetto al matrimonio, mio marito era rom come me, ma c'è da dire che la scuola ha permesso anche che alcuni si potessero sposare con ragazze o ragazzi che non erano rom, perché grazie alla scuola uscivi dalla famiglia e conoscevi gente, si apriva la mentalità. Chi non andava a scuola invece preferiva sposarsi sempre tra rom, tra chi si conosceva... molti non si fidavano degli italiani [Maria, 57 anni].

Io, per esempio, rispetto alla scelta di mio marito ero sicura che non avrei mai sposato un rom. Non perché era rom, ma perché io non volevo stare con uno che non avesse studiato. Tutti i ragazzi rom che conoscevo io non avevano studiato, o avevano frequentato solo le scuole medie, e io non volevo stare con uno con una mentalità chiusa. Per esempio, mio marito crede nella parità, nella parità assoluta tra tutti, è uno molto aperto di vedute. Se avessi incontrato un ragazzo rom che mi piaceva, che avesse studiato, o comunque un ragazzo rom con la mentalità aperta, io non avrei avuto nessun problema a sposarlo [Stefania, 30 anni].

L'aumento dei matrimoni misti, da alcuni considerati un elemento negativo cui ascrivere addirittura la scomparsa di talune comunità rom (Pontrandolfo 2013, 71), è più semplicemente un indicatore dei processi di modificazione in atto, un elemento importante che permette di vedere attraverso quali strategie e quali pratiche si costruiscono le identità individuali e le rappresentazioni sociali delle appartenenze culturali. I soggetti, e più ancora le culture, sono in sé processuali (Elias 1990; Benhabib 2002); sono il frutto del confronto e dello scambio, il risultato del dinamismo dell'interazione. I matrimoni misti, in questo senso, sono, allo stesso tempo, indicatori ed elementi generativi del dinamismo di questo processo di continuo cambiamento. Diventano uno spazio di mediazione in cui ridefinire i processi di costruzione identitaria e culturale.

Conclusioni

Nel caso preso in considerazione, la scolarizzazione, oltre che strumento di crescita personale, è stata soprattutto uno strumento che i rom salentini hanno utilizzato per adattarsi alle differenti condizioni di vita che la crisi dell'economia agricola tradizionale e la fine dell'universo contadino aveva innescato.

I processi di scolarizzazione hanno avuto effetti ambivalenti: da un lato, sono stati sicuramente uno strumento di scambio culturale, di costruzione negoziata di identità, di inclusione sociale; dall'altro, un luogo dove si sono vissute forme di discriminazione ed esclusione legate alle dinamiche dello stigma e del pregiudizio. Un luogo che, almeno in parte, rifletteva le differenze di estrazione sociale dei singoli e di *capitale simbolico* (Bourdieu 1994) che davano forma alle interazioni sociali che si instauravano nel gruppo dei pari e nel rapporto con una parte del corpo docente.

Il caso preso in esame, però, mi sembra che possa avere una valenza euristica che travalichi la sua specificità. Le dinamiche che nei comuni del Salento si sono instaurate tra rom e non rom mostrano che, se è vero che i rom sono stati storicamente considerati come un'alterità irriducibile in quasi tutte le società, i *diversi* per eccellenza, è altrettanto vero che l'esclusione e l'inferiorizzazione non sono elementi trascendenti, decontestualizzati e a-storici. Per diverso tempo e in diverse parti del mondo, si sono avuti processi di interazione, complementarità economica e sociale tra gruppi rom e società maggioritarie anche se connotati da pregiudizi negativi (Matras 2015): questo il caso salentino lo mostra chiaramente.

Così come mostra quanto sia utile evitare un approccio politico etnicizzante delle presenze rom che invece, nonostante le evidenze empiriche, continua ancora a condizionare parte degli interventi pubblici, così come pure delle rivendicazioni delle *élites* e dell'*intelligenza romani*.

Il caso qui presentato, e più in generale quello dei rom italiani dell'Italia meridionale, mostra che i processi di inclusione sociale hanno avuto maggiori risultati positivi laddove sono mancati interventi pubblici tesi a dare risposte alla "questione rom", alla "questione nomadi", alla questione "zingara". Dove, da un punto di vista politi-

co, si è seguito un approccio universalistico anziché particolaristico, dove la presunta differenza culturale o etnica non è divenuta premessa per l'elaborazione di politiche specifiche rivolte ad un gruppo definito aprioristicamente accomunato da elementi culturali condivisi. A differenza di quanto avvenuto in altri contesti, nei paesi del Salento di residenza dei rom, i meccanismi di discriminazione ed esclusione hanno agito solo a livello di rapporti sociali, non hanno trovato una traduzione politica. Nei comuni interessati dalla presenza di rom italiani non si sono istituiti campi o aree sosta, così come pure a scuola non si sono avute classi speciali *latcho drom*. L'accesso all'abitare e quello all'istruzione hanno seguito i canali che le leggi rendevano disponibili per tutti i cittadini, senza distinzione alcuna.

La mancata definizione politica di una differenza della quale i rom sarebbero portatori rispetto al resto della popolazione ha evidentemente facilitato le possibilità di confronto e scambio tra rom e non rom. Ha fatto sì che l'identità e l'appartenenza culturale, fossero, a seconda dei casi, negoziate, rivendicate o anche rifiutate, ma sempre all'interno di relazioni individuali, famigliari e sociali. Le relazioni sociali, sebbene esercitino delle forme di condizionamento (legate al reddito, al genere, all'età, all'estrazione sociale) sulla vita dei singoli, non hanno la possibilità di tradurre sul piano politico tali forme di condizionamento, come invece avviene quando sono le leggi a sancire e reificare una differenza che inevitabilmente produce effetti sociali, e come continua ad avvenire in Italia nel caso dei campi istituzionali.

La costruzione identitaria e l'apparenza culturale, svincolata da politiche etniche, diviene in primo luogo una questione di scelta personale, un'elaborazione individuale complessa, processuale e articolata, che è facilitata nell'avere tali connotazioni proprio perché non è ingabbiata nelle anguste maglie definitorie di una legge o di un insieme di provvedimenti amministrativi. In riferimento a ciò, mi sembra opportuno concludere questo scritto con le parole pronunciate da Luciana alla fine della nostra intervista:

Secondo me, essere rom è un modo di sentire, che nasce in famiglia e dipende soprattutto da te. Io amavo stare a casa, amavo ascoltare i racconti che mio padre mi faceva della nostra famiglia, del passato, e ne sono stata sempre affascinata. Mio fratello, invece, amava uscire, passare il tempo con gli amici, giocare a calcio. Siamo fratello e sorella: io sono affascinata dalla cultura rom, mio fratello si vergogna persino a dire di essere rom. Alla fine, credo che dipenda da una scelta che fai, dipende dal mondo culturale che abbracci, da quello che senti più vicino. Due miei cugini, che hanno la mamma rom e il papà non rom, sentono più vicino quello nostro, mio fratello invece quello della ragazza (non rom). È una scelta, alla fine! Mia sorella, per esempio, con suo marito (non rom) fanno uno scambio paritario e si confrontano. Non è questione di zingari e non zingari, è questione di singoli. Comunque, essere rom, per me, non è un problema. Non è nemmeno però una cosa da esaltare, è una cosa normale. Una cosa però è certa. Quando qualche anziano mi chiede chi sono, qual è la mia famiglia, io rispondo sempre, con orgoglio: Suntu la nipote di *Seppu u Zingaru!* (Sono la nipote di Giuseppe lo Zingaro). [Luciana, 27 anni].

Bibliografia

- Aresu, Massimo. 2002. *Zingari tra società e istituzioni in Sardegna nella prima età moderna (secoli XVI e XVII)*. In *Italia Romani* vol III, *I rom di antico insediamento dell'Italia centro-meridionale*, a cura di Piasere Leonardo, e Pontrandolfo Stefania, 239-261. Roma: Cisu.
- Benhabib, Seyla. 2002. *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. Princeton: Princeton University Press.
- Bevilacqua, Pietro. 1993. *Breve storia dell'Italia meridionale. Dall'Ottocento ad oggi*. Roma: Donzelli.
- Bourdieu, Pierre. 1994. *Raison pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bonatesta, Antonio. 2005. "Coltivazione e lavorazione del tabacco nel Salento". In *E fattore ieu me ne vau. Tabacco e tabacchine nel Salento contadino. Canti di lavoro*, a cura di Salvatore Colazzo, 13-54. Castrignano dei Greci (Le): Amaltea edizioni.
- Bravi, Luca. 2009. *Tra inclusione ed esclusione. Una storia sociale dell'educazione dei rom e dei sinti in Italia*. Milano: Unicopli.
- Ciniero, Antonio. 2013. "I rom del Campo Panareo di Lecce tra marginalità socio-lavorativa e contingenza", *Dada. Rivista di antropologia post-globale* III, 2, (21 dicembre 2013):111-133.
- Ciniero, Antonio. 2017 in stampa, "Una questione sociale, non etnica. Processi di interazione ed esclusione di tre gruppi rom nel tempo: il caso del Salento". In *Mondi Migranti*, Milano: FrancoAngeli.
- Crainz, Guido. 1996. *Storia del miracolo italiano. Culture, identità, trasformazioni fra anni Cinquanta e Sessanta*. Roma: Donzelli.
- De Luca, Rossana, e Maria Rosaria Panareo. 2007. "Scolarizzazione e grado di adattamento dei minori rom". In *Transiti e approdi. Studi e ricerche sull'universo migratorio nel Salento*, a cura di Perrone Luigi, 136-168. Milano: FrancoAngeli.
- De Marco, Antonio. 2013. *Sant'Aloia e i nomadi salentini: elogio a sant'Eligio*. Lecce: Terra.
- Delille, Gérard. 1996. *Famiglia e proprietà nel Regno di Napoli XV-XIX*. Torino: Einaudi.
- Elias, Nobert. 1990. *Che cos'è la sociologia*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Gala, Giuseppe Michele. 2006. "Il dissidio del corteggiamento e il sodalizio nella sfida: per una rilettura antropologica del complesso sistema dell'etnocoreutica italiana". In Fumarola Pietro, e Imbriani Eugenio. 2006. *Danze di corteggiamento e di sfide nel mondo globalizzato*, 63-111. Nardò: Besa.
- Goffman, Erving. 2003. *Stigma L'identità negata*. Verona: Ombre Corte. (ediz. orig. *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1963).
- Imbriani, Eugenio, cur. 1997. *La vita della terra d'Otranto con capitoli inediti*. Lecce: Edizioni del Grifo.
- Matras, Yaron. 2015. *The Romani Gypsies*. Cambridge: Belknap Press.
- Melchioni, Elide. 2002. "I rom salentini e la pizzica scherma di Torrepaduli". In *Italia Romani* vol III, *I rom di antico insediamento dell'Italia centro-meridionale*. a cura di Piasere Leonardo, e Pontrandolfo Stefania, 1-12. Roma: Cisu.

- Novi Chavarria, Elisa. 2007. *Sulle tracce degli zingari. Il popolo rom nel regno di Napoli secoli XV-XVIII*. Napoli: Alfredo Guida Editore.
- Perrone, Luigi, e Roberto Sacco. 1996. "La presenza della comunità rom a Lecce e nel salento". In *Brunello Pietro, cur. L'urbanistica del disprezzo. Campi rom e società italiana*, 151-166. Roma: Manifesto Libro.
- Piasere, Leonardo. 1988. "De origine Cinganorum". In *Sthal P.H., dir. Recueil V*, 105-127. Paris: Etudes et Documents balkaniques et Méditerranées.
- Piasere, Leonardo. 1991. *Popoli delle discariche. Saggi di antropologia zingara*. Roma: Cisu.
- Piasere, Leonardo. 2004. *I rom d'Europa. Una storia moderna*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Piasere, Leonardo, e Stefania Pontrandolfo, cur. 2002. *Italia Romanà vol. III, I rom di antico insediamento dell'Italia centro-meridionale*, Roma: Cisu.
- Pontrandolfo, Stefania. 2004. *Un secolo di scuola. I rom di Melfi*. Roma: Cisu.
- Pontrandolfo, Stefania. 2013. *Rom dell'Italia meridionale*. Roma: Cisu.
- Romania, Vincenzo. 2004. *Farsi passare per italiani. Strategie di mimetismo sociale*. Roma: Carocci.
- Tauber, Elisabeth. 2000. "L'altra' va a chiedere. Sul significato del mangapen tra i sinti estraigaria". *Polis* 3/2000:391-408. Bologna: il Mulino.
- Vitale, Tommaso. 2012. "Interprétations du changement social, pédagogie et instruments de l'action publique. Catégorisation et bases informationnelles dans les interventions avec les Sintis en Italie". In *Gautherin J., F. Lantheaume, M.Mc Andrew M. dir., Le particulier, le cummun, l'universel. La diversité culturelle à l'école*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Williams, Patrick. 1986. "D'un continent à l'autre: les Rom Kalderas dans le monde occidental". In *Nomadisme: mobilité et flexibilité?*, *Bulletin de liaison*: 8:101-112, Paris: Orstom Département H.
- Williams, Patrick. 2012. *Il miracolo e la necessità. Lo sviluppo del movimento pentecostale fra gli zingari in Francia*. Roma: Cisu.

STEFANO PASTA

THE HOSPITALITY OF REFUGEES AT THE MEMORIAL
OF SHOAH IN MILAN. THE EDUCATIONAL FUNCTION OF MEMORY

L'ACCOGLIENZA DEI PROFUGHI AL MEMORIALE
DELLA SHOAH DI MILANO. LA FUNZIONE EDUCATIVA DELLA MEMORIA

In 2015 and 2016 the Shoah Memorial Foundation and the Community of Sant'Egidio welcomed – in the Memorial itself, in an area below “Binario 21” (Platform 21) in Milan Central Statio – some thousands of refugees, who had stopped momentarily in Milan, to continue then their journey towards Northern Europe. For many citizens of Milan – among whom a lot of young people – the Memorial and the meeting with the refugees have had an educational function, and this has stricken and affected those involved in Holocaust Education. The action of the Memorial is striking also because it is set in a more general silence of the migration museums and of the memorial sites towards the flux of refugees coming to Europe.

Nel 2015 e 2016, la Fondazione Memoriale della Shoah e la Comunità di Sant'Egidio hanno allestito nei locali del Memoriale nei sotterranei del Binario 21 della Stazione Centrale di Milano un'accoglienza per alcune migliaia di profughi in transito per Milano verso il Nord Europa. Per molti milanesi – tanti i giovani coinvolti – il Memoriale e l'incontro con i profughi hanno avuto una funzione educativa, che ha interrogato molto chi si occupa di didattica della Shoah. L'azione del Memoriale colpisce anche perché si colloca in un più generale silenzio dei musei delle migrazioni e dei luoghi di memoria di fronte al flusso di profughi verso l'Europa.

Key words: Refugees, Holocaust Education, Memory, Moral Education, Solidarity Network, Minorities.

Parole chiave: Profughi, Didattica della Shoah, Memoria, Educazione morale, Educazione alla solidarietà, Minoranze.

*Coloro che non hanno memoria del passato
sono destinati a ripeterlo
(George Santayana)¹*

*Poiché l'angoscia di ciascuno è la nostra
(Primo Levi)²*

¹ È la citazione che ha sempre accompagnato le edizioni della Memoria della deportazione da Milano (30 gennaio) organizzata dalla Comunità di Sant'Egidio e dalla Comunità Ebraica.

² Si tratta della citazione, tratta dalla poesia *La bambina di Pompei* (1978) di Primo Levi, contenuta nella targa di marmo che nel 1998 la Comunità di Sant'Egidio e la Comunità Ebraica hanno voluto deporre al binario 21, alla presenza del cardinal Carlo Maria Martini e di rav. Giuseppe Laras. Vi è scritto: «Tra il dicembre 1943 e il maggio 1944 / dai sotterranei di questa stazione / cominció il lungo viaggio / di uomini donne e bambini / ebrei e oppositori politici / deportati verso Auschwitz / e altri lager nazisti. / La loro memoria vive tra noi / insieme al ricordo di tutte le vittime / dei genocidi del XX secolo. / “Poiché l'angoscia di ciascuno / è la nostra” (Primo Levi) / Milano, 27 gennaio 1998».

Memoriale della Shoah, luogo di approdo per i profughi in transito per Milano

Nel 2015 e nel 2016, per dodici mesi, in quegli stessi sotterranei è stato possibile assistere a scene come la seguente³: su una brandina della Protezione civile dorme il quattordicenne eritreo Fistum, adolescente in fuga dalla dittatura e dal servizio militare a vita; nelle tasche dei pantaloni ha il biglietto del treno per la Danimarca e il cellulare con cui il cugino dal Nord, via WhatsApp e Facebook, gli fornisce le indicazioni per la rotta. Il somalo Hassan è più grande, ha 20 anni: «Guarda cosa succede in Libia», dice a un coetaneo italiano indicando la ferita al braccio, che ha fatto infezione, e spiega: «Lì è pericoloso girare per le strade»; fa il segno della pistola, puntando la testa con le mani. Vicino ai due giovani, tenta di prendere sonno anche la siriana Asma, 78 anni, insieme alla figlia che lavorava all'università e parla cinque lingue. «Fuggiamo da Homs, la città è bombardata». Più in là, con tenerezza Ephrem tiene per mano il figlio di tre anni, aiutato da un volontario; sbarcati a Catania una settimana prima, sono arrivati a Milano da mezza giornata. La loro fuga dall'Eritrea, che ormai dura da sette mesi, prevede solo poche notti nel capoluogo lombardo, presto si riparte per la Svezia. Tuttavia, se la testa è volta a nord, il cuore batte a sud: «Mia moglie – scuote il capo – è rimasta a Tripoli: non avevamo abbastanza soldi, partirà appena mio cugino, che vive in Inghilterra, ce li presterà». Fistum è preoccupato: «In Libia c'è la guerra civile, ho visto donne violentate dai miliziani. Ho paura per lei». Intanto il bambino trema, per la stanchezza gli è venuta la febbre. Nelle stesse brandine, durante l'agosto 2015, la cristiana irachena Khiria spiegava: «Scappiamo da Bartella, nella Piana di Ninive, dove l'Isis ha occupato la nostra casa». La sua fuga, con il marito, i tre figli e l'anziana suocera, aveva come obiettivo la Germania.

Eritrei, siriani, iracheni, sudanesi, etiopi, palestinesi, subsahariani, afgani, pakistani sono le nazionalità (in totale 23) delle persone accolte al Memoriale della Shoah: 3.707 da giugno a novembre 2015, mesi in cui i profughi si fermavano poche notti a Milano e subito ripartivano; 1.474 nello stesso periodo del 2016, quando l'inasprimento delle frontiere ha reso più difficili le rotte verso il Nord Europa. Durante il periodo dell'accoglienza, ogni notte, nei sotterranei del binario 21, una cinquantina di profughi ha potuto mangiare, lavarsi, dormire. E, chi voleva, raccontare a un volto amico la propria storia.

Da luogo della vergogna e della dimenticanza a monito contro l'indifferenza

Tale scelta per l'accoglienza dei profughi va riletta alla luce della storia del Binario 21 dal 1943 ad oggi e della funzione educativa che ha assunto agli occhi della città: luogo dell'indifferenza e della vergogna, della dimenticanza, della riscoperta, del riscatto e della solidarietà.

³ Ho partecipato al coordinamento dell'accoglienza dei profughi nel 2015 e 2016 in qualità di volontario della Comunità di Sant'Egidio, assistendo quindi alle scene descritte nell'articolo.

Accanto alle brandine dei profughi, infatti, ci sono due vagoni del periodo nazi-fascista a memoria di quelli che, durante la deportazione, venivano stipati e sollevati fino alla quota dei binari, per poi partire diretti ai lager. Nel 1943 il padre di Liliana Segre pagò un trafficante per passare la frontiera con la Svizzera, ma furono respinti da un poliziotto elvetico che sentenziò: «Non potete entrare la barca è piena». «Mi buttai ai suoi piedi – ricorda spesso l'allora tredicenne – supplicandolo tra i singhiozzi di non rimandarci in Italia». Fu irremovibile, furono portati al carcere di San Vittore, al binario 21 e poi ad Auschwitz⁴. Nel tragitto dalla prigione milanese alla Stazione Centrale, il camion che trasportava Liliana Segre passò da corso Magenta 55⁵, dove aveva abitato per anni, in una zona benestante del centro della città: «Le case avevano le finestre chiuse quella mattina, le persiane serrate: la città dormiva, non voleva vedere». Il 30 gennaio 1944 partirono in 605: gli ebrei furono spinti con calci, pugni, latrati dei cani della polizia repubblicana sui vagoni bestiame. Enzo Camerino, un sopravvissuto alla razzia degli ebrei romani del 16 ottobre 1943, ricorda: «Nei pochi momenti di tregua nel campo mi chiedevo cosa avessimo fatto di male per essere portati via dalla nostra casa come bestie»; Liliana Segre ripete che gli ebrei furono colpiti «per la colpa di essere nati».

Nel Dopoguerra, tuttavia, la memoria di quei binari sotterranei fu dimenticata: negli anni, si organizzarono sfilate di moda, fu usato come deposito dalle Poste e dalle Ferrovie, si ipotizzarono usi commerciali (un supermercato, una discoteca), fu inutilizzato a lungo come diversi capannoni di via Ferrante Aporti. Il 30 gennaio 1997, quando la Comunità di Sant'Egidio, la Comunità Ebraica e l'Associazione nazionale ex deportati (Aned) si riunirono per la prima volta per ascoltare Liliana Segre e Goti Bauer⁶, il luogo era un binario umido e sotterraneo. Tra le promotrici di quel momento, a cui parteciparono un centinaio di studenti delle scuole superiori, vi erano le pedagogiste dell'Università Cattolica Milena Santerini e Rita Sidoli, unite da un'amicizia profonda con Liliana Segre, che proprio in quegli anni iniziava a rompere il silenzio e a testimoniare pubblicamente. Ricorda Santerini: «Il risveglio dell'antisemitismo dei primi anni Novanta era risuonato per noi come un preoccupante segnale di allarme: il varo di una legge per contrastarlo, pur molto importante, non ci sembrava sufficiente.

⁴ La testimonianza di Liliana Segre è raccolta in diverse videointerviste, tra cui la più completa è quella della Shoah Foundation - The Institute for Visual History and Education dell'University of South California, conservata in copia anche presso l'Archivio Centrale dello Stato di Roma (Zuccalà 2005; Segre, Palumbo 2015; Mentana, Segre 2015; Padoan 2004).

⁵ 19 gennaio 2017, come in altre città europee, il Comune di Milano posa "una pietra d'inciampo" (50.000 quelle posate in tutto il Continente) davanti alle case dove abitavano sei deportati nei lager nazisti e scomparsi nei campi di sterminio di Auschwitz, Gusen, Nordhausen e Dachau: Gianluigi Banfi, Adele Basevi Lombroso, Dante Coen, Melchiorre De Giuli, Giuseppe Lenzi e Alberto Segre (padre di Liliana, in Corso Magenta 55). La settimana successiva, un ignoto imbratta di vernice nera, colore simbolo del fascismo, la pietra d'inciampo davanti alla casa di Adele Basevi Lombroso: segue, il 28 gennaio 2017, una mobilitazione organizzata in pochi giorni, a cui partecipano 7.000 persone, che costituiscono una catena umana dall'abitazione di via Plinio fino al Memoriale della Shoah.

⁶ Goti Bauer, nata nel 1927 e residente a Fiume, fu arrestata in provincia di Varese con il padre, anziano ed infermo, ed il fratello, mentre cercavano di attraversare il confine italo-svizzero; rinchiusa nel campo di Fossoli, venne deportata ad Auschwitz nel maggio 1944. Fu liberata a Theresienstadt il 9 maggio 1945 (Bauer 1996). Quando Liliana Segre iniziò a testimoniare pubblicamente, rompendo il silenzio di decenni, l'amicizia di Goti Bauer fu un sostegno importante.

Non era ancora stata istituita la Giornata della Memoria il 27 gennaio, come è poi avvenuto qualche anno dopo, nel 2000 []. Sentire sferragliare i treni sopra le nostre teste, nei primi incontri a luce di candela [], ci faceva sentire contemporanei di quella tragedia così lontana e così vicina» (Comunità di Sant'Egidio 2016, 13-14).

Il 30 gennaio divenne, anno dopo anno, un appuntamento sempre più sentito, che riuniva ormai non solo diverse centinaia, ma più di mille persone, in piedi, al freddo, in un silenzio rispettoso e commosso. Anche dopo il 2000 quella giornata restò un appuntamento importante per Milano, nonostante si moltiplicassero le iniziative sulla Shoah tanto da far parlare di una “stanchezza della memoria” e di rischio di saturazione nei giovani. D'altro canto, la targa di marmo, scoperta nel 1998 alla presenza del cardinale Carlo Maria Martini, sarebbe rimasta un ricordo polveroso se non fosse stata accompagnata da una fedeltà intensa a quell'appuntamento.

Decisiva fu la scelta, voluta dalla Comunità di Sant'Egidio e dalla Comunità Ebraica, di allargare da quei sotterranei la memoria non solo al ricordo delle altre vittime della persecuzione nazifascista, come i rom e i sinti⁷ o gli omosessuali, ma fino a comprendere molte altre storie e fatti che accadevano nel mondo. La memoria della Shoah gettava la sua luce sulle persone che raccontavano della strage degli armeni, del genocidio in Cambogia o in Ruanda, delle madri argentine della Plaza de Mayo, ma anche di altre tragedie contemporanee; illuminava il rifiuto degli stranieri, l'ostilità nei confronti dei rom, i pregiudizi verso uomini e donne di religione diversa (Comunità di Sant'Egidio 2016). I giovani musulmani intervenivano con commozione per affermare il loro rifiuto alla violenza in un momento in cui si iniziava a teorizzare lo scontro di civiltà, mentre diversi rom romeni e slavi partecipavano negli anni dell'antigitanismo crescente e dei continui sgomberi perpetrati dall'Amministrazione⁸. Dai sotterranei del binario 21 si capiva il mondo e il presente; in un certo senso è ciò che Liliana Segre disse dopo gli attentati terroristici a Parigi del novembre 2015: «Bisogna avere il coraggio di spiegare ai nostri ragazzi cosa è accaduto. Dicendo la verità e senza ripararli dal dolore e dal pericolo. Perché le nuove generazioni qui in Italia sono state troppo protette e isolate dal concetto di sofferenza, che invece fa parte reale, concreta della vita di tutti noi ... Una responsabilità che hanno sia i genitori che i professori»⁹.

Nel 2002 nasce il progetto di realizzazione del Memoriale della Shoah di Milano¹⁰, con la consapevolezza che tra tutti i luoghi che in Europa sono stati teatro delle deportazioni, quello milanese fosse l'unico a essere rimasto intatto. Nel 2007 nasce la Fondazione Memoriale della Shoah di Milano, mentre tre anni dopo si assiste alla

⁷ In particolare, il Porrajmos è stato ricordato in tutte le edizioni fin dal 1997 e durante la Memoria si è sempre eseguito un brano di musica romani; negli ultimi anni, è il musicista rom serbo Jovica Jovic a eseguirlo. Sulla deportazione e sullo sterminio dei rom e sinti si vedano i siti dei progetti *Giving memory a future. Rom e sinti in Italia e nel mondo* (www.romsintimemory.it) e *Memors. Il primo museo virtuale del Porrajmos in Italia* (www.porrajmos.it).

⁸ Nell'edizione del 2007, in particolare, un gruppo di bambini rom canta *Djelem Djelem*, canzone che ricorda la deportazione dei rom e sinti; alcuni dei minori appartengono alle famiglie rom romene vittime del pogrom di Opera (MI) del dicembre 2006, episodio che viene ricordato e condannato con forza durante l'iniziativa (Giunipero & Robbiati 2011; Pasta, Vitale, Boschetti e Persico 2016).

⁹ “Il coraggio di dire la verità ai ragazzi”, *Corriere della Sera*, 16 novembre 2015.

¹⁰ L'idea nasce dall'Associazione Figli della Shoah, dalla Comunità Ebraica di Milano, dalla Fondazione Centro Documentazione Ebraica Contemporanea, dall'Unione delle Comunità Ebraiche Italiane e dalla Comunità di Sant'Egidio.

posa della prima pietra e all'avvio dei lavori sotto la direzione degli architetti Guido Morpurgo e Annalisa de Curtis, fino all'inaugurazione nel 2013 e l'apertura al pubblico¹¹. Le visite delle classi scolastiche¹² costituiscono il cuore della programmazione, insieme a un calendario di conferenze, concerti, spettacoli e manifestazioni.

La parola "INDIFFERENZA", scritta a caratteri cubitali all'ingresso proprio per volontà di Liliana Segre, è il tema attorno a cui ruota tutto il progetto pedagogico del Memoriale. Nel corso delle sue testimonianze, la sopravvissuta ne ha fatto sempre la risposta alla domanda di come "possa essere stato possibile Auschwitz". Silenzio e indifferenza erano cominciati nel 1938 (Tagliacozzo 2007; Impagliazzo 1997) con l'applicazione delle "leggi razziste" fasciste¹³, che espulsero Liliana Segre all'età di otto anni e che avevano isolato gli ebrei – anche quelli che appena si consideravano tali o lo erano solo per cognome – dal resto dei milanesi. Silenzio e indifferenza crebbero sino al giorno della deportazione. Pertanto Segre volle incidere quella parola sul muro grigio d'ingresso per ricordare l'indifferenza dei milanesi di allora di fronte a quanto accadeva «sotto i loro occhi», in uno spirito di attenzione vigile al presente.

Da quel monito nasce la scelta, nel giugno 2015, della Comunità di Sant'Egidio e della Fondazione Memoriale della Shoah, di ospitare i profughi; prima di confermare l'operazione, viene sentita Liliana Segre, che appoggia l'iniziativa e la loderà successivamente in pubblico¹⁴, mentre suo figlio sarà poi uno dei volontari che si alternerà nelle serate al Memoriale. Roberto Jarach, già presidente della Comunità Ebraica di Milano e attuale vicepresidente della Fondazione Memoriale della Shoah, ha spiegato: «Accogliere interpreta i più alti valori di solidarietà che ci ha trasmesso la tragedia della Shoah e rende concreti gli insegnamenti dell'etica e della morale ebraica».

Il primo anno l'accoglienza parte il 22 giugno 2015, quando l'attenzione mediatica su Milano è massima: nonostante lo sforzo del Comune, che dall'ottobre 2013 ospita i profughi transitanti in strutture convenzionate¹⁵, centinaia di migranti diretti verso il Nord Europa dormono accampati in Stazione Centrale a causa del contemporaneo blocco, che impedisce il passaggio verso i paesi settentrionali, della frontiera di Ventimiglia e di quella austriaca per il G7 di Garmisch-Partenkirchen (la Germania ha temporaneamente sospeso il Trattato di Schengen).

Al binario 21 i profughi sono ospitati dalle 20 alle 8, ricevendo cena, colazione e scorte per il pranzo, oltre alla possibilità di fare una doccia e accedere ai servizi igienici del Memoriale e dormire in locali riscaldati. Per le prime notti la capienza è di 30 posti letto, presto aumentata a 40 e poi 50, con punte, in giornate di emergenza,

¹¹ Per maggiori informazioni: www.memorialeshoah.it.

¹² Nell'anno scolastico 2014/15 il Memoriale è stato visitato da 15.000 studenti; nel 2015/16 da 18.500 studenti; da ottobre a dicembre 2016 4.200 studenti, mentre erano 2.000 negli stessi tre mesi del 2015. Visitatori non studenti: 7.000 nel 2015, 8.000 nel 2016 (Fonte: Memoriale della Shoah).

¹³ La scelta della dizione di "razziste" per le Leggi del 1938, anziché quella più neutra e maggiormente diffusa di "razziali", è mutuata da storici come Andrea Riccardi.

¹⁴ Liliana Segre: «Meravigliosa la scelta di Francesco di non pronunciarsi. Lo sguardo dice già tutto su Auschwitz», *Corriere della Sera*, 30 luglio 2016.

¹⁵ Come si dirà successivamente, non vi sono altri casi in cui l'Amministrazione, finanziata dalla Prefettura, si fa carico dell'accoglienza, per certi versi illegale, di profughi in transito che non fanno domanda di asilo in Italia e che spesso non vengono identificati.

anche superiori ai 70. Dal 22 giugno al 14 novembre 2015 sono circa 5.000 presenze per 3.707 ospitati, di cui il 23% donne e il 21% minori (sia bambini, sia minori non accompagnati); il 42% sono eritrei, il 17% siriani, il 10% sudanesi, il 5% etiopi, l'1% si dichiarano palestinesi¹⁶. Nel 2016, a causa del clima più ostile verso i profughi in Europa, la permanenza media si allunga (4,3 giorni ciascuno): le presenze sono 6.355 per 1.474 persone transitate dal Memoriale, di cui il 15% donne e il 30% minori¹⁷; tra le 23 nazionalità dei presenti, il 67% sono eritrei, seguiti da etiopi, sudanesi e afgiani.

Nei mesi, le destinazioni finali sono variate con grande rapidità, secondo le notizie più o meno vere che giungevano ai migranti, sia sulla facilità di passaggio alle frontiere, sia sulle condizioni di accoglienza nei paesi di destinazione. Se Svezia e Germania sono sempre state le nazioni più ambite, nei mesi estivi del 2015 la Danimarca è stata una meta piuttosto considerata, fino ad essere sostituita, nell'autunno seguente, dall'Olanda, a causa dell'irrigidimento delle autorità danesi. Anche Norvegia e Svizzera (quest'ultima soprattutto per i costi inferiori del viaggio) sono state destinazioni di alcuni migranti, mentre la Gran Bretagna è stata la meta più ambita dai profughi eritrei (non dai siriani) dopo Svezia e Germania. Se in alcuni casi la destinazione era stabilita da subito, la sosta a Milano è diventata anche l'occasione per la ridefinizione del tragitto attraverso la raccolta d'informazioni tra i compagni di viaggio e, soprattutto, le telefonate, i messaggi WhatsApp e le comunicazioni via Facebook di connazionali che avevano percorso in precedenza la rotta verso nord¹⁸ (Cimoli e Pasta 2015).

La stragrande maggioranza dei profughi arrivava dal Sud Italia verso il Nord del Continente; eppure, non sono mancate altre rotte: quelle di chi tornava perché respinto alle frontiere e che rimandava di qualche giorno un nuovo tentativo, poi quasi sempre concluso con successo; con il boom della rotta balcanica, da settembre 2015 sono transitati dal Memoriale anche diversi minorenni non accompagnati afgiani di etnia pashtun e soprattutto hazara, che – si tratta di un caso abbastanza unico rispetto ai flussi delle altre nazionalità – avevano la Francia come destinazione finale e quindi, giunti in Slovenia o in Austria, passavano “al contrario” la frontiera italiana: di questi ragazzi colpivano i piedi, pieni di bolle per i tanti chilometri percorsi camminando.

Nelle notti dell'accoglienza, lo spazio austero del Memoriale è stato trasformato dai disegni, dalle frasi, dai racconti dei profughi, scritti in arabo, inglese, tigrino, francese, urdu, pashtun, farsi. Per alcuni profughi, l'arrivo al Memoriale è stato un momento di festa, che molti hanno chiamato “una nuova nascita”. Con il passare dei giorni, si è capito che era importante celebrare questo sentimento, fissarlo: grandi fogli di carta da pacco sono stati attaccati ai muri, che si sono riempiti di scritte, disegni, preghiere.

¹⁶ Si tratta di profughi palestinesi del XX secolo rifugiatisi in Siria dopo le guerre Israelo-palestinesi, specie nel campo profughi di Yarmouk a Damasco. Le altre nazionalità: afgiani, somali, iracheni, pakistani, egiziani, bengalesi, libici, nigeriani, marocchini, gambiani, maliani, ghanesi, senegalesi, camerunensi, singalesi, indiani, nepalesi, ciadiani, congolesi, cileni, nepalesi, albanesi, salvadoregni.

¹⁷ Su 181.000 profughi sbarcati in Italia nel 2016, i minori stranieri non accompagnati sono stati oltre 25mila, un numero più che doppio rispetto al 2015, quando arrivarono via mare 12.360 minori soli (su 154.000 arrivi in totale in Italia). I minori non accompagnati nel 2016 costituivano il 14% di tutti gli arrivi via mare, mentre erano l'8% nel 2015 e il 7,7% nel 2014.

¹⁸ Al Memoriale la Rete wifi è libera, quindi diventa uno strumento utilizzato dai profughi.

Scrivere e disegnare sono state due attività costanti: chiunque ne abbia avuto voglia, adulti e bambini, ha trovato carta e penna, e qualcuno disposto a raccogliere la propria storia. Grazie all'aiuto di alcuni stranieri (volontari del movimento Genti di Pace, oppure gli operatori che si alternavano la notte) che parlavano le stesse lingue dei profughi, sono stati raccolti in forma scritta decine di racconti, centinaia ne sono stati ascoltati (Cimoli e Pasta 2015). Inoltre, alcune lettere e frasi di incoraggiamento ai profughi, scritte a mano da anziani milanesi, sono state appese alle pareti¹⁹.

La “solidarietà contagiosa” come “riscatto della Storia”

L'accoglienza, iniziata con mezzi semplici e grazie alla collaborazione informale fra la Fondazione Memoriale della Shoah e la Comunità di Sant'Egidio, ha un'altra caratteristica significativa: seppur svolta in collaborazione con la rete di accoglienza per profughi in transito realizzata del Comune di Milano (dal 18 ottobre 2013 al 31 gennaio 2017 sono state accolte 120.800 persone, di cui 24.250 minori) non ha avuto alcun costo per le istituzioni pubbliche e si è basata sull'aiuto gratuito di molti cittadini, le cui donazioni sono inoltre servite a pagare l'operatore, l'unico retribuito del progetto, che dorme la notte presso il Memoriale e garantisce la mediazione linguistica. Vi è stato chi ha regalato il tempo come volontario, chi ha portato generi alimentari per la colazione o prodotti igienici per la doccia, chi ha offerto il proprio cellulare per chiamare i familiari²⁰.

Nel 2016, appena viene annunciata la riapertura dell'accoglienza, duecento milanesi contattano la Comunità di Sant'Egidio per offrirsi come volontari in venti ore. Il flusso di volontari per distribuire cene, colazioni e rendere possibile l'accoglienza supera il migliaio sia nel 2015, sia nel 2016. La rete di volontari è alquanto variegata, per convinzioni politiche, fedi religiose, età, estrazione sociale, nazionalità e attitudini all'impegno civico. Particolare è l'impegno gratuito di alcuni ragazzi rom romeni, aiutati da Sant'Egidio a lasciare le baracche in progetti di scolarizzazione e accompagnamento all'autonomia abitativa (Giunipero e Robbiati 2011) e che ora si impegnano per i più deboli nella città, o quello dei “nuovi europei” – immigrati di più o meno recente immigrazione – del movimento Genti di Pace²¹.

Vi è inoltre un altro tratto che contraddistingue questa ospitalità. Lo spiega Vickie Sims, la reverenda che guida gli anglicani di Milano, la comunità che ha sempre coperto il turno del sabato sera al Memoriale: «Affrontare insieme i problemi della città, e in particolare il servizio ai poveri, diventa dialogo interreligioso vissuto». Accanto ai profughi, infatti, insieme a Sant'Egidio, alla Comunità Ebraica e anglicana, si alterna-

¹⁹ Si tratta degli anziani seguiti in città dalla Comunità di Sant'Egidio presso abitazioni private e istituti comunali.

²⁰ Si assiste spesso a scene simili: Alidad, quindicenne afghano che sta attraversando il mondo da solo, lo usa per chiamare la mamma: «Voglio sentire come sta». La sua famiglia è hazara, musulmani sciiti, la minoranza che è presa di mira dai talebani: «Gli stessi – dice lasciando senza parole i coetanei che lo ascoltano – che hanno ucciso mio padre».

²¹ Si tratta di un movimento internazionale, nato a Roma nel 1999, promosso dalla Comunità di Sant'Egidio a partire dall'incontro con gli stranieri che in diverse città d'Europa frequentano le scuole di lingua e cultura del paese locale. Il movimento propone esperienze di cittadinanza vissuta ai “nuovi europei”. <http://www.santegidio.org/pageID/40/langID/it/Genti-di-Pace.html> (ultimo accesso, 21 aprile 2017).

no volontari musulmani sciiti e sunniti, parrocchie cattoliche, gli ebrei Lubavitch della mensa Betavon; i buddisti offrono delle cene e i mormoni regalano kit igienici per gli ospiti, mentre tra i volontari non mancano i non credenti. In un momento in cui ritorno la retorica dello “scontro di civiltà”, tale “alleanza” interreligiosa viene, quando vi è occasione, sottolineata anche ai profughi. Lo stesso avviene con la storia dei binari sotterranei, grazie a una breve descrizione del Memoriale della Shoah tradotta in arabo, tigrino e inglese; ciò appare particolarmente significativo in considerazione dell’alto numero di profughi musulmani, provenienti dai paesi arabi, che sono accolti in un luogo così legato alla Comunità ebraica (Santerini 2005).

Inoltre, l’alto flusso di volontari nei due anni dimostra che, se è vero che l’ostilità verso i profughi è contagiosa, la solidarietà lo è altrettanto. Si è assistito a un “riscatto della Storia”: i sotterranei da cui partivano i treni per Auschwitz si sono trasformati in un luogo di solidarietà contagiosa e gratuita. Il Memoriale della Shoah ha in questa prospettiva assunto una profonda funzione didattica, unendo teorie pedagogiche e prassi educative e parlando alla città. A titolo di esempio, si consideri il coinvolgimento del liceo artistico Caravaggio e della parrocchia di Santa Francesca Romana.

Quanto al Caravaggio, l’attivazione della scuola inizia da una singola professoressa: «Un amico – racconta Elisa Graziano – mi ha chiesto di dare una mano d’estate e al ritorno a scuola ho iniziato a parlarne. Raccontavo sempre di due ragazze eritree di 15 anni, in viaggio da quattro mesi, con storie terribili, soprattutto in Libia. Nonostante tutto, con loro avevo vissuto una serata di amicizia, sedute su una brandina a mangiare pollo e patate». Cinque studenti di una classe e un collega sono stati i primi ad accompagnarla una sera. Poi, con il passaparola, hanno coinvolto decine di professori, vicepresidente compresa, e numerosi alunni hanno iniziato a venire al Memoriale per serate di volontariato, tutta la scuola si è mobilitata per raccogliere generi alimentari, la Comunità di Sant’Egidio è stata invitata in più assemblee. «È stata – spiega l’insegnante – un’esperienza profondamente didattica: abbiamo collegato lezioni di geopolitica e filosofia, riflessioni sulla cittadinanza, ma soprattutto abbiamo portato il mondo a scuola e i ragazzi nella città e nel mondo».

Gli studenti, sfruttando le competenze del liceo artistico, coinvolgono i profughi (spesso coetanei, minori stranieri non accompagnati, definiti dallo scrittore Erri De Luca “atleti della speranza” per i loro sogni di giovani) nel disegnare ciò che volevano: la maggior parte dei disegni rappresenta il momento del salvataggio in mare, o dell’approdo in Italia. Su un cartellone tutti – milanesi e profughi – hanno ricalcato una mano e scritto il loro nome. Vi è anche quello di Ilaria Sibella, quinta superiore, che è stata diverse sere con i profughi: «La prima ho giocato con i bambini di una famiglia irachena, la seconda ho distribuito il cibo a dei ragazzi che parlavano inglese e mi hanno raccontato la loro storia. La sera dopo, sono tornata a trovare degli amici, i profughi. Mi sono accorta che mancava la musica, ho portato una chitarra ed è emerso, a sorpresa, un repertorio comune»²². Nella sua e in altre scuole milanesi, ragazzi

²² Il repertorio comune è in particolare la canzone del 1963 di Gino Paoli *Sapore di sale*, che testimonia il legame culturale rimasto tra Italia e i paesi del Corno d’Africa anche dopo la fine del periodo coloniale.

e professori hanno raccolto vestiti e cibo per i profughi; al contrario, in altre scuole milanesi si è scelto il silenzio, non si è parlato del flusso che ha attraversato la città, cambiando l'Europa, e che in futuro sarà studiato sui libri di scuola. Occorreva forse andare “fuori programma”, vincendo quella separazione tra scuola e vita che don Lorenzo Milani denunciava già nel 1967.

Al Caravaggio, l'esperienza con i profughi diventa l'occasione per essere riletta attraverso l'arte; i ragazzi realizzano una quarantina di percorsi creativi (sculture, quadri, opere multimediali, testi), che, dalla settimana della Giornata della Memoria 2016 fino al termine di febbraio, sono esposti proprio al Memoriale della Shoah, nel luogo in cui è stata vissuta l'esperienza di solidarietà e amicizia con i profughi²³.

Anche il coinvolgimento di Santa Francesca Romana, la parrocchia cattolica del quartiere milanese dove storicamente vivono eritrei ed etiopi²⁴, è indicativo della funzione educativa svolta dal Memoriale della Shoah. Giuliana Canti, che ha coordinato gli oltre cento volontari della parrocchia, rievoca come è nato l'impegno: «Nella primavera 2014, i primi profughi, soprattutto adolescenti eritrei, cominciarono a dormire nel parco del nostro quartiere. Non mancavano le proteste, ci guardavamo intorno ma non sapevamo cosa fare». Poi è arrivato l'invito di Sant'Egidio a un incontro: «Ci spiegarono cosa succede nel regime eritreo. “Forse si può fare qualcosa”, ci dissero. Iniziammo a dare da bere e da mangiare ai profughi accampati in quartiere; poco dopo arrivò la richiesta di accompagnarli ai dormitori comunali cittadini, fino all'avventura del Memoriale della Shoah. Quest'esperienza, in particolare, ci ha mostrato cosa vuol dire incidere sulla storia del nostro quartiere».

Partecipare a un'esperienza di resistenza alle politiche repressive

Occorre inoltre sottolineare che, con l'accoglienza dei profughi, il Memoriale della Shoah ha permesso a molti milanesi di vivere un'esperienza di resistenza alle politiche europee repressive verso i profughi. Va in tal senso chiarito l'“equivoco” alla base dell'accoglienza dei profughi in transito avviata dalle istituzioni milanesi nell'ottobre 2013, all'interno della quale – seppur senza un accordo formale – si inserisce l'esperienza del Memoriale. È noto che l'Italia non ha foto-segnalato tutti i profughi sbarcati sulle coste nazionali e, soprattutto, non ha ostacolato (se non favorito) la loro uscita dal territorio nazionale verso il Nord Europa, nonostante nell'allegato del 25 ottobre 2014 alla circolare “Emergenza immigrazione, indicazioni operative” del Ministero dell'Interno si leggesse: «In ogni caso la polizia procederà all'acquisizione delle im-

²³ Sulla mostra *Atleti della speranza* al Memoriale della Shoah si veda l'articolo: S. Pasta, “Milano, l'accoglienza presente al posto dell'indifferenza del passato”, *Famiglia Cristiana.it*, 27 gennaio 2016 (<http://www.famigliacristiana.it/fotogallery/milano-laccoglienza-presente-al-posto-dellindifferenza-del-passato.aspx>).

²⁴ Sullo storico radicamento delle comunità habesha nel quartiere milanese di Porta Venezia, si veda *Asmarina Project. Voices and images of a postcolonial heritage* (<http://asmarinaproject.com/it/>) di Alan Maglio e Medhin Paolos, e in particolare il documentario *Asmarina* (2015), realizzato nell'ambito del progetto; una recensione: S. Pasta, “Asmarina, un angolo di Corno d'Africa a Milano”, *la Repubblica.it*, 7 maggio 2015.

pronte digitali, anche con l'uso della forza se necessario» (e il ministro Angelino Alfano dichiarasse il 9 ottobre 2014, dopo le proteste dei colleghi europei, «la polizia italiana ha stretto ancora di più i bulloni dell'organizzazione»). Tale scelta, avvenuta in violazione delle normative europee, ha da un lato “alleggerito” l'Italia dell'accoglienza a cui gli obblighi nazionali e internazionali le avrebbero imposto di ottemperare, ma dall'altro ha rispettato il progetto migratorio dei singoli, seppur non siano mancate denunce di atteggiamenti violenti da parte delle forze dell'ordine (“l'uso della forza” prescritto dalla Circolare del Viminale) e, soprattutto, ha esposto i “foto-segnalati” al successivo rinvio in Italia in base al Regolamento di Dublino III²⁵.

Quanto all'accoglienza milanese, attuata dal Comune in accordo con la Prefettura, si aggiunge un ulteriore elemento all'“equivoco”, caso unico in Italia con tali modalità. Spinti da motivazioni umanitarie e dal voler evitare che i profughi stazionassero durante la notte in spazi non adeguati (i siriani in Stazione Centrale; gli eritrei, etiopi e sudanesi nel quartiere di Porta Venezia), le istituzioni hanno avviato un'accoglienza per i giorni di transito, garantendo ai profughi che non sarebbero stati foto-segnalati (vengono richiesti i dati identificativi, ma nessun documento che ne attesti la veridicità); si tratta, anche questa, di un'operazione che non rispetta le regole europee, ma, in caso contrario, i migranti non avrebbero accettato l'accoglienza, proprio per non compromettere il loro progetto migratorio. Il carattere “illegale” dell'operazione (ma nel rispetto del singolo progetto migratorio) aumentava nel momento in cui i protagonisti erano minorenni non accompagnati, afgani ed eritrei soprattutto. Si parla di un numero consistente di persone²⁶.

Nonostante l'illegalità degli attraversamenti all'interno dell'Europa, quasi tutti i profughi ospitati al Memoriale sono riusciti a lasciare l'Italia, sia in maniera autonoma (con treno o macchine), sia affidandosi ai trafficanti. All'irrigidimento dei controlli delle frontiere corrispondeva la crescita della percentuale di profughi che si doveva affidare ai trafficanti invece che comprare autonomamente il biglietto del treno, e l'aumento delle tariffe dei *passeur* stessi. Certo, il Trattato europeo di Dublino III espone chi è stato foto-segnalato a un possibile rinvio in Italia, ma i percorsi migratori di chi è transitato da Milano nei due anni precedenti dimostrano che la regolarizzazione nel paese di arrivo è de facto possibile.

²⁵ Nel dicembre 2015, il commissario Ue alla Migrazione e Affari interni, Dimitris Avramopoulos, annunciava che la Commissione aveva inviato a Italia e Grecia lettere di costituzione in mora poiché i due Paesi non rilevavano, né trasmettevano alla banca dati Eurodac, le impronte digitali di tutti i migranti entrati in modo irregolare nella Ue attraverso le loro frontiere esterne. È la ragione per cui, nel 2016, quasi la totalità dei profughi è foto-segnalata dalle autorità italiane; nel dicembre 2016, pertanto, la Commissione Ue chiude la procedura di infrazione per Italia e Grecia.

²⁶ Si tratta, ad esempio, di un numero paragonabile all'impegno assunto dall'Unione Europea nell'estate 2015, quando si stabilisce che 160mila persone sarebbero dovute essere ricollocate da Italia, Grecia e Ungheria verso altri Stati europei entro settembre 2017. Tale meccanismo di *relocation* viene in realtà applicato a rilento: secondo i dati disponibili al 31 dicembre 2016, complessivamente dall'Italia sono stati ricollocati in altri Paesi UE 2.654 richiedenti asilo (su un totale di 39.600 previsti entro il 2017) e 6.212 dalla Grecia al 6 dicembre (su 66.400).

Un luogo di memoria e cultura che diventa agente sociale

L'accoglienza dei profughi al Memoriale della Shoah permette inoltre di riflettere sul ruolo sociale che i luoghi della cultura e della storia possono e devono svolgere nel contesto attuale (Acerbi e Martein 2006). Anna Cimoli²⁷, che nell'ambito del progetto europeo *MeLa*-European Museums in an age of migrations*²⁸ si è occupata dei musei delle migrazioni e delle loro retoriche, sostiene tuttavia che vi sia «una resistenza alla dimensione dell'attivismo, che non vuol dire necessariamente accoglienza fisica dei profughi, soluzione di loro problemi concreti, attività politica tout-court: i musei fanno cultura, e solo attraverso quella fanno politica (culturale)»²⁹. Per la storica dell'arte, «negli ultimi tre anni, molti musei, soprattutto in ambito est-europeo e tedesco, si sono interrogati con maggiore forza sul loro ruolo, e ne sono nate mostre, workshops, attività educative che coinvolgono profughi o rifugiati e sono rivolte all'intera cittadinanza. I tempi sono propizi per una rilettura dell'istituzione museale come agente sociale, che deve diventare sempre più consapevole delle proprie responsabilità. Partire dall'educazione, ovvero valorizzare i progetti che nascono dall'area della mediazione, è forse la prima – e anche la più sostenibile – chiave per una maggiore accessibilità e rilevanza del museo nell'attuale panorama. Purtroppo in Italia, ma anche in molti altri paesi europei, mediazione, interpretazione, educazione sono relegate al ruolo di ancelle della curatela»³⁰.

L'azione del Memoriale di Milano, che ha rivitalizzato la memoria attraverso una messa in discussione del presente, colpisce poiché si staglia contro un generale silenzio dei musei delle migrazioni e dei luoghi di memoria europei di fronte al flusso di profughi verso l'Europa dal 2013 ad oggi. Ci sono stati alcuni esempi di azioni intraprese dai luoghi della cultura in termini di accoglienza e di aiuto concreto, come le biblioteche pubbliche che, soprattutto in Gran Bretagna, hanno messo in campo azioni solidali concrete, come la distribuzione di cibo e vestiti alle traduzioni, dall'acquisto di libri nelle lingue di provenienza dei rifugiati all'apertura di sportelli informativi³¹; in modo analogo, la Museums Association, la più importante rete museale del Regno Unito, ha pubblicato un *Practical Advice on Working with Refugees*. Nel febbraio 2015, lo Horniman Museum and Gardens di Londra ha ospitato una conferenza dal titolo *Connecting Museums with Refugee and Asylum-Seeker Organisations*, organizzata con Counterpoint Arts, portando l'attenzione sul fondamentale tema del po-

²⁷ Si veda: Cimoli e Pasta 2015; A.C. Cimoli, "Il Memoriale della Shoah ospita i profughi: quando la Memoria diventa futuro", *Gli Stati Generali.com*, 20 ottobre 2015; "Quando il museo diventa attore sociale", *TwLetteratura*, ottobre 2016; il blog "Museums and Migration. Experiences, ideas and practices regarding migration and the refugee crisis".

²⁸ *MeLa*-European Museums in an age of migrations* 2015: www.mela-project.polimi.it.

²⁹ Per Cimoli, buoni esempi di questo atteggiamento sono il MhiC di Barcellona e il Red Star Line di Anversa, che collocano le migrazioni storicamente, partendo dalla preistoria, ma senza dimenticare il presente: una delle retoriche più frequenti nei musei delle migrazioni, invece, è quella veicolata dal "migration heritage tourism", che relega l'emigrazione in un passato novecentesco da cui, implicitamente, crea una distanza definitiva.

³⁰ "Quando il museo diventa attore sociale", *TwLetteratura*, ottobre 2016.

³¹ Si veda <http://publiclibrariesonline.org/2015/11/refugees-supported-by-public-libraries-in-europe/> (ultimo accesso, 21 aprile 2017).

tenziamento della rete di competenze e saperi e facendo emergere un documento che contiene un manifesto del lavoro con i rifugiati e richiedenti asilo³².

Nel 2014, i membri siriani della International Coalition of Sites of Conscience hanno realizzato il Syrian Oral History Project, illustrato da Anuj Shrestha, per raccogliere le storie di esodo dalla Siria e curarne una corretta rappresentazione; l'argomento della fuga verso l'Europa è stato oggetto di molte *Conscience Conversations*, i forum online mensili organizzati dalla Coalition³³.

Più recentemente, il Museum of Modern Art di New York ha attuato un'efficace protesta contro la decisione, assunta in un clima ostile ai migranti, del presidente statunitense Donald Trump di sospendere i visti d'ingresso per persone di sette paesi a maggioranza musulmana: nel febbraio 2017, una collezione permanente del quinto piano, contenente quadri di Picasso, Boccioni, Picabia, Ensor e Matisse, è stata sostituita da arte contemporanea dall'Iran, Iraq e Sudan, i cui cittadini sono stati colpiti dal bando³⁴.

Altri esempi, comunque minoritari, di come i musei delle emigrazioni e i memoriali abbiano reagito all'arrivo dei profughi in Europa sono riportati nel blog *Museums and migrations*³⁵, curato da Anna Chiara Cimoli e Maria Vachlou, specializzate in Museologia.

Eppure, quello stesso valore riconosciuto all'azione del Memoriale di Milano nel panorama dei musei dell'emigrazione si può riscontrare anche all'interno della riflessione sulla didattica della Shoah e sull'intenzionalità educativa che ha saputo generare. Tra gli attori che hanno realizzato l'accoglienza, senza proporre azzardati paragoni storici, il monito della parola "indifferenza", scolpito all'ingresso, è stato decisivo nell'attivazione della catena di solidarietà verso i profughi. Nel 2015, e poi l'anno seguente, la scelta di aprire le porte del Memoriale è figlia dell'insegnamento di Liliana Segre e di come la sua testimonianza sia stata raccolta e tenuta viva in questi anni. Infatti, questa memoria dell'orrore, e di come il silenzio complice dei milanesi lo rese possibile, non è stata una memoria sterile o archeologica, ma al contrario generatrice di solidarietà, aprendo il luogo della memoria in luogo dell'ospitalità. Non monumento ma scuola, non uno scrigno ma un altoparlante, una comunità educante alla memoria e alla solidarietà, che ha trovato uno spazio efficace, vivo e aperto al futuro.

In un certo senso, da Milano è passata nuovamente la Storia, tra chi fuggiva dall'ISIS, da aree di vera e propria guerra, instabilità politica, dittature, emergenze ambientali e povertà; drammi a cui le scelte politiche europee e occidentali non sono estranee, anzi di cui portano in alcuni casi la responsabilità. Certo – lo si ripete ancora – non vi è nulla che possa ricordare la fuga degli ebrei dalla sistematica e distruttrice persecuzione nazifascista, ma il dolore della gente e lo sguardo dei bambini sono simili,

³² <http://www.platforma.org.uk/wp-content/uploads/2015/05/Connecting-Museums-with-Refugee-and-Asylum-Seeker-Organisations.pdf> (ultimo accesso, 21 aprile 2017).

³³ <http://www.sitesofconscience.org/2015/04/conscience-conversations/> (ultimo accesso, 21 aprile 2017).

³⁴ "MoMA Takes a Stand: Art From Banned Countries Comes Center Stage", *The New York Times*, 3 febbraio 2017.

³⁵ "Museums and Migration. Experiences, ideas and practices regarding migration and the refugee crisis" (<https://museumsandmigration.wordpress.com/>).

così come alcune retoriche («Ne abbiamo accolti troppi»), si sente rispondere Liliana Segre, tredicenne, quando cerca, clandestinamente e illegalmente, di passare la frontiera elvetica). La storia non si ripete, ma visitando il luogo di quella tragica memoria, nei giorni in cui centinaia di uomini, donne, bambini e anziani dormivano accampati in Stazione Centrale, non si poteva fare come i milanesi indifferenti che nel 1944 avevano chiuso le finestre al passaggio dei camion che deportavano gli ebrei da San Vittore ai sotterranei del binario 21.

*Tra storia e memoria, educazione morale e responsabilità personale:
insegnare la Shoah*

Dal Memoriale di Milano viene quindi un percorso coerente con le *Guidelines* per la scuola diffuse dalla Task Force for International Cooperation on Holocaust Education, Remembrance and Research³⁶, che definiscono alcuni obiettivi dell'insegnamento della Shoah: aumentare la conoscenza, conservare la memoria, incoraggiare insegnanti e studenti a interrogarsi dal punto di vista morale. In quest'ottica, il compito formativo, soprattutto della scuola ma anche dei luoghi della memoria, non riguarda il puro insegnamento della storia, la contabilità dei numeri, né una sacralizzazione, e tanto meno la "pedagogia dell'estremo", quando la sofferenza delle vittime diviene un modo per colpire le emozioni di chi ascolta o legge ma con conseguenze a volte imprevedibili (si pensi ai ragazzi che, di fronte a scene di corpi nudi nei lager, scoppiano a ridere).

I due rischi opposti – ridurre la Shoah soltanto a una questione di numeri e date, oppure lasciare che prevalgano le emozioni – suggeriscono di trovare un approccio diverso, che apra una domanda personale sul male e quindi anche sull'oggi.

Esiste, purtroppo, una resistenza diffusa e generalizzata che si esprime nel distacco da ogni forma di impegno (Pasta 2014). Come la scuola si trova di fronte allora alla necessità di ritrovare il senso autentico dell'educazione sulla Shoah attraverso un forte collegamento all'attualità, facendo compiere agli alunni quel passaggio che va dall'emozione spontanea all'impegno, dalle reazioni emotive alla trasformazione dei rapporti sociali e al rifiuto di comportamenti prevenuti e razzisti (Sidoli 1999; Sante-rini, Sidoli e Vico 1999; Vico e Santerini 1996). In questa direzione, Milena Santerini (2005; 2008) e un'istituzione di carattere mondiale come la Shoah Foundation - The Institute for Visual History and Education dell'University of South California propongono un approccio all'insegnamento della Shoah basato su tre momenti: nel primo dovrebbe collocarsi l'esperienza soggettiva e personale, l'accostamento alle storie e alle testimonianze (dimensione della *memoria*); al secondo, la contestualizzazione geo-temporale degli eventi: la *storia*; al terzo, l'analisi e la valutazione delle parti in

³⁶ Si tratta di un'organizzazione intergovernativa fondata nel 1998, attualmente composta da 31 stati membri di vari continenti, tra cui l'Italia; ora ha assunto il nome d'International Holocaust Remembrance Alliance (IHRA): www.holocaustremembrance.com.

gioco, dei meccanismi sociali e dei processi che hanno reso possibili gli eventi (dimensione *critica*); infine, la capacità di leggere e proiettare le vicende storiche sul presente e sul futuro per attualizzarne i significati, creando un impegno per i diritti umani, la tolleranza e la pace (dimensione *civico-politica*)³⁷.

Inoltre, sostenere che la Shoah è stato un “progetto di folli”, di “pazzi”, è un modo per allontanare e affermare che non succederà più. Al contrario, va spiegato che si è trattato non di un’improvvisa follia, ma di un piano accuratamente preparato che ha potuto sconfiggere le resistenze morali delle popolazioni attraverso una serie di meccanismi, come l’attitudine all’obbedienza passiva nei confronti dell’autorità, la routine automatica nella divisione dei compiti per cui si può sempre attribuire la responsabilità a qualcun altro senza assumerla su di sé e la disumanizzazione. Nel 2017, intervenendo al Memoriale in occasione del ricordo della deportazione del 30 gennaio, Liliana Segre ha detto: «I mostri erano persone normali». È altresì importante spiegare che i forni crematori di Auschwitz non sono un fatto isolato, ma l’esito di una progressiva “erosione dei diritti” (Santerini 2005), come mostra la fitta successione di leggi naziste a partire dal 1933, finalizzate ad escludere gradualmente gli ebrei dalla vita civile e sociale della Germania, o come emerge dalla testimonianza di Liliana Segre quando ricorda «le risatine delle compagne di classe» che l’additavano incontrandola per strada, dopo l’esclusione da scuola nel 1938.

Un progetto pedagogico di memoria della Shoah comporta anche affrontare il modo in cui vengono costruiti ed elaborati i processi di esclusione morale, sviluppando il tema anche sul piano della responsabilità morale, in cui comprendere la capacità di riconoscimento dell’altro come sfondo di significato della vita, unitamente alla possibilità di includere o escludere altre persone dal proprio orizzonte (Santerini 2008; 2011). La storia dell’antisemitismo mostra, in modo tragicamente esemplare, gli esiti dell’esclusione morale di persone o gruppi da parte di una comunità sociale che stabilisce relazioni e obblighi solo al suo interno (Staub 1989; Blumenthal 1998, 401) ha ben notato come una società che insegna l’esclusivismo (estraneità, timore dello straniero, dicotomia tra “noi” e “voi”) facilita il compito del male: l’esclusione morale, infatti, spiega il progetto di allontanamento di alcuni dalla collettività e, soprattutto, la deresponsabilizzazione nei loro confronti della parte maggioritaria della società. È, di fatto, l’interrogativo di fondo che accompagna l’Europa di fronte al flusso dei profughi in corso dal 2013. Marcella Ravenna (2004, 23) sostiene: «Le persone escluse sono percepite come psicologicamente distanti, la comunità non riconosce obblighi morali nei loro confronti, li vede semplicemente come utilizzabili o indegni, ne denigra i diritti, la dignità e l’autonomia, e tollera o approva azioni e conseguenze che non sarebbero in nessun modo accettabili nel caso di quanti si collocano all’interno della comunità».

³⁷ Si possono considerare come percorsi educativi basati su questo approccio quelli nati dalla collaborazione tra lo Shoah Foundation Institute e il Centro di Ricerca sulle Relazioni Interculturali dell’Università Cattolica di Milano, diretto da Milena Santerini, come *Giving memory a future. Rom e sinti in Italia e nel mondo* (www.romsintimemory.it) e *La piramide dell’odio* (<https://sfi.usc.edu/lessons/piramide-dell-%E2%80%9999odio-esercizio>) (ultimo accesso, 21 aprile 2017).

Dalla storia della Shoah viene dunque l'invito a educare moralmente alla responsabilità personale, contrastando ogni delega o giustificazione. Gli studi in questo campo mostrano l'esigenza di affiancare alla tradizionale educazione morale intesa come comprensione delle regole (Piaget 1973; Kohlberg 1981), la partecipazione personale e l'importanza della cooperazione (Pagoni-Andréani 1999, 30; Santerini 2011). L'apertura alla relazione, infatti, si confronta con il conflitto tra gli interessi personali e la responsabilità verso l'altro, esemplificato per gli studenti che frequentavano il Memoriale della Shoah nella scelta di fermarsi a distribuire la cena ai profughi fino a tarda sera, magari nonostante avessero una verifica il giorno successivo. A partire dall'approccio socio-costruttivista, che sottolinea proprio la costruzione delle norme socio-morali attraverso le relazioni umane (il profugo non è più mediato, ovvero visto al telegiornale, ma è il coetaneo incontrato al Memoriale), si vuole qui mettere in rilievo non tanto la conformità responsabile all'ordine sociale ma la creazione di obbligo verso l'altro.

Nel campo morale, la persona ragionevole va oltre la razionalità dell'intelligenza: adotterà, piuttosto, il punto di vista dell'altro, cercherà di scoprire le conseguenze di possibili azioni alternative e soprattutto si predisporrà a essere disinteressamento influenzato dall'altro (Santerini 2005, 77); un'educazione morale di tal genere rende responsabile nei confronti di tutti, mettendo in pratica quella che Carol Gilligan ha definito "la morale della sollecitudine" e della cura verso gli altri, che supera la prudente valutazione dei propri interessi. Si ricordi, infatti, il già richiamato paradosso di "illegalità" giuridica (razionale) – ma che diventa profonda giustizia se si assume uno sguardo empatico con i profughi transitori – in cui è avvenuta l'accoglienza al Memoriale.

Per Zygmunt Bauman (1996, 59) «la responsabilità morale è la più personale e la più inalienabile delle proprietà umane, e il più prezioso dei diritti umani». Nel 2015 e 2016 il Memoriale della Shoah ha promosso questa accezione di responsabilità personale come frutto dell'azione educativa e assunto non soltanto verso la città, ma soprattutto rispetto al volto dell'altro, come mostrano i legami, mantenuti ad anni di distanza e tramite i social network, di molti profughi con i singoli volontari. L'io assume un obbligo nei confronti dell'altro in una concezione della responsabilità essenzialmente relazionale ("essere responsabile di"), che al Binario 21, respingendo la disumanizzazione, guida il passaggio da spettatori³⁸ a soccorritori (Santerini 2005, 77-83).

Tali riflessioni sulle teorie pedagogiche e le prassi educative proposte dall'accoglienza dei profughi al memoriale permettono, infine, di accennare a un altro dibattito che ha interrogato la didattica della Shoah, quello sull'unicità dell'Olocausto, che diviene non soltanto una questione teologica, filosofica o politica, ma anche pedagogica. Lo sterminio del popolo ebraico, infatti, ripropone, anche dal punto di vista educativo, il paradosso dell'unione indissolubile e del dilemma tra due opposti, universalismo e

³⁸ Adriano Zamperini (2001, 35) scrive che lo spettatore apatico è «colui che prende le distanze dalla situazione e dalla vittima che si trova coinvolta. L'essere spettatore si fonda sul disconoscimento di obblighi e della responsabilità per l'altro».

particolarismo. Spiega Milena Santerini (2005, 99): «Nella misura in cui il dilemma si scioglie in un punto di vista *particolare* che riesce però ad abbracciare *l'universale*, la Shoah – evento storico preciso, databile e quantificabile – può condurre alla solidarietà con la causa di tanti singoli e popoli minacciati, perseguitati e sterminati». È la ragione per cui, nel descrivere ciò che avviene al Memoriale, appare prioritario sottolinearne la valenza educativa: una lettura educativa della trasmissione della memoria della Shoah ha caratteristiche peculiari rispetto alla riflessione storica, sociologica o anche al punto di vista didattico, centrato sulle modalità di insegnamento della storia di quei fatti. L'approccio educativo, pur collegandosi con essi, si interessa maggiormente al significato comunicato dagli eventi e all'esperienza di chi l'ha vissuto ieri e di chi ascolta oggi. Pone l'attenzione sull'interpretazione dei comportamenti umani (vittime, persecutori, testimoni), sulla ricezione dei fatti e sulle trasformazioni indotte nell'ascoltatore. L'obiettivo, dunque, non è soltanto informare, pur se questo primo livello è imprescindibile, ma soprattutto interrogare le scelte morali e i comportamenti di chi riceve il messaggio e l'eredità della testimonianza.

La funzione educativa del Memoriale: permettere di collocarsi nella Storia europea

Tanti hanno parlato di un rischio di assuefazione per la memoria della Shoah, chiedendosi ad esempio se avesse senso continuare a celebrare il Giorno della Memoria, che ricorda la liberazione del campo di Auschwitz. L'accoglienza dei profughi, in continuità con la testimonianza di Liliana Segre, mostra come evitare che questo messaggio sbiadisca e come una pratica educativa coerente con la propria storia ma anche radicata nel presente, estrovertita e coraggiosa, prevenga tale rischio.

Il 2015 e il 2016 sono stati gli anni in cui si sono registrati due record nella storia delle migrazioni: dal 1945 non ci sono mai stati nel mondo così tanti rifugiati, richiedenti asilo o sfollati interni (65,3 milioni secondo l'Unhcr nel 2015; una persona al mondo su 113)³⁹; inoltre, negli ultimi decenni non erano mai stati così numerosi i morti nel Mediterraneo, 5.022 quelli accertati nel 2016, pari al 75,8% dei migranti che hanno perso la vita in tutte le rotte migratorie mondiali⁴⁰.

Come si è detto, i sotterranei della Stazione Centrale sono stati al centro di diverse rotte geografiche verso nord. Ma, dalla visuale del Memoriale della Shoah trasformato in “rivincita della Storia”, si può leggere anche un'altra rotta, quella morale che ha attraversato l'anima dell'Europa.

³⁹ Va altresì ricordato che la maggior parte dei rifugiati non è ospitata in Europa. Nel mondo, nel 2015 la Turchia è il principale paese ospitante, con 2,5 milioni di rifugiati; il Libano invece ospita il più alto numero di rifugiati rispetto alla popolazione nel paese (183 rifugiati ogni 1.000 abitanti); la Repubblica Democratica del Congo ospita il maggior numero di rifugiati in relazione alla grandezza dell'economia del paese (471 rifugiati per ogni dollaro pro capite PIL, misurato a parità di potere d'acquisto). Per ulteriori informazioni si vedano i Global Trends dell'Unhcr: <https://www.unhcr.it/news/comunicati-stampa/newscomunicati-stampa3024-html.html> (ultimo accesso, 21 aprile 2017).

⁴⁰ Una fonte aggiornata di dati è il sito *Open Migration* (<http://openmigration.org/>).

Gli ultimi quattro anni si possono infatti raccontare con la costruzione di nuovi muri in Ungheria, fili spinati alle frontiere, numeri identificativi marchiati sulle braccia in Repubblica Ceca, morti in mare di potenziali richiedenti asilo politico per l'assenza di vie legali di ingresso in Europa, o con la "Giustizia" francese che, inventandosi una sorta di "reato di solidarietà", chiede il carcere per Pierre-Alain Mannoni, ricercatore universitario di 45 anni, "colpevole" di aver dato un passaggio in auto a tre profughe eritree, il 17 ottobre 2016, in Val Roia («Avevano paura, erano infreddolite e stanchissime», ha spiegato)⁴¹. Soprattutto è l'Europa che si potrebbe raccontare con svariati gesti di xenofobia e di ostilità verso i profughi, epifenomeni di una cultura che insegna l'odio.

Eppure, questi stessi anni possono essere raccontati con l'Inno alla Gioia cantato alla stazione ferroviaria di Monaco dai tedeschi che accolgono i siriani, con il corteo di automobili partito dall'Austria per andare a prendere i profughi bloccati oltrefrontiera nell'estate 2015, con gli ungheresi che regalano bottigliette d'acqua ai migranti in transito, con l'incessante richiamo all'accoglienza di Papa Francesco, con le tante esperienze di ospitalità diffusa, anche cedendo una camera di casa propria, in Italia⁴², oppure con le parole con cui Pierre-Alain Mannoni ha motivato il suo gesto: «Era la seconda volta che vedevo un gruppo di profughi: la prima avevo esitato, non avevo avuto coraggio, ma questa volta era con me mia figlia di 12 anni e potevo darle l'esempio». È appunto l'Europa che si potrebbe raccontare con l'ondata di accoglienza che ha avuto, nel 2015 e 2016, "casa" anche al Memoriale, permettendo alle rotte geografiche di unirsi con quelle storiche e morali della lezione dell'indifferenza di fronte alla Shoah e quelle relazionali, ovvero i legami sorti accanto alle brandine tra profughi e milanesi.

In questa direzione il Memoriale della Shoah, crocevia delle rotte dei migranti, ha permesso a tanti milanesi, giovani e meno giovani, di percorrere una rotta educativa. Di collocarsi. Scegliendo quale delle due Europee – quella dell'ostilità e quella della solidarietà, entrambe reali – volevano contribuire a costruire.

Nulla può risarcire la comunità ebraica del male subito, ma l'accoglienza ai profughi, se non ha riportato indietro i treni, ha però interrotto, almeno per un momento, una catena di complicità e indifferenza che poteva ripetersi all'infinito. L'apertura del Memoriale agli adolescenti eritrei in fuga dal servizio militare a vita, o afgiani senza bagaglio ma con le bolle ai piedi, all'ottantenne siriana di Aleppo, alle donne somale stuprate in Libia, mostra in modo inequivocabile quanto sia prezioso conservare e trasmettere la memoria della Shoah nel nostro tempo.

⁴¹ S. Pasta, "Francia, ricercatore universitario a processo per aver dato un passaggio a tre profughe eritree", *la Repubblica.it*, 8 dicembre 2016.

⁴² Tra le varie forme di solidarietà sono interessanti le piattaforme (Bassoli 2016) come *Refugees Welcome*, nate per l'ospitalità dei rifugiati in appartamenti privati, o come *RefUnite* per la riunificazione delle famiglie, o le forme di coinvolgimento della cittadinanza in azioni mirate (gli hotspot wifi portatili, le numerose esperienze di "cucine solidali" nate in tutta Europa, le mobilitazioni di interpreti, avvocati volontari, etc.).

Appendice

Storie dal Memoriale della Shoah (2015-16)

Nelle sere, quando la maggior parte degli ospiti si è addormentata, Adil, l'operatore che trascorre la notte al Memoriale, chiede se qualcuno è ancora sveglio e vuole raccontare la sua storia, che lui trascrive a mano, in arabo.

Addouma (Sudan)

Mi chiamo Addouma e ho 21 anni. Il mio paese è il Sudan. Nella mia famiglia ci sono in totale cinque persone. So che sapete come si vive in quel Paese, sotto un ditatore.

Con il tempo, crescendo, ho cominciato a capire che la mia vita doveva essere diversa da quella dei miei fratelli maggiori, perché la vita in Sudan è una vita persa, e più passava il tempo più ero deciso ad andarmene via sacrificando la mia vita, lasciando i miei genitori, i miei fratelli e i miei amici, e tutta la vita che conosco.

Ho preso questa decisione sapendo che poteva essere la mia fine o la mia chance di un cambiamento, sempre con il pensiero – che non mi mollava mai – di provare, sapendo che tanti ragazzi non hanno mai fatto ritorno perché sono morti o in quel grande mare che è il deserto, che lascia passare solo quelli che vuole, o nel Mediterraneo.

Sono partito per il Nord del Sudan attraverso un percorso conosciuto dai trafficanti. Siamo arrivati in Egitto, poi al Cairo e al Nord dell'Egitto, con i trafficanti siamo andati ancora in un paese che si chiama 16 Ottobre, e lì ho passato 15 giorni. Il mio viaggio è costato 2500 dollari.

I trafficanti erano egiziani e siriani. Ci hanno portato verso Alessandria, in attesa della barca.

Io sono rimasto con altre persone chiuso dentro una macchina sotto il sole per quattro ore, sotto il sole del deserto, così non ci vedeva nessuno. Quando sono arrivate le 4 del mattino del giorno dopo abbiamo iniziato a salire nella barca. Abbiamo incontrato molte difficoltà, la barca era piccola, ci hanno picchiato come bestiame e insultato. Più o meno la metà delle persone è riuscita a salire, l'altra metà è scappata per la paura, perché la maggior parte di noi non aveva mai visto il mare, né una barca.

Quando la barca è partita, dopo sei o sette giorni in mare, ci hanno spostato su un'altra barca più grande dove c'erano già altre persone. Dopo tre giorni abbiamo perso tutto il cibo e l'acqua che avevamo; abbiamo iniziato a imbarcare acqua. Una donna è morta per la sete, la febbre e la fame, io l'ho toccata ed era caldissima per la febbre. Il corpo è rimasto con noi per quattro giorni mentre eravamo fermi in mare. Altri sette ragazzi hanno iniziato a stare male, la loro situazione era molto grave. Io ho avuto modo di parlare con alcuni fratelli che hanno passato in mare anche 18 o 20 giorni o anche di più in attesa che il barcone fosse riempito al massimo.

Ti spiego la procedura: c'è una barca che fa avanti e indietro fra la riva e il barcone più grande, che sta in acque internazionali, per caricare al massimo il barcone senza

dare nell'occhio. Questa spola può durare anche diversi giorni o settimane o anche un mese. Quando la barca è piena è l'inizio del viaggio verso il Nord.

Abbiamo iniziato a lanciare l'SOS. Ci ha risposto la Guardia Costiera. Prima è arrivata una nave olandese e ci ha dato acqua e cibo. Lo abbiamo perso la notte stessa, e quella sera abbiamo finito la benzina. La nave non ha potuto caricarci ma è rimasta vicino fino al mattino per verificare che non affondassimo. Poi abbiamo visto che la Guardia Costiera stava arrivando, e quando è arrivata hanno iniziato a portarci via sulla terraferma; quando siamo arrivati i medici e la Guardia di Finanza ci hanno chiesto uno per uno: vuoi stare in Italia o andare via? A chi diceva di voler stare prendevano subito le impronte. Tutti abbiamo detto che volevamo andare via. Io ho detto: voglio andare via dall'Italia. Io credo in Dio e credo che ognuno di noi, dove è destinato ad arrivare arriverà. Per esempio: ad alcuni di noi che hanno detto di voler andare via hanno preso comunque le impronte; a me no.

Ora sono qui a Milano, vorrei andare in Norvegia.

Vorrei ringraziare la Guardia Costiera e vorrei ringraziare voi per l'ospitalità e l'accoglienza.

Io non so parlare l'italiano per potervi ringraziare tanto per tutto quello che fate per noi tutti.

Forse ci separeremo e io partirò; forse ci vedremo ancora o forse non ci vedremo più, ma una cosa sola rimarrà nel mio cuore per sempre: il ricordo del vostro aiuto.

Spero che Dio vi dia la forza e il coraggio di continuare. Grazie.

Hirmun (palestinese nato in Siria)

Sono palestinese, sono nato nel campo di Yarmouk a Damasco, sono cresciuto e ho studiato nelle scuole di Damasco. La situazione in Siria quando ero ragazzo era ottima, c'era sicurezza, tranquillità, fino all'inizio della rivoluzione dell'opposizione contro il governo segnato dall'attacco a Yarmouk con i missili che hanno ucciso tanti civili. Questo è successo il 16 dicembre 2012. Siamo usciti dal campo scappando. Io sono scappato con mia moglie e i miei figli verso il Libano fuggendo dalla guerra e dai combattimenti fra le due parti.

In Libano ho affittato una casa, però lo Stato libanese ha attuato delle misure restrittive sui profughi siriani di origine palestinese perché non si fidava di noi. Non si poteva lavorare, andare in giro, avere una casa dal Comune, la vita era impossibile per noi, e questo è stato il motivo per cui siamo emigrati clandestinamente dal Libano verso il Sudan, che è la via più facile per uscire. Il prezzo pagato è stato di 1500 dollari.

Sono arrivato in Sudan viaggiando lungo la via del deserto verso la Libia. Ho pagato ancora 2200 dollari. Sono partito il 17 maggio 2015 dal Sudan dopo l'accordo con i samsar, i trafficanti. Lungo il nostro viaggio nel deserto abbiamo trovato delle bande armate che ci hanno derubato di soldi, passaporti, cellulari, gioielli delle donne, tutto quello che potevano prendere. Il viaggio nel deserto è come toccare per la prima volta la morte, è il viaggio della "prima morte".

Siamo arrivati ad Ajdabia, in Libia, il 20 maggio. Ci hanno messo in una fattoria

dove c'era grande scarsità di cibo e acqua, e siamo stati lì fino al 10 giugno. Ci hanno portati a Zdara, che si trova lungo la costa. Adesso inizia il viaggio della "seconda morte", perché c'erano tante bande armate, affiliate a Daesh, un gruppo che si chiama "L'alba della Libia", Ansar el Sharia e altre. Grazie a Dio siamo arrivati a Zdara il 18 giugno; ci hanno messi ancora in un'altra fattoria fino al 9 luglio. Abbiamo pagato la somma di 1100 dollari. Ci hanno portato sul barcone nel cuore della notte, eravamo in 680 a bordo, c'erano uomini, donne, bambini. Il giorno dopo, a mezzogiorno sono arrivate delle navi militari proprio mentre nel barcone stava entrando acqua. Ci hanno salvato, grazie a Dio, per fortuna nessuno si è fatto male.

Ci hanno portato a Lampedusa, dove ci hanno trattato bene. Il secondo giorno ci hanno trasportato in un albergo che si chiama Scania ad Agrigento, e dopo due giorni sono partito verso Milano, sono arrivato e ci hanno ospitato al centro di accoglienza, ci hanno offerto cibo e acqua e un posto dove dormire, poi dopo due giorni sto partendo verso la Germania come profugo che scappa dalla guerra in Siria per poter vivere io, mia moglie e i miei due figli in sicurezza e stabilità, lontano dalla guerra e dalle uccisioni.

Efrem (eritreo)

Mi chiamo Efrem, sono eritreo, ho 29 anni. Sono emigrato dall'Eritrea al Sudan fermandomi al confine fra i due Paesi. Sono rimasto là sei mesi, e la vita era molto difficile; poi sono partito per la Libia seguendo la via del deserto. Questo viaggio è durato un mese; in questo tempo abbiamo attraversato molte difficoltà e sono morte tante persone, tante donne e bambini per mancanza di acqua e cibo.

Siamo stati trattati malissimo dai mediatori (in arabo "samsar"), che erano libici.

Dopo questo mese di sofferenza, dolore, stanchezza, morti, siamo arrivati ad Ajdabia, in Libia. Siamo rimasti in questo paese ancora per un altro mese, la vita era veramente all'estremo, difficilissima. Era sopravvivenza, non vita. Un'aggravante in più era la mancanza di soldi per poter trattare con i mediatori. Dopo ci hanno portato a Tripoli. Eravamo 5 ragazze e 25 ragazzi. Lungo la strada per Tripoli c'erano davanti a noi altre 30 persone che stavano andando nella stessa direzione in camion. Abbiamo incontrato i terroristi dell'Isis ("Daesh"). Il camion che era davanti è stato preso dai terroristi; il secondo camion, quando ha capito cosa succedeva, si è fermato a una certa distanza. Abbiamo visto che sparavano a raffica e iniziavano a sgozzare le persone. I terroristi sono riusciti ad ammazzare 30 persone, l'autista libico e i mediatori libici, tutti quanti. Hanno dato fuoco ai corpi e al camion. Noi siamo vivi perché eravamo indietro di pochi minuti, e questa è stata la nostra fortuna. Solo perché eravamo i secondi ci siamo salvati, se fossimo stati i primi avrebbero ammazzato noi. L'autista del camion ha capito che erano terroristi. Alcuni di noi sono scappati a piedi. L'autista non voleva più andare avanti.

Dopo qualche giorno nel deserto abbiamo iniziato ad andare verso Tripoli a piedi. Ogni volta che vedevamo persone diverse da noi ci spaventavamo e tornavamo indietro. Questo avanti e indietro è durato tre giorni. Finalmente siamo arrivati vicino

a Tripoli. La situazione in Libia era terribile, eravamo allo sbando non avendo più mediatori. Non riesco neanche a trovare le parole, è difficile anche da spiegare, perché io ho visto l'inferno coi miei occhi in Libia. Noi ci trovavamo tra le bande e il deserto da una parte, e Daesh dall'altra parte. Questo viaggio è stato per me quasi impossibile.

Scusami, non riesco a continuare.

(A questo punto Efrem si è messo a piangere e ha preferito non continuare il suo racconto).

Bibliografia

- Acerbi, Amilcare, e Daniela Martein, cur. 2006. *Musei, non-musei, territorio. Modelli per una pedagogia urbana e rurale*. Milano: FrancoAngeli.
- Associazione donne ebreo, cur. 1996. *Voci dalla Shoah. Testimonianze per non dimenticare*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bassoli, Matteo. 2016. "Politiche dell'accoglienza e sharing economy." In *Le politiche della condivisione: la sharing economy incontra il pubblico*, a cura di Emanuele Polizzi, e Matteo Bassoli. Milano: Giuffrè.
- Bauman, Zygmunt. 1996. *Le sfide dell'etica*. Milano: Feltrinelli.
- Blumenthal, Deborah R. 1998. "La banalità del bene e del male". In *Il bene e il male dopo Auschwitz*, a cura di Emilio Baccarini e Lucy Thorson, 395-418. Milano: Ed. Paoline.
- Cimoli, Anna Chiara, e Stefano Pasta. 2015. "Il ciclo di vita della memoria. I profughi al Memoriale della Shoah di Milano: rappresentazione, rotte, cartografie possibili". *Roots&rout.es. Research on visual culture. (Im)mobility*. V (20).
- Comunità di Sant'Egidio. 2016. *Milano, 30 gennaio 1944. Memorie della deportazione dal Binario 21*. Milano: Guerini e Associati.
- Consenti, Stefania, cur. 2015. *Luoghi della memoria a Milano*. Milano: Guerini e Associati.
- Duncan, Derek 2016. "Il clandestino è l'ebreo di oggi? Imprints of the Shoah on Migration to Italy". In *Quest. Issues in Contemporary Jewish History*, dicembre 2016. Milano: Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea.
- Giunipero, Elisa M., e Flaviana Robbiati. 2011. *I rom di via Rubattino: una scuola di solidarietà*. Milano: Paoline.
- Impagliazzo, Marco, cur. 1997. *La resistenza silenziosa. Leggi razziali e occupazione nazista nella memoria degli ebrei a Roma*. Milano: Guerini e Associati.
- Kohlberg, Lawrence. 1981. *Essays on Moral Development*, 2 voll. New York: Harper and Row.
- Mentana, Enrico, e Liliana Segre. 2015. *La memoria rende liberi. La vita interrotta di una bambina nella Shoah*. Milano: Rizzoli.
- Padoan, Daniela. 2004. *Come una rana d'inverno. Conversazioni con tre donne sopravvissute ad Auschwitz*. Milano: Bompiani.
- Pagoni-Andréani, Maria. 1999. *Le développement socio-moral. Des théories à l'éducation civique*. Villeneuve-d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.

- Palumbo, Daniela, e Liliana Segre. 2015. *Fino a quando la mia stella brillerà*. Casale Monferrato (Al): Piemme.
- Pasta, Stefano. 2014. *La storia vista con gli occhi dei protagonisti. Una sfida educativa: come parlare ai giovani della Shoah*. Ufficio Scolastico Regionale per la Liguria: <http://www.istruzioneeliguria.it>.
- Pasta, Stefano, Tommaso Vitale, Laura Boschetti, e Greta Persico. 2017. "I cicli di segregazione e sgomberi a Milano". In *Inchiesta sui Campi rom. Politica, politiche e potere dei luogbi*, a cura di Urba-Rom Italia. Lucca: La Casa Usher (in stampa).
- Piaget, Jean. 1973. *Il giudizio morale nel fanciullo*. Firenze: Giunti Barbera.
- Ravenna, Marcella. 2004. *Carnefici e vittime. Le radici psicologiche della Shoah e delle atrocità sociali*. Bologna: il Mulino.
- Santerini, Milena. 2005. *Antisemitismo senza memoria. Insegnare la Shoah nelle società multiculturali*. Roma: Carocci.
- Santerini, Milena. 2008. *Il racconto dell'altro: educazione interculturale e letteratura*. Roma: Carocci.
- Santerini, Milena. 2011. *Educazione morale e neuroscienze. La coscienza dell'empatia*. Brescia: La Scuola.
- Santerini, Milena, Rita Sidoli, e Giuseppe Vico. 1999. *Memoria della Shoah e coscienza della scuola*. Milano: Vita e Pensiero.
- Sidoli, Rita. 1999. "La funzione del testimone nell'insegnamento della Shoah". *Scuola e Didattica*, 2.
- Staub, Ervin. 1989. *The Roots of Evil. The Origins of Genocide and Other Group Violence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tagliacozzo, Nando. 2007. *Dalle leggi razziali alla Shoah 1938-45. Documenti della persecuzione degli ebrei per conoscere, per capire, per insegnare*. Roma: Sinnos.
- Vico, Giuseppe, e Milena Santerini. 1996. *Educare dopo Auschwitz*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zamperini, Adriano. 1998. *Psicologia dell'inerzia e della solidarietà. Giustizia, politica, etica e altri scenari*. Torino: Utet.
- Zuccalà, Emanuela. 2005. *Sopravvissuta ad Auschwitz. Liliana Segre, fra le ultime testimoni della Shoah*. Milano: Ed. Paoline.

Sitografia

- www.memorialeshoah.it
<https://museumsandmigration.wordpress.com/>
<http://openmigration.org/>
www.porrajmos.it
www.romsintimemory.it

ANDREA DESSARDO

PRESÌDI E PRÈSIDI: THE SCHOOL IN ALTO ADIGE
AFTER THE FIRST WORLD WAR BETWEEN ITALIAN OCCUPATION
AND TYROLEAN RESISTANCE (1918-1922)

PRESÌDI E PRÈSIDI: LA SCUOLA IN ALTO ADIGE
NEL PRIMO DOPOGUERRA TRA OCCUPAZIONE ITALIANA
E RESISTENZA TIROLESE (1918-1922)

Two minorities, one inside the other, tried to resist to the regime change in Alto Adige in the first afterwar, from the downfall of Austria-Hungary until the arising of Fascism: Germans, minority in the Kingdom of Italy, but firm majority from Salorno to the Brenner Pass; and Italians, that despite the new authorities' efforts, felt more linked to Innsbruck than to Trento. The essay surveys the Tyrolian society mood through the records of an inspection driven in February 1920 in the region girls' schools and it analyses also the failure of the Corbino's Act in August 1921, with which Luigi Credaro, the general civilian commissioner, wanted to preserve Italians from the Germanisation.

Sono due, una dentro l'altra, le minoranze che tentarono la resistenza al cambio di regime in Alto Adige nel primo dopoguerra, tra la caduta dell'Austria-Ungheria e l'ascesa del fascismo: i tedeschi, minoranza nel Regno d'Italia, ma salda maggioranza tra Salorno e il Brennero; e gli italiani, che nonostante gli sforzi delle nuove autorità, si sentivano più legati a Innsbruck che a Trento. Il saggio sonda gli umori della società tirolese attraverso gli atti di una ispezione condotta nel febbraio 1920 nelle scuole femminili della regione e analizza il fallimento del decreto Corbino dell'agosto 1921, con cui Luigi Credaro, commissario generale civile, intendeva preservare gli italiani dalla germanizzazione.

Key words: South Tyrol, Corbino's Act, Luigi Credaro, Italy, Fascism.

Parole chiave: Alto Adige, decreto Corbino, Luigi Credaro, Italia, fascismo

L'annessione dell'Alto Adige

Tra la firma dell'armistizio di Villa Giusti il 4 novembre 1918¹, che pose fine a quattro anni di guerra in Europa, e l'effettiva annessione all'Italia del Tirolo a sud del Brennero sancita dal trattato di Saint-Germain il 10 settembre 1919, trascorse quasi un anno; due, se si considera che il Parlamento di Roma lo ratificò appena il 26 settembre 1920. Da decenni l'Italia rivendicava il Trentino per completare la sua unità nazionale, (nel 1866 ne occupò una parte); nel 1908, dopo che l'Austria aveva annesso la Bosnia e l'Erzegovina, le rivendicazioni s'erano fatte più insistenti, facendo riferimento alla clausola della Triplice Alleanza che prevedeva compensazioni territoriali all'Italia in

¹ Negli ultimi anni sono stati pubblicati diversi volumi, tra i quali ricordiamo in particolare, relativamente al fronte italiano: Mondini 2014; Labanca, Überegger 2014; Isnenghi, Ceschin 2008; Audoin-Rouzeau, Prochasson 2008; Gibelli 2007; Rusconi 2005.

caso d'espansione austriaca nei Balcani. Poche, nonostante l'attivismo dei nazionalisti come Ettore Tolomei (Ferrandi 1986; Framke 1987; Benvenuti, von Hartungen 1998), erano state le richieste di fissare il confine alla linea di displuvio, consci che, da Salorno in su, la regione era abitata compattamente da tedeschi con comunità ladine e italiane assolutamente esigue. Eppure, stranamente, il confine al Brennero previsto dal contestato patto segreto di Londra con cui l'Italia era entrata in guerra a fianco dell'Intesa, quasi non incontrò resistenze alla Conferenza di Parigi, diversamente da quanto avvenne invece per la definizione del confine orientale, che vide l'opposizione di Wilson. «La più marginale delle rivendicazioni italiane [l'Alto Adige] fu quindi rafforzata proprio perché rimase marginale» osserva D.I. Rusinow (Rusinow 2010, 51).

Durante il lungo tempo trascorso tra la cessazione delle ostilità e la formale annessione, la popolazione tedesca si mobilitò per rimanere unita ai connazionali d'oltralpe, anche con gesti clamorosi: è questo – concentrandosi in particolare sulla questione scolastica – che il presente saggio intende raccontare. Già il 16 novembre 1918, per esempio, si riunì a Bolzano, sotto la presidenza del sindaco Julius Perathoner, un'assemblea che proclamò la costituzione di una fantomatica Repubblica del Tirolo meridionale (Corsini, Lill 1988, 45), inviando gli atti a Innsbruck per dichiarare la propria adesione a una futura confederazione tedesca (Schober 1991; Furlani, Wandruszka 1973; Malfèr 1978; Huter 1965; Toscano 1968; Schober 1982). Le autorità italiane non intervennero addirittura fino al 19 gennaio.

Il governatorato militare

«Fondato sui principi di libertà e di giustizia, lo Stato Italiano vuole salda in paese e nel mondo la coscienza del nesso immutabile delle terre nuovamente redente alla Patria: ma saprà trattare con equità e con amore i cittadini suoi d'altro idioma che vi dimorano»: così esordiva l'appello del generale Guglielmo Pecori-Giraldi, comandante della I Armata e, dal 2 novembre 1918 al 4 agosto 1919, governatore militare di Trentino, Ampezzano e Alto Adige (Corsini 1979; Id. 1978), alle popolazioni di lingua tedesca il 14 novembre 1918. La versione tedesca, nota R. Seberich (2000, 18), non diceva però «*Bürger*», «cittadini», bensì «*Untertanen*», «sudditi»: un *lapsus* che forse rivelava fin dal principio la difficoltà italiana a fare i conti con la nuova realtà. Il manifesto proseguiva ponendo da subito la questione delle scuole (Seberich 2000; Augschöll 2000; Burger 1995; Rill 1993; Hainz 1985; Stoll 1984)² e della lingua d'istruzione; prima – va notato – dal punto di vista della presenza italiana (i ladini venivano considerati italiani *sic et simpliciter*), e solo poi della maggioranza tedesca: «Gli Italiani di Val d'Adige e dell'Isarco, di Gardena, di Badia e di Marebbe, gli italiani in qualunque comune si trovino, avranno le proprie scuole, per cura dei comuni, con quell'assistenza del governo che sarà per essere riconosciuta conveniente all'uopo. Saranno istituite scuole bilingui in luoghi di popolazione mista. I comuni potranno mantenere

² Sulla scuola trentina: Antonelli 2013; Id. 2001; Id. 1998. Sulla scuola nelle nuove province: Ferretti 1923.

per i cittadini d'idioma tedesco, scuole popolari tedesche e sarà data facoltà alle scuole private e confessionali già esistenti di mantenere la lingua d'insegnamento tedesca, premesso che i programmi ed i libri di testo non siano in contrasto colla dignità e coi diritti dell'Italia». I toponimi erano espressi in italiano in ambo le versioni del testo. L'obiettivo di offrire agli italiani, ovunque essi si trovassero, indipendentemente da quanto esiguo fosse il loro numero anche a fronte di maggioranze tedesche schiaccianti, la possibilità di istruirsi in italiano, se anche può sembrare giusto³, inevitabilmente andava a stravolgere un contesto sociale consolidato da secoli. Lo Stato distingueva chiaramente così tra "cittadini" e "sudditi", i primi garantiti e tutelati, i secondi solo tollerati. Il perseguimento di una politica coerente con questi assunti impliciti non poteva, presto o tardi, che sfociare in soluzioni violente, anche per l'oggettiva difficoltà a trattare con lo stesso metro il 90% della popolazione detentrica della totalità del potere politico ed economico, e il rimanente 10% di italiani e ladini⁴, culturalmente ed economicamente soggetti ai tirolesi, spesso già in fase di avanzata assimilazione e oltretutto dispersi dal punto di vista geografico. A peggiorare la situazione, va detto, le autorità italiane non furono nemmeno sempre coerenti nell'applicazione dei loro principi, procedendo spesso in maniera contraddittoria, per strappi e ripensamenti, con un atteggiamento d'inerzia che da una parte finì per esasperare gli italiani del Trentino, dall'altra faceva sentire autorizzati i tedeschi ad aumentare le loro richieste. Del resto, non era per niente facile il compito dell'Italia in quelle valli: affermare la propria sovranità, legittimarsi e affermare la propria cultura, cercando al contempo di non opprimere i nuovi cittadini d'altra lingua, rispettando la loro identità e le loro tradizioni civili e religiose in cui esse, per contrasto, sembravano chiudersi sempre più. Una prova d'equilibrio cui l'Italia uscì zoppa, per quanto vincitrice, dalla Grande Guerra, non era ancora pronta a sostenere.

Il futuro della scuola in Alto Adige

Un documento del 29 dicembre 1918⁵ può aiutare a inquadrare la strategia italiana, se così la si può chiamare, sulla conquista culturale e politica del Sud Tirolo. In una relazione del tenente Paolo Colombo si suggeriva al generale Pecori-Giraldi di rimandare a dopo il trattato il problema scolastico: «Allora, in feconda gara, apriremo anche nei centri minori, accanto alle scuole tedesche, scuole italiane sistemandole entro edifici decorosi, sotto la guida di insegnanti giovani, atti a comprendere e a plasmare accortamente l'indole delle popolazioni». Quanto alle scuole tedesche, «non perché perseguitate, ma perché nutrite da sorgenti meno ricche delle nostre, andranno man

³ Una scuola italiana in Alto Adige esistette solo a Vadena, presso la parrocchia, dal 1829 al 1876 (Canali 1963), e poi, nello stesso paese, per opera della Lega Nazionale (Redivo 2004; Zaffi 2003), dal 1902 al 1915.

⁴ Traggo i numeri da Corsini 1970: su 242.702 abitanti in Alto Adige, escluso l'Ampezzano, i tedeschi erano 215.345, italiani e ladini insieme 22.516.

⁵ Comando della I Armata. Governatore di Trento – Affari civili, *Allegato n° 27 alla relazione del periodo 20 dicembre 1918 – 31 dicembre 1919*, in ACS, Fondo Credaro, b. 30.

mano perdendo terreno e cederanno il campo forse senza lotta». La storia confermerà l'ingenuità di un simile disegno. Ma vediamo nel dettaglio. Il documento si apriva con un'affermazione onesta: «La sistemazione definitiva delle scuole popolari italiane nel territorio dell'Alto Adige non è, per adesso, interamente attuabile. Orari, programmi, frequentatori, personale insegnante al completo si avranno quando le condizioni della vita riprenderanno anche qui il loro corso normale».

I dirigenti militari sembravano illudersi che bastasse lo sforzo economico e organizzativo di fondare scuole, per garantirne la frequenza: «Questo comando desidera che, analogamente, almeno dove sono i nostri principali presidi, sorgano scuole popolari italiane, sia pur ridotte ad una consistenza embrionale». Colombo ammetteva tra le righe che si sarebbero dovuti coinvolgere i bambini tedeschi, andandoli a raggiungere praticamente uno ad uno: «I comandanti di Presidio e dei singoli reparti facciamo di tutto per organizzare un'insegnamento [*sic*] italiano sussidiario e parallelo all'insegnamento regolare che esiste nel luogo, invitando ad intervenire i fanciulli che dimostrano qualche conoscenza ed il desiderio di apprendere la nostra lingua». I mezzi di persuasione lasciavano a desiderare: «Promettano e diano, con larghezza, la refezione gratuita a quegli alunni e pazientemente prodighino loro cure anche se in piccolissimo numero».

Colombo pregava di agire senza secondi fini di carattere politico – obiettivo difficilmente perseguibile – confidando nella vecchia quanto ingenua convinzione italiana di saper muovere a simpatia gli interlocutori: «Gli ufficiali, pieni come sono di patriottismo, discorreranno ai discepoli del nostro paese, descriveranno le nostre grandi città, parleranno dei nostri prodotti e di tutto ciò che può contribuire a plasmare la coscienza di questi nuovi cittadini». È tuttavia da sottolineare come non vi fossero – né in questo documento né in nessun altro di quelli prodotti dall'amministrazione, militare prima e poi civile, di cui abbiamo notizia – propositi di snazionalizzazione; al contrario, sempre si ribadiva come fosse compito di un paese democratico quale l'Italia si gloriava d'essere, il rispettare le minoranze: «Le scuole tedesche continueranno a vivere accanto alle nostre perché un popolo di tradizioni democratiche non può avere interesse a sopprimere lo spirito di alcuna altra stirpe; ma istituiranno per esplicite disposizioni di legge, il loro corso di lingua italiana» e così pure «i libri in esse adottati saranno scritti in tedesco, ma s'informeranno a quei principi di verità e di giustizia che non possono darci ombra, perché sono lo spirito stesso della nostra esistenza nazionale»⁶. Il presente imponeva cautela, ma a vantaggio della causa italiana c'era la storia che – Colombo credeva – avrebbe dato ragione: «Noi abbiamo dalla nostra il tempo, che è galantuomo, che smusserà gli attriti, manterrà in evidenza la gentilezza dei nostri costumi, la superiorità delle nostre libere istituzioni, l'onestà degli intendimenti onde siamo animati»⁷.

Non sappiamo quali fossero i tempi auspicati dal tenente Colombo nel 1918, ma an-

⁶ Il primo realizzato fu Bonatta 1925. Cfr. Seberich 2000, 57-59.

⁷ Qualche spunto bibliografico sul carattere nazionale italiano: cfr. Patriarca 2011; Bollati 1983; Gentile 1977; Soldani, Turi 1993.

cora a ben quindici anni di distanza, nel 1933, l'ispettore scolastico Riccardo Dal Piaz, raccontando su «Scuola e riforma» della visita condotta nei primi giorni dell'anno in una prima prima elementare a 1300 metri d'altitudine, affidata a un'insegnante delle vecchie province che non parlava il tedesco, sosterrà che dei cinquantaquattro alunni nessuno capiva l'italiano e che perciò la lezione inevitabilmente si riduceva a un discorso a gesti come fra sordi, quando non si finiva col fissare il soffitto (Dal Piaz 1933).

Ordini e contrordini

L'apertura di scuole italiane procedette alquanto a rilento e con cautela, per un motivo soprattutto: non c'erano abbastanza alunni. E i genitori di quei pochi che c'erano comprensibilmente diffidavano di scuole improvvisate aperte in quattro e quattr'otto, spesso insufficientemente arredate e, proprio per la scarsità di allievi, con classi che riunivano alunni di età diverse. Parimenti, scarsi erano per forza di cose i maestri, che dovevano essere intruppati in tutta la penisola o tra i più ideologizzati o, più spesso, tra i meno capaci, che non erano riusciti a emergere nei paesi d'origine, fatto che contribuiva a screditare ulteriormente un sistema scolastico già problematico e l'immagine che l'Italia intendeva offrire di sé alla sua nuova frontiera (Gentile 1999; Id. 1997; Lanaro 2011). Qui parliamo prevalentemente di scuole popolari (le *Volksschulen* equivalenti alle elementari italiane, consistenti però d'un corso unico di otto anni), ma la situazione fu forse peggiore a livello di istituti medi. Il professor Alessandro Canestrini, direttore del ginnasio di Rovereto, su cui torneremo tra qualche pagina, nel febbraio 1920 raccolse informazioni sul da poco aperto liceo italiano di Bolzano riportandone un'impressione pessima: funzionava male ed era poco frequentato (alla conclusione del primo anno 1919-20, erano rimasti soltanto sei tra ragazzi e ragazze⁸); i locali erano «poco decorosi» e per i primi tempi privi «completamente» delle «suppellettili di prima necessità». Era inoltre «opinione generale» che il direttore Achille Salvetti non fosse «adatto per tale bisogna»: «Ebbi l'impressione che egli stesso sia di questo avviso»⁹.

Il primo timido tentativo organico d'istituire una rete di istituti italiani in Alto Adige¹⁰ risale, per quel che ci consta, al 10 gennaio 1919, quando l'Ufficio per gli Affari civili del governatorato militare di Trento diramò – in coerenza alla relazione del tenente Colombo – una circolare ai commissari civili distrettuali¹¹, invitandoli ad aprirne quanto prima, badando bene tuttavia di non costringervi nessuno alla frequenza e senza danni alle scuole tedesche; si assicurava che dei costi si sarebbe fatta carico l'amministrazione centrale. Un provvedimento del tutto velleitario, che lo stesso Ufficio provvide a smentire appena sei giorni dopo, verosimilmente – questa la nostra

⁸ Informazioni tratte dal sito www.liceocarducci-bz.gov.it.

⁹ ACS, Fondo Credaro, b. 34.

¹⁰ Al 28 dicembre 1918 risultava in funzione un'unica scuola italiana a Bressanone, destinata però principalmente a studenti tedeschi. (Comando della I Armata. Governatore di Trento – Affari civili, *Allegato n° 27 alla relazione del periodo 20 dicembre 1918 – 31 dicembre 1919*, in ACS, Fondo Credaro, b. 30).

¹¹ ACS, Fondo Luigi Credaro, b. 30 fasc. 5, F.to Bertoldi, *Scuole italiane nell'Alto Adige*, 10 gennaio 1919.

ricostruzione – avendo ricevuto dalle sedi periferiche conferme sull'inattuabilità di un tale piano: «Si ritiene necessario non venga più oltre protratta l'istituzione di scuole primarie italiane nei distretti di Bolzano, Merano, Silandro, Bressanone e Brunico».

Piuttosto si sarebbe agito solo là dove i commissari ne avessero segnalato la necessità. A tal motivo il maestro Luigi¹² Bonatta, perfettamente bilingue e abilitato all'insegnamento sia nelle scuole tedesche che in quelle italiane, veniva assegnato al commissariato civile di Bolzano per una consulenza sui bisogni scolastici della popolazione italiana altoatesina; si faceva invece il nome del professor Angelo Confalonieri, direttore della scuola popolare di Rovereto e già attivista della Lega Nazionale, quale incaricato dell'ispettorato per le scuole italiane da aprirsi in Alto Adige. Eppure Nitti accolse con circospezione persino un piano così prudente: «S.E. Presidente Consiglio dispone procedasi con molta cautela applicazione direttive impartite circa trattamento germanesimo cisalpino stop anzi raccomanda rallentare provvedimenti relativi»¹³.

Il 12 gennaio 1919¹⁴ il segretario generale per gli Affari civili presso il Comando supremo dell'Esercito Agostino D'Adamo (Fava 1985) dispose che nelle scuole popolari dei territori occupati rimanessero in vigore i programmi vigenti sotto l'Austria, fatte salve alcune modifiche per la storia e la geografia, il canto corale (per quanto riguardava gli inni patriottici), l'educazione fisica aperta anche alle ragazze e l'uso del tedesco (abolito in Trentino e nella Venezia Giulia). Quanto all'insegnamento della religione¹⁵, esso doveva essere mantenuto «nella forma e nella misura osservate finora», ma – ribaltando la legge austriaca – rendendone la frequenza facoltativa su espressa richiesta delle famiglie. Una circolare del 15 gennaio abolì le pratiche religiose in orario scolastico.

Pecori-Giraldi, nella sua relazione al capo del governo per il periodo 11 febbraio - 30 aprile 1919, commentava: «L'anno scolastico ormai troppo avanzato e l'approssimarsi del periodo estivo, durante il quale un buon terzo degli studenti sono esonerati dalla frequentazione [perché impegnati nei lavori agricoli], rendono attualmente inopportuno istituire scuole popolari italiane parallele a quelle tedesche»; ciò che si poteva al più fare, «al più tardi con l'inizio del prossimo maggio», era «1) sistemare i corsi liberi diurni e serali per adulti [...] 2) Introdurre da 2 a 3 ore quotidiane obbligatorie di lingua italiana nelle scuole delle Valli ladine dell'Alto Adige. 3) Introdurre 5 o 6 ore settimanali di lingua italiana nelle scuole ove la presenza di minoranze italiane consigli tale misura [...] 4) Istituire dovunque se ne riscontri l'opportunità nazionale e politica, doposcuola ed educatori per alunni delle scuole popolari»¹⁶.

¹² Il documento fa espressamente il nome di Luigi Bonatta, ma Seberich 2000 indica l'omonimo Cesare (autore del citato libro di testo) come ispettore per le scuole italiane della Bassa Atesina (59, 63). Un altro Bonatta, Augusto, fu coautore con Cesare di Bonatta, Bonatta 1926.

¹³ ACS, Fondo Luigi Credaro, b. 30 fasc. 5.

¹⁴ Circolare ai governatori e ai commissari civili, 12 gennaio 1919, in ACS, Fondo del Segretariato generale per gli Affari civili del Comando supremo dell'Esercito (SGAC), b. 67.

¹⁵ L'insegnamento della religione venne trattato in maniera diversa nelle due Venezie Tridentina e Giulia (Dessardo 2013^o). Il 27 novembre 1920 A. De Gasperi scrisse a F. Meda sulla questione, nell'eventualità di un provvedimento complessivo per entrambe le regioni, dicendo tra l'altro: «Il decreto susciterebbe grande malumore a Trento, ma più a Bolzano» (ACS, PCM-UCNP, b. 147). Vedi anche: Rasera 1987; Gelmi 1981.

¹⁶ ACS, Fondo Credaro, b. 30 fasc. 9.

La pedagogia al potere

Il cambio di passo in questa situazione di sostanziale inerzia dovette farlo Credaro (D'Arcangeli 2000; Id. 2012; Id. 2004; Guarnieri 1986), che entrò in carica il 4 agosto 1919. Il suo approccio prudente, rispettoso delle tradizioni locali, confortato da competenze di assoluto livello in campo pedagogico, dovette confrontarsi con una situazione che proprio l'indecisione politica aveva già gravemente compromesso. L'indefinitezza e la transitorietà, la pratica del rinvio e della dilazione stavano esacerbando gli animi; a ciò si aggiunga l'avvicendamento (9 giugno 1920) tra Francesco Saverio Nitti e Giovanni Giolitti, «nella sostanza più spostato verso posizioni nazionaliste e accentratrici» (Gori 2012) (in sé il suo ritorno era già un segno della crisi dello Stato, incapace di generare nuova classe dirigente). A complicare il quadro l'approssimarsi delle elezioni, le prime cui presero parte i sudditi delle nuove province.

I primi atti di Credaro relativi alla scuola altoatesina risalgono – a quel che risulta dalla ricerca d'archivio – al principio del 1920, sebbene non vi sia dubbio che del problema dovette essersi interessato anche in precedenza, di certo durante i corsi magistrali estivi dell'estate 1919, che coinvolsero, in un apposito corso a Firenze, anche i maestri tedeschi, con quelli sloveni e croati della Venezia Giulia (Dessardo 2013b).

Il 20 agosto 1919 Ettore Tolomei, fino ad allora poco ascoltato, inviò a Credaro fresco di nomina una dettagliata relazione sulle scuole italiane di Bolzano¹⁷, mettendo in evidenza l'umiliante situazione per cui risultava quasi impossibile trovare dei locali adatti poiché, con ogni sorta di trucco, gli autoctoni si rifiutavano di affittarli. Credaro, per il momento, non gli diede ascolto e si mantenne su una linea prudente, ma – nota E. Gori: «Le prime affermazioni di Credaro pur accogliendo e promovendo nell'insieme la “linea morbida” e rispettosa della popolazione tedesca, adottata nei fatti, dal Governatorato, evidenziavano la necessità e l'urgenza di una azione sistematica, metodica e profonda» (Gori 2012). È nel quadro di questa necessità di far finalmente chiarezza e di darsi un metodo coerente d'azione che, a nostro parere, vanno collocate le ispezioni che Credaro comandò. Ne seguiamo ora, attraverso le relazioni ufficiali, quelle alle scuole medie femminili.

Febbraio 1920: un'ispezione nelle scuole femminili dell'Alto Adige

R. Seberich ha pubblicato nell'appendice del suo volume (Seberich 2000, 449-451) solo le *Considerazioni generali e proposte* presentate dalla professoressa Luisa Macina Gervasio a introduzione delle ventitré fitte cartelle della sua relazione a Credaro¹⁸ dopo l'ispezione condotta nelle scuole medie femminili di Bolzano, Merano e Bressanone nel febbraio 1920 insieme al già citato Alessandro Canestrini¹⁹. La relazione,

¹⁷ ACS, Fondo Credaro, b. 32 fasc. 5.

¹⁸ ACS, Fondo Credaro, b. 31.

¹⁹ La sua relazione è in ACS, Fondo Credaro, b. 34.

assai puntuale, apre uno spaccato sulla società altoatesina alla fine del primo anno dell'amministrazione italiana:

L'impressione da me riportata, nella visita alle Scuole medie femminili dell'Alto Adige, è ottima, se si vogliono considerare tali scuole rispetto al fine, che si erano finora proposte: vale a dire quello di preparare e educare eccellenti *donne tedesche*, madri e maestre, o anche semplicemente *signore* di media coltura, capaci di bastare ai loro bisogni intellettuali e morali.

La «gioia» che i professori mettevano nel loro mestiere e la «serenità» e l'«energia» che sapevano trasmettere alle loro allieve, a che tendevano «se non a creare individualità femminili tedesche, nient'altro che tedesche, e diciamo pure, anche austriache»? La relazione continuava:

L'amore per l'antica patria è ancora saldamente radicato nei cuori dei maestri e delle alunne, e i programmi e i libri di testo continuano ostinatamente a accarezzare le grandi figure tramontate, a cingerle di alloro e di ammirazione appassionata. La nemesi storica, che le ha annientate, o *la sventura*, come pensano gli ex-sudditi austriaci lassù, lungi dal diminuirle le ha rese più care, più sacre.

Nel cuore delle giovinette l'idea di *patria, di sovrano* (quelli di prima, s'intende) si è intensificata sino al culto, sino al fanatismo, complicandosi per raffinata sensibilità femminile, per la fantasia così viva in quella età.

«Molte alunne», a detta dell'ispettrice, conservavano nei libri o sulle copertine dei quaderni «immagini e simboli della caduta dinastia»: «Negli armadi delle convittrici trovai fotografie di Francesco Giuseppe, di Carlo I, della famiglia imperiale, di Guglielmo, adornate di colori nazionali e di fiori».

L'ispezione era cominciata martedì 10 febbraio 1920 dalla *Höhere Töchterschule* di Bolzano, quando la Macina Gervasio e Canestrini si presentarono all'anziano direttore professor Zaruba, il cui cognome tradiva l'origine boema²⁰ e dunque l'internazionalità – o, meglio, la sovranazionalità – dell'antico impero. La società tirolese che risalta dalle pagine dell'ispettrice appare come una sorta di ultima ridotta dell'impero, centro di una sparuta resistenza ostinatamente attaccata ai suoi ricordi. Una società fossile, che ispira anche qualche pietosa forma di simpatia, come sembra qua e là trasparire dalla prosa della professoressa della scuola normale «Domenico Berti» di Torino.

Il profilo di Luisa Gervasio (Curci, Ziani 1993, 155-171) è assai interessante e merita d'essere, seppur brevemente, approfondito. A farla designare quale ispettrice in quella missione delicata non era stata soltanto l'ottima conoscenza del tedesco, ma anche le comprovate competenze in campo pedagogico, specie nell'istruzione femminile, e, va detto, pure la conoscenza di Credaro, alla rivista del quale di quando in quando collaborava. Tra il 1916 e il 1919 aveva pubblicato per la Società Dante Alighieri *La scuola e le alterazioni del sentimento femminile*, *Dante Alighieri nelle scuole normali*, *Per la psicologia dell'adolescenza femminile* e *Il dolore e la psiche infantile*. Solitamente firmava con lo pseudonimo maschile di Luigi di San Giusto, che univa in sé il giacobinismo radica-

²⁰ La sua origine è confermata indirettamente in Luigi di San Giusto. «Rievocazioni trentine. Il 'Giardino delle rose'». *L'Epoca*, 11 maggio 1920.

le delle sue idee e il richiamo alle origini, dal momento che la professoressa era nata a Trieste, città di cui san Giusto è patrono. Luisa Gervasio era nata suddita di Francesco Giuseppe nel 1865, da Luigi, udinese, e dalla triestina Anna Kumar. Aveva vissuto nella città giuliana fino alla licenza al liceo femminile, per trasferirsi a Bari, dove s'era sposata; dopo la separazione s'era spostata prima a Macerata e quindi a Torino.

Quell'ispezione in Tirolo era quasi un rievocare la sua giovinezza e probabilmente Luisa Gervasio vi si accostò intravedendovi una via d'uscita da una vita di lutti: Canestrini nella sua relazione la raccomandava come possibile direttrice di una delle scuole femminili dell'Alto Adige. Il trasferimento a Bolzano l'avrebbe forse aiutata a dimenticare la recente morte del primogenito Nicola, spentosi nel 1919 (morti erano anche gli altri due figli Maria e Valerio). Le erano morte anche le tre sorelle (il nome di una delle quali, Virginia Italia Libera, non lasciava dubbi circa gli orientamenti politici della famiglia) e il fratello irredentista, morto di polmonite dopo essere rientrato da Buenos Aires. Anche le idee di Luisa erano chiare: nel 1906 aveva pubblicato per Lattes *Armi e fedi d'Italia* e nel 1915 i tre volumi per le scuole elementari *Italia nostra! Forte sulle Alpi, libera nei suoi mari: il libro della nostra guerra per i piccoli italiani e le piccole italiane*, seguito, dal *Libro di fede patriottica per i piccoli italiani e le piccole italiane*, giunto nel 1920 già alla settima edizione. L'ardore patriottico l'avrebbe condotta a scrivere nel 1923 *Piccolo cuore fascista* e nel 1928 *Piccolo decamerone fascista. Libro di fede e di storia per le scuole e per il popolo*.

Torniamo alla relazione. Tra mercoledì 11 e giovedì 12 febbraio Luisa Gervasio e Alessandro Canestrini presero parte alle lezioni di tedesco e italiano della prima classe, di storia e geografia in terza, d'italiano, francese e psicologia in quarta e di canto nelle classi riunite. Noi ci focalizzeremo sulle sole ore d'italiano. Purtroppo, in una scuola che la Gervasio riconosceva essere d'ottimo livello – sebbene un po' rigida nei metodi –, l'italiano risultava ancora molto deficitario. Nell'istituto di Bolzano esso era affidato alla signorina Fontana che, a dispetto del nome, era perfettamente tedesca e spiegava – in tedesco – «con assoluta trascuranza del metodo naturale, con un sistema antiquato, irrazionale», che non permetteva d'imparare la lingua al punto da poterla effettivamente parlare. «Tutto l'insegnamento si aggira[va] sulla grammatica, imparata meccanicamente». Il libro di testo era la «noiosa e irrazionale grammatica» di Adolfo Mussafia (Spalato 1835 - Firenze 1905), per anni professore di filologia romanza all'Università di Vienna. La Gervasio, nonostante tutto, sosteneva che la Fontana «potrà divenire un'ottima insegnante di lingua italiana, e rendersi utile alla causa nazionale». Tedesche dal nome italiano erano anche alcune allieve: Vallazza, Bracchetti, Foradori, Ferrari, Gregori, Colletti.

A poco più di un anno dall'instaurazione dell'amministrazione italiana, era comprensibile che lo studio della nostra lingua fosse ancora in fase di rodaggio. Ciò che invece la Gervasio riteneva non più tollerabile era il sentimento ostinato di attaccamento al passato, il rifiuto di accettare la realtà: «Lo scopo dell'insegnamento della Storia rimane finora sempre quello, come dice il programma ufficiale, di "impartire la conoscenza particolareggiata della monarchia austro-ungarica; di risvegliare e rafforzare l'amor patrio, per mezzo della narrazione di importanti avvenimenti" dello stato,

e dell'azione di spiccate personalità. E il programma di geografia mette come perno dell'insegnamento la conoscenza precisa della monarchia austro-ungarica». A titolo di merito dell'insegnante di storia e geografia Olga Jahn, la Gervasio appuntava lo sforzo di fare «volentieri qualche opportuno accenno alla storia e alla geografia dell'Italia», ma «il più resta[va] ancora da fare».

Il 13 febbraio Luisa Gervasio ispezionò l'istituto magistrale femminile, consistente di una sola classe ospitata nel «magnifico edificio» sulla Elisabethenstrasse nella quale erano alloggiate anche le elementari e le civiche. Si trattava del palazzo che, il 2 ottobre 1922, l'on. Alberto De Stefani, con Achille Starace e un manipolo di camicie nere, avrebbe occupato facendone un vessillo del riscatto degli italiani del Tirolo meridionale. Nell'anno 1920 però, la direttrice dell'istituto magistrale, signorina Lotte Poetzl, originaria di Graz, «non conosce[va] punto l'italiano, e [aveva] l'intenzione di conservare alla scuola il suo carattere prettamente tedesco»: «Così come presentemente esiste questa Scuola magistrale potrà diventare un ottimo semenzario di maestre tedesche [...], ma non darà mai affidamento di una preparazione di insegnanti elementari simpaticizzanti per l'Italia e per la cultura italiana».

La sera stessa del venerdì 13 febbraio Luisa Macina Gervasio raggiungeva Merano, presentandosi al liceo femminile delle Dame inglesi. Rimase in città fino a mercoledì 18.

Nonostante la sua visione laica della vita, la professoressa Gervasio non poté lodare la cura con cui le suore conducevano la loro scuola diretta da don Peter Holzer, capace di imprimere all'istituto «un indirizzo moderno e piuttosto liberale», seppure, ovviamente, «nel senso tedesco». «Egli non conosce molto l'italiano, e nonostante la correttezza e la grande gentilezza di modi, non mi pare simpaticamente disposto verso il nuovo regime». Per il resto, l'approvazione era massima: pulizia e igiene perfette, ordine, rispettosa cordialità, affidabilità nell'insegnamento e nell'amministrazione, rapporti con le famiglie improntati a un franco rigore; una scuola retta da monache, ma mai codina od oppressiva. Apprezzamenti particolari l'ispettrice riservava a madre Josepha Bobineck, insegnante di storia e geografia. Donna «specialmente intelligente, di sensi aperti e liberali», stupì la navigata insegnante torinese affrontando nelle sue lezioni «anche punti scabrosi per una monaca», come «le guerre per l'indipendenza italiana», esprimendo «giudizi coraggiosi e sereni».

«Che dire dei testi per la lingua italiana?» si lamentava la professoressa Gervasio: «Essi si riducono a una cattiva grammatica italiana-tedesca, sulla quale le alunne non arrivano neppure a leggere correntemente, non dico a capire e a tradurre»; inevitabile, se si considera che né madre Neuhauser né il professor Theiner, gli insegnanti d'italiano, conoscevano, a detta dell'ispettrice, adeguatamente la nostra lingua, che spiegavano sempre in tedesco, leggendo con una pronuncia «così cattiva, che quella delle alunne non [poteva] essere che pessima». Quanto agli altri supporti alla didattica, si trattava di «precisi, ottimi testi di storia e geografia, eccellenti gli atlanti, le carte murali, ma tutti sempre ispirati al medesimo ideale», ossia quello «di descrivere le bellezze *des deutschen Vaterlands*», scriveva l'ispettrice non senza ironia.

La professoressa Gervasio si faceva invece qualche illusione sul piccolo liceo privato

della viennese Anna Prosel. Benché ella non parlasse una parola d'italiano, l'ispettrice intravedeva nelle sue idee liberali e laiche, così rare nel Tirolo di quegli anni, un atteggiamento non ostile al giovane regno sabauda: la Prosel, che la Gervasio indicava addirittura come «spregiudicata e indifferente», si sarebbe adattata «benissimo alle esigenze dei tempi e alle nuove circostanze», se opportunamente sostenuta dal governo. Si trattava in realtà di speranze fievollissime e suggerite unicamente da preconetti ideologici. Infatti qui il giudizio della Gervasio divergeva nettamente da quello di Canestrini che, oltre a segnalare le aule poco spaziose, l'arredamento inadatto, l'assenza di gabinetti scientifici, l'eccessiva larghezza nei voti e la pulizia non eccezionale, metteva in luce alcuni preoccupanti episodi: il «contegno indecoroso» durante le lezioni d'italiano di un'alunna, che fu per questo espulsa, e l'imbrattamento «coi colori tirolesi e con diciture pantedesche» di alcune panchine nei pressi della scuola. Due episodi capitati in un istituto con sole quarantasei iscritte, mentre nulla del genere s'era fatto registrare nelle altre scuole ben più grandi. Anche prescindendo da questi episodi, doveva essere comunque un azzardo sperare qualcosa da una scuola che raccoglieva le figlie di una minoranza marginale e mal vista nella stessa società altoatesina del tempo: il grosso delle alunne veniva da famiglie di «democratici, socialisti, israeliti, protestanti». Va da sé che anche l'insegnamento dell'italiano era del tutto deficitario.

L'ultima tappa del viaggio di Alessandro Canestrini e Luisa Gervasio attraverso il Sud Tirolo li portò a Bressanone la sera del 18 febbraio 1920 a visitare la scuola magistrale con annessa scuola commerciale, gestita anch'essa dalla Dame inglesi. «Vi mancano le signorili comodità, che trovai nel Liceo femminile di Merano [...]; qui l'ambiente è più austero, anzi più tetro, ma vi è spazio in abbondanza. Un vasto giardino, un orto ben tenuto rallegrano l'occhio, e servono anche alle alunne come luogo di svago e di passeggiate». «Le alunne, – registrava la Gervasio – che dalle vesti e dall'aspetto sembrano in generale povere e molte venute dal contado, hanno tutte un'espressione seria, ma punto triste, sono attentissime alle lezioni, e ottimamente preparate». Giudizi molto buoni venivano dati a quasi tutte le insegnanti, anche se l'insegnamento di materie sensibili come la storia e la geografia, affidate a madre Franziska Mayr, era «sempre patriottico, nel senso antico austriaco, o perlomeno tirolese». Anche nel caso di Bressanone era l'italiano il punto dolente del curriculum, benché le insegnanti fossero ben quattro (e due italiane non solo di nome); solo una di loro si salvava dalla bocciatura, la trentina signorina Dossi.

La relazione di Canestrini si premurava di sollecitare quanto prima un'ispezione pure delle scuole maschili: da quanto sapeva, per esempio, «il Ginnasio dei Francescani di Bolzano [era] un covo di antiitalianità» e a Merano non si era rispettata la festa del Venti Settembre. Addirittura intollerabile era la condizione dell'insegnamento dell'italiano al ginnasio reale di Bolzano: dei tre insegnanti «uno è un rimbambito, il secondo è un somaro, il terzo un Volksbundista!» Il direttore professor Hilber²¹, oriundo di Innsbruck, era stato temporaneamente sospeso dal servizio proprio a causa

²¹ Di Hilber diede un quadro anche Borghetti, G. «Bisogna salvare l'Alto Adige dagli assalti tedeschi», *L'idea nazionale*, 7 agosto 1920.

delle sue posizioni ferocemente anti-italiane e la sua eventuale ventilata riammissione «avrebbe [avuto] delle ripercussioni e conseguenze incalcolabili».

La «zona mista» e la scuola di Laghetti

Veniamo ai pochi italiani che vivevano a nord di Salorno, concentrati nelle principali città – prevalentemente Bolzano e Merano – e nella cosiddetta Bassa Atesina (Südtiroler Kulturinstitut 1980), l'*Unterland* a sud di Bolzano.

«È un assurdo pedagogico che lo scolaro cominci ad imparare le prime cognizioni in una lingua che non è quella che a lui parlò la madre; è un assurdo, ma è un fatto. Ed è anche un fatto assai doloroso, che queste famiglie italiane, anche dopo la nostra occupazione, vogliono la scuola tedesca e frequentano in numero assai esiguo le scuole italiane aperte dal Governo con grande spesa»²²: così scrisse Credaro a Nitti il 19 ottobre 1919, nelle prime settimane dell'anno scolastico. Crediamo che l'interessamento particolare per la causa della minoranza italiana in Alto Adige gli sia maturato in seguito alla visita del 27 settembre alla scuola di Laghetti, una frazione di Egna (Fontana 1993) che, con Vadena, risultava essere l'unico paese della regione a maggioranza italiana. Parlando coi bambini e sfogliando i registri, il commissario generale civile realizzò che la grandissima maggioranza di essi – centotrentasei su centoquarantuno, egli disse – era di famiglia italiana, perché conosceva la lingua o aveva un cognome che ne rivelava l'origine. Davanti a tale evidenza, Credaro agì d'impulso, imponendo d'autorità di cambiare la lingua d'insegnamento: il caso di Laghetti fu la goccia che fece traboccare il vaso e che portò presto allo scontro le autorità italiane con la popolazione tirolese, in forme anche violente. La prima reazione del sindaco di Egna, barone Anton Longo von Liebenstein (anche lui d'origine italiana), fu di affidare la scuola allo *Schulverein*²³, organizzazione pangermanista. Dopo un tentativo fallito di mediazione, Credaro sciolse il comune inviando quale commissario straordinario il trentino Carlo Trener e le maestre tedesche furono fatte sgomberare dai carabinieri. Venne allora a galla la verità per cui persino gli italiani di quelle zone, magari sotto la pressione dei loro padroni tedeschi (Seberich 2000, 61), mostravano di preferire il vecchio regime al nuovo: le frequenze crollarono ad appena sei bambini, gli altri furono mandati dai genitori alle scuole tedesche delle vicine Salorno, Termeno e Cortaccia. I sei erano probabilmente i figli dei cinque che il 1° gennaio 1920 sottoscrissero una petizione – della cui spontaneità è comunque lecito dubitare: la buona forma del testo dattiloscritto non sembra accordarsi alla grafia incerta e contorta delle firme – al commissario generale, chiedendo sì di salvaguardare la loro identità di italiani, ma di mantenere anche l'in-

²² ACS, Fondo Credaro, b. 30 fasc. 8, Credaro a Nitti, 11 ottobre 1919.

²³ Nell'anteguerra lo *Schulverein* aveva svolto attività di germanizzazione (e/o salvaguardia del germanesimo nelle isole linguistiche) gestendo scuole, in Trentino, in val dei Mocheni, val di Fassa, val di Fiemme, a Luserna, Terragnolo, Pinè, Lavarone, Folgaria, Arco e, in Alto Adige e nell'Ampezzano, in val Badia, val Gardena, Cortina all'Adige, Laives, San Giacomo, Postal e Bronzolo. In tutta l'Austria, nel 1910 lo *Schulverein* contava duecentomila soci divisi in duemiladuecento gruppi (Benvenuti 2001; Frizzera 2008-09).

segnamento del tedesco, indispensabile per la loro vita quotidiana²⁴.

La tensione crebbe con l'avvicinarsi della festa del Sacro Cuore, celebrata tradizionalmente con una sfilata: il 17 giugno 1920 il colonnello dei carabinieri Dante Terzano²⁵ scriveva per ottenere rinforzi armati nel timore di un'insurrezione popolare. Terzano non sbagliava di molto: per non essersi posto sull'attenti al passaggio della processione – così affermava Credaro²⁶ – un ufficiale dei carabinieri fu attaccato dalla folla e, dopo che le forze dell'ordine operarono alcuni arresti, la caserma dei carabinieri di Termeno fu assediata per ore. Tra marzo e aprile le trattative sull'autonomia²⁷ tra il governo Nitti e gli esponenti politici altoatesini²⁸ erano fallite. U. Corsini attribuisce la responsabilità principalmente agli esponenti della minoranza, promotori di un programma autonomistico per l'epoca irricevibile (Corsini, Lill 1988, 62-64), viziato da «impropri interventi stranieri» e sostenuto in un clima – come abbiamo visto - di crescente violenza politica (Corsini, Lill 1988, 59-60). D.I. Rusinow riconosce al governo italiano in Alto Adige «una ferma politica di comprensione e conciliazione», mal interpretata dagli esponenti tedeschi «completamente ciechi di fronte a quel che stava succedendo nel resto d'Italia».

«Italiani che parlano tedesco»

Ed è così che arriviamo al 1921, nei primi giorni del quale i fascisti aprirono la loro prima sezione a Trento (11 gennaio), cui seguì il 19 febbraio quella di Bolzano: a reggere la sede trentina, su indicazione dello stesso Mussolini, fu posto Achille Starace. Ben presto cominciarono le violenze squadriste: il 23 febbraio trenta armati occuparono il municipio di Egna cancellando la scritta tedesca «*Rathaus*»²⁹. Erano le prime mosse della campagna elettorale in vista delle politiche del 15 maggio. Il fatto più grave si verificò il 24 aprile alla fiera campionaria di Bolzano: per l'occasione era stato allestito un seggio per partecipare al plebiscito per l'annessione del Tirolo alla Germania. Affluirono in città, già dal giorno innanzi, cospicui manipoli fascisti dal Trentino, dal Veneto e dalla Lombardia, che presero d'assalto il corteo tirolese: una bomba uccise il maestro Franz Innerhofer e altre decine di manifestanti rimasero ferite.

L'esito delle elezioni fu un duro colpo per le velleità italiane: l'Alto Adige elesse quattro deputati di lingua tedesca, tre popolari (Eduard Reut-Nicolussi³⁰, Friedrich von Toggenburg e Karl Tinzl) e un liberale, Wilhelm von Walther. Nessuna lista ita-

²⁴ Si trattava di Beniamino Ceolan, Giovanni Cainelli, Arcangelo Grion, Arcangelo Marchioli e Giacomo Molari (ACS, Fondo Credaro, b. 34, 1 gennaio 1920).

²⁵ ACS, Fondo Credaro, b. 31.

²⁶ ACS, Fondo Credaro, b. 31, fasc. 2: Trento, 11 agosto 1920, L. Credaro a F. Turati.

²⁷ Sulla questione altoatesina dopo la Grande Guerra: Gruber 2011; Gehler 2008; Steininger 2003; Gatterer 1994; Corsini 1994; Freiberg 1990; Corsini, Lill 1988; Parteli 1988; Staffler, von Hartungen 1985; Steurer 1980; Negri 1973; Trafojer 1971; Ritschel 1966.

²⁸ Friedrich von Toggenburg, Eduard Reut-Nicolussi, Franz Habicher, Karl Tinzl, Wilhelm von Walther, Bernhard Zallinger del *Deutscher Verband* e Franz Tappeiner, Johann Menz e Anton Gruber del partito socialdemocratico.

²⁹ ACS, Fondo Credaro, b. 33: Lettera raccomandata di A. Starace a L. Credaro, 5 marzo 1921.

³⁰ Lasciò un ricordo autobiografico di quegli anni: Reut-Nicolussi 1928.

liana aveva osato presentarsi. Il *Deutscher Verband* raccolse 36.567 voti sui circa 40.000 espressi: un vero e proprio plebiscito (Schober 1991, 114). Credaro pagò la pesantissima sconfitta con il duro attacco personale che Mussolini gli riservò nel suo primo intervento alla Camera, che ebbe come argomenti principali proprio il trattamento delle minoranze nazionali e la questione fiumana: «Vengo ai fatti del 24 aprile quando una bomba fascista giustamente collocata a scopo di rappresaglia e per la quale rivendico la mia parte di responsabilità morale segnò il limite al di là del quale il fascismo non intende che vada l'elemento tedesco».

Riteniamo che il decreto Corbino (Dessardo 2015a; Id. 2015b), depositato il 28 agosto, fosse una diretta risposta di Credaro a questo scenario ostile, con l'intento di mostrare, dopo molta comprensione e qualche incertezza, un volto duro e determinato. Benché porti il nome del ministro dell'Istruzione da poco succeduto a Benedetto Croce (Tognon 1990), è certo che il testo fu scritto a Trento. Il provvedimento si fondava sull'assunto principale che gli "italiani" avessero l'obbligo di mandare i figli alla scuola italiana, pena l'applicazione di severe sanzioni. Un provvedimento che si opponeva alla vecchia legge austriaca ancora vigente che lasciava libere le famiglie d'iscrivere i propri figli alla scuola che ritenevano migliore, senza vincoli di lingua e nazionalità. Il progetto fu da subito considerato con scetticismo dalla classe politica italiana di formazione austro-ungarica: ne abbiamo conferma da una memoria dei deputati popolari trentini e dalle considerazioni espresse dal direttore dell'Ufficio centrale per le Nuove Province, l'istriano Francesco Salata (Riccardi 2001).

I primi scrissero il 22 agosto al presidente del Consiglio Bonomi e allo stesso Salata per dire «che la questione della scuola italiana nell'Alto Adige debba essere considerata con minore impazienza e con una visione più sicura della realtà delle cose», limitando, in sostanza, l'azione alle valli ladine; nei «pochi luoghi» a maggioranza italiana della Bassa Atesina si poteva con cautela solo «favorire la propaganda oculata e accorta fra la popolazione». Il resto della regione presentava una maggioranza tedesca «assoluta, non mutabile»: lì «la minoranza italiana potrà avere una scuola italiana, sufficiente e non precaria, solo se potrà vivere con forze proprie, senza dipendere dai Comuni tedeschi». Un commento era in particolare efficace: «Necessitano in questi luoghi edifici scolastici decorosi e ben tenuti, per poter reggere al paragone degli edifici tedeschi e per controbattere l'idea, radicata negli alto atesini, che l'Italia sia uno stato di pezzenti. [...] Le economie o le spese fatte a caso hanno recato fin qui solo nocimento al prestigio italiano»³¹.

Francesco Salata, dal canto suo, trovò immediatamente il progetto di legge Corbino controverso e anzi - tenendo presente anche la situazione nella Venezia Giulia - persino dannoso per la causa italiana³². Il ragionamento di Salata (Dessardo 2015c) metteva in luce anche l'ingiustizia d'imporre ai comuni di remunerare i maestri italiani più dei colleghi tedeschi, non solo profilando un fattore di plateale discriminazione, ma

³¹ ACS, PCM-UCNP, b. 147, Trento, 22 agosto 1921.

³² ACS, Ufficio centrale per le Nuove Province, b. 147, *Promemoria per S.E. il Presidente del Consiglio dei Ministri*, 18 settembre 1921. Il documento è stato pubblicato integralmente a mia cura in «Qualestoria» n. 1/2015, 131-133.

pretendendo una condizione economicamente insostenibile e in deroga alla legge che fissava a quaranta il numero minimo di alunni necessari a giustificare l'apertura di una nuova scuola:

Non è chiaro perché il maestro della scuola italiana debba essere retribuito meglio del maestro della scuola tedesca, se l'una o l'altra sono dell'ordine medesimo; la relazione che accompagna il disegno di legge si limita ad affermare che "senza questo premio, come l'esperienza ci ha dimostrato, non è possibile trovare maestri che costituiscano prode milizia di cultura e di sentimenti italiani fra i nuovi concittadini tedeschi", giudizio questo che non si può leggere senza una tal quale impressione penosa.

Le considerazioni di Salata non vennero prese in considerazione e il progetto venne portato avanti con disinvoltura, addirittura derogando – a quanto pare – dagli adempimenti di legge. Da una relazione di Credaro si evince infatti che il commissario generale civile aveva iniziato a mettere in pratica il RD 28 agosto 1921 n. 1627 già il 23 ottobre, invitando i commissari civili di Bolzano, Merano e Bressanone ad avviare «le operazioni di accertamento in modo conforme alle disposizioni del Regolamento» che, datato 12 ottobre, precedette di quasi due mesi la pubblicazione del citato Decreto-legge, che data infatti al 2 dicembre. Tali «operazioni di accertamento» durarono fino al principio di dicembre; esse consistevano, niente meno, che nel verificare la nazionalità³³ degli alunni. A tal fine furono istituite apposite commissioni che, girando per i paesi, avevano il compito d'interrogare i bambini per accertare se fossero più tedeschi o più italiani e iscriverli perciò alla scuola "giusta". Gli atti di tale indagine suscitano un sorriso amaro: «Il bambino Federico Grandi di Egna riferì in tedesco che a casa parlavano in italiano» è solo un esempio. E ancora: «È in ogni modo certo che trattasi di italiani che parlano tedesco»³⁴. Ricevuti i risultati di questa operazione, si decise il passaggio dei bambini riconosciuti italiani alla loro scuola "naturale" a partire dal 2 gennaio 1922, cioè ormai a tre mesi dall'inizio delle lezioni: strappati alle scuole tedesche, magari modeste ma di solide tradizioni, per essere trapiantati in scuole improvvisate create sui due piedi nelle quali a mancare, prima degli arredi e dei libri, erano soprattutto gli allievi. Un assurdo pedagogico che stranamente sembrò non scomporre Credaro.

Come Salata aveva previsto, era difficile intervenire in una materia così delicata – l'identità nazionale, la propria coscienza sociale - senza suscitare profondo disagio nella popolazione: «L'ordine fu eseguito da un numero esiguo di famiglie, mentre le altre, male consigliate o piuttosto sobillate dai soliti agitatori, tennero i loro figli a casa». I bambini venivano tenuti a casa, va sottolineato, perché era loro contestualmente impedito frequentare le scuole tedesche. Ci fu una montagna di ricorsi: si decise perciò di far ripetere l'esame nei casi dubbi ad opera di una commissione speciale presieduta da Giuseppe Dal Rì (Galfré 2000, 148-149), capo dell'ufficio scolastico, e composta dagli ispettori Giuseppe Giovanazzi e Angelo Confalonieri e da due rappresentanti dei

³³ Sul tema della formazione della nazionalità rimane fondamentale Anderson 1996. Cfr. Gellner 1985; Hobsbawm 1991; Hobsbawm, Ranger 1987; Mosse 1975.

³⁴ ACS, Fondo Credaro, b. 34.

rispettivi consigli scolastici locali. Credaro li accompagnò personalmente. Credaro, affermando che molte famiglie poi accettarono le decisioni della commissione, ammetteva che a Salorno e Bronzolo l'astensione rimase, per un certo tempo, «completa», e che parecchi renitenti furono registrati anche a Egna, Laives, Magré e Cortina all'Adige. Il rapporto finale che Credaro inviò il 18 marzo 1922 a Corbino e Salata riferiva di sessantacinque renitenti su duecentonovanta obbligati (Gori 2012, pos. 2935).

Il censimento del 1° dicembre 1921, secondo quanto riferisce U. Corsini, accertò un sensibile incremento di italiani e ladini in Alto Adige, che la precedente indagine austriaca del 1910 indicava in 16.510: erano già 36.734 (Battisti, Vacante, Cajoli 1961, 32-38). «Devesi dedurre che per molte cause soggettive e oggettive si sia avuto un rilevante spostamento delle dichiarazioni sull'uso prevalente delle lingue», non potendosi ritenere che un aumento così netto fosse frutto soltanto dell'immigrazione o del tasso di riproduzione. La riconquista nazionale dell'Alto Adige era comunque ancora ben lungi dal compiersi, poiché i tedeschi costituivano ancora i quattro quinti della popolazione (Battisti, Vacante, Cajoli 1961, 32-38); a ben poco, come la storia ha dimostrato, valsero persino le maniere forti usate in seguito dal fascismo e la previsione, da parte di Gentile e della sua riforma (Galfré 2000; Charnitzky 1997; Ostenc 1981), dell'italiano quale unica lingua d'insegnamento accettata nelle scuole del Regno. Fu allora che la scuola tirolese scese nelle "catacombe" (Villgrater 1984) per riaffacciarsi alla luce alla caduta del regime.

Bibliografia

- Anderson, Benedict. 1996. *Comunità immaginate. Origini e fortuna dei nazionalismi*. Roma: Manifestolibri.
- Antonelli, Quinto, a cura di 1998. *Per una storia della scuola elementare trentina. Alfabetizzazione ed istruzione dal Concilio di Trento ai giorni nostri*. Trento: Comune di Trento.
- Antonelli, Quinto, a cura di 2001. *A scuola! A scuola! Popolazione e istruzione dell'obbligo in una regione dell'area alpina. Secc. XVIII-XX*. Trento: Museo storico in Trento.
- Antonelli, Quinto. 2013. *Storia della scuola trentina dall'umanesimo al fascismo*. Trento: Il Margine;
- Audoin-Rouzeau, Stéphane, et Prochasson, Christophe, dir. 2008. *Sortir de la Grande Guerre. Le monde et l'après-1918*, Paris : Tallandier.
- Augschöll, Annemarie. 2000. *La scuola in Alto Adige*. Bolzano: Ferrari-Auer.
- Battisti, Carlo, Vacante, Salvatore, e Cajoli, Renato. 1961. *Alto Adige. Realtà e problemi*. Bologna: Cappelli.
- Benvenuti, Sergio, e von Hartungen, Christoph, a cura di 1998. *Un nazionalista di confine. Die Grenzen des Nationalismus*, Trento: Museo storico del Trentino.
- Benvenuti, Sergio. 2001. «È mission di questa Lega d'istruir la nostra prole». La politica scolastica della Pro Patria e della Lega Nazionale". In *A scuola! A scuola! Popolazione e istruzione dell'obbligo in una regione dell'area alpina. Secc. XVIII-XX*, a cura di Antonelli, Quinto, 93-108. Trento: Museo storico in Trento.

- Bollati, Giulio. 1983. *L'italiano. Il carattere nazionale come storia e come invenzione*. Torino: Einaudi.
- Bonatta, Cesare. 1925. *Italisches Alpenland*. Milano-Bolzano: Trevisini.
- Burger, Hannelore. 1995. *Sprachenrecht und Sprachgerechtigkeit im österreichischen Unterrichtswesen, 1867-1918*. Wien: OeAW.
- Canali, G. 1963. "La scuola italiana nelle Basse Bolzanine nell'800". In *L'Alto Adige nel passato e nel presente*, a cura di Battisti, Carlo, 166-169. Firenze: Istituto di Studi per l'Alto Adige.
- Charnitzky, Jürgen. 1997. *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corsini, Umberto, e Lill, Rudolf. 1988. *Alto Adige 1918-1946*, Bolzano: Provincia autonoma di Bolzano – Alto Adige.
- Corsini, Umberto. 1970. "Le minoranze italiane nell'Impero Austro-Ungarico". In *Da Caporetto a Vittorio Veneto*, a cura di Bartocchini, Fiorella et al., 143-222. Trento: Saturnia.
- Corsini, Umberto. 1978. "Le quattro relazioni del generale Pecori-Giraldi quale governatore militare del Trentino-Alto Adige-Ampezzano nel periodo 3-11-1918 – 31-7-1919". *Bollettino del Museo trentino del Risorgimento e della lotta per la libertà*, 27/3: 3-12.
- Corsini, Umberto. 1979. "Guglielmo Pecori-Giraldi governatore militare del «Trentino, Ampezzano e Alto Adige»". *Memorie storiche militari*: 229-263.
- Corsini, Umberto. 1994. *Problemi di un territorio di confine. Trentino e Alto Adige dalla sovranità austriaca all'accordo Degasperi-Gruber*. Trento: Comune di Trento.
- Curci, Roberto, e Ziani, Gabriella. 1993. *Bianco rosa e verde. Scrittrici a Trieste fra '800 e '900*. Trieste: Lint.
- D'Arcangeli, Marco Antonio. 2004. *L'impegno necessario. Filosofia, politica, educazione in Luigi Credaro (1860-1914)*. Roma: Anicia.
- D'Arcangeli, Marco Antonio. 2012. *Verso una scienza dell'educazione. I. La "Rivista Pedagogica" (1908-1939)*. Roma: Anicia.
- D'Arcangeli, Marco Antonio. 2000. *Luigi Credaro e la Rivista Pedagogica (1908-1939)*. Roma: Pioda.
- Dal Piaz, Riccardo. 1933. "L'insegnamento della lingua italiana nelle scuole dell'Alto Adige. Esperienze". *Scuola e riforma*, 1, 12.
- Dessardo, Andrea. 2013b. "Insegnare ad essere italiani. I corsi per i maestri delle nuove province d'Italia 1917-1921". *Qualestoria* 1: 5-22.
- Dessardo, Andrea. 2013a. "L'insegnamento della religione nelle scuole della monarchia asburgica motivo di crisi politica all'annessione di Trento e Trieste all'Italia. Il caso delle dimissioni di Augusto Ciuffelli". In *La religione istruita nella scuola e nella cultura dell'Italia contemporanea*, a cura di Caimi, Luciano, e Vian, Giovanni, 93-114. Brescia: Morcelliana.
- Dessardo, Andrea. 2015b. "Cultura tedesca e scuole italiane in Alto Adige, 1918-1922: la conquista impossibile". In *Dalle trincee alle retrovie. I molti fronti della Grande Guerra*, a cura di Ferraro, Giuseppe, 53-74. Cosenza: Icsaic.

- Dessardo, Andrea. 2015c. "Scuole al limite. L'istruzione primaria in lingua italiana in Alto Adige e nell'Istria interna, 1918-1922. Analisi di una contraddizione". *Qualestoria*, 1: 75-98.
- Dessardo, Andrea. 2015a. *Le ultime trincee. Politica e vita scolastica a Trento e Trieste (1918-1923)*. Brescia: La Scuola.
- Ferrandi, Maurizio. 1986. *Ettore Tolomei. L'uomo che inventò l'Alto Adige*, Trento: Publilux.
- Ferretti, Giovanni. 1923. *La scuola nelle terre redente*, Firenze: Vallecchi.
- Fontana, Josef. 1993. *Neumarkt (1848-1970). Ein Beitrag zur Zeitgeschichte des Unterlandes*. Bozen: Athesia.
- Framke, Gisela. 1987. *Im Kampf um Südtirol. Ettore Tolomei (1865-1952) und das «Archivio per l'Alto Adige»*, Tübingen: Niemeyer.
- Freiberg, Walter. 1990. *Südtirol und der italienische Nationalismus. Entstehung und Entwicklung einer europäischen Minderheitenfrage*. Innsbruck: Wagner.
- Frizzera, Francesco. 2008-09. *Nazionalismo e istruzione. Il caso dell'isola linguistica di Luserna nell'Austria asburgica e nell'Italia fascista*, tesi magistrale: Università degli Studi di Trento.
- Furlani, Silvio, e Wandruszka, Adam. 1973. *Österreich und Italien. Ein bilaterales Geschichtsbuch*. Wien-München: Jugend und Volk.
- Galfré, Monica. 2000. *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Gatterer, Claus. 1994. *In lotta contro Roma. Cittadini, minoranze e autonomie in Italia*. Bolzano: Praxis 3.
- Gehler, Michael. 2008. *Tirol im 20. Jahrhundert. Vom Kronland zur Europaregion*. Innsbruck: Tyrolia.
- Gellner, Ernest. 1985. *Nazioni e nazionalismo*. Roma: Editori riuniti.
- Gelmi, Josef. 1981. "La chiesa e la questione etnica in Alto Adige nella storia recente". *Rivista di storia della Chiesa in Italia*, 1: 74-90.
- Gentile, Emilio. 1977. *La grande Italia. Ascesa e decadenza del mito della nazione nel ventesimo secolo*. Milano: Mondadori.
- Gentile, Emilio. 1997. *La grande Italia. Ascesa e declino del mito della nazione nel ventesimo secolo*. Milano: Mondadori.
- Gentile, Emilio. 1999. *Il mito dello Stato nuovo. Dal radicalismo nazionale al fascismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Gibelli, Antonio. 2007. *La grande guerra degli italiani (1915-1918)*, Milano: Rizzoli.
- Gori, Elisa. 2012. *Scuola di confine. L'istruzione dall'Impero austro ungarico al Regno d'Italia, nel primo dopoguerra, nell'opera del commissario Luigi Credaro*. Firenze: GoWare. Kindle edition.
- Gruber, Alfons. 2011. *Geschichte Südtirols. Streifzüge durch das 20. Jahrhundert*. Bozen: Athesia.
- Guarnieri, Patrizia, a cura di 1986. *Luigi Credaro nella scuola e nelle storia*. Sondrio: Società storica valtellinese.

- Hainz, Christian. 1985. *Schulgeschichte Südtirols 1918/46. Unter besonderer Berücksichtigung der gesetzlichen Grundlagen*. tesi magistrale, Universität Innsbruck.
- Hobsbawm, Eric J. 1991. *Nazioni e nazionalismo dal 1780. Programma, mito, realtà*. Torino: Einaudi.
- Hobsbawm, Eric J., e Ranger, Terence, a cura di 1987. *L'invenzione della tradizione*. Torino: Einaudi.
- Huter, Franz, ed. 1965. *Südtirol. Eine Frage des europäischen Gewissens*. Wien: Verlag für Geschichte und Politik.
- Isnenghi, Mario, e Ceschin, Daniele, a cura di 2008. *La Grande Guerra. Dall'intervento alla «vittoria mutilata»*. Torino: Utet.
- Labanca, Nicola, e Überegger, Oswald, a cura di 2014. *La guerra italo-austriaca (1915-1918)*. Bologna: Il Mulino.
- Lanaro, Silvio. 2011. *Retorica e politica. Alle origini dell'Italia contemporanea*. Roma: Donzelli.
- Malfè, Stefan. 1978. *Wien und Rom nach dem Ersten Weltkrieg. Österreichisch-italienische Beziehungen 1919-1923*. Wien-Graz-Köln: Kommission für Neuere Geschichte Österreichs.
- Mondini, Marco. 2014. *La guerra italiana. Partire, raccontare, tornare 1914-18*, Bologna: Il Mulino.
- Mosse, Georg L. 1975. *La nazionalizzazione delle masse. Simbolismo politico e movimenti di massa in Germania (1812-1923)*. Bologna: Il Mulino.
- Negri, Giorgio. 1973. "L'autonomismo nell'Alto Adige". In *Il fascismo e le autonomie locali*, a cura di Fontana, Sandro, 205-232. Bologna: Il Mulino.
- Ostenc, Michel. 1981. *La scuola italiana durante il fascismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Parteli, Othmar. 1988. *Südtirol (1918-1970). Geschichte des Landes Tirol Bd. 4/1*. Bozen-Innsbruck-Wien: Athesia-Tyrolia.
- Patriarca, Silvana. 2011. *Italianità. La costruzione del carattere nazionale*. Roma-Bari: Laterza.
- Rasera, Fabrizio, a cura di 1987. "La religione a scuola tra Concordati e discordie. Documenti sul caso trentino dall'Austria ai giorni nostri". *Materiali di lavoro* 3-4: 3-91.
- Redivo, Diego. 2004. *Le trincee della nazione: cultura e politica della Lega Nazionale (1891-2004)*. Trieste: Edizioni degli Ignoranti saggi.
- Riccardi, Luca. 2001. *Francesco Salata tra storia, politica e diplomazia*. Udine: Del Bianco.
- Rill, I. 1993. *Das Schulwesen in Südtirol von 1919 bis in die Gegenwart*. Tesi magistrale, Universität Salzburg.
- Ritschel, Karl-Heinz. 1966. *Diplomatie um Südtirol. Politische Hintergründe eines europäischen Versagens*. Stuttgart: Seewald.
- Rusconi, Gian Enrico. 2005. *L'azzardo del 1915. Come l'Italia decide la sua guerra*, Bologna: Il Mulino.
- Schober, Richard. 1982. *Die Tiroler Frage auf der Friedenskonferenz von Saint Germain*. Innsbruck: Wagner.

- Schober, Richard. 1991. "La questione sudtirolese come problema bilaterale nei rapporti austro-italiani nel primo dopoguerra". In *Commissione parlamentare d'inchiesta sulle terre liberate e redente*, a cura di Moioli, Angelo, 77-152. Roma: Camera dei Deputati – Archivio storico, vol. I.
- Seberich, Rainer. 2000. *Südtiroler Schlggeschichte. Muttersprachlicher Unterricht unter fremden Gesetz*. Bozen: Raetia.
- Soldani, Simonetta, e Turi, Gabriele, a cura di 1993. *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea. I. La nascita dello Stato nazionale* Bologna: il Mulino.
- Staffler, Reinhold, e von Hartungen, Christoph. 1985. *Geschichte Südtirols. Das 20. Jahrbundert*. Lana: Jugendkollektiv.
- Steininger, Rolf. 2003. *Südtirol. Vom Ersten Weltkrieg bis zur Gegenwart*. Innsbruck-Wien-Bozen: Studienverlag.
- Steurer, Leopold. 1980. *Südtirol zwischen Rom und Berlin 1919-1939*. Wien-München-Zürich: Europa Verlag.
- Stoll, Andreas. 1984. "Die Geschichte der deutschen Schule in Südtirol seit 1918". In Kriss-Rettenbeck, Lenz, e Liedtke, Max. 1984. *Regionale Schulentwicklung im 19. und 20. Jahrbundert*, 169-179. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Südtiroler Kulturinstitut, ed. 1980. *Das Südtiroler Unterland*. Bozen: Athesia.
- Tognon, Giuseppe. 1990. *Benedetto Croce alla Minerva. La politica scolastica italiana tra Caporetto e la marcia su Roma*. Brescia: La Scuola.
- Toscano, Mario. 1968. *Storia diplomatica della questione dell'Alto Adige*. Bari: Laterza.
- Trafojer, Karl. 1971. *Die innenpolitische Lage in Südtirol, 1918-1925*. Tesi magistrale, Universität Wien.
- Villgrater, Maria. 1984. *Katakombenschulen. Faschismus und Schule in Südtirol*. Bozen: Athesia.
- Zaffi, Davide. 2003. "L'associazionismo nazionale in Trentino (1849-1914)". In *Storia del Trentino. V. L'età contemporanea, 1803-1918*, a cura di Garbari, Maria, e Leonardi, Andrea, 225-263. Bologna: Il Mulino.

ANDREA MANNUCCI

THE PRESENCE OF TUSCAN PROTESTANTS
IN THE EDUCATIONAL FIELD FROM THE ITALIAN UNIFICATION AT TODAY

LA PRESENZA PROTESTANTE IN TOSCANA
IN AMBITO EDUCATIVO DALL'UNITÀ D'ITALIA AD OGGI

After the Italian unification, Protestant churches in Italy and in particular in Tuscany, the subject of this research, applied their fundamental principle of the importance of literacy and the ability of the person to develop a critical mind, creating a number of schools that have achieved a twofold purpose: reducing illiteracy and anticipating the public school on many methodologies and didactics that have made true pedagogical avant-gardes, reiterating their secular and non-confessional character. The improvement of the quality of public school, the advent of fascism and the aversion of the Catholic Church have, however, decreed the closure in the first decades of the 20th century, although educational avant-gardes and educational realities have come to the new millennium, followed by other Reality born later.

Dopo l'Unità d'Italia le Chiese protestanti presenti sul territorio italiano ed in particolare in Toscana, oggetto della presente ricerca, hanno applicato il loro principio fondamentale legato all'importanza dell'alfabetizzazione e della capacità della persona a sviluppare una mente critica, creando numerosissime scuole che hanno raggiunto un duplice scopo: ridurre l'analfabetismo e anticipare la scuola pubblica su molte metodologie e didattiche che ne hanno fatto vere e proprie avanguardie pedagogiche, ribadendo il loro carattere laico e non confessionale. Il miglioramento della qualità della scuola pubblica, l'avvento del fascismo e l'avversione della Chiesa Cattolica ne hanno però decretato la chiusura nei primi decenni del XX secolo, anche se avanguardie pedagogiche e realtà educative sono però arrivate al nuovo millennio, seguite da altre realtà nate successivamente.

Key words: Protestants, History of Education, Italian School, Tuscany, Training.

Parole chiave: Protestanti, Storia dell'Educazione, Scuola italiana, Toscana, Formazione.

La presenza di Scuole evangeliche all'indomani dell'Unità d'Italia

Se esiste una storiografia sui movimenti evangelici italiani dell'Ottocento, ancora aperta a nuovi contributi, non sono invece molti gli studi sistematici sullo sviluppo educativo e sul pensiero pedagogico degli stessi (Mannucci 2009). Accenni, infatti, alle realtà scolastiche italiane sono presenti nei principali testi a carattere generale di storici del protestantesimo italiano, quali Spini, Maselli, Santini, Vinay e pochi altri o qualche monografia su particolari istituzioni educative, quali gli Istituti Gould, Ferretti, Comandi a Firenze.

Il panorama storiografico riferentesi alle fonti (riviste, opuscoli, relazioni delle singole chiese, carteggi epistolari, documenti ecc.) è invece molto ampio e ricco di con-

tenuti, talvolta sorprendenti, sia per uno storico che per un pedagogista. Dunque possiamo indirizzare la nostra attenzione su due importanti filoni: uno più propriamente storico che ci porta ad una attenta analisi delle realtà scolastiche, del loro rapporto con le comunità, del loro inserimento nel tessuto sociale e politico; l'altro più strettamente educativo e pedagogico che ci mostra una realtà sorprendentemente viva e innovatrice.

Se si pensa che nel censimento del 1861 gli evangelici risultano 32.684 su di una popolazione di 21.777.684 è difficile rendersi conto come una minoranza così esigua abbia invece potuto incidere così profondamente sul tessuto sociale italiano. In Toscana gli evangelici erano 4.369, Toscana che era la Regione con il più alto numero di evangelici se si esclude, naturalmente, il Piemonte (con la Liguria 23.578) (Di Bello, Guetta, e Mannucci 1998), dove gli evangelici sono riusciti a creare una fitta rete di scuole che hanno raccolto centinaia di ragazzi ogni anno, dando vita ad attività che, sorte quasi tutte all'indomani dell'Unità, hanno affondato le loro radici anche nel nuovo secolo, terminando alla vigilia del fascismo, ed alcune, quelle dell'Isola d'Elba, addirittura negli anni Trenta. I dati parlano chiaro, migliaia di ragazzi e ragazze, in Italia, frequentavano le Scuole evangeliche. Vi è in proposito una ricca fonte di materiale che ci descrive la vita di queste scuole. Tale materiale si può ricercare quasi esclusivamente nelle relazioni annuali che il direttore di ogni singola scuola inviava al «Comitato di evangelizzazione» del Sinodo valdese. Naturalmente questo materiale è relativo alla realtà valdese, che però non era l'unica presente, almeno in Toscana, dove si concentra questa riflessione. Vi erano infatti altre realtà denominazionali che avevano un loro peso nel campo dell'istruzione, quali la Chiesa Metodista, Wesleyana ed Episcopale, le Chiese Libere, le Chiese Battiste. Più difficile è comunque il reperimento di materiale sull'attività di quest'ultime e la loro storia è quasi completamente ricostruibile solo con alcune notizie tratte dalle riviste dell'epoca, sulle quali mi soffermerò più diffusamente fra poco.

Dunque, i documenti più completi e soprattutto costanti nel tempo, perché annuali, sono le relazioni che ci permettono di ricostruire la storia di queste scuole nelle relative località interessate. La realtà più composita è certamente Firenze, dove sono presenti numerose istituzioni scolastiche: le *Scuole valdesi*¹ (*Eco della verità* 1866), la *Scuola Normale femminile*², l'*Educatore popolare*³ (*La Luce* 1910), il *Riposo delle madri*⁴ ("Relazione" 1909) e la *Margherita*⁵, *Scuole serali*⁶ ("Relazione" 1911), l'*Istituto delle Diaconesse e dei Padri di Famiglia*⁷ (Maselli 1989), l'*Istituto Ferretti*⁸ *Cento anni*

¹ Erano elementari maschili e femminili e asilo infantile.

² Costava di una sezione femminile ed una maschile ed era rivolta alla formazione di maestri e maestre elementari.

³ Si trattava di un vero e proprio "Doposcuola" rivolto a bambini e bambine dei quartieri popolari.

⁴ Era un'istituzione rivolta alle «madri del popolo» per «contribuire all'educazione e allo sviluppo intellettuale e spirituale delle madri».

⁵ Sviluppava attività aggregante per le «ragazze del popolo».

⁶ Erano scuole serali rivolte prevalentemente alle ragazze dai 12 ai 18 anni.

⁷ Era un'istituzione, fondata da educatori ed educatrici svizzere e tedesche, che si rivolgeva ad un'istruzione superiore.

⁸ Si trattava di un orfanotrofio femminile sorto nel 1862 tutt'ora operante come «Centro per minori».

1963), l'*Istituto Evangelico*⁹ (*L'Eco della verità* 1866; 1867; 1868), l'*Asilo Comandi*¹⁰ (Di Roberto 1923), l'*Istituto Gould*¹¹ (Santini 1971). Se per queste ultime istituzioni esistono testi di riferimento, per quanto riguarda le Scuole valdesi le fonti principali sono le relazioni annuali alle quali accennavo prima. Così come per le altre realtà toscane, prima fra tutte l'esperienza elbana ed in particolare quella di Rio Marina, «esempio che crediamo unico in Italia», come si legge su *L'Eco della verità* (27 maggio 1871, 234) «quel piccolo villaggio di un isolotto remoto, uno dei primi posti fra le città metropoli d'Italia». Rio Marina fu un esempio di vitalità scolastica, di vivacità culturale, di sensibilità sociale. Fu un esempio classico dell'importanza che le scuole evangeliche ebbero nell'arco della seconda metà dell'Ottocento ed anzi, pur sorgendo fra le prime (1862) chiusero il loro ciclo agli inizi degli anni Trenta del secolo successivo, raggiungendo frequenze elevatissime, anche in confronto alla Scuola comunale, fino a quasi trecento unità (1885/86: 271 alunni e alunne nelle scuole diurne e 65 in quelle serali). I resoconti in proposito sono sempre ricchi di particolari, di annotazioni talvolta curiose, talvolta d'interesse storico rilevante. Ma non ci fu solo Rio Marina, vanno infatti ampiamente citate anche le scuole di Livorno, di Siena, di Pisa e Lucca, di Carrara (grazie soprattutto alle Chiese Libere), di Orbetello, dove si può trovare anche la presenza battista.

Tutte queste realtà, quali più quali meno, hanno dato vita ad esperienze pluriennali e composite, hanno inciso con metodicità e con una forza che ha lasciato il segno anche nelle cronache dell'epoca, interagendo anche nel tessuto sociale e politico; come, a titolo di esempio, nel caso di Carrara dove un direttore fu anche Sindaco delle città. Per non parlare di Livorno che ebbe alla Scuola Domenicale un personaggio illustre, un certo Guglielmo Marconi che farà parlare di sé allora e nei secoli futuri. Si legge infatti su *La Rivista Cristiana* (1905, 113) che egli «compì la sua istruzione religiosa nella Chiesa Valdese di Livorno e che fu quivi ricevuto regolarmente alla comunione, il 10 aprile del 1892». Tutte queste realtà furono spesso soggette alle visite di Ispettori Scolastici, Sindaci e Prefetti che non fecero che accrescere, attraverso la loro grande stima, la reputazione e lo sviluppo. «L'ispettore», si legge in una relazione («Relazione annuale» 1905), «ha parole di elogio per tutti, tanto che arriva a meravigliarsi che le scuole non ricevano un sussidio né dal Governo né dal Comune». Questo non fu sempre vero perché, a parte i doni di Casa Savoia per le Scuole valdesi, qualche Comune, come ad esempio quello di Firenze, elargì talvolta dei contributi economici, anche abbastanza sostanziosi. Questo rapporto (Mannucci 1989) con gli Enti Pubblici meriterebbe sicuramente un approfondimento, in una lettura della profonda collaborazione del mondo evangelico in campo educativo e sociale con le Istituzioni Pubbliche in un periodo di grandi bisogni socio-educativi e del grande riconoscimento delle medesime.

⁹ Era legato al *Ferretti* sviluppa attività scolastica dall'Asilo alla Scuola Normale.

¹⁰ Era un orfanotrofio nato nel 1905 ad opera di Giuseppe Comandi chiuso poi negli anni Settanta.

¹¹ L'Istituto, orfanotrofio maschile, era nato a Roma nel 1871 e si trasferì a Firenze nel 1922. È tutt'ora operante come Centro per minori e case famiglia.

I primi decenni del XX secolo

Ad ogni modo queste realtà dovettero scontrarsi nei primi decenni del XX secolo con una serie di difficoltà che ne determinarono la chiusura. I punti essenziali si possono riassumere in una serie di aspetti, quali: a) un significativo miglioramento quantitativo e qualitativo della scuola pubblica (importante l'avocazione allo Stato delle scuole dei piccoli e medi Comuni, del 1911, così come le migliorate condizioni economiche dei maestri e maestre); b) il sorgere, in concorrenza, di scuole gestite da religiosi e religiose cattoliche ed un inasprimento dei contrasti con la Chiesa di Roma; c) la nascita e lo sviluppo del fascismo; d) una forte crisi economica sopraggiunta dopo la prima guerra mondiale.

Questo tipo di analisi storica è dunque importante e merita una certa attenzione per i profondi valori che sottintende sia dal punto di vista educativo che sociale, cioè una risposta culturale innovativa al vecchio Sistema pedagogico italiano. Perciò credo sia importante analizzarne i fatti e le modalità operative fin dall'inizio.

Scuole non «confessionali» contro l'analfabetismo

Le prime scuole nacquero, o forse è meglio dire si svilupparono, si concretizzarono, si strutturano formalmente nel periodo immediatamente post-unitario, quando l'Italia aveva oltre 14 milioni di analfabeti, pari al 74,7%, con punte vicino, o anche oltre, il 90% nelle regioni meridionali ed insulari. In questa realtà operarono le scuole evangeliche.

Il radicato principio protestante relativo alla fondamentale necessità dell'istruzione per ogni individuo, fece sì che le Chiese evangeliche curassero particolarmente questo settore, il cui fine non era affatto principalmente evangelico e per niente confessionale.

«Nelle nostre scuole» si legge su *L'Eco della verità*, «non si fa una propaganda propriamente detta, non si costringono i ragazzi ad abbandonare il cattolicesimo; anzi in esse (forse in tutte) non si trattano nemmeno questioni di controversia religiosa; in esse non si iscrivono i ragazzi al protestantesimo; essendo nostro principio di non ricevere mai ragazzi, ma solo coloro che giunti all'età del perfetto discernimento, dopo matura deliberazione, e dopo prove più o meno lunghe, dimostrano il bisogno religioso di unirsi a Cristo. In esse si insegna tutto quanto è prescritto dai programmi governativi; solo per la istruzione religiosa, invece di servirsi del catechismo dei preti, ci serviamo del libro di Dio; ed invece di riempire il capo di questi fanciulli di dottrine più o meno assurde, ci accontentiamo di insegnar loro sul Vangelo i principi essenziali del cristianesimo» (“Le Scuole Evangeliche in Italia” 1867).

Secondo il primo censimento del Regno d'Italia gli alunni delle scuole elementari pubbliche, nel 1861, erano 1.009.000, gli alunni delle scuole private 124.000 (“Le Scuole Evangeliche in Italia” 1867). La Legge Casati aveva istituito le scuole elementari di due gradi, inferiore e superiore, sancendone l'obbligatorietà di frequenza, ma in forma non

ancora definita e quindi facilmente eludibile. Per questo in quegli anni si sviluppò nel mondo evangelico italiano una serrata discussione sulla necessità di un'istruzione di base veramente obbligatoria, estesa a tutti i cittadini dai 6 ai 9 anni. Sarà poi la Legge Coppino del 1877 a regolamentare l'obbligatorietà scolastica, precisando i compiti e i doveri dei Comuni a riguardo delle sanzioni verso genitori che non rispettassero tale obbligo, con ammende fino a 10 lire (una maestra di scuola rurale di grado inferiore percepiva circa 36 lire mensili).

Si apre qui un vasto campo d'indagine sul funzionamento di queste Scuole evangeliche, della loro reale portata in campo educativo. L'indagine in merito può trovare le sue basi nell'analisi di alcune riviste che in quegli anni hanno dibattuto i problemi e le iniziative pedagogiche, sia a livello pratico, che teorico. Le riviste, per citarne solo alcune, sono: *L'Eco della verità*, *L'Italia Evangelica*, *Il Cristiano Evangelico*, *Fede e Scienza*, *La Famiglia Cristiana*, *La Rivista Cristiana*, *L'Educatore Evangelico*, *La Vedetta Cristiana*.

Vi è anche numeroso materiale desumibile dalle già citate "Relazioni annuali al Sinodo valdese", da lettere, da resoconti inviati all'estero, da relazioni di missionari alla madrepatria.

Il primo punto che emerge dall'analisi di questi documenti è la lotta svolta da queste scuole contro l'analfabetismo, contro l'ignoranza ed anche, possiamo affermare con certezza, contro l'intolleranza e il settarismo confessionale. Mi voglio perciò soffermare brevemente su questo punto. L'insegnamento della Bibbia era un elemento importante nella logica delle Scuole evangeliche, ma esso non veniva usato quale elemento a carattere confessionale, come lo era nella Scuola pubblica dai programmi di Casati e a quelli di Gabelli del 1888.

Si legge su *La Rivista Cristiana*:

«Lo Stato non dovendo né potendo essere ateo, non dev'essere neppure papista, evangelico, israelita o altro. Ma come in uno Stato veramente libero, si discutono e svolgono tutti i sistemi filosofici e scientifici, e non pertanto nelle scuole si insegna filosofia e scienze, quantunque lo Stato non sia pirronista o dogmatista in filosofia o ippocratico in medicina, ecc., così anche in religione, i veri eterni essendo comuni, questi si possono insegnare nella scuola, lasciando poi alla loro coscienza individuale di prender parte a quelle Comunità che estrinsecano o sviluppano le forme religiose, come meglio la coscienza ne detta ed appaga. [...] Per quanto spetta ai maestri e professori, s'incominci col proibire loro assolutamente di schernire in scuola la Religione sotto qualsiasi forma, ma altresì la scuola sia sgombra di qualsiasi emblema religioso di qualche culto speciale» (Zanini 1874, 272-276 *passim*).

Certamente queste posizioni di dichiarato laicismo della Scuola influirono nel dibattito relativo all'insegnamento della religione a scuola, che portò prima alla facoltatività dei genitori di richiederlo, poi alla facoltatività dei Comuni a concederlo, se pure l'ambiguità legislativa tenne sempre aperto il dibattito sulle evidenti contraddizioni, quali ad esempio la possibilità dei Comuni di rifarsi alla Legge Casati (obbligatorietà dell'insegnamento confessionale) o alla Legge Coppino (facoltatività).

Metodologie all'avanguardia

Al di là comunque di questi aspetti politici e culturali, le Scuole evangeliche rappresentarono moltissimi esempi di attività didattico-metodologiche innovative rispetto alla Scuola pubblica, anticipandola sempre di molti anni, come ad esempio la «Scuola per l'infanzia», dove fin dagli anni Settanta, si svilupparono i cosiddetti *Giardini d'infanzia*. Questi «giardini» seguivano il metodo froebeliano, che nelle Scuole pubbliche tardò ancora molti anni prima di soppiantare i vecchi e superati Asili aporiani, per superare il concetto prettamente custodialistico con una visione di partecipazione attiva da parte del bambino/a. Fu del resto un professore protestante, Adolfo Pick¹², ungherese, ad iniziare una campagna divulgativa sul territorio italiano per la diffusione dei *Giardini*, che però troverà la sua codificazione normativa con la C.M. 1/10/1883 e con il Regolamento del 1889 e la sua completa definizione con la Legge 12/7/1896.

Queste erano comunque le premesse per interventi didattici anche nelle Scuole elementari evangeliche «perché l'indirizzo didattico della Scuola Elementare deve uniformarsi a quello del giardino froebeliano» prefiggendosi «di estrinsecare socraticamente dal fanciullo le idee anziché di imporle e sovrapporle, rispettando le native aspirazioni e le attitudini particolari» («Asili d'infanzia» 1877, 2).

Qui bisogna perciò aprire un importante discorso sul «metodo» che ebbe ampio spazio nella trattazione teorica e nella sua applicazione pratica. Si trattava del metodo «intuitivo», che superava quello «induttivo» classico, in uso nelle scuole pubbliche, che partiva dalle aste e dalle curve per arrivare prima alle lettere più semplici e poi a quelle più complesse, passando per i vari ordini delle lettere maiuscole fino alle minuscole per arrivare in fine alle cifre numeriche. Diversamente il metodo «intuitivo», che anticipava quello proposto anni dopo dal Gabelli (che per altro seguì *sempre con molto interesse il pensiero educativo protestante*) nei suoi Programmi del 1888, era fondato sull'osservazione e la riflessione. In merito gli educatori/trici evangelici sostenevano che la scuola non doveva accumulare «nella mente del fanciullo» una serie di nozioni, ma doveva insegnargli ad osservare cose concrete per arrivare in modo graduale alla formazione di concetti e pensieri organici. Altri aspetti di carattere didattico emergono con un certo rilievo nelle fonti, quali la presenza dello studio della lingua francese (Piemonte e Toscana) e talvolta anche della lingua inglese (Roma) in molte Scuole evangeliche italiane. Così come particolare rilievo ebbero, rispetto alla Scuola pubblica, «il lavoro», «il canto», «la ginnastica».

L'uso del «Libro di testo», le verifiche periodiche, gli esami

Una considerazione a parte va fatta sui libri di testo, molto poco usati nella Scuola pubblica che, fino alla fine dell'Ottocento, privilegiava guide per l'insegnamento ri-

¹² «A livello nazionale la formula froebeliana cominciò ad avere una consistente diffusione durante gli anni Settanta, grazie all'intensa e intelligente campagna divulgativa promossa da Adolfo Pick» (Genovesi 1978, 40).

volte a maestre e maestri. In sostituzione libri di lettura quali ad esempio le opere di Thourar, di Parravicini, di Cantù e di Taya. Molto più ricca, altresì, la letteratura utilizzata nelle Scuole evangeliche quali, fra gli altri:

L'alba, Linea dopo Linea; E. Schneider, *La prima istruzione*; Nicolosi, *Il primo libro*; G. Bonnet, *La Palestina*, E. Comba, *Compendio di scienza universale*; Ruggle, *Manuale di Storia Sacra*; A. Bianchini, *Manuale per gli asili d'infanzia secondo il metodo di Ferrante Aporti*; V. Klett, *Lettura e scrittura contemporanea. Sillabario ad uso speciale delle Scuole Evangeliche Italiane*. Erano inoltre spesso consigliati svariati testi di V. De Castro «zelante apostolo ed instancabile propagatore dei Giardini d'infanzia e del metodo intuitivo», di G. Moscariello, anch'egli propagatore del metodo «intuitivo», di G. Borgogno, autore di letture graduate, sillabari, elementi di geografia con esercizi e tavole, di A. Pick sui Giardini d'infanzia froebeliani. Vanno anche ricordati alcuni pedagogisti evangelici quali i professori Bonaventura Mazzarella e Pietro Tagliatalata.

Ad un ulteriore esame delle fonti emergono poi una serie di dati significativi sull'organizzazione scolastica, sugli esami, sulla valutazione.

I corsi delle Scuole evangeliche iniziavano generalmente ai primi di settembre per concludersi con gli esami finali nel mese di giugno. Le iscrizioni erano aperte tutto l'anno. Gli esami, che avvenivano all'interno della scuola ed erano condotti dagli stessi insegnanti, erano semestrali (febbraio) o annuali (giugno) – salvo casi di epidemie per cui era necessario posticiparli – con verifiche ricorrenti dette «Saggi bimestrali». Si riscontravano anche casi in cui venivano fatte delle verifiche mensili. Per il riconoscimento del titolo era però necessario un esame alla presenza di una Commissione designata dalla «autorità governativa superiore». La prova consisteva in un tema scritto d'italiano, in una prova di aritmetica e di un'interrogazione su tutte le materie studiate, secondo i Programmi ministeriali. Nel corso degli anni intermedi venivano invece sostenuti degli esami interni, a meno che l'alunno/a la media di otto decimi nel profitto e nella condotta. Anche il passaggio dal Corso Inferiore (definito Corso Preliminare alla Scuola elementare) a quello Superiore, era regolato da un esame.

Una parte importante dell'azione pedagogica protestante era concentrata nell'educazione religiosa, non catechistica, come già precisato, né finalizzata ad una eventuale conversione, bensì mezzo di conoscenza dei fatti biblici e del messaggio evangelico. «Le Scuole Evangeliche Italiane non hanno altro scopo che quello di formare buoni cittadini, buoni padri e buone madri, ma soprattutto buoni cristiani», come si legge ne *L'Educatore Evangelico* (1 aprile 1876, 29). Vi era semmai un altro momento dedicato ad una vera e propria istruzione religiosa, definito «Scuola Domenicale», attivato, come dice il nome, la domenica, che accoglieva tutti i bambini e bambine delle comunità evangeliche, più tutti quelli/e delle Scuole che lo desiderassero. Dai dati presi in esame si può affermare che un'alta percentuale di bambini e bambine non evangeliche la frequentavano, ma le «conversioni» erano rarissime.

La figura dell'insegnante e la sua formazione

Un altro ambito di grande interesse nella realtà educativa protestante è l'analisi della figura dell'insegnante. L'inchiesta Matteucci del 1864 aveva evidenziato le grandi carenze dello Stato in merito agli/alle insegnanti elementari, infatti erano solo 16.770 per un fabbisogno potenziale di 50.000, vi era cioè un/a insegnante per ogni 570 abitanti con punte ancor più disastrose nel Sud e nelle isole, con uno ogni 1500. Inoltre, causa il basso stipendio, i maestri, erano costretti a svolgere un doppio lavoro, che spesso finiva con l'essere più importante e remunerato di quello di insegnante. Le condizioni del maestro/a evangelico erano invece profondamente diverse, perché profondamente diverso era il suo ruolo. «Il maestro evangelico ha veste di missionario come il pastore e l'evangelista, e mentre si fornisce della scienza necessaria al suo nobile apostolato, deve egli pure provvedersi della dottrina degli Apostoli, e dell'apostolo sentire lo zelo» (*L'Educatore Evangelico*, 1 aprile 1876, 29). Inoltre per il maestro/a delle Scuole evangeliche c'era stabilità del posto di lavoro, l'inaffidabilità dell'impiego in quanto il maestro/a era tutto, rappresentava cioè molto spesso l'unica possibilità perché la scuola stessa potesse nascere e prosperare. La responsabilità della professione lo/a seguiva anche fuori dall'orario scolastico, negandogli/le la possibilità di svolgere altre attività remunerative. Oltre al più lungo orario di lavoro (9-16), doveva rivedere i compiti, preparare le lezioni per più classi (ogni maestro/a evangelico aveva due e talvolta tre classi), accertarsi delle cause delle assenze o almeno «vedere in istrada i suoi alunni, visitar qualche casa».

Emergono dalle fonti, e meritano un approfondimento, altri due aspetti relativi all'insegnamento elementare: la retribuzione e l'aspetto maestro/maestra, cioè il ruolo di quest'ultima in una società, quella italiana, profondamente maschilista e "maschile". Gli stipendi, infatti, che i Comuni elargivano a maestri e maestre erano molto bassi e divisi in una miriade di classi, dove la donna era comunque sempre pagata meno dell'uomo. Meno complessa la situazione nell'ambito evangelico, dove le scuole cercavano di mantenersi sempre almeno ai livelli più alti delle Scuole comunali, pur mantenendo la differenziazione fra maestro e maestra anche se con uno scarto minore, però dovuto al fatto che quasi sempre la donna insegnava nel Corso inferiore, cioè in quello meno remunerato. E ciò non perché retaggio della tradizione cattolica, che negava alla donna preparazione culturale e partecipazione libera alle attività extra-domestiche, come «angelo del focolare» dipendente economicamente e moralmente dall'uomo, capo famiglia, ma perché nella linea pedagogica evangelica, che riteneva la donna più adatta ad insegnare ai bambini/e, del resto non discostandosi molto dalla linea pedagogica italiana ufficiale, sia pure per reali, e sottaciute, motivazioni diverse, cioè il fatto che la donna "costava" meno e non era generalmente "sovversiva" come l'uomo.

La formazione dell'insegnante evangelico avveniva nella Scuola Normale di Torre Pellice (ve ne era una anche a Firenze) che aveva caratteri peculiari rispetto alla Scuola pubblica, quali l'insegnamento della «Lingua francese», che nella prima era rimasta fuori nonostante un disegno di legge mai approvato e l'insegnamento della «Storia

biblica». Così come la presenza dei «Lavori donneschi» che non comparvero, con propri programmi e prove d'esame, nella Scuola pubblica fino al 1899.

L'importanza del tirocinio

Un aspetto particolarmente importante, e anch'esso innovativo, nella Scuola Normale di Torre Pellice, fu l'attività di «Tirocinio» (sei mesi) che, invece, compare ufficialmente nei Programmi della Scuola Normale pubblica del 1892 ad opera del Ministro Boselli. Era stato il Sinodo valdese del 1875 ad introdurre «un quarto anno di cui sei mesi devono essere trascorsi in una scuola sotto la direzione di un Maestro sperimentato» (*L'Educatore Evangelico*, 1 aprile 1876, 81). Già un Sinodo precedente aveva autorizzato la Commissione d'Evangelizzazione a provvedere acciocché ogni allievo e allieva della Scuola Normale di Torre Pellice, compiuto il suo tirocinio ed ottenuta la patente governativa e della Tavola, possa, se desideroso di dedicare le «sue fatiche al servizio della Chiesa», ottenere un sussidio che gli permettesse di spendere un anno a Firenze, «per perfezionarsi negli studi e nella lingua» (*L'Educatore Evangelico*, 1 aprile 1876, 81)¹³.

Altro aspetto importante nella formazione del maestro e della maestra furono le Conferenze Pedagogiche che potremmo definire con termine attuale corsi di aggiornamento, che annualmente si svolgevano in Piemonte (ma anche in altre Regioni italiane) e radunavano gran parte dei maestri e maestre evangeliche. Relativamente a queste Conferenze, successivamente definite Congressi Pedagogici, vi sono ampi e dettagliati resoconti su la rivista *L'Eco della Verità*, che ci mostrano, per l'epoca, una modernità impressionante nell'impostare i problemi metodologico-didattici, che non possono che lasciare sbalordito uno/a studioso di storia della Scuola italiana.

Questi sono in sostanza gli elementi che emergono dalle numerosissime fonti e che ci danno un preciso quadro del pensiero e dell'educazione protestante in Italia fra Ottocento e Novecento.

Queste scuole ebbero infatti una grande funzione sociale, educativa e pedagogico-didattica. *Sociale* perché esse affrontavano e risolvevano quotidianamente problemi pratici che riscattavano la miseria, l'incuria, l'ignoranza in cui larga parte dell'infanzia languiva (alcuni esempi sono l'istituzione di refezioni scolastiche, la ricerca di condizioni igieniche sempre migliori, la ricerca di lavoro per gli allievi e le allieve che terminavano gli studi). *Educativa* perché esse, consapevoli o meno, si contrapposero di fatto alla morale tradizionale cattolica favorevole al conservatorismo sociale, proponendo una nuova morale basata sulla fede nelle istituzioni e sulla responsabilità dell'individuo nel cooperare al benessere e all'avanzamento di tutti i cittadini/e, proponendo e sviluppando il senso di responsabilità individuale, di grande operosità, di consapevolezza del proprio ruolo e delle possibilità di ognuno di elevazione sociale e morale.

¹³ Non è chiaro nelle fonti esaminate, se il quarto anno con Tirocinio doveva essere fatto obbligatoriamente a Firenze o poteva essere fatto anche a Torre Pellice.

Pedagogico-didattica, infine, perché si ponevano come supporto alla Scuola pubblica, mai in contrapposizione, attuando metodologie e strumenti sempre più moderni e funzionali e spesso all'avanguardia (come le Scuole froebeliane, il Metodo «intuitivo», lo Studio delle lingue straniere) e inoltre contribuendo alla lotta all'analfabetismo e all'ignoranza.

Cosa è sopravvissuto nella seconda metà del XX secolo e agli albori del XXI?

Qui il discorso si fa complesso e altrettanto ampio rispetto a quanto trattato per le realtà a cavallo dei due secoli precedenti al nostro e certamente cambiano anche le fonti, i riferimenti bibliografici, le riflessioni, meritando perciò sicuramente, per essere *altrettanto* chiari e precisi, di un altro lavoro che evidenzi le realtà che sono sopravvissute come l'*Istituto Gould* e l'*Istituto Ferretti*, sia pure in un'ottica diversa che si è andata modificando negli anni Settanta del Novecento e tutt'ora operano o l'*Istituto Comandi*, che è stato chiuso in quegli anni o la Casa di Riposo *Il Gignoro*, sorta negli anni Sessanta. Ma non è solo di queste realtà che bisognerebbe parlare, ma anche di nuove agenzie educative sorte (mi riferisco in *particolar* modo a Firenze) a partire dagli anni Cinquanta, riferendomi in particolare al *Centro evangelico di solidarietà* (trasformatosi poi in *Centro Sociale Evangelico*), alla Cooperativa sociale *Gaetano Barberi* e Associazione di volontariato *Centro sociale Gaetano Barberi*, alla Cooperativa sociale *La Riforma*, al Consorzio sociale *Martin Luther King* (Mannucci). Molti sono i riferimenti e le riflessioni anche sul tema dell'insegnamento religioso (Mannucci 1994), come *fil rouge* del pensiero risorgimentale e post unitario.

Si può comunque affermare che, se pure il contesto storico e sociale è profondamente cambiato, non è cambiata la spinta ideale e la costante ricerca verso il cambiamento, l'attento rivolgersi ai bisogni delle persone, in particolare delle persone in «situazione di disagio», attraverso una profonda motivazione e spesso, ancora oggi, precorrendo i tempi con soluzioni, strategie, intuizioni sempre all'avanguardia.

Bibliografia

“Asili d'infanzia e scuole primarie”. 1877. *L'Educatore Evangelico*, 1 gennaio.

Cento anni di vita dell'Istituto Evangelico Femminile Italiano di Firenze. 1963. Firenze: Tipografia Coppini.

Di Roberto, Gino. 1923. *L'Asilo di Giuseppe Comandi nei suoi aspetti pedagogico e religioso*. Firenze: Tipografia Carpigiani e Zipoli.

Di Bello Giulia, Silvia Guetta e Andrea Mannucci. 1998. *Modelli e progetti educativi nell'Italia liberale*. Firenze: CET.

L'Eco della verità, 21 aprile 1866: 197-198.

L'Educatore Evangelico, 1 aprile 1876.

- Genovesi, Giovanni. 1978. "L'educazione prescolastica". In *L'istruzione di base in Italia*, Firenze: Vallecchi.
- La Luce*, 13 gennaio 1910, 20 e seguenti.
- Mannucci, Andrea. 1989. *Educazione e scuola protestante, dall'Unità all'età giolittiana*. Firenze: Manzuoli.
- Mannucci, Andrea. 1994. *I protestanti e la religione a scuola*. Firenze: CET.
- Mannucci, Andrea. 1997. *Anch'io voglio crescere. Un percorso educativo per l'autonomia dei disabili*. Tirrenia (PI): del Cerro.
- Mannucci, Andrea. 1998. *E se fossero angeli? Il diario di un educatore attraverso trent'anni di storia di un quartiere metropolitano*. Tirrenia (PI): del Cerro.
- Mannucci, Andrea. 2007. *Crescere insieme. I diversabili e l'acquisizione dell'autonomia; la metodologie e le attività educativo-riabilitative di un Centro Diurno*. Tirrenia (PI): del Cerro.
- Mannucci, Andrea. 2011. *Bastano due ali per volare. Strategie e didattiche in Centri Diurni per diversabili*. Genova: ECIG.
- Mannucci, Andrea e Giulia Mannucci. 2017. *Per volare insieme. Strategie educative in Centri Diurni*. Firenze: edizioni via Laura.
- Maselli, Domenico. 1989. *Libertà della parola. Storia delle chiese cristiane dei fratelli*. Torino: Claudiana.
- "Relazione annuale al Comitato di Evangelizzazione". 1905. Rio Marina.
- "Relazione Annuale al Sinodo". 1909.
- "Relazione Annuale al Sinodo". 1911.
- La Rivista Cristiana*. 1905.
- Sansone, Leopoldo. 2002. *Il libro di Poldino. Diario dei ricordi, degli avvenimenti e delle vicende umane, che dal 1959 al 1994, hanno fatto una parte della storia del «Centro Evangelico di Solidarietà»*. Firenze: Tipografia Vannini.
- Santini, Luigi. 1971. *Cento anni di vita dell'Istituto Gould*. Torre Pellice (TO): Tipografia Sulpina S.p.a.
- "Le Scuole Evangeliche in Italia". 1867, *L'Eco della verità*, 100:26 gennaio.
- Zanini C. 1874, "Corrispondenza", *La Rivista Cristiana*, 272-276.

LUANA COLLACCHIONI

TO ENHANCE PERSONAL AND COLLECTIVE MEMORY
AND TO BUILD INCLUSIVE EUROPEAN CITIZENSHIP

VALORIZZARE LA MEMORIA PERSONALE
E COLLETTIVA PER COSTRUIRE CITTADINANZA EUROPEA INCLUDENTE

European and international society is experiencing a very complex present from a political, social and cultural point of view. Marginalization and xenophobia can also be deconstructed through project about “European Memory” so it is extremely important to be able to “educate” memory, awareness, and re-humanizing to enhance that sense of citizenship. The European project «In Memoriam of Invisible Victims - commemorating the physically and mentally disabled mistreated by the totalitarian regimes» involved Italy, Hungary, Romania and Bulgaria for eighteen months (2014-15) and focused on the reinforcement of personal and collective memory, in order to build a European citizen aware and respectful of the differences.

In un momento storico, politico e culturale estremamente complesso e continuamente impegnato a gestire situazioni di emarginazione ed esclusione a livello locale, europeo ed internazionale, appare di estrema importanza poter “educare” alla memoria, alla sensibilizzazione, alla riumanizzazione per valorizzare quel senso di cittadinanza da cui non si può prescindere per formare al rispetto reciproco e ad un pensiero democratico attento a tutti. Il progetto europeo *In Memoriam of invisible victims – Commemorating the physically and mentally disabled mistreated by the totalitarian regims*, che ha coinvolto Italia, Ungheria, Romania e Bulgaria per diciotto mesi 2014-15, si è focalizzato sulla valorizzazione della memoria, personale, collettiva e storica, per costruire una cittadinanza europea consapevole e rispettosa delle differenze ed in particolare dei diritti delle persone con disabilità, anche attraverso la progettazione di attività specifiche da poter proporre in contesti educativi formali e non formali.

Key words: Memory, European project, citizenship, disability.

Parole chiave: Memoria, progettazione europea, cittadinanza, disabilità.

Premessa

In un momento storico, politico e culturale estremamente complesso e continuamente impegnato a gestire situazioni di emarginazione ed esclusione a livello locale, europeo ed internazionale, appare di estrema importanza poter “educare” alla memoria, alla sensibilizzazione, alla riumanizzazione per valorizzare quel senso di cittadinanza da cui non si può prescindere per formare al rispetto reciproco e ad un pensiero democratico attento a tutti. Il progetto europeo *In Memoriam of invisible victims – Commemorating the physically and mentally disabled mistreated by the totalitarian regims*, che ha coinvolto Italia, Ungheria, Romania e Bulgaria per diciotto mesi 2014-15, si è focalizzato sulla valorizzazione della memoria, personale, collettiva

e storica, per costruire una cittadinanza europea consapevole e rispettosa delle differenze ed in particolare dei diritti delle persone con disabilità, anche attraverso la progettazione di attività specifiche da poter proporre in contesti educativi formali e non formali. I meeting, avvenuti in ogni Paese durante il Progetto, e che hanno coinvolto anche gruppi di giovani cittadini europei, sono stati ogni volta un'occasione di conoscenza, di apprendimento, di approfondimento e di apertura mentale, per tutti. Il fondamento di tutto il lavoro si colloca in due termini: *memoria* e *disabilità*, che sono stati per il gruppo di lavoro, punto di partenza e finalità. Infatti, conoscere la disabilità e l'importanza della memoria sono stati i presupposti iniziali per poter svolgere delle attività con giovani dei quattro Paesi europei partecipanti, che hanno prodotto come esiti: maggiore conoscenza delle persone disabili (e non solo del concetto astratto della disabilità), valorizzazione della memoria personale e collettiva (sperimentando su se stessi attività sulla memoria e sulle emozioni), recupero dell'importanza degli eventi commemorativi (partecipando a commemorazioni, come per esempio quella del Giorno della memoria, celebrato ogni anno il 27 gennaio) ed infine una sensibilizzazione personale, cognitiva, emozionale e quindi culturale, con esiti trasformativi non solo sulle conoscenze ma anche sulle coscienze.

Il progetto si è sviluppato in un'ottica teorico-riflessiva, argomentando sulla memoria, sulla disabilità e sullo sterminio delle persone disabili che ha avuto la sua massima concretezza nel periodo nazista durante la seconda guerra mondiale, ma anche in una prospettiva operativa, che comprende attività e metodologie opportunamente pensate per sviluppare conoscenza storica, per sensibilizzare all'accoglienza e al rispetto e per sviluppare cittadinanza attiva. Dalle verifiche e dalle valutazioni finali del progetto è emerso quanto sia necessario ed importante lavorare in educazione per promuovere conoscenza storica, nella convinzione che si può ricordare solo ciò che si conosce; e questa è la via "per non dimenticare" e per vivere con coscienza, nella conoscenza e nella consapevolezza.

Il valore della memoria

La memoria, a lungo studiata e definita in ambito psicologico, ormai da decenni viene anche valorizzata in ambito pedagogico-educativo, in quanto funzionale e determinante per la costruzione dell'identità di ognuno. Diventa importante allora riflettere prima di tutto sull'importanza della costruzione della *memoria personale*, non trascurando però che esiste un altro tipo di memoria che è particolarmente rilevante a livello culturale, sociale e politico: la *memoria collettiva*, la quale permette di ricordare fatti ed eventi storici e/o socialmente importanti, che "dobbiamo" ricordare "per non dimenticare", perché alcuni accadimenti in particolare, come quelli avvenuti nei campi di sterminio, ma già da prima, nell'organizzazione capillare di pulizia razziale messa a punto dal regime nazista, non si ripetano. È fondamentale però considerare necessario che tali affermazioni non rimangano limitate nel tempo delle commemorazioni, come quelle che avvengono in concomitanza con la giornata della memoria il 27 di gennaio,

ma che siano occasione di riflessione, approfondimento, presa di coscienza, di fatti ed eventi che non appartengono soltanto al passato, e ad un passato sempre più lontano, ma che nella storia continuano ad accadere, purtroppo con scarsa risonanza sulle coscienze e sulla gestione politica internazionale di situazioni emergenziali, di guerra, di discriminazione. Ed è proprio per questo che è necessario sviluppare quello spirito critico, che permetta di interpretare la realtà e ciò che in essa accade, vicino o lontano da noi, geograficamente e temporalmente, e non soltanto assorbirla per come viene enunciata, talvolta “manipolata”; è fondamentale lavorare sulle coscienze, sull’umanità, come dimensione imprescindibile di ogni persona e sulla capacità di non obbedire e di non eseguire comandi che vanno oltre i valori dei diritti umani.

Nel progetto europeo «InMemo», *In Memoriam of the Invisible victims – Commemorating the physically and mentally disabled mistreated by the totalitarian regims*, in particolare il focus del lavoro che i Partner hanno affrontato congiuntamente ha riguardato la conoscenza e la rievocazione dello sterminio delle persone disabili avvenuto in Europa, in particolare in Germania e in Austria, a partire dalle discriminazioni naziste, con l’obiettivo inoltre di indagare quali conseguenze tali accadimenti hanno prodotto e cosa sia accaduto nei Paesi con regimi totalitari. Acquisire tali conoscenze e quindi costruire memoria storica ha permesso di conoscere e di indagare nel presente e nell’attualità dei Paesi Partner con la finalità di promuovere pratiche educative includenti e quindi efficaci per sensibilizzare le menti delle persone, in particolare dei ragazzi, cittadini europei.

Viviamo continuamente e ancora oggi in un mondo in cui sono presenti forme di violenza inaudite a livello planetario, stermini che troppo spesso rimangono taciuti e conosciuti solo in parte e proprio per questo, diventa ancora più importante sensibilizzare le giovani generazioni all’attenzione, al pensiero riflessivo, alla solidarietà umana, all’inclusione di tutti e di ciascuno. Siamo tutti cittadini planetari e condividiamo insieme il destino umano di abitare il pianeta Terra, che non possiamo più pensare come frammentato e diviso in continenti o nazioni separati: ormai la Terra è il Villaggio Globale che tutti gli umani abitano, all’interno dei propri confini nazionali ma con una necessaria visione e relazione transnazionale, europea, planetaria (Balducci 2004, 2005, 2006; Morin 2000, 2002, 2007).

Le attività che nel progetto sono state pensate e prodotte, sono tutte finalizzate al recupero e alla valorizzazione della memoria personale e collettiva, necessarie per costruire cittadinanza europea, valore etico e responsabilità.

Ogni persona è una storia di vita, è l’insieme delle esperienze che vive. Ogni persona ricorda le esperienze che vive e che hanno un’intonazione emozionale forte: si ricordano in particolar modo le grandi gioie e i grandi dolori. Non tutte le esperienze infatti possono essere ricordate ma alcune, in particolare, quelle più significative, riaffiorano alla mente, attraverso i ricordi, anche dopo molti anni dal loro accadimento e ci accompagnano nella vita. Sono i ricordi, e quindi è la memoria che abbiamo di noi, che permettono la costruzione della nostra identità. Considerare la memoria da questa prospettiva aiuta ad assegnarle un valore sociale e culturale, determinante per la costruzione di un sé cosciente e consapevole.

Ma cos'è la memoria? La memoria è l'attività cerebrale che permette di apprendere e di conoscere. Se non ci fosse memoria non sarebbe possibile la conoscenza. Apprendiamo perché studiamo e ricordiamo contenuti di studio, ma apprendiamo anche perché memorizziamo gesti, azioni, odori, parole che gli altri compiono in nostra presenza. Apprendiamo perché il cervello è plastico e quindi si trasforma costantemente, incessantemente e inesorabilmente proprio nelle esperienze che viviamo: avere questa consapevolezza assegna all'educatore una responsabilità enorme nelle proposte educative che, nell'esercizio della propria professione, propone ai ragazzi, i quali si trasformeranno mentalmente se coinvolti ed interessati in ciò che viene loro proposto e richiesto.

Le Doux sostiene: *Io sono le mie sinapsi*, centrando sul cervello emotivo gran parte della responsabilità dell'essere soggettivo e chiamando in causa in tutto ciò, non solo le sinapsi in quanto spazi tra cellule cerebrali, ma soprattutto in quanto *collegamenti* e quindi *comunicazione* tra cellule cerebrali; sinapsi intese come *mezzo* attraverso il quale si compie la maggior parte di ciò che il cervello fa, sinapsi che creano *memoria* e che implicitamente conducono alla *narrazione pedagogica ed esistenziale* del sé, di un *Sé sinaptico*. Alla pedagogia poi il compito di interpretare le conoscenze psicologiche e neuroscientifiche per unirle a quelle più strettamente metodologico-didattiche e tradurle in pratiche educative efficaci – come le pratiche narrative – perché realmente formative. «Che il Sé sia sinaptico può essere una maledizione: non ci vuole molto perché vada in pezzi. Ma è anche una benedizione, dal momento che ci sono sempre nuove connessioni in attesa di essere realizzate. Tu sei le tue sinapsi. Esse sono chi sei tu» (LeDoux 2002, 450). Il Sé sinaptico ovviamente non coincide col Sé, che è anche un sé sociale, psicologico, morale, spirituale, ma corrisponde al sé neurale che permette di descrivere come le altre dimensioni del Sé si realizzano: «La mia soggettività ed il mio mondo interiore sono un tutt'uno con il complesso delle mie connessioni sinaptiche» scrive LeDoux (2002, 450). Vediamo quindi in che termini possiamo parlare di memoria, come si forma la memoria, quali meccanismi mentali sono interessati oppure, come i diversi meccanismi cerebrali concorrono al recupero dei ricordi e alla strutturazione della memoria neurale e autobiografica.

Leonardo Trisciuzzi sostiene che è difficile per qualunque studioso serio dover dare una risposta precisa per definire la memoria, data la vastità della tematica e, rifacendosi proprio a LeDoux, parla di questa facoltà mentale come prodotto delle sinapsi, ma anche come meccanismo meraviglioso e mezzo che ci permette di riportarci indietro nel tempo. Scrive Trisciuzzi: «La memoria è quindi un'attività mentale che ci lega nel tempo, e quindi è ciò che dà un senso all'esistenza. [...] La vita senza memoria non è vita. La nostra memoria è la nostra coscienza, la nostra ragione, il nostro sentimento, persino la nostra azione. Senza di lei non siamo niente» (Trisciuzzi, Zappaterra e Bichi 2006, 3).

Ogni essere umano si trasforma vivendo, le azioni che continuamente compie lo trasformano e contemporaneamente cambiano anche gli schemi mentali precedenti. È la memoria che ci permette di vivere perché grazie alla memoria possiamo riconoscere oggetti, parole, esperienze, situazioni, pensieri, insomma tutto ciò che ci circonda e col quale siamo venuti a contatto: tutto ciò di cui abbiamo fatto esperienza e che può

essere recuperato, grazie alla memoria, e può esserci di aiuto in termini di regolazione di comportamenti, parole, scelte.

L'*emozione* è un fattore che fortemente determina il rafforzamento o l'attenuazione del consolidamento della *memoria*. L'emozione interviene direttamente sui meccanismi della memoria, agendo sulla biochimica cerebrale, e indirettamente attraverso i messaggi che il corpo emozionato invia al cervello. Si potrebbe definire come un intreccio continuo. «La biologia della memoria non riguarda soltanto quei fenomeni neurobiologici che assicurano la codificazione a breve o a lungo termine delle esperienze, ma anche la modulazione esercitata dalle strutture nervose e dalle molecole legate all'emozione» (Trisciuzzi, Zappaterra e Bichi, 2006, 3).

Emozioni e memoria hanno un peso determinante e scientificamente riconosciuto sulla costruzione del Sé e sull'apprendimento che è parte – ed una parte assolutamente significativa e fondamentale – integrante della costruzione del sé. La motivazione, strettamente collegata all'emozione, non solo costruisce la memoria di sé connotando e colorando emotivamente i ricordi, ma appassionando all'apprendimento, alla conoscenza e alla relazionalità con gli altri.

La memoria autobiografica, connotata emozionalmente, ci rende maggiormente consapevoli e competenti, sia sul piano cognitivo che su quello relazionale, perché come abbiamo visto questi sono inesorabilmente interconnessi e fortemente intrecciati, in una trama sulla quale continuamente tessiamo le nostre esistenze.

Proprio come l'apprendimento è il processo di creazione delle memorie, così le memorie create dipendono dalle cose apprese in precedenza, in una trama che dura per tutta la vita, come nella tessitura di un tappeto con nodi sempre più fitti. Il tipo dei nodi e la qualità del tappeto saranno fortemente dipendenti dalla quantità/qualità/entità delle gratificazioni o mortificazioni vissute, che avranno segnato la memoria e la vita stessa. I ricordi, belli e brutti, delle esperienze vissute da ragazzi, accompagnano per tutta la vita con effetti meravigliosi o devastanti¹.

Tutto ciò vale per tutte le persone e dunque anche per le persone con disabilità, che crescono, si formano e si trasformano in base alle esperienze che vivono.

L'identità della persona con disabilità si costruisce nella relazione con gli altri e in stretta dipendenza dalle risposte che in tali relazioni interpersonali la persona riceve, ma talvolta i feedback inviati alla persona con disabilità possono avere una connotazione negativa legata a pregiudizi e stereotipi del senso comune, che possono incidere negativamente sulla strutturazione dell'identità della persona disabile.

La persona con disabilità non sempre si trova a vivere la propria vita nella possibilità di poter scegliere, desiderare decidere. Ciò può trovare origine nella condizione bio-psico-sociale specifica della persona ma molto più spesso alcune possibilità sono precluse alla persona disabile a causa della carente conoscenza, a livello sociale e culturale, del fatto che anche una persona con disabilità può desiderare, scegliere, decidere, lavorare, avere una dimensione di vita personale significativa, anche se non pienamente autonoma.

¹ I contributi di Winnicott e della Miller in tal senso sono illuminanti.

La persona disabile costruisce la sua storia di vita, che è una storia fatta di memorie, come tutte le altre persone. Le esperienze di vita, contribuiscono alla strutturazione cerebrale dei circuiti sinaptici e nello stesso tempo permettono l'accumulo di memorie, delle memorie delle esperienze fatte e così, anche ogni persona disabile, cresce e progredisce nelle esperienze.

La persona disabile ha avuto precluse, storicamente, molte esperienze di vita. Se pensiamo all'istituzionalizzazione, o alla segregazione familiare a cui sono stati sottoposti i soggetti disabili, soprattutto i disabili mentali, non è difficile capire come la mancanza o carenza di esperienze possano aver contribuito alla impossibilità, per loro, di svilupparsi ed esprimersi secondo le loro potenzialità. In breve è stata preclusa loro la possibilità di costruire la propria identità come accumulo di esperienze di vita e quindi accumulo di memorie, che modificano il sé sinaptico, psicologico, fisico, identitario e sociale.

Se a ciò si aggiunge che l'intervento scolastico, talvolta nelle scuole speciali, talvolta nelle scuole comuni, non sempre è adeguato alla specificità delle persone disabili e soprattutto non sempre è attento alla loro educazione e formazione in ottica di progetto di vita, possiamo capire come, a fronte di una normativa includente, o in presenza ancora di una normativa segregante, ciò che può fare la differenza non è soltanto l'intervento educativo e formativo sulle persone con disabilità, ma è la presa di coscienza sociale, culturale e politica che davvero potrebbe contribuire all'inclusione sociale delle persone disabili. Culturalmente è ancora presente l'erronea credenza che un basso quoziente intellettivo della persona sia invalidante non soltanto sulla sua capacità riflessiva ma anche su quella fisica, emotiva, sociale e relazionale. Ne consegue che neppure le possibilità di impiego lavorativo siano ipotizzate, riconosciute e pienamente valorizzate; talvolta non vengono proprio prese in considerazione, come conseguenza dell'idea pregiudizievole e rigida, che la persona disabile non abbia questa possibilità: cioè la non possibilità nella mente delle persone, preclude alla costruzione di un progetto di vita aderente alle reali possibilità e ai desideri specifici della persona. Anche la persona disabile nella sua specificità e unicità, ha desideri, emozioni, sensazioni, competenze e capacità, se questi aspetti sono stati educati, valorizzati, sviluppati, fin dalla nascita.

Appare evidente quindi come sia fondamentale per una persona disabile (ma potremmo dire per ogni persona, in generale) vivere il maggior numero di esperienze per non «stazionare inerti e sempre più indifferenti e insofferenti» nell'apatia, come è accaduto soprattutto in passato, quando la segregazione e l'esclusione dalla dimensione scolastica e sociale delle persone con deficit cognitivo le ha mantenute in una condizione di assistenza e di accudimento (talvolta di abbandono), che è andata ad incidere sulla non promozione della loro identità, che rimaneva svalutata, se non addirittura annientata.

Culturalmente permaneva l'idea che la persona con disabilità mentale non fosse in grado di apprendere e per essa non era previsto nessun inserimento scolastico, a differenza di quanto avveniva per le persone con deficit sensoriali che, avendo l'intelligenza preservata, avevano accesso alle scuole speciali, avvenuto in epoche diverse in vari Paesi europei, nel corso del Novecento.

Possiamo inoltre ormai affermare anche che l'ipervalorizzazione della razionalità a discapito di altre dimensioni identitarie, come la corporeità e l'emozionalità, hanno prodotto fino al Novecento una generale sopravvalutazione delle persone per la loro capacità di ragionamento, senza però tenere conto di altre variabili e di altre competenze e così, viceversa, chi non mostrava abilità intellettive alte, non veniva valorizzato per altre sue abilità. Questo è accaduto anche nella scuola, dove chi sapeva studiare ed esprimersi verbalmente, poteva procedere nel tentativo di affermarsi mentre chi aveva difficoltà scolastiche veniva considerato come potenzialmente impossibilitato ad avere successo nella vita.

Gli studi sull'intelligenza emotiva (Goleman 2006) e sulla molteplicità delle intelligenze (Gardner 1987) hanno dimostrato che ogni persona ha una pluralità di intelligenze e di competenze non sempre tutte espresse ad alti livelli come non tutte sono collocate su bassi livelli, che ogni persona possiede specifiche abilità e competenze e che per avere successo nella vita non è fondamentale avere un alto quoziente intellettivo ma è necessario un quoziente emozionale ben sviluppato, cioè è importante avere capacità relazionali e di flessibilità, occorre in sintesi non soltanto sapere ma saper essere. E saper essere significa saper essere nel mondo, in relazione con gli altri.

I nuovi studi nell'ambito delle scienze dell'educazione, uniti alla normativa internazionale hanno permesso di declinare possibilità nuove per le persone con disabilità. Certo che tutto ciò s'intreccia con la storia e con la cultura dei diversi Paesi e questo fa sì che ancora oggi la situazione delle persone con disabilità sia affrontata e gestita in modalità differenziate: ci sono Paesi che hanno un'ottima normativa, come per esempio l'Italia e Paesi come l'Ungheria e la Romania dove pur in carenza di una normativa efficace in termini d'inclusione si trovano esperienze educative e formative particolarmente interessanti, pur se limitate al contesto entro cui esse si sviluppano e si attuano.

Il progetto «InMemo» è stato un'occasione straordinaria per i Paesi partner per conoscersi reciprocamente in tale questione, condividere esperienze, riflettere su di esse e promuovere cultura dell'inclusione. La cultura dell'inclusione è la parte determinante nell'impegno a costruire inclusione per le persone disabili. Occorre pensare in modo rinnovato ed in prospettiva esistenziale, occorre vedere il possibile laddove per troppo tempo ogni possibilità è stata preclusa. E su tale prospettiva culturale è necessario un impegno scientifico e politico alto, in ogni Paese.

La normativa europea garantisce la persona disabile e gli strumenti diagnostici internazionali, soprattutto l'ICF, *International Classification of Functioning, Disability and Health*, in vigore dal 2001, fanno ormai riferimento all'importanza di considerare la persona disabile nella sua globalità e per le sue funzionalità, tuttavia ancora molta strada deve essere fatta affinché tale prospettiva diventi una conoscenza socialmente condivisa, i pregiudizi siano decostruiti ed entri culturalmente nei pensieri delle persone e quindi agisca di conseguenza sui loro comportamenti e sul modo di porsi con le persone disabili.

La disabilità talvolta fa paura, crea imbarazzi, non si sa cosa dire e, per gli educatori è importantissimo allenare lo sguardo a vedere la persona prima di tutto, e poi la sua disabilità, che c'è, è presente ma non coincide con la persona stessa.

La storia e la normativa sull'integrazione scolastica e sociale sono differenziate a livello europeo, tra i vari Paesi, ma sicuramente le politiche europee possono essere un ottimo canale di condivisione e confronto di diverse esperienze, con auspicabili e conseguenti ricadute sulle politiche locali, nazionali, transnazionali. Progetti come InMemo sono sicuramente di enorme valore per la conoscenza condivisa e il confronto che permettono ai Paesi membri del Progetto stesso e che possono produrre importanti conseguenze educative e sociali, che si traducono in cittadinanza attiva, identità europea.

Accogliere la persona disabile significa rispettarla per ciò che è e per ciò che può fare, trattarla come persona, ascoltarla nelle sue varie modalità comunicative ed espressive e coinvolgerla a livello personale, scolastico e sociale, per quanto possibile.

Quanto accaduto a livello storico, in termini di esclusione lungamente protratta, condiziona ancora il pensiero delle persone in modo pregiudizievole. Teoricamente molte conoscenze sono acquisite e regolamentate dalla normativa in termini di integrazione ma ciò che è difficile è il cambiamento del modo di pensare, come sostiene Morin (2000).

Ogni persona è titolare di diritti, ha il diritto ad essere rispettata per come è, per ciò in cui crede, per come si esprime. Stiamo parlando di diritti umanitari universali, che dovrebbero essere garantiti a tutti e a ciascuno, indipendentemente dalla situazione bio-psico-sociale del soggetto stesso perché ogni persona ha un diritto imprescindibile alla dignità umana che non dovrebbe mai venire meno. Ormai sappiamo che la diversità è dimensione identitaria che appartiene ad ogni essere umano che ha il diritto di crescere e di vivere secondo le sue potenzialità, a livello individuale e sociale con un impegno personale e collettivo nella società di appartenenza.

Il Progetto InMemo ha permesso ai partecipanti di ricordare, potenziare e condividere le proprie conoscenze sullo sterminio delle persone disabili attuato dal regime nazista e soprattutto ha permesso di affrontare tale questione con ragazzi adolescenti e giovani adulti, attraverso attività proposte loro in varie fasce d'età da 14 a 23 anni, nei luoghi formali o informali dell'educazione e della formazione.

Conoscere lo sterminio nazista, in genere ricordato soprattutto per lo sterminio degli Ebrei ma iniziato proprio con l'opera di sterilizzazione e di sterminio delle persone disabili, è la condizione necessaria per sensibilizzare alla commemorazione di tali eventi e soprattutto per riflettere su come la manipolazione dell'informazione può contribuire a costruire una memoria storica non reale ma deformata politicamente per le finalità preposte dal regime nazista.

Conoscere per ricordare: lo sterminio nazista delle persone disabili

La cultura fin dall'antichità ha privilegiato, dell'uomo, la capacità razionale rispetto alle abilità creative, espressive, corporee ed emozionali, da Platone a Cartesio, condizionando il modo di pensare della comunità scientifica ma anche il senso comune. Si è affermata così l'idea che l'uomo è tale in quanto essere pensante, anche se ormai da

alcuni decenni sappiamo che al *Cogito ergo sum* di Cartesio si può sostituire il *Sento e penso dunque sono*.

Questo modo di concepire la razionalità è sicuramente l'esito di conoscenze scientifiche affermatesi in un determinato momento storico ed in un preciso contesto culturale ma come vediamo, ancora oggi la nostra cultura risente di tali condizionamenti. Le scienze dell'educazione ci dicono che ci sono nuove prospettive, nuove conoscenze, tuttavia disancorare un pensiero fortemente radicato non è cosa semplice. Di fatto è più facile rimanere aggrappati ad un pensiero semplificato così come ci è pervenuto piuttosto che riflettere per farsi una propria idea, per interpretare la realtà e pensare il futuro in ottica costruttiva. L'attenzione all'altro, l'ascolto, il pensare diversamente richiede impegno, sforzo, tenacia, forza di volontà, desiderio di lottare per qualcosa in cui crediamo e per cui siamo disposti ad agire nella complessità della realtà.

Quando ciò non accade, il rischio è di seguire un pensiero omologato perché ciò richiede minor sforzo, minor impegno, minor fatica. In tal caso però il rischio di manipolazione culturale è alto, come pure alto potrebbe essere il rischio di perdere la capacità di pensare in modo libero e democratico, riflessivo e critico.

Le persone disabili nel corso della storia hanno dovuto subire le conseguenze della manipolazione del pensiero fin dall'antichità: a Sparta venivano gettate dal Monte Taigeto perché in una cultura che esaltava la guerra una persona disabile non era funzionale a quel tipo di società e così, nello scorrere dei secoli, le persone disabili sono state escluse, tollerate, emarginate, assistite, a seconda di come cresceva e si sviluppava la società.

Di fatto queste sono teorizzazioni filtrate dal pensiero di chi le scrive, inevitabilmente dipendente e condizionato dalla cultura dominante. Se ci fermiamo a riflettere, però, possiamo capire come la realtà dei fatti non sia stata così univoca nei vari momenti storici. Intendo dire che studiare la storia della disabilità, intesa come un passaggio dall'antica eliminazione (dal Monte Taigeto o dalla Rupe Tarpea), alla tolleranza medievale, all'approccio medicalizzato illuminista, all'integrazione nel secondo Novecento, non significa che in questi vari periodi le persone disabili avessero tutte lo stesso destino. Analogamente possiamo capire come non basti una legge sull'inclusione per produrre ovunque e in modo generalizzato una reale inclusione; in effetti, a quarant'anni dall'emanazione della legge 517 del 4 agosto 1977, ancora molto c'è da fare per costruire quell'inclusione scolastica (e di conseguenza sociale) per la quale nella legge si gettavano solide basi normative. Non può esistere una norma che generalizza comportamenti, pensieri, agiti, in educazione nello specifico e, più generalmente, parlando di umanità. Possiamo quindi comprendere che le eccezioni ci sono sempre state, o meglio le divergenze, le "disobbedienze" ed è stato proprio il *pensare diversamente*, il *sentire diversamente* e l'*agire diversamente* che hanno condotto a cambiamenti importanti. Questo vale per ogni scoperta scientifica e vale anche per l'inclusione. Nell'antichità, in alcune culture, le persone con deficit venivano generalmente uccise, ma anche allora alcuni venivano protetti, nascosti, accolti, salvati dalla Rupe Tarpea, per esempio, da qualcuno che si prendeva cura di loro, secondo una forma di amore e di umanità che è presente nelle persone e che le spinge a non agire in modo "con-

forme” ma “disobbediente” perché il pensare umanamente e coscienziosamente può condurre a scelte diverse e ad esiti diversi.

Viceversa, oggi che viviamo nell'epoca dell'inclusione e che abbiamo una normativa straordinaria, non sempre l'inclusione viene agita perché culturalmente non è ancora onnipresente nel nostro modo di pensare e di interpretare la realtà. Quindi anche oggi ci sono delle variabili e delle eccezioni. Occorre necessariamente non fare una lettura «ristretta in una rigida cornice» che conduca a «restrittive tipizzazioni», come possiamo leggere sulla normativa sui BES, in particolare nella Premessa della Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 (Collacchioni e Marchetti 2013), ma aperta alle possibilità, aperta alla reticolarità, in ottica sincronica e in prospettiva diacronica. Occorre promuovere sempre (e sempre più) un pensiero rispettoso e accogliente verso tutti e ciascuno, avere la capacità di essere sempre vigili, per evitare quanto più possibile di cadere in pensieri distorti, per non accettare (forse senza piena consapevolezza) letture e informazioni manipolate, per non essere conniventi con scelte politiche, sociali e culturali che possono rivelarsi penalizzanti e negative per ogni persona e per l'umanità, assediata ancora oggi da accadimenti dis-umani e in-umani.

La più efferata manipolazione culturale avvenuta contro le persone disabili comunque è sicuramente individuabile nel Programma T4, nell'idea di “morte pietosa” nel progetto Eutanasia, di fatto nello sterminio delle persone disabili avvenuto durante il regime nazista, che intendeva così preservare la razza ariana, ritenendo le persone disabili “vite indegne” di essere vissute.

Lo sterminio delle persone disabili deve essere conosciuto, ricordato e commemorato.

Le operazioni di sterminio che i nazisti iniziarono segretamente in sei campi di sterminio in Polonia si basava su due tipologie organizzative: i campi di concentramento e le installazioni per la messa a morte che erano nascoste all'interno dei primi. Queste due architetture non erano nuove ma avevano degli antecedenti, infatti il campo di concentramento e le camere a gas esistevano già in maniera separata. La novità dei campi di sterminio e di concentramento consistette nel fatto di mettere insieme questi due sistemi. I campi di concentramento esistevano già con lo scopo di reprimere perseguitati politici, asociali, rom, ebrei, omosessuali, mentre l'uso del gas già era stato impiegato per uccidere sistematicamente gli internati ed è proprio nell'uccidere i disabili mentali che i nazisti perfezionarono questo sistema in specifiche strutture in Germania e in Austria e lo poterono poi adottare nei campi di concentramento per sterminare gli internati dei campi.

Il primo modello di camera a gas viene costruito in Germania in seguito al dibattito sulla qualità della vita diffuso dal nazismo, per “convincere” la popolazione che uccidere una persona inabile mentale o con tare ereditarie significava “aiutare” la persona agonizzante a morire per impedirle di vivere una “vita indegna”. In questo dibattito le persone con deficit mentale e/o fisico venivano presentate come «cellule nocive del corpo sano della nazione» (Tregenza 2006, 10). Hitler creò un'opera di propaganda enorme per manipolare la realtà e condizionare il pensiero corrente. Venivano proiettati film con autori famosi dove si poneva la realtà della persona disabile soltanto at-

traverso la prospettiva che si voleva mostrare, facendo leva sul senso di famiglia, sulla dimensione emozionale, sull'aspetto economico. Molte erano le modalità ed i canali per proporre la persona disabile come un "peso sociale" e come sofferente. Venivano divulgate immagini distorte per mostrare la sofferenza, l'inutilità delle persone disabili e per disseminare nel senso comune un messaggio distorto: "meglio morire che vivere così".

Scrive Tregenza: «Per sensibilizzare la popolazione tedesca sulla necessità dell'eutanasia, la propaganda nazista, riprendendo un argomento che circolava in Germania sin dagli anni Venti, insistette sull'aspetto economico, denunciando gli alti costi che le cure destinate ai disabili comportavano per la collettività. In [...] un foglio pubblicitario della fine degli anni Trenta si invitava alla lettura del mensile *Neues Volk*, strumento di propaganda degli Uffici di politica della razza del Partito nazista, dichiarando: 'Questo paziente affetto da una malattia ereditaria costa, durante la sua esistenza, 60.000 RM al popolo. Connazionale, si tratta anche dei tuoi soldi» (Tregenza 2006, 46). Per chiarezza si può aggiungere che la cifra indicata come costo dell'assistenza della persona disabile equivaleva al valore di un appartamento e la propaganda faceva leva sui giovani in difficoltà nell'acquisto di casa per condurli a pensare che se lo stato non avesse speso quei soldi per i disabili avrebbe potuto assegnare appartamenti ai nuclei familiari. Questo era il messaggio distorto che il governo inviava.

Mentre la manipolazione culturale avveniva attraverso questo tipo di propaganda che si attuava attraverso ogni possibile canale informativo e comunicativo, dalla radio, al cinema, ai giornali al volantaggio, la distruzione delle persone con disabilità ebbe il suo inizio nei luoghi in cui tali persone erano internate, come documenta Michael Tregenza nel suo volume, in cui riporta informazioni dettagliate e documenti inediti sullo sterminio dei disabili. La sua ricerca prende origine da un rapporto recuperato dai Servizi segreti britannici nell'aprile del 1945, quando la guerra stava per finire e che documentava dell'organizzazione nazista nota come Fondazione di pubblica utilità per l'assistenza in istituto e che, in realtà, tra il gennaio del 1940 e l'agosto del 1941 aveva organizzato e attuato la "morte pietosa" di oltre 70.000 pazienti disabili mentali, in sei diversi centri, in Germania e in Austria, attrezzati per tale scopo. Vediamo alcune cifre che riporta Tregenza: nel castello di Hartheim 18269 uccisioni, a Sonnenstein 13720, ad Hadamar 10072, a Grafeneck 9839, a Brandenburg 9772, a Bernburg 8601. Questi numeri impressionanti rappresentano la quantità di persone che hanno trovato la morte attraverso l'uccisione col monossido di carbonio, gas letale e poco costoso. Le alternative iniziali prese in considerazione erano state: morte per digiuno o morte attraverso farmaci, ma erano state considerate troppo lente e quindi poco efficaci per lo scopo preposto. Settantamila persone uccise in un anno e mezzo, sotto il nome di morte pietosa o eutanasia, in verità uno sterminio. «La cifra viene riferita in un documento contabile nazista. In seguito alle indagini giudiziarie del dopoguerra e ai processi in cui vennero giudicati alcuni dei responsabili delle uccisioni dei disabili in Germania, i pubblici ministeri si convinsero che questo numero fosse inferiore alla cifra reale, da loro valutata in almeno 80.000 vittime» (Tregenza 2006, 166).

La macchina organizzativa che mise a punto l'*Operazione T4*, dal nome della via

Tiergartenstraße al numero 4, sede della villa berlinese in cui si decise il programma di “eutanasia”, arruolò psichiatri e medici, che dovevano accertare le facoltà mentali dei pazienti sulla base di un questionario che veniva inviato dal Dipartimento di salute del Ministero dell’Interno del Reich ad ogni istituto di cura presente sul territorio. Qui venivano compilati dai direttori degli istituti e rispediti. Una équipe di psichiatri, dai questionari pervenuti preparava le liste con i candidati per l’eutanasia: questo procedimento veniva retribuito a cottimo e per questo veniva inserito nelle liste un numero elevatissimo di persone. Non avveniva nessuna visita medica sulle persone, del resto il motivo di tali “liste della morte” non era sanitario ma di natura economica. «Tra i candidati alla soppressione erano inclusi anche individui che, pur mentalmente sani, presentavano difetti fisici, come la cecità, la sordità e il mutismo, o semplicemente degenti la cui unica colpa era quella di essere in età avanzata» (Tregenza 2006, 38). Fu istituita anche una società fantasma addetta al trasporto delle persone da eliminare dagli istituti ai centri “eutanasia”, società che guadagnava molto in tale operazione e che godeva di agevolazioni sul piano finanziario e di manutenzione dei mezzi. Gli “autobus degli assassini” come venivano chiamati avevano i vetri schermati cosicché nessuno potesse vedere chi era all’interno e l’organizzazione gestiva anche la comunicazione del decesso ai parenti, a cui venivano “inventate” le cause di un improvviso decesso oltre ad esplicitare un falso motivo per la non restituzione del corpo del deceduto.

Fu l’Ufficio dell’Ispettorato ad occuparsi della requisizione degli istituti psichiatrici da poter usare come centri di eutanasia, dopo avervi installato le attrezzature per la soppressione delle vittime.

Esisteva un vero e proprio “protocollo di uccisione” che prevedeva il prelievo delle persone dagli istituti di cura, il loro trasporto in una delle sei strutture deputate all’eutanasia, il controllo che ogni paziente corrispondesse alla rispettiva cartella clinica, la scrittura di una motivazione da comunicare ai parenti, la numerazione delle vittime ed alcuni segni che apportavano sulle future vittime, qualora avessero protesi d’oro, per poterle riconoscere dopo la gassazione e prelevare l’oro prima dell’incenerimento nei forni crematori di cui ogni centro eutanasia era dotato.

Una vera o propria organizzazione a scopo di morte, per lo sterminio delle persone disabili che deve essere conosciuta e ricordata.

C’è da dire anche che l’ordine di cessazione delle operazioni di eutanasia interruppe l’invio dei pazienti nei centri e la gassazione ma non fermò l’uccisione dei disabili che continuò per tutta la durata della guerra in diversi ospedali tedeschi, attraverso la somministrazione di farmaci. Questa fu definita “eutanasia selvaggia”, portata avanti da uomini che avevano partecipato alla T4 e che continuarono questa loro opera di pulizia razziale, uccidendo non solo persone disabili ma anche altre categorie di persone, come per esempio i lavoratori provenienti dall’Est.

Alle cifre sopra riportate sulle persone disabili uccise tra il 1940 ed il 1941 nei centri eutanasia, andrebbero aggiunti altri numeri, affatto irrilevanti, di soppressioni di “vite indegne di essere vissute”, con riferimento a disabili, ebrei, rom e turchi, avvenute a Kiev tra il settembre del 1941 e il marzo del 1942, sempre per mano tedesca; si tratta di uccisioni tramite iniezioni di un numero di persone compreso tra 80.000 e 100.000.

In 21 centri di degenza ospedaliera e cura medica in Polonia, inoltre i pazienti furono assassinati, in gran parte, con armi da fuoco, oltre ad un numero di 10.000 pazienti morti per sottanutrizione.

Quanto scritto fin qui si riferisce a disabili adulti internati in centri di cura e in istituti ma il progetto eutanasia e le politiche di “purificazione” non risparmiarono neppure i bambini affetti da malformazioni o da malattie ereditarie o semplicemente con ritardo nell’apprendimento scolastico o con problemi comportamentali, che vennero uccisi da medici in ospedale attraverso la somministrazione di farmaci o lasciati morire per inedia.

La memoria storica necessita di essere ricordata, attraverso letture, documentari, visione di filmati, lettura di documenti, ascolto di testimonianze. La memoria storica deve diventare patrimonio della memoria personale e collettiva ed è per questo che è importante commemorare, perché non dobbiamo dimenticare, dobbiamo ricordare e sensibilizzarci verso queste atrocità ingiustificabili.

Questo è il frutto di una manipolazione dell’informazione, voluta politicamente e accettata o subita dalla popolazione. L’immagine distorta che la propaganda ha disseminato sulle persone con disabilità ha fatto sì che le persone pensassero o che comunque non contrastassero l’idea che la persona disabile non è produttiva, è troppo costosa e soffre: meglio morire che vivere indegnamente.

Tali pensieri non dovremmo mai averli su nessuna persona perché ogni vita, in quanto tale, è degna di essere vissuta. Se da una parte, questa memoria storica ci riporta nel passato, in un passato relativamente recente, non dovremmo commettere l’errore di pensare che tali orrori non esisteranno più. Altre forme di repressioni e soppressioni, etniche, religiose continuano a perpetrarsi e forme di non accettazione della persona disabile sono ancora presenti, talvolta per non conoscenza della disabilità talvolta per una sorta di razzismo mentale, che è difficile abbattere.

Nella realtà sociale mondiale in cui viviamo, la speranza educativa che possiamo avere si concretizza nell’impegno all’accoglienza e al rispetto dell’altro, di qualunque altro anche attraverso la conoscenza storica, la valorizzazione quindi della memoria storica, unita ad un’alfabetizzazione emozionale e ad una capacità personale di coltivare la memoria: la memoria di sé, la memoria storica, la memoria collettiva.

Il 1° novembre del 2005, l’Assemblea generale delle Nazioni Unite ha istituito il giorno della memoria, che è una ricorrenza internazionale celebrata il 27 gennaio di ogni anno per commemorare le vittime dell’Olocausto. Il 27 gennaio è il giorno in cui, nel 1945, i Russi entrarono in Auschwitz e liberarono le persone lì detenute.

Nel progetto InMemo, ogni Meeting ha previsto un momento commemorativo: il 27 gennaio 2014 a Budapest, in Ungheria, la giornata della memoria, è stata commemorata presso il Peto Institute, dove è stata apposta una targa del Progetto InMemo.

Il 9 maggio 2014, nel Meeting di Firenze, in Italia, il Progetto InMemo è stato presentato all’interno di una commemorazione legata al giorno dell’Europa.

Il 3 dicembre 2014 a Sofia in Bulgaria, per la celebrazione della giornata internazionale del disabile è stata organizzata una manifestazione di strada.

Il 27 gennaio 2015, a Baraolt, in Romania, la giornata della memoria è stata com-

memorata affiggendo una targa del progetto InMemo presso in Centro per ragazzi disabili Laura Haz.

Il momento della commemorazione è di fondamentale importanza per il recupero ed il mantenimento della memoria collettiva, che unisce le comunità piccole e/o grandi per ricordare eventi di rilevanza storica, sociale e culturale, ma con la specifica finalità di mantenerne memoria: memoria collettiva e memoria personale. L'umanità ha bisogno della memoria collettiva che permette di guardare al passato con l'obiettivo di costruire un futuro migliore.

Commemorare implica ripensare, riflettere, considerare i momenti commemorativi come occasioni di sensibilizzazione, contestualizzazione degli eventi ma anche confronto con l'attualità. Il 27 gennaio, Giornata della memoria, dilagano slogan del tipo: "Per non dimenticare", "Perché non accada mai più" e questo è un aspetto importantissimo. Ma non basta. Occorre parlare, conoscere in modo approfondito, articolato e complesso, dialogare con i giovani, su questo specifico momento storico e anche su quante altre situazioni, diverse ma analoghe, sono accadute nella storia e stiano accadendo ancora nell'attualità, in questi anni e in questo momento storico particolare in cui la gestione/manipolazione dell'informazione mostra, sui giornali ed in Tv, una realtà "filtrata", scelta, selezionata, parzialmente divulgata. Sul Web però circolano notizie diverse, immagini cruente e disumane che non possono lasciarci indifferenti; non possono non farci riflettere. La popolazione del mondo intero ha mostrato solidarietà a Parigi per le stragi del 13 novembre 2015, le informazioni, capillari e continue, praticamente ininterrotte, hanno avuto risonanza planetaria, segnali di solidarietà e sensibilità preziose. Ma poi? Quale risonanza mediatica hanno avuto gli eventi accaduti in Siria, a distanza di soli tre mesi dal drammatico novembre parigino? Cosa sta accadendo adesso, ancora adesso, in questo aprile 2017, in Siria, dove i gas stanno mietendo un numero di vittime umanamente inaccettabile, senza che nessuno sia riuscito a fermare tale ferocia inaudita e disumana? I media non stanno informando con lo stesso "spazio mediatico" del post 13 novembre. Ognuno può cercare informazioni sul Web, seguire pagine facebook di chi continuamente, con impegno e coraggio, denuncia e informa. Ad un livello diverso inoltre è possibile approfondire conoscenze con strumenti riflessivi preziosi, come i libri, che propongono letture rinnovate sugli accadimenti della seconda guerra mondiale ma anche sulla storia che si sta scrivendo attualmente; ci sono inoltre esiti di ricerche recenti o in atto, in molteplici forme e modalità.

Riflettiamo. Decostruiamo stereotipi, pregiudizi, manipolazioni, false credenze e falsi buonismi; manteniamo alto l'impegno a voler vedere, a voler sapere, a voler divulgare con spirito critico e senso di solidarietà. Il 27 gennaio 2016, mentre erano in atto commemorazioni sulla Giornata della memoria, per non dimenticare e perché ciò non accada più, abbiamo potuto vedere immagini di campi profughi, di campi di accoglienza (termine paradossale per le condizioni in cui le persone lì sono costrette a vivere), di barconi nel Mediterraneo, di muri di filo spinato su tratti di confini di stati europei. Il discorso è lungo e merita una trattazione approfondita per non essere né semplificato, né banalizzato. Tuttavia quello che accade nel mondo richiede im-

plicitamente di essere conosciuto e non ignorato, per non vivere nell'ipocrisia, nella semplificazione, nell'abitudine o nell'inconsapevolezza, che mentre commemoriamo eventi passati con l'intenzionalità educativa di promuovere un pensiero riumanizzato e cosciente, nello stesso momento stanno accadendo fatti di altrettanta gravità e di violenza inaudita e di cui non parliamo perché non vengono opportunamente divulgati, manipolando e filtrando notizie e informazioni.

Noi siamo la nostra memoria. La nostra identità è la memoria che abbiamo di noi, della nostra storia, che si colloca in una storia più ampia che è quella dell'umanità. La nostra capacità di pensiero critico e riflessivo è necessaria per renderci soggetti di memoria e con memoria. La memoria corre oggi grandi rischi, in un momento come quello che stiamo vivendo in cui molto passa per strumenti che "ricordano per noi" che si sostituiscono alla nostra capacità di memoria, perché ci affidiamo a loro. Occorre, in educazione, un impegno altissimo per recuperare le abilità di memoria che stiamo progressivamente perdendo perché perdere l'uso, anche parziale della memoria, può contribuire a rendere l'umanità meno sensibile, meno umana, quasi anestetizzata emotivamente, a rischio di essere incapace di indignarsi, di turbarsi; a rischio di assuefarsi alla violenza, alle violenze, a immagini crudeli e disumane.

InMemo Project: costruire cittadinanza europea includente

Nel campo della ricerca si differenziano metodi di ricerca quantitativa, che si basano sulla rilevazione di dati statistici, attraverso i quali è possibile trarre dei dati oggettivi, mentre si possono definire metodi qualitativi, quella parte di metodologie che tentano di spiegare un dato fenomeno mettendo in rilievo non dati statistici, bensì aspetti che non possono essere quantificati, come per esempio, il linguaggio verbale e non verbale, l'emotività, la prossemica.

Per il Progetto *InMemo* è stata prioritaria la necessità di ricorrere a strumenti metodologici coinvolgenti e trasformativi perché soltanto il "mettersi in gioco" produce cambiamento personale, mentale e culturale.

Inoltre è stato di fondamentale importanza per i partner partecipanti affrontare alcune tematiche specifiche come riflessioni teoriche sull'inclusione, sulla memoria, sulle emozioni, sulla pedagogia della cura, sull'importanza della costruzione di dinamiche relazionali fondate sull'ascolto, l'accoglienza, l'accettazione, l'empatia, la cittadinanza europea e il rispetto di ogni persona.

Il coinvolgimento e la partecipazione attiva di tutti i membri sono stati sempre la cornice, lo sfondo e la modalità con cui si è svolto il Progetto.

Le metodologie a cui abbiamo fatto riferimento sono: la *Ricerca Azione Partecipativa*, da utilizzare come metodologia dell'azione formativa e trasformativa per tutti i partecipanti al progetto nei diversi ruoli; l'*autobiografia*, la *narrazione di sé*, come metodologia da utilizzare nelle varie attività che stimolano i partecipanti a ripensarsi, a ricordarsi e a coltivare la memoria personale e, l'*intervista biografica*, prevista come strumento d'indagine da usare nell'incontro con persone che possano narrare la pro-

pria esperienza contribuire al recupero e alla valorizzazione della memoria collettiva.

Operativamente, per rispondere a criteri di sintesi e di trasferibilità dell'esperienza, si è presentato e proposto un percorso, comprensivo di alcune attività, da proporre ad insegnanti, educatori, conduttori², come previsto da *InMemo Project*, con la finalità di sviluppare: *abilità emotive*, indispensabili per ascoltare, comprendere e rispettare l'altro; *abilità comunicative*, necessarie per potenziare, sviluppare, promuovere conoscenza, collaborazione, dialogo, incontro, confronto e quindi necessarie per creare inclusione e reciproco rispetto; *abilità empatiche*, che permettono di “mettersi nei panni dell'altro” e quindi di “sentire l'altro”, di avvicinarsi a lui, al suo modo di pensare e di sentire; *abilità di ascolto*, perché solo l'ascolto partecipato può creare incontro, confronto, dialogo, attenzione, coinvolgimento e quindi inclusione.

Tali abilità, proposte e sviluppate in educatori, conduttori, insegnanti, hanno contribuito a costruire una *professionalità includente* e di conseguenza una *cultura dell'inclusione*.

Il percorso è stato testato da educatori e conduttori appartenenti al Progetto InMemo, sia per condividerlo tra partner, sia perché è di grande importanza per ogni educatore sperimentare le attività in prima persona, prima di proporle agli altri. Tale importanza è data dal fatto che il “mettersi in gioco” in prima persona permette di vivere l'esperienza formativa (che nel ruolo di professionisti dell'educazione in generale, di insegnanti o educatori in particolare, siamo abituati ad agire nell'organizzare, proporre e gestire attività), in un'ottica completamente diversa e opposta, mettendosi nei panni di chi invece l'esperienza la vive partecipandovi, di chi la “deve” fare, di chi in un certo senso la “subisce”. L'insegnante, l'educatore ed il conduttore, soltanto mettendosi provvisoriamente “dall'altra parte” possono sperimentare sensazioni di agio/disagio, difficoltà, piacevolezza, interesse/disinteresse, desiderio di fare o non fare quell'esperienza, obbligo di fare un'esperienza. Possono sperimentare la complessità del coinvolgimento emotivo, relazionale e razionale implicati nello svolgimento delle attività. E tale vissuto personale può sicuramente sensibilizzare all'empatia, oltre che sviluppare un'interpretazione complessa e poliedrica sulle attività, sui ruoli e sui contesti in cui il ruolo educativo si attua.

Il Percorso si è focalizzato sulla *consapevolezza condivisa* che l'*inclusione* è un modo di pensare, di sentire, di agire e quindi è una *forma mentis*, un *modus vivendi*; è un modo di affrontare la vita, di relazionarsi con gli altri, accogliendoli, accettandoli, rispettandoli.

Soltanto se il professionista dell'educazione (educatore, conduttore, insegnante) è includente *sempre*, nel suo modo di essere e di agire, può creare inclusione nei contesti in cui lavora e solo così permette agli altri di “sentirsi inclusi”, in un contesto scolasti-

² Il termine “conduttore” viene usato con due diversi significati. In questo caso per conduttore si intende quella figura professionale che in Ungheria, In Bulgaria e in Romania svolge un ruolo educativo, formativo e riabilitativo all'interno delle scuole speciali, come per esempio il Peto Institute, che abbiamo visitato più volte. Più avanti per “conduttore” si intenderà quella figura che conduce il progetto nella sua attuazione, in particolare che propone le attività ai ragazzi, di varie fasce di età, in contesti formali o non formali e che potrà essere un educatore o un insegnante in Italia, un conduttore o un insegnante negli altri Paesi partner del progetto. Sarà facile per il lettore che legge questa annotazione, attribuire il corretto significato al termine di volta in volta usato.

co, educativo, formativo, sportivo, sociale, in situazioni formali e non formali. Soltanto in tali condizioni è possibile vivere l'inclusione, è possibile cioè, per tutti e per ciascuno, *sentirsi parte di un gruppo, sentirsi appartenenti ad un contesto, sentirsi parte attiva della società*. Soltanto in tale condizione, ogni ragazzo/persona può vivere in modo inclusivo, una buona qualità della vita, indipendentemente dalla sua condizione fisica e/o mentale di partenza.

La persona con disabilità è inclusa quando viene accettata e accolta, prima di tutto, come *persona* e non stigmatizzata per la sua disabilità. Ma lo stesso ha valore per tutte le persone, in educazione troppo spesso "etichettate" per alcune loro caratteristiche positive, ma soprattutto negative.

Analogo discorso può essere fatto per persone di diversa etnia o religione e per tutte quelle "categorie" di persone che, per una loro specifica caratteristica, vengono escluse da uno o più contesti o situazioni, come è accaduto nel periodo del regime nazista, per le persone con disabilità, etichettate e comprese tra gli asociali, ma anche per i prigionieri politici, per i Rom, per gli omosessuali e per gli Ebrei.

In sintesi, per creare inclusione occorre promuovere abilità comunicative, emotive, empatiche e di ascolto nei professionisti dell'educazione perché essi possano agire in educazione con le giovani generazioni, in modo includente, per tutti e contribuire così ad abbattere stereotipi, pregiudizi e stigmatizzazioni discriminanti.

Ogni educatore, conduttore, insegnante che intende proporre il Percorso (Collacchioni 2016) è invitato a leggere tutte le attività e le indicazioni operative prima di iniziarlo, per poter decidere lui stesso le attività che intende svolgere, fra quelle introdotte con InMemo Project ma anche dando spazio all'iniziativa personale e alle specifiche competenze. Gli strumenti introdotti con questo progetto europeo, quindi, intendono essere uno stimolo, un invito e una traccia operativa da non intendersi rigidamente infatti ogni educatore potrà proporre un Percorso che lui stesso può decidere, con alcune attività suggerite dal percorso del progetto ma anche con altre attività e proposte che potrà liberamente e opportunamente scegliere in base al gruppo con cui si troverà a lavorare, in base al numero e all'età dei partecipanti.

Il Percorso è stato pensato per differenziate fasce di età e, nel Progetto InMemo, è stato testato prima con educatori, conduttori, insegnanti e poi con ragazzi delle seguenti fasce di età: 12-13 anni, 14-19 anni, 16-18 anni, 18- 22 anni, 19-23 anni.

Per sviluppare le abilità menzionate e per raggiungere le finalità progettuali di *creazione di una cultura dell'inclusione, valorizzazione della memoria e costruzione di una cittadinanza europea*, il Percorso si è articolato in varie attività: sulla *memoria*, sulle *emozioni* e sulla *disabilità*. Sono state suggerite inoltre: visione di film o video, ascolto di testimonianze, visite guidate, letture, ricerche.

InMemo Project ha creato quindi una serie di attività finalizzate alla promozione e alla valorizzazione di una cittadinanza europea, che sia sensibile alle problematiche inclusive, in riferimento alle persone con disabilità. Data l'importanza che la memoria ha, come memoria storica, memoria personale e memoria collettiva, le attività sono state pensate affinché potessero stimolare la valorizzazione della memoria personale per creare coscienza storica e contribuire alla promozione della memoria collettiva.

Tutte le attività proposte all'interno del Progetto InMemo dall'Università di Firenze, sono state ideate dalla scrivente ma sono anche il frutto di un lavoro congiunto con gli altri membri del Gruppo di ricerca, e modificate in itinere per giungere alla loro stesura definitiva, condivisa da tutti. Dai questionari finali somministrati³ è emerso, in linea generale, che le attività sono state efficaci ed utili sia per i conduttori che per i partecipanti, come si evince da dati più precisi riportati più avanti.

Sono stati proposti tre gruppi di attività, precedute da esempi di attività ludiche, utili per la conoscenza dei partecipanti da parte dei conduttori e tra i partecipanti del gruppo: attività ludiche di conoscenza iniziale, attività sulla *memoria* (memoria personale e collettiva), attività su *emozioni e disabilità* e sono state suggerite inoltre altre tipologie di attività.

Oltre alle attività, ognuna declinata in una scheda operativa, sono state suggerite altre possibili attività significative per la finalità del progetto, come per esempio, l'ascolto di testimonianze dirette o indirette, attraverso l'ascolto di persone ma anche con la lettura di brani, la visione di video e di film.

L'ascolto di testimonianze è sempre molto efficace per: *sensibilizzare all'attenzione e al rispetto, creare cultura dell'inclusione, abbattere forme di discriminazione, costruire cittadinanza attiva* e partecipazione di tutte le persone nella società.

La conoscenza delle atrocità commesse storicamente dai regimi nazifascista e stalinista contro le persone disabili nei Paesi Partners di InMemo Project è di grande importanza per mantenere viva la memoria storica perché è un patrimonio umanitario che deve essere conosciuto dalle giovani generazioni: non dimenticare per non ripetere le stesse atrocità.

Ora più che mai, che nel mondo sono presenti atrocità, violenze, uccisioni, per cause etniche, interreligiose, economiche, ecc., assume ancor più valore, lavorare in educazione per sensibilizzare a tutto ciò i giovani cittadini europei e cittadini del mondo.

La cultura dell'inclusione opera per una concreta cittadinanza nazionale, europea, mondiale, tentando di abbattere i muri delle discriminazioni a partire dalla conoscenza di quelle subite dalle persone disabili.

L'ascolto di testimonianze è particolarmente efficace perché non giunge solo alla dimensione razionale della conoscenza, ma giunge direttamente al cuore, cioè alla dimensione emozionale della conoscenza, necessaria per conoscere la realtà, attribuirle senso e significato. Si pensa col la mente e col cuore. Siamo umani perché pensiamo e perché sentiamo.

Soltanto quando il sapere razionale freddo si unisce al patrimonio conoscitivo emozionale (sapere caldo) si può avere una conoscenza vera, cioè che diventa patrimonio della persona, rendendola empatica e rispettosa.

Il Progetto *In memoriam of invisible victims – Commemorating the physically and mentally disabled mistreated by the totalitarian regims* si è concluso in aprile 2014 con

³ Si tratta di questionari di gradimento e verifica, somministrati sia ai conduttori dei percorsi che ai partecipanti agli stessi, e di report sulle attività proposte, compilati dai conduttori. Questionari e report sono stati indispensabili per la verifica e la valutazione dei percorsi svolti in ogni Paese partecipante e del progetto stesso.

un Convegno a Budapest durante il quale chi scrive ha presentato tutta la ricerca svolta e gli esiti della stessa, che di seguito vengono riferiti, sintetizzandoli, insieme ad alcune riflessioni interpretative, relative all'analisi quali-quantitativa svolta, a dimostrazione dell'efficacia e dell'importanza del progetto svolto, teso alla *finalità* di: *Contribuire alla politica europea di sviluppo dei diritti dei cittadini disabili e all'abbattimento delle discriminazioni* attraverso:

- la *commemorazione*;
- la realizzazione di *video-interviste* (realizzate da giovani di ogni Paese partner);
- la realizzazione di uno *strumento ad uso di insegnanti ed educatori per educare i giovani alla memoria*;
- la promozione di *incontro e scambio di buone prassi* tra i paesi partner (operatori del settore e giovani) sviluppando la partecipazione e la cittadinanza attiva.

Per questa finalità, il Progetto si è focalizzato sull'approfondimento *teorico* di alcune tematiche relative ad InMemo (memoria e disabilità), e *metodologico* per condividere e usare gli strumenti di lavoro e le attività da poter proporre ai giovani europei per *sensibilizzarli alla memoria storica* e alla *conoscenza storica*, con particolare riferimento allo *sterminio di persone disabili* durante il regime nazista.

Alla sperimentazione hanno partecipato 109 ragazzi di età compresa tra gli 11 ed i 30 anni circa, appartenenti ai 4 Paesi partner: Bulgaria, Ungheria, Italia e Romania. Le attività sono state proposte prevalentemente in contesti formali ma anche in contesti non formali. In totale, nei diversi gruppi sono state proposte 55 attività.

Ogni conduttore ha compilato un report sulle attività svolte e da essi emerge che le attività sono state significative, interessanti per i ragazzi ed importanti ai fini del progetto.

Ci sono alcune variabili rilevanti:

- *Il contesto*: un contesto formale come l'università (due gruppi: Italia e Bulgaria), risulta altamente adeguato in termini di formazione di cittadinanza europea e sensibilizzazione verso il rispetto, l'inclusione, l'importanza della memoria storica e dello sterminio delle persone disabili, mentre per un contesto non formale composto, per esempio, da ragazzi di 11-13 anni inseriti in un contesto non formale per gestirne forme di disagio (Italia), è risultato più difficoltoso, soprattutto per alcuni tipi di attività, come per esempio quelle riflessive o emotive, che possono rivelarsi inadeguate e/o difficili non per l'attività in sé ma per le peculiarità del gruppo.

- *Il tempo*: per ogni attività viene indicata una durata. Anche il tempo è una variabile dipendente dal gruppo, per esempio le attività che vengono svolte in contesti non formali con ragazzi problematici, o in contesti formali con ragazzi disabili possono richiedere tempi più lunghi.

- *La tipologia di attività*: per il progetto sono state presentate varie tipologie di attività proprio perché il gruppo di ragazzi a cui si possono proporre varia per età e per tipologia: per alcuni contesti/gruppi sono adatte attività riflessive, per altri invece è più opportuno affrontare il percorso iniziando da attività pratiche. Soltanto le attività pratiche però non sono sufficienti a "produrre cambiamento"; queste devono necessariamente essere sostenute da attività che potenziano la conoscenza e la riflessività.

Questo è stato un tema su cui si è ampiamente dibattuto durante il progetto perché la richiesta degli educatori coinvolti era orientata soprattutto verso attività pratiche, che fossero proponibili a tutti ma l'importanza dell'attività non sta nello svolgimento dell'attività in sé bensì nel motivo per cui tale attività viene proposta, ed il motivo è rintracciabile nella finalità del progetto InMemo, che doveva rimanere nella mente dell'educatore sempre presente, orientandolo e guidandolo anche nella scelta delle attività. Al contrario, scegliere attività soltanto pensando al gruppo avrebbe significato semplificare la realtà e allontanarsi dagli obiettivi progettuali.

– *Le competenze dei conduttori*, sono una variabile determinante: la loro disponibilità, attenzione, progettualità, competenza costituiscono nel loro insieme una variabile forte per il progetto. La competenza comunicativo-relazionale, in particolare, è determinante sia per l'efficacia del percorso, che per produrre apprendimento e quindi per l'educazione.

I film, le visite guidate a luoghi d'interesse per il progetto, l'ascolto di testimonianze dirette sono risultati particolarmente coinvolgenti e significativi, perché hanno contribuito ad avvicinare sia i ragazzi che i conduttori ai vissuti reali e alle esperienze in modo empatico e con carica emozionale forte e questa è una variabile importante per sensibilizzare i giovani cittadini europei.

Per quanto concerne il questionario che tutti i conduttori hanno compilato su ciascuna attività svolta, il gradimento è risultato alto: si è attestato distribuendosi sui massimi valori per oltre il 90%.

Sia i conduttori che i partecipanti hanno compilato anche un questionario post-attività di gradimento/verifica del percorso svolto.

Il questionario post-attività per conduttori, è stato compilato da tutti i conduttori, la cui età è compresa tra i 21 ed i 47 anni. Dalla compilazione emerge che: il percorso è stato ritenuto utile per i ragazzi, infatti le domande che chiedono un confronto tra prima e dopo l'attività indicano un avvenuto cambiamento; c'è, tra i ragazzi, scarsa conoscenza sulle politiche europee e nazionali sulla questione dei diritti delle persone disabili, sulle discriminazioni avvenute durante i regimi totalitari e sulle opportunità di riflessione su tale tematica; i ragazzi non avevano mai fatto precedentemente attività sulla memoria (questo emerge in tre Paesi su 4, tranne la Romania, e indica quanto siano necessari progetti come InMemo per mantenere e non perdere la memoria personale, collettiva e storica); il percorso ha prodotto cambiamento e maggior sensibilizzazione nei ragazzi verso le persone disabili ed è stato ritenuto utile per la finalità del progetto; rispetto alla valutazione del gradimento, oltre il 90% dei conduttori ha espresso la propria opinione indicando il massimo punteggio con la propria scelta; il percorso è stato ritenuto dai conduttori utile per una riflessione con i ragazzi sulla violazione dei diritti umani, coerente con la finalità del Progetto InMemo e consiglierebbero ai colleghi di fare un percorso analogo (tale domanda oltre ad essere valutativa del percorso è stata inserita in quanto può orientare verso la disseminazione del progetto, attraverso il suggerimento ad altri).

Per quanto riguarda il questionario post-attività dei partecipanti, non è stato possibile somministrare i questionari a tutti i partecipanti perché nel frattempo alcune

situazioni sono cambiate, per esempio i 50 studenti universitari di Firenze hanno terminato il loro corso ed è stato possibile rintracciarne solo 15 su 50 per la compilazione del questionario finale. Dalla lettura interpretativa dei risultati non emergono differenze significative tra le risposte dei diversi Paesi. Le risposte dei partecipanti sono in linea con le opinioni espresse sui gruppi dai conduttori: il campione osservato, pur se non altamente significativo per bassa numerosità, indica che i giovani cittadini europei hanno carente conoscenza sulle politiche europee e nazionali sulla questione dei diritti delle persone disabili, sulle discriminazioni avvenute durante i regimi totalitari e sulle opportunità di riflessione su tale tematica; oltre il 70% dei ragazzi dichiara di non aver mai lavorato in precedenza sulla memoria; il gradimento si attesta al 90%; alcuni ragazzi hanno aggiunto delle annotazioni finali: «L'idea di intervistare e di assistere al racconto di persone disabili è stato molto interessante, costruttivo, stimolante», dal gruppo degli studenti universitari italiani, 22 anni; «Questo percorso mi ha aiutato a vedere la disabilità in altro modo», 18 anni Romania; e: «Questo percorso mi ha aiutato a cambiare il mio punto di vista sulla disabilità e sulla libertà delle persone disabili», 17 anni Romania.

Per concludere: il Progetto è stato importante e particolarmente significativo proprio perché ha permesso ai partner dei diversi Paesi di incontrarsi, collaborare, conoscersi, scambiare opinioni e conoscenze e soprattutto costruire e iniziare ad attuare uno specifico percorso di valore per l'educazione e per il cambiamento culturale, orientato verso la cittadinanza europea ed il rispetto dei diritti delle persone, di *tutte le persone*.

La costruzione del manuale e delle attività in esso contenute ha richiesto un alto impegno, a tutti i partner, in diverso modo e con diversi ruoli, ma i risultati ne hanno mostrato l'efficacia e l'utilità. L'impegno dei partner continua nell'opera di disseminazione dei risultati e degli strumenti affinché questo progetto possa trovare una sua prosecuzione, a livello europeo e nazionale, e comunque anche a livello personale perché ognuno di noi, in quanto professionista dell'educazione, possa continuare a lavorare con responsabilità etica, per l'educazione e la crescita dei singoli, in quanto soggetti sociali, cittadini europei, per diritto, in quanto persone.

Il volume *Memoria e disabilità* (Collacchioni 2016), è attualmente testo di studio per gli studenti del Corso di Studi di Scienze dell'Educazione e della Formazione dell'Università di Firenze, e l'attenzione degli studenti verso questo testo sul Progetto InMemo è un ottimo indicatore del loro interesse, come anche la scelta di diversi di loro di approfondire tale tematica per redigere la tesi, il che fa pensare dei nostri giovani che, se rispettati e opportunamente stimolati si rivelano coinvolti e desiderosi di conoscere ulteriormente tale tematica, di fare ricerca sul tema con capacità riflessiva, sensibilità e con esiti trasformativi umanamente molto interessanti.

Bibliografia

- Balducci, Ernesto. 2004. *L'altro. Un orizzonte profetico*. Firenze: Giunti.
- Balducci, Ernesto. 2005 (a). *La terra del tramonto. Saggio sulla transizione*. Firenze: Giunti.
- Balducci, Ernesto. 2005 (b). *L'uomo planetario*. Firenze: Giunti.
- Balducci, Ernesto. 2006. *Pianeta Terra, casa comune*. Firenze: Giunti.
- Balducci, Ernesto. 2007. *Educare alla mondialità*. Firenze: Giunti.
- Collacchioni, Luana e Andrea Marchetti. 2013. *L'inclusione degli alunni con bisogni educativi Speciali. Dalla normativa alla relazione educativa*. Roma: Aracne.
- Collacchioni, Luana. 2016. *Memoria e disabilità. Un viaggio tra storia, memoria, diritti umani e strumenti per educare all'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Gardner, Hovard. 1987. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Goleman, Daniel. 2006. *Intelligenza emotiva. Che cos'è, perché può renderci felici*. Milano: Bur.
- LeDoux, Joseph. 2002. *Il Sé sinaptico*. Milano: Raffaello Cortina.
- Miller, Alice. 1987. *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Miller, Alice. 1990. *L'infanzia rimossa*. Milano: Garzanti.
- Miller, Alice. 1996. *Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero Sé. Riscrittura e continuazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Miller, Alice. 2005. *La rivolta del corpo. I danni di un'educazione violenta*. 2004. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, Edgar. 1999. *Relier les connaissances*. Paris: Seuil.
- Morin, Edgar. 2000. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, Edgar. 2002. *Lo spirito del tempo*. Roma: Meltemi.
- Morin, Edgar. 2006. *Cultura e barbarie europee*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, Edgar. 2007. *Il metodo. 3. La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tregenza, Michael. 2006. *Purificare e distruggere. Il programma "Eutanasia". Le camere a gas naziste e lo sterminio dei disabili (1939-1941)*. Verona: Ombre Corte.
- Trisciuzzi, Leonardo, Tamara Zappaterra e Lisa Bichi. 2006. *Tenersi per mano. Disabilità e formazione del sé nell'autobiografia*. Firenze: University Press.
- Winnicott, Donald. 1986. *Il bambino deprivato. Le origini della tendenza antisociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Winnicott, Donald. 1987. *I bambini e le loro madri*. Milano: Raffaello Cortina.
- Winnicott, Donald. 2005 (a). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.
- Winnicott, Donald. 2005 (b). *Il bambino, la famiglia e il mondo esterno*. Roma: Magi.

SEZIONE MISCELLANEA

FRANCESCO OBINU

ADULT EDUCATION AND POLITICAL IDEOLOGY.
THE CASE OF SARDINIAN UNLA IN THE 70S

EDUCAZIONE DEGLI ADULTI E IDEOLOGIA POLITICA.
IL CASO DELL'UNLA SARDA NEGLI ANNI SETTANTA

The National Union for the Fight Against Illiteracy, which was founded in Rome in December 1947, pursued the main aim of contributing to the recovery of illiterate adults, who was numerous in southern Italy, to form them as socially and politically aware citizens. The choice to keep equal distance from all political organizations was the basis on which the Union founded its educational work. To develop its work the Union created the Centers of Popular Culture, and as long as the Cpc were under the control of the Union, the principle of party equidistance was respected. But in June 1970, the Union gave life to the Regional Committees of the Cpc, which arose in Basilicata, Calabria, Campania, Lazio, Puglia and Sardinia. The Committees characterized in a political-ideological way their courses and programs, including training for Cpc animators. This, at least, is what emerges from the activity of the Regional Committee of the Sardinian CPC, which is the subject of this paper.

L'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo (Unla), fondata a Roma nel dicembre 1947, ebbe l'obiettivo fondamentale di contribuire al recupero degli adulti analfabeti, in quegli anni ancora molto numerosi nell'Italia meridionale, per poi formarli come cittadini consapevoli del loro ruolo sociale e politico. La scelta di mantenere equidistanza da tutte le organizzazioni politiche, fu la base su cui l'Unla fondò il suo lavoro educativo. Il lavoro educativo fu affidato ai "Centri di cultura popolare" e, fino a quando i Centri furono sotto il controllo della Sede nazionale dell'UNLA, il principio apartitico fu rispettato. Ma nel febbraio 1970 i dirigenti dell'Unla decisero di dare vita ai Comitati regionali dei Ccp, che sorsero in Basilicata, Calabria, Campania, Lazio, Puglia e Sardegna. I Comitati caratterizzarono in senso politico-ideologico i loro corsi e programmi, a cominciare da quelli dedicati alla formazione degli animatori dei Ccp. Questo, perlomeno, è quanto emerge dall'attività del Comitato regionale dei Ccp sardi, che è l'oggetto di questa ricerca.

Key words: Literacy; Adult Education; Democratic Education.

Parole chiave: Alfabetizzazione; Educazione degli adulti; Educazione democratica « ».

L'Unione Nazionale per la Lotta contro l'Analfabetismo (Unla), sorta nel dicembre 1947 con l'intento di promuovere l'acculturamento degli adulti poco o per nulla scolarizzati del Meridione, dichiarò statutariamente la propria equidistanza rispetto alle ideologie e alle parti politiche¹, nella convinzione che il lavoro educativo dovesse es-

¹ Secondo l'articolo 2, l'organizzazione «ha scopi sociali ed è fuori di ogni spirito di parte». L'Unla (ancora oggi operante) fu fondata a Roma da un gruppo di intellettuali riuniti intorno alla pedagogista Anna Maria Lorenzetto, che ne ha narrato le vicende storiche (Lorenzetto 1963 e 1994). L'Unla valicò presto il limite dell'impegno per la semplice

sere libero e per tutti, ancor più negli anni della guerra fredda². L'Unla operò tramite i Centri di cultura popolare³ (Ccp), affidati a maestri elementari esperti. Se un Ccp soggiaceva all'ingerenza partitica o notabile, esso veniva sospeso e, persistendo il problema, chiuso⁴. In periodo elettorale, dirigenti, collaboratori e centristi intenzionati a candidarsi dovevano sospendersi dagli incarichi nei Ccp e perdevano la possibilità di ricoprire in futuro il ruolo di dirigente. L'Unla chiedeva pure che i centristi evitassero la discussione politica, per non rischiare che essa, condotta secondo lo spirito di parte, minasse la collaborazione interna⁵.

Nel febbraio 1970 l'Unla diede vita ai Comitati regionali dei Ccp, che operarono in Basilicata, Calabria, Campania, Lazio, Puglia e Sardegna. Essi nascevano per rivitalizzare la funzione dei Ccp, che da qualche anno stavano accusando un calo dell'interesse popolare verso le loro attività. Dotati di autonomia organizzativa, i Comitati svilupparono i "settori d'intervento", che nella volontà dei dirigenti regionali dovevano permettere una migliore adesione del lavoro culturale ai temi, sempre più importanti, delle trasformazioni ambientali e sociali seguite allo sviluppo industriale. I Ccp seguirono quindi sempre meno le "attività guidate" della Sede centrale.

alfabetizzazione e si pose sulla via del *lifelong learning* (Lorenzetto 1977). Dal 1963 al 1971 pubblicò la rivista *Realtà e problemi dell'educazione degli adulti*.

² «Sono occorsi molti anni di duro lavoro, senza soldi, senza aiuti, senza appoggi, senza protezioni e raccomandazioni perché fosse chiaro che non eravamo pagati da nessuno, non eravamo protetti da nessuno, non volevamo fare la propaganda per nessuno, ma che volevamo lavorare insieme con il popolo del Mezzogiorno» (Lorenzetto 1963, 43-44). Durante gli anni della Costituente e della guerra fredda i due principali partiti politici, quello democristiano e quello comunista, si fronteggiarono anche nel campo scolastico, l'uno interpretando le aspirazioni del mondo cattolico e le raccomandazioni del magistero della Chiesa (Pazzaglia 1980), l'altro propugnando un ideale educativo che si nutriva fundamentalmente delle teorie di Gramsci e Makarenko (Pruneri 1999). Quando nel 1947 il Ministero della pubblica istruzione istituì la Commissione nazionale d'inchiesta per la riforma scolastica e, poi, la Scuola popolare contro l'analfabetismo, la Democrazia cristiana, ormai libera dalla coabitazione di governo con i socialisti e i comunisti, poté gestire la materia dell'educazione degli adulti in modo più autonomo. Gli obiettivi dichiarati erano il debellamento dell'analfabetismo strumentale e la riduzione della disoccupazione magistrale (Ministero della Pubblica Istruzione 1953, 75), ma Guido Gonella (al vertice del Ministero dal 1946 al 1951), partecipando ad un'esigenza molto sentita negli ambienti intellettuali cattolici, pose anche quello di sconfiggere l'analfabetismo "spirituale" e guadagnare al costume democratico la società italiana, ancora frastornata da vent'anni di dittatura (De Giorgi 2016, 163-219). Il ministro, certo che le lacune spirituali del cittadino dovessero essere colmate attraverso l'insegnamento cristiano, non mancò di fare trasparire questa convinzione nell'*Appello* che egli rivolse al mondo della scuola e della cultura (Gonella 1947). Uomini come Giovanni Calò, filosofo e pedagogista, che fu promotore e presidente della Sottocommissione per l'educazione popolare (Scaglia 2013), e Vittorino Chizzolini, figura di primo piano della casa editrice La Scuola, che collaborò con l'Ufficio studi ministeriale (fu anche membro della Sottocommissione per l'istruzione elementare), sostennero la preminenza della morale cristiana nell'educazione degli adulti, contro la concezione "materialista" dell'esistenza e per la costruzione di una società che, invece, scoprisse la dignità della persona nei valori spirituali (Chizzolini 1948; Caimi 2007).

³ Essi sorsero quasi esclusivamente nei piccoli centri abitati delle aree rurali. Nelle "sezioni culturali" dei Ccp i maestri tenevano, a titolo volontario (i finanziamenti della Cassa per il Mezzogiorno, fino al 1966 e, poi, di Stato e Regioni coprivano soltanto le spese correnti), corsi di scuola popolare su delega ministeriale, attività artigianali e agricole, seminari e dibattiti su argomenti storici, politici e sociali. La Cassa svolse nelle regioni meridionali una vasta attività che spaziava dal campo economico e finanziario a quello culturale ed educativo (Pescatore 2008), ed ebbe anche rapporti diretti di collaborazione con l'Unla (Cifarelli 1965).

⁴ «Se un Centro è stato riaperto, è stato riaperto solo dopo che era stato raggiunto nel paese un accordo tra le varie correnti o fazioni, almeno su questo punto: che il Centro doveva rimanere fuori dalle polemiche ed accogliere tutti senza distinzione» (Lorenzetto 1963, 107).

⁵ «È necessario prima di ogni cosa dare abitudine di convivenza civile, di comprensione umana, cercare i motivi di concordia e non di dissenso» (Lorenzetto 1963, 108-109).

La maggiore autonomia dei Comitati portò però anche all'abbandono della neutralità del lavoro culturale. La volontà di caratterizzare in senso politico-ideologico i corsi e i programmi, a cominciare da quelli per la formazione degli operatori dei Ccp, si impose fra i dirigenti regionali. Ciò, perlomeno, emerge dall'esperienza del comitato dei Ccp sardi, che è l'oggetto di questa ricerca⁶.

L'influenza dell'ideologia sardista

Nel dicembre 1967 i Ccp delle province di Sassari e Nuoro si riunirono in convegno a Bosa. I lavori, introdotti dal dirigente dei locali Ccp e Csc, Giovanni Battista Columbu, ebbero a tema la "questione sarda", i cui caratteri furono delineati dagli studiosi Girolamo Sotgiu e Sebastiano Dessanay⁷. Il dibattito si concentrò sulle due letture politiche della questione sarda, la "separatista" e la "integrazione". La prima voleva che la Sardegna rivedesse in termini federalisti la sua adesione allo Stato, la seconda caldeggiava la piena integrazione dell'isola nell'ambiente politico, economico e culturale italiano. La teoria separatista era sostenuta dal Partito sardo d'azione, mentre quella integrazione si ispirava alla "politica contestativa" della Regione: le Giunte regionali del tempo, a guida democristiana, erano favorevoli al centralismo, ma cercarono di temperarlo attraverso il confronto con i governi⁸.

Il convegno del 1967 segnò un momento di discontinuità nell'attività culturale dei Ccp sardi, che per la prima volta discussero temi che valicavano la dimensione politica-civica, per allargarsi a quella politica-ideologica. Nel settembre 1969, presentando il piano di lavoro del Ccp bosano, Columbu impresso un'ulteriore spinta alla nuova tendenza. Dopo avere ricordato che fino ad allora il lavoro di ogni Ccp era stato differen-

⁶ L'articolo si basa sui documenti dell'archivio privato di Raffaele Manca (ARaMa). Manca, consigliere regionale e deputato del Pds a metà degli anni Novanta, fu membro del comitato dei Ccp della Sardegna. L'Unla cominciò il suo lavoro in Sardegna nel 1950 e favorì nei vent'anni a seguire l'apertura di diverse decine di Ccp, anche se non tutti ebbero lunga vita e solo alcuni seppero sviluppare un'attività educativa e sociale capace di incidere nella vita delle comunità locali (Aa.Vv. 1963; Obinu 2016). Non ho potuto consultare, purtroppo, i documenti presenti nell'archivio romano dell'Unla, perché lo stesso è inaccessibile a causa delle pessime condizioni in cui versa il materiale.

⁷ ARaMa, Unla Regionale. 1967, *Relazione sui lavori del convegno regionale per animatori di "Sezioni culturali guidate" svoltosi a Bosa presso il Centro di servizi culturali Unla dal 15 al 20 dicembre 1967*, 4-13. Sotgiu, comunista, era allora presidente del consiglio regionale sardo (Sotgiu 1977). Dessanay, consigliere, aveva lasciato il Pci per il Psi dopo i fatti d'Ungheria (Dessanay 1985 e 1991). Columbu, esponente della corrente socialista del Partito sardo d'azione, fu deputato negli anni Ottanta (Columbu 2008). I Csc, Centri servizi culturali, erano stati istituiti dalla Cassa per il Mezzogiorno. Quelli sardi di Bosa e Macomer erano gestiti dall'Unla.

⁸ Il Psd'A poneva la "separazione" come scelta obbligata per liberare la Sardegna dalla cronica arretratezza economica e sociale. I sardisti, però, non erano unanimi sulla forma separatista. Alcuni pensavano all'autogoverno federalistico, altri all'autonomia amministrativa, altri ancora all'indipendenza. Nel secondo dopoguerra la corrente indipendentista divenne minoritaria e Lussu, leader della corrente socialista, indicò la strada dell'autonomia federalista, ma prevalse la corrente moderata, che diede forma allo statuto della Regione autonoma sarda ancora oggi vigente. Dopo la scissione del 1948, che vide Lussu a capo dell'effimero Partito sardo d'azione socialista, il Psd'a entrò nelle giunte regionali democristiane, ma sembrò spersonalizzarsi nel confronto col principale partito di governo e perse consenso. Il declino elettorale, unito all'esito sostanzialmente negativo delle politiche regionali per la "rinascita" (a cui il partito aveva contribuito), ridiedero vigore all'ala socialista e, tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta, il Psd'a passò all'opposizione (Pinna 1992; Cubeddu 1993-1995).

ziato sulla base dei problemi peculiari delle diverse comunità, egli affermò che fosse giunto il momento di allargare la portata del lavoro culturale dalla comunità locale alla comunità regionale. Rispetto agli esordi dell'Unla, infatti, le comunità sarde erano state investite «da stimoli eteronomi tali che le hanno scosse dal fondo ed aperte ad una problematica integrata su tutta l'area del territorio isolano»⁹, stimoli provenienti dallo “scontro” tra la cultura scolastica “istituzionalizzata” della classe dirigente borghese e la cultura “concreta”, “esistenziale” delle comunità popolari. A lungo i due gruppi sociali-culturali erano rimasti nettamente separati per censo, istruzione e ruoli. Poi:

L'estensione dell'obbligo scolastico, l'alfabetizzazione di massa e soprattutto i grandi mezzi di comunicazione di massa in questo ultimo decennio hanno coperto il divario strumentale tra le due culture e provocato lo scontro [...] tra la cultura aulica e imperialista fatta per una classe dirigente di tipo sabaudo-borbonico, e la cultura popolare radicata sulle cose e sui problemi della esistenza delle masse popolari [...] che non solo rifiuta ma combatte e lotta contro l'altra cultura, che si è scoperta ormai come sistema di imbonimento del potere politico ed economico e come strumento d'ingiustizia sociale¹⁰.

I Ccp sardi dovevano, ormai, agire unitariamente per favorire un “azione sociale di base” che impedisse l'adozione di scelte politico-economiche dannose per i ceti deboli. Agli esordi, i Ccp erano riusciti a coinvolgere le comunità offrendo loro la “conquista dell'alfabeto”; ora essi potevano rinnovare quel successo, prospettando la realizzazione della “giustizia sociale”. Su questa strada, osservava Columbu, si erano già avviati i circoli culturali operanti nella Sardegna centrale (egli si riferiva, con ogni probabilità, ai circoli del Movimento di collaborazione civica sorti a Norbello e Cabras). Per recuperare la partecipazione popolare di un tempo, aggiungeva (forse riecheggiando il Capitini dei Centri di orientamento sociale), i Ccp dovevano aprirsi a tutti i soggetti operanti in modo “critico-dissidente” nella scuola, nei partiti, nei sindacati, negli enti locali e nelle diverse associazioni laiche e religiose. I “centristi” (coloro che frequentavano i Ccp) dovevano organizzarsi in “comitati civici” per sperimentare la democrazia diretta e trasmettere agli organismi istituzionali, in via immediata, la volontà popolare.

Tutto questo presupponeva un lavoro culturale che approcciasse in modo critico i grandi temi della vita regionale. Il piano di lavoro del Ccp bosano (anno culturale 1969-70) prevedeva approfondimento ideologico, ricerca sociologica, ricerca sperimentale sulle tecniche di alfabetizzazione e postalfabetizzazione degli adulti. L'approfondimento ideologico riguardava l'esame della Costituzione repubblicana, lo studio delle teorie liberal-borghesi, capitaliste e neocapitaliste, marxiste e socialdemocratiche, i concetti politici fondamentali (libertà, democrazia, nazione, stato, autonomia, indipendenza, istruzione, lavoro, sicurezza sociale). La ricerca sociologica guardava all'“impatto” delle strutture pubbliche e private (scuola, partiti politici, sindacati, enti locali) sulle comunità, ai caratteri socioeconomici della proprietà fondiaria, dell'azien-

⁹ ARaMa, Unla Regionale. 1969, *Ipotesi per un metodo d'intervento educativo dei Centri di Cultura Popolare in Sardegna per promuovere un processo di acculturazione moderno, adeguato alla realtà socioculturale e politica dell'ambiente (Relazione sulle motivazioni del piano di lavoro del Centro di Bosa presentata dal Dirigente G. B. Columbu)*, 1-2.

¹⁰ Ivi, 3-4.

da agropastorale, dell'emigrazione, nonché ai condizionamenti indotti dal consumismo nelle famiglie. La ricerca sperimentale didattica, infine, era mirata sui corsi statali per adulti.

Un siffatto percorso formativo avrebbe favorito una maggiore consapevolezza popolare, questo era l'auspicio di Columbu. I ceti popolari avrebbero guadagnato i mezzi critici per "smascherare" certe manovre della classe di governo, quelle con cui si concedevano riforme di tipo assistenziale al solo scopo di mantenere le aree depresse nel sottosviluppo e, così, conservare alla "programmazione capitalistica" le condizioni sociali utili al reclutamento di forza lavoro a basso costo. La Sardegna era vittima di questa strategia "neocolonialistica", anche perché le istituzioni regionali assecondavano i piani del potere politico-economico nazionale e internazionale:

Anche quando si contesta il potere centralizzato dello Stato e si rivendica quella autonomia statutaria concessa alla Sardegna, non si fa che alimentare una delle più subdole contraddizioni del sistema, se la si accetta pregiudizialmente quale è e la si ritiene sufficiente come strumento dialettico-contrattuale all'interno dello Stato centralizzato. Proprio per tale contraddizione avviene che il dibattito culturale-politico si esaurisca quasi sempre su aspetti formalistici delle questioni: su come sistemarsi dentro la gabbia del sistema, su temi e slogan imposti da una realtà e da interessi che non sono i nostri, di quelli di dentro la gabbia [...]. Sono temi e slogan che servono a distrarci, a tenerci divisi, ad alimentare ed esasperare i contrasti interni per inibire il formarsi di una coscienza di classe e di una forza democratica che possa puntare sulle sbarre e spezzarle¹¹.

È abbastanza evidente l'adesione di Columbu alla lettura separatista della questione sarda (che corrispondeva alla lettura federalista lussiana, non a quella indipendentista), contro la politica contestativa della Regione, che il dirigente bosano giudicava subordinata al potere centrale e incapace di spezzare le sbarre della "gabbia". Perciò egli auspicava che i sardi, uniti nella dimensione della comunità regionale, superassero il particolarismo che alimentava le rivalità campanilistiche e, con esse, il clientelismo elettorale e i torbidi del sottogoverno. Insomma, per Columbu la comunità locale non doveva essere vista come «obiettivo e termine ultimo delle iniziative proposte, ma [...] come "fattore" iniziale predominante nella strategia per promuovere un processo acculturativo moderno»¹².

La sua idea non trascurava la teoria elaborata nel 1948 da Adriano Olivetti, che assegnava alla "comunità" caratteri di omogeneità geografica, culturale ed economica tali da farne anche una circoscrizione elettorale realmente rappresentativa degli interessi locali. La comunità olivettiana, poi, doveva tenere insieme i valori socialisti e liberali, essere solidaristica e fondata sulla collaborazione fra cooperative ed enti professionali partecipanti nella gestione economica. Infine, doveva essere sede di attività rurali e manifatturiere, ed essere pienamente autonoma rispetto all'ente regionale e allo stato federale. Olivetti non riuscì ad ottenere l'appoggio delle maggiori forze politiche e il suo ideale politico-culturale restò sostanzialmente sulla carta. Candidato

¹¹ Ivi, 5-7.

¹² Ivi, 8-9.

nella lista “Comunità”, egli riuscì eletto alla Camera grazie al Partito sardo d’azione, che lo sostenne alle politiche del 1958 (Renzi 2008).

Poco prima le idee olivettiane avevano raggiunto la Sardegna e in particolare il paese di Santu Lussurgiu, dove era sorto il “Gruppo Montiferru”. Esso pubblicò un periodico omonimo, che animò un dibattito intorno ai temi dell’autonomia, dello sviluppo locale e della solidarietà comunitaria (Meloni 2008, 22-23). Anche per questo risulta comprensibile l’interesse dei sardisti verso l’ideale comunitario-regionalista di Olivetti, sebbene l’ala socialista del partito sardo guardasse alle masse popolari e non nutrisse particolare entusiasmo per il liberalismo. A differenza di Olivetti, poi, Columbu non aveva fiducia in un sistema produttivo fondato sulla coesistenza delle attività industriali ed agricole. A suo parere lo sviluppo industriale, programmato dalla Regione sarda attraverso il “Piano di rinascita”¹³, avrebbe assorbito solo in minima parte i disoccupati, gli emigrati di ritorno e i lavoratori delle campagne. La questione dello sviluppo economico della Sardegna poteva trovare soluzione, invece, nel riordino fondiario. I coltivatori diretti erano sempre pochi (pure dopo la riforma agraria degli anni Cinquanta) e la quota maggiore del reddito agricolo andava ancora ai proprietari affittuari e alle poche aziende a conduzione capitalistica. La vita stentata offerta dal lavoro agropastorale e l’esodo verso la più remunerativa occupazione industriale, avvantaggiavano proprio quella “strategia” capitalistica che cercava manodopera a basso costo. Così, una politica che volesse davvero consentire lo sviluppo di regioni agropastorali come la Sardegna, doveva acquisire i terreni agricoli al demanio pubblico. Columbu, consapevole che i costi dell’operazione sarebbero stati insostenibili per l’erario, concludeva che lo Stato dovesse imporre l’esproprio senza indennizzo¹⁴.

Il dirigente bosano, oltre ad essere coerente con l’ideologia sardista-socialista, mostrava contiguità con le idee del movimento “terzomondista”. Egli, infatti, considerava il modello di sviluppo occidentale, fondato sul capitale privato della grande impresa industriale, come il “cavallo di Troia” ideato per introdurre, nei paesi in via di sviluppo e ad economia tradizionale, l’influenza politica dei paesi ad economia

¹³ Il *Piano straordinario per favorire la rinascita economica e sociale della Sardegna* (legge 11 giugno 1962, n. 588), pose lo sviluppo industriale come motore per tutta l’economia isolana. Gli assessorati alla Rinascita spesero 400 miliardi di lire in 13 anni. Intorno al Piano si aprì un dibattito tra chi ne sosteneva i meriti e chi lo giudicava fallimentare. La Regione, nel suo complesso, era certa che il Piano avesse dotato la Sardegna di un’industria moderna, assicurato occupazione e reddito a migliaia di lavoratori, aumentato la meccanizzazione e la produzione in agricoltura e, in sostanza, accorciato la distanza tra la grandezza socioeconomica della Sardegna e quella media nazionale. L’opposizione sosteneva invece che la Regione avesse ingenuamente copiato il modello economico delle società consumistiche, senza considerare che la popolazione dell’isola era ancora largamente legata alle attività produttive tradizionali. I sardi erano stati immersi in una dimensione sconosciuta che distruggeva la loro “identità” e il danno culturale si aggiungeva a quelli ambientale e sociale, causati da un’industria gravemente inquinante e la partecipazione democratica era stata disattesa. I “comitati zonal”, rappresentativi dei sindacati, degli amministratori e degli imprenditori locali, ebbero una funzione solo consultiva, sicché gli interessi della prevalente popolazione agro-pastorale furono praticamente ignorati (Cardia 1991; Soddu 1998).

¹⁴ ARaMa, Unla Regionale. 1969, *Ipotesi per un metodo d’intervento educativo dei Centri di Cultura Popolare in Sardegna per promuovere un processo di acculturazione moderno, adeguato alla realtà socioculturale e politica dell’ambiente* (Relazione sulle motivazioni del piano di lavoro del Centro di Bosa presentata dal Dirigente G. B. Columbu), 10-16.

avanzata e gli interessi economici dei cartelli industriali e finanziari. Ciò avveniva, secondo i terzomondisti, con la complicità interessata delle classi dirigenti dei paesi poveri e delle agenzie per lo sviluppo economico (come l'Agenzia europea per la produttività, organismo dell'Organizzazione europea di cooperazione economica). Il Fondo monetario internazionale e la Banca mondiale, controllati dai paesi più ricchi, erogavano i prestiti necessari ad avviare i progetti di sviluppo "graditi" ai paesi finanziatori, ma controproducenti per lo sviluppo dei paesi del terzo mondo. Questi, che dopo la seconda guerra mondiale avevano faticosamente e gradualmente ottenuto l'indipendenza politica dalle potenze occidentali, giacevano ora in una condizione di sfruttamento "neocolonialista", che di fatto proseguiva lo sfruttamento del periodo coloniale (Betts 2007, 95-101). In Italia queste argomentazioni erano sostenute anche dai circoli giovanili del Movimento di collaborazione civica attivi in Sardegna¹⁵.

Denunciando, poi, la natura "imperialista" della cultura "istituzionalizzata", Colombo mostrava un certo debito gramsciano (la classe dirigente utilizza la cultura e l'istruzione ai fini della propria egemonia sociale e politica). E quando attribuiva ai Ccp il compito di favorire nel popolo la consapevolezza delle mire ultime della cultura istituzionalizzata, egli mostrava un debito verso Freire (l'educazione critica "libera" le coscienze, perché "svela" la correlazione tra l'educazione tradizionale e gli interessi della classe politico-sociale dominante). Del resto, il cristiano Freire non disdegnava la frequentazione del pensiero marxista (aderì al *Partido dos Trabalhadores*) e, come Gramsci, fu consapevole sia dello stretto rapporto esistente fra educazione e politica, sia della natura politica dell'attività educativa (Mayo 2007; Catarci 2016). La sua "pedagogia degli oppressi" partiva dal principio basilare per cui l'educazione "depositaria" (praticata dall'"oppressore"), volta semplicemente a "riempire" la mente dell'educando, dovesse lasciare il posto all'educazione "problematizzante", capace di indurre nell'individuo la coscienza di sé come "uomo", cioè come soggetto libero. Nell'ambito dei rapporti tra i popoli (e le culture) dominanti e subalterni, questo principio si traduceva nella necessità di fornire ai popoli colonizzati e neocolonizzati un'educazione che fosse, sì, moderna e perciò accogliesse il portato innovatore della cultura dominante; ma che fosse anche "anticoloniale", "liberatrice", cioè che non lasciasse nell'oblio la coscienza identitaria dei colonizzati. Dalla coscienza di sé prende forma il desiderio di esprimere la propria parola, la "parola-azione", il dialogo che aspira a costruire, nella collaborazione con gli altri, un mondo che sia il risultato della «mediazione delle coscienze che "esistono insieme" nella libertà» (Fiori 2002, 198).

¹⁵ I circoli erano sorti nei paesi di Norbello e Cabras sul finire degli anni Cinquanta ad opera dell'insegnante Ugo Dessy. Essi si distinsero per l'impegno educativo in favore dei lavoratori, che furono stimolati a prendere coscienza anche verso il modello di sviluppo economico presentato proprio in quegli anni dall'Organizzazione europea di cooperazione economica con il "Progetto Sardegna" (Dessy 1993).

Il confronto ideologico nel Comitato regionale sardo

Il Comitato (dapprima denominato “Consiglio”) dei Ccp della Sardegna si insediò ufficialmente il 1° maggio 1970¹⁶ e nel luglio 1971 indisse un congresso per stabilire i termini del rinnovamento dell’Unla regionale¹⁷. L’apertura dei lavori fu affidata a Francesco Salis, il quale indicò in sette punti il nuovo atteggiamento “politico-culturale fondamentale” dei Ccp:

1. Denuncia continua delle ingiustizie di cui è responsabile l’organizzazione sociale ed economica italiana nei confronti delle classi lavoratrici subalterne, le quali dovranno gradualmente prendere coscienza della loro condizione di prime vittime di una struttura emarginante sia dal punto di vista economico, che da quello politico e culturale. 2. Costatazione che numerose altre categorie non privilegiate subiscono duramente il contraccolpo di tali ingiustizie, in particolar modo gli anziani, gli individui afflitti da problemi di disadattamento psichico e sociale, gli abitanti di regioni in via di regresso economico, e gli esclusi da un normale inserimento nel campo produttivo e remunerativo. 3. Vigilanza attiva nei confronti di nuove forme di alienazione degli individui e dei gruppi sociali che potrà essere determinata dall’improvviso sviluppo di cospicue iniziative industriali che si prevedono imminenti nella nostra zona. 4. Particolare attenzione nel rigettare una visione settoriale dei problemi: l’interdipendenza di essi ci induce a respingere ogni soluzione facile che possa identificarsi in una azione del Centro prescindente dal contesto sociale, economico e politico in cui vive. 5. Conseguente ferma opposizione a quanto nella nostra società contribuisce ad accentuare o a conservare delle ineguaglianze, qualunque sia il regime politico in cui viviamo. 6. Rifiuto di ogni ideologia che tende a congelare rapporti di subordinazione tra gruppi umani e che impone l’integrazione totale dell’individuo in un determinato ordine sociale, condizionandolo e strumentalizzandolo. 7. Affermazione del fatto che la democratizzazione del sapere è inseparabile dalla ristrutturazione dell’economia e dalla umanizzazione delle istituzioni sociali e politiche¹⁸.

Il primo e il quarto punto recepiscono l’“ipotesi” di Columbu, rifiutando il sistema politico-economico imposto dal potere centrale e affermando la necessità che i Ccp non si isolassero dalla concreta realtà regionale. L’enunciato del sesto punto, che esprimeva il “rifiuto” delle ideologie volte alla “subordinazione” di alcune categorie

¹⁶ L’assemblea discusse e approvò il regolamento interno, che impegnava dirigenti, collaboratori e centristi all’elaborazione delle linee programmatiche, al controllo tecnico e finanziario del lavoro culturale, alla discussione e ratifica degli atti emessi dalla sede centrale, con cui si auspicava l’instaurazione di un rapporto “dialettico costruttivo”. Alla giunta esecutiva, convocata a Macomer in ottobre, fu dato incarico di: a) definire un fondamento ideologico per il lavoro dei Ccp; b) aprire un dibattito culturale, sociale e politico nelle comunità; c) sviluppare attività comuni sull’informazione e sui problemi del mondo agropastorale. La giunta chiese ai responsabili dei Ccp di orientare le attività culturali a finalità «che siano di utilità alla nostra gente e soprattutto a coloro che sono vittime di un’ingiustizia culturale», e di abbandonare le attività fruibili soltanto fra coloro «che digeriscono quello che producono». ARaMa, Unla Regionale. 1970, *Progetto di regolamento del Consiglio regionale dei Centri di cultura popolare Unla*, 1-3; *Verbale dei lavori del Convegno istitutivo del Consiglio regionale*, 1-2; *Unione nazionale per la lotta contro l’analfabetismo. Comitato regionale sardo. Stralcio dei verbali delle riunioni della Giunta esecutiva. Verbale n. 1. Macomer 11-10-1970*.

¹⁷ ARaMa, Unla Regionale. 1971, *Unla. Comitato regionale sardo. Corso sui contenuti del lavoro dei Centri di cultura popolare Unla della Sardegna. San Leonardo, “Albergo Esit” 9-14 luglio 1971*.

¹⁸ Ivi, [5-6]. Salis, recentemente scomparso, dirigeva il Ccp di Santu Lussurgiu. È stato riconosciuto come la personalità di maggiore spicco dell’Unla sarda. Fu membro del Direttivo nazionale dal 1967, ispettore nazionale e presidente del comitato regionale sardo (Ardu e Tiragallo 2009).

sociali rispetto agli interessi di altre, non rifiutava però l'ideologia nel lavoro culturale. Al riguardo, vale la pena aggiungere che il testo definitivo dei "sette punti" era stato preceduto da una prima stesura¹⁹, in cui si raccomandava ai Ccp di non fare attività culturale contigua all'attività dei partiti. Tale raccomandazione non entrò nel testo definitivo e l'insistenza con cui, negli anni, Salis pose al centro della sua riflessione il "proletariato", lascia intendere che egli guardasse all'area politica-culturale della sinistra²⁰.

Dopo Salis parlò Italo Ortu (dirigente del Ccp di Bauladu), che pose l'accento sulla necessità dell'aggiornamento rispetto alla continua trasformazione della società, perché, come amava dire, l'educazione doveva essere "sempre contemporanea". Gli educatori non si mostravano preparati in tal senso, sicché Ortu ammoniva, in linea con le tesi del *lifelong learning*, che l'istruzione non può consistere in un insieme di conoscenze "statiche", coltivate in età giovanile per essere messe a frutto in età matura. Dunque, i Ccp dovevano sviluppare la ricerca sui modelli educativi, per renderli più funzionali alle mutevoli condizioni sociali e produrre un lavoro culturale capace di sconfiggere la "pigrizia mentale" che smorza la "volontà di progresso". In Sardegna la ricerca educativa doveva riguardare soprattutto il campo delle tecniche agricole, perché l'industrializzazione ancora agli inizi, secondo Ortu, che qui prendeva le distanze da Salis, non imponeva ai Ccp di lavorare sui problemi del mondo operaio. Le comunità rurali sarde dovevano assumere "volontà" di progresso e "flessibilità" di attitudini, per divenire parte integrante della società moderna. Il graduale distacco dai "valori tradizionali" era richiesto dal "progresso storico" dell'umanità. Così, Ortu affidava ai Ccp il compito di promuovere la "politicizzazione" dell'educazione permanente, sostenendo che fosse "politica" e "democratica" quell'azione educativa capace di migliorare la posizione dell'individuo rispetto all'ambiente sociale, in ogni diverso momento e circostanza. Pur condividendo il giudizio negativo di Columbu e Salis sulle politiche regionali per lo sviluppo, Ortu non indicava nel "sistema" il nemico da combattere e vedeva la società moderna come il frutto del progresso²¹.

Terminati gli interventi introduttivi, i convegnisti si divisero in tre gruppi di lavoro per individuare: 1) le scelte "ideologiche fondamentali" necessarie al rinnovo dell'impegno dei Ccp sardi; 2) le attività culturali fondamentali dei Ccp; 3) la metodologia delle attività formative per gli operatori dei Ccp; 4) i termini del rapporto tra i Ccp e gli enti politici, culturali ed economici regionali.

Il primo gruppo, guidato da Ortu e Bachisio Onni (direttore del Csc di Macomer), non giunse a conclusioni comuni sul punto n. 1. Alcuni membri contestavano che si proponesse di innovare l'impegno dei Ccp, perché ritenevano che il lavoro svolto nei vent'anni trascorsi fosse stato proficuo; rifiutavano, inoltre, la prospettiva della scelta di campo politico-ideologica, perché intendevano il Ccp come il luogo di incontro di

¹⁹ ARaMa, Unla Regionale. 1971, documento n. 20, 2-6.

²⁰ L'archivio del Ccp di Santu Lussurgiu (ACCP SL) conserva carte provenienti dalle segreterie locali del Partito comunista, che informavano su manifestazioni organizzate dal Pci.

²¹ ARaMa, Unla Regionale. 1971, *Unla. Comitato regionale sardo. Corso sui contenuti del lavoro dei Centri di cultura popolare*, cit., [7-10].

tutte le componenti sociali. Altri, pur dando valore all'esperienza passata, consideravano indispensabile il rinnovamento del lavoro culturale, che tuttavia non poteva prescindere dal rinnovamento delle istituzioni politiche e amministrative regionali. Altri ancora, infine, sostenevano che le argomentazioni dei colleghi non individuavano la causa dei problemi che colpivano la società sarda. La causa, secondo costoro (evidentemente sensibili alle idee di Columbu e Salis), risiedeva nel modello di sviluppo imposto dall'egemonia borghese e doveva essere esplicitamente denunciata.

Sul punto n. 2, il gruppo osservò che molti Ccp non erano riusciti a superare i confini delle comunità locali, a stimolarne la sensibilità critica verso l'esterno. La responsabilità del fallimento era attribuita ai dirigenti e ai collaboratori, incapaci di progettare attività rispondenti alla funzione "antiautoritaria e democratica" dell'educazione, sempre predicata dall'Unla. Invece, avevano svolto una funzione meramente "supplente" delle strutture scolastiche statali, senza riuscire a scalfire la prassi educativa imposta dalle "classi abbienti". Ma la critica investiva anche il comitato regionale, accusato di essere rimasto vago su questo tema.

Sul punto n. 3, il gruppo esclude che i corsi di formazione per gli operatori culturali potessero avere un'effettiva capacità formativa. L'esperienza dimostrava che i partecipanti sprovvisti di una sufficiente base di conoscenze politico-culturali avevano sviluppato una "generica sensibilità" verso i temi di discussione proposti, mentre i partecipanti più avveduti sul piano politico-culturale non avevano guadagnato dal confronto con i colleghi meno preparati. Gli operatori potevano opportunamente formarsi, invece, attraverso la pratica quotidiana nei Ccp, impegnandosi nella soluzione di problemi specifici. Ortu e il suo gruppo, dunque, vedevano con favore l'attività "autoformativa" piuttosto che quella formalizzata in un corso. Sul punto n. 4, infine, il gruppo era del parere che l'autonomia decisionale e programmatica degli enti locali fosse solo apparente, perché il loro operato discendeva da scelte politiche maturate nei "centri reali" del potere. I Ccp dovevano studiare il lavoro degli enti locali per comprendere l'azione dei centri del potere.

Passando al gruppo guidato da Columbu e Salis, esso si trovò d'accordo sull'idea che l'operatore culturale dovesse evitare di diventare uno "strumento" della "società del consumo", facendo una scelta "ideologica". Ma di quale orientamento? L'unità di vedute lasciò qui il campo a due opinioni. La prima pensava alla libera maturazione dell'individuo, il quale doveva poter svolgere spontaneamente la ricerca delle fonti di informazione e la riflessione critica su di esse (era la tesi canonica dell'Unla). La seconda credeva che l'educatore non potesse restare neutrale e che dovesse indicare ai centristi un preciso orientamento ideologico. I fautori di questa posizione partivano dal «presupposto marxista per cui non esiste neutralità per nessun individuo, in quanto questi è inserito nella comunità, cioè nella realtà» e chiedevano di «indirizzare la lotta verso un senso politico»²².

Le due opinioni si avvicinarono in questi termini. Poiché il Ccp ha il compito di formare l'individuo, esso deve innanzitutto favorire lo sviluppo del senso critico di

²² Ivi, [18].

ciascuno verso l'ambiente socioeconomico in cui vive. In questo modo l'individuo sarebbe pienamente cosciente dei suoi diritti e doveri, e avrebbe un quadro chiaro della realtà, al di là delle "mistificazioni" prodotte ad arte dalla classe dirigente. Per conseguire questo obiettivo, il Ccp doveva operare una precisa scelta ideologica, funzionale alle caratteristiche della società. Il fatto che nei Ccp non si fosse mai fatto politica "apertamente", non poteva costituire una condizione aprioristicamente ostativa. Il Ccp si trovava inserito nella comunità (in una comunità, oltretutto, profondamente cambiata rispetto alle origini dell'Unla) e, come gli altri organismi sociali e culturali della comunità, aveva anch'esso il diritto-dovere di seguire una linea politica-ideologica inequivocabile. Questa, lungi dall'essere imposta ai centristi, poteva essere però proposta come direttamente conseguente all'analisi critica e oggettiva della realtà sociale: «Pertanto il fine del Centro deve essere quello di individuare e fornire ad ogni individuo, con gli strumenti di cui dispone, oltre che autonome capacità di giudizio e senso critico anche la coscienza di far sua o meno una certa impostazione o ideologia»²³.

I componenti del gruppo, poi, decidevano di non approfondire il tema della formazione degli operatori, convinti che il comitato regionale dovesse dichiarare in via prioritaria e con chiarezza l'orientamento politico e ideologico – ma non partitico, si precisava (forse per cautelarsi rispetto a possibili accuse di eterodossia nei confronti dei principi fondanti dell'Unla) – verso le esigenze del "proletariato". La scelta per un impegno educativo che non fosse rivolto genericamente a tutti i gruppi sociali, "dominanti" e "dominati", doveva precedere l'impostazione di qualunque ipotesi di lavoro. Il gruppo pensava pure che l'attività formativa dovesse dare prevalenza all'approfondimento delle materie economiche, che toccavano il lavoro, il reddito e la stessa sopravvivenza delle persone. La formazione economica-sociale doveva favorire la "operosità produttiva" e coinvolgere gli allievi nelle esperienze della cooperativa e del consorzio. Così si sarebbero costituiti dal basso gruppi sociali la cui maturità culturale e politica avrebbe potuto agganciare altre forze innovative, come gli studenti, impegnati per il cambiamento di una scuola produttrice di «errata educazione» e «ignoranza politica, in quanto essa appunto non educa socialmente ma classisticamente»²⁴.

Sul punto n. 4 il gruppo di Salis e Columbu si limitò ad osservare che tutte le strutture generate dal potere borghese dovevano essere intese come funzionali al controllo di un sistema fondato sullo "sfruttamento dell'uomo". In particolare, i contenuti e i metodi dell'insegnamento scolastico non permettevano agli studenti una maturazione cosciente, legata agli aspetti concreti del loro ambiente di vita, ma producevano un effetto "spersonalizzante" e "neutralizzante" degli "interessi di classe" diversi da quelli del gruppo egemone. I Ccp dovevano agire nella direzione di formare la coscienza di classe dei lavoratori, mettendoli nella condizione di diventare forza di governo, per ricostruire la società su equilibri antitetici a quelli del consumismo borghese. Ribadito che i lavoratori potevano giungere alla coscienza di classe soltanto abituandosi ad analizzare criticamente la realtà, perché in tal modo essi avrebbero avuto chiara la perce-

²³ Ivi, [19-20].

²⁴ Ivi, [25-27].

zione della loro vigente subalternità rispetto alla borghesia, fu riaffermata la necessità che i Ccp svolgessero un ruolo non “complementare” rispetto alla scuola.

Il terzo gruppo, infine, espresse considerazioni che riflettevano gli interessi più strettamente pedagogici di Francesco Tanda²⁵, in particolare quello sull’attività di “formazione-autoformazione” degli adulti (gradita anche al gruppo di Ortu). Tale attività doveva mirare a due scopi: il conseguimento del titolo di studio elementare, medio e professionale; il miglioramento dell’attitudine dell’adulto ad osservare il proprio ruolo rispetto al mutamento della società, per aggiornarlo consapevolmente. In tema di “attività fondamentali dei Ccp”, il gruppo sosteneva la necessità di approcciare quelle di tipo “associazionistico e socioeconomico” (come le cooperative), offrendo un servizio neutro, tecnico e di stimolo, per non compromettere “l’autoformazione” degli allievi e garantire un lavoro mirato al bene di tutta la comunità. Il gruppo di Tanda, proponendo che i Ccp stimolassero il processo auto-formativo, affermava implicitamente la sua contrarietà ad ogni genere di pregiudiziale ideologica. I “pedagogisti”, poi, giudicavano del tutto inadeguata la condizione professionale dei collaboratori dei Ccp, causa di un lavoro spesso “dilettantistico”. E auspicavano che la preparazione degli operatori culturali avvenisse nei termini di un’autoformazione integrata con corsi specialistici e rafforzata dalla condivisione delle esperienze fra tutti i Ccp. Il lavoro formativo doveva essere affidato a “specialisti”, che potevano essere affiancati da consulenti in materia di storia, cultura, economia e società delle diverse comunità, ma anche da centristi che avessero sviluppato competenze precise in determinati ambiti. Infine, il gruppo insisteva ancora sull’idea che l’Unla si qualificasse meglio nel campo della “istruzione-formazione”, perché in tal modo avrebbe guadagnato «forza di contrattazione nei confronti degli altri organismi ai quali spetterebbe un intervento finanziario»²⁶.

Nella relazione finale, il presidente del comitato, Quintino Melis (dirigente del Ccp di Terralba) tratteggiò le due posizioni emerse dai lavori:

La prima di queste posizioni sottolinea [...] il carattere di totale apertura del Centro verso tutte le componenti della comunità [...] nell’evitare delle scelte operative che possano in qualche modo generare dei contrasti, quali per esempio quelli derivanti dalle istanze rivendicative delle categorie lavoratrici e dai tentativi di introdurre nella scuola e in altre strutture metodi e meccanismi tendenti a mutare i rapporti di selezione e di discriminazione attualmente predominanti. In altre parole è l’atteggiamento di coloro che vogliono evitare al Centro l’assunzione di una posizione definita nella dinamica dei rapporti sociali in seno alla comunità. La seconda posizione invece considera come prioritario l’intervento e l’impegno del Centro in favore della categoria più subordinata, non soltanto col fornirle gli strumenti generici di promozione (alfabeto, cultura generale, addestramento professionale, titolo di studio ecc.) ma soprattutto facendo acquisire ad essa la capacità di usarli in funzione dell’analisi critica della realtà [...],

²⁵ Tanda, insegnante, dirigeva il “Centro per la sperimentazione didattica” nel campo dell’educazione elementare e post-elementare degli adulti, istituito a Sassari nel 1964 presso il Ccp del quartiere popolare di Monte Rosello. ARaMa, Unla Regionale, Centro sperimentale per l’Educazione degli adulti Unla [di] Sassari.

²⁶ ARaMa, Unla Regionale. 1971, *Unla. Comitato regionale sardo. Corso sui contenuti del lavoro dei Centri di cultura popolare*, cit., [28-29].

indirizzando l'attività educativa verso la scoperta delle situazioni concrete che nell'ambito della comunità in cui il Centro opera rispecchiano la problematica generale delle categorie lavoratrici²⁷.

Melis (presagendo forse un insuccesso) non cercò di mediare un avvicinamento fra le due posizioni. Il comitato regionale si riunì quindi a fine dicembre con l'urgenza di superare le divisioni e avviare finalmente la programmazione unitaria del lavoro dei Ccp. Forse perché spinti da quest'urgenza, i delegati decisero di affidare la presidenza (e l'impostazione dei lavori) a Tanda, il quale era equidistante rispetto alle due anime in conflitto. L'assemblea concluse, in modo abbastanza spedito e unanime, che il processo auto-formativo fosse adeguato a rendere gli allievi consapevoli delle trasformazioni sociali. Il comitato regionale approvò poi anche l'altra tesi di Tanda sull'inadeguatezza dell'educazione statale per gli adulti, soprattutto perché i corsi Cracis riproducevano sostanzialmente il programma della scuola media inferiore. L'assemblea invitò i Ccp a svolgere programmi adeguati all'età e alle motivazioni degli allievi, attraverso una didattica incline a favorire la consapevolezza delle "operazioni psicoculturali" che gli adulti sono chiamati a svolgere²⁸.

Gli ultimi anni del Comitato

Il comitato regionale, cercando la strada del rinnovamento operativo dei Ccp nella proposta avanzata in estate dai "pedagogisti", aveva scelto di non affrontare la divisiva questione politico-ideologica. I Ccp poterono quindi iniziare a lavorare sotto il coordinamento del comitato, ma il conflitto irrisolto non tardò a riemergere. L'anno culturale 1973-74 si aprì con un convegno che ripropose la tesi secondo cui lo sviluppo industriale "coloniale" imponeva di dare attenzione particolare al mondo operaio:

Sia ragioni materiali infatti (difficoltà di accesso al posto di lavoro, scarse possibilità di inserimento, reddito inferiore a quello sperato, difficoltà di adattamento ai ritmi del lavoro industriale ecc.), sia ragioni politico-ideali (permanenza e contemporanea messa in crisi di modelli culturali preesistenti, mancanza della organizzazione sindacale, assenza di una autoconsapevolezza del ruolo ecc.) fanno sì che dall'industrializzazione nascano addetti all'industria ma non operai consapevoli. [...] Il problema che abbiamo di fronte è quello di promuovere non solo e non tanto una diffusione di cultura "esterna", ma al contrario di facilitare i processi di autoconsapevolezza di questi gruppi sociali in formazione, operando concretamente ai fini della loro promozione sociale²⁹.

Operare "concretamente" significava agire nella realtà sociale attraverso un lavoro formativo che verificasse la propria validità sul terreno degli interessi dei nuovi

²⁷ Ivi, [43-44].

²⁸ ARaMa, Unla Regionale. 1971, *Comitato regionale dei Centri di cultura popolare U.N.L.A. della Sardegna. Assemblea ordinaria. "La Madonnina" 28-12-1971*, [3-5].

²⁹ ARaMa, Unla Regionale, 1973-74, *Intervento culturale e mondo del lavoro in Sardegna. Convegno residenziale promosso dai Centri di Cultura Popolare e dai Centri di Servizi Culturali dell'Unla della Regione Sarda.*, [1].

gruppi sociali: «Non deduzione dell'intervento pratico da principi generali "esterni", cioè dai valori medi della borghesia, ma costruzione, sulla base dell'interesse reale dei gruppi sociali con i quali si lavora, di interventi alternativi e di una nuova conoscenza teorica»³⁰.

Sembrava tornare in auge la lettura anti-borghese e anti-capitalista che Columbu aveva proposto diversi anni prima, a discapito della linea che voleva i Ccp come luoghi educativi a disposizione di tutti. In occasione del corso per dirigenti di Santu Lussurgiu³¹, Salis affermò che l'attività dei Ccp sardi si caratterizzava ancora per il suo "isolamento" rispetto alla società e, in particolare, rispetto al movimento dei lavoratori. Lo sviluppo democratico dell'isola sarebbe rimasto sul piano teorico, fintanto che il comitato avesse incoraggiato percorsi formativi neutri rispetto alle implicazioni politiche dei problemi sociali:

In sostanza, un'azione nata con obiettivi di rottura, per fornire strumenti per la comprensione e la critica del sistema, molte volte è stata – sia per il suo isolamento soggettivo, sia per errori di metodo nati dal permanere di una concezione in fondo illuministica del ruolo dell'intellettuale – recuperata e funzionalizzata parzialmente ai processi dello sviluppo economico capitalista, che, d'altronde, è utopico pensare di poter fermare o correggere con operazioni solo culturali per quanto avanzate e nuove esse siano, come dimostra la stessa esperienza delle cooperative, che non riesce [...] ad evitare il condizionamento e la subordinazione ai meccanismi del mercato capitalistico. Da queste considerazioni consegue la necessità di una svolta nell'attività dell'Organizzazione che permetta ai Centri di abbandonare il lavoro culturale di tipo illuministico e li porti invece ad una presenza attiva sul terreno delle contraddizioni sociali³².

Parlando di "contraddizioni sociali", Salis faceva riferimento a quelle messe in luce dallo sviluppo industriale che aveva preso piede negli anni Sessanta, basato quasi esclusivamente sugli stabilimenti petrolchimici sorti a Portotorres, Sarroch e Ottana. Il tempo avrebbe poi dimostrato quanto questa strategia di sviluppo "monoculturale" sarebbe stata dannosa per l'economia e la società sarda (Ruju 2003). Da un lato, secondo Salis, lo sviluppo industriale tendeva a cancellare gli aspetti fondanti della cultura popolare isolana, come il senso di appartenenza ad una comunità strettamente legata alla terra, causando lo spopolamento rurale; dall'altro lato, esso permetteva però la formazione di una classe operaia organizzata sui posti di lavoro, sebbene non ancora consapevole di sé e del ruolo che poteva svolgere per il progresso economico e "politico" della società isolana. A questa precisa forza operaia, dunque (non alla "comunità" nel suo insieme), si doveva dare fiducia per la realizzazione di una "cultura nuova", le cui radici

³⁰ Ivi, [2].

³¹ ARaMa, Unla Regionale, 1973-1974, *Giunta esecutiva del Comitato regionale dei Centri di Cultura Popolare Unla della Sardegna. Verbale di riunione. Santu Lussurgiu, 23 novembre 1974.*

³² ARaMa, Unla Regionale, 1973-77, *Il Centro di cultura popolare come metodo di promozione culturale e sociale nel comune e nella zona. Relazione di Francesco Salis al Corso residenziale per Dirigenti dei Centri Unla della Sardegna. Santu Lussurgiu 14-21 dicembre 1974, 1-2.*

[...] stanno nella lotta che gli operai di Ottana conducono contro l'organizzazione capitalista del lavoro nelle loro fabbriche, imparando a conoscere l'industria proprio nel momento in cui si scontrano con i padroni; stanno nella capacità dei pescatori di Cabras di capire i reali termini della loro situazione ed abbandonare la passiva delega ad altri per risolvere i loro problemi; stanno nell'azione dei pastori che intendono gestire in proprio le possibilità offerte dal piano della pastorizia; stanno nelle capacità dei consiglieri comunali di parecchi Comuni di utilizzare gli strumenti urbanistici e le leggi contro l'inquinamento e frenare il dominio dei padroni dell'industria, pubblici e privati. A questa cultura, che non è di tutti ma è per tutti, bisogna fornire i mezzi per il suo sviluppo, e con essa bisogna lavorare non solo per favorire la sua crescita, ma anche per viverci dentro³³.

Ecco perché i Ccp dovevano collegarsi strettamente con le “forze del cambiamento”, ad iniziare dai sindacati. Era necessario ed urgente, rincarava Salis, fare una scelta esplicita in favore dei lavoratori, i cui interessi egli opponeva, in modo ancora più netto, a quelli dei “padroni”:

Un tipo di scelta come questo non coinvolge soltanto il nostro modo di operare ed i nostri rapporti con le varie categorie di persone, ma la nostra stessa cultura, le nostre medesime conoscenze e le nostre stesse capacità di autoinformazione. Soltanto partendo da questo convincimento i nostri Centri possono diventare i luoghi di crescita sociale dei lavoratori della fabbrica e della campagna, momenti di un processo di promozione collettiva della classe operaia che all'interno del suo posto di lavoro, dove è ostacolata dalla forza del padrone, si organizza in sindacato, e che all'esterno del posto di lavoro, dove trova contro di sé la scuola, la televisione, i giornali del petrolio, la radio, il cinema, non riesce ancora, nei nostri paesi, a trasferire la sua organizzazione³⁴.

L'informazione giocava un ruolo fondamentale. Il “padrone” aveva dalla sua parte il potere economico-politico, con cui influenzava i mezzi di comunicazione di massa, perciò i Ccp dovevano lavorare per migliorare la capacità dei lavoratori di produrre informazione in proprio. Il dirigente lussurgese concludeva con la puntualizzazione delle iniziative che i Ccp avrebbero dovuto mettere in atto:

A) Instaurare subito un rapporto di collaborazione attiva con le organizzazioni sindacali, finalizzato al concreto inserimento di queste strutture nella vita delle nostre comunità ed alla sensibilizzazione dei lavoratori nei riguardi della pianificazione pubblica e privata delle nostre zone [...]. B) Impostare un uso critico dell'informazione che non sia soltanto la demistificazione dei falsi abituali che vengono oggi diffusi dal potere, ma che tenda ad estendere a tutti la conoscenza delle punte avanzate del proletariato, per contrapporre dei materiali concreti alle distorsioni della comunicazione attuale. C) Formare gruppi di lavoro la cui base siano i nostri Centri, aperti a chiunque si muove sulla linea sin qui descritta, per programmare azioni immediate sulle questioni della partecipazione e della informazione, sapendo che i nostri limiti impongono scelte prioritarie, dato che una visione onnicomprensiva dell'attività da svolgere si può tradurre in semplice paternalismo illuministico³⁵.

³³ Ivi, 3-4.

³⁴ Ivi, 4-5.

³⁵ Ivi, 5.

Salis tornava dunque a proporre con forza l'impegno culturale in favore del "proletariato" come soluzione al problema dell'innovazione operativa dei Ccp. Egli intendeva così riaffermare la preminenza della sua teoria rispetto a quelle di Ortu e di Tanda, che a suo avviso perpetuavano l'educazione di tipo paternalistico. Resta da osservare che il pensiero di Salis risentiva delle discussioni sociologiche, molto accese in quegli anni, sulle conseguenze negative della "modernizzazione". Essa, in particolare, allontanò la società italiana dal suo assetto tradizionale, legato alla civiltà contadina e all'economia dello stadio primario, inducendo (o aggravando) fenomeni come la desertificazione rurale, l'inquinamento ambientale, l'abusivismo e la speculazione edilizia (Martinelli 1998; Castronovo 2012).

Nei primi mesi del 1977, in vista del congresso nazionale dei Ccp, furono convocati i pregressi regionali. In preparazione ai pregressi, la segreteria generale dell'Unla nominò un comitato costituito da Raffaele Cancro, Giuseppe Pace, Francesco Salis, Luigi Tarsitano e Giuseppe Zanfini³⁶, che stilò un "documento di orientamento". Il documento partiva da premesse coincidenti con le tesi propugnate da Salis e, ponendo i "proletari" al centro dell'attività educativa dell'Unla, proponeva di fondare un «Istituto superiore di Cultura operaia e contadina, che doveva essere finalizzato, per un verso, al reclutamento, la formazione e l'aggiornamento degli operatori culturali e, per l'altro, a sostenere con attività esterne le domande sociali e culturali della popolazione»³⁷.

La giunta esecutiva del comitato regionale sardo fissò le date del pregresso al 5 e 6 marzo. L'assemblea, esaminando il documento di orientamento, si trovò d'accordo sulle premesse culturali e politiche e, in particolare, sulla necessità di superare definitivamente il modello educativo di tradizione "classico-illuministica", accentuando il carattere "sociale e democratico" del lavoro culturale. Ma il gruppo di Tanda prese subito le distanze dalla proposta di creare l'Istituto di cultura operaia e contadina. La formazione dei lavoratori poteva continuare ad avvenire per mezzo dei corsi Cracis e "150 ore"³⁸ gestiti dai Ccp, che (si ribadiva) non dovevano "specializzarsi" sulle esigenze di un solo segmento sociale. Anche il gruppo guidato da Raffaele Manca (neo-direttore del Csc di Macomer) voleva che i Ccp guardassero a tutte le componenti sociali e favorissero «l'autoformazione di singoli e di gruppi che poi nei partiti, nei sindacati, nei movimenti più diversi siano in grado di impegnarsi per il rinnovamento della società»³⁹.

Il gruppo di lavoro diretto da Salis oppose che la Sardegna stava assistendo al fal-

³⁶ Cancro dirigeva il Ccp di Fratte (Salerno), Pace il Ccp di Castel Lagopesole (Potenza), Tarsitano il Ccp di Rossano Calabro e Zanfini il Csc di Roggiano Gravina (Cosenza), come si evince da *Realtà e problemi dell'educazione degli adulti*, 48:17-19.

³⁷ ApRMA, Unla Regionale, 1977, *Comitato regionale U.N.L.A. Sardegna. Congresso regionale dei Centri di cultura popolare. Santu Lussurgiu Rifugio "La Madonnina" 5-6 marzo 1977*, 1-5.

³⁸ La Federazione dei lavoratori metalmeccanici aveva ottenuto nel 1973 il riconoscimento di un monte ore di congedo retribuito per motivi di studio, che perfezionava i congedi formativi di cui all'art. 10 dello Statuto dei lavoratori (1970), per conseguire il titolo di licenza media e migliorare la carriera lavorativa.

³⁹ ApRMA, Unla Regionale, 1977, *Comitato regionale U.N.L.A. Sardegna. Congresso regionale dei Centri di cultura popolare*, 10.

limento del Piano di rinascita, un fallimento discendente dalla scarsa partecipazione popolare alle scelte di programmazione economica. Ai Ccp spettava il compito di impedire che anche in futuro i piani di sviluppo, lasciando la partecipazione popolare tra le affermazioni di principio, avessero un analogo esito negativo. La collaborazione con gli organismi di azione democratica presenti nelle comunità si imponeva anche per neutralizzare la “logica del clientelismo”, con cui i detentori del potere politico (condizionando la partecipazione democratica) ottenevano il consenso. Infine, il gruppo di Salis auspicò che il comitato promuovesse la coscienza delle problematiche del mondo del lavoro, ma l’auspicio restò tale, anche perché i Ccp non siglarono mai accordi di collaborazione con i sindacati⁴⁰.

Nel 1977 il comitato sardo continuava dunque a cercare una strada condivisa, finché si scontrò con il problema delle crescenti difficoltà finanziarie. L’Unla, a corto di finanziamenti pubblici⁴¹, aveva ormai gravi difficoltà a versare i ratei annuali ai Comitati regionali che, a loro volta, non potevano fare fronte alle necessità dei Ccp⁴². In ottobre i rappresentanti dei Comitati regionali si riunirono presso il Csc calabrese di Roggiano Gravina e misero a punto il processo di riqualificazione dell’Unla, sulle basi della revisione culturale e della “ristrutturazione” dei Ccp. La revisione culturale doveva orientare maggiormente l’attività dei Ccp verso la “cultura popolare”, per favorire la riappropriazione dei valori identitari di ogni comunità regionale e permettere alle persone, partendo dalla precisa conoscenza delle proprie radici storiche, una consapevole partecipazione alla soluzione dei problemi. Poiché riconosceva in questo orientamento una sostanziale corrispondenza con quello maturato in Sardegna, il comitato sardo espresse il suo pieno consenso.

La necessità di ristrutturare, cioè di ridimensionare il numero dei Ccp, discendeva dal diminuito supporto finanziario, ma anche dal fatto che gli ispettori dell’Unla avevano constatato la sostanziale inoperosità di molti Ccp, specialmente rispetto alla necessità di stimolare la vita culturale e sociale. Anche la giunta esecutiva del comitato sardo fu chiamata a predisporre entro il 31 dicembre un piano di ristrutturazione, che fu messo a punto dopo un incontro fra i dirigenti dei Ccp, i quali fecero un quadro preciso della situazione⁴³. Nel gennaio 1978, i presidenti dei comitati regionali e gli ispettori dell’Unla, riunitisi a Roma, decisero le sorti dei 72 Ccp ancora funzionanti

⁴⁰ L’archivio del Ccp di Santu Lussurgiu raccoglie la corrispondenza degli anni 1963-1979 con varie istituzioni, tra cui i sindacati. Non figurano atti ufficiali firmati dalle parti. ACCPSL, b. 29.

⁴¹ Nel 1967 erano venuti meno quelli della Cassa per il Mezzogiorno, destinati a finanziare le attività culturali del Csc, fatto che suscitò il rammarico e l’amara ironia dei responsabili dell’Unla (Lorenzetto 1968). Dopo gli anni del “miracolo” e la crisi petrolifera del 1973, il rallentamento della crescita economica si ripercosse inevitabilmente sulla spesa pubblica. Il già elevato livello della tassazione non poteva essere spinto oltre ed anche in Italia fu dato avvio alla riduzione dei costi dello stato sociale (comprese le attività delle associazioni culturali), mentre s’impondeva sulla scena la cosiddetta “crisi fiscale” (O’Connor 1977).

⁴² «La precarietà dei finanziamenti è tale che mette ormai i Centri, già gravemente ostacolati dalla crisi della collaborazione volontaria, di fronte al continuo pericolo della paralisi totale. È assurdo pretendere che si trascorra un intero anno di efficiente attività senza un soldo, assillati dal dubbio di restare inadempienti di fronte agli impegni più essenziali (fitto, manutenzione ordinaria, energia elettrica ecc.). Risulta che, per questi motivi, alcuni Centri hanno rinunciato alla gestione dei Corsi ministeriali per il prossimo anno scolastico». ARaMa, Unla Regionale, 1977, *Unla. Comitato regionale sardo. Verbale della riunione di Giunta del 7 ottobre 1977*, 3.

⁴³ Ivi, *Verbale della riunione di Giunta del 29 ottobre 1977*.

nelle regioni centro-meridionali italiane. I 38 Ccp in grado di svolgere un lavoro concreto con gli enti pubblici, i distretti scolastici e altre realtà socioculturali furono mantenuti, mentre i restanti 34 ebbero sei mesi di tempo per raggiungere i livelli operativi richiesti, ma pochi di essi riuscirono a farlo⁴⁴.

In Sardegna si salvarono soltanto 7 Ccp su 14 (Bosa, Cabras, Norbello, Ollolai, Riola Sardo, Santu Lussurgiu e Terralba), ma il ridimensionamento non valse a superare la crisi e, entro l'inizio del nuovo decennio, quasi tutti i Ccp superstiti furono costretti a chiudere. Il comitato regionale sardo perse la sua ragione d'essere e cessò in breve tempo ogni attività⁴⁵.

Bibliografia

- Aa.Vv. 1963. *I Centri di cultura popolare in Sardegna*. Roma: Unla.
- Ardu, Mauro, e Felice Tiragallo. 2009. *Dalla comunità al museo. Atti del convegno in onore di Francesco Salis*. Santu Lussurgiu: Unla. Centro di cultura per l'educazione permanente, e Amministrazione comunale di Santu Lussurgiu.
- Betts, Raymond. 2007. *La decolonizzazione*. Bologna: il Mulino. Edizione originale: 1998. *Decolonization*. London and New York: Routledge.
- Caimi, Luciano. 2007. "Vittorino Chizzolini. Spiritualità e vocazione educativa." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 14:265-294.
- Cardia, Maria Rosa. 1991. *Dalla ricostruzione al Piano di Rinascita (1947-1962)*. Cagliari: Cucc. Castronovo, Valerio. 2012. 1960. *Il Miracolo Economico*. Bari: Laterza.
- Catarci, Marco. 2016. *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Chizzolini, Vittorino. 1948. "Scuole e corsi per l'istruzione degli adulti: finalità, organizzazione, fisionomia, tipi." *La Riforma della Scuola* 4-5:59-61.
- Cifarelli, Michele. 1965. "La funzione dell'educazione degli adulti nella programmazione della Cassa per il Mezzogiorno." *Realtà e problemi dell'educazione degli adulti* 8:44-51.
- Columbu, Giovanni Battista. 2008. *Chimban'tannos paris*. Sassari: Poligrafix.
- Cubeddu, Salvatore. 1993-1995. *Sardisti. Viaggio nel Partito sardo d'azione tra cronaca e storia*, 2 Voll. Sassari: Edes.
- De Giorgi, Fulvio. 2016. *La repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*. Brescia: La Scuola.
- Dessanay, Sebastiano. 1985. "Il futuro dell'autonomia: dallo Stato monarchico allo Stato 'policentrico'". In *Cronologia della Sardegna autonomistica (1948-1985)*, a cura di Manlio Brigaglia e Sechi Salvatore, 59-62. Cagliari: Edizioni Della Torre.

⁴⁴ I Ccp passibili di chiusura furono individuati sulla base delle indicazioni raccolte nei verbali ispettivi. Copie dei documenti sulla ristrutturazione e dei verbali ispettivi sardi sono conservate in ACCPSL, buste 1 e 35.

⁴⁵ Il comitato non produsse un atto formale né stabilì una data di scioglimento, come è emerso da un colloquio che ho avuto con R. Manca a Macomer, in data 7 ottobre 2014.

- Dessanay, Sebastiano. 1991. *Identità e autonomia in Sardegna. Scritti e discorsi (1937-1985)*. Sassari: Edes.
- Dessy, Ugo. 1993. *Educazione popolare come movimento di liberazione in Sardegna*. Quartu Sant'Elena: Alfa.
- Fiori, Ernani Maria. 2002. "Imparare a parlare. Il metodo di alfabetizzazione di Paulo Freire. Contributi all'approfondimento della pedagogia degli oppressi". In *La pedagogia degli oppressi*, a cura di Paulo Freire, 185-199. Torino: EGA Editore. Edizione originale: 1970. *Pedagogia do oprimido*. New York: Herder & Herder.
- Gonella, Guido. 1947. *L'inchiesta nazionale per la riforma della scuola. Appello agli educatori*. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione.
- Lorenzetto, Anna Maria. 1963. *Alfabeto e analfabetismo*. Roma: Armando Editore.
- Lorenzetto, Anna Maria. 1968. "Mezzogiorno anno zero." *Realtà e problemi dell'educazione degli adulti* 4:25-26.
- Lorenzetto, Anna Maria. 1976. *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*. Roma: Edizioni Studium.
- Lorenzetto, Anna Maria. 1994. *Dal profondo Sud. Storia di un'idea*. Roma: Edizioni Studium.
- Martinelli, Alberto. 1998. *La modernizzazione*. Bari: Laterza.
- Mayo, Peter. 2007. *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti. Possibilità di un'azione trasformativa*. Sassari: Carlo Delfino editore. Edizione originale: 1999. *Gramsci, Freire and Adult Education: possibilities for transformative action*. London: Zed Books.
- Meloni, Benedetto. 2008. "La costruzione sociale dello sviluppo territoriale. Dal Progetto Sardegna dell'Oece alla Progettazione Integrata". In *Socialità e organizzazione in Sardegna. Studio sulla zona di Oristano-Bosa-Macomer*, a cura di Anna Anfossi, 9-85. Cagliari: CUEC.
- Ministero della Pubblica Istruzione. 1953. *La scuola italiana dal 1946 al 1953*. Roma: Istituto Poligrafico dello Stato.
- Obinu, Francesco. 2016. "I Centri di cultura popolare dell'U.N.L.A. in Sardegna (1950-1969)." *Bollettino di studi sardi* 9:59-82.
- O'Connor, James. 1977. *La crisi fiscale dello Stato*. Torino: Einaudi. Edizione originale: 1973. *The Fiscal Crisis of the State*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Pazzaglia, Luciano. 1980. "Il dibattito sulla scuola nei lavori dell'Assemblea Costituente". In *Democrazia cristiana e Costituente nella società del dopoguerra*, a cura di Giuseppe Rossini, 457-517. Vol. 1. Roma: Cinque Lune.
- Pescatore, Gabriele. 2008. *La Cassa per il Mezzogiorno. Un'esperienza italiana per lo sviluppo*. Bologna: il Mulino.
- Pinna, Michele, 1992. *Il Partito sardo d'azione nella storia della Sardegna contemporanea*. Sassari: Lorziana.
- Pruneri, Fabio. 1999. *La politica scolastica del Partito comunista italiano dalle origini al 1955*. Brescia: La Scuola.
- Renzi, Emilio. 2008. *Comunità concreta. Le opere e il pensiero di Adriano Olivetti*. Napoli: Alfredo Guida Editore.

Ruju, Sandro. 2003. *La parabola della petrolchimica*. Roma: Carocci.

Scaglia, Evelina. 2013. *Giovanni Calò nella pedagogia italiana del Novecento*. Brescia: La Scuola.

Soddu, Francesco. 1998. "Il Piano di Rinascita della Sardegna: gli strumenti istituzionali e il dibattito politico". In *Storia d'Italia. Le Regioni dall'Unità a oggi. La Sardegna, 995-1035*, a cura di Luigi Berlinguer e Antonello Mattone. Torino: Einaudi.

Sotgiu, Girolamo. 1977. *Movimento operaio e autonomismo. La "questione sarda" da Lussu a Togliatti*. Bari: Laterza.

CHIARA MARTINELLI

SCHOOLS FOR WORKING WOMEN, SCHOOLS FOR MISSES:
FEMALE PROFESSIONAL SCHOOLS IN LIBERAL ITALY (1878-1914)

SCUOLE PER LAVORATRICI, SCUOLE PER SIGNORINE:
LE SCUOLE PROFESSIONALI FEMMINILI NELL'ITALIA LIBERALE (1878-1914)

The paper analyzes vocational feminine schools in Italy between 1878 and 1914 and points out a dramatic shift occurred during the '90. Before 1890s, feminine vocational schools were aimed at training perspective manual workers. Eventually, the growing requests for skilled housekeepers modified those schools strikingly.

L'articolo ricostruisce le vicende delle scuole professionali femminili e sottolinea come gli anni '90 del XIX secolo individuino un tornante radicale nella loro platea di riferimento, che, incentrata inizialmente sulle giovani di estrazione popolare, inclinò poi verso le future madri e padrone di casa del ceto medio.

Key words: female education; vocational education; female vocational education; liberal Italy; middle classes.

Parole chiave: Istruzione femminile; Istruzione professionale; Istruzione professionale femminile; Italia liberale; classi medie.

Un accidentato percorso legislativo

Quanto, nella seconda metà dell'Ottocento, il lavoro delle donne fosse relegato nell'alveo dei temi spinosi ed evitabili è rivelato da come la richiesta della direttrice ed educatrice Caterina Pigorini – pur avanzata in una narrazione fitta di ambiguità, compromessi e distinguo – per una maggior diffusione dell'educazione femminile presupponesse, quasi imprescindibile dato di fatto, un uso non professionale delle conoscenze acquisite (Marescotti 2003, 45-62). La donna, soprattutto se borghese, soprattutto se non costretta da calamità o sventure, non doveva svolgere lavori pagati: suo destino era la casa, suo fine accudire marito e figli (Hillel 2014, 60-1; Di Bello 2009, 290-1). Lo studio, se previsto, era ristretto a quelle cognizioni che le consentivano di muoversi con agio in società: conversazione, musica, danza, lingue, insomma, tutti quegli insegnamenti che non contemplavano uno sbocco professionale (Soldani 2010, 61-7). Non può quindi non sembrare un controsenso l'istituzione in quegli stessi anni Settanta delle prime scuole professionali femminili, di istituti che, come suggerisce il nome stesso, dovevano preparare le donne a un ipotetico futuro lavorativo.

Proprio quest'intrinseco vulnus rende la questione meritevole di un'attenzione specifica. Erano le scuole professionali femminili un canale di specializzazione per quelle ragazze che, frequentandole, potevano grazie ad esse accedere a un mondo solitamente loro precluso, quello del lavoro salariato? Oppure il termine "professionale", espressione priva di significati concreti, celava un tentativo di controllo, di disciplinamento femminile mentale e manuale tutto teso – questo sì – ad affinare distinzioni di genere già codificate, ma lontano da una fattiva qualificazione professionalizzante (Gareth Evans 1992, 212-4)? Marginali sia per l'indirizzo sia per la platea di riferimento, in Italia le scuole professionali femminili condivisero con gli istituti per ragazze l'annoziata condiscendenza che largiva uno statuto indefinito e lacunoso ai percorsi educativi di genere e agli altri corsi professionali – le scuole artistico-industriali, industriali, agrarie e commerciali, tutte sotto l'egida del Ministero di agricoltura, industria e commercio (in seguito Maic) fino al 1921¹.

Vaga era la definizione stessa del termine. Al giorno d'oggi il significato di "istruzione professionale femminile" è abbastanza chiaro. Lo era anche tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo? Le episodiche inchieste del Maic danno un'impressione contraria. Era inclusa tra le scuole professionali femminili, nel 1908, l'istituto "Regina Margherita" a Bologna, a cui le ragazze potevano accedere dopo la fine delle scuole elementari (della Casa 1996). Ma lo era anche il laboratorio di merletti a L'Aquila, che si limitava a chiedere che le future allieve sapessero leggere, scrivere e far di conto (*Notizie sulle condizioni dell'insegnamento industriale e commerciale in Italia e in alcuni paesi esteri*, 1907). Sospese tra una difficile ricerca della propria identità e la scarsa diffusione dell'istruzione post-elementare in un paese dove, nel 1881, il 73% delle donne era analfabeta, le scuole professionali femminili volteggiavano in un limbo al confine tra insegnamento professionalizzante ed elementare: una natura ambigua e indecisa confermata dal regolamento della scuola serale palermitana, pronta a dichiarare di voler «impartire l'insegnamento elementare a quelle giovinette operaie che nella fanciullezza non lo riceveranno» (*Regolamento per la scuola serale femminile professionale di Palermo* 1888, 1).

Non era una situazione ristretta al solo indirizzo femminile. Istruzione elementare e post-elementare convivevano anche, e forse con maggior evidenza, nelle scuole maschili, la cui platea andava da chi aveva frequentato due anni di scuola elementare a chi aveva completato la quarta, fino – nel caso delle scuole più rinomate, come quella fondata a Schio dall'imprenditore tessile Alessandro Rossi e la sezione diurna dell'istituto di Fermo – a chi aveva sostenuto l'esame di licenza tecnica (Rossi 1877; Levi 1999, 117). A rischiarare un panorama oscuro e contorto – talmente indecifrabile alle stesse famiglie da indurre il Maic a spronare i suoi istituti a una più fattiva propaganda nel 1904² – non avevano certo aiutato le complicate vicissitudini legisla-

¹ Avocate al Ministero del lavoro dal 1921 al 1924, le scuole professionali, dopo una breve parentesi sotto l'egida del Ministero dell'economia nazionale, furono aggregate al Ministero dell'educazione nazionale dal suo titolare, Giuseppe Belluzzo (Charnitzky 1994, 229).

² Archivio della Società di Mutuo Soccorso di Viggiù, *Fondo scuola di disegno*, Corrispondenza, *Lettera del Ministro di Agricoltura, Industria e Commercio, Dei programmi e dei regolamenti delle Scuole industriali e commerciali alle scuole private e secondarie del Regno*, Roma, 5 novembre 1904.

tive sotto il cui giogo era transitato il “terzo indirizzo”.

Appannaggio di conventi e monasteri secondo una tradizione che affondava le sue radici nel Concilio di Trento, la cosiddetta istruzione professionale femminile, ancor più delle sue omologhe maschili, non era stata contemplata dalla Legge Casati: l'avocazione del patrimonio ecclesiastico del 1866-67, nell'infliggere un colpo mortale a tutte quelle istituzioni religiose non impegnate in attività di educazione, istruzione o assistenza, aveva rafforzato la vocazione formativa di monasteri e conventi, che si erano dedicate a tutte quelle attività “socialmente utili” che allontanassero la scure della chiusura statale. Era cresciuto dunque il numero degli educandati religiosi dove le ragazze – fossero esse giovani “di civili condizione” o popolane e orfane –, a seconda della condizione sociale, venivano educate ai soli lavori d'ago, maglia e cucito oppure arricchivano la propria formazione con insegnamenti letterari, artistici e musicali³.

Lo spiraglio aperto dall'articolo 308, Capo IV (istruzione tecnica) della legge Casati del 1859, che permetteva a enti locali e privati di fondare scuole autonome, diverse per orario e fini dalla triade ginnasio-liceo / istruzione tecnica / scuola normale, era per certi versi la miglior conferma del disinteresse dello stato sia verso l'istruzione professionale tout court sia, a maggior ragione, verso quella branca che si riferiva alle sole donne (Are 1965, 24; Hunecke 1977, 175-205)⁴. Non stupisce dunque la predominanza di enti ecclesiastici e caritatevoli. Ed era, la loro, un'influenza destinata a durare. Nel 1868 su 12 istituti professionali femminili ufficialmente censiti quattro erano educandati religiosi; nel 1903, l'inchiesta sulle scuole per operaie e artigiane non finanziate dal Maic rilevò che, su 69 istituti, chiesa e congregazioni di carità ne gestivano 33 (*Notizie sull'istruzione industriale e commerciale*, 1868; *Notizie sull'istruzione industriale e commerciale per l'anno scolastico 1903-904*, 1905).

Ingombrante e capillare, l'esempio religioso costituiva, nelle magre occasioni in cui l'argomento era al centro del dibattito, un modello da evitare. Si ricercavano piuttosto, sulla falsariga delle inchieste già approntate su altri versanti da Maic e Minerva, esempi stranieri da traslare nel contesto italiano⁵. Avvenivano del resto in quegli anni le prime iniziative che in Svezia, Francia e Prussia soprattutto, guardavano a questo nuovo segmento della popolazione scolastica (Bennet 1939, 62, 108). Le scuole parigine fondate dalla *Società per l'insegnamento professionale delle donne* tra il 1862 e il 1864 erano il punto di partenza per le riflessioni dell'abate Giovanni Scavia nell'opuscolo *Dell'istruzione femminile* del 1866⁶. Il loro punto di forza, argomentava l'autore, era il programma di studio: volutamente modesto, quest'ultimo non deviava le alunne dalla loro condizione sociale e di genere, preparandole perciò al duplice ruolo di buone lavoratrici e capaci madri di famiglia (Scavia 1866, 7-10; Soldani 1989, 91).

Controllo sociale ed educazione morale non erano dibattuti dal solo Scavia. Cin-

³ Non è questa la sede per affrontare la storia degli educandati femminili; cfr. (Giuliaci 2013, 210-19; Franchini, Pozzuoli 2005; Franchini 1989, 63-64).

⁴ R. D. Regno di Sardegna 13/11/1859, n° 3725.

⁵ L'importanza dei modelli prussiani e francesi fu tangibile in tutti i rami della scuola italiana, da quello amministrativo a quello universitario (Raichich 1992, 131-170; La Penna 1992, 171-212).

⁶ Giovanni Scavia (Castellazzo Bormida 1821-1897), abate e professore nel liceo della sua città natale, fu coinvolto nel 1866 in una visita di studio in paesi stranieri organizzata dal Ministro della Pubblica Istruzione.

que anni prima, nella sua inchiesta su *Louvrière*, il futuro primo ministro della Terza Repubblica Jules Simon reputava l'impiego femminile fuori casa dannoso non tanto per le condizioni igieniche delle fabbriche quanto per i danni che, a suo avviso, la donna fuori casa avrebbe causato per la tenuta della famiglia, la conservazione del focolare domestico e per tutte le cure affettive e materiali che solo una madre sembrava capace di largire a figli e consorte (Simon 1861, V-VII). Con la diffusione – al momento solo paventata – delle officine e soprattutto di una “questione sociale” che in Inghilterra, Francia e Germania prospettava agli occhi dell'élite gli spettri di lavoratori malnutriti, viziosi e rivoluzionari, le scuole per il popolo assumevano in Italia un salvifico carattere deterrente (Martinelli 2014, 87-8). Grazie ai loro insegnamenti tecnico-pratici, i nuovi istituti avrebbero emancipato le donne dal lavoro salariato e avrebbero reso possibile, con l'acquisto dei mezzi di produzione (aghi e filo soprattutto), ricamare, tessere e cucire entro il più tranquillo confine delle mura domestiche.

La creazione di una rete di scuole per le donne lavoratrici divenne quindi uno dei temi su cui si incentrò nel 1869 il settimo congresso pedagogico italiano, svoltosi a Napoli. Era soprattutto l'avvocato e pubblicista Emanuele Celesia⁷ a rivendicarne l'utilità, convinto che l'apprendimento del lavoro manuale, emancipando le alunne dai ranghi più bassi della lavorazione salariale, avrebbe dato loro un lavoro domestico e un mezzo per proteggere l'unità della famiglia (*Le scuole professionali femminili: per Emanuele Celesia* 1869, 82-100; Soldani 1986, 91). Salvaguardia morale e promozione di uno sviluppo produttivo e industriale si fondevano nelle argomentazioni del professore ligure, subito riprese e ampliate da chi, nella pubblicistica coeva, tornò sull'argomento (Romano 1889, 24-25)⁸.

Gli sviluppi legislativi, pur giunti in ritardo di un decennio, ripresero e ampliarono queste considerazioni. Già nel novembre 1878 una circolare del ministro Benedetto Cairoli aveva garantito i primi sussidi per l'istruzione industriale (destinata alla formazione di capi-operai) e artistico-industriale (rivolta ai lavoratori di piccoli opifici e agli artigiani) (*Scuole serali e domenicali d'arti e mestieri e scuole d'arte applicata all'industria* 1878, 18, 24). Al buon risultato di questa prima concessione – i sussidi statali promossero la nascita di 48 scuole in tre mesi, mentre in quattro anni gli alunni più che raddoppiarono – seguì il 4 febbraio 1879 una seconda circolare con cui il successore Salvatore Majorana-Calatabiano⁹ chiedeva ai Prefetti di incoraggiare privati

⁷ Emanuele Celesia (Savona 1821 - Genova 1889) dopo la laurea in Giurisprudenza conseguita nel 1844, si diede all'attività giornalistica, collaborando con riviste filo-unitarie. Di fede democratica, fu tra i promotori delle rivolte popolari che si svolsero a Genova tra il '47 e il '49. Arrestato ma amnistiato e reintegrato nella vita pubblica poco dopo, il C. esercitò attività di avvocato e, dal 1862, di docente di lettere nel locale istituto tecnico cittadino. Contemporaneamente alla docenza, fu coinvolto in viaggi di studio ministeriali, per conto dei quali si recò in Prussia – studiandone l'organizzazione scolastica –, in Francia e in Belgio – dove invece i suoi interessi si diressero nello studio sull'organizzazione delle biblioteche (Calvini 1979).

⁸ Su questo dibattito influì particolarmente l'eco dell'Esposizione industriale di Parigi nel 1868: questa fu infatti il primo palcoscenico dove i cosiddetti paesi *second-comers* (Prussia, Francia e Belgio) dimostrarono possibile un recupero e finanche un sorpasso sul fin'allora inarrivabile sistema produttivo inglese (Baioni, Geppert 2004; Bolchini 1986, 1-40).

⁹ Salvatore Majorana Calatabiano (Militello, Catania, 1825 - Roma 1897) dopo la laurea in Giurisprudenza

e amministrazioni locali a fondare corsi professionali femminili biennali diurni (Gajo Boncinelli 1898, 3-4). Esempio da seguire era la scuola che, fondata nel 1868 a Napoli dalla locale Camera di commercio, istruiva le giovani allieve al lavoro di segretarie e che, se non nello scopo, ma almeno nei corsi e nelle materie, riecheggava l'istituto per "buone madri di famiglia" impiantato a Parigi nel 1862 da Elise Lemonnier (Mayeur 1994, 234-35).

La circolare non ottenne il successo sperato, né sul breve né sul medio periodo. I primi a essere fondati furono dei corsi di merletto e ricamo: a Burano, dove una lunga tradizione doveva essere rinsaldata e aggiornata; a Venezia; a Mira, vicino Mantova. Merletti e ricami erano lavori da svolgersi in casa, nella rassicurante tranquillità delle proprie quattro mura; le allieve – questi i progetti di direttori ed enti locali – avrebbero contribuito al bilancio familiare senza abdicare ai propri doveri di "angelo del focolare". Le cinque scuole fondate nei primi quattro anni successivi alla riforma e le 6134 alunne iscritte nel 1904 mostrano tuttavia quanto poco privati e famiglie ne sentissero il bisogno (*Notizie e documenti sulle scuole industriali e commerciali popolari in Italia e all'estero* 1879, 5; *Annali dell'industria e del commercio* 1879, 3-4; *Notizie sulle condizioni dell'insegnamento industriale* 1907). All'indomani della loro inclusione ufficiale nel sistema formativo italiano, realizzata nel giugno 1907 con quella legge Cocco-Ortu che, dopo uno stallo legislativo decennale, riuscì a sdoganare e a centralizzare tutta la complessa, caotica galassia dell'istruzione professionale, le 30 scuole (di cui solo cinque a orario serale) e le 6565 alunne si collocavano ben al di sotto dei 14724 iscritti alle scuole industriali e dei 20141 studenti dell'indirizzo artistico-industriale (Maic, *Notizie sull'istruzione industriale e commerciale per l'anno scolastico 1908 – 909, 1911*)¹⁰.

La lenta crescita del settore, poco sorprendente in un paese dove proprio allora l'istruzione elementare si stava lentamente diffondendo (nel 1881 frequentava la scuola il 65% delle bambine tra i 6 e gli 11 anni) e dove solo le classi sociali più alte ricercavano l'educazione femminile, non toglie tuttavia loro il significato di un'esperienza potenzialmente innovatrice, chiamata a rispondere a esigenze nuove e impreviste: quelle di un ceto medio in progressiva espansione, il cui tenore di vita dalle tante pretese e dalle poche risorse richiedeva padrone di casa istruite nei meandri dell'economia domestica e colte quanto bastava per non sfigurare in società (Young 2002, 61; Montroni 2012, 123-24).

La parola ai direttori: le scuole professionali femminili giustificano sé stesse

Un accidentato percorso legislativo e una crescita tormentata: le vicende delle scuole

lavorò come avvocato a Catania, dove aderì ai circoli liberali che avrebbero poi organizzato la rivoluzione in Sicilia nel 1848. Con l'unificazione fu nominato, nel 1860, primo provveditore agli studi e poi professore di diritto pubblico. Eletto in Parlamento nel 1866, fu esponente dell'ala liberista della sinistra storica. Come ministro di agricoltura, industria e commercio abolì il corso forzoso (Conti 2006).

¹⁰ R.D. 187 22/03/1907 e Maic, *Notizie sull'istruzione industriale e commerciale per l'anno scolastico 1908-1909*, Roma, Berterio, 1911.

professionali femminili non documentano quel successo che, tra fine anni '60 e primi anni '70, direttori e insegnanti auspicavano nella letteratura di settore. Come però, nel dibattito scolastico e nella pubblicistica coeva, questi ultimi giustificavano l'esistenza dei nuovi istituti e ne testimoniavano cambiamenti e riforme? Quale immagine, nel corso dei decenni, cercano di darci di essi e della loro funzione?

Istruire le ragazze di ceto popolare era lo scopo unanimemente espresso da statuti e opuscoli che ogni anno, durante la consegna dei premi scolastici, professori e presidi scrivevano e distribuivano¹¹. Nel 1885 la fondazione di una scuola professionale di Venezia diceva di avere «per duplice scopo di offrire alle giovani di condizione non agiata il mezzo di provvedere a sé [sic] stesse nell'esercizio di una professione» (Piazza 1888, 5).

«La scuola professionale femminile ha lo scopo principale di fornire alle giovinette delle classi meno agiate i mezzi e le attitudini di campare onestamente la vita mercé l'esercizio di un mestiere proficuo» (*Regolamento della scuola professionale femminile di Palermo* 1892, 5), gli fa eco il regolamento dell'istituto palermitano nel 1892. Sono scuole che, nel giustificare un'istruzione professionale femminile, la pensano sempre diretta verso un'utenza che, scuola o non scuola, avrebbe dovuto comunque lavorare per vivere. Assumono, sia per poter essere accettate da un'opinione pubblica poco benevola, sia per l'intima convinzione di fondatori e insegnanti, le rassicuranti dimensioni di un'iniziativa assistenziale con cui Stato ed enti locali cercavano di sovrapporsi e contrastare il secolare predominio ecclesiastico. E suggeriscono che frequenza scolastica e istruzione professionale addolcissero pretese e ambizioni future, acclimatando le allieve a quel doppio ruolo sociale e di genere alla cui tenuta si guardava con occhio sempre più preoccupato¹².

la classe operaia che non deve spostarsi – si legge infatti, e significativamente, nella relazione sul futuro istituto “Regina Margherita” a Bologna – ma che vuole però rialzarsi, chiede con senno e con ragione di avviare le figliuole al mestiere per la via più breve, [...] chiede la scuola professionale come una necessità che presto o tardi s'imporrebbe da sé per le ragioni stesse che la determinano, e l'accetterebbe come un vero beneficio (*Comitato di propaganda per miglioramento delle condizioni della donna in Bologna* 1893, 12).

Più qualificate rispetto alla comune manodopera, nelle prospettive di insegnanti e funzionari le alunne avrebbero potuto fuggire la fabbrica, ottenendo grazie ai loro studi un più socialmente e moralmente rassicurante impiego domestico (*Le scuole professionali femminili: per Emanuele Celesia* 1892, 98-100). Nel provvedere a questa funzione i nuovi istituti, a mo' di sussidiario beneficio, formavano future lavoratrici le

¹¹ Gli opuscoli pubblicati dalle singole scuole professionali per la distribuzione dei premi, dell'inaugurazione di un laboratorio o comunque in occasione di qualche altro rilevante evento costituiscono una fonte imprescindibile per lo studio dell'istruzione professionale tra fine Ottocento e primi anni del Novecento (Dolci 1995 e 1999).

¹² Si veda ad es. quanto scritto dal direttore della scuola professionale di Alessandria Giuseppe Burbi: «le scuole d'arti e mestieri in genere [...] producono un gran bene sociale. Esse sono destinate a sfollare un po' alla volta le scuole tecniche e i ginnasi dei non atti o non inclinati allo studio, sacrificati dal vieto pregiudizio di genitori della borghesia spicciola, che tengono le arti manuali, le meccaniche, le industriali, da meno dell'*impieguccio d'ordine* – senza carriera, senza ideali, senza una mercede che permetta giorni non angosciosi al buon padre preoccupato del domani della sua famiglia» (Burbi 1901, 26-27).

cui superiori capacità avrebbero potuto innovare operazioni e processi, sottolineava timidamente la relazione sull'erigenda scuola veneziana (Piazza 1886, 1). «Lo scopo» dell'istruzione industriale, asseriva poi la relazione del comitato bolognese, «dovrebbe essere quello di formare non tanto il tipo, troppo comune, dell'operaia che lavora quasi meccanicamente, ma quello più elevato dell'operaia che innalza sé stessa [sic] e nobilita il proprio lavoro» (*Comitato di propaganda pel miglioramento delle condizioni della donna in Bologna* 1893, 14).

È però interessante notare come questi accenni, che nei primi opuscoli si imponevano con adamantina certezza, si evolvano, conoscessero con gli anni screziature e mutamenti. Con gradualità e accortezza gli istituti professionali femminili modificarono utenza e conformazione, muovendosi con un'ambigua, altalenante oscillazione tra progetti e realtà, tra il bacino sociale a cui inizialmente guardavano e quella effettiva che si era materializzata. Il cambiamento era già in atto nel 1889, quando, alla cerimonia di consegna dei premi organizzata dalla scuola professionale femminile di Palermo, il sotto-ispettore scolastico si soffermò lungamente sulle sue caratteristiche e sulle sue peculiarità nel panorama nazionale. Nelle parole del funzionario, l'istituto siciliano, diversamente dalle scuole diurne aperte a Roma, Milano e Bologna, con il suo orario serale si rivolgeva veramente a quella platea a cui le autorità lo avevano designato:

queste artigianelle in iscuola non vengono per addottrinarsi nelle lettere, o nella fisiologia e nella psicologia, come vorrebbero il Combe e lo Spencer, ma a ricevere una istruzione elementarissima, che ad esse è sufficiente, e ad apprendere intanto il disegno, la stiratura, il taglio, il cucito degli abiti e della biancheria, il comporre fiori artigianali, il far guanti (Romano 1889, 7).

La retorica sulla bontà dell'«istruzione elementarissima» non poteva, però, non tradire una situazione non perfettamente aderente alle prime intenzioni. Se infatti, dopo l'enumerazione accurata dei mestieri a cui si dedicavano di mattina le operaie iscritte, il discorso non poteva non accennare alle tante ragazze «di civile condizione», la chiusa finale sull'utilità della scuola per tutte quelle alunne che, non dovendo rincorrere impellenti necessità economiche, erano destinate alla «loro sede naturale», le mura domestiche, evidenziava, pur tra le righe, anche se controvoglia, come le istituzioni scolastiche stessero scoprendo una nuova platea piccolo-borghese (Romano 1889, 7).

Lo scarso numero di alunne di estrazione popolare – spesso indotte alla frequenza solo quando, internate in un istituto di educazione, erano obbligate a frequentarne le lezioni – poneva a rischio la sopravvivenza stessa degli istituti, costringendoli a guardare altrove. Quest'esigenza parve ancor più evidente negli ultimi anni del secolo, quando anche in Italia trasformazioni sociali ed echi di riforme transalpine scalfirono il ristretto panorama delle scuole femminili. L'inesistenza fino al 1896 di un raccordo tra la scuola elementare e quella normale, aperta solo a chi aveva raggiunto quindici anni¹³; lo sviluppo di nuovi mestieri impiegatizi – telegrafiste e telefoniste *in primis* – a

¹³ Dal 1896 il governo colmò questa lacuna – che induceva alcune famiglie a far ripetere alle proprie figlie per più volte la quarta elementare in attesa di poterle iscrivere alla scuola normale – con l'istituzione della scuola complementare, destinata alle ragazze tra gli 11 e i 14 anni, le quali inglobarono le varie classi preparatorie che, un po' disordinatamente, avevano cercato di offrire una prima soluzione al problema (Guglielmo 2004, 11).

cui le donne di ceto medio potevano avvicinarsi senza scandalo; ma, soprattutto, la nuova esigenza di governare con economia e decoro una casa piccolo borghese priva di pletore di domestici facilitavano per gli istituti professionali femminili progetti di una riconversione didattica (Savelli 2009, 134, 138). Già Belgio e Francia si erano occupate di queste nuove alunne. Se però a Bruxelles le iniziative avevano conservato una fisionomia episodica e fortuita, a Parigi la legge Seé faticosamente approvata nel 1880 inaugurava il primo sistema di istruzione post-elementare laico che, destinato espressamente alle giovani di ceto medio, focalizzava i suoi insegnamenti sulle materie letterarie, linguistiche e sull'economia domestica (Mayeur 1994, 236-45).

Analisi dei curricula e lettura degli opuscoli confermano il processo *in fieri*. Cucito e rammendo, materie preponderanti nelle scuole professionali del 1892 e destinate alla formazione di lavoratrici poco qualificate, e pratiche tanto antiche quanto poco spendibili come la decorazione di arazzi e tappeti nel 1904 erano stati ormai soppiantati. Da cosa? Dal disegno ornamentale, dal laboratorio di sartoria – mestiere che certo richiedeva una preparazione di base più approfondita rispetto a quella di cucitrici e rammendatrici –, da italiano, storia e francese, quest'ultima valida tanto per chi avrebbe dovuto inserirsi nel reticolo sociale della media borghesia quanto per chi, nel suo futuro mestiere di sarta, avrebbe letto le riviste parigine per studiare le nuove mode¹⁴. Non dovevano essere formate solo sarte e capaci padrone di casa: le scuole tenevano conto anche dello zoccolo duro di chi, dopo il corso, sarebbe andata a servire in case nobiliari e alto-borghesi. Rimase infatti costante la presenza dei corsi di stiratura, a cui se ne stavano lentamente affiancando di nuovi: igiene (presente in quattro scuole sulle 23 sovvenzionate), cucina, economia domestica (entrambe insegnate in tre scuole).

Si diffuse l'indirizzo commerciale, consono tanto a future telegrafiste quanto a chi, nell'azienda o nella bottega di famiglia, poteva aiutare come segretaria: stenografia, lingue straniere (inglese e tedesco), computisteria e contabilità, materie pressoché assenti negli anni '90, nel 1904 comparvero a vario titolo in dieci delle ventitré scuole sovvenzionate in quell'anno dal Maic¹⁵.

È con sconsolata rassegnazione che gli opuscoli sottolinearono i cambiamenti in corso. Pur dopo essersi debitamente dilungata su quanto l'istituto professionale veneziano fosse stato progettato per le esigenze delle ragazze di ceto medio-basso, la scuola, come era costretta ad ammettere la sua giunta, «com'è non è affatto popolare, ché [sic] di figlie del popolo è bene scarso il numero che la frequenta» (*Scuola professionale femminile Vendramin Corner in Venezia: relazione, regolamento e pianta organica* 1897, 3, 6-7), additandone la causa nei selettivi criteri di accesso e nella presenza di materie come italiano e francese. E se la scuola professionale di Fano (Pesaro) proclamava ufficialmente che lo scopo dei corsi era di formare «delle buone massaie, delle lavoratrici, delle insegnanti e delle reggitrici di famiglie signorili», la giunta dell'istituto

¹⁴ Per le informazioni sulle materie insegnate dalle scuole femminili nel 1892 si veda A. P. Camera, Leg. XVIII, sessione I, 1892-1893, 23/11/1893 d. dl. R. n., n. 243, per quelle nel 1904 *Notizie sulle condizioni dell'insegnamento industriale e commerciale in Italia e in alcuni paesi esteri* 1907.

¹⁵ Al di là della branca destinata alle donne, lo stesso indirizzo commerciale fu protagonista nei primi anni del secolo di una considerevole espansione (Soldani 1983, 33).

livornese, nell'asserire la necessità di espandere il bacino dell'istruzione industriale a tutti i ceti sociali, perché «saper bene usare dell'ago è quasi un dovere insito nella natura della donna a qualunque ceto sociale essa appartenga» (*Il nuovo ordinamento della scuola industriale e professionale* 1910, 6), confermava quanto, all'alba della riforma del 1908, fini e platee delle scuole professionali femminili avessero conosciuto un brusco cambio di rotta (*Programma della scuola professionale femminile di Fano annessa all'orfanotrofio* 1912, 3).

Scuole per lavoratrici o scuole per signorine?

Molti sono i fallimenti e i cambi di rotta che costellano la storia della scuola italiana. Sono spesso progetti che, già pochi anni dopo l'approvazione, dovettero affrontare un profondo mutamento per continuare a vivere oppure, dopo anni di anemico dibattito, furono costretti a chiudere i battenti¹⁶.

Tra i progetti caratterizzati da cambi di rotta, come abbiamo potuto analizzare nei precedenti paragrafi, possiamo ascrivere quello delle scuole professionali femminili. Inizialmente concepite per la qualificazione della forza lavoro popolare, quest'ultime si diressero verso le diverse e più pressanti richieste borghesi, che domandavano (nella sua parte più ricca) governanti capaci e (nel suo settore più povero) madri di famiglia adeguatamente istruite nei problemi dell'economia domestica e dell'educazione dei figli. I curricula, nell'evidenziare il soppianto progressivo di cucito, rammendo e stiratura a favore di sartoria, contabilità e lingue straniere, testimoniano l'inesorabile passaggio di consegne a cui il sistema socio-economico contemporaneo induceva.

Non erano le sole. Le scuole industriali maschili, inizialmente dirette alla formazione di operai e capi-operai, assusero a fucina di quadri medi impiegatizi, tecnici, dirigenti industriali. Le officine italiane infatti, soddisfatte del tradizionale metodo dell'apprendistato con cui manodopera semplice e qualificata era addestrata e introdotta nella compagine lavorativa, non comprendevano e non accettavano le iniziative centrali e locali per la formazione professionale. Come quest'ultime risposero alla crescente domanda di quadri medio-alti, così le omologhe femminili, dopo una prima fase inizialmente diretta al ceto popolare, si armonizzarono ai bisogni e alle richieste di una società in lenta, ma in costante, trasformazione.

¹⁶ Due esempi sono le vicende che coinvolsero la triennale scuola complementare e il liceo femminile, entrambi voluti da Gentile nella sua riforma del 1923. La prima, ideata come sostituta della scuola tecnica e come corso post-elementare di cultura generale ma privo di ulteriori sbocchi lavorativi, nel 1929 fu trasformata nella più professionalizzante scuola di avviamento. Ancora più deludente la parabola del liceo femminile, che al momento della sua soppressione, avvenuta anch'essa nel 1929, contava appena 10 istituti e 88 iscritte (Charnitzky 1994, 114-115, 121-122, 259; Galfré 2000, 32-34).

Bibliografia

- Annuario statistico italiano*. Annate 1878-1915.
- La scuola industriale*. Annate 1906-1912.
- Comitato di propaganda per il miglioramento delle condizioni della donna in Bologna: relazione della Presidenza, novembre 1890-giugno 1893, per l'istituzione in Bologna di una scuola professionale femminile. 1893. Bologna: Zamorani e Albertazzi.
- "Notizie e documenti sulle scuole industriali e commerciali popolari in Italia e all'estero." 1879. *Annali dell'industria e del commercio* 10.
- Il nuovo ordinamento della scuola industriale e professionale*. 1910. Livorno: Chiappini.
- Programma della scuola professionale femminile di Fano annessa all'orfanotrofio*. 1912. Fano: Società tipografia cooperativa.
- Regolamento della scuola professionale femminile di Palermo, approvato dalla Giunta comunale nella tornata del 30 Dicembre 1891, a titolo di esperimento*. 1892. Palermo: Virzi.
- Scuola professionale femminile Vendramin Corner in Venezia: relazione, regolamento e pianta organica*. 1897. Venezia: Nodari.
- "Le scuole professionali femminili: per Emanuele Celesia". 1892. *Annali universali di statistica, economia pubblica, legislazione, storia viaggi e commercio e studi morali e didattici* 112:82-100.
- Are, Giuseppe. 1965. *Il problema dello sviluppo economico nell'età della destra*. Pisa: Nistri-Lischi.
- Baioni, Mauro, e Geppert, Alexander, C.T. 2004. "Esposizioni in Europa tra Otto e Novecento. Spazi, organizzazione, rappresentazioni." *Memoria e ricerca* 17.
- Bennet, Charles A. 1939. *The history of manual and industrial education: 1870 to 1917*. Peoria: The Manual Art Press.
- Bolchini, Paolo. 1986. "L'Esposizione internazionale di Londra del 1862 e l'Italia. La scelta e il trasferimento delle tecniche." *Rivista di storia economica* 50:1-40.
- Burbi, Giuseppe, *La scuola d'arti e mestieri di Alessandria nell'anno scolastico 1900-901: Relazione letta nella solenne distribuzione dei premi*. Alessandria: Gazzotti.
- Calvini, Nilo. *Emanuele Celesia. Dizionario biografico degli italiani*, [http://www.treccani.it/enciclopedia/emanuele-celesia_\(Dizionario-Biografico\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/emanuele-celesia_(Dizionario-Biografico)). Ultimo accesso: 21 marzo 2017.
- Cedefop. 2004. *Towards a history of vocational education and training in a comparative perspective*, vol. 1. Luxembourg: Panorama.
- Conti, Enrico. 2000. "Istruzione tecnica e professionale e sviluppo economico italiano (1859-1940)." Tesi di dottorato, Università degli studi di Bari.
- Conti, Fulvio, *Salvatore Majorana-Calatabiano. Dizionario biografico degli italiani*. [http://www.treccani.it/enciclopedia/salvatore-majorana-calatabiano_\(Dizionario-Biografico\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/salvatore-majorana-calatabiano_(Dizionario-Biografico)). Ultimo accesso: 21 marzo 2017.
- Charnitzky, Jurgen. 1994. *La scuola italiana sotto il Fascismo*. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.

- Della Casa, Brunella. 1996. *Donne scuola lavoro. Dalla Scuola professionale Regina Margherita agli istituti Elisabetta Sirani di Bologna, 1895-1995*. Imola: Galeati.
- Di Bello, Giulia. 2009. "Le bambine tra galatei e ricordi nell'Italia liberale." In *Le bambine nella storia dell'educazione*, a cura di Simonetta Ulivieri. Roma-Bari: Laterza.
- Dolci, Fabrizio. 1999. *Fonti per la storia del lavoro e dell'impresa in Italia: l'editoria d'occasione. Una bibliografia (XIX e XX secolo)*. Milano: FrancoAngeli.
- Dolci, Fabrizio. 1995. *Economia e società in Lombardia, 1870 – 1899. Gli opuscoli minori nella biblioteca nazionale centrale di Firenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Franchini, Silvia, e Pozzuoli, Paola. 2005. *Gli istituti femminili di educazione e di istruzione (1861-1910)*. Roma: Ministro dei beni culturali.
- Gajo Boncinelli, Francesco. 1898. *Relazione della scuola tecnica e commerciale femminile, con sezione professionale in Firenze: Relazione in occasione della Esposizione di Torino del 1898*. Firenze: s.n.
- Galfré, Monica. 2000. *Una riforma alla prova. La riforma Gentile della scuola media*. Milano: FrancoAngeli.
- Gareth Evans, William. 1992. "Gender stereotyping and the training of female elementary school teachers: the experience of Victorian Wales." *History of education* 21:189-214.
- Giuliaci, Laura. 2013. "L'istruzione femminile nei collegi d'educazione." In *L'istruzione secondaria nell'Italia unita (1861-1901)*, a cura di Carlo G. Lacaia e Maria C. Fugazza, 200-219. Milano: Franco Angeli.
- Guglielman, Eleonora. 2004. "Dalla "scuola per signorine" alla "scuola delle padrone": il Liceo femminile della riforma Gentile e i suoi precedenti storici." In *Da un secolo all'altro. Contributi per una "storia dell'insegnamento della storia*, a cura di Marco Guspini, 155-195. Roma: Anicia.Hillel, Margot. 2014.
- "Training for adulthood: gender in nineteenth early twentieth-century children's book in Australia." *Genesis* 2:43-61.
- Hunecke, Volker. 1977. "Cultura liberale e industrialismo nell'Italia dell'Ottocento." *Studi Storici* 18:23-32.
- La Penna, Antonio. 1992. "Modello tedesco e modello francese nel dibattito sull'università italiana." In *Fare gli italiani: scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, a cura di Simonetta Soldani e Gabriele Turi, vol. 1., 171-211. Roma-Bari: Laterza.
- Levi, Giovanni. 1999. "Capitale umano e industrializzazione: l'istituto tecnico industriale 'G. e M. Montani' di Fermo, 1853-1970." *Proposte e ricerche* 42:115-42.
- Maher, Vanessa. 2007. *Tenere le fila. Sarte, sartine e cambiamento sociale 1860-1960*. Torino: Rosenberg & Seller.
- Mayeur, Françoise. 1995. "L'educazione delle ragazze: il modello laico.", In *Storia delle donne: L'Ottocento*, a cura di Georges Duby e Michelle Perrot, 227-45. Roma-Bari: Laterza.
- Maic. 1905. *Notizie sull'istruzione industriale e commerciale per l'anno scolastico 1903-904*. Roma: Berterio.
- Maic. 1907. *Notizie sulle condizioni dell'insegnamento industriale e commerciale in Italia e in alcuni paesi esteri*. Roma: Berterio.

- Maic. 1911. *Notizie sull'istruzione industriale e commerciale per l'anno scolastico 1908 – 909*. Roma: Berterio.
- Marescotti, Elena. 2003. "L'allieva: tra enfasi, retorica e negazione." In *Donne e formazione nell'Italia unita: allieve, maestre e pedagogiste*, a cura di Giuseppe Genovesi, 45-62. Milano: FrancoAngeli.
- Martinelli, Chiara. 2014. "Esigenze locali, suggestioni europee. L'istruzione professionale italiana (1861-1886)." *Passato e presente* 92:67-88.
- Montroni, Giovanni. 2012. *La società italiana dall'unificazione alla Grande Guerra*. Roma-Bari: Laterza.
- Piazza, Rosa. 1892. *Progetto per la fondazione di una scuola professionale femminile*. Venezia: Antonelli.
- Raicich, Marino. 1992. *Progetto per la fondazione di una scuola professionale femminile*. Venezia: Antonelli.
- Raicich, Marino. 1993. "Itinerari della scuola classica dell'Ottocento." In *Fare gli italiani: scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, a cura di Simonetta Soldani e Gabriele Turi, 131-70. Roma-Bari: Laterza.
- Romano, Salvatore. 1889. *Sullo scopo e sull'Ordinamento della scuola professionale femminile serale. Discorso pronunziato nella distribuzione dei premi il Giorno 4 aprile 1889*. Palermo: Virzì.
- Rossi, Alessandro. 1877. *Proposta per l'istituzione di una scuola industriale a Vicenza: Lettera del Senatore Alessandro Rossi ai suoi colleghi del consiglio provinciale*. Padova: Prosperini.
- Sante di Pol, Redi. 2002. *Scuola e popolo nel riformismo liberale d'inizio secolo*. Torino: Marco Valerio.
- Savelli, Laura. 2009. *Il lavoro femminile: lo sviluppo economico in Italia*. Firenze: Edifir.
- Scavia, Giovanni. 1866. *Dell'istruzione professionale e femminile in Francia, Germania, Svizzera, Italia. Memorie e osservazioni presentate al Ministro della pubblica Istruzione del Regno d'Italia*. Torino: Vaccarino.
- Simon, Jules. 1861. *Louvrière*. Paris: Hachette.
- Soldani, Simonetta. 2010. "Chequered rules in secondary education: Italy." In *Girls' Secondary Education in Western World: A Historical Introduction*, edited by James C. Albisetti, Jane Goodman and Rebecca Rogers, 61-76. London: Palgrave MacMillan.
- Soldani, Simonetta. 1989. *L'educazione delle donne. Scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*. Milano: Franco Angeli.
- Soldani, Simonetta. 1983. "Una scuola tutta toscana. Le origini dell'insegnamento tecnico commerciale Duca d'Aosta (1876-1906)." In *Istituto tecnico "Duca d'Aosta". Un secolo di insegnamento commerciale a Firenze (1876-1983)*, a cura di Mario Chiavacci et alii, 9-58. Firenze: s.n.
- Soldani, Simonetta. 1981. "L'istruzione tecnica nell'Italia liberale (1861-1900)." *Studi storici* 4:79-117.
- Young, Linda. 2002. *Middle class culture in the Nineteenth-century: America, Australia and Britain*. London: Palgrave&MacMillan.

ÉVA SZABOLCS

HUNGARIAN MAGAZINES FOR CHILDREN, 1900-1940.
THE CASE OF TWO CONTEMPORARY JOURNALS

RIVISTE UNGHERESI PER RAGAZZI, 1900-1940.
IL CASO DI DUE GIORNALI CONTEMPORANEI

The article focuses on presenting two interwar children's magazines in Hungary. It is evident to see how the education and socialization of children and youth took place on the pages of these journals. Referring to the theory of the social construction of childhood these magazines represent a culturally defined childhood in a discourse of interwar Hungary. In these magazines the educative purpose dominated but in the 1920-30s the intention of children's amusement became present in the analyzed journals.

L'articolo si focalizza sulla presentazione di due giornali per ragazzi nel periodo fra le due guerre in Ungheria. È evidente quanto spazio abbiano l'educazione e la socializzazione dell'infanzia e della gioventù nelle pagine di queste riviste. Dal punto di vista della teoria della costruzione sociale dell'infanzia, questi giornali danno una rappresentazione dell'infanzia culturalmente definita all'interno del discorso dell'Ungheria fra le due guerre. In questi periodici l'obbiettivo educativo è dominante, ma dall'analisi l'intento di divertire i ragazzi comincia a emergere negli anni '20-'30.

Key words: children's magazines, middle-class childhood, education and amusement.

Parole chiave: giornali per ragazzi, infanzia borghese, educazione e divertimento.

Although there had been some attempts to establish and publish journals for children earlier in the 19th century, the main breakthrough was due to the changing political and cultural climate after the establishment of the Dual Monarchy in 1867. This political compromise gave way not only to political and economic changes in Hungary but witnessed the flourishing of cultural life, press and educational journals in general. Compulsory education was introduced in 1868 in the country and the process of constructing the learning child, the pupil had began (Szabolcs 2011). Educational journals considered their task to disseminate the idea of compulsory education as a road to raise the country into the family of modern nations. Parallel with this process the establishment of children's magazines seemed to add to the educational awareness that characterized the period.

Historical periodization is not arbitrary and to identify a researched period of issuing children's magazines should consider several factors: political and cultural events as well as the history of children's literature – just to mention a few. In Hungary the turn of the 19th and 20th centuries was a turbulent period: the peaceful and prosperous years of the Monarchy led to a political decline and to WW1. After the breaking up of

the Monarchy in 1918 revolutions followed and after the lost war the Trianon Treaty reduced historical Hungary's territory and millions of ethnic Hungarians became citizens of the neighbouring countries. Since then the revision of the Trianon Treaty became top priority among politicians and their efforts went as far as to find political ally in Hitler in order to achieve this political goal. Thus the end of the 19th and the first half of the 20th centuries witnessed many political turns and tragic events and it is reasonable to consider this background while interpreting the content of these journals. The end of the Dual Monarchy in 1918 and Hungary's role in WW2 in 1941-44 can be conceived as turning points in the role and scope of children's magazines as well, even in cases when publishing a magazine was continuous during these years. Thus the interwar period can be considered a relatively homogeneous one in the life of children's magazines.

It is very difficult to give an overall picture about all children's journals published in the first half of the 20th century since only a few of them were published regularly, they often changed their titles and layout in order to adapt to the strict market conditions. Moreover, bibliographical data are contradictory in many cases and all issues of these magazines are not always available even in the biggest libraries in the country. There are no data about the number of subscribers, readers. The following chart summarizes the most important children's magazines with accessible publication data.

<i>Name of the journal</i>	<i>English name</i>	<i>Period of publishing</i>	<i>Editor(s)</i>	<i>Age group</i>
<i>Kis Lap</i>	Little Journal	1871-1908?	Ágai Adolf 1836-1916	for 5-12 year-old children
<i>Hasznos Mulattató</i>	Useful Entertainment	1873-1912	Dolinay Gyula 1850-1918	"for both genders"
<i>Lányok Lapja</i>	Girls' Journal	1875-1912	Dolinay Gyula	
<i>Én Újságom</i>	My journal	1889-1944	Pósa Lajos 1850-1914 Benedek Elek	
<i>Cimbora</i>	Pal	1921-1929	Benedek Elek	children's magazin for Hungarian minority in Transsylvania, "illustrated weekly magazine for honest children"
<i>Az Erő</i>	The Power	1917-1932?	Ravasz Árpád, Karácsony Sándor	Hungarian Christian Students Association
<i>Magyar Lányok</i>	Hungarian Girls	1894-	Tutsek Anna 1865-1944	"illustrated weekly magazine for young girls"
<i>Jó Pajtás</i>	Good Pal	1901?- 1925?	Sebők Zsigmond Benedek Elek Schöpflin Aladár	
<i>Örömbír</i>	Good News	1896-1944		
<i>Zászlónk</i>	Our Flag	1900-1948		Catholic magazine
<i>Kis Pajtás</i>	Little Pal	1906?-1943?	"Hököm Matyi" "Jack on the beanstalk"	"illustrated children's magazine"

Research on children's magazines is not a popular topic and focuses mainly on taking stock of these journals (Szepesi 1976, 14-17; Csorba 1999, 18-23.). Research on educational press is more frequent and can be a help in inquiring about children's journals in particular. An interesting attempt was to analyze illustrations of a popular children's magazines by Balogh (2003, 185-207) who focused on the relation of illustrations and texts in the journal *Én Újságom* (My journal).

My point of departure is that children's journals reflected the cultural, ideological background of the historical period in which they were published. Their use of language, the topics, narratives had mainly an educative purpose and their intention to amuse children was only an additional goal. In the 20s and 30s of the 20th century, however, an increase of riddles, amusing stories balanced the educative purposes and indicated a child-centered approach as well but children's magazines never forgot the intention to communicate values that were considered important by adults in the given period. These values could be characteristic of middle-class families: children of the elite were thought to be overindulged while children in poor families were thought to be neglected. Children's magazines followed the norms of educational journals in emphasizing the idea of the modest, diligent, obedient child that is simply inconceivable either among rich or poor families (Szabolcs 1984, 2011). Thus in these journals the interwar period is characterized by the construction of the politically committed, conservative middle-class childhood.

To illustrate some of these general statements I have chosen two children's and youth magazines from the 1920-30s. *Az Erő* [The Power] appeared from 1917, *Kis Pajtás* [Little Pal] was probably issued first in 1906. Both magazines had a religious background: the editors of *Az Erő* were well-known personalities of the Calvinist church, while *Kis Pajtás* was connected to the *Regnum Marianum* Catholic community that had been established in 1902.

Kis Pajtás

This children's magazine was issued to young pupils who still are fascinated by fairy tales but are interested in history, technics, modern science as well. Popular science was represented in articles like «A visit in the green house» (September 15. 1929), «Paul in the land of ice» (January 1. 1930), «Inventing the gunpowder» (September 1. 1930). These were written in a language comprehensible for young children and always giving a storyline behind the knowledge important to convey to children.

Needless to say, as a Catholic-oriented magazine, *Kis Pajtás* layed stress on religious topics. A story about the chapel of the Blessed Virgin Mary (March 15. 1930), the legends about Saint Emeric of Hungary¹ (April 1. and May 1. 1930), a poem about Ash Wednesday (February 15. 1931), about Lent (March 1.1932) and a legend about

¹ Saint Emeric was the son of the first Hungarian King, St. Stephen. He died young in a hunting and served as a model for young boys because of his ascetic, pure life.

Saint Elizabeth of Hungary² (November 1. 1931) are examples of this intention. The comment on the topic of Saint Elizabeth was undoubtedly a direct educational message: «We celebrate this year the 700-year death anniversary of the kind-hearted Saint Elizabeth all over the world. Please, talk to yourself: if the behaviour of Saint Elizabeth is followed everywhere, I have to do it even better, since I am a Hungarian child» (November 1. 1931).

A call for a religious vocation is also present in the journal: «Boys! Pupils! Who wants to become a Franciscan monk? Those interested can ask for application regulations from the church and convent of Saint Francis in Esztergom» (June 1. 1931).

This magazine contained correspondence in every issue that was mainly a brief reflection to letters of children, but we can read longer replies from which the atmosphere of the historical period can be felt. A child is given advice as to what birthday present he can ask for: «I advise you to ask for the book titled “Snowdew”. It was written by uncle Albin Gombos, warm-hearted friend of children, whose books about Fat Frankie are well-known to all of you. In this book he tells beautiful myths about the detached Transsylvania» (January 15. 1930). The topic of the Treaty of Trianon was introduced not only in this letter, but several times, like in a poem in May 15. 1930: «...our ancient homeland will be unbroken again...». The Great Depression had also an effect on the magazine, as it becomes evident from the editor's letter in September 1. 1931:

Dear Little Readers! I have a bad news for you. From now on we can meet only once a month. As you probably know, everybody has less money. The fathers of many children get less salary. Many fathers do not even have a job to earn money So we knock at your door only once a month to save money.

Communication with the readers did not limited to correspondence. The magazine had direct meetings with children, like the one in Sopron, where a performance was held to children, and they also had the opportunity to tell poems, solve riddles (May 15. 1930).

Riddles and competitions formed an important part of the content of the journal. Crosswords, picture puzzles can be found in all issues. The nature of competitions can be illustrated by the following:

How many kings did Hungary have? Let me see, children, who can enumerate the most of them? You may even characterize the kings by their noteworthy deeds. The best solution will be rewarded by a story booklet (October 15. 1930).

Az Erő

The following regular columns appeared in the magazine: editorials, biographies, short stories, popular science, poems, correspondence, scout movement, miscellaneous. It targeted mainly elder pupils, mainly boys, although in September 1921 one column

² Saint Elizabeth of Hungary lived in the 13th century and was patroness of the poor.

was devoted to girls, and in September 1931 a description was given to girls about the lacemaking.

A call for competition among readers well indicates the historical background of these years. In September 1921 the following appeal was published to call for an «intellectual tournament»:

Young knights of Az Erő! You are called to participate in an intellectual tournament. You can choose from the following arenas: 1. Philosophy. 2. History. 3. Literature. 4. Physics 5. Chemistry 6. Natural science 7. Economics 8. National education.

1. Do we need heroes in the 20th century?
2. Transsylvania in Hungarian past and future
3. Characters of the Tancred scene from the Tragedy of Man³
4. Generating and using electric power in the countryside
5. The role of carbohydrates in human nutrition
6. The instincts of self-preservation among birds
7. Does present and future Hungary need a seaport?
8. The scouts camp and its importance.

It is clear from those tournament questions that refer to the past and present of Hungary that the readers of the magazine were encouraged to form opinion about contemporary political situation and a better future. In November 1921 the editors were disappointed to evaluate the results of this tournament and lamented about the little number of competition essays: «How could it happen that among contemporary youth exactly the burning questions of the history, economics and national education were not well recieved?».

The religious nature of the magazine becomes clear from articles like «How do you read your Bible» (September 1931), «What message conveys the Sermon on the Mount to pupils?» (September 1931).

Modern technology and science gained ground in the magazine. One of the most popular topics was aviation (e.g. in June 1921, in September 1930). The heroic age of aviation, Louis Blériot demonstration flight in Budapest in 1909, the loss of Hungarian aviation technology after the lost war and the rebirth of technical results in the 1920s contributed to the interest in airplanes, flights and satisfied adolescence's spirit of adventure⁴. Readers could also find articles on solar energy (March 1931), on the neighbouring planets (June 1931).

Conclusions

Reading these children's magazines today it is evident to see how the education and

³ A reference to the Constantinople scene (AD 1096) of the seminal drama written by Imre Madách and published in 1861. This drama follows Adam and Eve throughout history to show the dialectical nature of the created world.

⁴ Aviation as a topic appeared in *Kis Pajtás* as well, after two Hungarian pilots had crossed the Atlantic ocean with their plane in 1931. The message of this story was that there were contemporary Hungarian heroes whose success is worth following. (*Kis Pajtás*, September 1. 1931).

socialization of children and youth took place on the pages of these journals. Children and youth appeared mostly from an adult viewpoint: they had to acquire the set of values imposed by adults. Referring to the theory of the social construction of childhood these magazines represent a culturally defined childhood in a discourse of interwar Hungary (James and James, 2012, 117). As I have mentioned the educative purpose dominated but in the 1920-30s the sign of children's amusement became present in the analyzed journals, especially in *Kis Pajtás* by publishing riddles, picture puzzles to meet children's needs. From that time on child-centered approach appeared hand in hand with the direct educational purposes of contemporary views on socializing children.

Bibliography

- Balogh, Lídia. 2003. "Egy századfordulós gyermeklap, az *Én Újságom* illusztrációi." [Illustrations of a children's magazine *Én Újságom* from the turn of the century]. In *Két évszázad gyermekei* [Children of two centuries], edited by B. Pukánszky, 185-207. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Csorba, Csaba. 1999. "A gyermek-és ifjúsági lapok története." [History of children's and youth magazines]. *Módszertani Lapok. Történelem* [Methodological Papers. History] 1: 18-23.
- James, Allison, James, Adrian. 2012. *Key concepts in childhood studies*. London: Sage.
- Szabolcs, Eva. 1984. "Ideas on middle-class children in an educational periodical in Hungary in 1875-1898." In *Conference papers for the 1st meeting of the International Standing Working Group for the History of Early Childhood Education*, edited by L. Erler and G. Erning, 248-258. Bamberg: Universität Bamberg.
- Szabolcs, Eva. 2011. *Gyermekekből tanuló. Az iskolás gyermek 1868-1906.* [From child to pupil. The school child 1868-1906]. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Szepesi, Hajnal. 1976. "Adalékok az *Én Újságom* és a *Jó Pajtás* című gyermeklapok történetéhez." [Some notes on the children's magazines *My Journal* and *Good Pal*]. *Könyv és Nevelés* 1: 14-17.

POLLY THANAILAKI

CHERCHEZ LA FEMME. THE GENDERED BODY OF THE GREEK
AND ITALIAN FEMALE SCHOOLTEACHERS AS A CASE STUDY
(19TH-EARLY 20TH CENTURIES)

CHERCHEZ LA FEMME. GENERE E CORPO INSEGNANTE DELLE MAESTRE
GRECHE E ITALIANE COME CASO DI STUDIO (XIX-INIZIO XX SEC.)

Schooling has always played a significant role for people's invigoration and enlightenment. Greece gained its freedom from the four-century Ottoman rule with the 1821 Greek Revolution for Independence and shaped itself as a free state in 1832. With the Italian Unification (Risorgimento), the country also became a single state and formed the Kingdom of Italy in 1861. The 19th – century discourse on women's schooling in Greece was part of a more general ideology traced not only on the Greek Orthodox beliefs and on the national aspirations, but also on debated gender inequity and class discrimination. Likewise, in Italy during the same period, the question on education was a recurrent issue seeking to build a uniformity in its schooling system instead of being fragmented in various organizational types that existed during the period before the unification. The appearance of female elementary schoolteachers was a turning -point for women's employment in both countries as the teachers' profession opened new avenues for their emancipation and for obtaining civic rights. The purpose of the paper is to study the gendered body of the 19th to early 20th centuries – Greek and Italian female schoolteachers as a whole, and to explore the quest for an organized cycle of studies. Moreover, it seeks to compare the curricula of the Normal schools, as well as to study the social context within which women-teachers worked in the two countries, especially in the countryside.

La scolarizzazione ha sempre giocato un ruolo per il rinvigorimento e l'illuminazione del popolo. La Grecia ottenne la sua libertà dopo quattro secoli di dominio Ottomano con la rivoluzione per l'indipendenza del 1821, strutturandosi come Stato ibero nel 1832. Con il Risorgimento e l'unificazione nazionale anche l'Italia divenne uno Stato monarchico nel 1861. Il discorso ottocentesco sulla scolarizzazione femminile in Grecia fa parte di un'ideologia più ampia tracciata non solo sulle credenze della Chiesa ortodossa e sulle aspirazioni nazionali, ma anche sulla dibattuta disegualianza di genere e sulla discriminazione di classe. Allo stesso modo nello stesso periodo in Italia la questione dell'educazione era un tema ricorrente che cercava di costruire una uniformità nel sistema scolastico a differenza della frammentazione organizzativa precedente all'unificazione. La comparsa di insegnanti donne nella scuola elementare fu una svolta per le possibilità di lavoro e di impiego femminili in ambedue i paesi. La professione docente apriva nuove strade per la loro emancipazione e per ottenere diritti civili. Lo scopo del saggio è studiare genere e corpo insegnante delle maestre greche e italiane nel loro complesso fra '800 e inizio '900. Intende anche esplorare la ricerca per un ciclo organizzato di studi. Inoltre, l'articolo cerca di confrontare i curricula delle scuole normali, nonché di studiare il contesto sociale all'interno del quale le insegnanti donne hanno lavorato nei due paesi, specialmente in campagna.

Key words: Nineteenth to early-Twentieth centuries education, Greek and Italian female schoolteachers, Feminism.

Parole chiave: educazione, XIX sec., inizio XX sec., insegnanti donne di scuola, Italia, Grecia, femminismo.

Education and the establishment of Normal Schools during Nineteenth to early Twentieth centuries in Greece and in Italy: A comparison

Before the 1821 Greek Revolution for Independence and in the long four-century period of the Greeks' subjugation under the Ottoman rule, education and schools were associated with the Orthodox Church because the clergy was «the only recognized authority of the Orthodox Christians' that organized the schooling which mostly catered for the upper-ranked clerics» (Koliopoulos and Veremis 2002, 159). The Church enjoyed privileges because the Sultan had gradually granted the Patriarch in Constantinople with secular power and responsibilities to exert civic and judicial authority over the Christian peoples. So, schooling was in the hands of the priests who taught the rudiments of knowledge to young pupils. Because of the absence of schools and because of the fact that the Ottomans brutalized the enslaved populations, the legend has it that during the first two centuries of the Ottoman rule, the Greeks were denied access to literacy. This prohibition led to the myth-making of the so-called "hidden" schools. According to this national lore, the occupied people sent their children to monasteries, or churches at night secretly in order to receive lessons¹, so as not to be noticed – and eventually – killed by the Ottomans. There, the priest who had collected a small number of children, taught them the rudiments of knowledge. The long-lasting legend which is not historically documented on its real existence, aimed at emphasizing on the Christian people's deprivation of schooling, being also a narrative that originated and took shape mainly in the Nineteenth century Greek thought when the newly-shaped country started to get organized.

In the Italian peninsula, and by the Eighteenth century, schooling also lay in the hands of the Catholic priests, but there was a number of lay teachers who taught in towns or cities. In the countryside, those of the "simple" people who were able to read and write – and these were the cobblers, tailors, farmers and other artisans – instructed the children the "three rs" (Polenghi and Triani 2014, 9). Regarding the elite, by Nineteenth century the Italian noblemen attached a great deal of importance to religious "dimensions" for educating their children and a great number of them had hired priests in order to tutor their sons and daughters-the latter being instructed in some cases only. These "men of cloth" acted as teachers that the titled families hosted in their castles and trusted (Cardoza 1997, 138). During the enlightenment period educators and the learned men supported the view that the state schools were necessary to operate throughout the peninsula. But the secondary tier of state education was not organized. Before Italian unification, the Catholic priests still comprised the majority of the teaching staff, whereas lay teachers were the half of the total of teachers

¹ But the main answer to the question why these "hidden" schools operated at night was based on the argument that during the first period of the Ottoman occupation it was the fear which made the Greek parents send their children to these underground schools. The fear originated from the practice of the "devshim" by the Ottomans which was the brutally enforced conscription of young Christian boys aging from eight to eighteen who were forced to convert to Muslims being obliged to serve in the Sultan's court (the Janissaries). For a refutation of this argument, see: Papageorgiou 2005, 112-114.

even in the Northern regions of Italy such as in Piedmont and in Austrian Lombardy (Polenghi and Triani 2014, 9). Therefore, the secondary level of education rested on the private sector that catered for the needs of the titled families, which, after 1848 had to make themselves adaptable to a new world regarding their son's schooling. In line with the new ideas, the asset of the noble birth had to be given up and to leave space to «certain standards of culture and civilization». So, there appeared a number of new “restructured” schools of higher studies which were private ones. These educational institutions «sought to replace the titles of nobility with others like the *laurea* or the diploma which granted privileges on those who acquired them». Though the secondary schools challenged the class of the nobles in general – at the same time – they offered the “hereditary nobility” a much-needed chance to build strong ties amidst these families, to create cohesion and to «inculcate traditional values and attitudes into the younger generations», apart from the competitive skills that they offered (Cardoza 1997, 139).

In independent Greece, the 1834 law (article 58) and the subsequent decree that regulated the operation of primary education, stipulated that the girls' schools – in cases where that would be feasible – had to be separate from those of the boys and that girls be instructed by female teachers only (Venthylos 1884, 13). In the same law and according to article 66, there were provisions made for the establishment of a Normal School aiming at the training of both male and female teachers. Though the Greek state planned to educate men and women teachers on an equal basis, the law was never enforced regarding its provisions. The main cause stemmed from the fact that the state did not have the sufficient resources to fund the training of both genders. Another reason was the element that the Greek society did not look favorably to the prospect of co-education. The first male Normal school organized by the Greek state was set up in 1834 in the city of Nauplion, in Peloponnesus, being the first capital city of the country. Later, it relocated to Athens as it was finally decided to be the seat of the Greek state. But its project designed to supply with the training of male teachers alone (Ziogou-Karastergiou 1986, 66). As a consequence, the operation of Normal schools for female teachers rested solely on the private sector until the first decades of 20th century. Under this frame of operation, the Greek government's provision for the training of female teachers was limited to conferring a number of scholarships to those of the young girls who graduated from the “Parthenogogeia” (girls' schools), on condition that they had completed a certain cycle of studies and had performed successfully. Such a girls' school operated in Nauplion and was managed by a European lady called Mme Volmerange. Another school of this type was set up in Athens and was managed by the American missionary protestant couple John and Frances Hill. A similar form of training was also supplied in the “Philelliniko Paidagogeio” [Philhellenic Normal School] based in Hermoupolis, the capital city of the island of Syros, and was managed by the protestant missionary F. Hildner. On the same island there was another school of this type operating, entitled “Anotero sxoleio Korasion” [Girls' Higher school]. After graduation from these schools, the girls were to be examined by a committee that conferred a teaching license to them depending on their competence

and performance. Because of the fact that the students who became teachers were very young, the Greek Ministry of Education issued a decree in 1835 according to which the female teachers had to be at least fifteen years old (Zacharakis 2014). Unfortunately, these attempts were fragmentary and the schools did not operate on the basis of an organized Normal School. By 1836, there was a big gap in the education of the Greek female teachers. According to the law, the women-teachers were licensed to teach on condition that they had completed their education of a “higher” level of girls’ school and that they had performed well. But these studies did not correspond to a comprehensive curriculum of the intermediate level, as it provided only a short cycle of studies that simply stood above the elementary school. That was the reason why the girls who obtained a teaching diploma, were very young. To the opposite, male teachers were eligible to study in the Normal school provided that they had attended classes up to the second grade of the “Hellenic school” which stood on the intermediary level of education (Ziougou-Karastergiou 1986, 78-79). This gap between male and female teachers’ training was filled by the *Philekpedeutiki Etaireia* (Society for the Friends of Education) two years later, in a quest for an organized cycle of female studies. The Society managed the *Arsakeion*² schools. The reason why the structure of the *Arsakeion* Normal school is studied separately, is the fact that it was the only accredited by the Greek State Normal School for female teachers that supplied a full-scale curriculum throughout Nineteenth to early Twentieth centuries. In 1836 the Society set up an elementary girls’ school and later a school for the intermediary tier of education, as well as a kindergarten. In 1842 the first Normal School for female teachers was organized by the Society in the absence of an equivalent state Normal school for women-teachers, as the demands for training female-teachers were strong and the conviction that a systematic education for girls was growing. Additionally, the teachers’ training had gained a hearty support on the part of the people in charge of education planning.

The structuring of the *Arsakeion* schools comprised the following levels. At the beginning, in 1838, the project targeted at providing the female students with an elementary level of education leading to a school of intermediate tier and then following suit to a Normal School. But this reform was never to be implemented. Therefore, after the girls had completed the elementary level of schooling, they attended a two-year cycle of “higher” studies, and after having passed examinations successfully, they obtained the schoolteachers’ diploma. In 1840 the school’s managing Society regulated³ the teachers’ training in a three-year cycle. Later, it was added one more year – thus-making the full attendance to four years, whilst in 1851 the cycle of studies provided the girls with five – year courses (Ziougou-Karastergiou 1986, 86-87). According to the Board’s regulations that were formulated in 1842, there was one type of school organized for a “two-fold” purpose. The first target was the teacher’s training, whilst the second aimed at providing a framework of general courses commonly-taught with the

² The school was called *Arsakeion* after the name of its Greek benefactor A. Arsakis, a wealthy man of the Diaspora who funded the building.

³ The Board’s resolutions on the cycles of studies, as well as of the subjects taught, were submitted to the Ministry of Education for official approval. The Ministry reserved the right to approve it or not.

“Parthenagogeion” and catering for the needs of those of the students who wished to receive a higher level of education, but not to work as teachers. So, the 1857 regulations stipulated the teachers’ training school not as a Normal School but as a “Parthenagogeion” (literally a school for educating the virgins), as this level of intermediate education provided schooling both to the future teachers and to those of the girls who wished to be supplied with a higher level of knowledge (Ziogou-Karastergiou 1986, 88). In 1861 the *Arsakeion* “Parthenagogeion” was officially recognized by the Greek state as the only accredited Normal School for female teachers of the country (Ziogou-Karastergiou 1986, 148). In line with the decree of its accreditation, after the candidates had completed a four-year training, they passed examinations in order to obtain the teaching license. The members of the examination committee were appointed by the Greek state.

In the long run, the Greek state made attempts for establishing Normal schools for female teachers elsewhere, but eventually these efforts were given up. More precisely, the drafts of Bills presented by the Minister of Education G. Theotokis (1889) and by the Minister A. Eftaksias (1899) in order to be discussed and pass in the Parliament, provided the operation of state Normal Schools for women – teachers. But the Bills remained on paper once more and were not enacted until early Twentieth century (Vacharoglou and Foukas 2010, 332-337) According to the Decrees of 1883 and of 1892, there were three branches of Normal Schools for female teachers in operation, all of them managed by the *Philekpedeutiki Etaireia*. These were the following: the *Arsakeion* Normal School for the full- boarders, and the corresponding department for day-students, both based in Athens. The third school was the *Arsakeion* Normal School operating in Corfu (Ziogou-Karastergiou 1986, 170) where the *Philekpedeutiki Etaireia* kept a branch on the island (Thanailaki 2013, 141-172). All Normal schools were fee-paying, but the *Philekpedeutiki Etaireia* also admitted students gratis for various reasons as- for example- national purposes, especially in war time. It also admitted students who had been granted with scholarships either by the state, or by the local authorities, or by the Church, or by other sectors⁴. This was the rule for the state Normal School for male teachers as well, as the school functioned on a fee- paying policy, too. But in most cases the male students attended the school for free because they had been granted with state scholarships on certain terms of condition⁵. By 1897, the “Parthenagogeion” schools offered a nine-year cycle of studies and the Normal school a two- year cycle. Later, the Royal decree that regulated the operation of the “Parthenagogeion” schools, stipulated that this type of girl’s schools of higher studies should supply the students with two cycles. One consisted of eight grades, and the other of two- thus- having ten years in total. Those of the students who wished

⁴ For example, the Bishop of Arta, in Epirus, sent a student to attend the *Arsakeion* Normal School on a scholarship granted to her by the local community and under the term to teach in the same region after her graduation. The Board of the *Philekpedeutiki Etaireia* admitted the student on the grounds that she was coming from «a Greek region still occupied by the Turks». See more in: APE 1879.

⁵ The terms specified that after their graduation and for three consecutive years, they were to accept the appointment of the teaching-post where the state had placed them, not having the choice of region (Antoniou 1987, vol. 1, 15-18).

to pursue further studies after they had completed the eight-year cycle, were eligible to take part in the entrance exams in order to be admitted in the Normal schools of the *Philekpedeutiki Etaireia* that now had extended its operation with another branch in Patras (Antoniou 1987, vol. 1, 35). Therefore, at the turn of Nineteenth century we see that the “Parthenageion” and the Normal School for female teachers had more clearly-defined targets.

In 1786 it was observed the first Normal School in Milan that was established by Joseph II, where the Felbiger’s didactic system was initiated, but the courses had a very short cycle which lasted for three months (Polenghi and Triani 2014, 9). During the Napoleonic Age the reformed Normal school in Lombardy spread across the country, whereas during the Restoration period the examinations for teachers became strict. Regarding female teachers, after the fall of Napoleon, the number of women-teachers in the municipal schools was low, and not adequately trained, especially in the rural areas (Polenghi 2013, 162). Female training started making a boost through the enactment of the Austrian school-law which was considered a novelty. After the Unification of 1861, the newly-shaped Italian state started facing the wide-spread illiteracy, so it was resolved to train schoolteachers rapidly. For this reason, the teachers’ studies were still short. Moreover, those of the female teachers who were called to teach in the elementary schools in the Italian countryside had to face adverse conditions. The reason was that the schooling-system was «plagued by a perennial budget of shortages and pervaded by a widespread unwillingness (on the part of the state) to spend on the schooling of the population of the lower classes» (Soldani 1993, 84).

As seen before, both in Greece and in Italy the decade of 1860s was a turning-point for the mobility and training of the teaching staff albeit the fact that they faced different challenges. Additionally, during these years the Normal School of the *Philekpedeutiki Etaireia* was accredited as the only Normal School for educating women-teachers in Greece. This is a fact that differentiated the cases in these two countries because the Greek female teaching staff rested solely on the hands of the private sector running on a fee-paying scheme, thus, making the studies unaffordable to a broad basis of social strata throughout Nineteenth to early Twentieth centuries. Conversely, in the Italian case, it was managed by the public sector as the courses were paid by the municipalities, or the state. But the rural centers did not have the facilities for operating schools. Moreover, in the Normal schools the supplied knowledge was mainly limited in transmitting the patriotic values to the students and not a broader syllabus, a case that was also encountered in Greece (For Italy, see more: Ascenzi 2012).

As applied to the case of Greece, in Italy there also seems to be left a gap between the four-year elementary tier of education and the Normal School. This void affected both genders. According to the Casati law that was introduced in 1859 and remained active until 1923, the schooling system comprised of a four-year elementary cycle of studies (only the first two being compulsory up to 1877) followed by a five-year grammar school (*Ginnasio*) and a three-year cycle of studies in the *Liceo* which was a high school focusing on “*humanae literae*” and catering for the needs of the sons of the noble class. Also, it provided the students the option to attend a six to seven year-

technical school that was mainly designed for the sons of the middle class. At a lower tier, the law set out a Normal School of only 2/3 years designed for the training of elementary-school teaching staff. The provision of the law left a gap between the elementary tier of education and the Normal school level as it did not foresee a “link” between the two tiers of schooling. As a consequence, those who wished to attend the Normal School had often to wait without having attended any other type of school or, they entered it after they had been rejected from the *Gimnasio*, or from the technical school. The Casati Law really «redefined the structure of the whole school system» and catered for the formation of the training of the primary school teachers (Covato and Sorge 1994, 23). The Casati Law was amended in 1877 by the Coppino Law that aimed at «enforcing compulsory attendance in the rural and most disadvantaged areas» of Italy (Cappelli 2015, 10).

The heterogeneity in the teachers’ training in Italy after the Unification was due to the fact that the main concern of those in charge of the education for supplying elementary schools with a sufficient number of teaching staff made them hastily organize training courses for the primary school teachers that lasted for only a few months with a limited number of lectures given to them. This mainly applied to the case of the new provinces that were annexed to the new state. In order to remedy the situation the state granted the municipalities with the outsourcing of teachers’ education. It was then when the feminization of the profession started taking roots as the younger pupils saw the women-teachers as a projection of motherhood. Additionally, the need for establishing primary schools and in line to Article 62 of the Casati Law, temporary teaching licenses were granted to teachers. This permit could v8alid for only one year. For the purpose, in 1862 there were established preparatory schools for teachers’ training in selected cities of the Central and Southern Italy. Hence there was a diversity in teachers’ education because of the lack of Normal schools including three months, one year or two years of training depending on local conditions. After the Unification teachers without license amounted to 55% while the situation was worse in the private schools (Ghizzoni 2010).

The dawn of Twentieth century found Italian education much debated on a continuous platform of discussions that challenged the old traditional methods of teaching as the demands for reconstructing the schooling system were growing (Montgomery 1919, 19). Despite the fact that the law and its progressive spirit passed in the Italian Senate, the Bill presented by Minister Berenini in 1918, found an “unexpected opposition” on the part of the Chamber of Deputies. More precisely the Berenini Project provided the following:

Purpose – The teachers’ institute (istituto magistrale) has the aim of preparing teachers for the elementary and popular schools. *It shall be for men and for women separate. If for men, it shall be for four years; if for women, seven years*⁶, the first two years to be counted as belonging to the istituti of the first grade, and the last five to those of the second grade.

⁶ The lines in italics of the above text have been done by the author of this paper.

Relation to the present normal schools – The existing normal schools for women, with the annexed practice schools, are to be transformed into women’s “istituti magistrali” of seven years; those without annexed practice schools are to be transformed into men’s “istituti magistrali” of four years, corresponding to the last four years of the seven-year type, particular details to be left to the ministerial decree. Existing provincial, communal, and other “istituti” for the training of teachers may secure rating as “istituti magistrali” upon conforming in all respects to the present law (Montgomery 1919, 20).

According to the spirit of this project, the training of the two genders was segregated. The first six classes of the women’s institutes encompassed a variety of subjects such as Italian language, literature, history and geography, general pedagogy and ethics, also French, mathematics, physical and natural sciences, domestic arts, drawing and penmanship, singing and physical education (Montgomery 1919, 21) The men’s curriculum included the same courses as with those supplied to women, with the difference that there was provision of teaching extra classes on agriculture, hygiene, and two years’ instruction in manual skills. In the senior classes all institutes supplied the students with the subjects of «History and methodology of pedagogy, hygiene, agriculture, singing, advanced physical education and practice teaching in the annexed elementary or popular school, or kindergarten». Moreover, the weekly instruction of the above subjects was planned not to exceed the number of twenty- four teaching periods per week (Montgomery 1919, 21). What is important to note is the element that the project’s framework made provisions for the teaching of the subject of “emigration” in those of the regions that such a social phenomenon occurred. The subject was to be supplied to the graduate students of the institutes «by qualified persons of the Government». Additionally, the subject of hygiene was also planned to be instructed by specialists, while that of agriculture to be given in the class by a «travelling instructor» (Montgomery 1919, 21). Regarding the admission policy of the Institutes, it regulated that «the first class of the women’s seven-year course shall be the same as that required for admission to the first class of the middle schools of the first grade; to all other classes by promotion examination» (Montgomery 1919, 21). Eventually, Berenini’s Project was never to be put into practice⁷ as the parliament term drew to its end in 1919 (Redi 1998, 134-157) According to its provisions that were modeled after Credaro’s project of 1914, there was going to be added one more year to the Normal school and that would make seven years for the female students and only four for the male students as the latter were supposed to have attended *gimnasio* or *scuola tecnica* before. The opposition on Berenini’s Project mainly came from the Catholic Church and especially from the Jesuits on the grounds that it hindered the progress of the private schools since the added last year was assigned for practical training and that was to be practiced in the state schools only (Ghizzoni 1997, 134-157) Although the project dropped, it became the stimulus for debate as it challenged the freedom of teaching

⁷ From this position I would like to thank Prof. Simonetta Polenghi (Università Cattolica del Sacro Cuore), for providing me with the bibliography on the matter.

and learning (Ghizzoni 1997, 79-80). Eventually, it was in 1923 when Gentile⁸ gave a full-scale reform to the Normal school.

Despite the fact that by the beginning of Twentieth century, the reforms regarding the operation of the Normal Schools remained only on paper in both countries, or they were not fully implemented as there was a fragmentary application in them, it is worth scrutinizing on the curricula of their studies and making comparisons. The reason is that the supplied courses reflected the spirit of education of this particular period. In both countries, the total number of teaching- hours per week did not exceed the twenty-three to twenty-four. As for the Greek curriculum of female teachers' Normal school, the Royal Decree of 6th July, 1902 provided the subjects of Religion, of the works of the Ancient Greek writers, also French, History, Mathematics, Physical Sciences, Geography and Pedagogy. Additionally, it encompassed courses on singing and instrumental music, calligraphy, drawing and painting, as well as domestic arts, physical education and textile- making (Antoniou, 1987, vol. 2, 210-215). The teaching of hygiene appears to be taught in the *Arsakeion* Normal school, as well as in the Italian schools. In *Arsakeion* it was taught by a specialized teacher (APE, 1912) But the subject of "emigration" was not included in the Greek curricula although the flow of persons migrating from their homeland to the USA had started since the first decades of the Twentieth century.

The dawn of Twentieth century signaled greater changes in both countries regarding female teachers' training. In the case of Greece, it is observed -for the first time- a clear image of an organized attempt for uniformity in the studies and for giving space to co-education. An example is the establishment of the first state Normal School for female teachers in Thessaloniki in 1914. Additionally, women were admitted to attend classes in the male Normal Schools operating on the island of Samos, also in Lamia that is situated in the country's mainland, as well as in the *Marasleion* Normal School in Athens (Skoura, 2011). According to the new spirit of education regarding the training of women-teachers, their education was not further linked to the "Parthenagogeia"⁹, but it was the responsibility of the Normal schools. So, their training targeted at being on an equal level to these of men teachers (Mavropoulou 2013, 40). In line with the new legislation, the female students who were eligible to be admitted to the Normal schools, were solely the graduates of the "Astika" schools, (Mavropoulou 2013, 40) a two-grade school of intermediate level following the four- grade elementary schools (Ziogou-Karastergiou 1986, 287). The overall training period for both male and female educators was twelve years. According to this project, one more year was to be added to the Normal schools of female students, contrasted to men's that was to be diminished by one. By order of Royal Decree, the Normal schools' establishment, accreditation, or even dissolution, were regulated in line to «the proposal of the council for education that stipulated the number of the Normal schools operating for both genders, their seats, as well as the number of submission for every year». They operated on a three-

⁸ Gentile was not in favor of Berenini's project.

⁹ The ending "a" denotes the plural number in the Greek language.

year cycle (Mavropoulou 2013, 40). Their syllabus included the subjects of Religious education, Philosophy and Pedagogy, the History and the current legislation of primary education, the Modern and the Ancient Greek language, the French language, the Greek History, Geography, Mathematics, Science, Hygiene and Nursing. Also, the classes of the Evidence of the Applicable Law and of the Political Economy were supplied to male students, while the Elements of the Domestic Economy were instructed to the females. Moreover, male students received classes on Elements of Agriculture, Gardening, Horticulture, Zootechnics, Beekeeping, Silk farming, Singing and playing on a four-stringed instrument, or on the Harmonium. Additionally, Church music, Drawing and Calligraphy, along with Crafts were supplied to female students, while men were instructed subjects on Home planning along with Gymnastics, as well as Military Drills and Shooting (Mavropoulou 2013, 40). In the Italian Normal schools for female teachers, the songs, sermons and religious teachings consistent with a Jesuit school were «interlaced with the narrative» (Bertucci 2008, 135). For the school year 1914-1915 there were fourteen three-grade Normal schools operating in Greece. Of them, seven were male schools based in Athens, one of them being the *Marasleion* Normal School.

In 1923 the co-education in the Greek Normal Schools was decreed, while one year later (1924) female teachers were admitted to attend Normal Schools operating throughout the country, but only as day-students. So, the enactment of the law broke the status quo of education. The following table (Skoura 2011) shows the ratio between male and female students in the *Marasleion* Normal School during the period 1920-1925.

<i>School Year</i>	<i>Total</i>	<i>Male students</i>	<i>Female students</i>	<i>Ratio of Female students on the Total</i>
1920-21	32	28	4	12,5%
1921-22	44	37	7	15,9%
1922-23	83	63	20	24,09%
1923-24	86	45	39	45,34%
1924-25	99	52	47	47,47%

In the Italian peninsula the Gentile Reform (1923) was initiated during the first term of Mussolini's government and it introduced major changes in the system of education. Its creator was the great philosopher Giovanni Gentile who also served as Minister of Education in the country. The dominant idea of this reform was its "idealistic philosophy" (Polenghi 2012, 142-143). In line to this law, the Gymnasium and the Lyceum played the most important roles as they provided a higher level of schooling for the gifted students. The school-system was "performance-oriented" including many intermediate examinations and-therefore – it was very selective. Compulsory education extended to the age of fourteen, while the Normal School was also restructured. Its name changed to "Istituto Magistrale", while its cycle of studies lasted for seven

years. Additionally, to its curriculum there were added new subjects such as Latin, Philosophy and modern languages. What is worth mentioning is the fact that by the royal decree of 9th December 1926, women were banned from teaching the subjects of literature, Greek, Latin, History and Philosophy, while another decree stipulated that women's wages were reduced by half if compared to men's (Gori 2004, 61). Gentile's reform had also another disadvantage as it was too theoretical, not providing any practical training because its creator based its theory on the idea that a good theoretical knowledge was sufficient. Gentile «inveighed against the positivist teaching which he rated as a mere technique». After the "Istituto Magistrale" the female students had the option to attend a four-year cycle in the Pedagogical College in order to become qualified teachers in the secondary school¹⁰. The high school teachers were teaching specialists who had to complete a cycle of studies in their field of specialization but without having received educational training in teaching. In this case the "exception" was women, as in 1875 the university "opened its doors" to them and from the decade of 1880s girls were admitted in the secondary tier of schooling. So, there was a growing demand for female teachers to teach in the girls' schools. In 1882 there opened in Florence and Rome girls' schools for future teachers of secondary education. Therefore, all women- teachers received pedagogical training. These girls' schools were not defined as lyceums or universities, but they stood on a level in between. The 1923 Gentile Reform transformed them into a four-year cycle pedagogical colleges, funded by the state with a status of university institutions (Polenghi 2012, 143).

Greek and Italian female schoolteachers in a social context

The teaching profession both in Greece and in Italy was considered particularly suitable to women's nature because it was viewed as a womanly dominion. Moreover, it served as a platform of debate for female emancipation and for economic independence. Although the job of a teacher was socially accepted in the Greek surrounding, the fact that women went out of the private sphere and onto the public one, was a disparate characteristic expressed on the part of conservative circles that held women responsible for undermining the nation's unity through emancipation. Greek periodicals such as *The Family* that addressed to female readers, railed against working- women – in general-warning that «If you [women] want to buy clothes [made] by French tailors [...], to dine in restaurants wearing bare-necked dresses in order to follow the fashion of the West, to smoke in order to be trendy, and to claim your electoral rights, then you do not have the right to be called Greek women» (Thanailaki 2008, 24). Similarly in Italy, Severina Cavallero – an educational journalist – strongly advocated the feminization of teaching, but staunchly criticized women's emancipation: «With this kind of emancipation, we would see women as men in skirts, exchanging the modesty of homemaking duties for public concerns, leaving the protection of the domestic

¹⁰ On Italian girls' process to access the secondary tier of education (Soldani 2004, 123-142).

roof for the office. We would find her in public discussing politics, science, and art with men, forgetting her womanly duties» (Pak 2012, 27).

Despite the fact that the teacher's job was the only socially accepted occupation as it was viewed as a projection of motherhood, female teachers faced dilemmas in their private life and they wavered between career and marriage. They had to decide whether to give up their job, get married and become devoted mothers, or to forget family life and become good professionals. The latter decision drove them to celibacy which was their own choice (Ziogou-Karastergiou 2006, 3) But this option turned out to be a negative characteristic for them because unmarried women were described as "neurotic", "loners", "unsatisfied" and – generally – as having been deprived of male sex. Being single and unmarried was the norm for the teaching profession throughout 19th – century Greece. Although the Greek state had not officially banned marriage to female educators, women- teachers were not usually married as the single ones were much preferred for a placement in a school. In cases when there were female married teachers, they constituted a small group belonging to the middle- class or to the upper middle class of learned women who were also examples of ground- breaking educators and pioneers in women's emancipation. In general, in the Greek state there was no official ban placed on female teachers not until 1911 when the Greek government -for a first time- enforced celibacy for female teachers. Based on this legislation, married women-teachers were dismissed, while those who had become widows, were not re-employed (Dalakoura and Ziogou-Karastergiou 2015, chap. 2, 243-244) Similarly in Italy during 19th century, though there was no official prohibition regarding marriage, individual schools had adopted their own policies regarding married teachers. The concern that a single woman would be the target of gossip and would scandalize the mores of the local community especially when they were young, newly -licensed professionals, was growing (Pak 2012, 35) Italian female writers wrote a lot of stories on women rural teachers portraying them as shy, also sweet and absent-minded. Matilde Serao (1856-1927) wrote a series of articles on the lives of female teachers. In her book *Unmarried Women: Stories* she spoke of the adverse conditions that the village women -teachers endured (Serao 2007)

Teaching served as a good means for women to earn their living especially when they were left to support themselves and the family disbanded. For example, the mother of the Italian writer Maria-Antonietta Torriani (1840-1920) had to work after the death of her husband. She found a placement in the "Canobiane" elementary girls' school where she taught a class of forty- eight girls. She earned the salary of three- hundred and fifty lire per annum having-at the same time- another job in order to supplement her income as she had to raise two children and pay off her debts. She taught there for six years (Mitchell 2014, 221). The teaching profession was a good occupation for poor women who wanted to escape family poverty. It seemed that the only female mobility in late Nineteenth-century Italy was the teaching job. Despite their meager stipend compared to that of their male colleagues, and despite the prejudices they faced in the backward rural Italian surroundings, these female professionals can be regarded as «unwilling pioneers of women's emancipation» (Benedetti 2007, 14) as they paved the way for the

opening of other careers for women in the future. Most of these young women, coming of humble origins, were sent to teach in far away villages where they became the targets of gossip and the prey of the village womanizers because they did not want to be factory workers and exhaust themselves in the factory labor, or servants in wealthy households (Benedetti 2007, 125) Italia Donati (Pak 2012, 38-45) applies in this case. Coming from a poor family she studied in order to become a schoolteacher and was sent to teach in a small village in Tuscany. She faced hostility and was “ostracized” by her fellow villagers on accounts of rumors blaming her that she was the mayor’s lover. She was also accused of having had an abortion. For this reason Italia committed suicide in 1888 at the young age of twenty-three leaving a letter and asking for an autopsy be performed on her body in order to clean her memory as she was innocent (Benedetti 2007, 125).

Conclusions

Concluding, we can say that the two countries shared similarities in female Normal schools, but they also had differences. The fact that Greece shaped itself as an independent country from scratch – it was occupied by the Ottomans for four centuries – did not allow for room of fostering the educational ideas of the western civilized world. Greeks had to fight hard in order to maintain their religion and culture towards a brutal conqueror who was not Christian. Therefore, they were much backward in the development of education and in an organized cycle of studies. Moreover, Greece was a land of peasants who were illiterate and much backward. To the opposite, Italy, was occupied and-therefore- influenced by the French and Austrian empires, stood more chances in initiating the novel didactic systems that dominated in Europe and in fostering the progressive ideas of the western world. Italy also hosted big trading centers, such as Milan where reforms in education saw rapid growth that spread quickly to the illiterate south. Moreover, the country had a noble class that catered for the higher education of their milieu with the aid of the Catholic Church. These two factors formed the basis for the building up of the education for a wider middle class. To the contrary, in Greece there were no noble or middle classes and no trading centers. The Greek traders held a dominant place but in the flourishing European ports and cities outside the country from where most of them helped their homeland through charities. So, Greece met the challenges of the advances in education at a very slow pace. But female teachers in both countries faced a lot of difficulties and seemed to share many common characteristics in their professional careers. For example, they were underpaid, compared to their male peers, they worked in adverse social conditions in the countryside, and they had to struggle against a lot of prejudices and social constraints imposed on them. But-by and large- the teaching job seemed to serve as a good means for women’s breaking- free of social restrictions in both countries. So, the presence of female elementary schoolteachers was a turning -point for women’s employment in both countries as the teachers’ profession opened new avenues for their emancipation and for obtaining civic rights.

Bibliography

- Antoniou, David. 1987. *Ta Programmata tis mesis ekpaideusis*, [The Intermediate schools' curricula] vols. 1-2, Athens: Iaeon (publishers).
- The Archives of the Philekpedeutiki Etaireia*, [APE], The Board's Meetings, Athens, 27th September 1879.
- The Archives of the Philekpedeutiki Etaireia*, [APE], The Board's Meeting, Athens, 13th October 1912.
- Ascenzi, Anna. 2012. *Drammi privati e pubbliche virtù: la maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*. Macerata: Eum.
- Benedetti, Laura. 2007. *The Tigress in the Snow: Motherhood and Literature in 20th – century Italy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Bertucci, Pia Lenore. 2008. *Da lei, tutto: Female relationship in the narratives of Matilde Serao*. Chapel Hill: The University of North Carolina.
- Cappelli, Gabriele. 2013. *Escaping from a human capital trap? Italy's regions and the move to centralized primary schooling, 1861-1936*. <http://www.Ehes.org/cappelli>. Pdf.
- Cardoza, L. Anthony. 1997. *Aristocrats in Bourgeois Italy: The Piedmontese Nobility, 1861-1930*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Covato, Carmela e Sorge, Anna Maria a cura di. 1994. *L'istruzione normale dalla legge Casati all'età giolittiana*, Roma: Ministero per i beni culturali e ambientali - Ufficio centrale per i beni archivistici.
- Dalakoura, Katerina and Ziogou-Karastergiou, Sidiroula. 2015. *He Ekpaideusi ton gynaikon: Hoi gynaikes stin Ekpaideusi. Koinonikoi, ideologikoi, ekpaideutikoi metaschimatismoi kai he gynaikeia paremvasi, (18os-20os ai)*, [Girl's Education: Female educators. Social, Ideological, Educational transformations and female intervention, 18th-20th centuries] https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/2589/1/02_Chapter (pdf).
- Ghizzoni, Carla. 1997. *Educazione e scuola all'indomani della Grande guerra: il contributo de "La Civiltà cattolica", 1918-1931*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Ghizzoni, Carla and Polenghi, Simonetta. eds. 2008. *L'altra metà della scuola: educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*. Torino: Sei.
- Ghizzoni, Carla. 2010. *Il maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra*, in Sani Roberto, Tedde Angelino a cura di. *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento*. Milano: Vita & Pensiero.
- Gori, Gigliola. 2004. *Italian Fascism and the Female Body: Sport, Submissive Women and Strong Mothers*, London: Routledge.
- Koliopoulos, John, and Veremis Thanos. 2002. *Greece: The Modern Sequel. From 1831 to the Present*. London: Hurst & Company.
- Mavropoulou, Sophia. 2013. *Profil ton gynaikon ekpaideutikon prin kai meta tin ensomatosi ton Neon Choron (1909-1914) me vasi ta F.E.K diorismou: katagrafi kai analysi ton dedomenon* [The profile of the female-educators before and after the annexation of the New Lands to Greece (1909-1914) as seen through their appointments in the Government's Gazette :

- registration and analysis of the data], Graduate Paper, Interdepartmental Graduate Studies' Program on the Education of Gender Equality, Aristotle University of Thessaloniki.
- Mitchell, Katharine. 2014. *Italian Women Writers: Gender and Everyday Life in Fiction and Journalism 1870-1910*. Toronto: University of Toronto Press.
- Montgomery, A. Walter. 1919. *Education in Italy*. No 36, Department of the Interior Bureau of Education, Washington.
- Pak, Julie Kazdan. 2012. *Italy's Primary Teachers: The Feminization of the Italian Teaching Profession, 1859-1911*, PhD diss., University of California.
- Papageorgiou, P. Stephanos. 2005. *Apo to Genos sto Ethnos: He themeliosi tou Hellenikou Kratous 1821-1862*, [From Stock to Nation: The Foundation of the Greek State 1821-1862], Athens: Papazissis publishers, 2nd edition.
- Polenghi, Simonetta. 2012. "Die Lehrerausbildung in Italien." In *Lehrerbildung in Europa Geschichte, Struktur und Reform*. Németh, András I Skiera, Ehrenhard (Hrsg.), 139-155. Bern: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Polenghi, Simonetta. 2013. "Elementary school teachers in Milan during the Restoration (1814- 1859): innovation and improvement in teacher training." *History of Education & Children's Literature* 8: 147-166.
- Polenghi, Simonetta, and Triani, Pierpaolo. 2014. "Teacher training and profession in Italy. Today's situation after a 250- year history." In *Teacher Education Case Studies In Comparative Perspective*, ed. Gabriella Pusztai, Agnes Engler. Budapest: Center for Higher Education Research and Development - Hungary.
- Sante di Pol, Redi. 1998. *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano: dalle scuole di metodo all' istituto magistrale*, Torino: Sintagma.
- Serao, Matilde. 2007. *Unmarried Women: Stories*. Translated from the Italian by Paula Spurlin Paige. Foreword by Mary Ann McDonald Carolan. Evanston (Illinois): Northwestern University Press.
- Skoura, Lamprini. 2011. *Historiki ekseliksi kai provlimatiki tou thesmou tis synekpaideusis ton dyo fylon sta Hellenika scholeia (19os-20os aionas)*, [Historical Evolution and Questioning on Co-education for the two genders in the Greek schools], <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/synedria/synedrio3/praktika%>.
- Soldani, Simonetta a cura di. 1989. *L' educazione delle donne: scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*. Milano: FrancoAngeli.
- Soldani, Simonetta. 1993. "Nascita della maestra elementare." In *Fare gli italiani*. a cura di Simonetta Soldani e Gabriele Turi, vol. I, 67-129. Bologna: il Mulino.
- Soldani, Simonetta. 2004. "S'emparer de l'avenir : les jeunes filles dans les écoles normales et les établissements secondaires de l'Italie unifiée (1861-1911)." *Paedagogica Historica* vol. 40,1-2:123-142.
- Thanailaki, Polly. 2013. *Gynaikeies Martyries stis Selides tis Historias: boi koinonikes prokatalipseis stis Helladikes kai stis Diethnies Koinotites kata to 19o me arches tou 20ou aiona* [Women's Testimonials on History pages : Social prejudices in the Greek and in the International Communities during 19th to early 20th centuries], Athens: Papazissis (publishers).

- Thanailaki, Polly. 2008. "The Role of Women's Press in the shaping of Female Model in the 19th century Greek society." *Paedagogikos Logos* 3: 11-31.
- Vaharoglou, Efstratios. 2002. *Ta sxoleia tis Protovathmias Ekpaideuseos ston Kaza Thessalonikis kais ton kaza Lagada (1850-1912)* [The schools of Primary Education in the region of Thessaloniki and the region of Lagadas 1850-1912]. PhD diss., Aristotle University of Thessaloniki.
- Venthylos, G.. 1884. *Thesmologion tis Demotikis Ekpaideuseos, syntachthen kai ekdothen egkri-sei tou epi ton Ecclesiastikon kai tis Demotikis Ekpaideuseos Ypourgeiou (1833-1898)* [Compilation of Decrees and Laws of Primary Education: Compiled and Edited by G. Venthylos, with the approval of the Ministry of Education and Creeds], v.1.
- Zacharakis, Nikolaos. 2014. "Anotero Scholeio Korasion tou Demou Hermoupolis" [Girls' Higher school of the municipality of Hermoupolis]. In *The Minutes of the 7th International Conference for the History of Education*, Patra 28-29 June. http://eriande-elemedu.e-mile-creation.com/art/uploadings/gynaikeiaekpaideysi_final.pdf].
- Ziogou- Karastergiou, S. 1986. *He Mesi Ekpaideusi ton Koritsion stin Hellada (1830-1893)* [Girls' Intermediate Education in Greece, 1830-1893]. Athens: Historico Archeio Hellenikis Neolaias (publishers).
- Ziogou- Karastergiou, S. 2006. *Gynaikes ekpaideutikoi: Ho rolos tous stin afypnisi kai diamorfofi feministikis syneidisis stin Hellada kata to 19o aiona kai to Mesopolemo* [Female Educators: Their role in the awakening and shaping of a feminist conscience in Greece during 19th century and the Interwar]: 8 www.see/1924.gr/portal/images/stories/activities/2006/20061017.

MARCELLA TERRUSI

CHILD PORTRAITS. REPRESENTATIONS OF THE CHILD BODY
IN CHILDREN'S ILLUSTRATION AND LITERATURE:
SOME INTERPRETATIVE CATEGORIES

RITRATTI DI BAMBINO. RAPPRESENTAZIONI DEL CORPO INFANTILE
NELLE ILLUSTRAZIONI E NELLA LETTERATURA PER BAMBINI:
ALCUNE CATEGORIE INTERPRETATIVE

A critical path in the history of children's illustration and literature, discovering the portraits and metaphors of childhood that attract the scholar's attention to pedagogical thought on the imagination, and some ideas for interpreting representations of the child body.

Un percorso critico nella storia della letteratura e delle illustrazioni per bambini, alla scoperta dei ritratti e delle metafore di infanzia che hanno attratto l'attenzione degli studiosi per un pensiero pedagogico sull'immaginazione e di alcune idee per interpretare le rappresentazioni dei corpi infantili.

Key words: history of children's literature, history of illustration, metaphors of childhood, collective imagination, body.

Parole chiave: storia della letteratura dell'infanzia, storia delle illustrazioni, metafore dell'infanzia, immaginazione collettiva, corpo.

The history of children's illustration and literature has always offered images of childhood in which different children's figures emerge from the folds of the story with the strength of a visual representation that gives scholars different eyes for interpreting the underlying symbolic universe. The rich heritage found in the best works of children's illustrated literature offers an ideal opportunity for deciphering the depth of childhood metaphors. Children's literature, or *invisible literature* (Beseghi e Grilli 2011) while increasingly less invisible as new contributions enrich its critical study, invites us to observe the children's world in all its intricate details, in the figures that render its fundamental "otherness" (Bernardi 2016) compared to the adult world, in all its complexity and wealth.

Antonio Faeti's 1972 essay *Guardare le figure* (Looking at Figures) marked the start of a new hermeneutic season for the history of children's illustration (Faeti 2011). History of children's illustration and literature presents some portraits of childhood which carry not only the mark of the artist's vision of childhood and education, but also its imagined version of the child body (Contini e Demozzi 2016), the freedom of expression, its communicative and expressive statute. As this essay sets out to do, an illustrated children's portrait gallery can thus offer a possible reconnaissance of ways of looking at child figures, children's bodies, their relationship with space, movement, clothing, self-awareness and other narrative and pedagogical elements (Farnè 2016).

Filtered through some critical proposals, the iconography of the child body becomes an opportunity to rethink the tale of childhood in books and its position in the collective imagination: a tangible, visible, bodily position, which often plays on the opposites of idealisation and monstrification, with all their infinite intermediate shades. In this sense the constellation of classics also shows us constants, recurrences and relationships between children illustrated in different periods, as if, in the discourses on the form of children, there were as many lines of thinking on their existential possibilities.

As we know, the illustrated representation of children's bodies is a relatively recent phenomenon in the visual arts, a phenomenon that enjoyed an initial season of extraordinary ferment in the Victorian era when, as one might say in a clichéd yet not totally false manner, the bourgeoisie invented childhood, and above all, this is certain, invented children's books and stories, illustrated right from the start by artists.

Children's illustration in the 19th century invented *picturebooks* for children books created and printed to be purchased by adults, but designed and illustrated with the main purpose of entertaining and enthralling children with short stories, illustrated with rich pictures and often with stories in rhyme. The outcome of the new-founded children's publishing of the time, the work of printers and artists of the calibre of Randolph Caldecott, Kate Greenaway, Walter Crane, Edward Lear, differed in the proposed styles, forms and narrations; perhaps we can also state that if Victorian children's illustrated literature shares a common trait, this is indeed its intrinsic contradiction and the often paradoxical timbre that marks the variegated set of narrative and figurative inventions of the time (Meyer 1983). Often this literature brought a new sensitivity and truth, anticipating the many subversive elements of the history of childhood that was to come. In the study of these works, critical attention and the production of systematic specific research is rather recent, in any case in the past four decades. In Italy, the milestones of this study are certainly Paola Pallottino's *Storia dell'illustrazione italiana* (A history of Italian illustration), the aforementioned essay by Faeti, reprinted in 2011, and other contributions which from 2012 on specifically focused on the unique form and perspectives of picturebooks (Terrusi 2012; Hamelin 2012; Campagnaro e Dallari 2013). In the years between these dates, some important international contributions to the study of illustrated books were published in both the English and French speaking worlds which constitute the main bibliographical references for the historical and pedagogical study of children's illustrated literature, which in the meantime has been further enriched by other works that increasingly capture and explain pedagogical complexity through the language of pictures and *iconotext*, considered in the counterpoint of "the relationship between image and text" (Nikolajeva e Scott, 29). This figurative and narrative production on one hand finds its inspiration in the collective imagination and its icons, while on the other demonstrates the educational projections which correspond to specific historical moments – as it refers to the childhood universe, it underlines its own constituent otherness.

Ideal, reality and expression are woven together in the children's portraits of illustrated literature. Different graphic styles build historically traceable plots, relating to a

way of looking at and thinking of the child body, its reality, its expression, ideals and qualities. From the first works of the mid-19th century to contemporary books, the history of illustration offers an opportunity to hypothesise some interpretations, linking the physiognomies, graphics and narrative choices of the portrayed children, tracing some of the many possible pathways.

This essay thus offers some of the classic icons of children's illustration. It is perhaps not entirely pointless to state that they escape simple classifications and therefore can be placed transversally in one or other category. Here though, we set out to suggest some of the possible interpretative categories and perspectives for strolling through the rich and mysterious narrative forests of children's illustrated literature, meeting slovenly children, graceful children, thinking children, fairy-tale children, different and cosmic children of contemporary picturebooks and wordless books (Terrusi 2017).

Shockheaded children, or the expressions of the slovenly body

Grotesque, rebellious, deformed, funny or monstrous, these characters are represented in eternal conflict with the manifestations of their own body. They are comic rebels. They are sulky, dreamy and resistant. *Shockheaded* girls and boys can also be ironic, lunar and melancholic (Grilli 2011), and almost always live in exaggerated and *nonsensical* situations. Their forefather is the German classic *Der Struwwelpeter*, born in 1845 in Germany from the pen of Dr Heinrich Hoffman, who travelling on business was looking for a book that was neither boring nor moralist to take back to his three-year-old son; not finding one, in Frankfurt he bought a notebook and invented ten of his own. These ten short illustrated stories, now famous and continuously reprinted, put to paper the retaliations of children's disobedience with hyperbolic inventions and somewhat sadistic comedy, destined to conquer the hearts and minds of readers across the world. The style of the figures is cartoon-like, the text in rhyme is so musical and brilliant that Mark Twain was chosen to translate it into English, with the title *Slovenly Peter* or *Shockheaded Peter* (Cotton 2000, 11). The main character of the story that gives the work its title is characterised by an ungainly body, wild hair and incredibly long fingernails. This is how he is presented to the reader.

See this frowsy "cratur"
 Pah! it's Struwwelpeter
 On his fingers rusty,
 On his two-head musty,
 Scissors seldom come;
 Lets his talons grow a year
 Do any loathe him? Some!
 They hail him "Modern satyr -
 Disgusting Struwwelpeter."

(Mark Twain)

The body, with its manifestations and torments, is the absolute star of the story of Peter and other children, such as “The story of Bad Frederick” or the poor “Story of the Thumb-Sucker”. Hoffmann describes the characters but never allows them to speak in the first person (McCourt 2016). There is a *perverse delight*, as Jack Zipes writes (Zipes 2000), underlying the great fortune of this series of stories: the child reader is on one hand openly invited by the narrator to distance himself from Peter and his wretched physical slovenliness, and on the other hand, necessarily, identifies himself with him, returning to feeling safe outside of the book. Peter’s is a “gothic” body, which attracts and disgusts, putting on stage that monstrosity as a perceptive possibility for knowledge and mirroring, with the extraordinary narrative strength that relates Peter to Dracula and other horrific creatures (Hurley 2004). The graphic frame for the figures and their grotesque deformation is indispensable here for making the horrific component more bearable: the adventures of Peter and other children share elements of adult cruelty and the assumption by which childhood is a time of slovenly bodies destined for a terrible fate, if they do not strictly obey the orders of the adult authority. The body changes, its maintenance is complex and unpleasant, children ask: why do I have to wash? Why can’t I suck my thumb? In Italy we had to wait until the late 19th century, at the dawn of puericulture to hear instructions on physical care, such as a warm bath for newborns, before that time everything was different (Pancino 2015). In Hoffmann’s pages, the child body falls completely under the control of adults: don’t suck your finger, or we’ll cut it off. Hoffmann uses the graphic disproportion of the body as a narrative and expressive element of a world of strong emotional contrasts: exasperated gestures, caricatures (even animals have to deal with the imperfections and nervous ticks of human bodiliness).

Nonsense, aesthetic and narrative quality close to children’s sensitivity and always bordering on horror and the comic, is characteristic of the work of another portrait artist of “shockheaded” characters: the English and very Victorian Edward Lear (1812-1888), author of illustrated stories such as the famous *A book of nonsense* (1846). Lear writes in limerick, short poetic compositions that Gianni Rodari recalls in his fundamental *Grammar of fantasy* (Rodari, 1973 e 1996). Through his drawings, Lear amplifies a textual happiness that plays with the English language, stretching it to create almost a new poetical language.

The body of Lear’s characters is always a dilated, imperfect, asymmetric body, and the child imagination is thus populated by ungainly creatures who, like childhood itself, inhabit and pass through the world, step by step. In terms of characteristics and poetics, Lear is very close to the much later American author Edward Gorey (Harvey 1971) who, in the 20th century, created short storyboards telling macabre children’s stories: using Lear’s nonsense and traits, Gorey pitted children against ferocious beasts, against death, always showing childhood in its thanatological component, tiny childhood just a step away from the precipice of death. This poetic line also belongs to the characters created by film director and author Tim Burton, also in a collection of illustrated poems devoted to a melancholic “oyster boy” and other perfectly *shock-headed* children (Burton, 2006).

Other creations from Germany are the terrible *Max und Moritz*, created by Wilhelm Busch in 1865 in an all-illustrated “Story of Seven Boyish Pranks” (AA.VV. 2006). The pranks these two rascals, who became worldwide cartoon icons, get up to are somewhat terrible: they risk ending up in the oven, they get up to all kinds of mischief, they are ugly, ungainly, and always survive by a miracle. A mix of the comic and nonsense, they are certainly children with a slovenly body.

In England the Victorian era, which saw the birth of children’s literature in its modern form, a publishing and graphic industry destined for the first time to the child-consumer, was an exceptionally fertile season for the birth of child icons destined to become classics. John Tenniel was the hand behind the unforgettable portrait that brought the immortal character of *Alice’s Adventures in Wonderland* to life for readers, so much that indeed today his illustrations are inseparable from the novel (which went on to have innumerable illustrated versions, corresponding to the many souls of the literary child/girl) written by Lewis Carroll and printed for the first time in 1863. And yet at the time Lewis Carroll, the Reverend and Professor Dodgson, did not at all like the physiognomy given to his heroine by the illustrator Tenniel. Tenniel’s Alice, however famous, clearly struggles with her body, a perturbing and metamorphic body which has all the right to be included in our gallery of shockheaded children: never at ease, crushed between the two opposites of Victorian constrictions of customs and habits and the fantastic and paradoxical metamorphoses fifty years ahead of psychedelia, and expresses her contrition with an adult scowl that makes her perturbing and at times even monstrous.

Looking further at illustrated children, moving again from novels to comic strips, we come across the famous Yellow Kid (Del Buono 1969), to whom a famous international comics award is entitled. Born in the pages of Joseph Pulitzer’s *New York World* in 1895 and drawn by Richard Felton Outcault, the character was inspired by the semi-illiterate orphans of the Lower Manhattan slums: his appearance is somewhat disorienting, he seems a freak; he looks crazy, he cannot speak, he is bald, he wears a nightshirt with writing on it, full of syntax errors and spelling mistakes.

The desire to represent an authentic child, unthinkable prior to that time, made Yellow Kid all too plausible: always in danger, awkward, lurching, he gets dirty and gets into all sorts of difficult situations. Afterwards, Outcault was explicitly asked to invent a character with a more reassuring, more “normal” character – i.e. more conventional, more similar to what the Americans dreamed for themselves, because at some point the readers stopped wanting to be “drawn that way”. In reply Outcault drew in 1902 *Buster Brown*, a perfect little anti-rascal (certainly less popular than the disgraceful, inimitable Yellow Kid). This shows how far child illustrations invite the readers to look in the mirror; showing off the children’s photo album (Schérer e Hocquenghem 1982) of a society means showing and declaring something very profound about that culture, its hopes and dreams, the idea of the self they wish to develop, their censures and fears.

But Alice is not alone in the less-crowded gallery of “shockheaded girls”. In 1919 Italian illustrator Antonio Rubino (Alligo 2008; Negri 2012) created *Viperetta*, an en-

fant terrible and the daughter of a horrible couple who argued all the time. Viperetta, the star of a classic that was much loved by Italo Calvino, is so capricious that her caprices, personified by small, contorted devils, pull her up into the sky by her hair, very visible in the Rubino's extraordinary and skilful, typically Liberty style drawing. It is a body tormented by these worries of the character and the soul (Schenetti e Guerra 2015), a body that does not need to be accepted or sweetened, as happened to girls' bodies up to that point. In this Viperetta is modern, her scowl and contrite frown are the comical gains of expressive freedom.

Monstrous in the original and etymological meaning of the Latin word (*monstrum*, "prodigy, portent"), extraordinary, is Pippi Longstocking, the main character of the novel by Astrid Lindgren in 1945, who can pick up a horse and whose body has qualities that break all traditional moulds, both for her skills and the way she dresses. An orphan, financially independent, irreverent and able to be happy on her own, Pippi's physical appearance tells of this break with the past: her unconventional clothes are asymmetrical, she is exceptionally strong, she doesn't need looking after, hers is a paradoxical body, she is both child and hero, a body that triumphantly emancipates itself from the finite condition of girlhood. "Shockheaded" children have sharp edges, frowning expressions, a new specific graphic dynamism that brings them alive. "The characters leap across the page, loudly proclaiming their personal independence of the paper" as the American master of the modern picture book Maurice Sendak said about the undisputed English master of illustration Randolph Caldecott" (Sendak 1988, 21).

Ideal, gracious and light children

Returning to the original season of great English illustrators of the Victorian era we meet the illustrative archetypes of ideal children. In the pages of children's books, the pre-Raphaelite pictorial style of the great Kate Greenaway created children who appear not only at peace with their own bodies but almost ethereal, celestial, angelical: gracious girls dressed in lace and trimmings, staging idyllic dances as the breeze teases their silky locks. Civilised children in the countryside: a typically Anglo-Saxon oxymoron creating bucolic ideals and icons building an immensely strong portrait of the bourgeois child drawn in books that were destined for continuous success right up to modern times.

The survival of these "Botticellian" bow-adorned, well-behaved, perfect, gracious and highly idealised girls in uniform is still strong today. With Holly Hobbie, the ubiquitous figurettes of the Seventies, the almost literal citation of this model was brought to life with the introduction of the cat figure, portraying an instinctive and wild element that was completely missing from that dancing and ethereal childhood.

In the same years, Arthur Rackham drew Pan-like children, melted into everything, related to the fairies and the invisible; a nude, suspended and disturbing childhood. An idealised childhood that however recovered a strong myth-inspired contact with

nature. His unforgettable Peter Pan is entomological, metaphysical, light. Here the mystery of childhood is intact and wonderfully visible in the plates in which the artist portrays a baby, a figure that was not frequent in illustration until then, a nude and suspended infant. The anxiety of the urban bourgeoisie recognises a perturbing, spiritual power in childhood, which cannot be controlled even by the rigorous Victorian educational model. Right from the paintings close to Walter Crane's Art and Craft, recovering the pictorial models of the bucolic baby Jesus, nature is allied with childhood, it is the *anima mundi* to which childhood usually belongs, it is the matter children are made of, the Neverland where they can run free, between archetypal contrasts, the eternally unresolved conflict between the cheerfulness of the child – Peter Pan, a perfect *Puer Aeternus* (Hilman 1999), has no memory, and thus no heart – and the saturnine essence of the Senex (Terrusi 2012) – the grim Capitan Hook was educated in the best schools in the Kingdom and is obsessed by time.

In this sense, an authentic revolution was marked by the birth of the child drawn in the early 20th century, a classic today, marked by the three features of childhood, the unconscious and the dream: *Little Nemo in Slumberland* is the dreaming child who sets off on visionary adventures in the pages of the Sunday edition of the New York Herald Tribune from 15 October 1905. As Maurice Sendak writes: "Little Nemo is a comic strip – but much more than a comic strip, especially in comparison with the databased examples of the form popular in America since late thirties. It is an elaborate and audacious fantasy that suffers only slightly from the cramped space imposed by its form. It is, in effect, a giant children's book, though no more limited to children than *Alice's Adventures in Wonderland* or the Grimm tales." (Sendak 1988, 77).

From 1905 onwards, Little Nemo represented the contradictions of the imagination of American society which, on one hand discovered the possibilities of a dreamlike life revealing the never-before-seen landscapes of the unconscious (Freud's *The Interpretation of Dreams* was published in 1900) and on the other, in the last panel of each adventure, a grown-up's voice offered wholly physiological explanations for the child's visions, at times even scolding him.

The amazing visions with which Windsor McCay fills the page of the newspaper are equidistant from the modern conquest of a vision of the complex and ambivalent interior world of childhood and the idea on the other hand that nightmares are caused by digestive troubles brought on by too much apple pie. Every comic strip drawn starts with Little Nemo sleeping, and strange characters (always the same) who call him to take him to the land of dreams where he can fly and move around freely in incoherent universes where the coordinates are inverted, then returning, usually falling back into his bed in a restless awakening. The child body is freed from gravity, it flies, it is free, before falling back into its art deco bed. At the same time as Little Nemo came Peter Pan and the prose of Pascoli's *Fanciullino* (Garboli 2002): born with wings, light and sensitive, a fantastic dreamer, both perturbing and gracious: this is the new 20th century child represented in literary pictures and illustrations.

Thinking children

An all-20th century graphic idea far removed from the previous ones, which however knows and contains them, is, from mid-century onwards, that of thinking children: with their round heads, outlines clearly defined by ink and thought, these are urban children. We could offer a provoking hypothesis that they are the heirs of Humpty Dumpty (the monstrous character with the egg-shaped head of English nursery rhymes, indeed the only character drawn by Tenniel that Lewis Carroll liked, and who made him meet his Alice in the novel). They are no longer Pan-like or instinctive but cerebral, intelligent, dialectic. They are mentalised children with highly developed cognitive abilities and a small body, they tell of a separation of mind and body that pedagogist often finds in the children of today (Contini, Fabbri e Manuzzi 2006), children who know many things but are unable to tie their shoelaces. Even Little Nemo, in Windsor McCay's delightful Deco style, had a perfectly round head full of dreams, an interior creativity that made him a hero of vision and thought above all. Another example of this is Tin Tin, the Belgian cartoon boy: graphically, he stands out from the context, he is civilised, dressed like a man, with a sure foot, he moves around the city, deduces and understands, he practices circumstantial thought. Then, of course, *Peanuts* in 1950: Schultz invents a narration on the child's level, cartoon strips that create an intellectual and coherent universe built entirely by young philosophers, with the exception of the thinking dog, Snoopy (Bassano di Tuffillo 2010).

Again in the United States, in the late Fifties, Crockett Johnson's *Harold* (1955) is a toddler, as you can tell by his round body and babygro, and he is the creator of his own world (Bader 1978; Nel 2012). A child who thinks in figures, his magic thought literally gives shape to what he imagines; his magic purple crayon wishes and shapes right away his own roads. He is the modern icon of a young thinking maker.

On this path we also meet Quino's *Mafalda* (1964), a thinking, political and feminine heroine. Her head is large, her appearance is neither peaceful nor gracious. She is not blonde or ethereal, on the contrary, she is heavy and thinking. Or again in the cartoon *Calvin and Hobbes* by Bill Watterson (1985), the tiger who comes alive when the child is alone, but is a soft toy when adults are around. And the animal returns, in this case the tiger, the image of a wild animal but which in the presence of adults is sweetened and controlled. In the concept of "educate", to bring out, to be custodians (Marcus, 2008) of children's imaginations, what is implicit is the idea of bringing out what is inside their head, making their fantasies visible, and there is also an attribution of pedagogical responsibility for those who make this imagination accessible. In the pages of books, children can come to terms with the turbulent aspects that inhabit their bodies.

Another comic strip, Vanna Vinci's *La bambina filosofica* (The Philosophy Kid, 2004), is related to *Mafalda*, and may also resemble Wave, the girl in Suzy Lee's *silent book* (Terrusi 2017) who alone faces the unfathomable aspect of wildness: and so after a short digression we return to the realm of the most classic form of cartoons, picture books: Ole Konnecke's character *Camillo* (2005), not by chance the hero of

a number of books, is again a toddler tackling his first experiences of social life in a sand pit at the park (Farnè 2007 e 2015). The previous digression may be confirmed by the fact that, in 2002, Konnecke won the prestigious cartoon prize named after the “monstrous” pair Max and Moritz. Naturally, the game of acknowledgements can thus lead to a horde of thinking boys and girls, the iconography of which underlines their interior wealth, their intellectual strength, their independence. The girl star of *Sunshine*, a wordless picture book by Jan Ormerod (first ed. 1981; 2005), is observed with almost scientific interest, the sequence recalls Muybridge’s chronophotography, and yet is represented in an everyday moment, the morning routine: hers is an autonomous body, a body that has crossed the Montessorian revolution (Pironi 2014; Trabalzini 2011; Regni 2007), it knows time, it gets dressed and undressed, it kisses, it is an affective body.

The truth is that this critical game is merely a filter for exploring the great and increasing variety of portraits of childhood that artists offer in children’s picture books, a huge and precious repertory for historians of childhood and pedagogical thought.

Fairy-tale children and real children with tummy ache, different abilities, rights to be outdoor through stories, through history

Taking the example of fairy-tale children, and following them through the many versions that have embodied them, in and out of history, we would have an infinite catalogue of pedagogical thought on the child body, fashion and identity. A quick run-through of examples can but start with Gustave Dorè’s engravings: his famous *Little Red Riding Hood* (*Le petit chaperon rouge*, 1862) is both gracious and erotic, she is a child-woman, an Oedipal and seductive child, who lies in the bed with the wild figure of the wolf. Walter Crane on the other hand offers a civilised representation of Little Red Riding Hood, she is almost a young woman, all composed and well dressed, an English preadolescent; more than one hundred years later, the Austrian Lisbeth Zwirger represents another, an Austrian girl with rosy cheeks (1988), while Chiara Carer portrays her in a stylised manner, without a round, physical body, pure narrative essence, and yet we recognise her (*La bambina e il lupo*, 2005). For Mario Ramos she is a thinking girl (*Sono io il più forte*, 2011), while for Kveta Pacovska, who dissolves the figurative needs into the abstract language of the pictorial art, she is an emblem, a synecdoche, a part for all, a stylised emblem of the fairy-tale figure (*Cenerentola*, 2010). Similar comments can be made about a whole gallery of Cinderellas: from Arthur Rackham, who draws her as a languid, ethereal girl, to Fifties Disney that portrays a reassuring, tidy and well-fed Cinderella-housewife, who we can imagine cooking a steak for her husband to forget the food scarcities of the post-war period. These are the years in which women’s magazines responded to the need to portray perfect wives, and the fairy-tale icons adapted to this. Roberto Innocenti on the other hand draws a Cinderella who is perfectly made up and fashionably coiffured as she washes the floor, an elegant young girl dressed in Charleston style.

Steven Guarnaccia on the other hand slims her down, in drawing her he takes his inspiration from the model Twiggy, and in this case transfigures her into the history of fashion, adding a key to the picture book for readers to recognise every object according to its design date and the name of its stylist. Steven Guarnaccia transposed three fairy tales into contemporary design history: *Goldilocks and the Three Bears* (Guarnaccia 2002) into interior design, then *The Three Little Pigs* (Guarnaccia 2009) into the history of architecture and *Cinderella* (2013) into the history of fashion design. If then we look at Pinocchio, with his damned and shockheaded body par excellence, he too changes physiognomy according to the times and the pencils that drew him. To sum up, we can take a picture by Roberto Innocenti (Collodi e Innocenti 2006), emblematic because it confirms a relationship between various bodies, the body of the boy, that of the puppet, the shape of the shadow. The body is not transformed but the wooden body remains, it is the drama of the body that changes. Child psychiatrist Manuela Trinci reminds us that shadow is everything in us that is not *domestic*, and here shadow is the idea of Jungian shadow (Sarti e Trinci 2014). Indeed the boy does not seem so happy. It seems that the wild parts of Pinocchio remain outside. The shadow is the tiger, the cat, the animal, if we don't deal with the issue it may re-emerge as a symptomatic disorder, turbulence, it is only by taking into account our own shadow that we can integrate all the parts.

We can say that in contemporary picture books, whether rewritten fairy tales or original stories, the child body is split into the widest range of iconographic statements: we are faced with the right to be represented and narrated, as well as that of "seeking to receive and disclose information and ideas of all kinds, independently of the barriers, in oral, written, printed or artistic form, or by any other means chosen by the child." and to have access to the widest variety of artistic and cultural productions, as confirmed in the 1989 UN Convention on the Rights of the Child, in articles 13 and 31¹.

Thus we find Stian Hole's real children: children portrayed in their pants, with bags under their eyes or with plasters, children with tummy ache before their first day at school, children painted in a style that winks an eye at Hopper's realism. We find children with Down's syndrome, wearing glasses, a typical physiognomy that is part of their overall portrait: from *Eddie Lee* by Fleming and Cooper (2001) to Gusti's *Mallko y papá* (2017) it appears that, at last, all children are earning the right to be drawn how they really are. Even the girls in Heidelbach's *Cosa fanno le bambine?* (Where the girls are, 2010) have bodies in danger, they are both slovenly and thinking bodies; the girls are ugly, yet each one is different, fat or thin, just how they are. The German author's books return to the thanatological and horrific element, they feel the black and non-sense vein of Edward Lear, the knowledge of the history of German and international illustration. In Beatrice Alemagna's *Che cos'è un bambino* (What is a child?, 2008), an Italian picture book that has been incredibly successful since it was first published,

¹ The Convention on the Rights of the Child approved by the UNI on 20 November 1989, can be downloaded from the website of the Italian Ombudsman for Children and Adolescence: www.garanteinfanzia.org.

the portrait gallery shows boys and girls struggling with their own identity and physicality: they are bodies that measure themselves, they dream of being different, faces with bandages, glasses, crazed expressions.

In the book *Regalami le ali* (Give me wings), written by Heinz Janish, illustrated by Selda Marlin Soganci and published in 2011, there is an interesting female body that recalls the representation of the great mother: a fat body, heavy, chubby, and yet light, civilised and dancing, who knows the dialogue between the ethereal angelic essence and the possibility of dance, integrating the different elements of the body, a new way of communicating that escapes the pathology of the mundane. In contemporary picture books, from the wordless *Flora and the Flamingo* (2011) by Molly Idle to *Wild* by Emily Hughes (2013), we can capture a firm pedagogical proposal responding to one of the clearest educational emergencies of the past decades: the recovery of the cosmic child, the central focus of an education that is attentive to his relations with the world and the environment (Terrusi 2014). He is not a dissolved, Pan-like child, lost in Neverland, bodiless, he is on the contrary a child who is helped to develop his own autonomy through the gradual granting of independence by the parental figures. He is a child postulated by the Montessorian experience, contributing to his recognition and foundation: a child restored to time and nature, open space, movement, risk and adventure; the child who is the central focus of modern thought on Outdoor Education (Guerra 2015). A historical and pedagogical reflection on the contributions to children's literature and illustration can also help to reason on what Roberto Farné defines as "the heavy condition of children who spend much of their day under "house arrest" (Agostini e Farné 2014, 10) and the study of the imagination is also configured as a place where antibodies are produced and given back to childhood, allowing children to get down from the sedan chairs that have forced them not to touch the ground, like the Nepalese goddess Kumari, suspended in pushchairs, lifts and cars, and to reconquer the freedom to explore history and space. Here we think of a child who has recovered all the natural rights defined by Zavalloni in his *The Pedagogy of the Snail* (Zavalloni, 2009) and which can tackle the risk of exploring the world, the body, the collective imagination without falling into the hysteria of hygiene and censure. While the pedagogical study of the practice, and the theory, of the many subjects falling under the umbrella of reflection on outdoor education restore the child body to the physical space of the outside environment, an ecological study of the collective imagination finds crucial spaces for new reflections on childhood in the resources of children's literature and illustration.

Relating to the world and the sky, cosmic children inhabit a guide to nature written by two Portuguese environmental educators and illustrated by illustrator Bernardo Carvalho, but also in an extract of Charles Darwin offered to children in figures by Fabian Negrin: the child body is intelligent, it looks beyond itself, as it grows it exercises wonder and knowledge, it is the protagonist of the story. In a picture book we also find the contemporary child portrait by Jane Goodall, ethnologist and anthropologist who, reading books as a child, fell in love with Africa and went on to devote her whole life to the communication between humans and chimpanzees, which we

take as an emblem of the contemporary illustrated child: both physical and thinking, light and poetic, contemplative and scientific, male and female, historically placed and archetypal. The history of children's literature, and its highly poetic and narrative figurative apparatus, tells us that childhood and its representation are universes in movement, in which we can immerse ourselves in order to closely observe our own change and our future in the folds of a story.

To conclude: reading of bodies and childish representations in children's picture books means querying the thoughts on childhood that the authors have assigned to readers and future generations, having the possibility to discuss educational models and stereotypes and explore cultural and pedagogical changes acting on children's bodies, whether narrated or drawn, real or imaginary, liberated or constrained, through icons and revolutions acting profoundly and silently through time. Through children's publishing, the collective imagination offers precious paths to be followed, with the most interdisciplinary baggage possible, to cross that infinite gallery of representations that, through history and stories, seeks to fix that elusive dynamism of childhood, with words, images, filiations, relationships, echoes and new visions.

Bibliography

- Aa.Vv. 2006. *I classici del fumetto di Repubblica – L'enciclopedia delle strisce. I bambini*. Roma: La Repubblica e Panini Comics.
- Aa.Vv. 1987. *Per amore e per forza. L'infanzia tra ottocento e novecento*. Modena: Edizioni Panini.
- Bernardi, Milena. 2016. *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*. Milano: Franco Angeli.
- Agostini Francesca, e Farné Roberto. 2014. *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior.
- Alligo, Santo. 2008. *Antonio Rubino. I libri illustrati*. Torino: Editore Little Nemo.
- Antoniazzi, Anna. 2013. "Corpi raccontati. Bambine nell'immaginario". In Cagnolati Antonella, Pinto Minerva Franca, e Ulivieri Simonetta, a cura di 1981. *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, 83-101. Pisa: Ets.
- Ascenzi, Anna. 2013. "Children's literature as a 'source' for the history of cultural and learning processes". In *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, a cura di F. Bacchetti, 29-28. Bologna: Clueb.
- Bader Barbara. 1976. *American Picturebooks from Noah's Ark to the Beast Within*. Macmillan: New York.
- Bassano di Tuffillo, Simona. 2010. *Piccola storia dei Peanuts. Le strisce più famose d'America tra arte, cultura e linguaggio*. Roma: Donzelli.
- Becchi Egle, e Julia Dominique. 1996. *Storia dell'infanzia*. Bari: Laterza.
- Beckett, Sandra L. 2012. *Crossover picturebooks*. New York: Routledge.

- Beseghi, Emy, e Giorgia Grilli. 2011. *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*. Roma: Carocci.
- Campagnaro, Marnie. 2012. *Narrare per immagini. Uno strumento per l'indagine critica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Campagnaro Marnie, e Dallari Marco. 2013. *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Chabrol-Gagne, Nelly. 2011. *Filles d'albums*. Paris: Atelier du Poisson Soluble.
- Contini, Mariagrazia, e Silvia Demozzi. 2016. *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*. Roma: Franco Angeli.
- Contini, Mariagrazia, Maurizio Fabbri e Paola Manuzzi. 2006. *Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Roma: Raffaello Cortina Editore.
- Cotton, Penni. 2000. *Picture Books Sans Frontières*. London: Trentham Books.
- Del Buono, Oreste. 1969. "Outcault: da Yellow Kid a Buster Brown", in *Enciclopedia del Fumetto*, Milano: Milano Libri.
- Faeti, Antonio. 2011. *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*. Roma: Donzelli.
- Garboli, Cesare. 2002. *Giovanni Pascoli. Poesie e prose scelte*. Milano: I Meridiani Mondadori.
- Grilli, Giorgia. 2011. "L'infanzia malinconica". In *Letà d'oro. Storie di bambini e metafore d'infanzia*, a cura di Varrà Emilio, 91-104. Bologna: Pendragon.
- Hamelin. 2012. *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.
- Harvey John. 1971. *Victorian Novelists and Their Illustrators*, New York: New York University Press.
- Hillman, James. 1999. *Puer Aeternus*. Milano: Adelphi.
- Hurley, Kelly. 2004. *The Gothic Body: Sexuality, Materialism, and Degeneration at the Fin de Siècle*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marcus, S. Leonard. 2008. *Minders of Make-Believe: Idealists, Entrepreneurs, and the Shaping of American Children's Literature*. New York: Houghton Mifflin.
- McCort, R. Jessica. 2016. *Reading in the Dark: Horror in Children's Literature and Culture*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Meyer, E. Susan. 1983. *A treasury of the great children's books illustrators*. New York: Abrams.
- Montessori, Maria. 2007. *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti.
- Negri, Martino. 2012. *Innamorato della luna. Antonio Rubino e l'arte del racconto*. Milano: Scalpendi.
- Nel, Philipp. 2012. *Crockett Johnson and Ruth Krauss: How an Unlikely Couple Found Love, Dodged the FBI, and Transformed Children's Literature*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Nikolajeva, Maria, and Scott Carole. 2011. *How picturebooks work*. New York/London: Routledge.
- Pallottino, Paola. 1988. *Storia dell'illustrazione italiana*. Bologna: Zanichelli.

- Pancino, Claudia. 2015. *La natura dei bambini. Cura del corpo, malattie e medicina della prima infanzia fra Cinquecento e Settecento*. Bologna: Bononia University Press.
- Perrot, Jean. 1991. *Art Baroque. Art d'enfance*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Riechter, Dieter. 1992. *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*. Firenze-Scandicci: La Nuova Italia.
- Regni, Raniero. 2007. *Infanzia e società in Maria Montessori; Il bambino padre dell'uomo*. Roma: Armando Editore.
- Rodari, Gianni. 1996. *The Grammar of Fantasy*, ed. and trans. Jack Zipes, *Teachers and Writers*. New York: Collaborative. Edizione originale italiana: 1973.
- Schérer, René, and Hocquenghem Guy. 1982. *Co-Ire. Album Sistemático dell'infanzia*. Milano: Feltrinelli.
- Sendak, Murice. 1988. *Caldecott et co. Notes on books and pictures, Randolph Caldecott*: New York: Michael Di Capua Books-Farrar Straus and Giroux.
- Terrusi, Marcella. 2012. *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Terrusi, Marcella. 2014. *Letteratura per l'infanzia e narrazioni naturali*, in *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior.
- Terrusi, Marcella. 2017. *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Sarti, Paolo, e Trinci Manuela. 2014. *La giusta fatica di crescere. Indipendenza, inciampi e fantasia, i migliori alleati per diventare grandi*. Milano: Feltrinelli.
- Vanni, Laura. 2012. *Iconografie d'infanzia. Momenti, modelli, metamorfosi*. Roma: Anicia.
- Zavalloni, Gianfranco. 2009. *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e non violenta*. Bologna: Emi.
- Zipes, Jack. 2000. *The Perverse Delight of Shockheaded Peter*. *Theater* 30 (2), 129-143. Duke University Press. Retrieved February 3, 2017

CHILDREN'S BOOKS

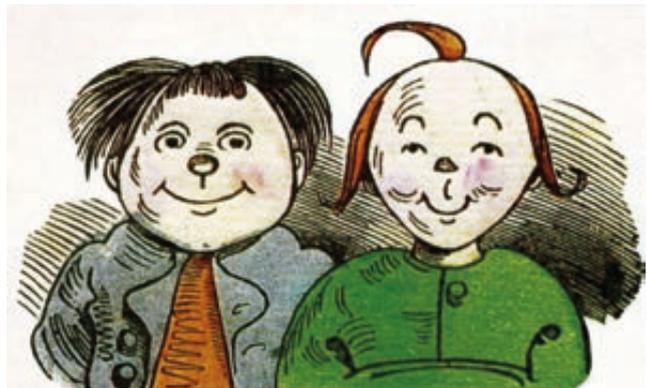
- Alemagna, Beatrice. 2008. *Che cos'è un bambino*. Milano: Topipittori.
- Burton, Tim. 2006. *Morte malinconica del bambino ostrica e altre storie*, traduzione di Nico Orengo. Torino: Einaudi.
- Busch, Wilhelm. 2009. *Max e Moritz*. Milano: Modern Publishing House.
- Bush, Wilhelm. 1865. *Max und Moritz*. München: Braun & Schneider.
- Carrer, Chiara. 2005. *La bambina e il lupo*. Milano: Topipittori.
- Carroll, Lewis. (1984) *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie e Attraverso lo specchio e quello che Alice vi trovò*. Illustrazioni di John Tenniel. Milano: Longanesi.
- Collodi, Carlo, e Innocenti Roberto. 2006. *Pinocchio. Storia di un burattino*. Cornaredo: La Margherita.

- Crockett, Johnson. 2015. *Harold and the purple crayon*. New York: HarperCollins.
- Darwin, Charles. 2010. *The riverbank*, Mankato: Creative Editions.
- Doré, Gustave, et Perrault Charles. 1862. *Le petit chaperon rouge dans le lit de sa grand-mère avec le loup*. Paris : Hetzel.
- Evans, S. Charles, Rackham Arthur, and Perrault Charles. 2013. *Cinderella*. London: Pook Press.
- Fleming Virginia, e Cooper Floyd. 2001. *Sii amorevole con Eddie Lee*. Bologna: Giannino Stoppani Editore.
- Grimm Jacob, Grimm Wilhelm, e Zwerger Lisbeth. 2003. *Cappuccetto Rosso*. Milano: Nord-Sud.
- Guarnaccia, Steven. 2003. *Riccioli d'oro e i tre orsi*. Mantova: Corraini.
- Guarnaccia, Steven. 2009. *I tre porcellini*. Mantova: Corraini.
- Guarnaccia, Steven. 2013. *Cenerentola*. Mantova: Corraini.
- Gusti. 2014. *Mallko y papá*, México D.F: Oceano Traversia,
- Heidelberg, Nikolaus. 2010. *Cosa fanno le bambine?*. Roma: Donzelli.
- Hole, Stian. 2011. *L'estate di Garmann*. Roma: Donzelli.
- Hughes, Emily. 2013. *Wild*. London: Flying Eye Books.
- Idle, Molly. 2013. *Flora and the flamingo*. San Francisco: Chronicle books.
- Innocenti, Roberto, e Perrault Charles. 2007. *Cenerentola*. Milano: La Margherita edizioni.
- Janish Heinz, Soganci S. Marlin. 2011. *Regalami le ali*. Roma: Donzelli.
- Könnecke, Ole. 2005. *Camillo e le bambine*. Roma: Beisler editore.
- Kredel Fritz, Twain Mark, and Hoffmann Heinrich. 2013. *Slovenly Peter*. New York: Dover.
- Lear, Edward. 1846. *A book of nonsense*. London: Thomas McLean edition.
- Lear, Edward. 2014. *The complete nonsense of Edward Lear*. London: Faber & Faber.
- Lee, Suzy. 2016. *L'onda*. Mantova: Corraini
- Lindgren, Astrid. 2015. *Pippi Calzelunghe*. Milano: Salani.
- McCay, Winsor. 1981. *Little Nemo*. Milano: Garzanti Editore / Linus
- McDonnell, Patrick. 2012. *Io... Jane*. Milano: Il Castoro.
- Negrin, Fabian, e Darwin Charles. 2010. *In riva al fiume*. Roma: Gallucci.
- Ormerod, Jan. 2005. *Sunshine*. London: Frances Lincoln.
- Outcault, F. Richard. 1995. *The Yellow Kid. A Centennial Celebration of the Kid Who Started The Comics*. Princeton: Kitchen Sink.
- Pacovska, Kveta, e Perrault Charles. 2010. *Cenerentola*. Milano: Nord-Sud.
- Pacovska, Kveta. 2013. *Cappuccetto rosso*. Milano: Minedition.
- Peixe Dias, M. Ana, Teixeira do Rosário Inès, e Carvalho P. Bernardo. 2016. *Là fuori. Guida alla scoperta della natura*. Milano: Mondadori.

- Quino. 2013. *Tutto Mafalda*. Milano: Salani.
- Ramos, Mario. 2002. *Sono io il più forte*. Milano: Babalibri.
- Rubino Antonio. 2010. *Viperetta*. Milano: Scalpendi.
- Vinci, Vanna. 2015. *La bambina filosofica; No future*. Milano: Bao Publishing.
- Watterson, Bill. 2015. *Calvin & Hobbes*. Modena Franco Cosimo Panini.



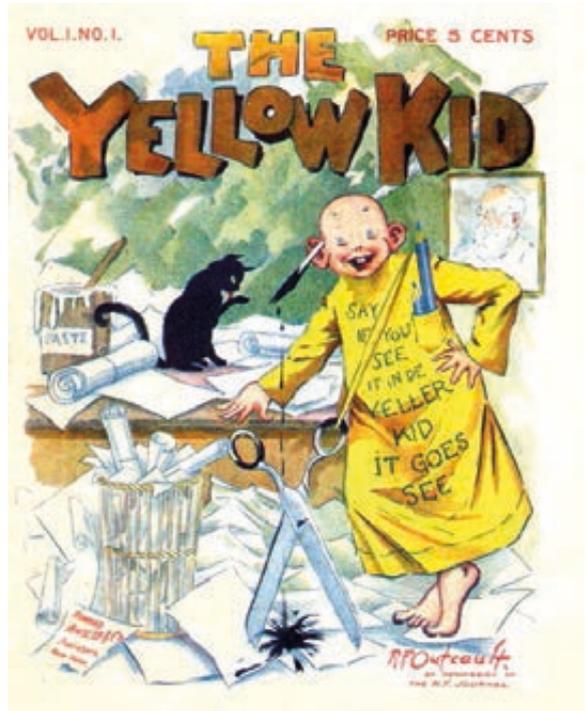
1. *Slovenly Peter*, Fritz Kredel



2. *Max und Moritz*,
Wilhelm Busch



3. *Alice in Wonderland*, Lord Tenniel



4. *Yellow Kid*, Richard F. Outcault



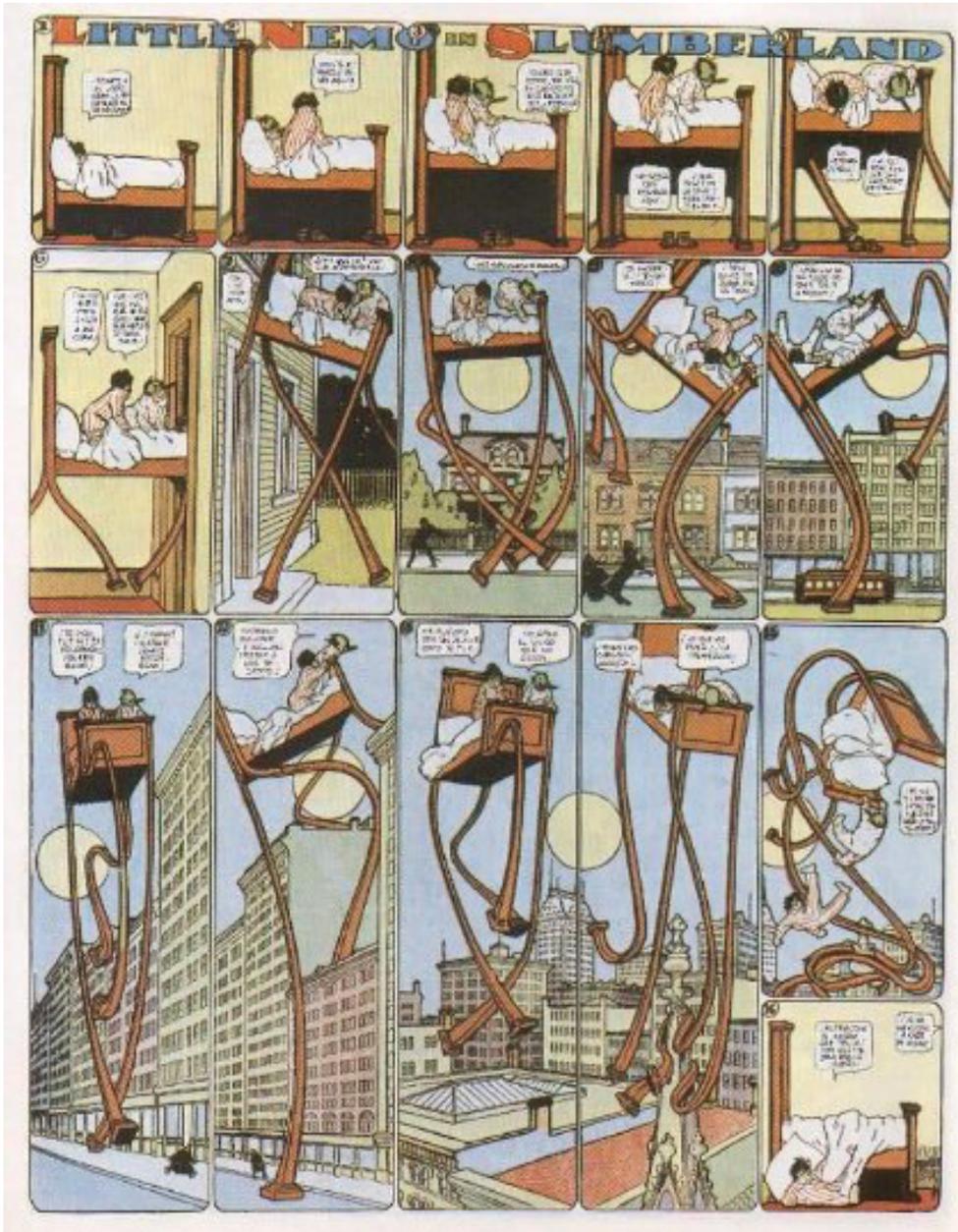
5. *Viperetta*, Antonio Rubino



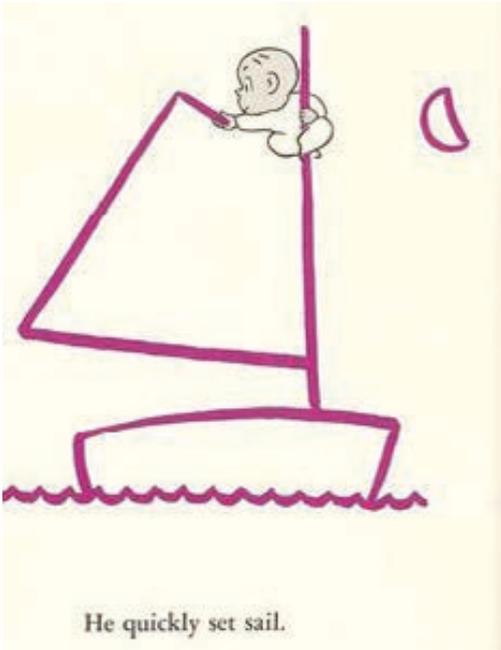
6. *The Pied Piper of Hamelin*,
Kate Greenaway



7. *Peter Pan*, Arthur Rackham



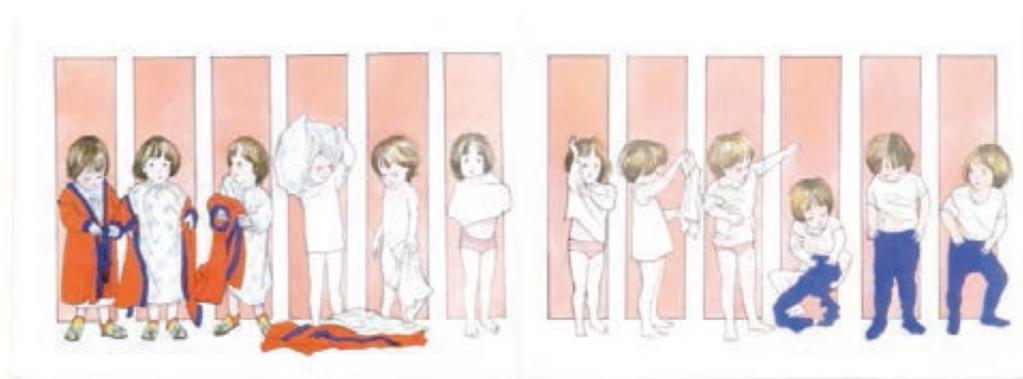
8. *Little Nemo in Slumberland*, Windsor McCay



9. *Harold and the Purple Crayon*, Crockett Johnson

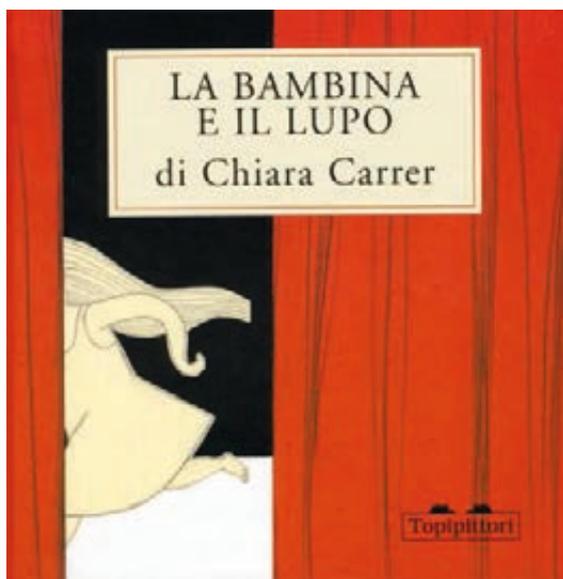


10. *Mafalda*, Quino

11. *La Bambina Filosofica*, Vanna Vinci12. *Sunshine*, Jan Ormero13. *Le Petit Chaperon Rouge*,
Gustave Doré

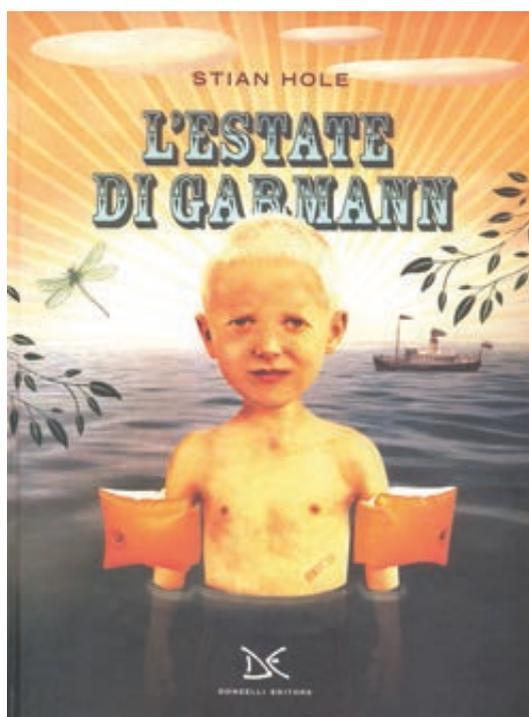


14. *Cappuccetto rosso*, Lisbeth Zwerger

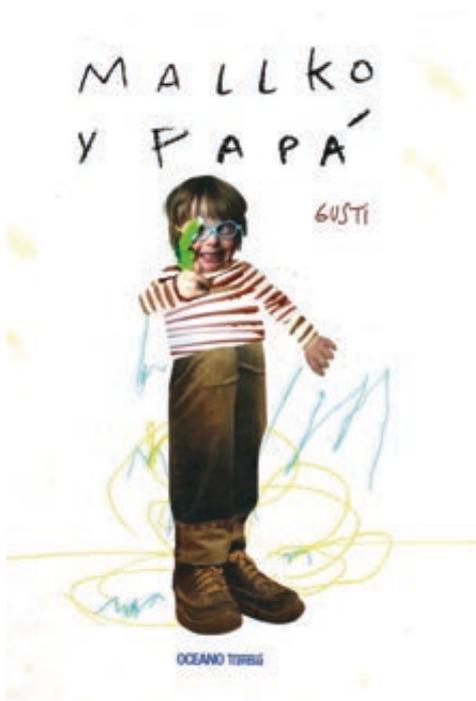


15. *La bambina e il lupo*,
Chiara Carrer

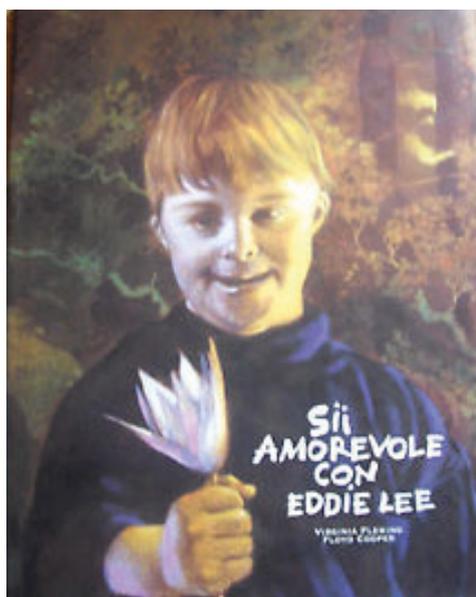
16. *Le avventure di Pinocchio*,
Roberto Innocenti



17. *L'estate di Garmann*, Stian Hole



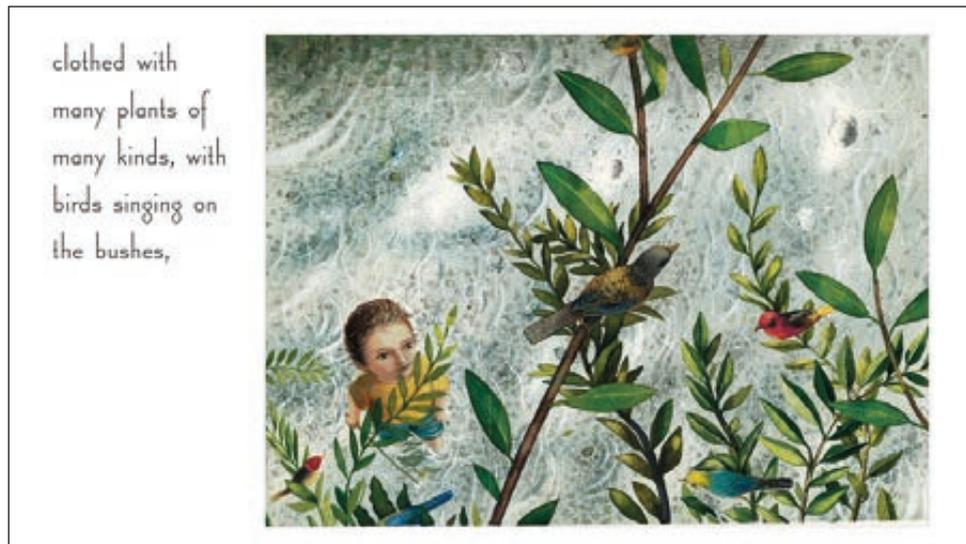
18. *Mallko y papá*, Gusti



19. *Sii amorevole con Eddie Lee*,
Fleming Cooper



20. *Che cos'è un bambino*, Beatrice Alemagna



21. *The riverbank*, Fabian Negrin



22. *Io...* Jane, Patrick McDonnell

GIORGIA GRILLI

TO BE OR NOT TO BE.
DEATH AS A METAPHORIC DIMENSION IN CHILDREN'S LITERATURE

ESSERE O NON ESSERE. LA MORTE
COME DIMENSIONE METAFORICA NELLA LETTERATURA PER L'INFANZIA

In the history of children's literature, in Italy as elsewhere, when we take into consideration the so-called "classics" or, in more recent times, the titles and authors most appreciated by readers and critics alike, we find out that there is an undeniable – if implicit, metaphoric, subterranean – theme, recurring through their pages: death. Aim of this exploration, characterized by a comparative approach, is to try and understand why death is a Leitmotiv in the best children's literature of all times, in Italy as in the rest of the Western world, and what is actually meant by the recurrent, metaphorical allusion to this dimension in children's books.

Nella storia della letteratura per l'infanzia, italiana e non solo, se si prendono in esame i cosiddetti "classici" o, avvicinandosi ai nostri tempi, i titoli e gli autori che hanno goduto e godono di maggior successo presso i lettori così come presso la critica, si scopre che un tema ricorre su tutti, se pure in maniera sottile, allusiva, metaforica, non necessariamente esplicita: la morte. Scopo di questa esplorazione è cercare di capire perché la morte sia il Leitmotiv della miglior letteratura per l'infanzia di tutti i tempi – studiata in modo comparativo e qui con un particolare sguardo all'Italia – e a che cosa si alluda quando, in modo metaforico, si tocca nei libri per bambini questa dimensione.

Key words: History of children's literature, classics, death, coming of age, social critique.

Parole chiave: Storia della letteratura per l'infanzia, classici – morte, crescita, critica sociale.

Children's classics as a discourse

If we search for a recurrent theme in the history of Italian children's literature, one that distinguishes possibly the best, and definitely the most widely read titles and authors both of the past and of the present days, we will end up finding, quite surprisingly maybe, that this theme is death. Death runs through our children's literature not as an explicit theme, but as one that emerges when, and if, we dig into the deepest meaning of what critics and readers alike consider the best books for children in our tradition. Books for children that have, if only in a subterranean way, death at their centre.

I will thus ponder about death as a Leitmotiv in Italian children's literature, and I will try to explore the reason why death, as a symbolic dimension, seems to be what stimulates the creation of the most memorable children's books. Not just in Italy.

Death, as an underlying theme, is in fact at the roots of all children's classics. We

could even dare say that death is what children's classics are actually about. In this sense, taken as a group, the best children's books in the Western world, from the second half of the Nineteenth century on, can be considered not as a scattered list of books for children, but as a coherent, poetic, philosophical and social "discourse" – a discourse addressed to adults as well.

But the death these books talk about is not the death we are used to thinking of. Our everyday vision, perception, or concept of death is much more limited, narrow-minded and superficial than the idea of death portrayed, evoked and explored by the great children's literature.

In the best books for children death is not the sad moment when someone actually dies, nor is it evoked for pietistic reasons - as it had been in many of the very first books for children, during the Eighteenth and early Nineteenth centuries¹. It rather coincides, from a certain moment on – when the so called "classics" begin to appear – with the whole dimension of the unknown, of mystery, of adventure, of the not-here; it is an "elsewhere" that the protagonist invariably at some point must face, cross, get to know, or mingle with, before he/she can grow up, and in order to really grow up. As such, it transforms children's literature altogether, and makes it become not just a section of the history of education, but in its own right a *literature*: a poetic, metaphoric, evocative expression of the human and of its deepest issues (in particular, the relationship with that which is "other" than itself).

To tell the truth, there has always been a corpus of children's books based on the premise that, to grow up, children simply have to learn the rules of civilization, education, and of the social context they were born in. Not only the first children's books were educational in this sense: many of the books for children published today – albeit more subtly – still are. You grow up when, and if, you adapt to the social world that surrounds you – such is the implicit message in this still widely spread kind of literature addressed to the young.

But in the last decades of the Nineteenth century some more sensitive, more critical authors started to see children's books as a means through which it was possible to convey a different, provocative message – provocative not because too new, but because radically old, so ancestral in fact, as to have been forgotten and submerged in modern societies' official vision.

This provocative message, adopted by a whole new kind of children's literature that exploded at that time and that has been producing masterpieces since (as opposed to strictly pedagogical books), says that only by passing through the unknown, the uncivilized, the outside, the forest, the animal kingdom, the underground – only by passing through Nature as opposed to Civilization (Harrison 1993) – we can achieve a full "human" nature. A full human nature, that is, paradoxically requires that we do not remove, but rather integrate that which we consider "other", the non-human, because the non-human – different, ungraspable, alien as it seems – is, in fact, where

¹ On the history of children's literature during the Eighteenth and Nineteenth centuries, see: Darton 1932; Avery 1975; Grenby 2011; Zipes 2005.

we come from. It is, as Charles Darwin put it, our origin, and thus undeniably and irreducibly part of us.

The passage through it, though (the passage through some place or state that recalls our obscure beginning, when we “were”, but only in an undefined, contaminated way), is a kind of death, because we have to give up, to relinquish – albeit only for a time – everything that we know and are (or have become), in order to experience what is beyond, or what was before, society, civilization, and the strictly anthropocentric dimension we are used to inhabit.

The idea of the importance of going back, of getting in touch with our origins again, if only for a moment, was part of our ancestors’ wisdom. They conceived and performed the initiation rites especially for that (not to forget how important our beginnings are, to determine our nature and, by means of that awareness, to really grow up as individuals)². In the modern world it has been left to children’s literature to pick up this lesson. It has been left to the best books for children to find metaphors for a death that is not really death (just like the one experienced during the initiation rites), but a necessary transition, a reminder of where we come from, and of what we are – part of the universe and confused with it – beyond, or deeper down inside our civilized selves.

We don't belong here. Death as a metaphor

So Alice of *Alice in Wonderland* – the first children’s classic – disappears underground: she is swallowed by the earth, becomes one with it again, and experiences her adventures in the place where we bury the dead; Tom Sawyer chooses the graveyard as the place to run away, at night, he witnesses a murder there, and hangs around death in many other ways (when he gets lost inside a labyrinthian cave, when he and his friends escape to an island for so long that the village eventually celebrates their funeral...); Peter Pan flies to a never-land (a place outside time, a place of non-being), bringing with him the “lost” boys, i. e. boys who may be dead and who find, in fact, a new home underground (he himself is a half-and-half creature, embodying as such the human ontological contamination with the non-human); Mowgli goes directly back to our animal origins when, lost in the jungle as a baby, he is naturally breast-fed by a wild beast, a very powerful image of fusion with the non-human; Heidi runs happily in the mountains, rolls free in the grass but falls ill, when she is sent to the city and to school (as if to say that the man-made world is *not* where we belong); the children of the *Secret Garden* recover from sickness and from sadness only when they find a tangled, mysterious, green oasis abandoned by humans and allowed to revert to the wild...

Wilderness and death (the dimensions that precede and follow that which we, as human beings, currently are) are symbolically the same thing, in terms of civilization:

² On the topic of initiation rites, see: Van Gennep 1960; Turner 1969; Turner 1967; Eliade 1965.

they both represent the unknown, the other side, that which we have come to fear because it is now “alien” to what we consider our world. But it is from the non-human and from the non-being that we all come; it is to those dimensions that, deep down, we also belong, and that children especially belong.

In the *Secret Garden* the connection between wilderness and death is made even more explicit because the now-wild garden is also the place of death, the place where Colin’s mother died, which is why the civilized adults in the story rejected it, and why children, on the contrary, according to the best children’s literature’s perspective, need to find and enter it, if they are to grow up full-fledged human beings.

We could go on. There are metaphors of death in every children’s classic and in the best and most famous children’s novels of our time, and in all of them death is the “otherness” the protagonists must experience to grow up in tune with the whole universe, and not just with their anthropocentric society. We find it in the *Paul Street Boys* (Molnar, 1906), where the young protagonists fight and literally die for the only green space left in the city (as if to say that it is impossible to become adults without having the chance to stay for some time “outside”, “outdoor”, in a natural setting), and, more recently and more explicitly even, after a century, in Neil Gaiman’s *Coraline* (2002) and *The Graveyard Book* (2008), where the main characters are children who enter the world of the dead or are literally raised by them. In other contemporary examples of this discourse (examples that are considered unanimously and internationally among the best children’s novels of our times), we find it in all of David Almond’s children’s books, from *Kit’s Wilderness* to *Skellig* to *My name is Mina* to *The True Tale of the Monster Billy Dean*, where this otherness (be it a dark and abandoned mine, the meeting with a half-dead, half-human creature, the deep identification with another species, the need to spend time outdoor on a tree, the “gift” of being visited by ghosts) is inextricably intertwined with childhood, or rather with the end of it. Only by facing the unknown, the not-here, the wild, the dark, the underground, the sky, the mysterious “beyond” (as opposed to simply adapting themselves to the rules that are considered important in the house, at school, by society) can these children become human, and themselves, in the fullest sense.

Metaphors of death are, as we have seen, multiple, and I would like to say inevitable, in all great children’s books. Since the last decades of the Nineteenth century, their presence has been signalling what can be considered the deepest vocation of children’s literature: telling, in as many ways as possible, that our “here” does not coincide with “all that there is”, with the “whole”. That there is another dimension, a beyond, something other than ourselves. And that with this otherness one must relate, that it needs to be entered, experienced, acknowledged, which might mean, in social terms, somehow to die, no longer to be, to get lost, but with the possibility to find another, less rigid, less limited, less anthropocentric identity than the one imposed upon us by our society. An identity which is given by our feeling, at that point, not different but “identical” to that which is not strictly human or human-made, because it is to the whole cosmos that we belong, before we belong to the human world. This “call of the origin”, a deadly one (since by “origin” both the *wild* and the *non-being* are

evoked), is something that we find in Italian children's literature as well, as it appears by applying this hermeneutical perspective to some of the best titles of its history and of the present days.

The Italian contribution. Visiting the world of the dead

Le avventure di Pinocchio (1881), our first and most remarkable "classic", under its surface of a pedagogical book, is, in fact, in an anthropological and philosophical sense, the most mortuary story for children ever written, which is probably the reason why it has become so universally famous. The puppet runs away from its paternal home (a safe human dwelling) right at the beginning of the story, and knocks at the house of the dead instead (so the Fairy's house is called by the Fairy herself); the Fairy, as we soon find out, is also the lady of animals which, in ancient cultures, were associated with the dead (Eliade 1975; Eliade 1991); Pinocchio is hanged by the murderers to an oak, which makes him return to its natural origins (a piece of wood that goes back to the tree it was taken from); he undergoes then many metamorphosis, all of them representing some sort of dying, of relinquishing of his previous being. In the book we meet tombstones, coffins, black rabbits, a passage through the stomach of a big fish (an image of ritual death), to name but a few symbolic elements or episodes. Not to mention the final image, in which, next to the "flesh and blood" boy, we see the inanimate body of the puppet, a dead body, a corpse, clearly indicating that death must be faced, crossed, experienced, in order to grow up.... Pinocchio's picaresque adventures are nothing but a journey into the world of the dead, the only experience that can make him turn into a human being, something that no school, no family, no society, with their rules, had been able to do. He must be part of that "otherness", first. Physically, too, in his case, as a creature made of wood.

Collodi's nephew, who signed his books as "Collodi nipote", is a lesser author who wrote a very successful children's novel, *Sussi e Biribissi*, in 1902. The book has never gone out of print since. It tells the story of two young boys who decide to make a journey into the underground. Inspired by Jules Verne and his voyage to the centre of the earth, the two friends go down a hole and wind up exploring the sewers of Florence, where they discover and meet with many strange things. Although a very humorous book, the story and its setting are, once again, clearly symbolic. Just like in *Alice*, a passage through the underworld (a meeting with death, a temporary disappearing from the social radar, a getting lost and confused with something else) is necessary, in every young person's process of growth.

Childhood and (as) non-being

In 1911 Giulio Gianelli (whose biography is in many ways similar to James Barrie's one – he adored children, didn't have any of his own, and adopted some orphans),

wrote the strangest book for children, from which Scott Fitzgerald's *The Curious Case of Benjamin Button* seems inspired. *Storia di Pipino nato vecchio e morto bambino* is the story of a little clay statue of an old man that is suddenly brought to life and begins to rejuvenate. He becomes a middle-aged man, a young man, a boy, and finally a baby, at which point he dies. The End. There is hardly a more effective way of showing how close, ontologically speaking, childhood and death, childhood and non-being are. Childhood is the age that is closest to non-being, the age that has just got here from there, and that can easily go back to where it came from. It seems in fact very natural that this backward development ending with a new-born baby has its climax in the infant's vanishing into nothingness. Childhood and nothingness are, in their very essence, related. They both represent the negation of a too rigid, too heavy, too defined, or definable, way of being. Nothingness can, after all, be considered as the dimension in which everything is still possible, and childhood has the same characteristic: it is the age of possibilities, of constant becoming, of change, of transformation, of not-being-yet, of not being in any specific/specified way, something that has made it seem a very uncanny age, in many historical periods and by many cultures. As Giorgio Agamben reminds us (Agamben, 1979), children – and babies even more – have been considered as larvatic, ineffable, ghostly creatures. As creatures closer to non-being, closer to the dead than to “normal” people, by adults who are, etymologically (and also, often, psychologically) speaking, “finished”, “specified”, “crystallized” individuals, afraid, as such, of any indeterminacy or uncertainty. But what is uncanny to adults, is children's real domain, as children's literature recurrently shows.

Adventure: or, the fascination of death

In the history of Italian children's literature Emilio Salgari (1862-1911) has been possibly the most beloved author by young readers themselves. Children, at least until a generation ago, chose to read Salgari, they weren't told to, they spontaneously turned to him, which is something different from, for example, the Rodari phenomenon. Rodari is definitely the most popular Italian author, but he is famous and widely read because he is imposed to every Italian child by teachers in school. Salgari not only wasn't imposed, but children often read him against their parents and teachers' will, or with their disapproval (Faeti and Beseghi 1992). Salgari's genre was Adventure. He wrote hundreds of novels, set in all the typical geographical/historical places of adventure: the jungle, the desert, the ocean, the Far North, the Far West... He created many unforgettable characters, all of them similar, as for their temper. His heroes are romantic, melancholic, sad individuals who fight and are brave during battles and actions because, deep down, they care little about dying, they are ready to die. Dying, for them, is better than living under tyranny, without freedom, or having to bear injustice. Salgari often wrote about historically dominated peoples and pleaded their cause (it should not be forgotten that Italy was still partly dominated by Austria during his lifetime). His proud, fearless characters are loved by children and dreaded by

teachers and parents for there is a certain aura of nihilism hovering around them. Although incredibly brave and always ready to fight, they feel in fact somehow doomed and relentlessly torn. They are at all effects heroes, but, as their name often suggests (let's think of the Corsaro Nero, for instance), heroes with a dark soul. The seduction of death, felt shamelessly by Salgari's heroes, who constantly talk and dream of it, and sometimes even long for it, becomes in his pages a radical critique to the pettiness, the compromise, the injustice characterizing the kind of life imposed by systems of power that Salgari could not stand. It is not hard to see how fascinating this literature can be for pre-teen and adolescent readers, "dominated" as they easily feel to be, by tyrannical, unfair, arrogant adults. Death, in Salgari's novels, is an elsewhere one can look at, a no-matter-how-dangerous alternative to a social world that is characterized by unbalanced power relationships and that imposes itself as normal, but does nothing to make itself understood or seem fair to some categories of people, the young among them.

The same is true for the protagonists of Mino Milani (1928), a contemporary author of adventure stories. Milani's characters are heroic and brave, but much of their bravery stems from the fact that they have nothing to lose if they die, they are already dead inside. Most of them are, in fact, survivors of some terrible war or violence and, because of what they have seen, because death has got so close (indeed they often suffer from some unhealable physical wound), they are now like walking dead. They are pure in soul and driven to fight injustice wherever they find it, but they have become loners, wanderers, ghosts, they are unable to accept any tenderness, any offer of settling down, of living a regular life, of starting for example a family, a farm, or any other activity which isn't the one of constantly, heartbreakingly, leaving everything behind and going away, no matter where to. Milani's characters have a bleak soul, their only obsessive thought is death. Which is to say: another dimension, the feeling that this is not their place, that they belong elsewhere, touched, as they have been, by something that with the 'here' – and with the zealous attention everyone else pays to the here – has nothing to do. There is nothing more fascinating for a young reader than this pensiveness, this 'spleen', and nothing more socially subversive. A wanderer with no destination, no social link, no roots, no interest, who comes and goes as he/she likes, is a fearful and provocative image for a society obsessed by control over everyone, and over everyone's ambitions and desires. But to young readers, Milani's characters, so keenly aware of death, so melancholic, so meta-physical in their thoughts (so spiritual, in a sense), definitely represent deeper values than the economic, competitive ethic and the hyper-active, hyper-focused attitude promoted by our society.

Metamorphosis

One of Italy's most interesting contemporary authors of children's books is Silvana Gandolfi. Almost all her novels (*La scimmia nella biglia*, *Pasta di drago*, *La memoria dell'acqua*, *L'isola del tempo perso*, *La bambina in fondo al mare...*), underneath the

surface of their different plots, revolve around death as a philosophical issue: the relationship between being and not-being, the nature of change, the question of how we can become, and yet still be... In *Aldabra* (2001), these ontological speculations are made explicit by a weird old woman's passion for Shakespeare and *Hamlet*. The woman spends all her time playing the monologue of "to be or not to be" with her adoring granddaughter, and reveals to the child that she has decided not to die, but to transform, instead. The whole book is about the strange and slow metamorphosis of the grandmother into a giant sea turtle and the readiness of the child to accept this as perfectly natural, but keep it a secret from adults who would not understand (because their idea of being – and thus of life and death – is so rigid, dull, oversimplified). Yet another example, brought by children's literature, of how it is possible to talk about death with children overcoming simplifications, stereotypes, commonplaces, and introducing, on the contrary, philosophical speculations that they, much more than adults, seem ready to grasp and accept.

The same idea of death as a metamorphosis, as a sort of reincarnation, offered to the child protagonist (and to the child reader) by an old figure – a special grandparent that the other grown-ups tend to consider odd – is to be found in another contemporary Italian novel for children: *Mio nonno era un ciliegio*, by Angela Nanetti. A beloved grandfather teaches his grandchild to look for the dead grandmother in her favourite animal in the farm, the goose, because she has surely become that very creature, and when he himself is no longer "here", the young protagonist climbs on the grandfather's favourite cherry tree and, by putting his ear on the bark, still hears the old man's voice. He can thus ponder on what "being" means, on being someone but also possibly something else, on "being and its contrary", as Thomas Bernhard writes in his autobiographical book, *Gathering Evidence & My Prizes. A Memoir* (Bernhard 1986, 290) In it, he recalls how, as a small child, he loved to spend hours alone in a graveyard looking at the tombstones and thinking about these very same philosophical questions. Something that children very naturally do.

The most popular living children's author in Italy today is Roberto Piumini. He has written literally hundreds of books, of all genres, from poetry to ballads to novels to mythological retellings to non-fiction etc. With such a prolific production, not all his books can be considered great literature, but according to all critics, he did write a true masterpiece: *Lo stralisco* (1987). Again, it is a book whose main – hovering – character, is death. It tells the story of a child, in an unnamed kingdom and unspecified time, who is dying of some mysterious disease. For he can't go out, his father, the King, summons the best artist around and asks him to paint the palace walls with images of the world the child will never see. With the enthusiastic involvement of the child, the artist paints an impressive work of art, especially fascinating because the characters and details in it are ever-changing, constantly redefined, modified, moved, according to the child's second thoughts, experiments, ideas. Never had a picture been so incredibly full of life. Death, the imminence of death, or rather its presence as an invisible character, is, paradoxically, what gives life: to beauty, to astonishment, to the joy of endless creation. Also, it is what makes the painter become a much wiser man, in the end.

So, to try and dare some sort of conclusion for these reflections on the deepest meaning of children's literature (or of what is considered the best children's literature), in Italy as elsewhere: death is more than just an interesting theme in children's books. It is a radical theme, one that can transform children's literature into a deeply philosophical and provocative discourse. It allows children's books to hint at something that is not here, not now, not us, and yet still is, in the universe. It makes them deal with something that is "other" than our everyday life, other than we can understand by rational means or by social schemes, and yet is part of our deepest being. So much so that the protagonists must re-create a contact with it, even if this means going against what is normally approved, or going away from the civilized dimension. This topic, not clearly definable in any specific way, but introduced through an incredible amount of metaphors by children's literature, is otherwise neglected, concealed, tabooed in our self-centred societies. To talk about it would – and does, in fact – make our social lives, values and priorities appear relative, questionable, and superficial. But great children's books, both classic and contemporary, open this door, point to this otherness, show how limited our everyday life and vision can be, which is why these books are so important for all of us, adults included, and why, even if they are prejudicially considered simple, harmless, imaginary (i.e. not connected to the real world), they wind up being possibly the cultural expression able of the most radical critique.

Bibliography

- Agamben, Giorgio. 1979. *Infanzia e storia*, Torino: Einaudi.
- Almond, David. 1998. *Skellig*. London: Headline Publishing Group.
- Almond, David. 1999. *Kit's Wilderness*. London: Hodder.
- Almond, David. 2010. *My Name is Mina*. London: Hodder.
- Almond, David. 2014. *The True Tale of the Monster Billy Dean*. London: Candlewick Press.
- Avery, Gillian. 1975. *Childhood's Pattern: A Study of the Heroes and Heroines of Children's Fiction, 1770-1950*. London: Hodder & Stoughton.
- Bernhard, Thomas. 1986. *Gathering Evidence & My Prizes. A Memoir*. New York: Knopf.
- Collodi, Carlo. 1883. *Le avventure di Pinocchio*. Firenze: Libreria Editrice Felice Paggi.
- Collodi, Nipote. 2006. *Sussi e Biribissi*. Milano: Salani. (Originally published in 1902).
- Darton, Harvey Frederick Joseph. 2011. *Children's Books in England. Five Centuries of Social Life*. Cambridge: Cambridge University Press. (Originally published in 1932).
- Eliade, Mircea. 1965. *Rites and Symbols of Initiation*. New York: Harper and Row.
- Eliade, Mircea. 1975. *Myths, Dreams and Mysteries*. New York: Harper and Row.
- Eliade, Mircea. 1991. *Images and Symbols. Studies in Religious Symbolism*. Princeton: Princeton University Press.
- Faeti, Antonio, and Emy Beseghi. 1992. *La valle della luna. Avventura, esotismo, orientalismo nell'opera di Emilio Salgari*. Firenze: La Nuova Italia.

- Gaiman, Neil. 2002. *Coraline*. London: Bloomsbury.
- Gaiman, Neil. 2008. *The Graveyard Book*. London: Bloomsbury.
- Gandolfi, Silvana. 1992. *La scimmia nella biglia*, Milano: Salani.
- Gandolfi, Silvana. 1993. *Pasta di drago*. Milano: Salani.
- Gandolfi, Silvana. 1997. *L'isola del tempo perso*. Milano: Salani.
- Gandolfi, Silvana. 1999. *La memoria dell'acqua*. Milano: Salani.
- Gandolfi, Silvana. 2001. *Aldabra. La tartaruga che amava Shakespeare*. Milano: Salani.
- Gandolfi, Silvana. 2009. *La bambina in fondo al mare*. Milano: Salani.
- Gianelli, Giulio. 1993. *Storia di Pipino, nato vecchio e morto bambino*. Torino: Società Editrice Internazionale. (Originally published in 1911).
- Grenby, Matthew Orville. 2011. *The Child Reader 1700-1840*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harrison, Pogue Robert. 1993. *Forests. The Shadow of Civilization*. Chicago: University of Chicago Press.
- Milani, Mino. 1960. *Tommy River*. Milano: Mursia.
- Milani, Mino. 1961. *Il ritorno di Tommy River*. Milano: Mursia.
- Milani, Mino. 1964. *Tommy River e lo scozzese*. Milano: Mursia.
- Milani, Mino. 1968. *L'avventura di Tommy River*. Milano: Mursia.
- Milani, Mino. 1976. *Tommy River. Addio*. Milano: Mursia.
- Milani, Mino. 1972. *Efrem, soldato di ventura*. Milano: Mursia.
- Milani, Mino. 1973. *I quattro di Candia*. Torino: Einaudi.
- Milani, Mino. 1993. *I cavalieri della tavola rotonda*. Milano: Mursia.
- Milani, Mino. 1995. *La storia di Ulisse e Argo*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Milani, Mino. 1998. *La storia di Tristano e Isotta*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Milani, Mino. 2000. *L'uomo venuto dal nulla*. Milano: Fabbri.
- Nanetti, Angela. 1998. *Mio nonno era un ciliegio*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Piumini, Roberto. 1987. *Lo stralisco*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Salgari, Emilio. 2011. *I romanzi dei pirati della Malesia*. Milano: BUR.
- Salgari, Emilio. 2011. *I romanzi dei corsari*. Milano: BUR.
- Turner, Victor. 1967. *The Forest of Symbols, Aspects of Ndembu Ritual*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- Turner, Victor. 1969. *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*. London: Aldine Transaction.
- Van Gennep, Arnold. 1960. *The Rites of Passage*. London: Psychology Press.
- Zipes, Jack (ed.). 2005. *The Norton Anthology of Children's Literature. The Traditions in English*. London: W W Norton & Company.

MICHEL OSTENC

THE FRENCH EDUCATION BETWEEN THE TWO WARS
AND THE POPULAR FRONT REFORMS (1919-1939)

L'ÉDUCATION EN FRANCE PENDANT L'ENTRE-DEUX-GUERRES
ET LES RÉFORMES DU FRONT POPULAIRE (1919-1939)

The French teaching of the inter war years (1918-1939) obey to traditional pedagogy and the teaching profession was imprisoned by corporative reflexes. The primary education succeed in social integration office and the secondary school used classical studies to form the elites of nation at Cartesian humanism; but the population growth was taken the necessary measures. The recruiting of the secondary school was indispensable. The success of children's organizations was agreed to anti intellectual's sensation and open nature life.

L'insegnamento francese tra le due guerre mondiali era prigioniero di una pedagogia tradizionale e di riflessi corporativi legati a corpi insegnanti omogenei e fortemente strutturati. La scuola elementare giocava pienamente il suo ruolo d'integrazione sociale e l'insegnamento medio dei licei usava delle lettere classiche per formare l'élite della nazione ad un umanesimo cartesiano; ma l'incremento demografico necessitava un ammorbidimento di un reclutamento troppo selettivo ed un orientamento degli allievi all'ingresso della scuola media. Il successo delle organizzazioni della gioventù ed il loro spirito pacifista corrispondeva ad un sentimento anti-intellettualista aperto sulla vita all'aria aperta.

Key words: Traditional pedagogy, teacher's corporatism, school selection, classical studies, Cartesian humanism,- growth of the school population, outdoor life, anti-intellectual positions, summer colonies.

Parole chiave: pedagogia tradizionale, corporativismo insegnante, selezione scolastica, studi classici, umanesimo cartesiano, accrescimento della popolazione scolastica, vita all'aria aperta, anti intellettualismo, colonie estive.

Pendant l'entre-deux-guerres, le monde laïc enseignant était d'une grande vigilance pour tout ce qui touchait à la question scolaire. Le socialisme apportait dans ce milieu les valeurs idéales d'une société fraternelle et égalitaire où la culture serait fondée sur le mérite et la raison. Les enseignants restaient attachés au service public et aussi sensibles à l'idée que le privilège de l'argent refusait l'accession du plus grand nombre à la culture. Les instituteurs en particulier anticipaient sur un avenir qui faisait confiance au progrès. La laïcité confortait ses positions dans l'enseignement public et le Syndicat National des Instituteurs (Sni) prévoyait sa gestion tripartite entre l'État, les maîtres et les parents d'élèves, excluant totalement les écoles privées.

L'enseignement primaire entraînait dans une phase de stagnation. Il utilisait une pédagogie héritée de la fin du XIX^e siècle qui abusait d'exercices écrits fastidieux et suivait une démarche sclérosée, privilégiant toujours davantage l'observation et l'expérimentation en ignorant les apports de la médecine et de la psychologie. Un enseignement

de sociologie avait sans doute été inscrit au programme des Écoles normales primaires, mais cette discipline considérait la morale comme le résultat de la pression du milieu et la religion comme une simple manifestation sociale. Offerte sous des formes simplifiées à des intelligences dépourvues d'une culture suffisante pour l'assimiler, une telle conception renforçait une pensée scientifique que l'élite intellectuelle du pays était en train d'abandonner. A l'école primaire, l'enfant devait apprendre à contrôler ses observations par l'expérimentation et en tirer un raisonnement rigoureux. La réforme du directeur général Paul Lapie restait conforme à l'esprit de son ouvrage *Morale et pédagogie* (1927) et à la mentalité de la gauche politique française des années 1920. Toute une littérature faisait pourtant progresser la connaissance du développement de l'enfant, de son langage et de ses jeux. Les tendances influencées par la psychanalyse ou par l'angélisme considéraient l'enfance comme une étape essentielle de la formation de la personnalité et les courants libertaires mettaient l'accent sur l'apprentissage de la vie sociale. Certains considéraient le groupe comme un lieu privilégié de création et de communication, d'autres insistaient au contraire sur le travail individuel. Le désaccord était manifeste entre l'immobilisme de l'école et l'évolution de la science pédagogique. Les attaques fusaient de toute part contre un enseignement officiel mécanique, incapable d'ouvrir l'esprit à la vie. L'école primaire paraissait trop théorique et la négligence des maîtres s'ajoutait au mépris des parents pour les disciplines d'éveil, jugées annexes et vouées à l'échec. L'appauvrissement de la Nation en énergie, en foi et en fraternité suite au traumatisme de la guerre, incitait à la critique de l'instruction civique pendant que la morale laïque semblait manquer de conviction. Le sentiment de l'idéal s'affaiblissait et la peur du microbe remplaçait celle du diable.

L'école primaire était faite de sacrements et attenter à ses rites passait pour sacrilège ; mais elle jouait parfaitement son rôle d'intégration sociale. Le déficit démographique français s'était accentué avec les pertes dues à la Grande guerre et on cherchait à le combler par l'immigration étrangère. La rencontre entre le désir d'intégration des communautés immigrées et le processus assimilateur de l'école républicaine fonctionnait correctement. La politique nataliste des gouvernements et la généralisation des prestations familiales avec le Code de la famille (juillet 1939) faisaient tomber les derniers îlots de résistance à la scolarisation. Le taux d'analphabétisme atteignait un minimum incompressible au-dessous de 5%. Le Certificat d'Études Primaires (Cep) restait aurolé de son titre couronnant la scolarité élémentaire. On y avait introduit une épreuve écrite à option d'histoire-géographie ou de sciences qui s'ajoutait aux inévitables problèmes d'arithmétique et à l'indispensable dictée sanctionnant l'orthographe du candidat. Les sujets d'histoire portaient sur la Révolution française, la mise en place des institutions républicaines et la Première guerre mondiale qui était passée immédiatement au rang de savoir scolaire. L'enseignement primaire disposait d'une « *filiale longue* » avec des Cours complémentaires conduisant au Brevet élémentaire après 4 années d'études et des Écoles primaires supérieures couronnée par un Brevet supérieur au terme de 4 années de scolarité. Cette filière de l'« *enseignement primaire long* » ne conduisait pas au « *baccalauréat* », interdisant toute nouvelle orientation. Elle préparait au Brevet supérieur qui ne donnait pas accès à l'université,

exception faite pour les candidats ayant obtenu une moyenne de 12/20 en mathématiques et en français, seuls autorisés à s'inscrire à la Faculté des Sciences. Les Écoles normales primaires avaient une scolarité comparable et leurs élèves ne pouvaient aspirer qu'à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud ou de Fontenay-aux-Roses pour les jeunes filles. Ces deux établissements formaient les professeurs des écoles normales et les inspecteurs primaires. Certes, des études plus poussées rapprochaient désormais les enseignements des grandes écoles primaires de ceux de l'université et « *l'esprit de Saint-Cloud* », entièrement orienté à l'origine vers la formation des cadres supérieurs de l'enseignement primaire, subissait une lente érosion ; mais cette évolution se faisait en dépit des réticences de l'enseignement primaire qui voyait son seul établissement de niveau supérieur dévoyé de sa vocation première, et des réserves du secondaire dépossédé du monopole de l'accession à l'université .

Le corps des instituteurs faisait preuve d'une grande homogénéité, avec un recrutement issu très largement des écoles normales primaires qui représentait une promotion sociale très recherchée dans les milieux populaires. La Grande guerre n'avait pas été une coupure pour le syndicalisme des enseignants et la Fédération des Amicales d'instituteurs qui avait adhéré à la Confédération Générale du Travail (Cgt) réformiste de Léon Jouhaux s'était transformée en septembre 1919 en Syndicat National des Instituteurs (Sni). La revue « *L'École émancipée* » ouvrait ses colonnes aux intellectuels du groupe « *Clarté* » qui entendaient promouvoir une internationale de la pensée à côté de celle des peuples et regardaient de plus en plus vers la révolution soviétique ; mais elle se faisait aussi l'écho des controverses entre Henri Barbusse qui plaçait le combat révolutionnaire dans la continuité de la lutte contre la guerre, et Romain Rolland partisan d'une résistance non-violente. « *L'École émancipée* » devint l'organe de la Fédération des Syndicats d'Instituteurs qui adhéra à la Confédération Générale du Travail Unitaire (Cgtu) d'obédience communiste, pendant que le Sni restait affilié à la Cgt socialiste. Une longue querelle s'ensuivit entre les adeptes d'une éducation humaniste préservant la neutralité politique et les partisans d'une éducation prolétarienne considérant la lutte des classes comme un élément rationnel de la pensée. Le droit syndical fut reconnu aux fonctionnaires en 1924 et le Sni se tailla rapidement une place prépondérante dans la profession, devenant tout-puissant dans les nominations et les promotions des maîtres. Disposant d'un puissant hebdomadaire « *L'École libératrice* » et d'une maison d'édition « *S.U.D.E.L.* » qui publiait des manuels scolaires inspirés par son idéologie, il était non seulement une force syndicale capable de dicter sa loi à l'administration en matière de programmes et de gestion des personnels, mais aussi une puissance politique avec laquelle le gouvernement devait compter. L'idéologie des instituteurs trouva dans le pacifisme un nouveau cheval de bataille ; mais elle resta figée dans un laïcisme soupçonneux qui n'avait plus de raison d'être. Le Sni joua un rôle important dans la formation du Front populaire ; mais il ne parvint pas à lui imposer son programme, son pacifisme l'opposant aux militants ouvriers séduits par une politique antifasciste plus active.

Les instituteurs militaient en grand nombre dans l'Union fédérale, la plus importante des associations d'anciens combattants, et ils lui imprimaient une orientation qui

unissait le sens civique à l'amour de l'humanité, en condamnant tout militarisme. Une forte tendance de pacifisme intégral se manifestait dans leurs rangs avec des slogans sans équivoque « *Mieux vaud vivre allemand que mourir français* ». La réussite des instituteurs était incontestable, les maîtres formant un personnel compétent uni dans un groupe homogène et solidaire. Leur enseignement éduquait la majorité des citoyens et leur inculquait un état d'esprit jaloux des libertés individuelles (l'école primaire publique scolarisait 4.435.821 élèves en 1938, contre 930.825 dans l'enseignement privé). Le succès des instituteurs était lié à celui du radicalisme en politique qui reposait sur la laïcité de l'État et l'attachement aux usages parlementaires ; mais cette conception de la démocratie demeurait inséparable de celle de la paix à laquelle elle était prête à tout sacrifier. Le rayonnement de l'école primaire restait entaché d'un certain pessimisme de l'intelligence et d'un volontarisme privé d'illusion. Cet humanisme au scepticisme un peu désabusé se nourrissait d'une interprétation rationnelle de la laïcité inapte à percevoir les évolutions de l'époque.

Face à cette forteresse politique et sociale, se dressait la redoutable puissance de l'enseignement secondaire illustrée par le rayonnement incontesté du lycée et des collèges. Les meilleurs enseignants sortaient de l'École Normale Supérieure de la rue d'Ulm à Paris, un établissement qui n'avait sans doute jamais joui d'un aussi grand prestige. À l'image d'Edouard Herriot ou de Paul Painlevé, les normaliens jouèrent un rôle majeur dans la vie politique et intellectuelle de l'entre-deux-guerres. Ils se recrutaient dans la petite bourgeoisie républicaine, les jeunes gens issus des milieux populaires ne représentant que 8 à 16% des normaliens alors que ces catégories sociales comptaient pour 77% de la population active. Par l'intermédiaire des inspecteurs généraux, eux-mêmes souvent anciens normaliens, l'École Normale Supérieure drainait vers elle les meilleurs élèves des lycées. Une bourse d'études, une place d'interne dans un grand lycée parisien ou dans une classe préparatoire aux grandes écoles permettaient d'orienter le bénéficiaire vers la « *voie royale* ». Le boursier faisait partie intégrante du décor normalien, comme le fils de fonctionnaire qui constituait la moitié des effectifs de l'école. Les fils d'enseignants représentaient 30% des promotions, alors que les enseignants étaient moins de 1% de la population. Depuis l'« *Affaire Dreyfus* », les normaliens étaient politiquement engagés à gauche, à l'exception d'une minorité de catholiques.

L'humanisme cartésien d'Alain (Emile Chartier) rayonnait sur l'enseignement secondaire français et devait servir de référence initiale à des penseurs aussi différents que Raymond Aron, Sartre ou Merleau-Ponty. Dans la grande tradition du spiritualisme français, Alain refusait un inconscient conçu comme une instance autonome ayant plein pouvoir sur l'être. Il insistait sur la liberté de l'esprit, l'enseignement devant contribuer à un développement intellectuel respectueux de la singularité des individus. La défense des libertés et des droits du citoyen passait par une fidélité à des réalités concrètes qui aidait à se défier des tyrannies dissimulées dans l'organisation du monde moderne. Celles-ci côtoyaient la guerre « *nauffrageuse* » qui déchaînait des passions paralysantes pour la responsabilité morale. Les lettres classiques régnaient sur l'enseignement des lycées. Le corps enseignant était si attaché au grec et au latin

qu'il refusait toute objection à leur encontre. Cet attachement n'avait rien de romantique, les humanités classiques irriguant la langue, la littérature, le droit et la culture. L'intérêt du latin résidait dans une logique essentielle, non seulement pour apprendre à rédiger en français mais aussi dans une gymnastique intellectuelle indispensable à la formation de l'esprit. Les sections modernes n'étaient que tolérées au lycée et les professeurs de lettres classiques exigeaient d'y enseigner le français.

Les lycées disposaient d'un personnel nombreux et qualifié. L'attrait de la carrière était incontestable avec 700 à 800 candidats par an au concours de recrutement de l'agrégation pour une centaine de places. L'enseignement secondaire représentait l'un des véhicules de l'ascension sociale française, les $\frac{3}{4}$ de ses membres étant issus de familles qui n'avaient pas reçu elle-même cet enseignement. La hiérarchie de leur traitement évoluait de façon confuse, un contraste s'établissant entre le cadre parisien et celui de province. La promotion la plus recherchée concernait les classes préparatoires aux grandes écoles des grands lycées parisiens où le professeur agrégé trouvait de meilleurs élèves, un prestige identique et des traitements aussi avantageux qu'un universitaire de province. Les professeurs licenciés bénéficiaient aussi d'améliorations substantielles de traitements, notamment en fin de carrière. Dans l'ensemble, l'enseignement assurait aux professeurs des carrières comparables à celles de la magistrature ou de l'armée. Ils ne vivaient pas dans le luxe, mais menaient une carrière décente. L'alignement progressif de l'enseignement secondaire féminin sur celui des lycées fut facilité par la Grande guerre, les enseignantes remplaçant leurs collègues mobilisés. Cette assimilation correspondait au droit des femmes à l'instruction. Alors que la presse conservatrice de la fin du XIX^e siècle voyait dans la lycéenne l'incarnation de l'émancipation féminine, celle-ci était devenue la « jeune fille rangée » chère à Simone de Beauvoir.

Le désir d'autonomie du secondaire se retrouvait au « *petit lycée* ». Il s'agissait de classes primaires où enseignaient des maîtres distincts des instituteurs. Beaucoup de parents d'élèves tenaient à ce que leurs enfants fréquentent le « *petit lycée* » avant de poursuivre leur scolarité secondaire sans passer par « *l'école communale* ». En 1935, moins d'un lycéen sur deux venait de l'école primaire. L'image du secondaire restait celle d'un monde clos et les professeurs passaient pour des érudits sceptiques, prisonniers d'une vision désuète de l'enseignement. Ils avaient une haute opinion de leur condition et se considéraient comme une élite. Bardés de diplômes prestigieux, ils ne jouissaient pourtant d'aucune considération auprès de la bourgeoisie de province qui les connaissait mal car ils étaient souvent étrangers à la ville et n'y jouaient aucun rôle économique. Les professeurs étaient des « *boursiers* » et non pas des « *héritiers* ». Les classes dirigeantes appréciaient pourtant les humanités classiques et elles exigeaient qu'elles fussent dispensées à leurs enfants, cet entêtement s'expliquant par la mentalité de l'époque. Les enseignants du secondaire étaient devenus les délégués naturels d'une démocratie provinciale que tout poussait vers un radicalisme politiquement avancé et socialement modéré. Leur engagement intellectuel dans des sociétés de pensée précédait leur entrée en politique et ils s'étaient habitués au syndicalisme plus qu'ils ne le souhaitaient vraiment. Le Syndicat National des professeurs de lycée était corporatif et

apolitique. Certes, la Fédération générale de l'enseignement qui adhéra à la Cgt joua un rôle au sein du Front populaire, mais elle était très minoritaire. Le Syndicat Général de l'Éducation Nationale (Sgen) regroupait des enseignants catholiques exerçant dans les établissements publics. Il était affilié à la Confédération Française des Travailleurs Chrétiens (Cftc), mais restait attaché à la laïcité en se démarquant d'une image confessionnelle. Dans l'ensemble, le syndicalisme des enseignants du secondaire se montrait prudent et modéré.

L'hécatombe de la Grande guerre exigeait la formation de nouvelles élites ouvertes au progrès moderne en faisant appel aux sciences et aux langues vivantes. Une réforme globale s'imposait permettant aux humanités classiques de cohabiter avec elles en allégeant des programmes trop chargés ; mais elle répondait aussi à des nécessités politiques et sociales, l'avenir de la démocratie nécessitant une adaptation de l'enseignement secondaire à la promotion des enfants du peuple. La réforme de 1925 organisa le second cycle des lycées en 3 sections : latin-grec, latin-sciences et langues-sciences, qui conduisaient aux baccalauréats de philosophie et de mathématiques. La surcharge des programmes et le surmenage des élèves incitèrent à un allègement d'horaires qui furent réduits entre 21 et 25 heures hebdomadaires en 1931. Un recrutement sélectif permettait de conserver des classes de 25 élèves seulement ; mais la croissance des effectifs des lycées était continue, imputable en partie au développement de l'enseignement pour les jeunes filles. Le baccalauréat conservait toute sa valeur sociale et le nombre de candidats ne cessait d'augmenter. Ils étaient 44.000 en 1934 et 76 000 en 1938. La proportion de reçus restait la même, de l'ordre de 35%, le nombre de bacheliers passant à près de 27 000 en 1938, les 2/3 étant issus de sections littéraires ; mais beaucoup d'observateurs s'inquiétaient de l'indulgence des jurys d'examen.

Le problème de la surpopulation scolaire se posait avec toujours plus d'actualité. La rigueur sélective du lycée en interdisait l'accès au plus grand nombre qui venait surcharger les classes des Cours complémentaires et des Écoles primaires supérieures. Le directeur général de l'enseignement primaire Paul Lapie avait tenté vainement de rapprocher les deux types d'enseignements en modifiant les épreuves des Brevets élémentaire et supérieur. Deux conceptions ne tardèrent pas à s'affronter. Le Sni souhaitait prolonger l'obligation scolaire à 14 ans, amputant ainsi l'enseignement secondaire de ses deux premières années au profit de l'école primaire. Les défenseurs du secondaire n'étaient pas hostiles à un élargissement de la clientèle des lycées ; mais ils redoutaient qu'elle débouchât sur une amputation de son premier cycle. Ils entendaient maintenir l'unité de cette scolarité jusqu'au baccalauréat, la culture étant le fruit d'un long processus d'adaptation. L'esprit de corps maintenait un strict cloisonnement entre les deux enseignements. Il sévissait d'ailleurs à l'intérieur d'entre eux, les professeurs refusant d'être inspectés par des inspecteurs ne disposant pas d'un diplôme au moins égal au leur.

Un décret-loi d'Edouard Herriot avait essayé en 1925 d'organiser des cours communs aux élèves des collèges et à ceux des Écoles primaires supérieures, rapprochant ainsi deux types d'enseignement de catégories différentes : celui des collèges du secondaire et celui de l'« *enseignement primaire long* » dont les effectifs ne cessaient

d'augmenter (135.000 élèves en 1930). Cette expérience, limitée à 150 établissements, échoua pour des raisons pédagogiques, démographiques et administratives. Les sections regroupées relevaient de Directions générales et d'inspections différentes, appartenant aux enseignements primaire et secondaire, qui voyaient d'un œil critique un regroupement risquant de porter atteinte à leurs prérogatives respectives. En outre, les niveaux culturels trop différents des élèves rendaient difficile la formation de classes homogènes. En fait, le contenu de l'« *enseignement primaire long* », l'esprit dans lequel il était dispensé et la formation de ses maîtres n'avaient rien à voir avec le secondaire. La différence était qualitative et elle ignorait la dimension spirituelle du secondaire. L'enseignement du français des Écoles primaires supérieures ignorait l'art de la composition suggéré par le maniement des idées générales, celui de la transition dicté par l'organisation de la pensée et l'aptitude à la conclusion révélatrice des capacités de synthèse. L'art du secondaire résidait justement dans le passage de l'arithmétique à la géométrie, de la rédaction à la composition française, de la récitation à la poésie, de l'histoire de France à l'Histoire et de la morale à la philosophie. L'opinion se persuada que l'« *école unique* » était devenue la plateforme électorale du parti radical. La question de l'accès à l'enseignement secondaire se posait plus que jamais sous le double effet de la gratuité de cet enseignement (1927) et de la pression démographique (800.000 enfants nés en 1920 et autant en 1921). En 1927, les lycées et les collèges n'accueillaient que 2.609 élèves, contre 12.606 dans les Écoles primaires supérieures. L'aménagement du Certificat d'études primaires (Cep) en examen d'entrée dans l'enseignement secondaire se heurtait aux défenseurs de l'école primaire qui voulaient lui conserver son caractère de sanction de la scolarité obligatoire. Pour contenir l'afflux de candidats, il fallut instaurer en 1933 et 1934 un examen d'entrée au lycée et au collège organisé par des enseignants du secondaire. De même, l'assimilation des maîtres du « *petit lycée* » au corps des instituteurs se heurta à une vive résistance des défenseurs de l'enseignement secondaire et elle ne sera réalisée qu'au cours des années 1960.

Député radical du Loiret et ministre de l'Éducation nationale du Front populaire, Jean Zay était étranger au monde de l'enseignement, mais parfaitement conscient des problèmes auquel il était confronté. Il entra en fonction en juin 1936 et ne quitta la rue de Grenelle qu'en septembre 1939, utilisant cette présence au ministère pour décider d'importantes réformes. Le plan aménagé par le recteur Châtelet, nommé directeur général de l'enseignement secondaire, prévoyait la création d'un seul type d'enseignement. L'école primaire devenait le premier degré d'un enseignement assurant une continuité avec le secondaire, lui-même partagé en deux degrés. Il fallait pour cela accélérer le mouvement de suppression du « *petit lycée* » et abaisser l'âge du Certificat d'Études Primaires de 14 à 11 ans, afin que cet examen de fin d'études du premier degré coïncidât avec celui d'entrée dans le second. La création d'un second degré homogène supposait la transformation des trois types d'établissements (lycée, collège et École primaire supérieur) en sections classique, moderne et technique. Afin d'éviter les difficultés administratives rencontrées par les précédentes tentatives de réforme, le ministre créa trois nouvelles directions générales correspondant aux trois degrés d'enseignement. Les programmes respectaient le parallélisme des classes du lycée, du

collège et de primaire supérieure. L'orientation des élèves entre ces trois sections se faisait dès la première année du second degré, dans une « *classe vestibule* ». Le projet de Jean Zay, en avance sur son temps, se caractérisait par la notion d'orientation ; mais l'expérience tentée dans 200 établissements se limita à un seul trimestre d'enseignement sans latin avant d'être abandonnée.

La politique du ministre fut vivement combattue par le Sni qui lui reprochait de rejeter toute idée d'enseignement primaire prolongé, englobant les deux premières classes du secondaire afin de scolariser dans le primaire tous les enfants jusqu'à 14 ans. En outre, la logique du projet ministériel devait permettre aux futurs instituteurs de préparer le baccalauréat au lycée. Les écoles normales primaires devenaient des Instituts pédagogiques recrutant leurs élèves après le baccalauréat pour deux années de formation professionnelle. Le Sni s'insurgeait contre de telles prétentions qui envisageaient la disparition de « *séminaires laïques* » jugés indispensables à la formation civique et morale des instituteurs ; mais ce syndicat n'était pas parvenu à faire prévaloir son programme laïciste au sein de la coalition du Front populaire et il se trouva isolé lorsqu'il prétendit défendre une laïcité que ses partenaires ne jugeaient pas menacée. Jean Zay dut également faire face aux défenseurs de l'enseignement secondaire qui lui reprochaient de porter atteinte à son unité, notamment au niveau du premier cycle. Le ministre fut très attaqué par la presse nationaliste qui lui reprochait ses sympathies pour les « *Rouges espagnols* » et dénonçait l'anticléricalisme de ses réformes scolaires. La gauche politique n'épousa pas ces querelles et se félicita de l'« *heureuse réforme* ». Le sociologue rationaliste Albert Bayet, qui défendait les libertés républicaines dans les journaux radicaux, applaudit dans « *L'Oeuvre* » « *l'égalité des enfants devant l'instruction* » ; mais la presse reprocha souvent à Jean Zay de détruire l'enseignement et la plupart de ses réformes restèrent lettre morte.

L'action du ministre ne s'en tint pas là. Une opinion relevant d'un certain anti-intellectualisme ambiant s'inquiétait du surmenage scolaire qui provoquait chez les élèves un état d'inquiétude préjudiciable à leurs études. Le but du baccalauréat n'était pas d'attester la connaissance sans faille de toutes les parties du programme, mais de tester l'intelligence et la méthode du candidat. Dans cet esprit, Jean Zay mit en place un service de médecine préventive dans l'enseignement et surveilla le respect des normes sanitaires dans les constructions scolaires. Soutenu par son directeur de cabinet Alfred Rosier, un ancien militant de l'Union Nationale des Etudiants de France (Unef) très favorable aux œuvres sociales, le ministre donna une impulsion nouvelle à l'organisation des cantines scolaires et des colonies de vacances ; mais Jean Zay fut aussi le créateur de la radio scolaire, du Conseil Supérieur des Œuvres et du Centre National de la Recherche Scientifique (Cnrs). Il a même été à l'origine du festival de Cannes, afin de ne pas laisser aux dictatures le monopole cinématographique de celui de Venise. D'ascendance juive et protestante, franc-maçon et antinazi, figure phare du Front populaire, Jean Zay était un bouc-émissaire idéal pour le régime de Vichy et il sera assassiné par la Milice en 1944.

Le sous-secrétariat d'État aux Sports et aux Loisirs, rattaché au ministère de l'Éducation Nationale, incombait à Leo Lagrange qui resta en fonction jusqu'en 1938. Pen-

dant ces quelques mois, Leo Lagrange et son équipe composée de son épouse Madeleine, d'Edouard Dolleans et de Claude Fuzier, vont organiser le tourisme populaire afin de meubler les 15 jours de congés payés octroyés aux salariés par les Accords Matignon de juin 1936 ; mais Leo Lagrange voulait forger un modèle démocratique du temps libre, s'opposant au contrôle autoritaire de l'État dans les pays totalitaires. Son action se développa au niveau des vacances en plein air et de la culture populaire. Il accompagna les congés payés de tarifs ferroviaires spéciaux et de places d'hébergement bon marché sur les lieux de vacances. Le ministère patronna également des troupes théâtrales comme la « *Roulotte des quatre saisons* » ou le « *Théâtre du peuple* » de la Cgt.

Le sport se développait et les Jeux olympiques en faisaient une affaire d'État. Il devenait un spectacle et les écrivains s'en emparaient pour véhiculer des valeurs de partage et de fraternité. Les défenseurs de l'Éducation physique lui restaient pourtant très hostiles. La spécialisation sportive provoquait des déformations physiques et des dommages sociaux, sans oublier les vices d'orgueil et de vanité. Les éducateurs craignaient que l'apprentissage du sport ne lui enlevât tout caractère ludique et les médecins s'opposaient à l'organisation de compétitions pour enfants. Seules les pratiques naturelles de la gymnastique pouvaient répondre à un véritable dessein éducatif. Dès sa formation, le Front populaire abandonna l'apolitisme de la charte olympique. La Fédération Sportive et Gymnique du travail (Fsgt) naquit en 1934 en cultivant sa singularité militante. Elle voulait lutter contre la menace fasciste et montrer que le sport pouvait se pratiquer en France autrement que dans des associations religieuses ou patronales. Les gouvernements de Front populaire ne remirent pas en cause le caractère hygiénique de l'éducation physique parfaitement illustré par la création de l'École Nationale Supérieure d'Éducation Physique et par l'introduction d'une demi-journée de plein air dans l'enseignement public ; mais Leo Lagrange voulait dépasser la conception du « *sport spectacle* » et amener les masses populaires à la pratique sportive. Le ministre créa un Conseil Supérieur des Sports pour coiffer toutes les fédérations sportives et un Institut National des Sports. Un Brevet Sportif Populaire fut décerné au terme d'épreuves de course, de lancer, de saut et de grimper. Toutefois, Leo Lagrange restait préoccupé par les excès du sport à l'école et il voulait éviter tout élitisme. La jeunesse devait retrouver la joie de vivre et le sens de sa dignité. La conviction d'une dégénérescence de la race française persistait et le sport restait étranger aux programmes d'enseignement.

Le succès du scoutisme naquit de la récupération de plusieurs tendances de la société enfantine traditionnelle : l'esprit de groupe devenu un système d'équipes, la part faite au goût de l'aventure, le rite alimenté par un folklore revu et corrigé. Une hiérarchie autonome, constituée par les jeunes eux-mêmes, permettait la participation de tous aux responsabilités. Le camp scout servait à extraire le garçon de son milieu familial et la pédagogie du scoutisme prenait ses distances avec celle de l'école, l'importance du corps et des jeux tournant le dos à l'intellectualisme scolaire. A la valorisation de la nature s'ajoutait la fraternité universelle d'une famille spirituelle qui s'opposait à la lutte des classes. Les Jeunesses communistes, organisées sur le modèle

soviétique des « *Pionniers* », reprochaient au scoutisme l'infantilisme de ses activités et elles s'efforçaient de contrecarrer son influence considérée comme bourgeoise.

Une caractéristique de l'entre-deux-guerres fut la permanence des modèles éducatifs de la société bourgeoise. Les journaux d'enfants et la presse pour les jeunes étaient un parfait exemple de cette continuité. Ils relaient les exploits de détectives en herbe, l'énigme policière connaissant un immense succès. Le jeune lecteur appréciait la vivacité et la spontanéité de ses héros redresseurs de torts. Il était prêt à suivre des personnages bien campés en chevaliers flamboyants partant en croisade contre les trafiquants de tout poil dans des feuilletons qui voyageaient d'une aventure à l'autre. Des épopées mêlaient des traces de héros de l'Antiquité, de chevaliers de la Table Ronde et du mythe américain, sans oublier Tarzan seigneur de la jungle. La majeure partie des publications pour enfants des années 1930 se limitaient au divertissement ; mais l'actualité faisait parfois irruption avec son cortège de brutalités et d'agressivité. Les sujets politiques s'infiltraient dans la presse enfantine, poussés par le contexte de l'époque et l'imminence de la guerre.

Au lendemain de la Grande guerre, les colonies de vacances se multiplièrent. Elles connurent un succès indiscutable, passant de 170.000 à 420.000 colons entre 1926 et 1936. L'implantation rurale des colonies permettait aux petits citadins d'établir un contact avec la nature et la vie paysanne. Leur installation matérielle était généralement des plus rudimentaires, les enfants assurant une partie des tâches ménagères et les horaires rappelaient ceux de l'internat scolaire. La colonie ne brillait pas par l'imagination pédagogique, les jeux de ballon étant les plus appréciés pour favoriser la sociabilité et l'épanouissement de la personnalité. On affectionnait les grandes promenades en se déplaçant toujours en rangs. L'entre-deux-guerres fut l'âge d'or des colonies municipales, les communes socialistes et communistes jouant un rôle de pionnier. Celle d'Ivry-sur-Seine resta célèbre pour son service municipal des colonies de vacances et ses installations à Mathes, sur la côte atlantique. Le Front populaire fut à l'origine d'un rajeunissement de l'institution. Leo Lagrange donna aux colonies de vacances leur premier cadre réglementaire en vue de l'édification d'un système national. Les congés payés provoquèrent une forte croissance de leurs effectifs qui dépassèrent les 500.000 enfants et elles devinrent un lieu privilégié de leur développement. Grâce au concours de diverses filières de formation et surtout celui des Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (Cemea), les colonies appliquèrent une pédagogie plus inventive où le jeu était conçu comme une fenêtre ouverte sur la véritable nature de l'enfant. Leo Lagrange entendait créer un nouveau type de formation, rompant avec l'élaboration d'un univers enfantin trop étroitement lié à l'école et à la famille.

Introduites en France par Marc Sangnier après leur succès en Allemagne, les premières Auberges de Jeunesse regroupées dans une Ligue française (1929) devaient aider au rapprochement des peuples. Le Centre laïque des Auberges de Jeunesse fut créé à son tour en 1933 et au même moment l'écrivain pacifiste Jean Giono lançait en Provence les Auberges du nouveau monde. Le Front populaire va donner une impulsion décisive au mouvement. De 1935 à 1936, on passe de 90 à 229 auberges et de 10.000 à 26.000 nuits d'hébergement. Les 4/5 sont le fait du Centre laïque, la Ligue

de Marc Sangnier ne jouant plus qu'un rôle secondaire. Ces progrès s'expliquent par l'accroissement des subventions publiques et par l'allongement du temps consacré aux loisirs. Le souhait de Leo Lagrange était d'arriver à 10 000 auberges dans le pays pour que toute la jeunesse puisse voyager et s'instruire ; mais on en dénombrait 300 seulement en 1939 avec 40.000 adhérents. Depuis décembre 1934, le *Cri des Auberges de Jeunesse*, tiré à plus de 10.000 exemplaires en 1936, servait de bulletin de liaison à tous les « *ajistes* ». La mixité et l'usage du short étaient de règle mais les rapports entre filles et garçons n'y dépassaient pas les limites de la franche camaraderie. Le « *père* » et la « *mère* » surveillaient les « *gavrochards* » qui cherchaient un moyen économique de s'amuser à la mer ou à la montagne en se moquant de l'« *esprit ajiste* ». Les auberges connurent un immense succès à partir de 1937 lorsqu'elles accueillirent les jeunes ouvriers. L'esprit pacifiste dominait largement parmi ces milliers de jeunes qui profitaient des premiers congés payés pour se lancer sac au dos sur les routes. Ils étaient affamés d'espaces verts, ennemis déclarés de la vie urbaine, de l'automobile et du « *progrès* ». Dans les auberges implantées en pleine nature, on discutait « *art nouveau* » et politique, révolution et vie quotidienne, paix et objection de conscience pendant d'interminables veillées autour de la cheminée, émaillées de chansons à la belle étoile. Les espoirs ambigus de ces écologistes de la première heure étaient aussi ceux d'apprentis régionalistes qui découvraient les charmes du « *terroir* », du sol et des racines. Le mythe de la terre était au cœur des discussions de ces hédonistes du retour aux origines. Ils ne voulaient pas croire à la guerre, même après la signature du pacte germano-soviétique d'août 1939. Leo Lagrange, qui présidait le Centre laïque des Auberges de jeunesse depuis la dislocation du Front populaire, y voyait une œuvre de réconciliation des peuples ; mais il était trop tard pour réaliser une aussi vaste ambition. Leo Lagrange tomba sur le front de l'Aisne en 1940 et son nom restera lié dans la mémoire nationale aux aspects plus réalistes de son œuvre.

La III^e République s'achevait après avoir dispensé un enseignement primaire qui ambitionnait la formation d'un citoyen responsable. La gratuité de l'enseignement secondaire public et la prolongation à 14 ans de la scolarité obligatoire furent les principales conquêtes de l'entre-deux-guerres dans le domaine scolaire ; mais ce sont les écoles primaires supérieures qui assureront un début de démocratisation de l'enseignement jusqu'aux années 1960. L'École jouait son rôle d'intégration sociale et parvenait à insérer dans la nation française un flux régulier d'immigrants. Son idéologie laïque puisait dans le traumatisme de l'hécatombe de la Première guerre mondiale les thèmes humanitaires de son pacifisme ; mais une certaine sclérose intellectuelle provoquait un décalage manifeste entre son immobilisme et l'évolution de la connaissance pédagogique stimulée par la connaissance du développement de l'enfant. La formation des instituteurs exigeait une ouverture sur une culture générale et les Écoles normales primaires devaient revenir à leur finalité première d'expérimentation des pédagogies nouvelles. Le contexte de l'entre-deux-guerres se prêtait à la mise en valeur des sciences et l'esprit du temps affectionnait l'ouverture sur la vie. Ces grandes tendances de l'époque ne remettaient pourtant pas en cause la prépondérance des humanités classiques et les tentatives d'élargissement et de diversification de l'ensei-

gnement secondaire se heurtaient à des obstacles administratifs et culturels doublés de rivalités corporatistes. La seule réussite dans ce domaine concerna l'enseignement féminin, devenu l'égal de celui des garçons. L'esprit du temps s'efforçait d'échapper à l'intellectualisme du monde scolaire en imaginant une société dotée d'une hiérarchie autonome reposant sur l'esprit d'équipe et le goût de l'aventure. Les mouvements de jeunesse furent les premiers à accomplir cette tâche de socialisation de l'enfance. Le Front populaire donna une impulsion vigoureuse à l'Éducation nationale en élargissant la conception d'instruction publique à la prévoyance sociale, à l'hygiène du corps et de l'esprit, aux activités physiques, à la culture populaire, au tourisme et aux loisirs ; mais les réformes de Jean Zay échouèrent dans leur tentative de démocratisation de l'enseignement et la sélection se maintint aux dépens de l'orientation. La jeunesse des années 1930 rêvait de vivacité et de spontanéité, de redressement des torts et de débrouillardise, d'esprit d'aventure et de vie en pleine nature. Ses méditations intellectuelles sortaient des sentiers battus du libéralisme, du nationalisme et du marxisme. Elles cherchaient une voie médiane entre le capitalisme et le collectivisme, la démocratie et la dictature, la science et la vie, la nation et l'universel. Cet esprit des années 1930 et son cortège d'utopies généreuses inspirera, au-delà d'engagements politiques contradictoires, certaines mesures du régime de Vichy aussi bien que des projets de réforme de la Résistance.

Bibliographie

- Cabanel, Patrick. 2002. *La République du Certificat d'Études. Histoire et anthropologie d'un examen (XIX-XX° siècle)*, Paris : Belin.
- Caspar Pierre, Luc Jean-Noël, Savoie Philippe. 2005, *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*, Lyon : Inrp.
- Girault, Jacques. 1996. *Instituteurs, professeurs, une culture syndicale dans la société française (fin XIX°-XX° siècle)*, Paris : Publications de la Sorbonne.
- Héry, Évelyne. 2007. *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au 20° siècle*, Paris : L'Harmattan.
- Laneyrie, Philippe. 2000. "Les scouts de France entre les deux guerres. Idéologies, prescriptions et pratiques pédagogiques", dans *À l'école de l'aventure. Pratiques sportives de plein air et idéologie de la conquête du monde : 1890-1940*, dir. Pociello Christian, Denis Denis, 175-188. Paris : Pus.
- Lee Downs, Laura. 2009. *Histoire des colonies de vacances de 1880 à nos jours*, Paris : Perrin.
- Loubes, Olivier. 2012. *Jean Zay*, l'inconnu de la République, Paris : Colin.
- Prost, Alain. 2004. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, t. IV : *Depuis 1930*, Paris : Perrin.
- Tetart, Philippe. 2004. *Histoire du sport en France*. Vol. 1. *Du Second Empire au régime de Vichy*, Paris : Vuibert.
- Verneuil, Yves. 2005. *Les Agrégés. Histoire d'une exception française*, Paris : Belin.

RECENSIONI

CHIARA FRUGONI, SIMONE FACCHINETTI, *Senza misericordia. Il Trionfo della Morte e la Danza macabra a Clusone*, Torino, Einaudi, 2016, pp. 214.

A Clusone, in provincia di Bergamo, vi è la Chiesa di San Bernardino (già dell'Annunziata) ove la Confraternita dei Disciplini volle, intorno al 1485, che il pittore Giacomo Busca detto il Borlone raffigurasse sul muro esterno dell'Oratorio un *Trionfo della Morte*, con sottostante *Danza macabra*, sovrastando i *Vizi capitali*.

Il volume, ben illustrato, nei capitoli I e II, scritti dalla Frugoni, affronta il significato della scelta e analizza i significati impliciti nelle diverse figure, nei capitoli III e IV, scritti da Facchinetti, tratta la fortuna dei dipinti e le caratteristiche della pittura del Busca.

Di là dal valore del testo per gli storici del costume e dell'arte, il titolo già esprime, pubblicato nell'anno del Concilio della Misericordia, un diverso modo di sentire che è proprio, come scrive la Frugoni (p. 8) di una *pedagogia del terrore* che caratterizzò i tempi a partire dal XIII secolo. E qui il discorso assume implicazioni chiaramente pedagogiche, di una storia dell'educazione che fondamentale è la storia della nostra civiltà, con le sue angosce. Infatti, a partire di quel periodo storico il discorso sulla morte non ebbe tanto a concentrarsi sull'aldilà (Inferno o Paradiso) quanto sull'orrore che scaturiva dal macabro, dal disfarsi del corpo. In tal modo, in un tempo aperto alla scoperta del Purgatorio, quindi alla possibilità di uno stato di vita per così dire mediano tra gli estremi della santità e del peccato irrinunciabile, la Chiesa recuperava attraverso l'espressione dell'orrido (la morte appunto) il suo modo di farsi intendere dai fedeli per ben vivere. La Frugoni spiega tutto questo con grande chiarezza: «la morte, che nei quattro *Novissima* [morte, Giudizio, inferno e paradiso] era stata per tanti secoli la meno importante, traguardo verso l'eternità, è diventata invece "il termine decisivo per ammonire, regolare, costringere, la coscienza dei cristiani", sempre più tentati di dare valore soprattutto alla vita terrena. L'affresco di Clusone è il punto di arrivo della trasformazione avvenuta nella sensibilità collettiva a partire soprattutto dal XIII secolo, quando all'affievolirsi del Giudizio universale come termine ultimo della storia dell'umanità, e all'imporsi della credenza del purgatorio che toglieva al cristiano la paura della dannazione, la Chiesa rispose accettando la rappresentazione del macabro» (pp. 20-21) con la quale sviluppava il senso di orrore per la propria sorte terrena.

Il *Trionfo della Morte* e la *Danza macabra* diventavano quindi delle immagini su cui incidere nell'animo dei fedeli. La raffigurazione pittorica come metodologia vincente, in quanto fondata sulla chiarezza della visione, per fornire la consapevolezza della umana miseria e

sospingere, nella fragilità delle umane cose, a vivere rettamente. «A Clusone la Morte non ha l'aspetto di una persona, di una megera o di un demonio, ma è diventata espressione simbolica della condizione umana: la Morte sovrana è uno scheletro "pulito" e totalmente disseccato, con sontuosa corona e ampio mantello di stoffa damascata ornato di perle» (p. 47). A lei sottostanno re e papi e cardinali e principi a cui chiedono inutilmente pietà e offrono inutili doni. E nell'affresco ricorrono tracce di antiche narrazioni, come dell'incontro tra Creso e Solone, ove il saggio spiegava al potente e ricco re che non è la ricchezza a garantire. E si diffonde anche l'idea che la morte rende tutti eguali, ricchi e poveri, potenti e miserabili, belli e brutti.

Attraverso lo scheletro che manifestava la sorte di tutti si sviluppava una sorta di "pedagogia" per immagini, che la Frugoni non esita a dire pedagogia del terrore. La Chiesa «non rinunciò alla pedagogia del terrore, sia ripetutamente affermando che le pene del purgatorio, pur se transitorie, erano atroci esattamente come quelle infernali, sia non astenendosi dal prospettare come sempre attuale l'alternativa inferno-paradiso, in realtà indicando come altamente più probabile l'inferno. In aggiunta aggiunse nel repertorio sacro il macabro, le immagini del disfaccimento, come potente mezzo di freno a un troppo appassionato gusto del vivere e per richiamare i credenti a una più rigorosa moralità» (p. 83).

La Frugoni coglie nel segno allorché si riconosce come nel passato il castigo e la minaccia del medesimo, fosse un metodo educativo assai diffuso. La Chiesa ricondurre all'ordine un mondo che andava troppo secolarizzandosi come, del resto, Giovanni Boccaccio aveva da tempo mostrato con le sue novelle.

Alla luce di quanto sopra, l'illustrazione dell'affresco del Busca è assai interessante non solo per intendere tutta una simbologia, ma per intuire come lo spettatore del passato percepisse quelle immagini e ne interiorizzasse il significato. Interessante è inoltre la vicenda della parete affrescata che conobbe non pochi e irreparabili guasti. Come rileva Facchinetti, «i maggiori danni all'affresco sono stati apportati intorno al 1673, dalla generazione dei sopravvissuti alla peste del 1630. Uomini che avranno reagito con un naturale senso di rifiuto di fronte al tema rappresentato, tanto da abbatte una larga porzione, a causa della scala che fecero erigere. Una sorta di dichiarazione di guerra, alla morte» (p. 200).

Per intendere anche la danza macabra e i peccati capitali, giova riportare due annotazioni della Frugoni: «Se l'inferno, con l'installarsi del purgatorio, si era fatto oggettivamente una possibilità più remota, rimaneva pur sempre al fedele l'angoscia della morte improvvisa, di non essere riuscito in tempo a confessare un peccato mortale. Questo terrore è visivamente rappresentato dalla *Danza macabra*, che non allude all'inferno ma lo riporta alla memoria degli astanti nella crudele rappresentazione della fine imposta dagli scheletri che strappano alle loro occupazioni, a un tratto e senza misericordia i vivi di cui sono il doppio rimosso» (pp. 104-105) e più avanti: «i peccati capitali sono rappresentati da donne sia perché il cartiglio che indica il peccato è al femminile sia, direi, i Disciplini committenti avranno sostenuto volentieri il punto di vista dei predicatori che amavano ricordare come il peccato e la Morte fossero entrati nel mondo per colpa di Eva» (p. 110). Il vivo trova così il suo doppio nello scheletro che è il suo manifestarsi ultimo e il peccato nella figura femminile, più esposta, secondo il tempo, ad essere preda delle passioni. In tal modo chi si recava a visitare la Chiesa di San Bernardino a Clusone vedeva nell'affresco voluto dai Disciplini il proprio destino, intendeva la caducità delle cose. Il messaggio educativo era deciso, senza mezze misure, senza, appunto, misericordia. I tempi non concedevano tregua e occorreva prepararsi al gran passo. Da tale punto di vista, la prospettiva di una eguaglianza comune – quella che starebbe stata definita *la livella* – era secondaria. Non doveva tanto incidere, spaventare, il fatto che privilegi e potenza fossero effi-

meri, quanto il destino finale. Non era un messaggio sociale, bensì esistenziale, proprio di tanti affreschi e pitture medievali. L'andare al centro delle cose, a prescindere dalla contingente situazione umana.

Senza misericordia si legge quindi con interesse non solo per l'accurata descrizione dell'affresco, ma per riconsiderare le angosce di ieri e di oggi, e come queste hanno avuto un ruolo rilevante nella storia dell'educazione, oltre che dei costumi.

Hervé A. Cavallera
Università del Salento
herve.cavallera@unisalento.it

CRISTINA YANES-CABRERA, JURI MEDA, ANTONIO VIÑAO (eds.), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Cham (Switzerland), Springer, 2017, pp. 278.

L'impulso che recentemente ha caratterizzato l'evoluzione del panorama della ricerca storico-educativa, nel senso del rafforzamento di linee di integrazione a livello internazionale, trova nel volume in questione un esempio ragguardevole. Partendo dalla significativa esperienza di convegno di studi tenutosi a Siviglia nel settembre del 2015, dal titolo *School Memories. New Trends in Historical Research into Education: Heuristic Perspectives and Methodological Issues*, il libro si muove all'interno di un orizzonte segnatamente collaborativo, dentro cui si incrociano spunti di riflessione e proposte di lavoro capaci di allargare ad ampio spettro un ventaglio tematico organizzato intorno al nodo della 'memoria scolastica'. Lo sguardo d'insieme che riconduce ad una visione organica e coerente i venti contributi messi insieme dai curatori del volume propone validi suggerimenti per l'esplicazione di una riflessione metodologica sulle modalità che permettono di intendere come particolarmente meritevole di attenzione scientifica il rapporto tra ricerca storica in educazione e 'memorie scolastiche'. La preoccupazione metodologica costituisce, dunque, il denominatore comune che legittima e conferisce organicità al volume, delineando i presupposti per un'architettura armonica, all'interno della quale si delineano e prendono corpo i singoli contributi, articolati su livelli di discussione differenziati. Se la molteplicità delle voci introduce perciò ad un confronto circostanziato rispetto alla configurazione di specifici percorsi di analisi, all'interno dei quali si declinano piste e modelli di lavoro utili per lo storico dell'educazione alle prese con le 'memorie di scuola', il libro riesce ad offrire, nel complesso, una prospettiva metodologica ben strutturata e centrata su una solida assunzione di fondo. In effetti, l'argomento chiave che permette di comprendere come il terreno delle 'memorie scolastiche' possa designare un oggetto notevolmente complesso ma certamente qualificante della ricerca storico-educativa si determina attorno all'individuazione di una visione piuttosto coerente e univoca, la quale riesce a dare spiegazione della densità e delle molteplici sfumature che appartengono all'oggetto di indagine: il richiamo alle 'memorie di scuola' scopre, in effetti, un cantiere di lavoro assai articolato perché consapevole di mettere al centro della discussione un oggetto complesso, intorno a cui si solidifica una composita stratificazione dell'immaginario sociale. Il volume presta convincenti ragioni a favore di un'operazione fondativa che riconosce nella 'memoria scolastica' una piattaforma di ricerca notevolmente significativa per l'indagine storica e, partendo da tali premesse, pone, le basi per la messa in campo di una pluralità di laboratori storici legittimati dalla consapevolezza che, at-

torno alla scuola e alla sua elaborazione come spazio condiviso della memoria, procede a costituirsi, nel tempo, una funzione complessa di attribuzione sociale di significato; una funzione che chiama in causa la stessa azione di 'costruzione immaginaria' della scuola in quanto luogo esperienziale e spazio sociale, oltretutto capace di attivare un discorso identitario/collettivo di forte presa simbolica. Lo spazio delle 'memorie di scuola' si rivela, pertanto, come un'area di grande attrazione per gli interessi della ricerca storico-educativa, in quanto termine identificativo di un 'topos', significativamente strutturante l'esperienza individuale e sociale, attorno a cui si concentra un esercizio di memorie legato alle fenomenologie dell'agire collettivo. Individuare nelle memorie di scuola un focus di interesse notevole per la ricerca storico-educativa significa, di conseguenza, non appena, come immediatamente o più semplicemente si potrebbe pensare, legittimare l'assunzione di alcuni oggetti, intuitivamente riconoscibili per la loro possibile rilevanza tematica, quali elementi strettamente inerenti il campo della storia dell'educazione – si pensi alla memorialistica legata, per le più diverse occasioni o per le più svariate ragioni, alla vita della scuola o alla registrazione entro forme diverse di 'memoria' di tracce dell'attività scolastica (memorie di insegnanti, diari di studenti, ricordi di classe, note di registri e carte di archivi scolastici, o ancora collezioni di biografie, testimonianze, registrazioni sonore, impressioni fotografiche, riproduzioni audiovisive, variamente estratte dalla multiforme esperienza di scuola). Lavorare sulla 'memoria scolastica' significa, in maniera molto più estensiva andare a toccare tutte le possibili corde di un processo complesso di costruzione che coinvolge nel tempo le comunità sociali e che attraverso quella memoria contribuisce a organizzare anche un patrimonio fortemente intessuto di elementi connessi all'immaginario collettivo, che ora si propone attraverso le voci corali di microstorie di gruppo, ora si rivela nelle trame di un racconto biografico/identitario, variamente strutturato a livello personale o comunitario, ora si dichiara all'interno di narrazioni commemorative più o meno formali ed istituzionali, ed ora, infine, si concretizza in segni materiali lasciati da esperienze collettive, entro cui si trasferiscono e si condensano 'blocchi di memoria' condivisa. Naturalmente, dietro l'adozione di una simile impostazione si riconoscono i segni evidenti dell'influenza storiografica della scuola 'iberica', caratterizzata dall'importante avanzamento ultimamente guadagnato, entro tale area di ricerca, per mezzo dei contributi specialmente offerti da studiosi esperti, quali, Escolano Benito, Viñao Frago, Yanes-Cabrera, Del Pozo Andrés, peraltro tutti partecipi a pieno titolo del volume. La ricorrenza di tali nomi evidenzia l'espressione di presenze senz'altro qualificate del dibattito internazionale sul tema, capaci di rendere il libro, un testo più che promettente per la riflessione storico-educativa: in esso può riconoscersi un sommario metodologico di 'sicuro' effetto per la strutturazione di un apparato d'indagine disposto alla valorizzazione delle 'memorie scolastiche' che opera all'interno di un panorama di studi molto ben articolato e in grado di prestare, nel suo complesso, solidità e respiro al progetto di fondo. Oltre a segnalare una nutrita presenza di studiosi appartenenti all'area spagnola, espressione di una frontiera storiografica in forte avanzamento, il volume mostra la capacità di rispondere alle esigenze di amplificazione di un dibattito orientato a raccogliere i termini di un colloquio internazionale piuttosto largo e ricco, presentando accanto a diversi contributi offerti da studiosi appartenenti all'area dell'Est Europa, anche i segnali di una numerosa partecipazione di studiosi italiani (Meda, Brunelli, Cagnolati, Morandini, Bandini, Targhetta, Polenghi, Alfieri, Frigerio, Debè), a testimonianza della crescente attenzione maturata verso questo fronte anche dentro la cornice nazionale. I contributi provenienti dagli studiosi italiani manifestano, non meno degli altri interventi che concorrono ad impreziosire il volume, una capacità di interlocuzione aperta allo scambio e pronta a restituire interessanti spunti di iniziativa sul piano

della ricerca. Accanto a contributi utili per un approfondimento della riflessione metodologica 'di base', trovano così spazio, rispetto alla definizione di un orizzonte complessivo di lettura proposto dal libro, altre indicazioni sicuramente interessanti per l'attivazione di possibili spunti di indagine: alcune riguardanti il significato che, sul terreno specifico della storia dell'educazione, può assumere l'acquisizione di memorie autobiografiche variamente generate dall'esperienza scolastica o di repertori di 'memoria orale' comunque ad essa attinenti; altri indirizzati a segnalare il rapporto possibile fra le 'memorie di scuola' e l'organizzazione di territori simbolici notevolmente rappresentativi dell'estrinsecarsi di una memoria 'pubblica', e, non da ultimo, il recupero, assai stimolante, di terreni di indagine legati alla filmografia, alla documentaristica audiovisiva e al cinema, capaci di conservare 'immagini' di memorie scolastiche valide e utilizzabili come documenti di notevole interesse storico. Il volume, consegna, quindi, nel suo complesso, un mandato importante agli storici dell'educazione: di attrezzare attorno alle piste già individuate progetti di ricerca e aree concrete di lavoro, per entrare ancora nel più nel vivo di un territorio che sembra promettente e incoraggiante per i suoi possibili esiti e per i suoi ulteriori sviluppi.

Letterio Todaro
Università di Catania
ltodaro@unict.it

GIULIANO IMPERATORE, *Elogio dell'imperatrice Eusebia*, testo critico, trad. e commento a cura di A. Filippo, intr. e indici a cura di M. Ugenti, Pisa-Roma, Fabrizio Serra Editore, 2016, pp. 227.

Il volume rientra in una collana filologica e il lavoro va apprezzato sotto tale profilo. Ampio e esauriente è, da tale punto di vista, il commento di Adele Filippo come accurati sono gli indici redatti da Marco Ugenti. Lo scritto di Giuliano si manifesta, per tanti aspetti, espressione dell'arte retorica del tempo, e tuttavia è di certo interesse per la storia dell'educazione.

Giuliano era nato a Costantinopoli nel 331 d.C. Studiò, a Nicomedia prima in Cappadocia poi, filosofia e retorica. Tornato a Costantinopoli fu influenzato da Libanio e soprattutto da Massimo, un neoplatonico taumaturgo. Si allontanò dal cristianesimo in nome di una concezione politeistica e neoplatonica. Visse alla corte di Costanzo II a Milano, dove godette dell'appoggio dell'imperatrice Eusebia. Recatosi ad Atene ebbe rapporti con Basilio di Cesarea e Gregorio di Nazianzo. Eusebia contribuì a fargli conferire il titolo di Cesare; sposò Elena, sorella dell'imperatore, e fu inviato in Gallia ove ebbe inizio la sua vicenda politica che lo vide divenire imperatore e restauratore del paganesimo sino alla sua morte in battaglia nel 363. Di lui rimangono 8 Discorsi, tra i quali gli elogi di Costanzo II e di Eusebia, due operette satiriche e le Lettere, l'opera forse migliore.

Composto dopo l'elevazione a Cesare, l'*Elogio dell'imperatrice Eusebia* rientra assai bene nel genere letterario encomiastico e va sottolineato come Giuliano sappia abilmente utilizzare la vasta cultura classica, sì da farci intendere quali fossero i testi allora più diffusi (indubbiamente, tra questi, quelli di Omero). Non caso si serve spesso di riferimenti all'*Odissea* per giustificare la celebrazione di una donna, sia pure un'imperatrice. Significativo il fatto che egli precisi: «noi siamo pronti a tessere le lodi di uomini valenti, ma non reputiamo degna di menzione una donna di valore» (p. 31), chiaro riferimento al diffuso modo di percepire la figura femminile.

Ma l'uomo di cultura – sembra dire Giuliano – deve andare oltre gli stereotipi: «Omero non si vergognò di lodare Penelope né la moglie di Alcino» (ibid). Il lettore contemporaneo può così rendersi conto, scorrendo il testo, del sottile gioco dialettico con cui, nel palazzo imperiale ci si muovesse. I potenti da adulare e le modalità con cui farlo, l'equilibrio nei riferimenti. D'altra parte le lodi nei confronti di Eusebia esprimono il modello femminile. «Le sue così nobili e numerose occupazioni, [...] le virtù in lei presenti, la saggezza e l'equità, o la mitezza e la ragionevolezza, o l'amore per il marito o la liberalità riguardo ai propri beni, o il suo rispetto verso i familiari e parenti» (p. 37). Eusebia, ma direi il modello ideale, appare come centro di attenzione e di affetto, mite e ragionevole, laboriosa e rispettosa. Il modello appunto di moglie e madre che avrebbe attraversato il tempo di Giuliano per arrivare alla modernità. Altro si richiede per la figura dell'uomo. Il modello è il guerriero, educato ma conquistatore, espresso da Alessandro Magno: «educato dal sapiente Stagirita, si distinse tanto per temerarietà rispetto a tutti gli altri ed inoltre, superando il proprio padre in accortezza e in coraggio e nelle altre virtù, non si ritenne degno di vivere se non riportando vittoria su tutti gli uomini, su tutte le nazioni» (pp. 39 e 41). Si ha così la conferma di due modelli su cui si è fondato per secoli un certo discorso educativo.

Vi si può leggere inoltre il fine a cui si deve far tendere l'ottimo uomo («da uomini buoni nasce necessariamente un uomo buono, ma chi, nato da persone rinomate, diviene ancora più rinomato, poiché in lui la sorte spira favorevole al valore, non consente a nessuno se rivendica, com'era da aspettarsi, la sua nobiltà», p. 54) e l'ottima donna («una retta educazione, un'intelligenza accorta, un corpo fiorente per giovinezza e una bellezza tale da offuscare le altre fanciulle, come, credo, intorno alla luna piena gli astri rilucenti, superati in splendore, velano la loro forma», p. 47). Verosimilmente l'argomentare di Giuliano rientra nel genere retorico, ma questo esprime un sentire diffuso, l'aspirazione condivisa.

E il testo comprende numerose considerazioni che possono essere intese come massime. «Reputo assolutamente più importante e onorevole il procurare ai discendenti un riconoscimento di così elevata evidenza piuttosto che il riceverlo dagli antenati» (p. 43): l'impegno del soggetto a elevare se stesso e non a godere di ciò che ha avuto. «Chi ha il potere di esigere con la violenza ciò che desidera, necessariamente induce all'assenso e convince quando rivolge una richiesta» (p. 83): la forza del potere. «Attraverso [...] la virtù e modestia derivano agli uomini molti beni sia a livello individuale sia collettivo» (p. 103): l'elogio del ben fare.

Vi sono poi brani che rivelano l'animo di Giuliano. Il fascino della Grecia, ad esempio. «Grazie all'istruzione e alla filosofia l'atmosfera della Grecia attuale ha avvertito, ritengo, pressappoco qualcosa di simile di quello che si trova nei miti e nei racconti egiziani» (p. 77). Qui si ritrova non solo il riferimento a culti esoterici, con discrezione sottintesi, verso i quali Giuliano era attratto, ma l'avvaloramento dell'istruzione e della filosofia. Non a caso Giuliano è un amante dei libri, i quali non solo trasmettono esperienze, assennatezza e intendimenti profondi, ma sono anche «una guida morale per l'acquisizione di un nobile carattere» (p. 93).

L'*Elogio*, quindi, di là dal valore storico e della sua precisa contestualizzazione, può così esser letto come un documento per intendere ciò che l'alta società del tempo giudicava fossero i modelli a cui educare e al tempo stesso è un modo di comprendere una personalità complessa quale fu quella di Giuliano, passata ai posteri come l'*Apostata*.

Hervé A. Cavallera
 Università del Salento
 herve.cavallera@unisalento.it

JURI MEDA, *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale tra XIX e XX secolo*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 205.

Non è automatico, dal titolo ma in certo qual modo neppure dal sottotitolo, farsi subito un'idea dell'oggetto di studio approfondito dall'A. in questo suo recente volume. Non si tratta tuttavia di una ricercata cripticità, ma piuttosto di una difficoltà semantica a denotare in modo inequivoco l'ambito tematico esaminato: l'oggettistica scolastica e i processi di trasformazione che l'hanno investita. Questi aspetti sono solo di recente affiorati nel panorama degli studi storico-educativi, tanto nazionali che internazionali, e proprio per tale ragione restano ancora caratterizzati, a livello epistemologico, da provvisorietà e ambiguità lessicali e definitorie.

Meda evidenzia motivatamente nell'introduzione che la nostra storiografia scolastico-educativa è rimasta per oltre un trentennio prigioniera di «un'interpretazione squisitamente politica del processo di scolarizzazione di massa», nella prospettiva della cosiddetta «*Nation building*», con l'esito di una quasi totale marginalizzazione di «paradigmi interpretativi alternativi» e la persistenza di «una lunga stagione di ristagno storiografico» (p. 9). L'A. non dimentica però di osservare, altrettanto opportunamente se pur solo in nota, che questa prospettiva è stata tuttavia altamente meritoria, avendo contribuito a disincagliare lo sguardo dal pressoché esclusivo piano delle idee e teorie pedagogiche – quello sì di «lungo corso» – per orientarlo verso il territorio della fattualità scolastica nel suo divenire.

Ma l'accennato ri-posizionamento degli studi in senso politico-sociale è stato, forse per reazione, talmente totalizzante ed esclusivo per svariati decenni da oscurare del tutto che, al di là degli aspetti connessi alla formazione culturale e anche alla conformazione ideologica, la scuola è stata ed è tutt'oggi sede di importanti interessi economici e di dinamiche proprie delle meno nobili logiche di mercato. Alla luce della più recente storiografia educativa che ha finalmente dato rilievo a questo importante e complesso emisfero dell'universo scolastico, ci sembra impossibile che abbia potuto verificarsi una simile distrazione, ma ciò è accaduto e non ci resta che prenderne atto e porvi rimedio.

L'A., che da anni se ne occupa ed è da annoverare non solo fra i pionieri ma fra i promotori di questo fertile indirizzo di studi che in Italia è ancora nella sua fase aurorale e proprio perciò foriero di ampi sviluppi, ci offre un'accurata ed aggiornata rassegna di quanto è stato fatto finora all'estero. Una particolare attenzione è dedicata alla Spagna, con riguardo anche alle suggestioni e influenze che ne sono derivate per noi, evidenziando però nel contempo la specificità e l'autonomia dei percorsi intrapresi al riguardo nel nostro Paese, a partire dalle isolate ricerche, rimaste a lungo tali, di Egle Becchi dei primi anni Novanta, fino a quelle successive sull'editoria, che hanno schiuso a giudizio di Meda nuovi orizzonti di ricerca e suscitato nuove consapevolezze riguardo ai rapporti fra cultura e mercato, anche nei confronti delle cosiddette «cose di scuola», essendosene alcune case editrici occupate come testimoniavano i loro cataloghi e come evidenziò precocemente Fabio Targhetta (pp. 33-34).

Con evidente competenza e un linguaggio marcatamente specialistico che non consente troppe distrazioni durante la lettura, l'A. non si pone, in ultima analisi, solo intenti chiarificatori ma più propriamente fondativi di questo nuovo percorso euristico. E ciò a partire dal concetto stesso di «mezzi di educazione di massa» che oltre a non aver nulla a che fare con i più noti «mezzi di comunicazione di massa», dato che si riferiscono espressamente alla oggettistica scolastica, non comprendono neppure, indistintamente, tutte le «cose» di scuola ma soltanto quella fattispecie che è stata coinvolta nel processo di standardizzazione affermatosi fra Otto e Novecento.

La crescita della popolazione scolastica, avvenuta proprio in quel periodo per effetto delle misure messe in atto dalla borghesia, ha infatti progressivamente determinato la convergenza di due interessi di per sé distinti e irrelati: quello, da un lato, delle élite dirigenti di estendere e rendere per quanto possibile efficace il processo di alfabetizzazione di massa e, dall'altro, quello delle imprese private, impegnate ad accrescere i profitti e a realizzare la produzione «su scala industriale». Per il convergere di questi due fattori, una certa oggettistica scolastica è diventata parte di un processo di omologazione produttiva ma anche educativa con tutti i benefici ma anche tutti i costi connessi, a danno ad esempio delle piccole attività artigianali (legatori, cartolai, stampatori, falegnami) ma anche, sul piano didattico, di una minore autonomia e inventiva del maestro.

Sottolinea al riguardo Meda che «un oggetto di consumo scolastico (sussidio, strumento di scrittura o articolo di cancelleria che sia) cessa di essere tale e diviene un “mezzo di educazione di massa” nel momento in cui viene sottoposto ad un processo di codificazione formale con fini omologanti e inizia ad essere distribuito su larga scala da imprese industriali» (p. 12). In breve, altrove come in Italia, in concomitanza con il processo di alfabetizzazione di massa, è venuta sviluppandosi una vera e propria «industria scolastica», sottoposta alle ferree regole del mercato, fra cui quella della domanda-offerta, ma anche quella della domanda indotta «dagli stessi fabbricanti, i quali tentano di interpretare tempestivamente le necessità didattiche degli insegnanti e di produrre sussidi in grado di rispondervi nel modo migliore possibile» (p. 13).

Lo Stato non si è limitato a svolgere il ruolo dell'arbitro, dettando cioè i parametri da rispettare, essendo entrato esso stesso in gioco, talvolta a gamba tesa, ad esempio durante il Ventennio. Un processo che ha generato trasformazioni non solo, come accennavamo, nell'*habitus* didattico del docente ma anche in quello dello scolaro, divenuti entrambi clienti e consumatori: i primi, invero, anche agenti di commercio di quel tanto criticato ma altrettanto diffuso «mercantilismo scolastico», presto attivato dai produttori per aggirare le intermediazioni nella distribuzione e abbatterne così i costi.

È sulla base di questo paradigma interpretativo che l'A. procede a prendere in esame le trasformazioni che hanno interessato alcuni fra i più conosciuti arredi e sussidi scolastici come il banco, il quaderno, il diario, di cui ricostruisce, con fonti spesso di prima mano, l'evoluzione e le vicende che li hanno riguardati, a muovere dagli ultimi decenni dell'800 fino al periodo fascista, dove, per note ragioni di «colonizzazione delle coscienze» molte trasformazioni si sono intensificate e caricate di un evidente segno politico-ideologico. Non viene automatico ad esempio immaginare che intorno al povero banco o all'umile quaderno di scuola si siano potute verificare tante tensioni, bruciate tante energie, intavolati tanti bracci di ferro, registrati brevetti, ottenuti premi ad esposizioni e via dicendo, come ci racconta con una ricca messe documentale Meda in questo suo denso volume. Così come non viene naturale pensare, anche per chi come me se ne è occupato, che le case editrici si fossero precocemente organizzate anche per la distribuzione di sussidi e arredi scolastici o che le nostre istituzioni scolastiche siano state a lungo clienti di industrie straniere, francesi e tedesche in specie per i sussidi scientifici e che sia stata la crisi dei rapporti italo-tedeschi, connessa alla prima guerra mondiale, a incentrare la nostra produzione al riguardo (p. 151).

Durante il periodo fascista, ampiamente trattato nel volume, i confronti/scontri per il controllo del mercato sono venuti peraltro ad inserirsi nel processo di rimodellamento dei congegni politico-amministrativi attuato dalla dirigenza in camicia nera, dando così luogo a forti tensioni con il mondo imprenditoriale ma anche con quello distributivo, date le logiche di accentramento messe in atto. Esemplare di questo processo e delle relative tensioni, fu l'intro-

duzione nel fatidico 1940, nelle scuole elementari e nella media unitaria appena varata, di un «diario unico di Stato», quale rinforzo sotto traccia della propaganda fascista, che veniva in certo qual modo a fare *pendant* con il testo unico di Stato, già presente nelle elementari dall'a.s. 1930-31. Un sussidio, il diario di Stato, decisamente boicottato dai cartolai (p. 142).

Queste e molte altre sono le novità storico-educative che ci consegna questo volume, la cui rilevanza non risiede solo nella trattazione degli argomenti accennati e nel bilancio della letteratura esistente, ma nel proporre altresì una serie di nuovi percorsi di ricerca sulla cultura materiale scolastica e nell'indicare nuove fonti con cui familiarizzare, alcune davvero distanti da quelle consuete, come i cataloghi delle mostre nazionali e internazionali, in cui agli arredi e ai sussidi erano sempre riservati interi padiglioni, poi le medaglie, i premi, le menzioni d'onore, i brevetti, le licenze e i contratti di cessione delle ditte, i cui luoghi di reperimento non sono ovviamente né le biblioteche né gli archivi, ma spazi, altri, da ricercare ed esplorare al di fuori dei consueti circuiti (p. 158 e ss.).

Carmen Betti
Università di Firenze
carmen.betti@unifi.it

MAURA DI GIACINTO, *Lontano da dove. Generazioni e modelli educativi nelle famiglie immigrate tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 124.

Il tema affrontato da Maura Di Giacinto – le metamorfosi, da una parte, e le invarianze, dall'altra, dei costumi e degli stili educativi nelle famiglie italiane emigrate negli Stati Uniti fra Otto e Novecento – in un testo che si presenta agile e denso di significative suggestioni interpretative, è d'indubbia rilevanza sociale e culturale.

Si tratta di un tema ancora non sufficientemente percorso dalla ricerca storica e storico-educativa, ma che appare ineludibile quando si voglia affrontare e cercare di capire cosa abbia significato essere padri e madri in terra di emigrazione, quali siano stati i percorsi di trasmissione degli stili di vita e dei modelli di comportamento nel rapporto fra le generazioni coinvolte, quanto abbia contato la fedeltà alla tradizione d'origine e quanto l'innovazione – l'apertura a nuovi valori di riferimento – spesso connotata da realtà fortemente conflittuali.

Il volume, corredato da un'ampia bibliografia, è suddiviso in tre parti: Tra ricerca e memoria: premesse metodologiche. Le migrazioni italiane: una introduzione storica. I modelli educativi diffusi nelle famiglie italiane emigrate negli Stati Uniti (1861-1921).

Laltrove, al quale fa riferimento l'Autrice, come viene opportunamente da Lei stessa sottolineato, non è una realtà immobile ma allude ad una dimensione dialettica tra relazione educativa e contesto sociale, tra le componenti «intenzionali dei modelli educativi familiari e gli aspetti latenti di tipo affettivo ed emotivo; tra i modelli teorici e i destini individuali; tra norma ed emozioni, tra emancipazione e conformazione (sia rispetto ai contesti sociali – contesto di origine e contesto di destinazione – che rispetto ai contesti familiari – relazione genitori-figli e relazioni parentali)» (p. 104).

Sono molti gli interrogativi che scaturiscono dal percorso di indagine intrapreso.

Cosa significa costruire una realtà familiare *altrove*? Quale il complesso rapporto fra tradizione e mutamento? Quali i modelli dominanti nella realtà statunitense fra Otto e Novecento – oggetto specifico del volume – e quale l'impatto negli stili di vita delle famiglie migranti?

Si pone in questo contesto, con indubbia centralità, la questione delle fonti. Quali i documenti che possono contribuire a ricostruire una realtà che colleghi processi culturali e sociali, economici e linguistici, religiosi ed etico-normativi?

Come precisa l'Autrice, sono state, a questo proposito, individuate e selezionate fonti diversificate e combinate ora quantitative e seriali, ora narrative e qualitative, come le storie di vita, la memorialistica e i carteggi e soprattutto le testimonianze autobiografiche, epistolari e diaristiche.

Il percorso della ricerca – che prevede ulteriori fasi di sviluppo – intende soprattutto rintracciare i frammenti e le memorie degli stili educativi impliciti nella storia delle strutture familiari, oramai oggetto di un'ampia letteratura storiografica scaturita dalle istanze metodologiche ed interpretative della scuola annalista, con una attenzione particolare alla realtà delle famiglie migranti, delle famiglie che vivono in un lontano *altrove* (materiale e simbolico) rispetto ai luoghi d'origine e di provenienza.

Molte le variabili da prendere in considerazione, come ad esempio, le motivazioni che hanno determinato la scelta migratoria, quasi sempre 'obbligata', dei singoli nuclei familiari; le dinamiche di inclusione o di esclusione presenti nel contesto di approdo e di inserimento a livello locale, la composizione della famiglia (precedente o successiva alla storia di emigrazione) il numero dei componenti, il loro genere, le età e il grado di istruzione delle figure parentali.

Il tema ha una indubbia rilevanza storica e storiografica. L'Autrice fa opportunamente e puntualmente riferimento ai percorsi di ricerca già compiuti o in atto nel contesto della storia sociale e di 'genere'.

La novità dello studio condotto, con passione euristica, da Maura Di Giacinto consiste nel collocare la questione ad un'indagine specificamente storico-educativa aprendo così una nuova frontiera conoscitiva che, nel ricostruire il passato dei conflitti presenti nella pedagogia familiare migrante, offre, allo stesso tempo, un contributo assai significativo per comprendere fenomeni ancora in atto, ora anche nel nostro Paese, dell'essere famiglia *altrove*.

Carmela Covato
Università di Roma 3
carmela.covato@uniroma3.it

NICOLA S. BARBIERI, ANGELO GAUDIO, GIUSEPPE ZAGO (a cura di), *Manuale di educazione comparata. Insegnare in Europa e nel mondo*, Brescia, La Scuola, 2016, pp. 214.

Le indagini internazionali sui sistemi educativi sono solo la manifestazione più largamente conosciuta di un approccio comparativo alla ricerca pedagogica che nel tempo ha consolidato una sua tradizione disciplinare. La caratterizza, come vedremo, un'articolazione piuttosto composita di sensibilità e tematiche, strumenti e prospettive. "Educazione comparata" è la denominazione che ormai prevale sia nell'intitolazione dei corsi universitari, sia sulle copertine dei libri italiani (una decina o poco più) che dagli anni Novanta in poi hanno inteso rispondere all'esigenza di illustrarne il campo di studi e le caratteristiche epistemologiche. Questo manuale collettaneo offre il suo contributo sviluppando la proiezione interdisciplinare di questi studi soprattutto sul versante storico ed etnografico.

I primi contributi tracciano due assi, uno verticale e l'altro orizzontale, per mettere a fuoco

gli studi comparativi in termini storici e problematici. *L'educazione comparata: una tradizione disciplinare*, di Giuseppe Zago e Carla Callegari, offre una prima definizione e una prospettiva diacronica. La periodizzazione proposta dagli autori individua una prima «fase empirica» degli studi comparativi, a partire dagli studi di Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848), che prende poi corpo attorno alla tradizione dei «viaggi pedagogici» ottocenteschi. La «fase dell'analisi storico fattoriale», fra gli anni trenta e cinquanta del Novecento, raccoglie l'eredità di Michael Ernst Sadler (1861-1943) e del suo approccio attento al contesto socio-culturale in cui le caratteristiche dei diversi sistemi educativi andavano a radicarsi. La «fase scientifico sistematica», fra gli anni Sessanta e Settanta dello scorso secolo, è invece caratterizzata dall'iniziativa di nuovi organismi internazionali e sovranazionali, dal farsi presente nei corsi universitari e nelle società scientifiche di una pedagogia comparativa coltivata come disciplina, dal rinnovamento epistemologico della pedagogia di fronte all'emergere delle scienze umane e sociali, dalla tensione fra l'impostazione idiografica delle origini e l'indirizzo nomotetico assunto nella sua fase matura (con tutte le questioni metodologiche connesse), dalle domande che le dinamiche di integrazione delle economie ponevano in maniera sempre più esplicita.

Anselmo Roberto Paolone traccia invece una mappa delle questioni oggi aperte nel campo dell'educazione comparata (*Accademica o applicata? Educazione comparata, convergenze-divergenze globali e etnografia nella contemporaneità*). Collegandosi al precedente che si arrestava alle soglie degli anni ottanta, questo contributo individua alcune delle direttrici lungo le quali, a partire dalla fine di quel decennio, si è svolta l'articolazione tematica e problematica della disciplina. Uno sviluppo molto articolato fra le cui forze motrici l'autore individua soprattutto la tensione fra due orientamenti: l'uno «applicativo», più tendente alla «normalizzazione» degli studi comparativi, attento ai risvolti applicativi e alla possibilità di trasferire idee e pratiche dal centro alla periferia dei sistemi d'istruzione; l'altro «accademico», attento tra l'altro «ai temi del *transfer*, della *traduzione* [...] e della *trasformazione*» e quindi alle implicazioni conflittuali del confronto fra modelli educativi, agli scarti e alle divergenze rispetto alle metanarrazioni egemoni, alle categorie euristiche emerse dal *postmodern turn*. A partire da questo assunto il saggio prende posizione a favore di un'educazione comparata «accademica» adatta a comparazioni complesse e a destrutturare criticamente gli orientamenti fondati sulla convergenza internazionale dei sistemi formativi. Le premesse di un approccio comparativo «applicato» di matrice per lo più neo istituzionalista si svolgono oggi anche nel confermare, nel dibattito pubblico sull'educazione, la percezione di relazioni lineari fra educazione, sviluppo e modelli di modernizzazione occidentale, suffragata da indicatori, *benchmark* e altri strumenti apparentemente neutri che supportano invece una sorta di governo mondiale dell'educazione. La topografia problematica tracciata da Paolone dà sinteticamente conto di una molteplicità di angolature visuali che, accomunate da un'attenzione alle relazioni di potere insite nella circolazione di modelli e pratiche, possono contribuire a riconnettere la disciplina a una sua diversa vocazione.

Con il contributo di Nicola Silvio Barbieri il campo si allarga includendo ulteriori argomenti a sostegno di un approccio comparativo in grado di misurarsi con i fenomeni educativi non scolastici (*Dai sistemi educativi formali alla galassia del non-formale e dell'informale: altre globalizzazioni per una nuova sfida per la ricerca comparativa oggi*). Il saggio, dopo un'introduzione su alcune tendenze attuali dell'educazione comparata, propone due casi studio attinti dal vasto ambito dell'educazione non formale. Il primo è lo scautismo, movimento e metodo pedagogico che fin dalla sua vicenda fondativa (1907) impegna chi lo studia ad una visione multifocale delle sue varie manifestazioni nel tempo e nello spazio. Il modello elaborato da Robert Baden-

Powell viene adottato e adattato, nelle diverse situazioni storiche e sociali, attraverso livelli molto articolati di negoziazione delle sue forme. L'esperienza di ricerca proposta riguarda la branca Lupetti, la fascia d'età infantile, e mette a confronto tradizioni associative spagnole, catalane e italiane attraverso le ricognizioni in loco di Chiara Carraro e Stefania Affatato. Alla ricerca di Elisa Sandrin fa riferimento il secondo caso studio, che confronta due esperienze di casa famiglia per minori in Italia e in Ecuador. Non si tratta di ricercatrici esperte, come l'autore sottolinea ponendo l'accento soprattutto sulla difficoltà, quando si riveste il duplice ruolo di operatrice e studiosa in formazione, di negoziare la "giusta distanza" fra la propria soggettività osservante e l'oggetto osservato. Al di là delle informazioni raccolte su fenomeni rilevanti e poco studiati in chiave comparativa, è un'ulteriore occasione per riflettere sulle opportunità che offrono simili forme di collaborazione scientifica fra operatori che studiano in situazione e ricercatori di formazione accademica; anche, aggiungerei, con riferimento alla didattica universitaria.

Un itinerario storiografico viene invece svolto, secondo una partizione ternaria, negli ultimi capitoli: *I sistemi scolastici. 1. Nazionalizzazioni; La scuola dei totalitarismi; I sistemi scolastici. 2. Democratizzazioni*. Il secondo dei tre saggi, firmato da Laura Cerasi, è più denso di informazioni sulla politica scolastica del fascismo italiano, che l'autrice sceglie di proporre come caso esemplare e precoce. Dal fitto della ricostruzione affiora in primo piano la dialettica fra il tentativo gentiliano di cristallizzare un modello e le spinte, sociali prima che politiche, che fin dai primi anni si fecero espressione di una domanda di scolarizzazione ampia e articolata oltre ogni previsione e ogni tentativo di ordinarla e comprimerla. Questa dinamica, riletta alla luce dei contributi precedenti, si presterebbe ad essere sviluppata oltre i limiti di spazio e di articolazione tematica imposti dal libro. Gli altri due saggi sono di Angelo Gaudio e offrono una sintesi a più larga scala. Il capitolo sulle *Nazionalizzazioni* ripercorre un quadro storiografico consolidato prendendo in esame otto casi nazionali. Le politiche scolastiche vengono passate in rassegna assumendo come punto di convergenza i loro orientamenti rispetto ai processi di *Nation building*. Il saggio sulle *Democratizzazioni* mette a fuoco due linee di tendenza: il consolidamento delle democrazie attraverso l'estensione dell'istruzione e i tentativi di riformare il sistema in senso democratico, con particolare riferimento al rapporto fra stratificazione sociale e disparità degli esiti della scolarizzazione. L'ampiezza del tema impegna particolarmente l'autore a calibrare linguaggio e scelta dei contenuti rispetto all'uditorio scelto e alla funzione didattica del libro. Riacciandosi implicitamente ai capitoli di apertura Gaudio ripropone la divaricazione fra «convergenze discorsive» e «disuguaglianze reali» come chiave di lettura di una critica ai limiti dell'educazione istituzionalizzata che non a caso «nasce ai margini, dove fallisce la legittimità della scuola di massa statale basata sull'efficacia della promessa meritocratica».

Complessivamente il *Manuale* non nasconde qualche scarto di prospettiva fra un contributo e l'altro ma conserva una sua coerenza. Offrendolo a un pubblico eterogeneo – soprattutto docenti in formazione, come dichiara il sottotitolo *Insegnare in Europa e nel mondo*, ma non solo –, ciascuno degli estensori propone una sintesi accessibile, dalla propria angolatura visuale, di tradizioni e filoni di studio molto articolate senza rinunciare a dichiarare una propria posizione rispetto alle tendenze attualmente in corso nel panorama disciplinare e nelle più attuali trasformazioni dei sistemi educativi.

Vincenzo Schirripa
Lumsa Roma
v.schirripa@lumsa.it

PAOLO LEVRERO (a cura di), *Pedagogia della storia*, Genova, Il Melangolo, 2016, pp. 232.

Il volume, che presenta contributi di diversi autori (P. Levrero, G. Sola, E.V. Tizzi, M. Gennari) ma è strutturato in maniera estremamente organica, affronta alcuni elementi nodali della problematica storico-educativa. In primo luogo il rapporto tra pedagogia e storia, che si manifesta poi come il rapporto tra pedagogia della storia e storia della pedagogia. Per Levrero, «il rapporto fra pedagogia e storia si esplicita come legame interdisciplinare che dà origine a un sapere storico sulla formazione e sull'educazione costituito appunto dalla storia della pedagogia» (p. 9). Di qui un processo storico che dalla Grecia antica trova il suo momento forse più significativo nella *Bildung* dell'età del romanticismo. La storia del mondo come processo di civilizzazione, ma anche di umanizzazione allorché il soggetto, riflettendo su sé stesso, si costituisce eticamente. Annota giustamente Giancarla Sola: «la *formazione originaria* dell'uomo si delinea come problema di specifica matrice pedagogica, poiché impone di decostruire e ricostruire le interpretazioni sulla formazione e la trasformazione dei soggetti alla luce di nuove "geografie concettuali" dalle quali potranno scaturire anche non secondarie significazioni intorno all'idea storica di educazione» (p. 84). E tuttavia la studiosa non può che rilevare le difficoltà del presente: «le logiche capitalistico-finanziarie che decidono le politiche (non soltanto) hanno influito anche (e soprattutto in Germania), sul sistema educativo, il quale attraverso la selezione scolastica contribuisce a produrre selezione sociale» (p. 109).

Da parte sua, Tizzi risconta la crisi dell'umanesimo. «Il disumano pullula entro il nichilismo d'una modernità i cui Dioscuri sono Denaro e Potere, esercitanti una melliflua azione seduttiva, che allontana l'uomo dalla propria essenza» (p. 118). Di qui la richiesta dell'essere controcorrente, che è una richiesta di connotazione pedagogica. «L'uomo è come se visse trasportato dalla corrente della storia dentro una fragile barchetta. Ha, però, con sé un remo, il quale gli offre l'opportunità d'andare controcorrente, opponendosi all'arbitrio delle onde mediante la propria volontà e intelligenza» (p. 168). Così il discorso assume una chiara connotazione di impegno civile (la formazione della *civitas humanitatis*) a cui deve contribuire la pedagogia in cui la conoscenza storica e della storia dell'educazione gioca un ruolo decisivo. Come scrive Gennari, «la storia non è semplice avvenimento, né mera quotidianità, ma si converte in vita, secondo il valore, contemporaneamente storico e sovrastorico, della *formazione dell'uomo*» (p. 182).

In realtà, il volume si articola in almeno tre direzioni; la prima, e la più appariscente, è l'affermazione del primato della *Bildung* e conseguentemente della pedagogia della storia, cioè di leggere e costruire la storia pedagogicamente; la seconda è la *coincidentia* della pedagogia della storia e della storia della pedagogia pel fatto che essendo la storia un processo di civilizzazione non può che essere storia della pedagogia ed una storia consapevole di sé stessa; la terza è l'esigenza, che tutti gli autori sentono, che qualcosa non funziona e che occorre impegnarsi affinché riprenda vigore la *Weltanschauung* umanistica. Di qui l'avvertire (Gennari) che tra gli avversari sono «la razionalità sistemica messa a punto da Luhmann» (p. 210) e tutte le forme di pensiero che minacciano l'ecosistema («la prima minaccia per l'Europa è data da un sistema economico-finanziario che ha scientemente e impunemente distrutto la natura [...]. E la prima minaccia per l'uomo consiste nel distruggere bio-chimicamente se stesso con il consumo di quelle "sostanze" che lo rendono soltanto un "narconatuta"» (p. 212). Ne segue pedagogicamente (sempre Gennari) che «la formazione dell'uomo nel mondo, la sua dimensione cosmica, il suo universale carattere linguistico-culturale: sono questi i principi esplicativi della natura umana nella società degli uomini, che stabiliscono l'uguaglianza nella libertà, la vita

nel diritto di ciascun essere umano all'auto-determinazione, la fratellanza come disposizione d'animo» (p. 215). Con la consapevolezza che «la vera sostanza della comprensione della storia passa anche attraverso la pedagogia poiché la vera forma dei mutamenti storici nel campo della vita – individuale o collettiva, non importa – transita sempre attraverso la formazione degli esseri umani» (p. 222).

Teoreticamente sostenuto, con una interessante riconsiderazione del ruolo della storia della pedagogia o dell'educazione che dir si voglia, *Pedagogia della storia* è chiaramente un libro di filosofia dell'educazione che prende posizione nel proprio tempo e non si rinchiude negli alibi di una asettica metodologia dell'apprendimento. Ed è proprio in questa capacità di prendere posizione che avviene il recupero della stessa storia della pedagogia che non è soltanto la grande narrazione di un processo che dura da millenni, con modalità anche differenti negli spazi e nei tempi, ma è anche e soprattutto un assumersi le responsabilità di quello che è accaduto e va accadendo per poter poi adeguatamente costruire un futuro che sia effettivamente *regnum hominis, civitas humanitatis*.

In tal modo il discorso pedagogico, in particolare quello della pedagogia generale e della storia della pedagogia, esce dalla cittadella meramente accademica e ridiventa esigenza di incidere nel sociale senza esserne dominati. La consapevolezza, cioè, che non occorre confondere i veri bisogni umani con quelli che quotidianamente ci propinano l'industria culturale e quella economica, ossia la disumanizzazione nel trionfo del grande mercato del profitto, dell'oscenità, del cattivo gusto, della degenerazione, mercato sempre ammantato dal vortice delle immagini che lasciano poco spazio al pensiero che costruisce consapevolmente. Direi che uno dei meriti del volume è quello di ridare un senso all'impegno educativo.

Hervé A. Cavallera
Università del Salento
herve.cavallera@unisalento.it

ROSSELLA BONFATTI, *Drammaturgia dell'esilio: il Risorgimento italiano fuori dai confini*, Ravenna, Giorgio Pozzi Editore, 2015, pp. 245.

La ragione per cui si vuole recensire qui un testo come quello della ricercatrice di italianistica Rossella Bonfatti, dedicato alla *Drammaturgia dell'esilio* e al *Risorgimento italiano fuori dai confini*, deriva dalla volontà di considerare la storia dell'educazione come un campo aperto alle altre discipline di studio, pronta a recepire e a farsi interrogare dagli esiti di ricerche e indagini che in qualche modo abbiano a che fare con questioni pedagogiche e formative intese in senso molto ampio.

Ci troviamo in questo caso a riflettere su alcuni temi forti dell'educazione degli italiani dell'Ottocento, come la questione del patriottismo e dell'identità degli italiani, impegnando un punto di osservazione inusuale: quello dello studio sulla vita intellettuale, culturale, sociale e artistica di esuli, e non solo, nell'Inghilterra tra gli anni Trenta e Sessanta del XIX sec.

L'autrice ha così modo di presentarci, in una nuova luce, due figure di primo piano della retorica patriottica risorgimentale come Silvio Pellico e soprattutto Giuseppe Mazzini. Del primo si ricorda la drammatizzazione in forma teatrale di estratti delle sue memorie, spettacolarizzazione avvenuta nel 1834, a Londra, a due soli anni dalla pubblicazione de *Le Mie prigioni*. Siamo di fronte ad un interessante caso di costruzione della mitografia nazionale e di

tentativo di edificazione di un'epica che non lesinò l'uso di più linguaggi ai fini di propagandare la fede nella patria. Potremmo quindi considerare questa rappresentazione come una delle forme di pedagogizzazione del Risorgimento, esercizio, non certo estemporaneo, in grado di intrecciare, come mostra la ricca appendice, brani di prosa, poesie, interventi musicali e altro.

La Bonfatti ricostruisce, sulla base di un documentato scavo di varie "giornali d'esilio", anche la vicenda di un "innovativo esperimento educativo nell'Inghilterra vittoriana": la "Scuola Madre Gratuita Italiana" (p. 85), un'impresa figlia del giornalismo mazziniano che tra il 1837 e il 1860 operò nella capitale del Regno Unito. La scuola, promossa dal più autorevole dei nostri esuli, voleva essere radicalmente alternativa rispetto alla ben roduta scuola austriaca in Lombardia. L'istituzione, con un taglio utilitaristico e professionale, forniva materiale didattico gratuito agli iscritti ed era aperta a operai, donne, emigrati italiani e agli indigenti. L'impresa reggeva il suo asse formativo su discipline come la storia, il disegno, la geografia, la grammatica, la statistica, la chimica e la meccanica. Qui, accanto ad autori come Dante, Ariosto e Foscolo, trovavano spazio il libro dei *Nuovi Doveri* e il catechismo popolare.

Drammaturgia dell'esilio è una preziosa occasione anche di riflessione sulle dinamiche dell'emigrazione, della lontananza dalla madrepatria, della nostalgia. L'autrice dà conto in più punti del suo testo dei caratteri di questo popolo costituito da esuli politici, ma anche da italiani "sprovveduti interamente di istruzione e dei mezzi di acquistarla" e da minorenni, suonatori di organetto, venditori di statuine di gesso, di barometri, di occhiali, cornici, gabbie ... gelatai, figurinai e musicisti di strada; mendicanti sfruttati da padroni e costretti in schiavitù. Insomma, per dirla con un titolo giornalistico, *Quando gli stranieri eravamo noi*, Mazzini e i suoi seguaci misero in atto tutto quanto poterono per il progresso morale, intellettuale ed economico dei nostri conterranei rifugiati in altro stato. Gli ampi stralci dei periodici destinati agli italiani in esilio danno conto di uno sforzo educativo, che è soprattutto ideologico, teso com'era a dimostrare che "tutti gl'Italiani possono e devono senza offesa alle loro credenze individuali, unirsi in bell'armonia, perché non si avvalorì l'accusa che unirsi è impossibile agli italiani" (p. 96).

In conclusione, la lettura del *Risorgimento italiano fuori dai confini* offre una serie di spunti per la verifica dei meccanismi che hanno portato alla formazione del carattere degli Italiani dentro i limiti dell'aula, con letture ben orientate come *Le Mie Prigioni*, *Nuovi Doveri*, ma anche testi posteriori, ma non meno efficaci, come *Cuore*, e proposte di propaganda pedagogica al di fuori, non solo del perimetro dell'aula, ma anche di quello della Penisola.

A punteggiare tutta questa vicenda si trovano figure più o meno note: i diseredati di cui parlavamo, ma anche poeti, improvvisatori e pittori come Filippo Pistrucci (Bologna 1782-Londra 1859) e il critico letterario e anch'egli poeta Gabriele Rossetti (Vasto 1783-Londra 1854), *Italian refugees* mazziniani istintivamente disponibili alla contaminazione dei generi, e alla crossmedialità, pur di affermare, nella comune passione etica, civile – potremmo aggiungere pedagogica – la grandezza del nostro paese.

Fabio Pruneri
Università di Sassari
pruneri@uniss.it

ANNA ASCENZI, ROBERTO SANI, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 324.

Primo volume di un'opera complessa e ambiziosa, che prevede la pubblicazione in tempi brevi di altri due testi, la *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, che Anna Ascenzi e Roberto Sani hanno recentemente dato alle stampe, si impone per la sua novità nel panorama degli studi di storia della letteratura per l'infanzia. La principale è quella di ripercorrere in senso diacronico gli sviluppi in Italia di questo genere letterario dai suoi arbori, segnati dall'apparizione delle *Novelle Morali ad uso de' Fanciulli* di padre Soave (1782), fino allo scadere del XIX secolo, proponendo una quanto mai opportuna e lungimirante antologia di testi che presentano tematiche, stilemi e caratteri trattati nei singoli capitoli. Infatti la scelta di far accedere in modo diretto ai testi il lettore rappresenta di certo un valido sussidio che permette di misurare concretamente il senso delle argomentazioni presentate nei capitoli in cui è articolato il volume. Nondimeno la lettura dei brani selezionati rende più piacevole affrontare uno studio che altrimenti rischierebbe di esaurirsi in una trattazione che potrebbe apparire troppo teorica. Così, ad esempio, il capitolo quarto, dedicato alla letteratura per l'infanzia nel periodo compreso tra l'età risorgimentale e la prima stagione post-unitaria, presenta al lettore brani tratti da opere di Cesare Cantù sul senso della patria, di Giuseppe Taverna sull'importanza della scuola e dei gesti ispirati alla bontà, di Pietro Thouar sul buon esempio, di Felicita Morandi sul vizio del gioco.

Un altro merito di questo volume è il fatto di aver introdotto una seconda novità di non lieve conto per un manuale di storia della letteratura per l'infanzia. Ribaltando un paradigma consolidato, che attribuiva una presunta superiorità, di ascendenza "crociana", alla dignità autoriale e ai testi appartenenti al genere narrativo (racconti, novelle, romanzi), il libro rivaluta tutta quella produzione di testi indirizzati all'infanzia nel suo significato più ampio, che incisero concretamente nelle reali pratiche educative e scolastiche, contribuendo a influenzare la mentalità, a imporre modelli e a diffondere luoghi comuni. La conseguenza di tale approccio è la rivalutazione di alcune tipologie di testi finora ignorati dalla letteratura per l'infanzia, perché ritenuti, in virtù di quel paradigma di cui si faceva cenno, non degni di figurare in un compendio di letteratura, in quanto privi di una eminente finalità estetica. È quanto avviene, ad esempio, con il recupero della letteratura per l'infanzia di matrice confessionale, vale a dire l'ampia produzione di testi a carattere edificatorio, devozionale e catechetico, ingiustamente considerati fino a poco tempo fa privi di quella dignità letteraria tale da farli rientrare nel canone della letteratura per l'infanzia. Muovendo dalla stessa prospettiva, il volume riscopre il ruolo svolto dalla cosiddetta «letteratura tra i banchi di scuola», cioè da quei testi ad uso scolastico (libri di lettura, antologie letterarie, manuali, eserciziari) che almeno fino al primo Novecento tendevano a presentare contenuti che, a ben guardare, presentano finalità educative, oltre che una forma narrativa. Basti pensare ai raccontini ed ai brevi dialoghetti contenuti nei libri di testo, con cui si cercò di educare le masse popolari in Italia nel secondo Ottocento. Si tratta di brevi e, in taluni casi, di brevissimi testi, ma non per questo meno interessanti di romanzi e racconti lunghi: difatti, l'essere stati stampati in libri scolastici in uso nelle scuole elementari e, quindi, l'aver raggiunto una platea sicuramente vasta di scolari italiani, costituisce un elemento di interesse per comprendere le reali dinamiche educative che accompagnarono l'alfabetizzazione e la socializzazione dei ceti popolari. D'altro canto è evidente come la letteratura ottocentesca sia stata una letteratura rivolta più agli alfabetizzati che agli alfabetizzandi, per cui la rivalutazione in sede storiografica di questi testi permette di superare un limite che

ha contraddistinto a lungo gli studi: quello di ricostruire i processi culturali e formativi e le pratiche educative dei figli proprio dei ceti popolari che, diversamente dei figli della borghesia, non avevano facile accesso alla lettura di romanzi, di fiabe, di racconti per l'infanzia e che costituivano la maggioranza della popolazione italiana nel corso dell'Ottocento.

A conferma del carattere innovativo del volume in questione, citiamo, infine, lo spazio in cui viene trattato il ruolo svolto nella costruzione di un proprio bagaglio culturale per tanti giovani italiani dalla letteratura per l'infanzia in traduzione, vale a dire da quelle opere di grandi autori stranieri, rivolti all'inizio ad un pubblico adulto e poi adattati per una platea più giovane. Tradotti in italiano nel corso dell'Ottocento, questi autori (come gli inglesi Daniel Defoe e Charles Dickens, gli americani James Fenimore Cooper e Louise May Alcott, lo scozzese Walter Scott, gli irlandesi Jonathan Swift e Robert Louis Stevenson, i francesi Alexandre Dumas e Jules Verne), giocarono un ruolo di primo piano nella formazione personale e nella costruzione di paradigmi culturali per molti giovani italiani del XIX secolo.

Luca Montecchi
Università di Macerata
l.montecchi@libero.it

JUAN CARLOS DE MARTIN, *Università futura. Tra democrazia e bit*, Torino, Codice Edizioni, 2017, pp. XVII-236.

L'autore, docente di informatica al Politecnico di Torino e noto anche come pubblicista sul tema dei rapporti tra innovazione tecnologica e problemi sociali e culturali, presenta con questo volume un contributo di sicuro rilievo, almeno a livello italiano, per un dibattito che negli ultimi anni si è fatto quanto mai intenso.

La riflessione dell'autore, infatti, si inserisce nell'ampio filone della contestazione nel metodo e nel merito alla "mercattizzazione" dell'istruzione superiore e alla riduzione delle politiche universitarie alla semplice gestione economico-finanziaria del servizio da parte del potere pubblico, filone che nel 2012 ha trovato una delle sue espressioni più complete e riuscite in un saggio spesso citato e ripreso da De Martin, *What are Universities For?* Di Stefan Collini (London, Penguin Books).

Come il suo riferimento britannico, De Martin sceglie di individuare il più adeguato ruolo sociale dell'università ponendola in una dimensione temporale ampia, tra il passato di un'istituzione culturale dotata di una continuità ormai quasi millenaria nella definizione del suo ambito d'interesse, dei rapporti personali e di comunità che la caratterizzano delle relazioni col mondo che la circonda, e le sfide che caratterizzeranno il futuro con la richiesta di una sempre maggiore intensità e ampiezza nella riflessione culturale.

Nel fare questo, l'autore propone una presa di posizione forte per un autentico ruolo "politico" dell'istituzione universitaria, a cui è demandato il compito di preservare, trasmettere e sviluppare la conoscenza attraverso l'impegno nello studio e nella ricerca: in un'agenda sociale sempre più schiacciata sulle necessità immediate e sempre meno consapevole delle possibili conseguenze su larga scala di scelte e comportamenti, il contesto accademico è quello più idoneo a garantire uno sguardo di lungo periodo sui problemi aperti, e a offrire alla collettività le basi conoscitive necessarie a tenere atteggiamenti più lungimiranti in relazione a questioni capitali come i problemi ecologici e climatici o la ristrutturazione degli equilibri geopolitici.

La conclusione ideale di questo spunto argomentativo generale sul piano delle concrete politiche universitarie è il recupero dell'idea della conoscenza come *bene comune*, e di conseguenza del ruolo delle istituzioni accademiche come strumenti di gestione di un servizio universale necessario alla cittadinanza. Ciò si pone, è chiaro, in aperta opposizione a quell'insieme di decisioni governative tipiche di gran parte dei paesi occidentali nell'ultimo trentennio, tendenti a dare alle attività di alta formazione e ricerca un aspetto di compravendita "aziendale" che obbligando gli atenei a "vendere" i propri servizi per sopravvivere finanziariamente trasforma gli studenti in clienti e i fruitori della ricerca pubblica in acquirenti di proprietà intellettuali.

Sul piano generale, dunque, le prese di posizione espresse nel volume sui possibili orientamenti di una futura politica universitaria capace rendere di nuovo più incisiva ed efficace l'istituzione nello sviluppo della società della conoscenza appaiono meditate e condivisibili. Passando invece a concrete proposte di provvedimenti e ai modelli di buone pratiche a cui De Martin fa riferimento, il discorso diventa più complesso.

Sicuramente sono degni di attenzione e di ulteriore approfondimento alcuni elementi relativi al recupero della collegialità nella *governance* di atenei e istituti di ricerca, punto di partenza per riforme davvero condivise del reclutamento, delle verifiche di qualità professionale e di ripartizione dei fondi di finanziamento. Allo stesso modo è interessante l'attenzione costante dell'autore al consolidamento del rapporto tra mondo universitario e didattica. Da un lato, ciò avviene con l'invocazione del recupero della qualità dell'esperienza studentesca nei corsi di laurea attraverso la diffusione di occasioni di confronto seminariale, lezioni di applicazione di temi e metodi delle discipline d'insegnamento ai principali temi di attualità, maggiore sviluppo dei percorsi di studio interdisciplinari e di una specializzazione più graduale dei percorsi formativi. Dall'altro, a più riprese nel volume si ricorda il ruolo fondamentale dell'istruzione superiore nella formazione degli insegnanti di ogni ordine e grado, e la necessità di continuare a coinvolgerli tanto in iniziative di aggiornamento quanto nel dialogo per migliorare costantemente l'accoglienza dei neodiplomati e la comprensione del loro bagaglio di cultura e di competenze. Particolarmente interessanti, perché frutto di una diretta competenza di ricerca dell'autore, sono le considerazioni sul peso degli strumenti digitali nella formazione e nella trasmissione di cultura accademica, in forme che vanno dalla digitalizzazione dei contenuti e dei materiali di studio al lancio in grande stile, poi placatosi dopo pochi anni, dei *Massive Online Open Courses* (MOOC): se da un lato l'autore pone l'attenzione su come le nuove tecnologie possano potenziare la circolazione e la fruizione del sapere, egli fa anche notare come esse siano ancora lontane dal mutarne in profondità una sostanza fatta di incontri, relazioni, scambi immediati formali e informali, e come troppo spesso venga sottovalutata la complessità della loro costruzione e della loro conservazione rispetto a supporti più classici.

Maggiori perplessità suscitano invece altri elementi proposti da De Martin come parti di una linea politica praticabile. In particolare è per quanto riguarda il tema sicuramente scottante dell'adeguata formazione alla ricerca e alle professioni ad elevata intensità intellettuale che emergono alcune contraddizioni di fondo. L'autore guarda con ammirazione al modello del dottorato di ricerca americano e alle grandi potenzialità di un sistema di introduzione all'alta cultura scientifica e alla ricerca nelle scienze umane flessibile, perché basato sulla fiducia reciproca tra supervisore, ricercatore in formazione, ateneo e comunità accademica nel suo complesso e quindi essenzialmente su un concetto forte, ma difficilmente incasellabile sul piano amministrativo come la «reputazione» (p. 220). Questa idea è lo strumento per una meditata e ben motivata critica ai complicati sistemi di accreditamento dall'alto dei percorsi dottorali e

del personale che si sta impiantando in Italia con una decisione finanche superiore ai precedenti messi a punto in altri paesi. Tuttavia, resta da comprendere appieno fino a che punto il recupero così convinto del modello statunitense, riferimento classico e sempre presente (anche se variamente rielaborato) per i percorsi di alta formazione post-laurea, non è in contraddizione con la diffidenza nei confronti degli sviluppi deteriori di quello stesso sistema in termini di corsa all'uso dei dottorandi come "braccia" per la messa a punto di un numero sempre maggiore di prodotti della ricerca, di cui in seguito liberarsi senza particolari preoccupazioni. In altri termini, la visione idealizzata del percorso dottorale maturato negli Stati Uniti viene sorprendentemente proposta come alternativa pratica ai problemi che si rilevano anche nella sua concreta applicazione negli USA, in una sorta di cortocircuito di difficile uscita. Questo aspetto rappresenta il sintomo più evidente della difficoltà dell'autore a tematizzare i caratteri fondamentali delle cosiddette "politiche neoliberiste" che tanta parte giocano nel determinare i nodi da risolvere dell'attuale *higher education policy* a livello nazionale e globale, e a uscire da alcuni pregiudizi ideologici che spesso portano a una certa confusione nella valutazione della realtà in rapporto alle intenzioni.

In conclusione, l'analisi di De Martin avrebbe mostrato maggiore solidità, e le sue critiche al *mainstream* delle politiche universitarie maggiore efficacia, se l'autore avesse preliminarmente sciolto alcune generalizzazioni di opposizione alle politiche del mondo capitalista avanzato ormai tanto comuni nel dibattito pubblico sull'università quanto l'adesione acritica a modelli aziendalistici e produttivistici nella produzione della conoscenza. Detto questo, il volume resta un'ottima lettura per ottenere uno sguardo approfondito dei problemi sul tappeto, anche per le perplessità e le discussioni che i punti più controversi sono in grado di creare al lettore più attento e disincantato.

Andrea Mariuzzo
Sns Pisa
andrea.mariuzzo@gmail.com

NOTIZIE

Seminario di studi: l'infanzia tra storia e letteratura
Padova, 14 marzo 2017

Martedì 14 marzo u.s. si è svolto a Padova il Seminario di studi dal titolo *L'infanzia tra storia e letteratura*, organizzato dal gruppo di ricerca del settore di storia della pedagogia del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata (Fisppa), con il patrocinio del Cirse e della Siped. Secondo appuntamento di un ciclo di incontri, iniziato il 19 ottobre 2016 con il seminario di studi *La favola tra storia, pedagogia e letteratura*, che il gruppo di ricerca ha voluto organizzare per il biennio 2016-2017 quale occasione di confronto, riflessione e approfondimento su tematiche storico-pedagogiche, con il contributo scientifico di relatori nazionali ed internazionali e che vedrà, il prossimo 20 aprile, un incontro internazionale su *Le cornici del corpo fra storia e contemporaneità. Spazi e luoghi nella Letteratura per l'infanzia*, per concludersi poi a settembre con la Conferenza Internazionale *Home and lived spaces in the picturebooks from the 1950s to the present*.

Il seminario è stato la cornice per presentare il volume *Sguardi storici sull'educazione dell'infanzia. Studi in onore di Mirella Chiaranda* a cura di Giuseppe Zago, Aras, 2015. Un incontro di studio e confronto pensato e programmato con l'esplicito intento di creare un contesto di alto spessore culturale capace di rendere omaggio alla studiosa Mirella Chiaranda per il suo impegno nell'Università Patavina come docente, titolare della cattedra di Storia della pedagogia, e come Preside della Facoltà di Scienze della Formazione.

Dopo i saluti del Direttore di dipartimento, prof. Vincenzo Milanesi, i lavori seminariali sono stati aperti dall'introduzione della presidente del Cirse, Tiziana Pironi, la quale ha evidenziato l'importanza di una costante riflessione inerente le tematiche storico-pedagogico-educative richiamando le vie tracciate da Mirella Chiaranda. Studiosa profonda, particolarmente attenta allo scavo teorico in prospettiva storica, capace di far dialogare il presente dello storico con il passato per dar voce all'infanzia e alla sua educazione nella famiglia e nelle istituzioni educative, si pensi al suo lavoro su Pauline Kerkomard, su Froebel o la Montessori per citarne solo alcuni, senza mai perdere di vista la riflessione epistemologica di un ambito di ricerca, quello storico educativo appunto, che nell'ultimo trentennio del secolo scorso ha vissuto un complesso rinnovamento teoretico e contenutistico al quale Mirella Chiaranda ha offerto un valido e profondo contributo.

La presidente della Società Italiana di Pedagogia, Simonetta Ulivieri, ha ricostruito le tracce d'infanzia nella storiografia pedagogica contemporanea. Partendo dall'innovazione stori-

grafica apportata da Philippe Ariés nel 1960 con *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, tradotto in italiano otto anni dopo, e dal suo tentativo di offrire una risposta alla domanda relativa a quando e come l'infanzia è stata avvertita e rappresentata in modo distinto, Simonetta Ulivieri ha saputo ricostruire le linee di studi e ricerche di storia dell'educazione dell'infanzia. In particolare, ha evidenziato come, all'interno dell'orizzonte della psicostoria, la periodizzazione indicata da Lloyd deMause, in *The history of childhood*, che porta alla luce forme di rapporti genitori-figli, suggerisca ancora oggi spunti di riflessione e di approfondimenti teorici capaci di avviare nuove ricerche per dar voce alle molteplici infanzie sempre presenti perché legate inesorabilmente ai contesti. Di qui la ricostruzione ragionata dei più importanti lavori storiografici che hanno saputo dare voce ad un grande silenzio educativo, quello dell'infanzia appunto, da *L'alienazione dell'infanzia* di Dina Bertoni Jovine, a *La scoperta dell'infanzia* di Leonardo Trisciuzzi, ai lavori di Egle Becchi, della stessa Ulivieri con Franco Cambi, ai volumi di *L'educazione dei figli*, o ancora ai lavori sull'infanzia abbandonata e sfruttata per citarne solo alcuni e senza alcuna pretesa di esaustività. Lavori fondamentali della ricerca storico-educativa che hanno fatto parlare in modo nuovo fonti diverse, estremamente significative, offrendo approfondimenti interpretativi su spaccati infantili che abbisognano ancora di ulteriori ricerche e studi, tesi a definire, in maniera sempre più chiara, l'identità bio-psicologica del bambino in un certo periodo storico.

Al bambino destinatario di produzioni letterarie pensate appositamente per lui nella consapevolezza della sua specificità e delle sue esigenze educative ha guardato l'intervento del Direttore del Museo della Scuola "Paolo e Ornella Ricca" di Macerata e del Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia, Anna Ascenzi. Come evidenzia già il titolo del suo intervento, *La letteratura giovanile come fonte per la storia dell'educazione e dell'infanzia*, Anna Ascenzi, ha posto l'attenzione sul ruolo che la storia della letteratura giovanile è venuta ad assumere in ordine ad una più incisiva comprensione dei processi educativi relativi all'infanzia. Letteratura giovanile e storia dell'educazione dialogano tra loro, offrendo contributi interpretativi in ordine al portare alla luce chi è il bambino, quale sia il suo posto all'interno di culture e società. Se da un lato abbiamo le infanzie vissute riferibili a realtà sociali e modi di vita dei bambini in un determinato periodo storico, dall'altro abbiamo le immagini di infanzie letterarie che rimandano a loro volta ad idee, visioni, rappresentazioni, aspettative in ordine ai bambini. In questo reciproco scambio dato dalla vicinanza e dal guardare ad uno stesso soggetto, il bambino, Anna Ascenzi ha esplicitato, anche con la lettura di brani di classici, si veda ad esempio Pinocchio o Gian Burrasca, il definirsi di ricerche che poggiano sul riconoscimento dell'importanza e del valore delle fonti letterarie riferite al mondo dell'infanzia.

All'ambito storiografico comparativo si è rivolto l'intervento di Carla Callegari, docente di storia della pedagogia ed educazione comparata nell'Ateneo patavino, dal titolo *Infanzia e comparazione: i bambini e le bambine nei tempi e nei luoghi*. Il quadro epistemologico dell'intervento è quello di un'indagine pedagogico-comparativa all'interno di una prospettiva storica, connotata in termini di complessità perché richiede competenze plurime, pedagogiche, storiche, sociologiche, comparative. L'intento è stato quello di offrire un esempio del contributo che una tale indagine può dare agli studi storico-educativi. Lo sguardo ai bambini e alle bambine ebrei, ai loro rapporti familiari, alle dimensioni di una vita domestico-famigliare e di una vita istituzionalizzata, l'attenzione ai significati e ai rimandi di determinate parole ha dato la misura di come si possa portare alla luce, attraverso un'analisi storico-comparativa dell'educazione, spaccati di mondi infantili che richiedono prima di tutto una chiarificazione

concettuale ed interpretativa che consenta di costruire una storia dell'educativo capace di tenere conto di pluralità che vanno comprese in prospettiva di un miglioramento anche di prassi educative future.

Il seminario si è concluso con i saluti di alcuni colleghi e amici che hanno voluto porgere e condividere con i presenti il ricordo di un legame professionale e di amicizia nonché un segno di stima e riconoscimento alla docente. In particolare, Roberto Sani ha evidenziato come i numerosi contributi di studiosi di fama nazionale e internazionale che compongono il volume siano il segno tangibile di un pubblico riconoscimento dell'attività scientifica e didattica di Mirella Chiaranda e come, attraverso le tematiche affrontate nei singoli interventi, sia possibile rintracciare la biografia della ricerca della studiosa.

Giordana Merlo
Università di Padova
giordana.merlo@unipd.it

Seminario di studi
La letteratura per l'infanzia e la sua storia tra ricerca e didattica
(Bologna, 3 aprile 2017)

Il 3 aprile u.s. – nell'ambito della 54^{ma} edizione della Fiera internazionale del libro per ragazzi di Bologna (3-6 aprile 2017) – si è svolto presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione Giovanni Maria Bertin dell'Università degli Studi di Bologna il seminario di studi «La letteratura per l'infanzia e la sua storia tra ricerca e didattica», organizzato dal Gruppo Siped sulla letteratura per l'infanzia, dal Centro di Ricerca in Letteratura per l'Infanzia (Crli) dell'Università degli Studi di Bologna e dal Centro di documentazione e ricerca sulla storia del libro scolastico e della letteratura per l'infanzia (Cesco) dell'Università degli Studi di Macerata in occasione della pubblicazione del primo tomo dell'opera di Anna Ascenzi e Roberto Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento* (Milano, FrancoAngeli, 2017-2018, 2 voll.). Erano presenti – oltre ai vari relatori – Leonardo Acone, Anna Antoniazzi, Angela Articoni, Susanna Barsotti, Lorenzo Cantatore, Dorena Caroli, Mirella D'Ascenzo, Sabrina Fava, Iliaria Filograsso, Maria Filomia, Giorgia Grilli, Marino Negri, Luigiarello Pomante, Luana Salvarani, Maria Teresa Trisciuzzi e chi scrive.

Aprire i lavori Emy Beseghi – coordinatrice insieme ad Anna Ascenzi e a Flavia Bacchetti del Gruppo Siped sulla letteratura per l'infanzia e organizzatrice dell'evento – la quale ringrazia i colleghi per la massiccia adesione all'iniziativa e confida nel fatto che – anche in virtù di ciò – essa possa rappresentare un'occasione concreta per riflettere sulle radici della letteratura per l'infanzia in quanto disciplina scientifica, sia a livello metodologico che epistemologico, a partire proprio dalla sua storia. Beseghi passa a presentare brevemente il primo tomo dell'opera in più volumi di Anna Ascenzi e Roberto Sani, soffermandosi dapprincipio sul taglio antologico che i due autori hanno inteso dare all'opera, il quale è in grado di fornire utili strumenti per la didattica della letteratura per l'infanzia nel contesto accademico, in aderenza anche alla saldatura tra l'approccio critico e la lettura diretta dei testi (siano essi fiabe, romanzi o poesie) da sempre auspicata da Antonio Faeti. Beseghi mette quindi in luce alcuni tra i nodi critici di maggiore interesse all'interno del volume, come l'inclusione nella categoria della letteratura

per l'infanzia dei libri di lettura per le scuole elementari, il focus dedicato alla circolazione in Italia dei classici della letteratura straniera per l'infanzia e infine la distinzione tra una letteratura per l'infanzia con dignità autoriale e una di carattere maggiormente didascalico, che – per quanto valida nel periodo cronologico preso in esame in questo primo tomo – tende successivamente a sfumare i propri contorni, come dimostra anche l'ambizioso progetto di rifacimento dei classici della letteratura per l'infanzia della *Scala d'Oro* (già fatta oggetto di approfondimento da Lorenzo Cantatore e più recentemente anche da Elisa Rebellato).

Beseghi cede quindi la parola a Simonetta Ulivieri – presidente della Società Italiana di Pedagogia (Siped) – e a Tiziana Pironi – presidente del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative (Cirse) – per i rispettivi saluti.

Ulivieri rammenta come recenti studenti confermino – nonostante gli sforzi compiuti per la promozione della lettura delle scuole e le numerose iniziative promosse in tal senso – il calo della lettura tra i giovani in età scolare e rileva come questo preoccupante dato attesti la centralità che lo studio della letteratura per l'infanzia deve avere nella pedagogia contemporanea e nella formazione degli insegnanti. Questo significa che la letteratura per l'infanzia come disciplina scientifica deve crescere. Secondo i dati ufficiali, ad oggi, nei quarantadue dipartimenti di scienze della formazione presenti nel nostro paese, risultano attivi solamente ventidue docenti universitari di letteratura per l'infanzia; questa carenza testimonia una volta di più la necessità di investire nei nostri corsi di laurea e nelle nostre scuole di dottorato sulla formazione e sulla crescita di altri/e giovani studiosi/e che possano in seguito assumere i posti ancora vacanti all'interno delle sedi dove sono attivi corsi di studio in Scienze dell'Educazione e della Formazione, Scienze Pedagogiche e Scienze della Formazione Primaria.

Pironi d'altronde testimonia come all'interno della comunità italiana di storia dell'educazione, da lei rappresentata, l'ambito di studi della letteratura per l'infanzia è uno tra quelli maggiormente dinamici e – confermando la necessità di espansione di tale disciplina a livello nazionale – annuncia che il CIRSE intende procedere a una mappatura del proprio settore scientifico disciplinare a livello nazionale al fine di verificare quale sia la copertura degli insegnamenti di letteratura per l'infanzia e di storia dell'educazione su tutte le sedi italiane da parte degli studiosi incardinati nel settore scientifico disciplinare M-Ped/02 – Storia della pedagogia.

Terminati i saluti istituzionali, Beseghi passa la parola ai colleghi invitati a tenere le tre relazioni introduttive, nell'ordine: Pino Boero (Università degli Studi di Genova), Flavia Bacchetti (Università degli Studi di Firenze) e Milena Bernardi (Università degli Studi di Bologna). Boero rileva in apertura come quest'opera non faccia che confermare un dato già emerso chiaramente nel corso del convegno «Scrivere, leggere, raccontare: la letteratura per l'infanzia tra passato e futuro» (Genova, 19-21 gennaio 2017), vale a dire la molteplicità degli approcci critici utilizzati oggi nell'ambito degli studi sulla letteratura per l'infanzia, che attestano l'estrema vitalità di questo particolare ambito di studi. Quella ottocentesca, analizzata nel primo tomo dell'opera di Ascenzi e Sani, è una letteratura didascalica, sostanzialmente precettistica, che è profondamente differente dalla letteratura per l'infanzia novecentesca, nonostante la precettistica dei buoni sentimenti continui a trovarvi spazio anche se con un nuovo linguaggio, più fruibile anche da parte dei piccoli lettori. La lingua e la sua evoluzione, infatti, tanto quanto i contenuti morali, lo stile letterario e il gusto estetico, costituiscono un elemento fondamentale della storia della letteratura per l'infanzia. Questa considerazione induce Boero ad affermare che (nonostante egli detesti profondamente le antologie, convinto – come Sanguineti – che convenga sempre leggere il testo integrale piuttosto che non la sua riduzione) la scelta degli

autori di combinare la loro ricostruzione critica ad una antologia di testi letterari è estremamente efficace dal punto di vista didattico, in quanto riesce a restituire al lettore testi oggi altrimenti difficilmente reperibili e a offrirgli un saggio autentico dei paradigmi letterari e dei modelli linguistici in uso all'interno di questo particolare genere letterario nel XIX secolo. Un genere che – con la sua lingua desueta, pomposa e colma di stilemi retorici – si rivolgeva ancora evidentemente più agli alfabetizzati che agli alfabetizzandi e che costituiva proprio per questo motivo lo “specchio linguistico” di un'Italia colma di ingiustizie e disuguaglianze, nella quale erano ancora poche le zone in cui era garantita una buona diffusione editoriale e nella quale circolavano dunque pochi libri, i cui contenuti educativi erano veicolati alle classi incolte prevalentemente attraverso l'oralità. Boero termina il proprio intervento lodando l'attenzione concessa dagli autori alle traduzioni (il cui peso era già stato messo in evidenza anni fa nel noto manuale Boero-De Luca) e alle prime edizioni italiane di alcuni classici della letteratura straniera per l'infanzia.

Flavia Bacchetti afferma che – nonostante non condivida in alcuni casi i criteri di selezione utilizzati dai due autori e sottolinei come la scelta dei testi antologizzati possa non incarnare fedelmente lo spirito dei tempi e risultare anzi fuorviante – mancava ancora ad oggi sul piano della didattica accademica un volume di questo genere. Gli storici, infatti, da questo punto di vista, si sono abituati ad utilizzare piste ermeneutiche di tipo critico, tralasciando spesso l'approccio diretto ai testi, che questa antologia colma e a cui rimedia. Bacchetti sottolinea poi che – richiamando la fortunata categoria storiografica inaugurata da Bacigalupi e Fossati – il processo di sviluppo socio-culturale «da plebe a popolo» è estremamente lento e l'uso, la diffusione e la proliferazione editoriale di questo genere di letture non hanno avuto uno sviluppo rettilineo, ma anzi si sono caratterizzati per connotazioni estremamente differenti a seconda delle aree geografiche, nelle quali il processo di alfabetizzazione è avvenuto a più velocità. Come aveva già rivelato Tina Tomasi, d'altronde, lo scolasticismo era un aspetto preponderante nella letteratura per l'infanzia ottocentesca, che – come anche il volume mette ben in rilievo – seguiva sostanzialmente due binari: quello scolastico (come *Il Giannetto*, con le sue caratteristiche enciclopediche, obsoleto nel linguaggio e precettistico nei contenuti) e quello letterario. Questa divaricazione tra letteratura amena e letteratura d'istruzione appare ancora oggi quanto mai complessa e necessiterebbe forse di ulteriori approfondimenti critici, cui si confida che questo volume darà avvio. Bacchetti, infine, riprendendo quanto già affermato anche da Boero, rileva come sul piano ermeneutico gli autori testimonino una poliedricità e un poliformismo degli studi di letteratura per l'infanzia che appare fondamentale e che deve essere rispettato.

Milena Bernardi dà avvio al suo intervento affermando di non condividere l'interpretazione fornita dianzi da Pino Boero delle antologie come persecutorie, in quanto le interpreta come raccolte indiziarie, vive e provocatorie, che non si chiudono in sé, ma tracciano anzi nuovi sentieri e forniscono utili piste di approfondimento. La «letteratura tra i banchi di scuola» costituisce uno di questi nuovi sentieri, una zona intermedia dell'immaginario, che si posiziona tra il «racconto chiuso» tradizionale e la «letteratura analfabeta», alimentata dall'apporto originale dell'oralità, in mutamento continuo, tipica dei *filò*, con la lettura ad alta voce dei grandi *feuilleton* ottocenteschi (come *I Miserabili* o *Il Conte di Montecristo*) da parte d'un lettore unico alfabetizzato che legge per tutti. La «letteratura tra i banchi di scuola» è senza dubbio alternativa a quest'ultima, in quanto non è «analfabeta» ma alfabetizzante, ma riprende in alcuna misura i temi e le dinamiche della lettura collettiva ad alta voce proprie della «letteratura analfabeta», innestandole nel contesto scolastico. È una letteratura che tende al dirozzamento

delle plebi e alla loro educazione morale, puntando a distinguere il bene dal male e a catalogare le angustie e i sentimenti.

Beseghi apre il dibattito, invitando i colleghi presenti a intervenire. Lorenzo Cantatore (Università degli Studi Roma Tre) plaude alla pubblicazione di quest'opera, in quanto accreditata – a suo modo di vedere – definitivamente la letteratura per l'infanzia come strumento di analisi e conoscenza del passato, applicando alla storia di questo particolare genere letterario paradigmi metodologici e modelli interpretativi sviluppati dagli autori nel corso delle loro precedenti ricerche sulla stampa periodica magistrale e sull'editoria scolastica. Se l'antologia recentemente curata da Stefano Calabrese (*La letteratura per l'infanzia: dall'Unità d'Italia all'epoca fascista*, 2011) – per quanto colta e in grado di mettere in luce come le costrizioni pedagogiche esercitate sui giovani lettori non siano riuscite a soffocare la nascita di una letteratura amena – appare parziale, la nuova opera di Ascenzi e Sani offre invece agli studiosi una collezione di testi in grado, da un lato, d'accreditare le fondamentali linee di tendenza della letteratura per l'infanzia nel secolo XIX e, dall'altro, di rilevare la prevalenza d'un intento morale, didascalico e di omogeneizzazione linguistica e l'assenza d'un canone letterario, che sarà ricercato più avanti.

Sabrina Fava (Università Cattolica di Milano) conferma come quest'opera vada a modificare in qualche modo la fisionomia assunta dalla letteratura per l'infanzia nell'ambito degli studi storiografici, nei quali prevale una ricostruzione letteraria che parte dai testi e dagli autori, che ha messo spesso in ombra un altro versante, quello della ricezione del testo letterario, molto più difficile da indagare, perché si staglia sullo sfondo della divaricazione tra lettori ideali e lettori reali. In tal senso, Fava apprezza particolarmente lo sforzo compiuto dagli autori nel descrivere l'effettiva diffusione, la fortuna letteraria e la persistenza nel tempo di alcuni testi letterari (come *Le novelle morali* di padre Soave o *Larpa della fanciullezza* di Luigi Sailer), ma anche l'attenzione dedicata alle traduzioni (come *Le avventure di Telemaco* del Fénelon). Fava esprime poi il proprio apprezzamento anche per la parte antologica, in quanto dal punto di vista ermeneutico riafferma la centralità del testo letterario, interpretato non solo in prospettiva filologica ma anche educativa, che costituisce poi il focus specifico del nostro ambito disciplinare.

Luana Salvarani (Università degli Studi di Parma) si concentra sul capitolo quarto del primo tomo dell'opera, con particolare riferimento alla traduzione e alla circolazione della letteratura selfhelpista, considerata in qualche modo il grimaldello utilizzato dalla letteratura americana per entrare in Italia. Salvarani – autrice di due volumi sulla cultura educativa americana, *Sunday school literature* (Anicia, 2012) e *Nascita di una nazione* (Anicia, 2015), cui è stato recentemente conferito il Premio Italiano di Pedagogia della Siped – sottolinea infatti come i colti ceti dirigenti delle regioni più industrializzate del nostro paese prendano a modello la cultura politica liberale e laica di matrice americana e importino la letteratura educativa selfhelpista espressione di quella cultura, pur contraendo le eccessive aspettative di crescita sociale tipiche del modello americano del *self made man* e adattandole alla realtà nazionale, in cui è possibile migliorare le proprie condizioni di vita senza tuttavia stravolgere le gerarchie sociali consolidate. Salvarani evidenzia infine anche l'impatto stilistico della produzione americana su quella italiana, con l'adozione di frasi brevi, di impianti sintattici meno complessi e con l'apertura a uno *humor* fino a quel momento estromesso da questo genere letterario, sottolineando come questi aspetti andrebbero maggiormente approfonditi.

Seguono gli interventi di Chiara Lepri sulla diffusione in ambito nazionale de *Le avventure di Robinson Crusoe* del Defoe, ritenuto paradigmatico del romanzo per ragazzi di fine Otto-

cento, e di Martino Negri (Università degli Studi di Milano) sulla fortuna italiana di *Pierino Porcospino* di Hoffmann, un grande classico della letteratura tedesca per l'infanzia, in cui emerge in tutta la sua densità la relazione non sempre lineare tra tensione estetica e dimensione educativa, più volte messo in luce nel corso delle relazioni precedenti all'interno della letteratura per l'infanzia di stampo ottocentesco.

Terminati gli interventi degli studiosi e delle studiose presenti, Beseghi passa dunque la parola ai due autori dell'opera per le conclusioni. Anna Ascenzi e Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata), dopo aver ringraziato i presenti per le numerose sollecitazioni ricevute e per gli stimoli dei quali non mancheranno di tener conto all'interno del secondo tomo dell'opera, tentano di tracciare le linee evolutive della letteratura per l'infanzia come disciplina scientifica nel corso degli ultimi decenni. Le prime cattedre di Storia della letteratura per l'infanzia sono quelle di Anna Maria Bernardinis alla Facoltà di Magistero dell'Università degli Studi di Padova a partire dall'anno accademico 1967-'68, di Rita D'Amelio alla Facoltà di Magistero dell'Università degli Studi di Bari dall'anno accademico 1969-'70 e di Antonio Faeti alla Facoltà di Magistero dell'Università degli Studi di Bologna dall'anno accademico 1975-'76, che è poi anche il primo docente a ricoprire un posto di ruolo specificamente assegnato alla disciplina. Lo stesso Faeti, d'altronde, nel 1990, nel suo *Le notti di Restif: peripezie di un girovago tra media e finzioni* (La Nuova Italia, 1990), sottolineava come le cattedre di Storia della letteratura per l'infanzia attivate negli atenei italiani fossero solo cinque: Bari, Bologna, L'Aquila (dove lavorava il compianto Franco Trequadrini), Padova e Urbino (dove lavorava Carlo Marini). È la fase pionieristica della letteratura per l'infanzia, che vede emergere la scuola bolognese grazie all'indiscussa genialità di Antonio Faeti, ma che sconta la totale assenza di apparati e strumenti di ricerca, di collegamenti e raccordi con gruppi di studio nazionali e internazionali e sulla quale grava ancora l'ambigua commistione con la pedagogia. Una svolta fondamentale avviene nel 1999, quando – nella valutazione comparativa per la copertura d'un posto di professore ordinario di Storia della Pedagogia, bandita dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Genova – risultano idonei Emy Beseghi, Pino Boero e Renata Lollo, che – a partire dai primi anni del nuovo secolo – costituiscono la «cabina di regia» per la promozione di questo ambito di studi a livello nazionale e per il consolidamento dei suoi tre poli di irradiazione in ambito accademico, costituiti dalle università di Bologna, Genova e dalla Cattolica di Milano. Un successo testimoniato dal crescente impulso dato alla ricerca, con la produzione di importanti studi sia sul versante storico che su quello critico, dall'avvio d'un'organica politica di reclutamento accademico, con la creazione di numerose nuove cattedre, e dalla creazione d'una comunità coesa di studiosi e studiose, tra cui numerosi giovani, dotata d'una propria precisa identità epistemologica, di cui il Gruppo Siped sulla letteratura per l'infanzia è una significativa espressione.

Al termine del seminario, il Gruppo Siped sulla letteratura per l'infanzia ha deciso d'attribuire un premio speciale a Pino Boero, Emy Beseghi e Renata Lollo (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), per i loro studi originali e innovativi e per il loro incisivo magistero accademico, i quali hanno conferito un notevole spessore culturale alla letteratura per l'infanzia e hanno contribuito a farne una disciplina di elevato profilo scientifico.

Juri Meda
Università di Macerata
juri.meda@unimc.it

Convegno
 Il Novecento: il secolo del bambino?
 (Verona, 10 marzo 2017)

La definizione attribuita dalla svedese Ellen Key al Novecento quale “secolo del bambino” è stata messa in discussione nel convegno di studio svoltosi presso l’Università degli Studi di Verona lo scorso 10 marzo, in occasione della presentazione del libro curato da Mario Gecchele, Simonetta Polenghi e Paola Dal Toso: *Il Novecento: il secolo del bambino?*

Nella mattinata presieduta dalla presidente del Cirse, Tiziana Pironi, il punto sulla ricerca storiografica riguardo le istituzioni educative per l’infanzia è stato proposto da Monica Ferrari, mentre Giorgio Chiosso ha illustrato i contenuti del volume.

La panoramica sulla condizione dell’infanzia in questi ultimi cent’anni attraverso una serie di immagini, fotografie e dipinti, curata da Mario Gecchele è stata completata da alcuni spezzoni tratti da film che vedono protagonisti i bambini, offerta da Alberto Agosti.

La Storia dell’infanzia e metodologia della ricerca storico-educativa è stato l’oggetto dell’intervento di Simonetta Polenghi, a cui è seguito quello di Giuseppe Zago sulla deistituzionalizzazione dei servizi socioeducativi per l’infanzia. Coordinato dalla presidente della Siped, Simonetta Olivieri, il pomeriggio si è chiuso con la riflessione sulle problematiche educative poste dal fenomeno dei minori stranieri non accompagnati, illustrato da Paola Dal Toso e dal magistrato Maurizio Millo.

Dall’analisi storico-educativa del secolo appena trascorso che si era aperto con prospettive ottimistiche verso l’infanzia, sostenute dal progresso in campo medico-igienico, dalle riflessioni di pedagogisti, psicologi e altri studiosi, da un benessere socio-economico abbastanza diffuso e crescente, emergono non solo linee di sviluppi e di apertura nei confronti dei bambini e delle bambine e della tutela dei loro diritti, ma anche incertezze, ansietà, contraddizioni. Se è indubbio che, da fine Ottocento in poi, la considerazione del valore dell’infanzia sia stata al centro di teorizzazioni e di ricerche in campo psicopedagogico e medico, nonché di una serie di interventi legislativi e di offerte educative e culturali volte alla protezione e alla valorizzazione dei fanciulli, a livello nazionale e internazionale, la realizzazione delle aspettative e delle speranze iniziali non sembra essersi pienamente realizzata, se non addirittura bloccata, tanto che il mito dell’infanzia, secondo alcune ipotesi, sembra evaporato. Forse è solo cambiato, come è naturale che avvenga nelle varieguate realtà della vita umana.

Paola Dal Toso
 Università di Verona
 paola.daltoso@univr.it

Convegno su
 Storia dell’educazione e consumo
 (Livorno, 8-9 giugno 2017)

Si è svolto a Livorno nelle giornate dell’8 e 9 giugno 2017, all’interno dell’omonimo festival organizzato da Stefano Oliviero (Università di Firenze), il convegno *Educazione, Scuola e Consumo. Analisi e prospettive storico-educative*, col patrocinio, tra gli altri enti, del Cirse.

Introdotta dai saluti di alcuni dei rappresentanti delle istituzioni coinvolte (Dipartimento di Scienze della formazione e Psicologia dell'Ateneo fiorentino, Regione Toscana e Comune di Livorno, Associazione nazionale cooperative di consumatori Coop e Cirse), che hanno saputo efficacemente inquadrare l'evento nel quadro di una crescente sensibilità, non solo storiografica, verso un'educazione al consumo critico intesa come avviamento a una cittadinanza consapevole, la prima sessione, coordinata da Monica Ferrari (Università di Pavia), è stata aperta dalla relazione dello stesso Oliviero, che ha invitato a storicizzare gli orizzonti di senso individuali e comunitari in tutte le età della vita, mettendo in luce la funzione dei consumi, in particolare a partire dalla seconda metà del Novecento, nello sviluppo della società e delle sue culture. Come ormai ampiamente mostrato da una ricca letteratura internazionale, mentre all'*homo faber* si andava sostituendo l'*homo consumens*, la pedagogia, e con essa la storiografia educativa, si mantenevano distanti dal fenomeno, certo foriero di nuove professionalità, ma troppo a lungo considerato e giudicato solo in quanto elemento deterioro del processo produttivo, contrapposto al valore etico-formativo del lavoro e non analizzato a fondo nei suoi diversi aspetti.

Davide Baviello (Università di Firenze) si è invece concentrato sulla storia dell'educazione alimentare in Italia nel corso del Novecento, disciplina che, in sé, non ha mai trovato spazio nella scuola, eccezion fatta per i corsi femminili di economia domestica (confluiti dopo il 1963 nelle applicazioni tecniche), nonché per la più recente, sia pur minima, considerazione mostrata nel curriculum scolastico dopo il 2000, sulla base dei suggerimenti dell'Unione europea. È soprattutto sulle famiglie, e in esse specialmente sulle donne, che si è diffuso, pertanto, lo studio, il quale ne ha evidenziato i pressanti condizionamenti tanto della politica quanto della pubblicità, tra fascismo e secondo dopoguerra. Una famiglia come scuola di politica sociale, verrebbe da dire, sulla quale investire per educare le nuove generazioni, come già in Italia Ferrante Aporti, Rosa Agazzi e Maria Montessori, fra i tanti, avevano sottolineato pensando specificatamente ai più piccoli.

E ancora alla famiglia ha dedicato attenzione Stefania Bernini (Università di Venezia), che ha messo a fuoco, a partire da particolari fonti egodocumentali, il rapporto tra consumi, scuola ed economia domestica nella Polonia degli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso, decenni cruciali per quel paese, alle prese con un nuovo 'sentimento dell'infanzia' (per dirla con Ariès), tutto da definire e verificare nel riscontro dei successi della Repubblica popolare uscita dalla guerra. Ne è risultato un interessante caso di analisi del valore del bambino, nel passaggio dal piccolo lavoratore, economicamente rilevante, al cosiddetto *emotional child*, privo di potenzialità economiche intrinseche, ma valevole, tuttavia, come coronamento del matrimonio moderno, insieme alla casa e ai principali beni di consumo, essenziali e accessori. Contestualmente, ha osservato la storica, a cambiare è stata, in quel dato contesto e non solo, la stessa idea di genitorialità, passata da stili autoritari a modelli più 'consumistici', nel senso anche di un'augmentata tolleranza, a tratti ritenuta eccessiva, nei confronti dei capricci dei figli.

Livia Romano (Università di Palermo) ha parlato di cinema quale fonte storiografica e bene di consumo delle famiglie italiane degli anni Cinquanta, «il decennio più lungo del secolo breve», come l'ha definito Elena Dagrada in un libro fresco di stampa per le edizioni Rubbettino (2016). Riproducendo il reale, anche se il più delle volte trasfigurato nella finzione, il cinema consente, infatti, di decifrare l'immaginario familiare di quell'epoca, oltre che l'orizzonte culturale e i significati simbolici, a loro volta rispondenti a precise istanze educative. Il che consente, in particolare, al ricercatore di riflettere sulle esperienze di fruizione mediante quel grande specchio del popolo che è, appunto, il cinema.

Infine, l'intervento di Elena Marescotti (Università di Ferrara) si è soffermato sulle caratteristiche e sulle dinamiche del cosiddetto 'consumo culturale', individuate da Eduard C. Lindelman negli Stati Uniti all'indomani del secondo conflitto mondiale, al fine d'interpretare, disvelandone alcuni dispositivi specifici, l'emergere e l'affermarsi della celeberrima *American way of life*.

La seconda sessione, presieduta da Giuseppe Zago (Università di Padova), ha visto succedersi nel pomeriggio dell'8 giugno gli interventi di Giacomo Spampani (Università di Firenze), Domenico F.A. Elia (Università G. D'Annunzio di Chieti-Pescara), Gianluca Gabrielli (Università di Macerata) e Maria Cristina Morandini (Università di Torino), tutti dedicati al mondo della scuola come luogo di consumo e di consumatori, solo in tempi recenti di educazione al consumo. Nello specifico, Spampani ha analizzato una serie di fonti che spaziano dalla normativa in materia di edilizia e arredi scolastici ai cataloghi dei materiali didattici per le scuole elementari, in un vasto arco temporale compreso tra il 1866 e il 1977.

Elia ha indagato le serie brevettali conservate presso l'Ufficio della proprietà industriale del Ministero d'agricoltura, industria e commercio all'Archivio centrale dello Stato, allo scopo di censire i marchi brevettati relativi all'industria sportiva durante il fascismo, contribuendo così, attraverso una lettura critica di tale *corpus*, a dare qualche risposta ai numerosi interrogativi in fatto di consumo, e relativo utilizzo didattico, di attrezzi ginnici e sportivi.

Gabrielli ha proposto, invece, un originale percorso di lettura dei problemi scolastici elementari, presentati come fonti dei macrocambiamenti sociali e ideologici vissuti dalla scuola italiana dall'Ottocento a oggi. Fin dall'Unità, l'aritmetica ha dedicato, infatti, spazio al mondo dei consumi, sia nella prospettiva di preparare gli allievi al mondo della compravendita e del commercio, sia per educarli a un orizzonte di consumi (e di risparmi) ritenuti indispensabili a una vita sociale attiva e regolata moralmente.

Da ultima, Morandini ha guardato alla pubblicità e ai suoi messaggi, apparsi negli anni del boom economico su due delle principali riviste magistrali del tempo: «Scuola italiana moderna», legata agli ambienti cattolici bresciani, e «I diritti della scuola», interprete dei circuiti laici d'ispirazione democratico-radical.

A restare sullo sfondo è stata soprattutto una domanda, alla quale l'intervento di Juri Meda (Università di Macerata), non presente per sopraggiunti impedimenti, avrebbe forse saputo rispondere: fino a che punto l'emergere di una cultura dei consumi applicata alla scuola è riuscita a soffocare quel saper fare pedagogico, artigianale e creativo, precedente l'avvento del maestro 'cliente' delle case editrici, su cui gli studi diretti da Giorgio Chiosso si sono dettagliatamente soffermati? E ancora, come indagare, nello scenario di siffatto passaggio, l'articolarsi delle derive rispetto alle principali teorie pedagogiche, espressione di metodi non sempre consolidati, e talora spuri nella pratica?

Sono interrogativi che aprono mondi ancora per molti versi inesplorati, segno di una ricerca storico-educativa in fermento e continuo aggiornamento, animata da sfide e nodi irrisolti, provenienti certo dall'esterno, ma non solo. Su tali tematiche (oltre all'internazionalizzazione, la storia della materialità educativa e della cultura materiale della scuola nel rapporto con la 'lezione delle cose', la storia locale dell'educazione in relazione alla storia culturale, l'educazione comparata nelle sue differenti valenze, oggetto di due diversi interventi) ci si è concentrati nel corso della tavola rotonda del 9 giugno, con la partecipazione di Letterio Todaro (Università di Catania), Monica Ferrari (Università di Pavia), Matteo Morandi (Università di Pavia), Carla Callegari (Università di Padova) e Angelo Gaudio (Università di Udine), sotto la presidenza di Gianfranco Bandini (Università di Firenze), il quale non ha mancato, in chiusura, di as-

sociare per certi versi il festival livornese (alternanza di momenti seminariali e accademici a percorsi per le scuole e per i cittadini, approfondimenti culturali a momenti ludici) alla prima Conferenza italiana di *public history* nel frattempo in corso a Ravenna (5-9 giugno). Di nuovo, prorompe l'invito ad abbandonare l'isolazionismo per coltivare relazioni di collaborazione scientifica, sia all'interno che all'esterno dell'Accademia, secondo forme di coinvolgimento del pubblico nelle diverse fasi della ricerca e dei suoi risultati condivisi.

Il convegno si è concluso con la cerimonia per la consegna dei premi Cirse: premio alla carriera a Giuseppe Trebisacce e premio migliori monografie a Giovanni U. Cavallera e a Livia Romano.

Matteo Morandi
Università di Pavia
matteo.morandi@unipv.it



*Editoriale di LUCA BRAVI, TOMMASO VITALE
«In-dipendenza». Percorsi di controllo e di emancipazione
delle minoranze culturali nella storia sociale
dell'educazione europea*

*MICHELA D'ALESSIO, «La vita delle 28» nella scuola superiore
femminile fascista di economia domestica (1942).
Per una rilettura di un'esperienza formativa
di omologazione culturale e sociale*

*ANTONIO CINIERO, Mascarimiri, come legge! Percorsi scolastici, identità
e rielaborazione delle appartenenze culturali nel racconto
intergenerazionale di una famiglia rom dell'Italia meridionale.
Note su un'indagine in corso*

*STEFANO PASTA, L'accoglienza dei profughi al memoriale della Shoah di Milano.
La funzione educativa della memoria*

*ANDREA DESSARDO, Presidi e prèsi: la scuola in Alto Adige
nel primo dopoguerra tra occupazione italiana
e resistenza tirolese (1918-1922)*

*ANDREA MANNUCCI, La presenza protestante
in Toscana in ambito educativo
dall'Unità d'Italia ad oggi*

*LUANA COLLACCHIONI, Valorizzare la memoria
personale e collettiva per costruire cittadinanza
europea includente*

ISBN 978-884674972-7

