



2020

Anno VII - n. 1 (n.s.)

2384-8294

RIVISTA DI STORIA DELL'EDUCAZIONE

Journal of History of Education

THE OFFICIAL JOURNAL OF CIRSE



Poste Italiane spa - Tassa pagata - Piego di libro
Aut. n. 072/DCB/FI/MF del 31.03.2005



Journal of History of Education RSE is an international, peer-reviewed and open-access journal focused on the global significance and impact of history of education. It covers all the theoretical and practical aspects of the history of education, as well as scholarship and applied research.

It is the official journal of CIRSE (Italian Center for History of Education), the field's leading scientific society in Italy, and has been published since 2014 (since 1982 with another title).

The journal is biannual and publishes both special and miscellaneous issues.

It encourages submissions from a range of intersecting sub-fields in intellectual, social, political, economic, and cultural history including (but not limited to): sociology of knowledge, history of childhood and youth, public and urban history, cultural and comparative history, history of ideas, history of emotions).

Editors-in-Chief

Fulvio De Giorgi (University of Modena and Reggio Emilia), CIRSE president

Antonia Criscenti (University of Catania), CIRSE vice-president

Gianfranco Bandini (University of Florence), CIRSE secretary

International Scientific Committee

Georgina María Esther Aguirre Lora, Universidad Nacional Autónoma de México (Messico)

José-Manuel Alfonso-Sánchez, Universidad Pontificia de Salamanca (Spagna)

Hilda T.A. Amsing, Rijksuniversiteit Groningen (Paesi Bassi)

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 Beseghi, 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, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasile)

Franco Cambi, già Università degli Studi di Firenze

Rita Casale, Bergische Universität Wuppertal (Germania)

Pierre Caspard, già Institut national de recherche pédagogique – INRP di Parigi (Francia)

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 (Francia)

Maria Isabela Cortes Giner, Universidad de Sevilla (Spagna)

Antón Costa Rico, Universidade de Santiago de Compostela (Spagna)

Carmela Covato, Università degli Studi Roma 3

Antonia Criscenti, Università degli Studi di Catania

Joaquim de Azevedo, Universidade Católica Portuguesa di Porto (Portogallo)

Fulvio De Giorgi, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

María del Mar del Pozo Andrés, Universidad de Alcalá (Spagna)

Inés Dussel, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados – CINESTAV del Instituto Politécnico Nacional (Messico)

Domenico Elia, Università degli Studi D'Annunzio di Chieti-Pescara

Rosella Frasca, già Università degli Studi dell'Aquila

Luca Gallo, Università degli Studi di Bari

Décio Gatti Júnior, Universidade Federal de Uberlândia (Brasile)

Angelo Gaudio, Università degli Studi di Udine

Carla Ghizzoni, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Angela Giallongo, Università degli Studi di Urbino

Gerald Gutek, già Loyola University di Chicago (Stati Uniti d'America)

José María Hernández Díaz, Universidad de Salamanca (Spagna)

José Luis Hernández Huerta, Universidad de Valladolid (Spagna)

Tomáš Kasper, Institut für Pädagogik und Psychologie di Liberec (Repubblica Ceca)

Panagiotis G. Kimourtzis, University of the Aegean (Rodi)

Terciane Ângela Luchese, Universidade de Caxias do Sul (Brasile)

Justino Magalhães, Universidade de Lisboa (Portogallo)

Charles Magnin, già Université de Genève (Svizzera)

Eva Matthes, Universität Augsburg (Germania)

Christine Mayer, Universität Hamburg (Germania)

Juri Meda, Università degli Studi di Macerata

András Németh, Eötvös Loránd Tudományegyetem – ELTE di Budapest (Ungheria)

Attila Nobik, Szegedi Tudományegyetem (Ungheria)

Gabriela Ossenbach Sauter, Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED di Madrid (Spagna)

Joaquim Pintassilgo, Universidade de Lisboa (Portogallo)

Tiziana Pironi, Università degli Studi di Bologna

Edvard Protner, Univerze v Mariboru (Slovenia)

Fabio Pruneri, Università degli Studi di Sassari

Bela Pukansky, János Selye University (Slovacchia)

Geert Thyssen, John Moores University di Liverpool (Regno Unito)

Giuseppe Tognon, Libera Università degli Studi Maria SS. Assunta – LUMSA di Roma

Serge Tomamichel, Université Lyon 2 (Francia)

Giuseppe Trebisacce, Università della Calabria

Angelo Van Gorp, Universiteit Gent (Belgio)

Diana Gonçalves Vidal, Universidade de São Paulo (Brasile)

Carlos Eduardo Vieira, Universidade Federal do Paraná (Brasile)

Antonio Viñao Frago, Universidad de Murcia (Spagna)

Ignazio Volpicelli, Università degli Studi di Roma «Tor Vergata»

Johannes Westberg, Uppsala Universitet (Svezia)

Editorial Board

Pietro Causarano (Managing Editor), Francesca Borruso, William Grandi, Maria Cristina Morandini, Martino Negri, Stefano Oliviero

Editorial Secretary: Lucia Cappelli, Rossella Raimondo

Managing Director

dott.ssa Sandra Borghini

Rivista di Storia dell'Educazione

**Journal of History of Education
the official journal of CIRSE**

**anno VII – n. 1 (n.s.)
2020**

Firenze University Press

Published by

Firenze University Press – University of Florence, Italy

Via Cittadella, 7 - 50144 Florence - Italy

<http://www.fupress.com/rse>

Copyright © 2020 Authors. The authors retain all rights to the original work without any restrictions. Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY-4.0) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise stated.

Cover image: © Anton Petrus | Dreamstime.com

Presentazione

Fin dal suo insediamento, questa Direzione e tutto il Consiglio Direttivo del Cirse hanno messo in cima alle loro preoccupazioni il miglioramento della Rivista.

Non è infatti da considerarsi ovvio che una “Società di categoria” possa disporre di una rivista di fascia A (non accade, per esempio, per altre Società storiche, anche molto titolate): si tratta, dunque, di un patrimonio importante di tutti i soci e a servizio di tutti, in particolare dei più giovani.

Un passaggio decisivo di questa ‘politica di potenziamento’ è stato il cambio dell’editrice, resosi ormai indilazionabile per una serie di questioni di ordine organizzativo. Ringraziamo l’editrice ETS, nostro editore negli anni passati e che ci ha accompagnato in un primo tratto di strada sulla via dell’accreditamento scientifico.

Dopo vari contatti ed incontri con diversi editori, la scelta è caduta infine sulla Firenze University Press che vanta una seria e consolidata esperienza: si tratta di un *publisher* affidabile, al quale fanno capo già 49 riviste scientifiche e che è pertanto tra i primi 5 editori di riviste italiane.

Sul piano della policy, la FUP – che non è un editore privato – crede fortemente nel modello dell’“Open Access”: libero, digitale, online ed esente dalla maggior parte delle restrizioni di copyright. Ciò permetterà alle nostre pubblicazioni di essere lette, scaricate, modificate e condivise da chiunque ne abbia bisogno per le proprie ricerche. Gli autori di RSE mantengono sempre, ovviamente, la titolarità del diritto d’autore sull’opera e garantiscono la pubblicazione della stessa nei termini di una Licenza Creative Commons (CC), che permette ad altri di condividere l’opera riconoscendo una menzione di paternità adeguata.

La Rivista di Storia dell’Educazione sarà dunque dotata di un sistema *open source* di facile utilizzo, di un profilo attraente e di una presentazione accattivante. L’obiettivo principale, con il nuovo *publisher*, sarà l’indicizzazione di RSE in SCOPUS. Non mancheranno – lo speriamo – campagne di marketing accurate: un servizio strategico dedicato alla promozione degli articoli della rivista. Del resto, il nuovo progetto intende

rilanciare la rivista nel circuito della comunicazione scientifica internazionale come *peer-reviewed journal per la storia dell’educazione*, di riferimento non solo a livello nazionale ma a livello europeo.

La prima fase del progetto (della durata di circa due anni) si svilupperà attraverso cinque azioni principali e congiunte che possono essere, in maniera schematica, sintetizzate come segue:

1. adozione da parte di RSE di nuovi standard e protocolli internazionali di certificazione e elezione scientifica degli articoli;
2. azioni di valorizzazione e ampliamento dei network scientifici di riferimento della rivista per incrementarne il processo di internazionalizzazione;
3. allineamento di RSE alle nuove *best practices* editoriali e alle innovazioni tecnologiche per il miglioramento dei servizi erogati ai nostri lettori, autori, revisori, collaboratori.
4. avvio della pubblicazione di articoli non solo secondo i canoni dell’Open Access, ma nel più ampio orizzonte dell’Open Science e dell’Open Educational Resources;
5. adozione di nuovi protocolli di comunicazione e promozione della rivista, orientati a massimizzare l’impatto, la visibilità e la nostra reputazione a livello internazionale.

In quest’opera, dalla quale tutti speriamo di trarre giovamento sul piano scientifico, ci vuole – accanto all’impegno del nuovo editore – la collaborazione di tutti gli studiosi e le studiose che si ritrovano nel Cirse. Ci aspettiamo perciò che tutti diano una mano e che, in questo lavoro, trovino soddisfazione, per i risultati di qualità.

Fulvio De Giorgi
(presidente CIRSE e direttore di RSE)



Citation: M. Alfonsi (2020) Charlotte Brontë e Jane Eyre: L'inizio di un percorso emancipativo tra bambine letterarie e bambine reali. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(1): 5-17. doi: 10.36253/rse-9390

Received: July 29, 2019

Accepted: April 25, 2020

Published: July 9 2020

Copyright: © 2020 M. Alfonsi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Pietro Causarano, Università di Firenze; Rossella Raimondo, Università di Bologna.

Charlotte Brontë e Jane Eyre: L'inizio di un percorso emancipativo tra bambine letterarie e bambine reali

Charlotte Brontë and Jane Eyre: the beginning of an emancipatory process between literary girls and real girls

MARIANNA ALFONSI

Università di Roma3, Italia

E-mail: marianna.alfonsi@uniroma3.it

Riassunto. Dare giusta collocazione alla letteratura per l'infanzia nell'ambito della letteratura tout court significa riconoscerne radici e influenze in un panorama più ampio. L'opera di Charlotte Brontë inserita in questo contesto assume un duplice significato sia perché lega «personagge» adulte e bambine, sia perché ci riporta alle radici di una letteratura scritta da donne con protagoniste femminili in grado di scardinare i canoni tradizionali socialmente approvati. Recuperare *Jane Eyre* è il primo passo da compiere per tracciare un nuovo modo di scrivere le donne e raccontare «il divenire» femminile, delineando un percorso parallelo al *bildungsroman*, in cui la gioventù femminile non ha trovato piena considerazione. Nel definire un itinerario per donne e bambine è allora necessario analizzare gli studi svolti dalla critica letteraria femminista che dagli anni Settanta ha indagato il profondo rapporto tra donne e letteratura, sia dal punto di vista di chi scrive che da quello di chi legge. Obiettivo diviene dunque quello di recuperare la storia di quel legame che unisce la presenza delle donne e delle bambine nella letteratura e la loro ricerca di uno spazio autonomo di immaginazione, di pensiero e di azione. Inserire *Jane Eyre* nel panorama della letteratura dedicata all'infanzia ci permette di rintracciare la nascita della bambina autentica, e oltre la norma, tra le pagine scritte e lette, l'incipit di un processo emancipativo che pone nell'analisi importanti interrogativi sul ruolo della lettura e della letteratura nei contesti sociali ed educativi.

Parole chiave. Bambine immaginarie, letteratura per l'infanzia, emancipazione, personaggio, bildungsroman femminile.

Abstract. Giving a right place to literature for children in the context of general literature means to recognizing its roots and influences in a wider landscape. Charlotte Brontë work inserted in this context has a double meaning both because it links adult and child female characters (The Italian society of literates has defined them «personage»), and because it brings us back to the roots of a literature written by women with female protagonists able to undermine the socially approved traditional rules. Recovering *Jane Eyre* is the first step to be taken to trace a new way of writing about women and telling about “the becoming” of women, delineating a parallel path to *bildungsroman*, in which the feminine youth has not found full consideration. To define an itin-

erary for women and girls it is then necessary to analyze the studies of feminist literary criticism that has investigated the relationship between women and literature since 70s, both from the writer's and reader's point of view. The objective thus becomes the one to recover the history of that link that unites the presence of women and girls in literature and their search for an autonomous space of imagination, thought and action. Inserting *Jane Eyre* in the children's literature allows us to trace the birth of the authentic female child, and the beginning of an emancipatory process that poses important questions about the role of reading and literature in social and educational contexts.

Keywords. Imaginary girls, children's literature, emancipation, personage, female bildungsroman.

ALLE RADICI DELLA RIBELLIONE: JANE EYRE

Rintracciare le radici della libertà delle bambine nella letteratura per l'infanzia, significa intraprendere un percorso d'indagine sui testi letterari con l'obiettivo di approfondire il nesso esistente tra i modelli proposti, che negli anni cominciarono ad affacciarsi sulla scena letteraria, e i nuovi percorsi identitari presentati alle bambine.

Allo stesso tempo è necessario guardare alla mano che tratteggia ogni personaggio, ogni protagonista, specialmente per quanto riguarda quella che Ellen Moers ha definito l'età epica della letteratura femminile (Moers 1979).

Ci si chiede allora se la narrazione letteraria, quella che dal femminile nasce e al femminile riporta, possa aver condizionato in qualche modo le lettrici bambine verso l'elaborazione di un sé che, gradualmente e lentamente si liberava da una costrizione socio-educativa, proprio perché nuovi ed eversivi, rispetto alla cultura dominante, erano i modelli identitari proposti.

In un'analisi cronologicamente più ampia del panorama letterario è sembrato possibile far risalire alla prima metà dell'Ottocento, o poco prima, un filone di libertà letteraria che, in questa fase, assume i tratti della ribellione e della contestazione. Interrogarsi allora sulle radici dell'attuale «immagine bambina» di una letteratura orientata alla liberazione del femminile, ci rimanda direttamente al XIX secolo, periodo in cui le donne, le scrittrici, spesso nascoste sotto uno pseudonimo maschile come nel caso di Charlotte Brontë, hanno intriso le loro protagoniste del loro essere donne in una società che non dava loro diritto di parola, di espressione, di autodeterminazione, che negava loro il diritto ad «essere».

Jane Eyre, la grande radice in cui prende spazio l'evidente contestazione letteraria femminile nei confronti di un mondo di uomini pensato per gli uomini, si inserisce così a pieno titolo tra quelle che a partire dal 2011 la Società Italiana delle Letterate ha definito «personage», non più «personaggi donna, ma a pieno titolo «personage», prive di quelle subalternità tradizionali e parità che suonavano perfino ridicole, se paragonate alla ricchezza

e consapevolezza delle scritture da loro ispirate, e a loro dedicate» (Mazzanti e Neonato 2016, 7).

Jane Eyre, allo stesso modo di alcune delle più importanti opere della letteratura dedicate alla gioventù femminile che la seguiranno, basti pensare alle opere della Alcott, alla Porter e alla Burnett – anche se il panorama è assai più vasto –, si può a ragione inserire in una concezione tipicamente femminile di *bildungsroman*. È in questa direzione che l'opera brontiana sfuma, sempre più, nella letteratura dedicata all'infanzia. Emerge tra le pagine di *Jane Eyre* la figura di una bambina, prima e donna poi, forte, che non ha il timore di parlare, di opporsi, di esprimersi con i suoi fermi «no» alle varie situazioni e al mondo, a un contesto sociale che non accettava la libera autodeterminazione di una donna.

Diviene una bambina quasi inafferrabile, che si nota spesso proprio per la sua stranezza, estetica e caratteriale, rispetto ai canoni socialmente approvati, un'insignificanza estetica che la porta a emergere, ancor più sorprendentemente, tra le altre. Siamo di fronte ad un importante, e forse troppo spesso sottovalutato dalla critica letteraria tout court, *bildungsroman* fortemente femminile, in cui il dolore non viene taciuto ed ha i tratti forti di un animo femminile costretto che tenta di emergere.

Jane Eyre, e ancor più le opere che la seguiranno, porta con sé i caratteri della sua creatrice; si stabilisce infatti un legame assai profondo tra la vita della scrittrice e le sue personage immaginarie, un legame che ha radici profonde nell'essere dell'autrice, donna in un determinato contesto storico e sociale e, come tale, la Brontë carica di una fantasia trasformatrice *Jane Eyre*, di quella capacità e possibilità che era negata alla donna reale della metà del XIX secolo.

L'itinerario letterario che da *Jane Eyre* si dispiega, si costruisce nella consapevolezza del proprio sé e nell'accettazione, nella scoperta e, ancor più, nell'espressione della propria identità. Può sembrare insolito parlare di «romanzi di identità femminile» nella metà dell'Ottocento, in un'epoca in cui la donna era ancora priva di quella libertà autodeterminata che emergerà nel corso del XX secolo.

Obiettivo diviene allora quello di recuperare e analizzare l'opera brontiana e la vita della sua autrice, quale radice di una letteratura per l'infanzia tipicamente femminile. La Brontë fornendo un modello non convenzionale di bambina e di donna, ha aperto la strada a bambine di carta lontane dalla norma, che spesso nascevano proprio in contrapposizione ad essa, contribuendo a presentare e diffondere un nuovo modo di essere bambine e donne, non raramente in conflitto con il più ampio contesto sociale.

Esaminare *Jane Eyre* diviene allora il passaggio fondamentale, è necessaria tuttavia un'indagine volta a rintracciare quelle caratteristiche che hanno portato la critica letteraria femminista a inserire l'opera di Charlotte Brontë nell'età epica della letteratura femminile, a parlare dell'autrice come pioniera di una scrittura «sessuata» che tra le parole tesseva il proprio sentire donna, intrecciando tra le righe quella che Angela Bianchini ha definito «voce donna» (Bianchini 1996).

Porre *Jane Eyre* come radice irrinunciabile significa altresì individuare uno specifico percorso letterario e femminile che lega la letteratura *tout court* – specie quella per l'infanzia – ai processi di emancipazione femminile.

Chi era Jane Eyre? Chi era Charlotte Brontë? E quale impulso tra carta stampata e realtà, l'opera e la sua autrice hanno dato al futuro delle bambine immaginarie e reali? La risposta a questi interrogativi è l'obiettivo del presente lavoro.

UNA BILDUNG FEMMINILE TRA JANE E CHARLOTTE: SCRIVERE PER SÉ, SCRIVERE PER LE ALTRE.

Nel 1762 Jean Jacques Rousseau scriveva:

Lettore, mi rivolgo direttamente a voi: siate in buona fede. Che cosa fa nascere la miglior opinione in una donna quando entrate nella sua stanza, che cosa la fa frequentare con maggior rispetto: trovarla intenta ai lavori del suo sesso, alle cure domestiche, in mezzo agli indumenti dei figli, oppure vederla comporre versi al suo scrittoio, circondata da ogni tipo di pubblicazioni, e da biglietti di tutti i colori? Una ragazza letterata resterebbe nubile a vita, se non ci fossero che uomini sensati sulla terra (Rousseau 2002, 508).

Dalle parole del filosofo emerge la difficoltà che nel XVIII secolo doveva affrontare una donna che si dedicava alla scrittura. Già era diffuso il pregiudizio nei confronti delle istitutrici e, più in generale, delle donne che si guadagnavano da vivere. È infatti proprio da questo periodo che avrà inizio il lungo percorso della donna

verso l'indipendenza, dando origine ad un binomio duro a morire che avvicinava la sua autonomia alla valutazione negativa dell'opinione pubblica.

Il giudizio comune, come già sostenuto da Rousseau, diviene ancora più maldicente quando non solo ci si trova davanti una donna sola che sceglie di votarsi all'insegnamento, perseguendo quindi un'autonomia economica e, prima ancora, di pensiero, ma quando ci si trova davanti una figura femminile che decide di dedicare la propria esistenza alla cultura e spesso alla scrittura; è proprio nell'Ottocento infatti che si diffonde in modo massiccio il sospetto sulla professione di romanziera.

Cécile Dauphin, sottolineando ancora una volta la difficoltà delle donne che sceglievano di guadagnarsi da vivere, scrive:

Nonostante i misogini che non mancano di stigmatizzare «l'invasione di donne saccenti incapaci come barbari di fecondare il mondo» alcune donne si dedicano alla scrittura. Il loro gesto assume valore di protesta, di grido di rivolta contro la reclusione domestica, e nello stesso tempo di affermazione di identità e di mezzo di indipendenza economica (Dauphin 2007, 399)

E continua evidenziando il difficile percorso, spesso osteggiato, delle pubblicazioni a firma femminile.

La volontà di ostacolare la donna studiosa e intellettuale è talmente forte che molte optavano per una tranquilla vita domestica e familiare, tuttavia esempi di donne che si sono distinte grazie al loro intelletto non mancano, specie nella seconda metà del secolo.

Guardando alla storia dell'Ottocento e alla produzione di romanzi pubblicati da donne, non si può fare a meno di ricordare che quando la donna ha preso in mano la penna, le sue opere sono state spesso rifiutate o pubblicate in seguito o, in alcuni casi, sono state relegate a un genere minore – di cui solo oggi viene riconosciuta l'importanza –: la letteratura dedicata alla gioventù. Non era infatti raro che alle donne scrittrici venisse richiesta, e spesso consigliata, la stesura di un'opera per bambini¹.

Il sospetto e le maldicenze che pesavano sulla donna che si guadagnava la sua indipendenza con la scrittura, saranno difficili da sradicare, non solo perché la donna indipendente assumeva i caratteri di una «non donna», più vicini ad abiti maschili che femminili, ma anche perché la scrittura dava alla donna la parola e con essa la possibilità di esprimere il proprio punto di vista.

Ma che rapporto c'è tra donne e scrittura e tra donne e lettura? Questo interrogativo diviene la domanda fondamentale per comprendere l'opera di Charlotte

¹ Si veda a tal proposito l'opera di Louisa May Alcott o, in Italia, di Ida Baccini.

Brontë e per definire la sua influenza nel panorama della letteratura per l'infanzia con protagoniste bambine.

Nel 1906 Sibilla Aleramo scriveva «Mercé i libri non ero più sola» (Aleramo 2013, 82), l'autrice afferma di essere stata salvata dai libri, e continua, «ero un essere che intendeva ed assertiva e collaborava ad uno sforzo collettivo» (Aleramo 2013, 82). Le parole della Aleramo mettono in luce quell'aspetto di condivisione chiamato in causa dalla scrittura e dalla lettura, che ci permette di parlare del rapporto tra lettrice e autrice come di un legame di «sorellanza» che, nel caso della letteratura dedicata all'infanzia, vede la scrittrice in un ruolo materno; sua è la funzione di individuare i vissuti infantili – spesso ritrovati nella propria esperienza, – e i desideri di rivalsa e di trasferirli in protagoniste spesso anti-convenzionali, che si pongono come modelli atipici ed emancipati in un genere che, specie quando si rivolgeva alle bambine, assumeva i tratti normativi e prescrittivi di una «buona», quanto adeguata, educazione.

Nel 1929 Virginia Woolf pubblicava *A room of one's own*, il primo testo che riflette criticamente sul profondo rapporto tra donne e scrittura e sullo spazio letterario come luogo di libertà. Una stanza che diviene uno spazio di autonomia, per pensare a sé ed esprimersi, che permette alla donna di assumere un'identità costruita da sé e per sé.

Partire da Jane Eyre e da Charlotte Brontë significa allora partire dal rifiuto tutto femminile di uniformarsi alla norma, dal rifiuto di lasciarsi sottomettere dall'autorità nella consuetudine che vedeva l'animo femminile come un qualcosa da costringere e reprimere già nell'infanzia. Trovare un incipit nel binomio Charlotte Brontë/Jane Eyre significa partire dalla ricerca di uno spazio per sé.

Allo stesso modo, tra le pagine di *Jane Eyre* emerge una nuova relazionalità, un nuovo modo relazionale: è il rapporto tra donne, come sottolineato dalla Chemello (2007) che ci ricorda come nella costrizione socialmente sessuata della sua identità, Jane scelga dei modelli e dei termini di paragone che le permetteranno sempre di spingersi più avanti aprendole nuovi spazi di riflessione, confronto e crescita. Un'evoluzione che procede nella definizione della sua personalità², ma ancor prima nella conoscenza di sé come soggetto, del suo profondo animo e del mondo esterno, osservato sempre da un Io in divenire, pensante, autonomo, che determina e influenza la relazione tra l'*intus* (Chemello 2007) e il mondo fuori.

Nel percorso di Jane s'incrociano molte donne, modelli e anti-modelli, bambine cariche di un'aura di santità, come la piccola Helen Burns, donne che diven-

gono per lei un sostegno e un'apertura come nel caso della signorina Temple, accogliente nei confronti del carattere determinato di Jane. Queste figure emergono come termini di paragone, evidenziando quello «stare tra donne» di cui si paleserà l'importanza solo negli anni Settanta del Novecento.

Jane Eyre nel 1847 sarà la prima bambina di carta a «dire no», la prima che porterà tante protagoniste immaginarie a dire in modo determinato, e autodeterminato, «io sono».

A catturare l'attenzione è non solo la protagonista nei caratteri che la rendono una «personaggia» a tutto tondo, ma il suo itinerario formativo, ben analizzato dalla critica letteraria femminista dagli anni '70 in poi, un itinerario formativo che, tuttavia, non trova spazio tra le fila del canonico *bildungsroman*.

Franco Moretti nei suoi studi sul romanzo di formazione, ha ben definito le peculiarità di questo genere narrativo e, allo stesso tempo, dell'itinerario formativo da esso narrato; quello che emerge dalle sue riflessioni è la figura di un uomo, di un giovane che diventa uomo, pur sempre «un maschio». Cosa ne è allora delle donne, cosa ne è delle ragazze che cercano di raggiungere l'età adulta e del percorso educativo a loro riservato?

Come riporta la Chemello

Tra questi due eventi [giovinezza e maturità], la vita del giovane protagonista si viene srotolando tra avventure legendarie e discussioni letterarie e filosofiche, lettere scritte e ricevute, progetti interrotti o deviati per mostrare alla fine il suo «miracolo», quel «miraggio simbolico» raggiungibile dopo un lungo cammino, quella forma di disciplinamento sociale che verrà risarcita con il matrimonio (Chemello 2007, 14).

E continua la studiosa:

Il romanzo di formazione è la rappresentazione di una mobilità sociale secondo la lettura sociologica di Moretti, è il momento della saldatura dell'individuo nella società e, nel contempo, il momento di sutura, della progressiva assimilazione tra due classi: l'aristocrazia da una parte e dall'altra la borghesia, espressione della nuova aristocrazia del lavoro (Chemello 2007, 14).

Da queste affermazioni emerge l'assenza femminile, un «silenzio» sul formarsi della donna, su una formazione reale che vede la bambina prima e la donna poi, in un percorso individuale fatto di costrizioni e spazi interni; né traccia resta negli studi di quei romanzi che trattengono un'educazione femminile, un «divenire» che, di contro al romanzo di formazione maschile, si caratterizza proprio nella sua distanza dal canone femminile socialmente approvato.

² Già qui sarebbe importante parlare di «soggettività» ponendo al centro la scoperta di sé come soggetto, anticipando le teorizzazioni femministe di Simone De Beauvoir e Carla Lonzi.

Il modello maschile, di fatto, come sottolineato dalla Chemello, resta «poco assimilabile [...] alla difforme funzione storica e sociale del “femminile” e del suo percorso formativo» (Chemello 2007, 16). Bachtin propone una «tipologia storica del romanzo», adottando come criterio distributivo «il principio di costruzione dell'immagine dell'eroe principale» (Bachtin 1988, p. 195). L'attenzione del critico, di fronte al «romanzo di educazione», è catturata dalle realizzazioni letterarie capaci di illustrare con pervasività «il momento del divenire sostanziale dell'uomo» (Chemello 2007, 16).

L'eroe abbandona la «configurazione storica», «a fare la differenza è proprio l'immagine cangiante del personaggio protagonista, la sua capacità di evolvere, emancipandosi sia sul piano della gerarchia sociale sia a livello interiore» (Chemello 2007, 16).

Si tratta dunque di ipotizzare l'idea di un «Romanzo del divenire» in cui l'esperienza assume un'importanza centrale nel processo formativo, come sostiene Chemello questo tipo di romanzo è «capace di rappresentare il mettersi al mondo di una donna attraverso l'esperienza e la scuola della vita» (Chemello 2007, 17).

Una formazione e un'esperienza in cui lo spazio interno, «l'*intus*» (Chemello 2007, 21), assume valore incomparabile nel raggiungimento della comprensione e della consapevolezza di sé. In questo spazio, nel «romanzo del divenire», nel racconto profondo di una *Bildung* femminile si colloca l'opera di Charlotte Brontë, il romanzo di una donna che «mette al mondo se stessa» dall'interno, nonostante il contesto normativo e stringente che la sua protagonista abita.

L'eredità di *Jane Eyre* verrà raccolta da numerose scrittrici che dedicheranno la propria penna alla definizione di nuovi modelli femminili, che hanno tratteggiato altrettanti modi di divenire e, con ciò, nuove possibilità per bambine reali e immaginarie. Basti pensare all'opera di Louisa May Alcott, la quale di suo pugno affermerà di esser stata profondamente influenzata dalle parole e dalle pagine della Brontë, allo stesso modo le ritroviamo nella formazione di Sara Crew, di Pollyanna e Mary Lennox – solo per citare le più conosciute –, protagoniste che portano le radici di *Jane Eyre* nello sconfinato universo della letteratura dedicata all'infanzia e che, ancora oggi, continuano ad esercitare la loro influenza nella vasta produzione editoriale contemporanea.

LA NASCITA DI UNA NUOVA REALTÀ

Jane Eyre, scritto da Charlotte Brontë, e pubblicato sotto lo pseudonimo di Currer Bell nel 1847, è il primo romanzo che mette a nudo l'animo femminile e disvela

pacatamente, ma con dirompente efficacia, le costrizioni con cui l'animo femminile, soprattutto quello infantile, veniva condizionato. Dopo *Jane Eyre* la letteratura sarà profondamente rivoluzionata, perché, seppure indirettamente, nell'immaginario collettivo si va diffondendo un nuovo concetto di femminilità.

Gran parte della letteratura con protagoniste femminili, includendo in essa il romanzo della Brontë, ha come luogo elettivo lo spazio della domesticità tipicamente legato all'immagine della donna, lo stesso che Jane abita; cambia però, il modo in cui la protagonista vive questi spazi.

Tuttavia dopo una prima analisi comparativa tra la vita dell'autrice e la sua opera, a catturare l'attenzione è uno spazio aperto; Jane si troverà sola all'esterno in pochi ma cruciali passaggi del romanzo: nel momento in cui incontra Rochester per la prima volta e nel momento in cui decide di fuggire da lui. Nel primo passaggio si evince uno straordinario legame tra la vita dell'eroina e quella della sua Autrice, apparentemente così distanti ma così vicine in un moto interiore dell'anima. «Il fascino dell'ora stava nell'oscurità che si avvicinava, nel lento tramontare del sole pallido. Mi trovavo a un chilometro e mezzo da Thornfield, [...] la cui maggior qualità d'inverno consisteva in una solitudine profonda ed estatica» (Brontë 2008, 138). Questo breve ma prezioso frammento dell'opera brontiana ci riporta direttamente all'Autrice, al piacere che la Brontë traeva dalle ore serali:

Quando calava la sera, Charlotte si coricava sul letto, nel dormitorio deserto, e dava libero sfogo alla propria immaginazione – come descrive in un frammento del diario del febbraio 1836, ha annotato l'ora, le 19:

«Ora riprendo finalmente il controllo dei miei pensieri, la mia mente si rilassa dopo la prigionia in cui è stata costretta nelle ultime dodici ore e si riversa su tutto il resto, che nessuno in questo edificio conosce all'infuori di me. Ora, dopo una giornata di logorante vagabondaggio, ritorno all'arca che per me sola galleggia sui flutti del diluvio senza fine che affligge questo mondo» (Gordon 2016, 64).

Questa intensa solitudine, questo sentimento estetico ricercato nello stare con se stessa, nella propria immaginazione, questo sentirsi a proprio agio sembra collegarsi all'oscurità interpretata e vissuta come un brivido di libertà.

Virginia Woolf nel 1929 parlerà dell'importanza di avere uno spazio per sé, quella stanza, che per lei è allo stesso tempo metaforica e reale, è quello spazio interiore che Jane Eyre già nel 1847 abita, un luogo dell'anima che ben conosce Charlotte e che diviene per Jane il luogo privilegiato del divenire, del confronto, in cui prende

forma e consistenza la sua identità, in cui farà, intrecciando sempre il fuori con il dentro, ogni singola scelta, ogni singolo passo del suo personale divenire.

Jane Eyre e la sua Autrice però sono molto di più di un brivido libero trovato al crepuscolo, poiché Jane sembra la prima eroina a percepire, e ancor più ad essere cosciente del mondo circostante:

Camminai un bel pezzo su e giù per la camera [...] e feci una scoperta nei miei riguardi: in quelle ore ero stata soggetta a un processo di trasformazione [...]. Il mio mondo in quegli anni era stato Lowood. Le mie esperienze non erano andate oltre i suoi regolamenti e le sue abitudini. E in quel momento mi rendevo conto che il mondo era vasto e che una vasta gamma di speranze e di paure, di sensazioni e di esaltazioni attendeva chi aveva il coraggio di affrontarlo, e di cercare la vera conoscenza della vita tra i suoi pericoli (Brontë 2008, 105).

Il mondo che Jane ha vissuto fino a questo momento, in casa Reed e nella «scuola-prigione» di Lowood è un mondo fortemente negante, è un mondo non solo prettamente domestico, ma un domestico in cui l'indole di Jane viene rifiutata, viene negata e domata per quanto possibile. A Lowood c'è un grande indottrinamento, «addomesticamento», Jane impara a dominare i suoi impulsi, ma il distacco dalla signorina Temple, l'unica figura adulta della sua infanzia che accoglie il carattere ribelle di Jane, le apre le porte ad una nuova percezione e ad una nuova consapevolezza. Jane percepisce i confini di un mondo allargato, un mondo pronto, per «chi aveva il coraggio di affrontarlo» (Brontë 2008, 180). È qui che si pone la prima contrapposizione tra gli spazi chiusi, domestici (più o meno familiari) e gli spazi aperti, esterni e ignoti.

Jane, vissuta a casa Reed e a Lowood, ha tutti i tratti di una sopravvissuta, non è la sua persona fisica ad essere sopravvissuta, ma il suo carattere determinato, e ancor più la sua indole pulsionale e passionale.

È forte la ribellione di Jane animata da quella passione che tanto la caratterizza.

«Non è giusto, non è giusto!», diceva la mia ragione stimolata dal dolore a prendere precocemente coscienza di sé, seppure per un breve istante. E la forza di volontà, anch'essa risvegliata, suggeriva strani espedienti per cercare di sfuggire a quell'oppressione insopportabile: scappar via, per esempio, o lasciarmi morire di fame o di sete, se scappare non potevo.

In quale costernazione si trovava in quel terribile pomeriggio la mia anima! In quale agitazione il mio cervello, e in quale stato di rivolta il mio cuore! In che oscurità e ignoranza combattevo la mia battaglia intima! Non ero in grado di rispondere alla domanda assillante: perché devo soffrire? Ora a distanza di molti anni lo capisco bene (Brontë 2008, 14-15).

Come detto, Jane non è sopravvissuta solo fisicamente a Gateshead hall e a Lowood, a sopravvivere è soprattutto la sua determinazione e la sua indole passionale. A resistere è il forte Io di Jane, che non fa che affermarsi per tutto il dispiegarsi della narrazione. Curren Bell cerca di affermare

la nuda verità attraverso un io romanzesco [...], l'Io di una sopravvissuta, Jane Eyre, che impara a frenare la propria rabbia e il desiderio tirando le redini della ragione. Tale voce era profondamente intima, aveva il vantaggio di essere lontana dalla voce metropolitana dell'epoca; la sua schiettezza non era intaccata dalle mode del momento [...], questa voce non proveniva da una vita pubblica; ma da una dimensione interiore, esterna all'ordine sociale di allora proprio come quella usata da Jane per dichiararsi a Rochester (Gordon 2016, 174).

E poco più avanti continua la Gordon:

Jane in quanto sopravvissuta, dotata di un inflessibile coraggio morale, di una ragione al comando della passione e di una forza che deriva dalla capacità intellettuale, incarna una resilienza di principio che tutti possiamo condividere. In quanto «orfana» rappresenta tutti coloro che vivono in una qualche forma di dipendenza e in solitudini, che sono vulnerabili agli abusi – che si tratti di ignobili abusi sull'infanzia, sulle classi subalterne, sulle donne, o anche di quella più subdola forma di abuso indagata all'epoca di Charlotte Brontë nel suo complesso: la negazione dei sentimenti (Gordon 2016, 189).

A questo punto potrebbe essere utile fare un passo in avanti per capire come alle donne venisse negato il sentimento, e così è stato fino alla metà del Novecento, attraverso la costruzione di un panorama sentimentale condizionato e predefinito, imposto, e talmente radicato da esser vissuto come proprio. Sarà Betty Friedan nel 1963 a parlare di una «mistica della femminilità» così profondamente legata all'immagine di buona moglie, madre e amante. Nel 1963 affermerà:

La mia tesi è che il cuore del problema delle donne, oggi non sia il sesso, ma piuttosto una crisi nell'identità dovuta a una sorta di maturazione perpetuata della mistica della femminilità [...] la nostra società non autorizza la donna a riconoscere e soddisfare l'esigenza fondamentale dello sviluppo e della realizzazione delle proprie potenzialità come essere umano, che non si esauriscono nel ruolo sessuale (Friedan 2012, 72).

E continua

Invece io penso che, al di là della vita di ogni singola donna, siamo di fronte a una crisi di maturazione delle donne, a una svolta rispetto a quella immaturità che è stata fino-

ra chiamata femminilità, per conseguire una piena identità umana. Ritengo che, da un centinaio di anni le donne attraversino questa crisi d'identità e ancora oggi la soffrono, soltanto per diventare pienamente umane (Friedan 2012, 74).

Potremmo affermare che allora quello di Jane Eyre sia non solo un itinerario verso l'acquisizione e la difesa di una propria e autentica identità, ma sia un percorso in divenire che la renderà «pienamente umana».

Jane sopravvive agli ostacoli e alla sua tortuosa esistenza in tutta la sua complessità, con tutti i suoi impulsi, e allo stesso tempo con tutta la sua dignità sino all'ultima pagina del romanzo; la sua rabbia, così ben espressa nei passaggi in cui si narra l'infanzia della protagonista, si trasforma nell'evolversi del romanzo, in determinazione, autocontrollo e forza d'animo.

Tuttavia è sempre presente un dialogo interno all'eroina, tra l'irruenta e fervente Jane e la sua parte più razionale che cerca di domare i suoi istinti più ribelli.

Il secondo capitolo dell'opera si apre con le riflessioni di Jane bambina, ancora incapace di dominarsi:

«In realtà avevo perso il controllo, o meglio ero fuori di me, come direbbero i francesi. Ben sapevo che quell'istante di ribellione mi sarebbe costato terribili castighi, e come qualsiasi schiava ribelle ero decisa, nella mia disperazione, ad andare fino in fondo» (Brontë 2008, 11).

E poco più avanti, sempre a Gateshead hall:

Dovevo parlare. Ero stata messa sotto i piedi, e dovevo rifarmi a mia volta. Ma come? Con che coraggio mi sarei vendicata della mia antagonista? Raccolsi tutte le mie energie e le riassunsi in questa frase sfrontata:

-Io non sono falsa. Se lo fossi direi che le voglio bene. Invece dichiaro che non è così. La detesto più di tutti al mondo, dopo John Reed. E questo libro sulla bambina bugiarda lo può dare a sua figlia Georgiana, perché è lei che dice bugie, non io.

La signora Reed teneva ancora le mani in grembo, posate sul lavoro, inattive. I suoi occhi di ghiaccio stavano fissi su di me.

-Che altro hai da dire? - Chiese in un tono che si adoperava comunemente con un avversario adulto e non con una bambina.

Quello sguardo e quella voce risvegliarono tutta l'avversione che provavo. Tremante dalla testa ai piedi, in preda a un impeto irrefrenabile, continuai:

-Sono contenta che lei non sia mia parente. E non la chiamerò più zia finché vivrò. Non verrò mai a trovarla quando sarò grande. E se qualcuno mi chiederà se le voglio bene e come mi ha trattata, gli dirò che solo il pensiero di lei mi fa venire la nausea, e che mi ha trattata con crudeltà indegna.

-Come osi affermare questo, Jane Eyre?

-Come oso affermarlo signora Reed? Perché è la verità.

Crede che non abbia sentimenti, che possa vivere senza un poco di affetti e di bontà? Non posso vivere così! E lei non ha pietà. Mi ricorderò finché campo come mi ha cacciato, con che durezza e violenza mi ha cacciato, nella camera rossa, e mi ci ha rinchiuso, nonostante la mia angoscia, nonostante gridassi e invocassi disperata: «Abbia pietà! Abbia pietà, zia Reed!» E quella punizione me l'ha data perché quel brutto soggetto di suo figlio mi aveva picchiata e gettata per terra per nulla! Dirò tutto a tutti quelli che me lo chiederanno. La gente crede che lei sia una donna buona: invece è cattiva e senza cuore.

Lei, sì, è falsa!

Non avevo ancora finito questa risposta, che il mio spirito cominciò a espandersi e riempirsi dei più strani sentimenti di libertà e di trionfo che avessi mai provato. Mi sembrava che si fossero spezzate delle catene invisibili e che fossi ormai in possesso di una libertà inaspettata. Questo sentimento era giustificato. La signora Reed pareva spaventata (Brontë 2008, 42-43).

È subito dopo aver espresso con queste parole la sua rabbia che la parte più razionale prende il sopravvento nel dialogo interiore: «una bimba non può litigare con i grandi» (Brontë 2008, 44), e continua con una serie di riflessioni sul suo comportamento; questo dialogo interiore, questo atto continuo di attenuazione e di analisi dei suoi comportamenti e impulsi caratterizza un po' il personaggio di Jane.

Jane è finalmente, tra le pagine letterarie, una donna che pensa, e prima ancora una bambina, che sta crescendo e che impara a gestire i suoi atteggiamenti e i suoi sentimenti. Questi dialoghi interiori di Jane la porteranno sempre più a un controllo dei propri istinti e caratterizzeranno la sua determinazione e le sue scelte. La Showalter sostiene che i Reed puniscano Jane per «il crimine di crescere e maturare» (Showalter 1984, 79) assumendo la stanza rossa, luogo di reclusione della piccola Jane, a «paradigma dello spazio interiore femminile» (Showalter 1984, 79), prigione in cui relegare la passione e gli istinti identitari. Jane vive di un profondo risentimento, quello che la Woolf definiva come sgorgato direttamente dalle «*graphes of worth*» (Moers 1979, 38). Tuttavia come sostiene Carla De Petris, è un risentimento non legato all'impossibilità di vivere l'amore, ma a quello «di non poter prima immaginare e poi vivere l'amore come realizzazione prioritaria d'identità» (De Petris 2010, 128-129) e, continua, «si trattava di un sentimento pervasivo, violento, capace di dominare l'intera personalità di Jane, che nasce irrefrenabile ogniqualvolta viene esercitato su di lei un controllo fortemente prescrittivo» (De Petris 2010, 128-129).

Leggendo alcune biografie di Charlotte Brontë, quello che emerge è il suo essere straordinariamente fuori dall'ordinario, ostentando allo stesso tempo un'appa-

rente esteriorità in linea, anche troppo, con gli standard dell'epoca.

Allo stesso modo Jane diviene un modello quasi esemplare di donna, anche se costantemente in bilico tra gli istinti passionali e il dominio razionale degli stessi.

C'è una forte contrapposizione, nell'infanzia di Jane, tra interiorizzazione della norma e reazione a quell'insieme di regole che venivano imposte alle bambine di Lowood. Questo contrasto è evidente ponendo accanto la piccola e ribelle Jane - ma forse sarebbe più giusto definirla rabbiosa e assetata di giustizia -, e Helen Burns, la bambina che per la sua accoglienza della norma, che designava il percorso educativo femminile, diviene in un certo senso l'alter ego di Jane, quello che forse non solo non sarà mai, ma che faticherà a comprendere, un modo d'essere tuttavia guardato con occhi ammirati dalla piccola protagonista.

Ora, - pensai, - forse le potrò parlare. Mi sedetti accanto a lei sul pavimento.

-Come ti chiami oltre Burns?

-Helen

-Sei venuta da lontano?

-Vengo da un paese del nord ai confini con la Scozia

-E ci vuoi tornare?

-Spero di sì; ma chissà cosa ci riserva il futuro.

-Ma di sicuro vuoi andartene da Lowood.

-No, perché dovrei? Mi hanno mandata a Lowood per istruirmi, e non mi servirebbe a niente partire prima di aver raggiunto lo scopo.

-Ma quella signorina Scatchered è così crudele con te!

-Crudele? Niente affatto. È severa. Non sopporta i miei difetti.

-Ma se fossi al tuo posto, io non riuscirei a sopportare lei. Mi opporrei... se mi picchiasse con quella frusta, gliela strapperei dalle mani e gliela spezzerei sotto il naso.

-Non farai nulla del genere, credo; ma se lo facessi il signor Brouckhust ti caccerebbe dalla scuola e darebbe un gran dispiacere ai tuoi parenti. Molto meglio sopportare con pazienza una punizione che senti tu sola, che commettere una ribellione le cui conseguenze ricadono su quelli che si interessano a te. E inoltre la Bibbia ci ordina di ricambiare il male col bene.

-Stavo ad ascoltarla meravigliata. Non comprendevo la sua dottrina della sopportazione, e ancor meno potevo capire e apprezzare l'indulgenza con cui parlava della sua aguzzina. Sentivo che Helen Burns considerava le cose sotto una luce invisibile ai miei occhi (Brontë 2008, 66).

È emblematica la figura di Helen Burns, cui Jane guarda con gli occhi di chi osserva un modello incomprensibile e inarrivabile allo stesso tempo. Jane ha un istinto alla sopravvivenza della sua identità, troppo forte per poter soccombere e lasciarsi «addomesticare», sia anche con la forza. Proprio per questa sua indole Jane

affermerà: «Mi sento di dover agire così, Helen: devo detestare coloro che, qualunque cosa faccia per compiacerli, continuano ad odiarmi. Devo resistere a quelli che mi puniscono ingiustamente. Mi viene naturale, come il fatto di amare quelli che mi dimostrano affetto, o di sottomettermi a un castigo, quando sento di meritarmi» (Brontë 2008, 69).

Contrariamente alla sua compagna, Jane non vuole e non può dimenticare i torti subiti. Già nelle pagine sulla sua infanzia la sua identità emerge in tutta la sua travolgente, quanto inusuale per l'epoca, dirompenza. Come afferma la De Petris, «uno stretto rapporto tra il pronome I, ricorrente in questo racconto dell'Io, si stabilisce per omofonia con il termine Eye, occhio. L'occhio e lo sguardo suo e altrui ne determinano l'identità e ne delineano il carattere» (De Petris 2010, 119).

Jane è una donna, e ancor prima una bambina con una forte tensione identitaria, con una testa pensante, che oltre ad essere quanto di più osceno si poteva trovare, la porta all'impossibilità di restare immobile ed inerme.

Jane Eyre è di fatto un romanzo in cui l'Io della protagonista vive, e non solo sopravvive, in ogni pagina superando i numerosi tentativi di dominio esterno, le costrizioni che in un modo o nell'altro cercano di imbrigliarla per farne una degna rappresentante dell'oblatività femminile.

È possibile ipotizzare allora che l'opera della Brontë sia effettivamente uno dei primi *bildungsroman*, in cui la formazione femminile viene rappresentata proprio in quella forma negata ancora alle bambine e alle donne, un *bildungsroman* che narra la formazione di un «essere» che finalmente afferma, mostrandola, la propria forte identità.

Jane crescerà, imparerà a domare i suoi istinti più profondi e impetuosi, operando un dialogo tutto interiore che ricorre più volte nell'evolversi della narrazione, che vede contrapporsi e rapportarsi gli istinti del cuore e le ragioni della mente. Un dialogo che si fa sempre più esplicito tra le pagine. Quando la Gordon afferma che «Jane si distingue da tutti gli altri perché non può fare a meno di pensare con la propria testa» (Gordon 2016, 42), il suo «devo parlare» conferma costantemente l'impossibilità di negare se stessa sin dall'età infantile, rappresentando allo stesso tempo una consapevolezza impensabile per le bambine del secondo Ottocento inglese. Jane si autodetermina, si auto-domina, non permettendo a nessuno di vestirla con abiti estranei. La vita di Jane, così come afferma la Brontë parlando di sé, è una battaglia (Brontë 2016) contro l'esterno e contro parti sempre più aspre del proprio sé.

È una donna determinata, ma ancor più un'eroina coraggiosa che attraverso il dialogo interiore trova la forza per reagire, ma soprattutto per rispettarla.

Dopo l'amara delusione ricevuta da Rochester, dovuta alla scoperta del precedente matrimonio Jane torna per l'ennesima volta a dialogare con se stessa, imponendosi autonomamente una dura disciplina, volta alla sua sopravvivenza.

Svegliarmi da un meraviglioso sogno e scoprire che è tutto falso, è un dolore che posso sopportare e dominare; ma lasciarlo subito e per sempre questo proprio non posso farlo.

Ma una voce interiore affermò che ne ero in grado e mi predisse che l'avrei fatto. Lottai con la mia risoluzione. Desiderai essere debole per non affrontare il nuovo dolore che mi aspettava. E la coscienza divenne la mia tiranna. Sopraffecce la passione, dicendole con sarcasmo che aveva appena toccato il fondo col piede, e giurò che col suo braccio d'acciaio mi avrebbe gettato in un abisso di sofferenza.

-Portatemi via, allora, - gridai. - che qualcun altro mi venga in aiuto!

«No. Tu te ne andrai di tua spontanea volontà, senza l'intervento di nessuno; ti strapperai da sola l'occhio destro, da te ti taglierai la mano destra. Il tuo cuore sarà la vittima, e tu stessa il sacerdote che la sacrificherà» (Brontë 2008, 363).

Jane è padrona della propria esistenza. Il libro della Brontë sostiene a ogni pagina la volontà di affermazione, il dovere, nonché il potere, di resistere per esistere.

Ma allora quale modello femminile emerge dalle pagine dell'opera brontiana? Cosa l'Autrice voleva rivelare alle sue lettrici, o ai suoi lettori, a quel «reader» inglese troppo genericamente asessuato (De Petris 2010).

Charlotte Brontë ha donato al suo pubblico un'eroina comune, non tanto nella forza d'animo quanto nella più semplice esteriorità, come afferma la Gordon, «non una svenevole bellezza, ma un fragile modello di sensibilità, Jane è una comune istitutrice dotata di spirito e capace di rappresentare la propria storia con coinvolgente sincerità» (Gordon 2016, 175).

È proprio in questa sincerità, in questa capacità di esprimersi all'esterno che risuona l'eco di una rivoluzione. La Gordon afferma che «il romanzo è profetico» (Gordon 2010, 200), non solo e non tanto per l'indipendenza di Jane quanto per la «sua rivendicazione ad avere sentimenti propri» (Gordon 2010, 200), e continua affermando il rifiuto di Jane di violentare la sua natura (Gordon 2010, 200). Quello che Jane Eyre esprime è il messaggio della Brontë. L'Autrice infatti mette in scena il sentimento amaro, la rabbia femminile, facendo parlare l'immaginazione e l'animo di una donna, con le sue sensazioni, percezioni e con il suo mondo emozionale. La Gaskell, nella biografia scritta dopo la morte di Charlotte, ci restituisce un'immagine della Brontë segnata dal dolore e dalla sofferenza. È la riflessione della Gordon

che ci offre una rappresentazione a tutto tondo dell'Autrice di *Jane Eyre*; la Brontë realmente comunicava con le sue lettrici e ai suoi lettori, e la sua eroina più importante rappresenta l'immagine di una donna nuova, che finalmente ha il coraggio, e la determinatezza, di dire Io.

La Gordon afferma che «la vita di Charlotte Brontë è una sorta di esperimento nel quale una donna, emarginata dal resto della società insieme alle sorelle, sfrutta l'isolamento per esplorare gli angoli più reconditi del suo carattere» (Gordon 2016, 17).

È forse proprio la conoscenza che l'Autrice ha di se stessa che il personaggio di Jane incarna, un animo femminile tutto interiore, probabilmente non condiviso socialmente e ancora poco esplorato anche in ambito letterario.

Jane, una ragazza che si guadagna da vivere, si fa portavoce del pensiero e della vita della sua creatrice. La stessa infatti affermava che non c'è nulla di più rispettabile di una «donna che, giorno dopo giorno, costruisca la propria vita con pazienza e tenacia, senza il supporto di un marito o di un fratello [...]» (Brontë 2016, 28).

Jane Eyre è il rifiuto della norma, dell'adeguamento a standard prestabiliti fortemente neganti e rappresenta la volontà, e ancor più la necessità, di dire Io. Nelle donne del XIX secolo, come già espresso, c'è un forte divario tra vita pubblica e vita privata, ed è come se la Brontë, con *Jane Eyre*, avesse reso pubblica l'interiorità privata di ogni donna o, almeno per un certo periodo, di quelle che ebbero il coraggio di rispecchiarsi in lei. Charlotte Brontë, secondo la Gordon si eleva con l'immaginazione, «nello sforzo di liberarsi dei sogni adolescenziali senza uccidere la natura appassionata da cui traevano alimento» (Gordon 2016, XII). Queste parole potrebbero benissimo descrivere il processo di sviluppo di Jane e, continua la Gordon, sottolineano «il desiderio di andare oltre il piacere di conformarsi agli uomini e alle donne che li circondano» (Gordon 2016, XII).

Quello che rende *Jane Eyre* un'opera così profondamente rivoluzionaria, da un punto di vista non solo letterario ma ancor più culturale, è la capacità di Charlotte Brontë, all'epoca ancora sotto lo pseudonimo di Currer Bell, non solo di aver portato alla luce una battaglia politica e ancor prima pubblica, ma quella di aver dato voce alla condizione delle donne, mettendo per la prima volta in risalto il diritto all'autodeterminazione, anche, e soprattutto, nel privato della propria esistenza.

È ancora la Gordon ad affermare:

Elevarsi, crescere, è un atto di immaginazione. Si è soliti ritenere che la conquista dei diritti civili rappresenti la sfida più dura e un sicuro progresso sul piano dei bisogni insoddisfatti, ma non potrebbe essere vero il contrario. Fu così per Charlotte Brontë, che era d'accordo con la rivendi-

cazione delle pari opportunità formulata da Harriet Taylor Mill, ma riteneva che l'autrice di «L'emancipazione delle donne» fosse arretrata. I diritti civili sono più facili da riconoscere e tendono a diventare oggetto di riforma molto più delle esigenze private, per le quali [...] non esiste un vero e proprio modello (Gordon 2016, 316).

Currer Bell pose sulla carta i desideri e il sentire di una donna costretta a divenire e a mostrarsi tradendo il suo personale essere. Questo processo è racchiuso nel verbo *être*, tanto caro a Jane Eyre e che, come rileva la Gordon, «non significa patire una rabbia impotente, ma dare una direzione alla propria esistenza» (Gordon 2016, 50). Come già ribadito, determinarsi a partire da sé è il necessario punto di partenza di queste nuove eroine di cui Jane rappresenta la profonda radice, grande madre di numerose bambine letterarie, sorella di così tante lettrici.

Eppure il pubblico dell'epoca, in special modo quello femminile, non fu magnanimo con Currer Bell; la Gordon riporta una recensione di Anne Mozley apparsa sul «Christian Remembrancer»:

Vogliamo una «donna del focolare», e i personaggi [di Currer Bell] sono privi dell'elemento femminile, fanno violenza alla modesta compostezza, disprezzano il timore dettato dalla vergogna, sono autonomi, incuranti del decoro; la sola ragione, la mera opinione personale di ciò che è giusto o sbagliato, discreto o imprudente, li guida dettando la loro condotta e i comportamenti. L'assicurazione fornita dallo scrupolo e dal costume è fatta a pezzi e calpestata (Gordon 2016, 350).

La stessa Gordon ricorda infatti come sono le donne le più timorose nei confronti del romanzo, addirittura «se ne servivano per ammonire un carattere ribelle» (Gordon 2016, 109); quello che nell'analisi della Gordon si evince perfettamente è la distanza di Jane Eyre dagli «schemi» femminili del XIX secolo, «schemi per esistere», li definisce così, «Jane non è il fedele ritratto di una donna reale, ma il modello di come potrebbe essere una donna» (Gordon 2016, 178).

Un nuovo modello quindi, potremmo definirlo un anti-modello, che scardina e disturba le vecchie convinzioni, che rappresenta una lettura profonda del reale, in quanto disvela le potenzialità di una donna violando, e rendendo manifesto, un universo sentimentale che prima ancora di essere taciuto era loro negato.

Dopo Jane l'eroina non sarà più la stessa. «Diventa schietta, ribelle e passionale» (Gordon 2016, 80), ed è proprio in questo che risiede la grande rivoluzione di *Jane Eyre*, che fortunatamente non investe solo la letteratura femminile, già genere minore nell'ampio campo della letteratura ufficialmente intesa, ma ha profonde

ripercussioni su un genere letterario ancora più liminare come quello delle letture dedicate all'infanzia.

Dopo *Jane Eyre* la letteratura dedicata all'infanzia, ma soprattutto le scrittrici che ad essa si dedicavano, tratteggia i contorni di nuove bambine, nuove eroine, è così per la Alcott che tra quattro sorelle fa emergere la mascolina Jo.

Come afferma Pagetti nell'introduzione all'edizione Einaudi di *Jane Eyre*: «Un impatto notevole acquista il personaggio di Jane nella letteratura per l'infanzia, a cui offre l'esempio di una giovane eroina, tenace e poco incline alla sottomissione prevista dalle regole borghesi» (Pagetti 2008, XVI-XVII). Pagetti ne vede l'influenza in due grandi classici per l'infanzia come *Anna dai capelli rossi* di Lucy Maud Montgomery e *Il giardino segreto* di Frances Hodgson Burnett, ma la sua influenza è molto più ampia.

A torto si può pensare che la letteratura per l'infanzia che ha raccolto l'eredità di Jane Eyre e della sua autrice, sia una storia che appartenga al passato. È ancora possibile, infatti, tracciare un filo rosso che lega l'eroina brontiana e la sua creatrice alla contemporanea letteratura dedicata all'infanzia. Insomma, l'eredità emancipativa di Jane e Charlotte è ancora viva nella letteratura per l'infanzia contemporanea? Secondo Emy Beseghi, che scrive l'introduzione al testo di Mirca Casella *Le voci segrete* (Casella 2006), un nome esemplare in tal senso è quello di Bianca Pitzorno³, la cui produzione letteraria sembra collegarsi a quell'età epica della letteratura femminile che ha le sue radici proprio in *Jane Eyre*. Scrive:

La produzione di Bianca, infatti, si iscrive nel significativo antefatto descritto memorabilmente da Ellen Moers in Grandi scrittrici, grandi letterate, dove donne diverse per talento, storia e temi hanno dato voce a desideri muti o inespressi, creando un dialogo privilegiato con le loro lettrici (Beseghi 2006, 12).

Nella vastissima produzione della Pitzorno le bambine sono protagoniste assolute del racconto, e un po' come la lindgreniana Pippi, spesso si prendono una importante rivincita nei confronti di un mondo adulto troppo normativo, autoritario – soprattutto per le bambine – e distante dai reali bisogni infantili. Sono bambine che si misurano, spesso, con una dimensione imma-

³ Si veda della stessa Autrice il testo *La bambinaia francese* (Pitzorno 2004), in cui è esplicito il richiamo al testo della Brontë, non solo nella storia ma nei richiami forti ed emotivi che legano la protagonista Sophie al vissuto di Jane Eyre. Non entrerà nel merito dell'intero corpus delle opere di Bianca Pitzorno che meriterebbero un'approfondita analisi e molteplici chiave interpretative; per un'accurata indagine sulla produzione pitzorniana si rimanda a due testi chiave: *Le voci segrete* (Casella 2006) e *Storia delle mie storie* (Pitzorno 1995).

ginifica e magica dell'esistenza, fino all'esempio estremo riportato ne *L'incredibile storia di Lavinia* (Pitzorno 1985), in cui la protagonista bambina, afflitta dalla povertà e dall'abbandono, può giocosamente rilasciare residui escrementizi in risposta all'inadeguatezza degli adulti e alle ingiustizie perpetrate.

Ci sembra, così possibile tracciare un filo rosso che unisce, in un itinerario di libertà e trasgressione alcune bambine di carta che, partendo da Jane Eyre e passando per le eroine alcottiane, e ancora attraverso le storie di Anna, Pollyanna, Sara Crew, Mary Lennox – solo per citare le più conosciute – approda al nord, con le figure di Bibi (Michaelis 1929) e Pippi Calzelunghe (Lindgren 1945), che con la loro dirompenza stravolgono i paradigmi della letteratura per l'infanzia. Ecco, così, che negli anni Settanta, in un momento emblematico per la liberazione del femminile, cominciano ad emergere dalla penna di Bianca Pitzorno delle bambine, che hanno la stessa forza di dire «no», la stessa forza di dire «IO» in modo analogo alla Jane brontiana. Ancora una volta sono bambine che nascono dalla progressiva presa di coscienza, da parte dell'Autrice, della propria condizione femminile e dalla sua memoria di bambina. Afferma, infatti, la stessa autrice:

potrei dire che sono una bambina che non ha rinnegato la sua patria d'origine e che, fornita di maggiori competenze tecniche rispetto ai suoi fratelli più giovani, usa le sue accresciute capacità di espressione e di padronanza della lingua scritta per cantare l'epos del popolo cui ancora appartiene, quello dell'infanzia, prima che venga distrutto dalla civiltà dei colonizzatori adulti. Una bambina molto arrabbiata che usa la penna come arma d'offesa e di difesa (Pitzorno 2006, 42).

Il filo rosso che dal 1847 arriva tra gli scaffali delle nostre librerie e tra le mani "impavide" di bambine e bambini, porta il segno di una scrittura consapevole della propria esistenza, un'esistenza che nella voce autoriale si fa sessuata tra le trame di un femminile che, purtroppo ancora oggi, vive un universo di subalternità rispetto al panorama del maschile universale e assoluto.

La Brontë ha impresso sul terreno delle orme su cui poter camminare per orientarsi, dissodando vaste aree letterarie che avranno importanti ricadute sulla percezione personale di donne e bambine. A testimoniare quanto si afferma è proprio la pericolosità che viene attribuita a *Jane Eyre* dai suoi contemporanei, per i quali rappresentava una minaccia all'ordine costituito.

Così come ricorda la Showalter nella sua analisi femminista della letteratura inglese: «Le donne che iniziano la loro carriera letteraria nel 1840, erano alla ricerca di eroine, di punti di riferimento come modelli pro-

fessionali e di invenzione letteraria [...], concepivano le stesse [le autrici] e i loro personaggi letterari come innovatrici che avrebbero fornito dei nuovi modelli alle generazioni future» (Showalter 1984, 71).

Finalmente dei modelli femminili, aggiungerei, che parlano al futuro mostrando nuove possibilità in grado di sradicare vecchie negazioni e di porre la donna nella condizione di poter orientare la propria esistenza.

CONCLUSIONI. DI LETTERATURA PER L'INFANZIA E DI AUTOCOSCIENZA LETTERARIA: UNA STRADA PER L'EMANCIPAZIONE.

Legare *Jane Eyre* alla letteratura per l'infanzia può apparire forzato in un primo momento, tuttavia assumendo una prospettiva specificamente femminile e volgendo lo sguardo alla letteratura che ha lasciato emergere tra le pagine «personagge» bambine «fuori dalla norma», che gradualmente hanno rotto gli schemi dell'educazione dell'infanzia femminile, non sembra poi così azzardato far risalire all'opera di Charlotte Brontë e alla sua personaggio la vera radice di un'autentica identità bambina.

Lo stare da sé, per conoscersi, per fantasticare sui desideri sopiti apre la strada alla narrazione immaginaria e personale dell'infanzia femminile, come accade a Green Gables alla piccola Anna o alla piccola Sara Crew: entrambe trovano rifugio nell'immaginazione. L'erede cronologicamente più vicina a Jane, il *tomboy* di Louisa May Alcott, la «piccola donna» Jo March, diviene il simbolo di quella letteratura che più apertamente parla all'infanzia non per educarla, ma per dirle di crescere in libertà, rispettando le proprie inclinazioni e i propri «sentimenti»; mostrando attraverso un romanzo, quattro per l'esattezza⁴, gli innumerevoli modi di essere bambine, diversi modi di divenire donne, e infinite possibilità per crescere.

Ma cosa ha significato per le bambine trovare dei modelli «liberi» nelle pagine di un libro a loro dedicato? Rispondere a questi interrogativi ci porta direttamente a valorizzare la lettura come luogo di possibilità, come uno spazio di libertà che propone nuovi orizzonti alle bambine lettrici⁵. Leggere di una bambina che si oppone, che dice no, o leggere di una bambina che supera i limiti degli spazi interni per dirigere i suoi passi in giardini prima e spazi sconfinati poi, significa per le bambine

⁴ Ricordiamo che l'opera sulle piccole donne di Louisa May Alcott è composta da quattro libri: *Piccole donne*, *Piccole donne crescono*, *Piccoli uomini*, *I ragazzi di Jo*.

⁵ Per un approfondimento sulla letteratura al femminile come strumento di emancipazione si veda Alfonsi 2018; Alfonsi 2017.

varcare con l'immaginazione, e quindi con il pensiero, quel confine «socialmente costruito» tra il dentro e il fuori, spostare lo sguardo sull'esterno, spazio precluso alle loro avventure, alla loro quotidianità.

Ricordando la pratica dell'autocoscienza femminile, in cui lo stare tra donne e il racconto di sé misero in comunicazione il vivere e il sentire femminile, sembra di poter avvicinare alla pratica, che si concretizzerà negli anni Settanta, in America prima e in Italia poi, il processo emancipativo che la lettura di questi romanzi chiamava in causa rivolgendo le proprie personagge verso le bambine lettrici.

È possibile allora parlare di una «precoce autocoscienza letteraria» che emerge tra le pagine lette? Quello che è necessario definire, come affermato da Martha Nussbaum, è che «la buona letteratura provoca turbamento» (Nussbaum 1995, 22-23) ed è proprio in questo turbamento che risiede il potenziale eversivo e sovversivo della letteratura: stravolgere le nostre convinzioni più radicate, orientandoci verso altri panorami; rompere i nostri pregiudizi destrutturando i nostri orizzonti di senso.

Dalla produzione editoriale per ragazzi contemporanea emergono, così, nuove consapevolezze e la necessità di emancipare, bambine e bambini, da un universo culturale stereotipato che ancora, e forse in modo ancora più subdolo rispetto al passato, cerca di imprigionare l'infanzia.

È necessario allora individuare quel percorso «emancipativo», che storicamente ha permesso all'immaginazione delle bambine di elevarsi fuori dalle mura domestiche, lo stesso processo che ha portato le autrici a evolvere fino ad arrivare al 1945 e a quel grande capolavoro della «Avventura»⁶ al femminile che ritroviamo in *Pippi Calzelunghe*. Partire da *Jane Eyre*, significa allora recuperare la prima bambina di carta che ha imposto sulla scena letteraria il suo punto di vista, la prima che con i suoi «no» e i «non è giusto» ha segnato una svolta nella storia delle bambine immaginarie e un passo avanti nelle fantasticherie delle bambine reali.

BIBLIOGRAFIA

- Aleramo, Sibilla. 2013. *Una donna*. Milano: Feltrinelli.
- Alfonsi, Marianna. 2018. "L'imbuto rovesciato. Dal femminile all'identità di genere, il processo emancipativo della letteratura per l'infanzia". In *Itinerari di ricerca dottorale in ambito pedagogico e sociale*, a cura di Giuditta Alessandrini, 38-61. Lecce: Pensa Multimedia.
- Alfonsi, Marianna. 2017. "Lettura, immaginazione, emancipazione". In *Primo: leggere. per un'educazione alla lettura*, a cura di Lorenzo Cantatore, 91-98. Roma: Edizioni conoscenza.
- Beseghi, Emy. 2006. "Introduzione". In *Le voci segrete. Itinerari al femminile nell'opera di Bianca Pitzorno*, Casella Mirca. Milano: Mondadori.
- Beseghi, Emy. 1992. "Piccole donne crescono. L'editoria per l'infanzia dalle bambine alle adolescenti". In *Educazione al femminile dalla parità alla differenza*, a cura di Emy Beseghi, Vittorio Telmon, 135-148. Firenze: La nuova Italia.
- Bianchini, Angela. 1996. *Voce donna. Presenza e scrittura femminile nella storia sociale dell'occidente*. Piacenza: Frassinelli.
- Brontë, Charlotte. 2008. *Jane Eyre*. Torino: Einaudi.
- Brontë, Charlotte. 2016. *Ma la vita è una battaglia. Lettere di libertà e determinazione*. Traduzione a cura di Laura Ganzetti. Roma: Lorma.
- Casella, Mirca. 2006. *Le voci segrete. Itinerari al femminile nell'opera di Bianca Pitzorno*. Milano: Mondadori.
- Chemello, Adriana. 2007. "Una bildung senza roman. Donne in divenire". In *Il romanzo del divenire. Un bildungsroman delle donne?*, a cura di Paola Bono, Laura Fortini. 14-33. Roma: Iacobelli.
- Dauphin, Cécile. 2007. "Donne sole". In *Storia delle donne in Occidente. L'Ottocento*, a cura di Georges Duby, Michelle Perrot, 386-404. Roma-Bari: Laterza.
- De Beauvoir, Simone. 1999. *Il secondo sesso*. Milano: Il saggiautore.
- De Petris, Carla. 2010. "Jane Eyre, ovvero il vizio della passione". In *Vizi privati, pubbliche virtù. Le verità nascoste nelle pedagogie narrate*, a cura di Carmela Covato, 115-137. Milano: Guerini.
- Friedan, Betty. 2012. *La mistica della femminilità*. Castel Gandolfo (RM): Castelvechi.
- Lonzi, Carla. 2010. *Sputiamo su Hegel ed altri scritti*. Milano: Et Al.
- Gaskell, Elisabeth. 2015. *La vita di Charlotte Brontë*. Castel Gandolfo (RM): Castelvechi.
- Gordon, Lyndall. 2016. *Charlotte Brontë. Una vita appassionata*. Roma: FAI.
- Mazzanti, Roberta, Neonato, Silvia, e Sarasini, Bia, a cura di. 2016. *L'invenzione delle personagge*. Roma: Iacobelli.
- Moers, Ellen. 1979. *Grandi scrittrici, grandi letterate*. Milano: Edizioni di comunità.
- Nussbaum, Martha. 1995. *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile*. Milano: Feltrinelli.
- Pagetti, Carlo. 2008. Introduzione a *Jane Eyre* by Charlotte Brontë, V-XXXIII. Torino: Einaudi.
- Pitzorno, Bianca, 2004. *La bambinaia francese*. Milano: Mondadori.

⁶ Sarà Emy Beseghi a definire questo nuovo spazio, affermando che l'avventura, quella con la A maiuscola, era preclusa alle bambine (Beseghi, 1992).

- Pitzorno, Bianca. 2006. *Storia delle mie storie. Miti, forme e idee della letteratura per ragazzi*. Milano: Net.
- Rousseau, Jean Jacques. 2002. *L'Emilio*. Firenze: La nuova Italia.
- Sandrucci, Barbara. 2005. *Aufklärung al femminile. L'auto-coscienza come pratica politica e formativa*. Pisa: ETS.
- Showalter, Elaine. 1984. *Una letteratura tutta per sé. Due secoli di scrittrici inglesi 1800-1900*. Milano: La Salamandra.
- Woolf, Virginia. 2010. *Una stanza tutta per sé*. Milano: Mondadori.



Citation: M. Schianchi (2020) Due studi, ancora pionieristici, sulla disabilità nella cultura popolare e nella letteratura per l'infanzia. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(1): 19-29. doi: 10.36253/rse-9391

Received: July 31, 2019

Accepted: May 16, 2020

Published: July 9, 2020

Copyright: © 2020 M. Schianchi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Pietro Causarano, Università di Firenze; Francesca Borruso, Università di Roma3.

Due studi, ancora pionieristici, sulla disabilità nella cultura popolare e nella letteratura per l'infanzia

Two pioneering studies on disability in popular culture and children's literature

MATTEO SCHIANCHI

Università di Milano Bicocca, Italia

E-mail: matteo.schianchi@unimib.it

Riassunto. Uno dei primi studiosi ad essersi occupato dei temi della disabilità nello scenario italiano, secondo una prospettiva centrata sull'immaginario, sulla cultura popolare e sulla letteratura è stato il francese René-Claude Lachal (1938-2003). Alcuni dei suoi testi sono sconosciuti e rappresentano, ancora oggi, analisi significative su questo tema.

Parole chiave. Disabilità, Lachal René-Claude, immaginario, cultura popolare, letteratura per l'infanzia.

Abstract. One of the first authors to have dealt with disability issues in the Italian context, from a perspective centred on the imaginary, popular culture and literature was the French René-Claude Lachal (1938-2003). Some of his texts are still unknown and still represent significant analysis on this subject.

Keywords. Disability, Lachal René-Claude, imagery, popular culture, children's literature.

PREMESSA

Uno dei primi studiosi ad aver avviato ricerche sulla disabilità incentrate sullo scenario italiano, secondo un approccio focalizzato in particolare sull'immaginario, sulla cultura popolare e sulla letteratura, è stato il francese René-Claude Lachal (1938-2003). Suoi testi di critica letteraria sono stati pubblicati in Italia (Lachal 1977, 1980), ma restano ancora sconosciuti i suoi studi più significativi, relativi proprio alla disabilità, pubblicati in lingua francese negli anni Settanta e mai tradotti. Il loro essere stati dimenticati è un evidente sintomo di quanto, negli anni in cui sono stati scritti e - siamo sinceri - ancora oggi, i temi della disabilità siano raramente sottoposti ad analisi

e letture che vadano a scavare più profondamente nella dimensione storico-antropologica e nelle diverse dimensioni dell'immaginario, secondo quella che si chiamava storia delle mentalità. Il primo di questi articoli è uno studio sui proverbi italiani che parlano di disabilità (Lachal 1972); il secondo riguarda le rappresentazioni della disabilità fornite da un corpus di testi di letteratura per l'infanzia (Lachal 1974).

Queste ricerche si collocano in un percorso di studi complesso e sono stati realizzati in anni - gli anni Settanta appunto - in cui, per una persona con una importante forma di disabilità, era difficile conseguire gli studi universitari e, ancora di più, diventare ricercatore emerito al Cnrs francese. In una sua lettera finalizzata a recuperare fonti e documentazione in Italia, Lachal accenna alla sua "quanto mai difficile fatica".¹ Sono anni, inoltre,

¹ Archivio storico della psicologia italiana, Fondo L. Meschieri, b.4, fasc. 9, lettera di R.-C. Lachal a L. Meschieri, 24 aprile 1967.

René-Claude Lachal è nato nel 1938 in un piccolo paese nel sud della Charente Marittima (nella regione della Nuova Aquitania). Nonostante i segni di un'infezione, il medico attende una settimana prima di procedere al parto cesareo, provocando una importante infermità motoria di origine cerebrale, tetraplegia, (di questo incidente, in anni in cui non esiste ancora lo screening prenatale, riferiscono anche Moyse, D., Diederich, N., (2007). Prenatal Screening for Anomalies: Between Clinical Finality and Selective Finality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 9(3-4), pp.254-277). Lachal ha dovuto continuare a ricordare che il suo intelletto non fosse stato intaccato da quel parto traumatico. Nonostante i suoi genitori fossero insegnanti nella scuola del paese, era impensabile per l'epoca che un bambino nelle sue condizioni avesse una scolarizzazione. È rimasto recluso fino ai quindici anni; è stato un vicino di casa ad insegnargli a leggere. Mentre i medici annunciavano che non fosse possibile alcun miglioramento, la madre decide (a 42 anni) di lasciare il lavoro per dedicarsi alla cura del figlio. Si scolarizza grazie al Centre national d'études par correspondance e riesce ad ottenere nel 1961 la maturità (Bac), fatto nuovamente rarissimo per la Francia di quegli anni: concedere un tempo supplementare per gli esami e un assistente personale, non erano evidentemente ancora previsti per legge. Si iscrive all'Università di Bourdeaux e consegue la *licence* (equivalente della nostra laurea triennale) con studi di lingua e cultura italiana. Anche la frequenza universitaria, con difficoltà nei trasporti e spazi universitari inaccessibili ad una persona in carrozzina è stata complessa e difficile. A causa della sua disabilità decide di non intraprendere il percorso che lo avrebbe portato all'insegnamento e si orienta verso la ricerca. Realizza due tesi di dottorato, l'una sulla situazione delle persone disabili in Italia dal dopoguerra agli anni '60, l'altra sulle rappresentazioni della letteratura italiana sulle disabilità fisiche e sensoriali. Entra così tra i ricercatori del Centre National de Recherche Scientifique. Ha contribuito alla scrittura di uno degli articoli della legge quadro francese sulla disabilità (1975). Studia l'immagine della disabilità fornita nella stampa. Nel 1991 avvia l'osservatorio *Media et Handicap*. Si occupa di disabilità e sessualità e sostiene la necessità di introdurre la figura dell'assistente sessuale per le persone disabili. Racconta la vita sessuale di un uomo con disabilità all'interno di un'intervista a lungo ripresa in Francia da chi, a partire da quegli anni, ha cominciato ad occuparsi di sessualità in questo campo (M. Mathieu, "La sexualité des handicapés sort difficilement de la clandestinité", *Le Monde*, 22 ottobre 2002). Trasportato in ospedale per una crisi respiratoria nel giugno 2003, vi muore. Il suo decesso, inaspettato e causato dall'impossibilità di chiamare dalla sua camera

in cui porre la disabilità ad oggetto di studi, dentro e fuori il mondo accademico, è decisamente raro, mentre nel mondo anglosassone si sviluppano, sempre in quegli anni, sensibilità e ricerche che porteranno all'affermarsi dei *disability studies*. Lachal è dunque un pioniere, la cui vicenda intellettuale e umana ci ricorda nuovamente quanto questo campo di studi sia nato, come del resto gli studi di genere e i cosiddetti *cultural studies*, a partire dall'impulso di persone direttamente coinvolte e interessate a porre i temi della disabilità in una prospettiva socio-culturale, e politica, più ampia della propria condizione individuale.

Nonostante alcuni aspetti risentano chiaramente del tempo trascorso, questi due articoli di Lachal hanno ancora qualcosa da dirci. Ripercorrere in queste pagine i temi e le argomentazioni principali non è, dunque, solo un'operazione storiografica che rende conto (e omaggia una figura del resto dimenticata anche in Francia) dell'avvio della ricerca culturale sui temi della disabilità in Italia, ma intende riproporre la necessità di studiare le relazioni tra disabilità, rappresentazioni culturali e immaginario. Ancora, forniscono materia per un'analisi critica dei prerequisiti culturali e ideologici che conformano strumenti cardine utilizzati in pratiche educative e pedagogiche attraverso cui si affrontano e si mettono a tema le questioni della disabilità.

Non è forse vero che, non di rado, si usano strumenti come il racconto (oppure il film)? Non è forse vero che non si ragiona mai abbastanza, anche in termini pedagogici, su come i nostri modi di parlare (di cui le espressioni proverbiali sono una componente), nell'afferrare e descrivere la realtà, nel contempo, la costruiscono? Analizzare e decostruire questi strumenti, cogliere i messaggi che vengono veicolati in modo latente dal linguaggio, è dunque un lavoro necessario per comprendere ulteriormente fino a dove si spinga il loro potere di classificare la realtà. In questa sede procedo, dunque ripercorrendo gli argomenti fondamentali dei due articoli di Lachal; lascio alle conclusioni alcune riflessioni sulle piste che lasciano ancora aperte e sui loro limiti nella nostra comprensione della disabilità.

QUANDO I PROVERBI PARLANO DI INFERMITÀ

L'interesse di René-Claude per le formule proverbiali sta nel loro essere patrimonio culturale di tutti i popoli e supporto di rappresentazioni collettive che, proprio attraverso la formula del proverbio, condensano, fissano

di ospedale gli infermieri, suscita un dibattito sulle cure destinate alle persone con disabilità e sembrava dovesse portare ad aprire un'inchiesta ministeriale mai avviata (*Liberation*, 21 giugno 2003).

e trasmettono sul filo delle generazioni, non solo quotidiane e concrete esperienze di vita, ma anche una loro lettura e interpretazione. In modo analogo, utilizzando l'espressione di Paolo Toschi, docente di storia delle tradizioni popolari, sono «un documento di psicologia collettiva, di storia e di vita sociale» (Lachal 1972, 67). Per quanto la tradizione proverbiale italiana fosse stata già studiata, il tema della disabilità (che nel linguaggio scientifico degli anni in cui scrive Lachal si collocava nella semantica dell'infermità, e talora dell'handicap) ne era rimasto estraneo. A oltre quarant'anni di distanza non vi sono altri studi sul tema.

In termini numerici e quantitativi, la presenza di proverbi in cui è in gioco l'infermità sembra, in valore assoluto, percentualmente ridotta rispetto alla totalità dei proverbi che figurano nelle quaranta raccolte di proverbi pubblicate tra la fine dell'Ottocento e il secondo dopoguerra e prese in considerazione dall'autore. Eppure, dati alla mano, in termini di percentuali relative emerge che, in alcune raccolte, il tema dell'infermità è continuamente presente tra le principali categorie tematiche affrontate dalle locuzioni proverbiali. Sul piano numerico, naturalmente, sono prevalenti le massime incentrate sulla figura femminile. La questione dell'infermità si colloca, inoltre, nel novero di proverbi che chiamano in causa anche una serie di categorie e di figure umane e sociali che comprendono: ecclesiastici, abitanti di altre regioni o località, anziani, contadini, medici, uomini di legge.

La presenza di infermi in questa gamma di temi e di figure-tipo è già significativa. Secondo Lachal, tutti gli altri "personaggi" evocati dai proverbi partecipano attivamente alla vita sociale con ruoli dotati di una legittima autorità (sacerdoti, medici, uomini di legge), diversamente dagli infermi i quali non solo hanno uno statuto socialmente inferiore, ma sono generalmente poco coinvolti nella vita sociale. Questo scarto tra legittimi protagonisti della vita sociale ed esclusi come gli infermi, ha un significato preciso: il continuo ricorrere della figura dell'infermo nei proverbi, la necessità della cultura popolare di evocarla, sembra attestare la presenza di un vissuto psicologico, di una sorta di angoscia che l'infermo suscita nelle persone ordinarie.

L'autore non fornisce ulteriori spiegazioni di questo fatto. Personalmente, oserei fin da subito anche un'altra interpretazione. La forma proverbiale rilegge il disturbo suscitato dalla vista degli infermi che tradizionalmente si incontravano per strada: improduttivi, accattoni, mendicanti. A queste presenze fornisce un significato più ampio, reinserendo queste figure in un ordine sociale ordinario. Il proverbio sembra dunque avere la funzione di ricodificare il disturbo sociale e psicologico causato

dall'infermità. La stessa forma di rilettura dell'infermità è stata prodotta, storicamente, dai cosiddetti *freak show*: il prodigio, il fenomeno da baraccone rappresenta una codificata occasione ludica attraverso cui rielaborare socialmente la presenza degli ordinari infermi. Ma così facendo, cioè enucleando l'infermità come significante specifico, il proverbio produce anche l'effetto di un distanziamento: la verità dispensata a parole addita il fatto e mette il locutore al riparo da un coinvolgimento nella questione, protegge.

Anche attraverso queste letture si raggiunge nuovamente l'autore secondo cui l'analisi delle trasposizioni semantiche dei proverbi «è sempre feconda per l'esplorazione di un inconscio collettivo» (Lachal 1972, 73). Tale inconscio si rapporta con precise figure, con specifiche conformazioni corporee, che sono esse stesse definite dalle espressioni proverbiali. Se infatti, molto spesso, l'infermità evocata dai proverbi studiati dall'autore francese è generica e centrata su una conformazione anormale colta visivamente, una lettura per contrapposizione rispetto all'ordinario schema corporeo, in misure percentuali significative l'infermità si incarna in alcune specifiche figure che sono, nel contempo, tipi umani e tipi sociali. Tra questi proverbi si possono infatti distinguere espressioni centrate su: ciechi (34,3% del totale dei proverbi analizzati), storpi e zoppi (23,4%), gobbi (18,8%), sordi (e sordità 9,3%), muti (e mutismo 3,5%), malformati (e malformazioni 1,4%) e mutilati (0,5%). Messe tutte insieme queste espressioni collocano l'infermità nella semantica del negativo, come dice un noto proverbio: *chi va con lo zoppo impara a zoppicare*. Del resto questi proverbi, come avrà modo di affermare lo stesso autore, incrociano altre solide tradizioni culturali, ravvisabili, ad esempio, nel proverbio che si colloca nella semantica fornita dal passo evangelico: «quando un cieco guida un altro cieco tutti e due cadranno in un fosso» (Matteo, 15:14), ed efficacemente rappresentato da un dipinto di Pieter Brughel il vecchio (*La parabola dei ciechi*, 1568).

Per tutte le categorie di infermità, si registra una forte componente di argomentazioni e giudizi di valore peggiorativi, di gran lunga maggioritari rispetto a quelli positivi. Queste espressioni mettono cioè in luce, in modo quasi del tutto esclusivo, in maniera implicita e esplicita, le gravi conseguenze prodotte dalle menomazioni invalidanti. I giudizi positivi insistono, invece, sui "felici" effetti dell'infermità, quali il fatto di essere perseveranti, oppure sottolineano modalità di compensazione, di aggiramento della condizione. Emerge, in ogni caso, una percezione fortemente stereotipata degli individui portatori di menomazioni corporee fisiche e sensoriali. Queste caratteristiche dei proverbi italiani concordano con un'analisi fatta dall'autore stesso su

proverbi francesi e statunitensi in cui, in egual misura, affiora un giudizio dispregiativo dell'infermità e degli infermi. Spesso questa dimensione si colloca nel codice dello scherzo e del ridicolo, che conforta in altro modo il messaggio e il disprezzo.

Questi proverbi e queste rappresentazioni si legano, più profondamente, come si è visto poc'anzi, ad una dimensione biblica per cui l'infermo è un soggetto colpevole e riprovato: in questo senso il male fisico, l'anomalia corporea, è castigo di Dio, spesso di forze diaboliche. L'infermità è il simbolo della vittoria delle forze del male, la vicinanza con il diavolo è ad un passo. Nel loro complesso, i proverbi sono dominati da un'idea di svantaggio umano e sociale che è diretta conseguenza delle menomazioni di tipo fisico e sensoriale. La centralità del deficit, il suo essere motore di una lunga catena di conseguenze, apre la via ad altri scenari e altre semantiche: ecco le conseguenze dell'infermità sulla vita materiale e psichica dell'infermo, sui rapporti familiari e sociali. Secondo queste accezioni l'infermo è un individuo senza alcun valore, un inutile fardello. Una serie di proverbi centrati sul matrimonio e sulla vita coniugale adotta la metafora dell'infermità per segnalare incomprensioni, incompatibilità, situazioni problematiche e irrimediabili: forniscono cioè continuamente argomenti e occasioni per denotare l'infermità (e gli infermi) come dimensione sociale e morale negativa. L'incapacità in generale, la goffaggine, l'impotenza sessuale argomentate attraverso figure dell'infermità sono «ragioni supplementari per vedere nell'infermo un debole, un soggetto inferiore, un essere dipendente, in pratica un sotto-uomo che l'individuo normale rifiuta di trattare come un suo pari» (Lachal 1972, 76).

Questo è il cuore della rappresentazione collettiva. Tuttavia, alcune menomazioni, in particolare le gibbosità e i loro portatori, catalizzano modalità proverbiali giocate soprattutto sul tono dello scherno. L'evidenza visiva di queste menomazioni offre, infatti, una facile sponda al gioco del ridicolizzare l'altro a partire dai suoi difetti, anzitutto quelli del corpo. Del resto, il gobbo anche nell'epoca delle più antiche raccolte di proverbi usate da Lachal, è un personaggio teatrale della commedia popolare. In molte rappresentazioni i gobbi sono, alternativamente: meschini, astuti, bricconi, portafortuna, brutti. Il momento più alto di queste rappresentazioni, quello che deve racchiudere tutta la figura del gobbo e suscitare l'effetto comico e burlesco, è legato al fatto che, ad un certo punto, il gobbo ambisce all'amore. Si apre allora una serie di possibilità che permettono talora di mettere in scena le pene d'amore della donna che si è innamorata di un gobbo per il suo animo e nonostante la sua conformazione fisica, per poi ravvedersene e abbandonarlo

definitivamente. Ma è soprattutto, la vana pretesa d'amore del gobbo che permette di mettere in scena (realmente o solo a parole) situazioni ridicole di liti, contese e di respingimenti. Frutto di rappresentazioni burlesche centrate sulla figura del gobbo, la commedia popolare è attraversata fin dal Medioevo da situazioni che trovano conforto anche nei proverbi.

In ogni caso, le espressioni proverbiali sono molto più ricche ed articolate e lo stesso Lachal ci ricorda che ne esistono alcune in cui gli zoppi e i gobbi, contrariamente ai sentimenti negativi che suscita l'incontro con queste figure, portano fortuna. Il gobbo, per suscitare questo favorevole esito, deve essere rigorosamente uomo: nella donna, la gobba fa venir meno la sua grazia e la sua armonia, per questo provoca pietà, dolore, derisione. Questo fenomeno, secondo l'autore, è stato efficacemente spiegato da uno studio dell'archeologo e storico Giovanni Pansa (1927), che si richiama ad un precedente studio dell'etnografo Giuseppe Bellucci (1909). Osservando un amuleto particolarmente diffuso e raffigurante un corpo umano deforme, Pansa ha dedotto che suscitando il riso, la deformità, rompe l'incantesimo, l'effetto negativo del malocchio. In questo gioco delle contraddizioni tra proverbi che da una parte stigmatizzano e dall'altra santificano, mi pare essersi persa traccia di un proverbio italiano citato da Montaigne in *Degli zoppi*, nei suoi *Saggi* (libro III, XI) secondo cui non conosce Venere nella sua perfetta dolcezza chi non è andato a letto con la zoppa. Montaigne spiega questo proverbio, che sembra avere anche un equivalente maschile (lo zoppo lo fa meglio di tutti), secondo una logica compensatoria: l'infermità e la mancanza incanalano energie nella sfera genitale.

Per corroborare la lettura secondo cui i proverbi propongono tutta una serie di casistiche e figure che connotano chiaramente l'infermo come individuo inferiore e negativo, Lachal analizza una serie di locuzioni che mettono in gioco individui al limite, tra "normale" e "anormale", in quanto portatori di caratteristiche fisiche secondarie. Sono figure che si fanno notare, e fanno parlare di sé pur non essendo, propriamente infermi colpiti da una situazione di inferiorità fisica o sensoriale. Si tratta di locuzioni proverbiali centrate su individui con capelli o barba rossi, con molti o pochi capelli o peli (barba, baffi, sopracciglia), con particolari forme di testa, naso, orecchie, mento, seni, gambe, oppure con una rimarchevole conformazione fisica generale. I proverbi di questo tipo (94 in tutto) formulano giudizi negativi su questi individui nella stragrande maggioranza dei casi (70,2% contro il 25,5% di giudizi positivi e il 4,3% di mancanza di giudizi). In ogni caso bisogna notare che lo scarto tra giudizi positivi e negativi di tali proverbi è inferiore rispetto alla percentuale di giudizi negativi ver-

so gli infermi, dove la frequenza è nell'ordine dell'80%. L'ambivalenza degli anomali diventa per gli infermi una certezza, in senso negativo e peggiorativo. Questa popolazione al limite tra normalità e anormalità, è secondo l'autore funzionale per mobilitare il concetto di devianza dalla norma: si apre così ulteriormente la pista alla forza delle locuzioni proverbiali che riguardano la forma deviata per eccellenza affrontata dall'autore, cioè l'infermità vera e propria.

A questo punto, Lachal avvia l'analisi semantica dei proverbi a partire da una premessa formulata dallo studioso Giuseppe Pitrè, padre degli studi scientifici delle tradizioni popolari italiane, secondo cui i singoli proverbi non si prestano ad interpretazioni univoche ma molteplici. I proverbi ricorrono ampiamente al linguaggio metaforico che, in un certo senso, ne costituisce una dimensione intrinseca legata alla sua finalità: il proverbio ha la funzione di prendere a prestito dalle esperienze di vita regole di morale pratica, ma, al contempo, istituisce gerarchie sociali ed umane, costruisce una classificazione del mondo. La formula semplice, inoltre, è utile a memorizzare e trasmettere il messaggio. Questa efficacia linguistica e la loro capacità di richiamare rapidamente un universo pratico e morale, spiega anche il ricorso ai proverbi da parte della letteratura infantile nel corso del XIX secolo. Questa stessa efficacia morale e concettuale si ritrova nell'ampio uso di proverbi da parte della letteratura pedagogica e moralizzante destinata ad educare il *buon operaio* (Chemello, 2009). Tra questi proverbi figurano naturalmente quelli che stigmatizzano gli infermi che costituiscono un contromodello in negativo del tipo di uomo che vorrebbe formare questa letteratura (Schianchi, 2019). Il senso figurato e la metafora, proprio perché si tratta di un messaggio chiaro e conciso, si prestano alla logica popolare meno avvezza alle costruzioni astratte. Del resto, anche la maggior parte dei proverbi sull'infermità ricorre ad espressioni per immagini oppure alla metafora (quasi nel 70% dei casi).

Attraverso l'analisi semantica del campione di proverbi considerato, le menomazioni sono dunque lette come occasioni per puntare il dito sui difetti nelle cose fatte dagli uomini (*la gatta frettolosa fa i gattini ciechi*). Sono anche uno strumento per gettar luce su qualità morali negative: perversione dello spirito, ipocrisia, dissimulazione, egoismo (*quando l'albero è in fiore, il contadino è sordo e muto*). Oppure, l'infermità diventa specchio della mancanza: carenza di obiettività, di conoscenza, di intelligenza, di attrattiva e fascino. In molte locuzioni è la cecità ad essere il fulcro: diventa il simbolo della privazione in quanto tale e, in questa percezione, diventa la forma peggiore possibile di infermità. Del resto, ci ricorda Lachal come lo stesso uso del termine

“orbo” per definire un individuo cieco sia un'operazione linguistica che risale al II secolo in cui questo termine, che etimologicamente significa “privo di”, diventa sinonimo di *caecus*.

Infermità, in questi proverbi, è inoltre simbolo dell'incapacità e dell'impossibilità stessa: inettitudine ad essere felici, inadeguatezza a dirigere e comandare, inability a gestire correttamente i propri beni, o incapacità nel misurare e discernere “il peso delle cose”, oppure non saper pretendere ciò che spetta, ma è anche impossibilità di guarire. L'infermità è anche prova, negativa, inflitta dal destino. Infermità è anche simbolo dell'inferiorità e della debolezza, della caducità del tempo e degli anni, della fragilità, della bassezza morale di chi approfitta delle debolezze altrui, della fragilità della menzogna, della dissimulazione, è ostacolo all'azione, è trasgressione alle regole morali e alle leggi. Se, stando ad alcuni locuzioni, nella semantica dell'infermità possono essere annoverate anche alcune virtù come la discrezione e la prudenza, dietro ad alcune conformazioni corporee - la gobba in particolare -, si ritrovano la sacca dei debiti, la preoccupazione, la fonte di pene. Il corpo menomato è, inoltre, simbolo del fallimento della vita coniugale. Più in generale, in tutti questi proverbi, la figura dell'infermo, i deficit corporei, sono continuamente legati a ciò che nella realtà produce reazioni emotive penose, ne è motivo scatenante: le menomazioni corporee e sensoriali le simboleggiano. La semantica negativa circonda il concetto di infermità e non può esserne affatto separata.

Alcuni di questi proverbi sono anche l'occasione per Lachal per andare oltre la metafora, cioè per cogliere le matrici storiche, sociologiche e psicologiche che li sostengono. Questo scavo aiuta a comprenderne la genesi. Così facendo, l'autore ci ricorda come esista un immaginario per cui l'infermità è inseparabile dall'azione di Dio (*Guardati dai segnati da Dio*). La credenza secondo cui il deficit corporeo, e la malattia in genere, siano provocati da Dio è di antica data e l'autore evoca antiche espressioni di origini pagane (*Cautus homo cavet, quotquot natura signavit - Effuge, quem turpi signo natura notavit*) secondo cui l'infermità è uno scherzo di natura (*lusus naturae*), oppure è l'esito di un gioco del destino in cui le carte si mescolano. La sanzione divina attraverso l'infermità, del resto, ampiamente presente nell'Antico e nel Nuovo Testamento, è ugualmente propria anche del mondo pagano, come ci ricordano emblematicamente i casi di Efesto, diventato zoppo poiché gettato dall'Olimpo dai suoi genitori, Zeus ed Era, così come Tiresia, reso cieco da Era per punizione. I proverbi analizzati restano invece in una dimensione squisitamente cristiana, anche se l'autore, secondo analisi invero un po' rapide, proponga una serie di collegamenti sulla semantica non

solo peccaminosa, ma legata anche al senso di morte che attraversa la stessa storia pagana.

In ogni caso, secondo codici e argomentazioni coerenti, e in alcuni casi anche attraverso il paradosso e la contraddizione, questo corpus di proverbi contribuisce a confermare letture consolidate e ordinarie dell'infermità

ha come componenti principali la privazione, l'incapacità, l'inferiorità, la sofferenza. Sullo stesso registro si presenta l'infermo come maledetto da Dio, debole, individuo in situazione di dipendenza, inutile, è colui che è dotato di una morale e un'affettività alterate; deve la sua sussistenza unicamente alla pubblica carità che sfrutta con tutti i mezzi possibili. Nondimeno, la sua miseria materiale non lo mette al riparo dalla cupidigia di alcuni individui normali. Le sue menomazioni lo espongono alla presa in giro, al rifiuto poiché sono considerate foriere di non si sa quale maleficio. A fianco a tante ombre, alcuni proverbi sottolineano alcuni aspetti positivi: la possibilità di compensare il deficit, o la presenza, reale o immaginaria, di specifiche capacità e virtù dell'infermo (Lachal 1972, 84).

Ciò che interessa, tuttavia, il nostro autore è il fatto che queste letture dell'infermità non sono legate all'osservazione della realtà. Non sono esito di popolari processi deduttivi: sono già date nel quadro di predeterminate e precedenti dimensioni significanti e di natura morale, per cui gli argomenti e gli stereotipi veicolati da questi proverbi stanno in un'articolazione eterogenea di credenze, di varia natura. Si collocano, addirittura, all'interno di un inconscio individuale e collettivo. In questo senso, secondo l'autore, i proverbi sono uno strumento che cristallizza la figura dell'infermo, rendendo impensabile un'evoluzione della sua figura. La forza e la lunga durata di questo retaggio antropologico sembrano così inficiare altre dimensioni più vicine a noi e, al contempo, la nostra sensibilità sulla disabilità. Lachal si riferisce ad uno dei baluardi delle rivendicazioni dei movimenti e delle associazioni legate all'handicap negli anni in cui scrive, come l'inserimento socio-professionale. L'autore ci ricorda, del resto, lo scalpore e le polemiche risalenti al 1971 in merito a centri di vacanza per persone paralizzate in provincia di Venezia e Lucca: i proverbi e quello scalpore sono frutto di una medesima «realtà psicologica» dell'Italia contemporanea? (Lachal 1972, 85). Questo caso italiano, secondo l'autore, non è specifico del nostro paese ma sarebbe la spia di reazioni emotive tipiche di tutti gli uomini di fronte ad una delle condizioni più strazianti della condizione umana. Questa è la sua ipotesi per cui si augura che uno studio interculturale su tali questioni possa fornire risposte più complete. L'auspicio resta purtroppo disatteso.

LETTERATURA PER L'INFANZIA E INFERMITÀ

Il secondo articolo qui in esame riguarda le rappresentazioni dell'infermità nella letteratura per l'infanzia, certamente il primo studio in materia per il contesto italiano. Il tipo di analisi non è squisitamente letterario: anche su questo fronte, l'autore è interessato a forme di rappresentazioni collettive dell'infermità nella cultura italiana e alle sue evoluzioni. In questo senso, tale letteratura costituisce un osservatorio interessante, anzitutto perché un gran numero di scrittori e racconti se ne occupa, in secondo luogo per gli effetti che queste narrazioni possono provocare:

la loro intenzione educativa - più o meno esplicita - ha una influenza diretta nei loro modi di descrivere la realtà. Oltre al fatto che la letteratura per l'infanzia in genere, grazie anche alla sua diffusione, concorre ampiamente a costruire nei suoi lettori immagini indelebili proprio perché si insediano in un lettore che, in quella fase della sua vita, organizza e costruisce la propria rappresentazione del mondo, apprende il senso della vita sociale (Lachal 1974, 287).

A partire da un corpus di 57 testi successivamente ampliato (Lachal 1983), l'autore descrive e classifica le modalità attraverso cui i personaggi protagonisti di queste narrazioni (romanzi, novelle, poemi, testi didascalici) vivono la loro condizione legata all'infermità, concentrandosi tanto sulle loro reazioni intime e personali quanto sui comportamenti verso gli altri. Secondo un approccio tipico di questo autore, e del contesto culturale degli anni in cui scrive, ciò che gli interessa è la cosiddetta psicologia dell'infermo, così come è presentata e suggerita da questi racconti. Secondo questa chiave di lettura, in cui si riconosce anche una matrice strutturalista, l'autore analizza narrazioni cronologicamente molto distanti tra loro: alcune risalgono agli ultimi decenni dell'Ottocento, altre sono state scritte quasi un secolo dopo. Si tratta dunque di analizzare sia la disabilità come dimensione vissuta sul piano dei singoli personaggi, sia la tendenza degli scrittori a costruire stereotipi e rappresentazioni uniformate.

I personaggi (87 in tutto), in gran parte di sesso maschile (60) e secondo una divisione per classi d'età più equilibrata (34 bambini o adolescenti, 25 adulti, 28 anziani) hanno soprattutto menomazioni di tipo fisico (48 in tutto) e sensoriale (39 casi). Alcuni di questi personaggi hanno menomazioni plurime e, generalmente (3/4 del campione) appartengono a classi sociali basse o molto basse. Questa scelta denota sia la ricerca di un registro letterario del patetico sia il bisogno, ulteriormente esplicitato con l'intreccio narrativo, di dotare

l'infermo di una funzione ideologico-morale esemplare (Lachal 1983, 288).

Si delineano così alcuni tipi socio-letterari di infermo. Anzitutto vi è l'infermo segnato e travolto dalla propria specifica dimensione del deficit corporeo o sensoriale (34 personaggi in tutto). Questi personaggi vivono una dura prova esistenziale che è spesso sottolineata anche dai loro atteggiamenti, dalle posture del corpo, dai loro sguardi e dal loro stesso timbro di voce. Uno dei capisaldi di queste rappresentazioni è certamente *Cuore* di De Amicis che, con un procedimento tipico dell'autore e indirizzato a commuovere il lettore sul piano del patetico e suscitare slanci d'affetto, pietà e generosità descrive gli infermi con enfasi, ricorrendo alle esclamazioni e alla semantica del poverino. Uno dei passaggi che meglio esprime queste retoriche è quello in cui la madre del protagonista si reca a fare visita ai bambini dell'Istituto dei Rachitici di Torino.

Le narrazioni della disabilità in soggettiva, secondo il vissuto dei personaggi, sono per Lachal sorprendenti poiché povere di argomenti centrati sulla sofferenza fisica. Prevale, secondo tonalità e intensità che sono molto variabili, la sofferenza morale in relazione alla vita materiale e al contesto familiare dei personaggi. Il cieco e mendicante di uno dei racconti di Taverna (*La limosina*), rappresenta uno dei modelli principali di questo tipo di infermo. La sofferenza morale, spesso esternata con le lacrime, costituisce uno dei tratti principali di questi personaggi che hanno certamente connotati tristi e depressi.

A fianco di questa figura dimessa e triste, c'è il personaggio dell'infermo felice e sereno (rappresentata da 31 personaggi). Stando a questo corpus, l'immagine triste dell'infermità e quella radiosa sono, numericamente, pressoché equipollenti. Apparentemente agli antipodi, queste figure appartengono in realtà ad una medesima immagine in cui gli opposti si congiungono. Molti personaggi cercano, infatti, di compensare avidamente le proprie frustrazioni e tristezze: da qui la loro grande capacità di cogliere e le piccole gioie che la vita quotidiana può portare anche ad un infermo e goderne. Secondo l'autore, i meccanismi psicologici messi sulla pagina scritta da Coppo e relative al cieco Renzo ne *Il triangolo giallo* hanno qualche analogia con la *madelaine* di Proust.

Si tratta, in ogni caso, di gioie fugaci, rubate ad una vita di sofferenza e privazioni. Inoltre, queste gioie si collocano sempre in situazioni e piccoli eventi che, per un attimo, sembrano sospendere l'infermità, ne fanno astrazione. In questo senso, la felicità può esistere solo laddove la condizione di individui menomati è, per qualche tempo, dimenticata sottolineando, nel contempo,

la natura oppressiva dell'infermità. Alcuni personaggi trovano, in questi sprazzi di felicità, la dimensione per cui la loro condizione non è la sfortuna irreparabile che credevano di aver subito; scoprono così una nuova gioia di vivere nella serenità ritrovata. Per alcuni personaggi, la felicità è l'esito di una lunga lotta contro le avversità: l'infermità perde la dimensione frustrante legandosi ai valori della Patria e di Dio che la trascendono, la valorizzano. La loro esistenza si colora così di senso compiuto e, addirittura, di nobiltà (Teresah, *Il romanzo di Pasqualino*; Tarra, *Un segreto prezioso*).

Ci sono poi i personaggi che lottano contro la loro condizione deficitaria, superando le dure conseguenze psicologiche e sociali della loro condizione. Ecco Nelli in *Cuore*, "povero gobbinò" e ostinato nel non voler ottenere esoneri per l'ora di ginnastica poiché vuole confrontarsi coi suoi pari. Alcuni infermi sensoriali combattono una battaglia più dura, e dunque ancora più sorprendente: riescono ad aprire una breccia nel buio e nel silenzio che li circonda. Giulio Tarra (1832-1889), già direttore dell'Istituto dei sordomuti di Milano, è autore di diverse narrazioni secondo questo registro.

Alcuni personaggi sono poi votati ad una vittoria ancora più importante, dal momento che recuperano, in modo parziale o totale, la normalità inficiata dall'infermità. Questo canone ha evidentemente radici ben più antiche, si pensi alle guarigioni miracolose del Nuovo Testamento e lo si ritrova anche nella narrativa popolare, come emerge anche in alcune della *Fiabe italiane* raccolte da Italo Calvino (Schianchi 2019). L'infermità è superata, ma in questo modo è relegata alla semantica del puramente negativo: la nuova vita, la riacquisita legittimità possono presentarsi quando il corpo infermo non c'è più. Qualora la guarigione non avvenisse, ed è la maggioranza dei casi, le menomazioni possono essere messe in secondo piano grazie alla virtù, attraverso modelli e condotte di vita esemplari. Lo stesso Lachal sottolinea quanto simili narrazioni non ci pongano affatto di fronte ad una piena accettazione dell'infermità (Lachal 1983, 299). Il corpo infermo è in realtà edulcorato e annacquato nel moralistico messaggio che vogliono proporre questi racconti.

Ci sono, infine, gli infermi che sono esseri superiori: individui che, episodicamente o durevolmente, stanno ben al di sopra del livello medio dell'umanità. Se è vero che l'altruismo, il sacrificio della propria vita per gli altri suscita sempre ammirazione, quando l'autore del gesto è un infermo, il fatto raggiunge il massimo del suo valore morale e narrativo. Esempio sotto questo profilo è *Il romanzo di Pasqualino* direttamente ispirato alla figura di Enrico Toti, amputato ad una gamba per un incidente sul lavoro nelle ferrovie (1908) si arruola volontario nel-

la Prima guerra mondiale dove è ferito mortalmente nel 1916. La supremazia spirituale di alcuni infermi di questi racconti li santifica. In alcuni casi, l'elevata dimensione morale di questi personaggi si accompagna a bontà e dolcezza.

Esistono, tuttavia, anche infermi aggressivi, vittime di meccanismi psicologici di difesa rispetto all'irrisione, al dileggio di cui sono vittime. Si tratta di un meccanismo che cerca di compensare o, per lo meno mascherare il disagio: per ristabilire l'equilibrio emotivo, per uscire dalla propria sofferenza, il personaggio adotta un comportamento aggressivo. L'aggressività può anche essere una risposta alla paura e all'avversione della persona normale verso l'infermo. In alcuni rari casi (4 personaggi), la cattiveria dell'infermo è la caratteristica, lo stigma, di una più profonda natura dell'individuo, la sua infermità ne è un'articolazione, se non addirittura la caratteristica che la spiega.

Rispetto al tema di interesse, ossia trovare le dimensioni e le caratteristiche psicologiche dell'infermo all'interno di questi racconti, Lachal non trova flagranti inverosimiglianze, anche se, la sottolineatura di aspetti dolorosi, commoventi o positivi dell'infermità lascia completamente nell'ombra numerose altre dimensioni. Per quanto ci si trovi di fronte a rappresentazioni meno monolitiche rispetto a quelle proposte dai proverbi, secondo Lachal ai giovani lettori non si offre una visione completa della disabilità come vissuto, né si insiste su tutte le sue dimensioni sociali.

La ragione di questa modalità rappresentativa, che opera di fatto una distorsione della realtà, è legata alla funzione pedagogico-educativa della letteratura per l'infanzia. Nella maggior parte dei casi, coloro che scrivono per i giovani hanno la preoccupazione nascosta o apparente di contribuire, anche attraverso l'intrattenimento, alla formazione morale dei loro lettori. La scelta del personaggio infermo è conforme alla necessità di costruire immagini-guida (bambini diseredati, abbandonati, orfani, poveri, malati, malati, anziani) attraverso cui veicolare una gamma di comportamenti conformi e una serie di norme etiche e di comportamento.

In questo senso, la scelta narrativa del personaggio infermo risponde ad una duplice esigenza didascalica. Deve rappresentare un modello, un ruolo, di grande impatto tale da suscitare nel lettore stesso condotte esemplari. A differenza della letteratura Ottocentesca e del primo Novecento destinata agli adulti e in cui figurano personaggi infermi e in cui il lettore non è molto di rado portato ad identificarsi con tali figure, nella letteratura dell'infanzia si tenta di far scattare il meccanismo attraverso cui il lettore possa identificarsi con il protagonista, possa desiderare di essere al posto dell'eroe, anche

se infermo. La seconda funzione assunta dal personaggio infermo è commuovere i lettori, a volte attraverso emozioni che arrivano al patetico: in questo modo l'*exemplum* è ancora più pregnante e suggestivo e rappresenta una base emotivamente ancor più solida per far passare un messaggio moralistico. In questo quadro ci stanno facilmente non solo i messaggi connessi all'amore per il prossimo della carità cristiana, ma anche una morale della concordia che appiani i rapporti e i conflitti di classe:

I poveri devono accettare passivamente la loro condizione e persino sforzarsi, con l'aiuto della fede, per scoprire in essa una forma di felicità senza manifestare la minima ostilità verso le classi superiori. Queste ultime, d'altra parte, hanno il dovere di fornire conforto morale e assistenza materiale alle persone bisognose che, a loro volta, testimonieranno la loro massima gratitudine (Lachal 1983, 308-9).

Questo sguardo ideologico fa da sfondo alla proposta di valori e di una morale incentrati sullo sforzo individuale e sull'azione a cui ogni uomo deve tendere, indipendentemente dagli ostacoli che la vita gli mette di fronte. L'individuo, nel proprio sviluppo o nel miglioramento del proprio destino, deve trovare da sé e dentro di sé i mezzi per superare le avversità, per superare la propria condizione. Si tratta di miglioramenti ed evoluzioni sul piano personale che non comportano, tuttavia, trasformazioni sociali. Il tema dell'infermità diventa così uno strumento che risponde alla necessità sociale, sostenuta dalla borghesia che si fa scudo anche di una morale di ispirazione cristiana, di stemperare i conflitti sociali ed evitare mutamenti dello status quo, rafforzando nel contempo l'attività creativa umana che è anche la forza motrice dello sviluppo economico. In questo senso, secondo le conclusioni di Lachal, l'infermità è un oggetto mobilitato per assolvere una funzione morale e sociale definita, a vantaggio di un modello sociale conservatore, lontano dalle specificità proprie di quella condizione umana.

CONCLUSIONI

Gli articoli di cui si è proposta una carrellata rappresentano una tappa, talora intermedia, del percorso intellettuale di Lachal che, successivamente ha continuato ad occuparsi di questi temi, ma anche di rappresentazioni della disabilità da parte della stampa e di sessualità (1975, 1978, 1981, 1983, 1985, 1986). Anche su questi temi è stato un precursore in Francia. Per quanto riguarda la sessualità è continuamente citato dalla letteratura transalpina proprio per la radicalità delle sue posizioni e il crudo racconto della propria esperienza. Vien fatto di

chiedersi, pur non avendo risposte, se la scelta di affrontare le questioni della sessualità, oltre che ad un vissuto personale, non fosse legata anche alle sue frequentazioni culturali italiane: una delle prime riflessioni sociopolitiche della questione risale, infatti, ad un convegno milanese dell'ottobre 1977 (Tessari, Andreola 1978). Ha inoltre diretto una tesi di dottorato sulla rappresentazione televisiva in Francia delle persone con disabilità (Combrouze, 2000).

Da quando Lachal ha scritto questi studi, molti degli approcci alla disabilità in tutti i campi (dalle politiche sociali all'inclusione scolastica, dallo studio della disabilità alla partecipazione delle persone con disabilità) sono cambiati. Ci sono alcune permanenze che i testi qui ripercorsi, pur coi limiti legati ad approcci e studi necessariamente datati, continuano efficacemente a sottolineare.

Ripartiamo dall'articolo sui proverbi che continua ad essere uno studio unico e un tema, successivamente inesplorato. Ampliare il campionario significherebbe, probabilmente, ritrovare gli stessi topos e codici argomentativi. Allora, lo studio di Lachal potrebbe servire da base per analizzare, in una prospettiva storica di lungo periodo, come le locuzioni proverbiali abbiano potuto trovare conforto, o contrasto, in altre espressioni della cultura popolare. Per esempio quelle affrontate dall'antropologo Ernesto De Martino (peccato che Lachal probabilmente non ne conoscesse l'opera) che ha messo in luce come attraverso tutta una serie di espressioni culturali e rituali (a cavallo tra magia, tradizione e forme religiose) si cercasse di restituire un ordine agli sconvolgimenti suscitati da infermità e malattie. Molto più semplicemente e anche in una prospettiva interpretativa di carattere formativo e pedagogico il pensiero di Lachal ci invita a ragionare sulle modalità che adottiamo, anche nel nostro quotidiano, di nominare la disabilità, di chiamarla in causa, più o meno consapevolmente, attraverso espressioni, concetti, metafore, ecc. Si discute spesso su quali siano i buoni termini, quelli più corretti e appropriati, ma è noto che parlare, nominare qualcosa è già un'operazione sociale: nel nominare si costruisce il mondo stesso. Nominare è sempre l'esito, più o meno consapevole, di un certo tipo di mentalità. L'uso stesso della metafora, il fatto che vi ricorriamo per parlare di disabilità, non è un'operazione neutra e innocente, come del resto è già stato fatto notare per altre situazioni problematiche legate alla malattia (Sontag 1979). Quali sono, allora, più profondamente le nostre mentalità nel definire la disabilità, parlarne, adottarla come metafora delle vicende umane?

Richiamandoci all'interesse di comprendere e analizzare la disabilità come dimensione antropologica col-

lettiva, alcuni approcci di Lachal, in entrambi gli articoli, evidenziano alcuni limiti.

Anzitutto, insiste sulla distinzione tra normali e disabili. Anche nella citata lettera (cfr. n. 1) dice che il suo intento è 'abbozzare un profilo psicologico sia del modo secondo cui i minorati italiani assumono la propria infermità, sia del modo di percepirla dalla mente sana'. Ragionare sulle mentalità e sulle psicologie collettive era un approccio particolarmente in voga, specialmente in Francia, negli anni in cui Lachal conduceva queste ricerche. Forse questa distinzione tra normali e disabili è legata al sentirsi chiamato in causa in prima persona, sentendo la necessità di insinuare uno scarto tra due punti di vista che considera distanti, se non addirittura inconciliabili. Il fatto che i due termini del binomio normali-disabili arrivino diversamente al tema della disabilità è evidente, ma forse è opportuno trovare terreni di ricerca attraverso cui indagare le manifestazioni che meglio esprimono gli scarti tra i due punti di vista. Oppure per cercare di comprendere se esistono (oppure no) e fino a dove si spingono, processi di interiorizzazione attraverso cui la persona disabile tende ad avere le stesse credenze dei normodotati sulla condizione di disabilità (Goffman, 2003), prima di bollare questo processo come quella forma di *abilismo* contro cui si scagliano da tempo i *disability studies* (Valtellina, 2013). Tutt'al più che questa battaglia contro il cosiddetto abilismo sembra essere sbarcata nella comunicazione generalista (Righetti, 2019). Confrontarci su questi temi, tornare, sul piano della ricerca, sulle espressioni della cultura popolare (oggi diremmo di massa, mainstream, ecc.) che sono nel contempo documento e rappresentazione delle modalità attraverso cui è nominata e percepita la disabilità è certamente un terreno fecondo, anche per contrapporsi a facili slogan, retoriche e ideologie che, in fin dei conti, producono ben pochi cambiamenti euristici, e ancor meno nelle mentalità.

In seconda battuta, mi pare debba essere ulteriormente articolato, o reinterpretato, il concetto di inconscio collettivo sulla disabilità a cui spesso si richiama Lachal. È una dimensione ancora tutta da studiare che potrebbe peraltro costituire un terreno di incontro interdisciplinare. In ogni caso è opportuno affermare che questi meccanismi, a cavallo e all'incrocio tra lo psichico e il sociale, non possono essere considerati come naturali, innati, trans-storici o archetipici: il fatto che esistano, si trasmettano e si riproducano facilmente, non significa che debbano essere appartenenti ad un inconscio collettivo o a funzioni trascendentali inscritte nella collettività. È invece necessario restituire a queste dimensioni la loro natura precisamente sociale, culturale, linguistica nel tentativo di comprendere come il mondo sociale

li utilizza, li trasforma, li trasfigura; come continuano a operare, riprodursi e rinnovarsi (Schianchi, 2019).

Certamente più datato, e parziale, è l'articolo sulla letteratura per l'infanzia, tema che l'autore affronta molto più compiutamente nella sua tesi di dottorato proponendo analisi di un numero di racconti ben più ampio e legato ad un periodo che va dai primi dell'Ottocento fino agli anni Settanta del Novecento (1983). Nondimeno, anche uscendo dagli approcci di Lachal, ora un po' strutturalisti ora centrati su categorie analitiche che potremmo considerare oggi poco pertinenti, l'analisi storica della letteratura per l'infanzia italiana che ha narrato la disabilità è certamente ancora in gran parte da fare (Carli, 2013).

In relazione ad un progressivo affermarsi della questione disabilità in termini sociali, etici e pedagogici (scrivere nell'Ottocento oppure oggi, anche nella letteratura per l'infanzia, non è certo la stessa cosa), rispetto ai termini dell'inclusione, anche la narrativa, negli ultimi decenni, ha certamente affinato e articolato i canoni narrativi e i codici espressivi. Le narrazioni del XIX secolo ci sembrano statiche, lacrimevoli, date in partenza, moralistiche e ideologiche, mentre oggi ci siamo spinti verso territori narrativi che sembrano invece *raccontare l'inenarrabile* (Grandi, 2012) e adottare la metafora della disabilità anche per esprimere concetti di inclusione (Grandi, 2012b) piuttosto lontani dai virtuosismi morali (e moralisti) di Nelli di *Cuore*. Sembra inoltre profilarsi nella letteratura per l'infanzia quello che M. Nikolajeva ha chiamato *material turn*, che riporta al centro il corpo nelle sue diverse forme ed espressioni, tra cui la disabilità (Campagnaro, 2017).

Questo ampliamento qualitativo e quantitativo delle narrazioni letterarie che affrontano i temi della disabilità, insieme alla familiarità e alle necessità pedagogiche e sociali che questo tema ci impone oggi, deve necessariamente essere affrontato anche sotto il profilo delle logiche narrative, culturali e sociali che sottendono queste stesse narrazioni, così come degli effetti che sono passibili di produrre nei giovani lettori.

In quali forme e misure permettono loro di comprendere la disabilità? La ideologizzano? Come questi testi si rapportano con la formulazione di stereotipi che sappiamo essere molto precoce? In quali misure li rafforzano, oppure li smontano, li orientano nuovamente, anche in relazione, per esempio, alle esperienze che i giovani lettori fanno oggi in classe a fianco di compagni con disabilità? In quali modalità, questa messa a tema della disabilità, il suo comparire e svilupparsi in una nuova gamma di situazioni narrative, avvicina umanamente i personaggi con disabilità al giovane lettore più di quanto non li tenessero lontani, al di fuori delle

moralistiche emozioni, i racconti di De Amicis e Tarra? Liberano la fantasia, l'immaginazione, e creano mondi possibili anche in tema di disabilità? Producono o smontano nuove forme di classismo legate alla disabilità o in cui i personaggi menomati diventano strumenti per avanzare altre ideologie e altre forme di dominio?

Lachal, con i suoi studi sulla letteratura per l'infanzia ci invitava certo a considerarla un bacino ricco di possibilità di raccontare la disabilità (vi cercava un'identità psicologica dell'individuo con disabilità), ma ci mostrava anche come i personaggi e le costruzioni narrative possono, anche contro le nostre volontà e i nostri interessi inclusivi, fare altro.

BIBLIOGRAFIA

- Campagnaro, Marnie. 2017. "Le cornici del corpo. Spazi e luoghi nella Letteratura per l'infanzia". *Encyclopaideia XXI*, n. 49: 3-7.
- Carli, Alberto. 2013. "L'obolo di inchiostro. Narrativa popolare e bambini rachitici a Milano tra Otto e Novecento". In *Milano capitale del bene comune*, a cura di Mara Tognetti Bordogna, Vittorio Sironi. 49-56. Milano: Franco Angeli.
- Chemello, Adriana. 2009. *La biblioteca del buon operaio. Romanzi e precetti per il popolo nell'Italia unita*. Milano: Unicopli.
- Combrouze, Delphine. 2000. *La représentation des personnes handicapées aujourd'hui à la télévision française: le miroir déformant*. Thèse de doctorat sous la direction de René Claude Lachal, Université de Bordeaux 2.
- Goffman, Erving. 2003. *Stigma. L'identità negata*. Verona: Ombre corte.
- Grandi, William. 2012. "Una poetica per l'inclusione della disabilità". *Studi sulla formazione*, n. 1: 173-79.
- Grandi, William. 2012b. "Fuori dal margine. Metafore di disabilità e di integrazione nella recente letteratura per l'infanzia". *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, Vol. 7 n. 1: 1-12.
- Lachal, René-Claude. 1972. "Infirmes et infirmités dans des proverbes italiens". *Ethnologie française*, n. 1-2: 67-96.
- Lachal, René-Claude. 1974. "L'infirmes dans la littérature italienne destinée à l'enfance et à la jeunesse. Analyse typologique de 57 œuvres". *Enfance*, n. 3-4-5: 287-312.
- Lachal, René-Claude. 1975. "L'animal infirme, illustration de l'anthropomorphisme des animaux dans la littérature enfantine. Quelques exemples italiens". *Pro Infirmitis* (Zurich), Vol. 34, n. 6: 2-21.

- Lachal, René-Claude. 1977. "Infermità e dramma familiare in *Carmen* della marchesa Colombi". *Specchio del Libro per Ragazzi*, Vol. XVIII, n. 79: 31-45.
- Lachal, René-Claude. 1980. "Pinocchio e la letteratura infantile del suo tempo: l'esempio de *Le avventure di Pinotto* di Felicita Morandi". In *Pinocchio oggi. Atti del Convegno Pedagogico Pescia-Collodi, 30 settembre - 1° ottobre 1978*, Pescia, 189-210.
- Lachal, René-Claude. 1981. "Le mythe de l'infirmes asexué ou pervers, ses origines et ses consequences". *Cahiers ethnologiques*, n. 2: 1- 29.
- Lachal, René-Claude. 1983. *L'infirmes dans la littérature narrative italienne destinée à la jeunesse aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles*, Thèse de doctorat en études italiennes sous la direction de Jean Rouchette, Université de Bordeaux 3.
- Lachal, René-Claude, Saint-Martin Philippe. 1983. Les personnes handicapées vues par la presse régionale française (1^{er} janvier 1977- 31 août 1978). *Cahiers ethnologiques*, n. 4: 2-44.
- Lachal, René-Claude. 1985. "Les stereotypes de l'infirmes en Italie d'après des proverbes et des livres pour la jeunesse". *Mediterranea*, n. 18: 5-10.
- Lachal, René-Claude. 1986. "Les représentations des personnes handicapées dans la littérature". *Cahiers ethnologiques*, n. 7: 177-183.
- Righetti, Sofia. 2019. "Abilismo è ora di parlarne". *Invisibili - Corriere della sera on line*, 16 febbraio. 17 febbraio <http://invisibili.corriere.it/2019/02/16/abilismo-e-ora-di-parlarne/>.
- Schianchi, Matteo. 2019. *Il debito simbolico. Una storia sociale della disabilità in Italia tra Otto e Novecento*. Roma: Carocci.
- Sontag, Susan. 1979. *La malattia come metafora*. Torino: Einaudi.
- Tessari, Anna, Andreola, Enrica. 1978. *Sessualità e handicappati*. Milano: Feltrinelli.
- Valtellina, Enrico. 2013. "Storie dei disability studies". In *Disability studies*, a cura di Roberto Medeghini, 23-51. Trento: Erickson.



Citation: F. Piseri (2020) «She's leaving home, bye bye». Gli anni Sessanta, la musica, la nascita dei teenager e una nuova narrazione generazionale. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(1): 31-40. doi: 10.36253/rse-9392

Received: August 28, 2019

Accepted: April 6, 2020

Published: July 9, 2020

Copyright: © 2020 F. Piseri. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Pietro Causarano, Università di Firenze; Lucia Cappelli, Università Cattolica Sacro Cuore di Milano.

«She's leaving home, bye bye». Gli anni Sessanta, la musica, la nascita dei teenager e una nuova narrazione generazionale

«She's leaving home, bye bye». The Sixties, the Birth of the Teenagers and a New Generational Narration

FEDERICO PISERI

Università di Pavia, Italia

E-mail: federico.piseri@unipv.it

Riassunto. L'articolo propone una lettura e un'interpretazione del conflitto generazionale degli anni Sessanta usando la musica rock come principale fonte di indagine. In una posizione a metà tra prodotto di consumo di massa e prodotto culturale, la musica pop del tempo ha contribuito in modo significativo a definire una delle narrazioni generazionali dei *baby boomers*, quella contro-culturale, che è diventata mito generazionale tanto forte da nascondere le altre narrazioni sviluppatesi parallelamente e annihilare quelle della generazione successiva. I testi dei brani, le correnti musicali, le sottoculture giovanili che ne scaturiscono sono analizzate in uno scambio costante con il mondo dei giovani del tempo nel Regno Unito e negli Stati Uniti. Vi possiamo leggere i cambiamenti rapidissimi che portano da un'estetica vuota di ogni contenuto, secondo i detrattori, all'impegno, alla volontà di emergere e di rompere gli schemi sociali e prima di tutto famigliari della prima metà del Novecento.

Parole chiave. Anni Sessanta, musica rock, sottoculture giovanili, conflitto generazionale, narrazione generazionale.

Abstract. The article proposes a reading and interpretation of the generational conflict of the Sixties using rock music as its main source of investigation. Being halfway between mass consumption product and cultural product, the pop music of the time has significantly defined one of the generational narrations of the baby boomers, the counter-cultural one, which has become a generational myth, strong enough to darken other parallel narrations and annihilate those of the following generation. The lyrics of the songs, the musical scenes, the youth subcultures that sprung from them are analysed in their constant exchange with the youth of the time in the United Kingdom and in the United States. We can read in them the rapid changes that took a significant part of a generation from an empty aesthetic, according to the detractors, to the strong social and political commitment, imposing its will to emerge and to change the social patterns and first of all the bonds of the family defined in the first half of the twentieth century.

Keywords. Sixties, rock music, youth subcultures, generational conflict, generational narration.

MUSICA E IDENTITÀ: UNA FONTE PER LEGGERE LA GIOVENTÙ DEL NOVECENTO

Il punk mi ha sfiorato a malapena di striscio. All'epoca avevo ancora quattordici anni, ed ero cresciuto in una città di pendolari dell'Hertfordshire. Del 1977, e di tutto ciò che portò con sé, ho solo qualche pallida reminiscenza. [...] Be', è tutto un po' nebuloso. Era l'anno in cui volevo fare il fumettista? Oppure quello in cui, dopo aver scoperto la fantascienza, trascorrevi le mie giornate a vivisezionare le pagine di Ballard, Pohl e Dick della riserva della biblioteca di quartiere? Una cosa è certa: la musica pop faceva poca presa sulla mia coscienza.

Fu Tim, il mio fratello minore, a convertirsi al punk per primo: dalla stanza di fianco arrivava un pandemonio infernale. In una delle tante occasioni in cui andai a protestare, probabilmente mi trattenni un po' in camera sua. Inizialmente furono le parolacce a colpirmi [...]. Era la cosa più raccapricciante e degradante che avessi mai ascoltato.

Quando conobbi i Pistols e compagni bella, attorno alla metà del 1978, non avevo idea che quell'universo fosse ufficialmente «morto». [...] La mia scoperta tardiva di quel movimento coincise con la ripresa delle attività, quello che presto sarebbe stato battezzato «post-punk» [...]. Eccomi dunque ad ascoltare "Germ Free Adolescents" degli X-Ray Spex, ma anche il primo album dei PiL, "Fear of Music" dei Talking Heads e "Cut" delle Slits. Era tutta un'ondata, abbagliante, esplosiva ed elettrizzante (Reynolds 2010, XI-XII).

[...]

Il motivo personale numero uno per scrivere questo libro sono i miei ricordi dell'epoca: un'inesauribile età dell'oro all'insegna della novità assoluta, che ti faceva sentire proiettato a rotta di collo verso il futuro. Il motivo personale numero due è più legato al presente. Se sei un critico rock, arrivato a una certa età cominci a domandarti se aver investito tanta energia mentale ed emotiva in questa musica sia stata una mossa astuta. Non si tratta di una vera e propria crisi di coscienza, quanto di un'incrinatura nelle tue certezze. Nel mio caso, questo mi ha indotto a chiedermi quale fosse l'esatto motivo per cui avevo preso la decisione di dedicare seriamente la mia vita alla musica. Cosa mi aveva convinto che la musica contasse tanto? (Reynolds 2010, XV-XVI)

Questo lungo prologo è eccentrico al tema delle pagine che seguono, ma in un certo senso vi si ricollega e si pone come ponte tra l'esperienza personale di chi scrive e quella descritta da Don McLean nel suo capolavoro, *American Pie*, da cui si partirà. La scelta dell'apertura autobiografica di *Rip It Up and Start Again* di Simon Reynolds (semplicemente *Post-punk* nella traduzione italiana), uno dei più grandi critici musicali viventi, riporta infatti quel momento della vita di un adolescente in cui la musica diventa qualcosa di più di un sottofondo, ma, nella ricerca di un'identità propria, si trasforma in un tratto caratterizzante (se non il tratto caratterizzante) di una

personalità. Per Reynolds è stata l'espansione dell'universo che seguì dal *big bang* del Punk; per McLean fu l'incidente aereo del 3 febbraio 1959; per me furono gli anni tra la morte di Kurt Cobain e l'esplosione del Britpop. A partire dalla fine degli anni Cinquanta del secolo scorso la musica, in un difficile equilibrio tra prodotto culturale e prodotto di consumo di massa (Banti 2017), è riuscita più di altre forme d'arte ad influire sull'esperienza di vita degli adolescenti e dei giovani adulti. Ha contribuito in modo significativo a definire narrazioni generazionali, ha assecondato e sostenuto la ricerca di un affrancamento dalla generazione dei padri mettendo a disposizione nuovi linguaggi e nuovi significati¹.

Nelle pagine che seguono, quindi, la musica pop, con i suoi messaggi espliciti e impliciti, i costumi e i gusti che ha imposto o mutuato, sarà usata come fonte per descrivere il percorso di emancipazione di una generazione. Ritengo, e non penso che siano le lenti dell'appassionato a deformare la mia opinione a riguardo, che tanto quanto la letteratura (forse anche di più) e il cinema, altra arte squisitamente del XX secolo, la musica pop nella sua accezione più estesa, quindi tutto ciò che non è musica d'arte o Jazz, sia una fonte di straordinaria ricchezza per leggere le dinamiche giovanili, le sottoculture e i movimenti della seconda metà del secolo scorso. Negli Stati Uniti e nel Regno Unito questi studi a livello accademico sono appannaggio soprattutto di esperti della comunicazione. In Italia, nonostante un ritardo radicato nell'accoglienza e nella comprensione della musica pop anglosassone (Amatulli *et al.* 2019), si stanno muovendo passi significativi in ambito sociologico (Tosoni e Zuccalà 2013) e storico anche grazie a *Moicana. Centro studi sulle controculture* (Moicana 2018).

Ritornando sulle parole di Reynolds, indifferentemente dal peso che un singolo individuo ha dato alla musica, per la sua rapidità e la sua fruibilità questa è parte della narrazione personale di tutti noi, dei tempi e dei luoghi che abbiamo vissuto, ma soprattutto uno strumento di aggregazione (giovanile e non solo) di portata talmente ampia che non può essere ignorato o sottostimato nello studio della gioventù del secondo Novecento.

TALKIN' 'BOUT MY GENERATION: CONFLITTI GENERAZIONALI, TECNOLOGICI E DI GUSTO

In questo intervento si discuterà di due entità ben caratterizzate e ormai cristallizzate nell'immaginario

¹ «Per sua stessa natura la giovinezza è stata sempre incaricata di rappresentare il futuro: la perenne caratterizzazione mediatica dell'adolescente come genio o mostro continua a veicolare le speranze e le paure degli adulti su quanto accadrà in futuro» (Savage 2012, 14).

collettivo di chi è nato nella seconda metà del secolo scorso: la generazione dei primi *baby boomers* (chi è stato adolescente o ventenne negli anni Sessanta) e la musica pop che li ha caratterizzati e descritti, li ha influenzati e da essi si è fatta influenzare, con un *focus* concentrato soprattutto sul Regno Unito e sugli Stati Uniti. In realtà più che sulla *generazione* in senso stretto, ci concentreremo su una delle *narrazioni generazionali* che sono state espresse da chi è nato nell'immediato dopoguerra. È infatti inopportuno generalizzare, bisogna ricordare che «un discorso generazionale è sempre anche una spiegazione storica, una narrazione della propria posizione del mondo [...]. Questa spiegazione non è affatto univoca, ma è terreno di competizione per la rappresentatività generazionale» (Benigno 2013, 76). Infatti, stando a dati statistici raccolti negli anni Ottanta dalla rivista musicale *Rolling Stone*, «just 18% of those surveyed [...] said they had pursued a countercultural lifestyle in the late '60s» (Bowman and Rugg 2011). Questo dato, riferito alla popolazione degli Stati Uniti d'America, deve far riflettere, soprattutto combinato con un altro che vede una progressiva e netta virata verso valori meno *liberal* e più conservatori²: non stupisce, quindi, che la generazione della controcultura e della rivoluzione sessuale abbia poi contribuito, una volta raggiunta la maturità economica, a eleggere con continuità governi i conservatori di Ronald Reagan e Margaret Thatcher nei Paesi che furono il faro della nuova cultura degli anni Sessanta.

Il mito generazionale di circa un quinto degli adolescenti e dei giovani adulti degli anni Sessanta, quindi, è stato così forte da oscurare, nel sentito collettivo, ogni altra narrazione che è invece emersa solo negli anni Ottanta, con il tempo e il conseguente affievolirsi della forza comunicativa di chi lo ha diffuso. Questa narrazione è stata tramandata attraverso numerosi *media*. Due in particolare sono stati fondamentali per la trasmissione della musica: la radio e il disco in vinile, sia a 33 che a 45 giri.

Si tratta di tecnologie già *vecchie* negli anni Sessanta, che grazie al maggior benessere generalizzato esplodono per un mercato, quello degli adolescenti, che prima dovevano condividere con gli adulti tempi e generi di ascolto. Il disco in vinile a 33 giri, molto meno costoso dei 78 giri in ceralacca, fu commercializzato nel 1948, ma non conquistò completamente il mercato fino al 1960. Il microsolco su vinile permetteva una miglior resa

dinamica e la registrazione di uno spettro di frequenze più ampie (Fabbri 2008, 35).

La radio, sempre più piccola, portatile ed economica, è ormai diffusissima e potenzialmente presente nelle stanze di ogni giovane inglese o americano. La libertà di scelta dei tempi e dei generi di ascolto è fondamentale nella definizione di un gusto diverso da quello dei genitori. Il nuovo pubblico è intercettato, però, più che dai grandi *broadcaster*, che per tutta la prima metà del decennio sono ancora tendenzialmente conservatori nelle trasmissioni, da radio e televisioni commerciali inglesi. La trasmissione televisiva *Ready, Steady, Go!* della ITV fu la prima in Inghilterra, a partire dall'agosto del 1963, a trasmettere esibizioni delle *band* con un pubblico danzante che proveniva, prevalentemente dallo *Scene Club*, uno dei locali della nascente scena *Mod* di Londra (Miles 2012, 126). La trasmissione, a differenza della concorrente *Top of the Pops* trasmessa dalla BBC solo a partire dal 1964, immerge i giovani nella scena londinese, imponendo un canone estetico a tutto tondo: musica, indumenti, accessori e tagli di capelli. Più o meno contemporaneamente iniziano le trasmissioni di *Radio Caroline*, la prima radio pirata britannica, che aggirando il monopolio BBC trasmette musica *giovane* ininterrottamente (Harris 1977; Zavaglia 2017). Anche in questo caso la risposta della BBC è tardiva e di scarso successo, dato che *Top Gear*, programma di musica pop nato nel 1964, verrà chiuso e riaperto solo nel 1967 nelle mani di John Peel³, in un contesto in cui il peso, economico e sociale, della musica rock britannica è già ormai ampiamente riconosciuto. I contesti istituzionali, quindi, tendono a considerare poco, agli esordi, i gusti di quella nuova fascia di consumatori, i *teenager*, che invece in ambienti più agili e meno compassati sono immediatamente utilizzati per creare *hype* e mode. Il governo britannico, a cui manca questa elasticità, con il *Marine Offensive Act* promulgato il 14 luglio 1967⁴, proclama la chiusura delle radio pirata che trasmettevano da barche ormeggiate in acque internazionali.

Lo stesso discorso vale per le etichette discografiche più blasonate. È noto, ad esempio, il rifiuto della Decca di pubblicare i Beatles nel gennaio del 1962: secondo quanto dichiarato da George Harrison «il capo della Decca, Dick Rowe, aveva fatto un'acuta previsione: "I gruppi chitarristici non hanno futuro, signor Epstein"» (Beatles 2000, 67), salvo poi correre ai ripari ingaggiando i Rolling Sto-

² «In the 1986 Time poll, 64% of the baby boomers polled said they had become more conservative since the 1960s. When asked about their ideological identification, 31% said they had been liberal in the 1960s and '70s, but only 21% described themselves that way in 1986. The number identifying as conservative rose from 28% to 41%» (Bowman and Rugg 2011).

³ Ironicamente John Peel fino al 1967 era stato DJ di una radio pirata, la *Radio London* celebrata pochi mesi dopo la sua chiusura (nel mese di agosto) dagli Who in *The Who Sell Out* (dicembre 1967). Sulla figura di Peel, fondamentale per tutta la storia del Rock e non solo fino ai primi anni 2000, si veda Cavanagh (2015).

⁴ <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1967/41>

nes poco più di un anno dopo, quando ormai i quattro di Liverpool erano esplosi contribuendo alle fortune della Parlophone, sotto-etichetta della EMI, originariamente orientata al Jazz, ma amministrata dal 1955 da George Martin. Lo stesso accadeva dall'altra parte dell'Atlantico: quando, nel 1959, Dylan fu presentato da Izzy Young⁵ a varie etichette, tra cui la Folkways Records e la Vanguard Records, che già pubblicava Joan Baez, il cantautore fu rifiutato a causa della sua voce considerata non pubblicabile⁶. Anche alla Columbia la voce era considerata improponibile per la pubblicazione di un disco, ma il talento dell'autore fu riconosciuto e con enorme sforzo da parte del *talent scout* dell'etichetta newyorkese Dylan pubblicò il primo album. Come ricorda Mitch Miller, direttore musicale della Columbia Records tra gli anni Cinquanta e i primi Sessanta:

«John mi chiamò nel mio ufficio alla Columbia. [...] Non mi disse di chi si trattava. Io andai da lui. C'era un ragazzo che indossava stivali e una giacca di pelle scamosciata e aveva in bocca un'armonica. Cantava con una voce piuttosto grezza. Ammetto che non riuscivo a vederne la grandezza. [...] Non aveva voce. Non produceva un bel sound. Io ero abituato a gente come Bennett, Damone e Mathis. Ma se qualcuno come John Hammond dimostrava tanta fiducia nel talento di un cantante bisognava rispettarlo»⁷.

Se si accetta la periodizzazione dello storico culturale Rober Hewison, secondo cui «the Sixties did not really begin until about 1963» (Hewison 1986, XIII), non a caso l'anno in cui uscì il primo album dei Beatles, possiamo vedere come già prima di quella data si configurasse, e si è parlato solo di *media* e di supporti fonografici, qualcosa di più di un *gap* generazionale: un vero e proprio conflitto.

SOMETHING TOUCHED ME DEEP INSIDE THE DAY THE MUSIC DIED: COME IL ROCK'N'ROLL È ENTRATO NEL CUORE DI UNA GENERAZIONE

Il 3 febbraio 1959 è un giorno fondamentale della storia della musica pop. È il giorno in cui la musica è morta e allo stesso tempo il giorno che ha fatto capire che il rapporto tra il musicista rock e i suoi fan poteva

andare oltre quello del semplice intrattenitore con il suo pubblico. La locuzione *the day the music died* è da attribuire a Don McLean (n. 1945) che la usa nella canzone *American Pie*⁸. Il brano, una lunghissima ballata folk di 8:27, parte dall'elaborazione autobiografica della morte di Buddy Holly⁹, Ritchie Valens¹⁰ e The Big Bopper¹¹, avvenuta, appunto, il 3 febbraio del 1959 in seguito ad un incidente aereo. Dopo le prime tre strofe autobiografiche, il testo si snoda, con elegantissimi riferimenti, per tutti gli anni Sessanta del Rock americano e britannico:

*Now, for ten years we've been on our own
And moss grows fat on a rolling stone
But, that's not how it used to be*¹²

McLean descrive come «muschio che cresce rigoglioso su di una pietra che rotola»¹³ se stesso e tutta una generazione di musicisti, quelli nati negli anni della guerra, ispirata dalla morte dei loro idoli, negli anni a cavallo tra infanzia e adolescenza, a continuare su una strada diversa, con la musica al centro. Questo passaggio è delineato nei versi immediatamente seguenti in cui un giullare (*jester*), ovvero Bob Dylan, con una voce ben lontana da quella di un cantante impostato, toglie la corona al re (Elvis Presley) nel momento in cui questo deve piegare la testa.

*When the jester sang for the king and queen
In a coat he borrowed from James Dean
And a voice that came from you and me
Oh and while the king was looking down
The jester stole his thorny crown
The courtroom was adjourned
No verdict was returned*¹⁴

⁸ La canzone apre l'album omonimo del 1971, fu scritta però tra il 1969 e il 1970 per quanto si evince dai riferimenti cronologici nel testo. Per l'interpretazione del complesso testo di McLean si veda il volume curato da Raymond I Schuck e Ray Schuck (2012).

⁹ Buddy Holly, Charles Hardin Holley, 1936-1959, in soli tre anni di attività con i Crickets e da solista incise circa 120 brani, raccolti nel cofanetto antologico *The Complete Buddy Holly* pubblicato nel 1979 dalla Coral. Dei tre fu indiscutibilmente il più prolifico e il più influente. La sua scomparsa colpì non solo per il talento e la giovane età, ma anche, come ricorda lo stesso McLean in *American Pie*, perché la moglie perse il figlio che portava in grembo a causa dello *shock*: «I can't remember if I cried / When I read about his widowed bride».

¹⁰ Ritchie Valens, Richard Steven Valenzuela, 1941-1959, scomparso a soli 17 anni doveva ancora dimostrare tutto il suo potenziale artistico, fu autore di poco più di 10 brani, tutti per l'etichetta californiana Del-Fi Records, di cui il più famoso è sicuramente *La Bamba*.

¹¹ The Big Bopper, Jiles Perry Richardson, 1930-1959, era il più maturo dei tre. Il suo brano più famoso è forse Chantilly Lace, si distinse anche come disk jockey e intrattenitore televisivo.

¹² Don McLean, *American Pie*.

¹³ Non si tratta di un riferimento ai Rolling Stones, ma viene semplicemente ripreso il gioco di parole del nome della band inglese.

¹⁴ Don McLean, *American Pie*.

⁵ Israel "Izzy" Goodman Young era proprietario di un negozio di libri e dischi, il *Folklore Center*, a New York nel Greenwich Village. Ebbe immediata e grandissima stima per il talento di Bob Dylan che aiutò nei primi anni della sua carriera (Dylan 2004, 21-24).

⁶ Questo aneddoto è riportato da Izzy Young nel documentario *No Direction Home* diretto da Martin Scorsese.

⁷ Questa dichiarazione è filmata nel documentario *No Direction Home*, la citazione è riportata nella traduzione dei sottotitoli dell'edizione in DVD del documentario.

Il riferimento è al servizio militare di Elvis Presley che lo portò fuori dagli Stati Uniti, in Germania, per gli anni tra il 1958 e il 1960: quando Elvis tornerà negli USA la scena musicale sarà già radicalmente cambiata, così il gusto degli adolescenti. Quello di Holly, Valens e Booper era un Rock'n'Roll pulito e bianco, televisivo e socialmente accettabile. Lontano dalla musica rock nera con i suoi espliciti riferimenti sessuali e un *sound* più diretto e violento.

I tre musicisti vittima dello schianto del 3 febbraio 1959, in particolare Buddy Holly, furono molto influenti anche oltreoceano, nell'Inghilterra che a fine anni Cinquanta vedeva una scena musicale ancora dominata da musica da ballo (ovvero il Jazz tradizionale) e cantanti confidenziali. Nel mondo sotterraneo e notturno dei club invece dominava lo Skiffle, un genere importato dagli Stati Uniti che permetteva enorme libertà espressiva con doti tecniche e strumenti anche non eccellenti¹⁵. Una band Skiffle che si esibiva al *2i's Club*, i Drifters, aveva tra le sue fila un chitarrista, Bruce Welch, che «sapeva suonare alla nota gli assoli di Buddy Holly» (Miles 2012, 115). Welch imitava Holly anche per le scelte estetiche (gli occhiali con la grossa montatura di plastica) e per la strumentazione (la Fender Stratocaster). Questa chitarra elettrica, commercializzata nel 1954 e adottata già dalle prime registrazioni di Holly nel 1956, divenne presto parte della sua immagine e caratteristica del suo suono che Webb contribuì in modo significativo a portare nel gusto dei giovani inglesi. Nel 1958 Harry Webb si sarebbe unito a loro come cantante, poi scelse un nome d'arte e «divenne Cliff Richards [...] i Drifters si cambiarono il nome in Shadows e sfondarono sia come band strumentale che come gruppo di supporto» (Miles 2012, 116). La musica nera, che negli Stati Uniti era tendenzialmente ghezzizzata durante gli anni Cinquanta, arrivava nel Regno Unito senza il velo di perbenismo che portava a nascondere i suoi esecutori a favore dei rocker bianchi¹⁶, influenzando più direttamente chi si affacciava al mondo della musica nei primissimi anni Sessanta, come ricorda più

volte Keith Richards dei Rolling Stones nella sua autobiografia (Richards 2010).

Su entrambe le sponde dell'Atlantico, quindi, negli anni del primo Rock'n'Roll si costruiscono un gusto e un culto dell'immagine che, sottovalutato alla fine degli anni Cinquanta, caratterizzò fortemente il decennio seguente: la rockstar come idolo e il fan adolescente, allo stesso tempo soggetto e oggetto della musica, che crea e alimenta nuovi miti. Il successo di questa musica si spiega perché «sembrava non avere punti di riferimento con il passato, e appariva sempre di più un prodotto autentico della cultura giovanile e della modernità: come tale risultava il veicolo più credibile per diffondere le istanze di libertà ed emancipazione» (Pedretti e Vivan 2009, 59).

THE TIMES, THEY ARE A-CHANGING': IL CAMBIAMENTO IN NUCE (1963-64)

Nel biennio 1963-64 la musica pop «mostra chiaramente i primi segni di emancipazione» (Salvatore 2016, XXIII) in un contesto già di fermento che coinvolge l'arte, la letteratura, la moda. È bene definire, prima di proseguire, cosa si intende per cultura pop, in particolare attraverso la musica che ne è espressione: questa (la *pop culture*) è infatti differente dalla cultura popolare (*popular culture*)¹⁷, «la cultura pop si può definire come la cultura che trapela attraverso una delle forme di comunicazioni più popolari, la musica pop [...], dal momento in cui tale musica comincia a cercare una propria consapevolezza estetica, e a proporsi come forma d'arte al di là dei suoi intenti meramente commerciali e d'intrattenimento» (Salvatore 2016, XXV-XXVI). Proseguendo con la periodizzazione delineata da Gianfranco Salvatore, questo passaggio da mera forma di intrattenimento a forma artistica avviene nel biennio successivo (1965-67), mentre il biennio 1968-69 mostra una chiara svolta, con il superamento di un'estetica onirica verso un'estetica più dura, a tratti violenta.

Bob Dylan scrive molte canzoni che sono una premonizione dei cambiamenti sociali *in nuce* prima del 1965. Di queste la più esplicita è sicuramente *The Times They are a-Changin'*, pubblicata nell'omonimo album del 1964. Dal testo emerge l'approccio manicheo di un Dylan che divide ancora il mondo in modo manicheo tra *noi* e *loro*. Quel *noi* è costituito dalle nuove generazioni e da coloro che sono in grado di comprendere la loro richiesta di cambiamento: la gente comune, gli scrittori e i critici, la classe politica tutti devono rendersi conto che il cambiamento arriverà e dovranno assecon-

¹⁵ «Lo skiffle in origine veniva suonato dai neri americani, che non potevano permettersi granché in fatto di strumenti e perciò si arrangiavano con casse da imballaggio (*tea-chest*), manici di scopa e secchi (*broom-handle bass*) al posto del contrabbasso, e un'asse per lavare (*washboard*) a far da percussioni. Lo skiffle era nato alla svolta del secolo si suonava nel periodo della Depressione» (Miles 2012, 109).

¹⁶ «They didn't want me to be in the white guys' way. [...] I felt I was pushed into a rhythm and blues corner to keep out of rockers' way, because that's where the money is. When 'Tutti Frutti' came out [...] they needed a rock star to block me out of white homes because I was a hero to white kids. The white kids would have Pat Boone upon the dresser and me in the drawer 'cause they liked my version better, but the families didn't want me because of the image that I was projecting» (Harrington 1984).

¹⁷ Da intendere come la cultura folklorica. Per un'ampia definizione si veda Benigno (2013, 79-114).

darlo, altrimenti verranno spazzati via. Le ultime due stanze rendono esplicito, senza mezzi termini, che quello che sta per arrivare è un conflitto generazionale:

*Come mothers and fathers
Throughout the land
And don't criticize
What you can't understand
Your sons and your daughters
Are beyond your command
Your old road is
Rapidly agin'.
Please get out of the new one
If you can't lend your hand
For the times they are a-changin'.*

*The line it is drawn
The curse it is cast
The slow one now
Will later be fast
As the present now
Will later be past
The order is
Rapidly fadin'.
And the first one now
Will later be last
For the times they are a-changin'.*

La fase di transizione di questo biennio è ben descritta anche dalle esperienze artistiche di Bob Dylan e dei Beatles. Il cantautore ha raccolto intorno a sé l'attenzione di tutto l'ambiente contro culturale per le sue canzoni di protesta, per il suo impegno politico. I quattro, invece, iniziano ad uscire dai confini inglesi con il trionfale tour americano del 1964, aprendosi a nuove esperienze e a nuove influenze, ma rimanendo ancora completamente dentro l'industria dell'intrattenimento. Si trattava di due realtà di fatto impermeabili tra loro. L'enorme sensibilità di artisti al di sopra della media portò ad una sintesi, spesso incompresa dal pubblico di entrambi, che si concretizzerà nella contestatissima svolta elettrica di Dylan e in un percorso che porterà i Beatles dalla necessità di curare maggiormente le liriche, superando la canzone d'amore a favore di una maggiore introspezione (*Nowhere Man*, *Eleanor Rigby*¹⁸), fino all'abbandono dell'attività dal vivo a favore della sperimentazione in studio del 1966. Si tratta di presa di

¹⁸ «The third of Lennon's creative confessions of personal inadequacy [...], *Nowhere Man* is both an observation about a very different type of person and a reflection of himself [...] cut off from reality by the need to play to a public image determined by Brian Epstein» (MacDonald 2008, 172-173); «Death is a subject normally avoided in pop music. [...] Consequently the downbeat demise of a lonely spinster in *Eleanor Rigby* [...] came as quite a shock to pop listeners in 1966» (MacDonald 2008, 203).

coscienza fondamentale per più popolari musicisti sulle due sponde dell'Atlantico che abbandonano la loro *comfort zone* commerciale e artistica, anche a scapito del successo immediato. In questo modo, però, ampliano sensibilmente la loro influenza sociale sul pubblico giovanile, portando profondità nel pop e rendendo accattivanti testi degni di essere definiti poesia. D'altronde confrontarsi con Dylan voleva dire confrontarsi con i poeti della Beat Generation, e in particolare con Allen Ginsberg che era legato da una profonda amicizia con il cantautore. I legami, resi espliciti con citazioni, aperte frequentazioni e collaborazioni, tra musicisti e artisti di vario genere¹⁹, aprono numerose suggestioni per quei giovani che volevano andare oltre l'ascolto della loro musica come sottofondo. Si creava così quel processo di acculturazione a mosaico descritto da Abraham Moles nella sua *Sociodinamica della cultura*²⁰ del 1967.

HERE COME THE NICE: NUOVI CANONI ESTETICI, NUOVI OGGETTI, NUOVI RAPPORTI

Gli anni che preparano al 1968 sono quelli in cui la cultura musicale pop degli anni Sessanta sancisce il suo distacco dal mondo dell'intrattenimento per proporre un modo di vivere che trascende l'ascolto, ma pretende di imporre un canone estetico che coinvolge ogni aspetto della vita e dei comportamenti di un giovane individuo: «gli Who dichiararono ad esempio al Melody Maker di sostenere "i vestiti pop art" perché "vivevano" la pop art, e in effetti nel 1965 indossavano giacche e magliette con la bandiera britannica (trasdotta in icona pop, come quella americana)» e magliette con il simbolo della Royal Air Force e altri indumenti o simboli militari, decontestualizzati e snaturati anche perché usati da una generazione che non era tenuta alla leva obbligatoria, «che divennero anch'essi cari all'immaginario della pop art» (Salvatore 2016, XXV).

¹⁹ Era nota la frequentazione di Lennon e soprattutto di McCartney dell'*Indica* galleria d'arte e libreria fondata nel 1965 da Barry Miles, Peter Asher e John Dunbar. Miles ricorda che McCartney, anche prima dell'apertura di *Indica* «veniva spesso a trovarmi nel mio appartamento [...] e prendeva in prestito copie di [...] riviste di letteratura sperimentale» (Miles 2012, 176-177), più in generale su *Indica Books & Gallery* e su *Indica Bookshop* cfr. *ivi*, 169-178.

²⁰ «Tale cultura non deriva più prevalentemente dall'educazione universitaria, da un quadro razionale; risulta dall'abbondante quantità di conoscenze che riceviamo ogni giorno, da una informazione permanente disordinata [...]. Essa ci giunge mediante i mezzi di comunicazione di massa [...] attraverso molteplici mezzi che agiscono su di noi, la cui massa cui massa ci sommerge e dei quali ci rimangono soltanto influenze transitorie, minuzzoli di conoscenze, frammenti di idee [...]; l'unico elemento generale che emerga in questa tessitura è la nozione di *densità* più o meno grande della rete della conoscenza» (Moles 2012, 42-43).

Gli Who nella seconda metà degli anni Sessanta, insieme ai Kinks e agli Small Faces, definirono una sottocultura giovanile Mod che è riuscita ad essere propositiva per più di tre decenni. Una simile continuità, che trascende mode e contesti storici, è dovuta alla forte identità di gruppo che si declina attraverso gusti musicali, capi d'abbigliamento e senso d'appartenenza in modo coerente nelle tante derivazioni che si sono sviluppate, negli anni, da questa sottocultura: *skinhead*, *mod revival*, *rude boys* fino al Britpop degli anni Novanta in cui lo spirito di comunità del movimento originario resta ancora un forte elemento di aggregazione giovanile. L'estetica Mod, sebbene ricercata e non dozzinale, rompe gli schemi canonici dell'eleganza inglese. Nel personaggio di David Watts, protagonista dell'omonima canzone dei Kinks del 1967, viene descritto il prototipo del Mod:

*He is the head boy at the school
He is the captain of the team
He is so gay and fancy free
And I wish all his money belonged to me
I wish I could be like David Watts*

*And all the girls in the neighborhood
Try to go out with David Watts
They try their best but can't succeed
For he is of pure and noble breed*

La figura elegante e di successo di David Watts, la definizione di una nuova "nobiltà" basata sullo stile, divenuto non solo pratica di consumo ma *pratica signficante* (Hebdige 2017, 164-176), e sull'eleganza a ribaltamento del rigido *establishment* britannico, è il lato apparentemente positivo della sottocultura Mod (Pedretti e Vivan 2009, 89-94). Attraverso un'estetica utilizzata e descritta da queste band, che forzava ed estremizzava canoni borghesi trasformandoli da rassicuranti ad allarmanti, passa la costruzione del gusto di generazioni di *teenager* inglesi.

Quello che non appare nel testo dei Kinks, ma è esplicito altrove, è l'uso di droghe. *My Generation* degli Who definisce, come *The Times They are a-Changin'*, un conflitto generazionale esasperato. Ma al messaggio esplicito ne aggiunge uno sotteso riguardo all'uso di anfetamine sotto forma di *speed* (anfetamina tagliata con caffeina o efedrina): «lo *speed* [...] creava il rumore, la spavalderia, l'eccitazione, l'energia e l'aggressività. Provocava la balbuzie e i movimenti a scatti tipici dei mod, ne faceva diminuire la spinta sessuale e ne accresceva le ossessioni» (Miles 2012, 126). Alcuni di questi sintomi sono in *David Watts*, brano definito dalla critica omosessuale anche per il disinteresse del protagonista per le donne; questo disinteresse, senza scendere in tentativi di

analisi sulle tendenze di Ray Davies, asseconda una attitudine tipica del movimento²¹. Gli Who non menzionano mai la droga in *My Generation*, ma il cantato del brano è caratterizzato dall'ostentata balbuzie di Roger Daltrey. Un messaggio per iniziati, un codice chiaro per chi era parte del gruppo, un particolare che si perde nel suono aggressivo del singolo. In Inghilterra, parlare apertamente di droghe, inoltre, poteva far incorrere gli autori nel blocco della censura. Si tende a giocare su ambiguità più o meno evidenti, come in *£SD* dei Pretty Things: quel «I need *£SD*» ripetuto ossessivamente è formalmente *I need pounds, shilling and pences*, modo popolare per indicare il sistema pre-decimale usato in Inghilterra e mutuato dal latino *librae, solidi, denarii*, ma di fatto il riferimento è all'acido lisergico, comunque non ancora illegale nel 1966, anno di pubblicazione del brano.

Le ossessioni dovute all'uso di droghe sono ben espresse in un pezzo degli Small Faces, *E too D*:

*Sometimes I feel
Like a frustrated child
I got everything I want
And there's nothing that I need
I can't stop my brain from running wild*

*So now my troubles are all over
And I'm pleased to find
That I was right and they were wrong
I have messed up my mind*

Un verso di un brano, un'apparentemente banale canzone d'amore, dei Kinks definisce quali fossero i nuovi *life goal* dei giovani mod britannici (e non). «Baby you can wear my clothes, play my records, stay in my home»²²: indipendenza economica, una certa fluidità sessuale, il vestiario e i dischi.

TOMORROW NEVER KNOWS: STESSE PAROLE, NUOVI SIGNIFICATI

Accanto alla sottocultura Mod, con la sua ostentata ma non banale superficialità, si sviluppano esperienze decisamente più profonde, che cambiano radicalmente il rapporto tra artista, opera d'arte e fruitore, ovvero

²¹ «Per certi versi i mod erano effeminati [...] ma questo non significa che volessero mettere in risalto il loro lato femminile [...]. "The London Boys" coglie l'atmosfera "maschio-centrica" del movimento: maschi che si vestivano per fare colpo sugli altri maschi, non sulle ragazze. Le *modettes* erano figura megalina [...]. I mod erano "semplicemente disinteressati, [...] troppo presi da se stessi", scrive lo studioso Kevin Pearce» (Reynolds 2017, 36).

²² Il verso è da *Love Me till the Sun Shines* da *Something Else* by The Kinks, sempre del 1967.

tra musicista, canzone/disco e ascoltatore. La scelta dei Beatles di concentrarsi sulla sperimentazione di studio abbandonando i concerti porta definitivamente al superamento della canzone (del singolo) come opera del musicista pop, a favore di una narrazione musicale più ampia: l'opera d'arte da ascoltare è l'intero album che inizia ad avere un respiro più ampio e una logica studiata nel susseguirsi delle tracce. Se gli artisti, e ben presto gli ascoltatori, avevano colto questo cambiamento, le case discografiche erano rimaste ancora indietro, pensando solo al lato commerciale del prodotto che vendevano: ne è un esempio la mutilazione dell'edizione americana di *Revolver* dei Beatles nel 1966²³.

Il lessico delle canzoni, apparentemente non è cambiato, ma nel giro di soli tre o quattro anni il valore semantico delle parole è sensibilmente cambiato. L'amore (love) adolescenziale delle prime canzoni dei Beatles, nel 1967 in *All You Need is Love* diventa l'energia che spinge a superarsi, a provare nuove esperienze, viaggiare, cercare nuove conoscenze:

*There's nothing you can do that can't be done
Nothing you can sing that can't be sung
Nothing you can say, but you can learn how to play the game*

*Nothing you can make that can't be made
No one you can save that can't be saved
Nothing you can do, but you can learn how to be you in time*

*There's nothing you can know that isn't known
Nothing you can see that isn't shown
There's nowhere you can be that isn't where you're meant to be*

Anche la parola *divertimento* assume nuove sfumature semantiche ricche di significato. Nel brano *Fun, Fun, Fun* pubblicato nel 1964 dai Beach Boys nell'album *Shut Down Volume 2*, il divertirsi si è pura evasione: prendere di nascosto l'automobile dei genitori, preferire il chiosco di hamburger alla biblioteca, ascoltare musica e viaggiare con una compagnia di amici.

*Well she got her daddy's car
And she cruised through the hamburger stand now
Seems she forgot all about the library
Like she told her old man now
And with the radio blasting
Goes cruising just as fast as she can now
And she'll have fun fun fun
'Til her daddy takes the T-bird away*

²³ Sul lato A dell'edizione americana manca *I'm only Sleeping*, sul lato B mancano *And Your Bird Can Sing* e *Dr. Robert*.

Si tratta di un'evasione tutto sommato innocente, che verrà punita dai genitori con una sospensione dell'uso dell'auto. La stessa parola, *divertimento*, in *She's Leaving Home* dei Beatles del 1967²⁴ assume un valore completamente diverso. Diventa quello che divide due generazioni, la necessità di esprimere una vitalità negata e assolutamente incompresa dai genitori. La protagonista della canzone di Lennon e McCartney si libera e si emancipa grazie al divertimento. Nei ritornelli emerge tutta l'incredulità dei genitori, assolutamente incapaci di leggere le esigenze della figlia.

*She goes downstairs to the kitchen
Clutching her handkerchief
Quietly turning the backdoor key
Stepping outside, she is free*

*She (we gave her most of our lives)
Is leaving (sacrificed most of our lives)
Home (we gave her everything money could buy)
She's leaving home, after living alone, for so many years
(bye bye)*

*She (we never thought of ourselves)
Is leaving (never a thought for ourselves)
Home (we struggled hard all our lives to get by)
She's leaving home, after living alone, for so many years*

*She (what did we do that was wrong)
Is Having (we didn't know it was wrong)
Fun (fun is the one thing that money can't buy)
Something inside, that was always denied, for so many years
She's leaving home, bye, bye*

Questi passaggi semantici sono tutt'altro che banali e non riguardano solo l'approccio alla scrittura degli artisti citati, ma rispecchiano un diverso *zeitgeist*, una presa di coscienza di una generazione che sta crescendo e guadagnando un'autonomia molto ampia e forse precoce. È a questo punto che il conflitto generazionale diventa inevitabile e si sposta dalle case alle piazze. Si può leggere, in questo caso, un passaggio da un'idea di cultura giovanile legata esclusivamente a pratiche di consumo di beni dedicati e pensati per i *teenager* ad una cultura giovanile che crea e definisce nuovi significati, nuovi valori.

²⁴ Canzone pubblicata in *Sgt. Pepper's Lonely Heart Club Band*. La canzone è ispirata da un articolo letto da McCartney sul *Daily Mirror*: «the 'she' of the title was 17-years-old runaway Melanie Coe. By chance, the lyric accurately guessed much of the detail of her life» (McDonald 2008, 245).

IT IS 1969 OK

Tra il 1968 e il 1969 la musica pop si radicalizza. Allo stesso tempo segue e ispira il crescere della protesta in Europa e in America. È esemplare, da questo punto di vista, il passaggio dei Jefferson Airplane da *Surrealistic Pillow* (1967), disco ispirato alle esperienze lisergiche con espliciti richiami alla *Alice* di Lewis Carroll (*White Rabbit* sopra tutte), al più duro *Volunteers* (1968), la cui traccia d'apertura (*We could be together*) fu censurata nei testi pubblicati nel *bundle* del disco per una frase («Up Against the Wall Motherfucker»), che è un esplicito richiamo all'omonima associazione anarchica newyorkese, oltre che ovviamente un'espressione altamente volgare. Nel brano si legge un'esplicita ostilità verso la borghesia americana:

*All your private property is
Target for your enemy
And your enemy is
We
We are forces of chaos and anarchy
Everything they say we are we are
And we are very
Proud of ourself*

Il lessico della rivoluzione entra anche nei testi dei Beatles e dei Rolling Stones, con *Revolution*²⁵ e *Street Fighting Man*²⁶. Nelle liriche delle due band che erano riuscite a catalizzare la maggior attenzione da parte del pubblico si riverbera quel dibattito rivoluzionario che caratterizza la vita di molte scuole e soprattutto di molte università nel Regno Unito e negli Stati Uniti. La prima è una dichiarazione di pacifismo e non violenza, la rivoluzione deve avvenire, ma per portare a un vero cambiamento non deve adottare gli stessi metodi della repressione:

*You say you want a revolution
Well, you know
We all want to change the world
You tell me that it's evolution
Well, you know
We all want to change the world
But when you talk about destruction
Don't you know that you can count me out*

La seconda invece lamenta la mancanza di dinamicità del contesto inglese da parte di una band ormai completamente proiettata verso gli Stati Uniti, dove la

protesta era più forte e violenta, sia come *target* di ascolti che per l'estetica dei suoi brani²⁷.

*Hey think the time is right
For a palace revolution
But where I live the game
To play is compromise solution*

La violenza, evocata dagli Stones, temuta dai Beatles, si concretizzerà nelle rivolte e nella repressione degli ultimi mesi del 1968 e del 1969. Gli scontri, la disillusione che ne deriva, il fallimento della protesta contro la guerra in Vietnam sono alcuni dei fattori che porteranno a far chiudere in se stessi coloro che avevano partecipato alla *Summer of Love* del 1967 e più in generale a molti dei movimenti controculturali degli anni precedenti. Lo spirito di quegli adolescenti, ormai ventenni e giovani adulti era cambiato. Sulla costa ovest degli Stati Uniti, inoltre, alcuni eventi di cronaca, che ebbero un'eco mondiale, avevano contribuito a sancire la fine dell'esperienza, tendenzialmente pacifica, degli hippie: i crimini di Charles Manson e dei suoi seguaci, che si presentavano come membri di una comune hippie, aveva trasformato il clima di San Francisco, e in generale della California, in cui quella specifica sottocultura, prima, era ampiamente tollerata. Ritengo che i testi del collettivo costituito da David Crosby, Stephen Stills e Graham Nash siano perfetti per descrivere la fine del decennio. Anche Don McLean li ritiene esemplari, sono loro infatti il Padre, il Figlio e lo Spirito Santo dell'ultima strofa di *American Pie*:

*And the three men I admire most
The Father, Son, and the Holy Ghost
They caught the last train for the coast*

L'interpretazione del testo di McLean è oggetto di discussione dalla pubblicazione del brano, lo stesso autore ha sempre evitato di darne una spiegazione puntuale. Personalmente ritengo che il treno menzionato in questo verso sia il *Marrakesh Express* dell'album d'esordio di Crosby, Stills e Nash del 1969, ma è su un pezzo di *Déjà Vu* del 1970, album in cui è presente anche Neil Young, che vorrei concentrarmi: *Our House* accreditato a Graham Nash.

*I'll light the fire
You put the flowers in the vase that you bought today
Staring at the fire for hours and hours while I listen to you
Play your love songs all night long for me, only for me*

²⁵ Singolo estratto da *The Beatles* (il disco bianco) del 1968 (McDonald 2008, 280-286).

²⁶ Singolo estratto da *Beggar's Banquet* sempre del 1968.

²⁷ La scomparsa di Brian Jones riporta Richards al centro della fase compositiva con un conseguente ritorno all'ispirazione americana del rock nero delle origini a scapito di sonorità più psichedeliche e ricercate imposte da Jones.

*Come to me now and rest your head for just five minutes,
everything is good*

*Such a cozy room, the windows are illuminated by the
Sunshine through them, fiery gems for you, only for you*

*Our house is a very, very, very fine house with two cats in
the yard*

Life used to be so hard

Now everything is easy 'cause of you

Il brano descrive un idillio di vita domestica, qualcosa di estremamente borghese se si pensa che proviene da un autore inglese, protagonista della scena Beat degli esordi con gli Hollies (che esordirono nel 1963) e poi trapiantato negli Stati Uniti. Il ritorno ad una dimensione intima e privata dopo l'ultimo grande rito collettivo, Woodstock, segna il primo passo di quel processo di progressiva deriva conservatrice che ha caratterizzato chi è stato adolescente o ventenne in un decennio burrascoso e ricco di contraddizioni.

La musica pop, che prima non aveva mai avuto tanto spazio, tanta importanza e soprattutto una diffusione così ampia, durante gli anni Sessanta ha descritto, anticipato e imposto nuovi miti, esigenze, estetiche e figure esemplari (nel bene e nel male). Nel volgere di un decennio "breve" (1963-1969) si osserva un procedere parallelo tra la maggior consapevolezza artistica della musica pop e la maturazione, rapida e precoce, di chi l'ha ascoltata. Quella che nasce come canale di influenza univoca, dalle case discografiche verso un nuovo bacino di clienti, diventa, per gli artisti più sensibili e dotati, un dialogo che ha contribuito ad una forte accelerazione delle dinamiche giovanili e in generale sociali che hanno caratterizzato la seconda metà del secolo passato. La musica pop diventa un luogo sia reale che virtuale di aggregazione, diffonde modelli e canoni sia estetici che comportamentali (aspetti che occasionalmente convergono) non sempre necessariamente positivi, ma di grande efficacia e in grado di contribuire alla crescita dei suoi ascoltatori nel passaggio dall'adolescenza alla prima età adulta.

BIBLIOGRAFIA

- Amatulli, C., M. De Angelis, S. Vaux Halliday, J. Morris, F. Mulazzi. 2019. "Temporal Dynamism in Country of Origin Effect: The Malleability of Italians' Perceptions Regarding the British Sixties". *International Marketing Review* <https://doi.org/10.1108/IMR-08-2016-0165>.
- Banti, A.M. 2017. *Wonderland. La cultura di massa da Walt Disney ai Pink Floyd*. Roma-Bari: Laterza.
- Beatles. 2000. *The Beatles Anthology*, Milano: Rizzoli.
- Benigno, F. 2013. *Parole nel tempo. Un lessico per pensare la storia*, Roma: Viella.
- Bowman, K., and A. Rugg. 2011. "As the boomers turn more conservative", *Los Angeles Times*, 12 settembre. Consultato il 19 ottobre 2018 all'indirizzo: <http://articles.latimes.com/2011/sep/12/opinion/la-oe-bowman-baby-boomers-more-conservative-20110912>.
- Cavanagh, D. 2015. *Good Night and Good Riddance: How Thirty-Five Years of John Peel Helped to Shape Modern Life*. Faber & Faber: London.
- Dylan, B. 2004. *Chronicles. Volume 1*, Milano: Feltrinelli.
- Fabbri, F. 2008. *Il suono in cui viviamo. Saggi sulla popolare music*, Milano: Il Saggiatore.
- Harris, P. 1977. *Broadcasting from the High Seas: The History of Offshore Radio in Europe 1958-1976*. Edinburgh: Beekman Books.
- Harrington, R. 1984. *A Wopbopaloobop*. *The Washington Post*, 12 novembre, consultato il 22 ottobre 2018 all'indirizzo: https://www.washingtonpost.com/archive/lifestyle/1984/11/12/a-wopbopaloobop/78a8d8d3-afc0-4156-97ab-634ba7437d1d/?noredirect=on&utm_term=.578a6694431f.
- Hebdige, D. 2017 (1979). *Sottocultura. Il significato dello stile*, Milano: Meltemi.
- Hewison, R. 1986. *Too Much: Art and Society in the Sixties, 1960-1975*, London: Methuen.
- Miles, B. 2012 (2010). *London Calling. La controcultura a Londra dal '45 a oggi*, Torino: EDT.
- McDonald, I. 2008. *Revolution in The Head. The Beatles' Records and The Sixties*. London: Vintage.
- Moicana. 2018. *Università della strada. Mezzo secolo di controculture a Milano*. Milano: Agenzia X.
- Moles, A. 2012 (1967). *Sociodinamica della cultura*, a cura di G. Gamaleri, Roma: Armando.
- Pedretti, R. e I. Vivan. 2009. *Dalla Lambretta allo skateboard. Teorie e storia delle sottoculture giovanili britanniche (1950-2000)*. Milano: Unicopli.
- Reynolds, S. 2010 (2005). *Post-punk 1978-1984*. Milano: Isbn.
- Reynolds, S. 2017 (2016). *Polvere di stelle. Il Glam Rock dalle origini ai giorni nostri*, Roma: Minimum Fax.
- Richards, K. 2010. *Life*, Milano: Feltrinelli.
- Salvatore, G. 2016. *I primi 4 secondi di Revolver. La cultura pop degli anni Sessanta e la crisi della canzone*, Torino: EDT.
- Savage, J. 2012 (2007). *L'invenzione dei giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Schuck R.I., R. Schuck, *Do You Believe in Rock'n'Roll? Essays on Don McLean's "American Pie"*.
- Tosoni, S. e E. Zuccalà. 2013. *Creature simili. Il dark a Milano negli anni Ottanta*. Milano: Agenzia X.
- Zavaglia, P.D. 2017. *Radio Caroline*, Assago (MI): Graphofeel.



Citation: J.A. Dorigo (2020) «Deutsche und italienische Sprech- und Sprachübungen nach Dolinars Metodo pratico für die Schulen des ladinischen Sprachgebietes» (1906-1907). Il primo libro scolastico per le scuole ladine: inquadramento storico e descrizione didattica. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(1): 41-57. doi: 10.36253/rse-9393

Received: June 11, 2019

Accepted: April 25, 2020

Published: July 9, 2020

Copyright: © 2020 J.A. Dorigo. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Pietro Causarano, Università di Firenze; Maria Cristina Morandini, Università di Torino.

«Deutsche und italienische Sprech- und Sprachübungen nach Dolinars Metodo pratico für die Schulen des ladinischen Sprachgebietes» (1906-1907). Il primo libro scolastico per le scuole ladine: inquadramento storico e descrizione didattica

The first schoolbook for the Ladin schools: historical background and didactic description

JASMINE ANNETTE DORIGO

Libera Università di Bolzano, Italia

E-mail: JasmineAnnette.Dorigo1@unibz.it

Abstract. L'articolo in questione presenta il primo libro scolastico noto, stampato appositamente per le scuole elementari della Val Badia (Ladinia, Alto Adige). Si tratta di un libro di testo bilingue per l'insegnamento parallelo delle lingue italiano e tedesco, realizzato alla fine dell'Ottocento e stampato in due volumi nel 1906 e 1907. L'articolo esamina innanzitutto il contesto storico nel quale il libro è nato, approfondendo il cosiddetto «Enneberger Schulstreit», ossia il conflitto virulento tra il 1870 e il 1895, relativo all'utilizzo e all'insegnamento delle lingue nelle scuole della Val Badia. Vengono in seguito presentati i due autori, gli insegnanti Peter Detomaso e Remigio Antonioli. La parte centrale dell'articolo consiste in un confronto del libro «ladino» con il modello dichiarato dell'opera, il «Metodo pratico» di Giovanni Dolinar. Vengono analizzati gli aspetti linguistici (ad esempio: grammatica, ortografia, caratteri/tipi di scrittura, letture, composizioni scritte) e didattici (ad esempio: finalità e obiettivi, suggerimenti per l'insegnante, metodologie didattiche proposte), oltre che i contenuti (ad esempio: testi religiosi, testi di educazione civica e testi storici, geografici, scientifici) e la struttura globale del libro.

Parole chiave. Libro scolastico, scuola ladina, didattica delle lingue, plurilinguismo.

Abstract. This article presents the first known schoolbook printed especially for the elementary schools in the Badia valley (Ladinia, South Tyrol). It is a bilingual textbook for the parallel teaching of the languages Italian and German, realized at the end of the 19th century, printed in two volumes in 1906 and 1907. Above all, the article examines the historical context, in which the book was born, deepening the so-called «Enneberger Schulstreit», the virulent conflict between 1870 and 1895 regarding the use and teaching of languages in the schools of the Badia valley. Then the two authors,

the teachers Peter Detomaso and Remigio Antonioli, are presented. The central part of the article consists in a comparison of the «Ladin» book with the declared model of the work, the «Metodo pratico» of Giovanni Dolinar. Linguistic aspects (e.g.: grammar, spelling, characters/writing types, readings, writing compositions) and didactic aspects (e.g.: aims and objectives, suggestions for the teacher, proposed didactic methodologies), as well as contents (e.g.: religious texts, civics texts and historical, geographical, scientific texts) and the global structure of the book, are studied in depth.

Keywords. Schoolbook, Ladin school, language didactics, multilingualism.

INTRODUZIONE

Tra tutti i materiali e sussidi didattici, il libro scolastico è probabilmente il più autentico. In esso si rispecchiano non solo i pensieri educativi e pedagogici, ma anche il contesto storico, sociale e talvolta ideologico nel quale è nato. Situato in una dimensione temporale e spaziale, il libro scolastico (fino a un passato ancora recente, notoriamente uno strumento indispensabile nella quotidianità scolastica di alunni e insegnanti) è considerato un vero e proprio specchio della società (cfr. Wiater 2003, 12; Lässig 2010, 207-208; Augschöll Blasbichler 2018, 157).

Ciò si evince anche dalla produzione di libri scolastici nella monarchia austro-ungarica. Dopo il famoso «Ausgleich» (compromesso austro-ungarico) del 1867, per la parte austriaca della duplice monarchia (la cosiddetta «Cisleitania») venne promulgata una costituzione che, all'articolo 19, prevedeva le seguenti disposizioni riguardo all'uso amministrativo e scolastico delle lingue:

- «1 Tutte le etnie dello Stato hanno gli stessi diritti e ogni etnia ha un diritto inviolabile alla salvaguardia e alla cura della propria nazionalità e lingua.
- 2 L'equiparazione dei diritti di tutte le lingue nazionali tradizionali nella scuola, nell'amministrazione e nella vita pubblica è riconosciuta dallo Stato.
- 3 Nelle regioni, nelle quali vivono più etnie, le istituzioni d'insegnamento pubbliche devono essere organizzate in maniera che ognuna di queste etnie ottenga i mezzi necessari per la formazione nella propria lingua, senza essere in alcun modo obbligate ad apprendere una seconda lingua nazionale.» (RGL. Nr. 142/1867; cit. da Burger 1995, 37, traduzione nostra).

L'applicazione di queste disposizioni generò però non pochi conflitti soprattutto in regioni tradizionalmente bi- o multilingui, specialmente di fronte alla richiesta di aprire scuole in lingue diverse da quelle finora in uso¹. Ogni variazione dello status quo veniva

¹ Fondamentale per l'argomento resta Burger 1995; cfr. anche la panoramica più recente in merito della stessa Burger (Burger 2018). L'applicazione dell'articolo 19 non trovò soltanto difficoltà in situazioni

interpretata in chiave nazionale e perciò tradotta in un aumento di prestigio per la nazionalità che riusciva a prevalere e in uno smacco per la parte che soccombeva con le proprie richieste.

Una situazione particolare si venne a creare nelle valli ladine dell'Austria, dove per ben 25 anni, tra il 1870 e il 1895, il clero locale e l'amministrazione scolastica statale si videro contrapposti in un aspro conflitto a proposito delle lingue da usare nell'insegnamento elementare. Il conflitto (entrato nella storiografia regionale con il nome di «Enneberger Schulstreit»²) si concluse con l'introduzione di un ordinamento scolastico apposito, che confermava il predominio del tedesco come lingua d'insegnamento, ma che garantiva l'uso dell'italiano per almeno cinque ore settimanali. Questo compromesso, raggiunto nel 1895 (e in vigore fino al 1916), viene spesso citato come predecessore dell'attuale sistema scolastico paritetico (in vigore dal 1948) delle valli ladine dell'Alto Adige³.

È in questo contesto che nasce il primo libro scolastico appositamente concepito e stampato per le scuole delle località ladine «Deutsche und italienische Sprech- und Sprachübungen nach Dolinars Metodo pratico für die Schulen des ladinischen Sprachgebietes» dei due

di lingue di minoranza, ma fu accompagnato anche da attriti politici in casi dove le lingue coinvolte erano considerate «lingue nazionali» ad ogni effetto. Una delle questioni più conosciute è quella riguardo all'apertura di un'università di lingua italiana nella monarchia austriaca dopo che essa aveva perso quelle situate nel Lombardo-Veneto. La questione sfociò nei sanguinosi «Fatti di Innsbruck» del 4-5 novembre 1904 (cfr. Pallaver/Gehler 2010).

² L'argomento è ampiamente trattato soprattutto in Fontana 1978. Si noti che «Enneberg» (italiano «Marebbe») era all'epoca il nome ufficiale dell'intera Val Badia, non soltanto - come attualmente - della valle laterale omonima.

³ Per l'attuale sistema paritetico cfr. Rifesser 1994, Verra 2000. Venne istituito nelle località ladine della provincia di Bolzano (Val Badia e Val Gardena) con un decreto del ministro Guido Gonella del 1948 nell'Ordinanza Ministeriale n. 5145/76 del 27.08.1948 (Verra 2000, 159) e confermato dall'articolo 19 dello Statuto di Autonomia della Provincia di Bolzano del 1972 (Verra 2000, 145). Nelle scuole elementari/primarie, il ladino è lingua strumentale e materia curricolare e le lingue italiana e tedesca sono suddivise in modo paritario. In più, dalla quarta classe in poi, viene introdotto anche l'inglese. La scuola paritetica ladina è dunque una scuola plurilingue.

insegnanti Peter Detomaso e Remigio Antonioli. Nonostante il suo primato e la modernità di una didattica plurilingue in un'era che privilegiava decisamente l'insegnamento monolingue, il libro in questione non è mai stato segnalato ed analizzato più a fondo. Il presente articolo ha lo scopo di colmare questa lacuna.

LA LADINIA E LA SCUOLA NELLE VALLI LADINE ALLA FINE DELL'OTTOCENTO

Per «Ladinia» si intendono tradizionalmente le cinque vallate dolomitiche Val Badia, Val Gardena, Val di Fassa, Livinallongo e Cortina d'Ampezzo, appartenute per secoli al territorio austriaco del Tirolo prima di passare all'Italia – conseguenza della Prima Guerra Mondiale – nel 1919⁴. A livello amministrativo, nella seconda metà dell'Ottocento, la Val Badia faceva parte del distretto («Bezirkshauptmannschaft») di Brunico, la Val Gardena del distretto di Bolzano e la Val di Fassa del distretto di Cavalese. Livinallongo e Cortina d'Ampezzo formavano invece un distretto a parte, l'unico interamente ladino e il più piccolo tra tutti i distretti della monarchia (cfr. Perathoner 1998, 89-90).

Il tedesco era la lingua amministrativa ufficiale in Val Badia e in Val Gardena, nonostante la popolazione (escluse le élites), soprattutto in Val Badia, avesse conoscenze di questa lingua piuttosto limitate sia a livello passivo sia attivo. La lingua amministrativa nelle valli meridionali Val di Fassa, Livinallongo e Cortina d'Ampezzo invece era l'italiano (cfr. Videsott 2018, 224).

La lingua ecclesiastica ufficiale era il latino, sempre affiancato, dalla Controriforma in poi, dall'italiano. Per le parti liturgiche più «popolari» (ad esempio le omelie, oppure la lettura delle lettere pastorali) per il Sette- e soprattutto l'Ottocento è documentato anche l'uso del ladino (cfr. Craffonara 1995, 299-301; Craffonara 1996, 151-154; 157; Videsott/Tolloi 2017; 99-105). Il tedesco era presente soprattutto nelle cornici musicali durante le liturgie in Val Badia e in Val Gardena (cfr. Videsott 2018, 227).

La riforma scolastica dell'imperatrice Maria Theresia, ufficializzata nell'ordinamento «Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen» del 1774⁵ prevedeva il diritto-dovere di andare a scuola per tutti i bambini dai sei ai dodici anni di età (cfr. Richebueno 1991, 93-94). Già più di un secolo prima è documentata la prima scuola in Val Badia (cfr. Ellecosta 2011, 13)⁶.

⁴ Per approfondimenti sulla storia delle valli ladine cfr. Pescosta 2015.

⁵ Per approfondimenti sulla riforma scolastica teresiana del 1774 cfr. ad esempio Stenico 1985.

⁶ Infatti, la prima scuola della Val Badia è documentata nel 1653 a Pieve di Marebbe. Il primo insegnante della Val Gardena è attestato

Nel 1867 venne emanata la citata costituzione («Staatsgrundgesetz») per la parte austriaca dell'impero, che garantiva a tutti i popoli della Cisleitania il diritto di mantenere e curare la propria lingua e l'equiparazione dei diritti di tutte le lingue usuali del territorio («Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen», cit. da Burger 1995, 38) nella scuola e nella pubblica amministrazione (per l'applicazione nella scuola cfr. soprattutto Burger 1995). Questa legge mirava – in un periodo in cui le correnti nazionalistiche diventavano imperanti – alla convivenza delle singole lingue dell'Austria, senza alcun tipo di obbligo o suggerimento di apprendere una seconda lingua (cfr. Burger 1995, 37-39). Un anno dopo, nel 1868, lo stato, avvalendosi del potere in materia di istruzione e formazione scolastica, tolse questa prerogativa al clero, che fino ad allora si era occupato della scuola e che ora vedeva minacciata la sua influenza (cfr. Fontana 1978, 75). La «legge Scuola-Chiesa» («Schule-Kirche-Gesetz») infatti autorizzava la Chiesa ad occuparsi solamente dell'insegnamento della religione (cfr. Burger 1995, 39-40)⁷. Nel 1869 seguì una terza legge, il «Reichsvolksschulgesetz», che regolamentava alcuni aspetti importanti quali la formazione degli insegnanti, l'introduzione di nuove materie, l'utilizzo delle lingue e l'obbligo scolastico, elevato dai sei agli otto anni. Secondo l'articolo 6 di questa legge, l'insegnamento doveva avvenire nella lingua madre degli alunni (cfr. Videsott 2018, 234).

Soprattutto attraverso il «Reichsvolksschulgesetz», il livello generale della formazione scolastica della popolazione migliorò e anche altri furono i benefici delle leggi promulgate tra il 1867 e il 1869. In territori mistilingui ebbero però anche delle conseguenze contraddittorie, in quanto il plurilinguismo non era apprezzato e le scuole plurilingui molto spesso venivano svilite (cfr. Burger 1995, 42-46; 239-240)⁸. Ciò ebbe serie ripercussioni anche nella Ladinia⁹.

In particolare, le leggi citate presupponevano che la lingua madre degli alunni fosse una lingua scritta o un dialetto di una lingua scritta – e il ladino non era né l'u-

nel 1673 a Ortisei. A Vigo di Fassa la prima scuola («scuola latina») è documentata già nel 1580. I primi documenti scritti relativi alla scuola di Livinallongo risalgono all'ordinamento scolastico di Ferdinando II di Tirolo, ma non attestano la presenza di una vera e propria scuola. Le prime fonti scritte riguardo ad una scuola in Ampezzo sono del 1788 (Planker/Moling 2018, 33; 212; 217; 222).

⁷ Questa disposizione fu in particolare una delle ragioni per la quale la provincia del Tirolo («Kronland Tirol», dominata politicamente da posizioni clericali-conservative) si rifiutò a lungo di applicare le nuove disposizioni; alla fine il governo centrale dovette ricorrere all'applicazione forzata (cfr. Fontana 1978, 75).

⁸ Nell'ambito educativo della monarchia si era diffuso nella seconda metà dell'Ottocento il concetto di educazione nazionale («Nationalerziehung», Burger 1995, 29-30) e il plurilinguismo era visto come dannoso.

⁹ Per la situazione dei Ladini nella monarchia asburgica nella seconda metà dell'Ottocento cfr. Brix 1985.

no né l'altro. Era riconosciuto come «Umgangssprache» (lingua d'uso) a parte, ma non come «Kultursprache» (lingua di cultura, degna di insegnamento scolastico). Non attribuendo lo stato molte probabilità di sopravvivenza al ladino, parlato allora da circa 23.000 persone, furono messi in atto dei tentativi di germanizzazione della popolazione, in quanto «per ragion di stato» si riteneva utile prevenirne l'eventuale italianizzazione. Il primo passo doveva essere la germanizzazione delle scuole della Val Badia, fino a quel momento plurilingui, ma con una predominanza dell'italiano (cfr. Videsott 2018, 234-235). Nelle scuole della Val Gardena invece predominava già il tedesco, cosicché non si ritennero necessarie misure supplementari. Nella Val di Fassa, a Livinallongo e a Cortina d'Ampezzo, la tradizionale predominanza dell'italiano come lingua scolastica non venne invece messa in discussione.

Nel 1873, dopo aver visitato le scuole della Val Badia, l'ispettore scolastico Anton Zangerl e il capo dell'ufficio distrettuale di Brunico Karl Strobele criticarono il sistema scolastico (italiano-tedesco, con l'uso del ladino come lingua di spiegazione) che avevano riscontrato, e chiesero il passaggio ad una scuola esclusivamente in lingua tedesca.

Il decano di Pieve di Marebbe, Janmatî Declara, in accordo con il resto del clero della Val Badia, non volle accettare queste disposizioni, sostenendo che il ladino fosse molto più vicino all'italiano. Una scuola in tedesco, lingua appena compresa dagli alunni, avrebbe ostacolato la formazione soprattutto religiosa dei bambini e ciò era visto come controproducente.

Nel 1875, il ministro austriaco Karl von Stremayr ordinò l'utilizzo del tedesco come lingua di insegnamento, l'utilizzo del ladino per l'insegnamento della religione e l'eliminazione dell'italiano dalle scuole della Val Badia (cfr. Fontana 1978, 76-77). I rappresentanti comunali e del clero (sostenuti in gran parte anche dalla popolazione stessa) si opposero e protestarono fortemente contro queste predisposizioni, sottolineando gli svantaggi di una scuola completamente tedesca. Gli insegnanti si trovavano in una situazione difficile, perché da un lato erano dipendenti statali ed avevano avuto la loro formazione magistrale in tedesco, dall'altro lato erano fortemente influenzati dalle convinzioni del clero (cfr. Fontana 1978, 77-80).

Nel 1883 venne modificata l'ordinanza ministeriale del 1875 e, su proposta dell'ispettore scolastico Karl Fink, riautorizzata una presenza minimale dell'italiano¹⁰. Ma questa modifica non veniva ritenuta sufficiente,

e le proteste si protrassero fino al 1895, quando i rappresentanti dei comuni, incitati dal clero, richiesero nuovamente che l'insegnamento avvenisse in italiano nei primi tre anni di scuola e il tedesco venisse introdotto appena nelle classi superiori (cfr. Fontana 1978, 85-86). Nel frattempo però anche l'amministrazione scolastica statale aveva dovuto riconoscere che l'introduzione del tedesco come sola lingua di insegnamento non aveva prodotto gli effetti sperati, e si giunse ad un compromesso. L'allora ispettore scolastico Ujöp Mischi (sacerdote, professore e ispettore scolastico del distretto di Marebbe, nominato nello stesso 1895) sosteneva che una scuola monolingue italiana non fosse auspicabile per la Val Badia, ma che fosse necessario conoscere l'italiano almeno per poter comprendere la catechesi in questa lingua. Autorizzando un numero sufficiente di ore in italiano sarebbero anche sparite, secondo Mischi, le avversioni verso la lingua tedesca. Il consiglio scolastico provinciale a quel punto autorizzò la reintroduzione della lingua italiana nelle scuole della Val Badia per cinque ore settimanali, anche se il tedesco continuava a essere la lingua dominante (cfr. Fontana 1978, 85-87; Videsott 2018, 238).

Sono queste le circostanze storiche, nelle quali nasce il libro di testo «Deutsche und italienische Sprech- und Sprachübungen nach Dolinars Metodo pratico für die Schulen des ladinischen Sprachgebietes» di Peter Detomaso e Remigio Antonioli.

Si tratta di un'opera quasi completamente sconosciuta (Battisti 1910, 179; Stolz 1934, 294; Pizzinini 1958, 98; Craffonara 1995, 297; Ellecosta 2011, 107-108; Planker/Moling 2018, 58-59 e Videsott 2018, 239 non menzionano che il titolo con poche informazioni supplementari), ma in quanto primo libro scolastico realizzato appositamente per la scuola ladina (e perciò per un modello scolastico oggi riconosciuto per il suo particolare sistema di insegnamento plurilinguistico), merita uno studio approfondito.

Con «territorio linguistico *ladino*», come recita espressamente il titolo del libro («für die Schulen des ladinischen Sprachgebietes»), secondo un uso transitorio dell'aggettivo alla fine dell'Ottocento¹¹, è intesa la sola Val Badia. Non c'è nessun indizio che il libro sia mai stato utilizzato nelle scuole elementari della Val Gardena, oppure nelle scuole della Val di Fassa, di Livinallongo o di Cortina d'Ampezzo. La limitazione alla Val Badia si evince anche dal contenuto del libro: i toponimi ladini menzionati sono tutti situati nella stessa Val Badia.

due ore settimanali di italiano per il secondo e il terzo anno scolastico, quattro ore dal quarto all'ottavo (cfr. Fontana 1978, 86).

¹¹ Cfr. ad esempio il titolo di Alton 1879 («Die ladinischen Idiome in Ladinien, Gröden, Fassa, Buchenstein, Ampezzo»), dove «Ladinien» (Ladinia) chiaramente indica la Val Badia.

¹⁰ Per le scuole formate da una classe erano previste due ore settimanali di italiano per il terzo e il quarto anno scolastico, e quattro ore dal quinto all'ottavo anno. Per le scuole formate da due classi erano previste

GLI AUTORI: PETER DETOMASO E REMIGIO ANTONIOLLI

Del secondo dei due autori nominati sul frontespizio, Remigio Antoniulli, finora non è stato possibile rinvenire alcuna informazione biografica. Dobbiamo limitarci alla supposizione che fosse un collega del primo autore, Peter Detomaso, e che lavorasse perciò come maestro in una scuola elementare della Val Badia. Antoniulli è nominato in Pizzinini (1958, 98) in quanto coautore del libro qui in questione, ma per il resto il suo nome non compare in alcuno degli altri repertori dedicati agli insegnanti che hanno operato nella Val Badia (ad esempio Pizzinini 1958).

Di Peter Detomaso siamo invece in grado di ricostruire la biografia essenziale¹². Nacque l'11 febbraio 1860 nella casa Fèver n. 14 nella frazione Alfauro presso Arabba di Livinallongo. Era figlio di Maria Grones, proveniente dalla località Gliera, e di Zelestin/Celeste (Pietro Celestino) Detomaso di Verda. Maria e Zelestin si sposarono il 29 febbraio 1848 ed ebbero sei figli e due figlie. I due maggiori nacquero a Verda; nel 1850 la famiglia si trasferì ad Alfauro e lì vennero al mondo gli altri sei bambini, tra questi anche Peter, e un feto prematuro. Il cognome Detomaso è comune nell'area di Livinallongo, così come il nome Piere/Pietro/Peter compare frequentemente (addirittura in tre generazioni susseguenti) nella famiglia dell'autore del libro.

La formazione scolastica e gli studi portarono Detomaso a lasciare Arabba per recarsi a Bolzano, dove era costretto ad una vita semplice e povera, da *studente mendicante*¹³.

Una volta conclusi gli studi, assunse il suo primo incarico a Longiarù in Val Badia nel 1888 e vi rimase fino al 1907¹⁴.

La cronaca della parrocchia di Longiarù e Pizzinini (1958, 98; 103) non indicano lo stesso nominativo del maestro predecessore di Peter Detomaso. La prima fonte («Pfarr-Chronik v. Campill Lungiarü», 36) nomina Peter Rubatscher v. Colz di La Valle, la seconda Sepl Dapoz, sagrestano e maestro attivo per ben 49 anni a Longiarù (dal 1836 al 1882 e dal 1885 al 1888). Nella cronaca parrocchiale di Longiarù (36) si legge:

¹² Ringraziamo Paul Detomaso, nipote dell'insegnante Peter, e Ivan Lezuo per le informazioni gentilmente forniteci.

¹³ In tedesco «Bettelstudent». Si narra che anche Detomaso, come altri studenti dell'epoca, possedesse solamente un secondo paio di pantaloni e calzini e una camicia di ricambio. Lo studente si metteva in viaggio con una gerla sulla schiena e percorreva a piedi la strada che dal suo paese natale portava a Bolzano.

¹⁴ La cronaca parrocchiale di Longiarù afferma che Detomaso è stato 18 anni maestro a Longiarù, senza specificare la data d'arrivo e di partenza.

«Als erster Staatslehrer erscheint hier Peter Rubatscher v. Colz in Wengen, der sich aber nicht lange aufhielt. Auf ihm folgten Peter Detomaso aus Arabba (Buchenstein) der 18 Jahre hier tätig war. Dann erhielt die hiesige Schule eine Aushilfslehrerin in der Person der Maria Daporta von Mazkell.»

[Come primo maestro statale appare qui Peter Rubatscher v. Colz presso La Valle, che però non si fermò a lungo. Gli succedette Peter Detomaso di Arabba (Livinallongo) che prestò attività qui per 18 anni. La scuola di questo luogo ottenne in seguito una maestra-aiutante nella persona di Maria Daporta di Mazkell.]

Il 13.09.1898 Detomaso sposò Brigita Dejacò (*30.06.1873) di Longiarù, una sua ex-alunna. Dal matrimonio nacquero due figli, Regina (*03.12.1899 - †25.07.1977) e Peter (*14.05.1902 - †21.10.1970) (dati desunti da «Trauungs-Buch der Kurazie Campill ab anno 1845. - 1922 incl.», 49; «Taufb- u. Geburtsbuch der Kurazie Compill. 1845-1922 inclusis», 23; 66; 69).

Come era usuale per gli insegnanti dell'epoca, Detomaso si dedicò anche ad altre attività, oltre che a quella scolastica. Era segretario comunale (cfr. «Volksblatt», 11.09.1907) e uno dei cofondatori della locale Cassa Raiffeisen (Trebo 1989, 156-157).

Detomaso lasciò la Val Badia per trasferirsi a Valgiovio presso Vipiteno nel 1907¹⁵. Lì operò da maestro e sagrestano fino al 1925, anno in cui venne licenziato dal regime fascista e sostituito con un insegnante italiano («Bozner Nachrichten», 06.10.1925; «Volksblatt», 07.10.1925, «Der Burggräfler», 07.10.1925; «Pfarr-Chronik v. Campill Lungiarü», 277). A quel punto Detomaso acquistò un maso a S. Andrea presso Bressanone, ma nel 1933 si trasferì a Casateia vicino a Vipiteno. Morì all'età di 75 anni l'11 (data riportata sul santino¹⁶) o il 12 dicembre (data registrata nel libro dei battezzati di Arabba) 1935 a Vipiteno, dopo una lunga e dolorosa malattia.

¹⁵ Secondo il libro dei battezzati di Arabba (Tomo VII 1.1.1811 - 31.12.1886), Detomaso avrebbe lasciato la Val Badia nel 1908. Ma il giornale «Volksblatt» riporta la notizia in data 11.09.1907:

«Am 3. September hat der Herr Peter Detomaso, welcher im abgelegenen Seitental Kampill 20 Jahre als Lehrer, Schulleiter und Gemeindesekretär gewissenhaft und erfolgreich gewirkt hat, den Wanderstab ergriffen, um sich nach seinem neuen Bestimmungs-orte Jaufental bei Sterzing zu begeben.»

[Il 3 settembre, il signor Peter Detomaso, il quale operò nella valle laterale fuorimano di Longiarù per 20 anni come maestro, fiduciario e segretario comunale in modo coscienzioso e con successo, afferrò il bastone per recarsi verso la sua nuova destinazione Valgiovio presso Vipiteno.]

¹⁶ Cfr. <http://www.sterbebilder.schwemberger.at/picture.php?/20542/category/5>. Accesso 02.07.2020.

IL MODELLO: IL «METODO PRATICO» DI GIOVANNI DOLINAR

Come indicato fin dal titolo, il modello usato dai due autori Detomaso e Antonioli era l'opera «Metodo pratico per imparare la lingua tedesca»¹⁷ di Giovanni (Ivan) Dolinar (*1840 - †1886), pubblicato in tre volumi tra la fine del XIX e l'inizio del XX secolo (cfr. l'elenco delle edizioni e ristampe in Rizzoli/Filippi 2016, 108; 111; 112; 116; 119; 120; 122; Tavola XIII).

La pubblicazione di Dolinar era concepita per l'apprendimento del tedesco come L2 nel distretto di Trieste e riscosse grande successo. Il libro restò in uso fino alla fine della monarchia¹⁸. L'italiano è la lingua di spiegazione ed è impressa in caratteri latini. Per il tedesco come lingua di arrivo vengono utilizzati i caratteri gotici. Dal primo al terzo volume il livello di difficoltà dei contenuti aumenta in maniera considerevole.

«Metodo pratico per imparare la lingua tedesca. Corso primo (Seconda edizione, riveduta e accresciuta)» 1902

Il primo capitolo (3-19) è dedicato alla forma grafica e alla pronuncia di lettere e suoni. Vengono proposti quattro tipi di scrittura (lettere minuscole): il corsivo e lo stampato in caratteri latini, la scrittura tedesca («Deutsche Schrift») e la scrittura gotica.

Per ogni lettera o suono è data la rappresentazione dei quattro tipi di scrittura, un elenco di parole (talvolta divise in sillabe) e/o semplici frasi o domande. In più, per alcune lettere, vengono proposti degli esercizi preliminari per facilitare l'apprendimento della calligrafia della scrittura tedesca.

Ci sono delle indicazioni per la pronuncia dei suoni che non esistono nella lingua italiana e dei suoni che si pronunciano diversamente da come si scrivono (ad esempio: *v, w, ü, ö, ä, ei, eu, ch, sch*, ecc.).

Nel secondo capitolo (20-39) si affrontano le lettere maiuscole, indicando che in tedesco tutti i sostantivi si scrivono con l'iniziale maiuscola.

Ogni lettera (o suono) viene presentata così:

- lettera (o suono) minuscola e maiuscola, nomi propri di persona e altri nomi nella scrittura tedesca su una riga (ad esempio: *a, A, Ä, Au, Äu, Albert, August* [agosto])

¹⁷ Per la seguente presentazione dei singoli volumi si fa riferimento all'edizione del 1902 per il primo e il secondo volume, mentre il terzo volume consultato non presenta alcuna data di pubblicazione.

¹⁸ Una versione del libro adattata alle scuole medie da Prechtel e intitolata «Nuovissimo metodo pratico per imparare la lingua tedesca: ad uso delle scuole medie» risale al 1922.

- lettera (o suono) minuscola e maiuscola nella scrittura gotica (in caratteri abbastanza grandi), seguita da circa dieci brevi frasi e/o domande nella scrittura gotica, con frequente ripetizione della lettera (o del suono) di riferimento e delle lettere già approfondite (ad esempio: *a, A, Ä, Au, Äu. Der Ap-fel ist süß; die Äp-fel sind süß.* [La mela è dolce; le mele sono dolci.] ecc.)

- frase finale in caratteri latini (ad esempio: *Altes Öl ist häufig ranzig.* [L'olio vecchio è spesso rancido.]).

Il capitolo si conclude con la rappresentazione delle lettere dell'alfabeto e dei suoni *ä, ch, ö, ß, st, sch, ü* in quattro caratteri diversi: scrittura tedesca, scrittura gotica, scrittura latina in corsivo e stampato minuscolo.

Il terzo capitolo (40-47) descrive come pronunciare correttamente le vocali in tedesco, distinguendo tra pronuncia breve e lunga. Vengono spiegate brevemente le regole in lingua italiana e proposti molti esempi per esercitarsi nella lettura in tedesco.

Il quarto capitolo (48-93) è intitolato *Esercizi nel leggere e nel parlare. Übungen im Lesen und im Spre-*

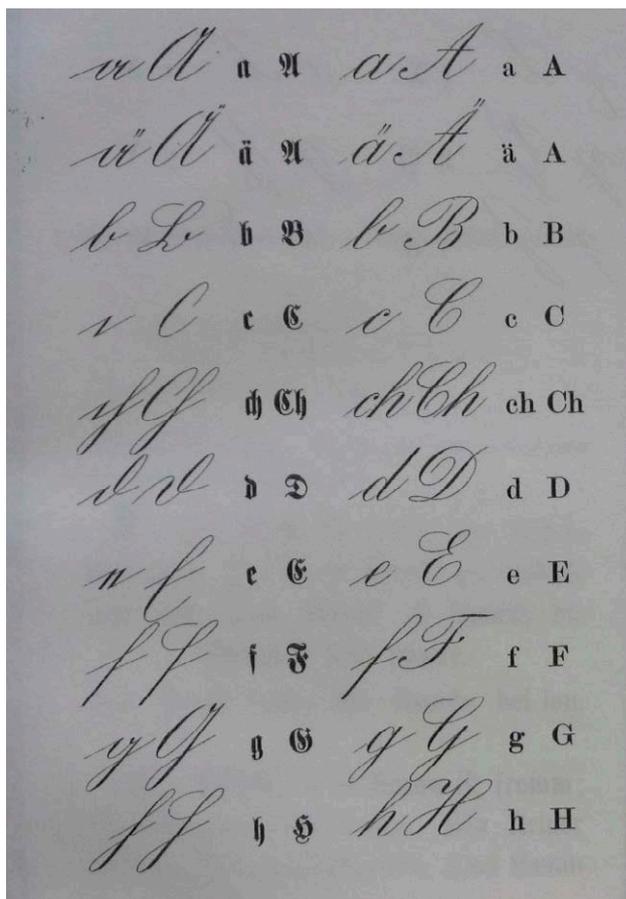


Fig. 1. (36) Le lettere (minuscole e maiuscole) in quattro caratteri.

chen e propone compiti ed esercizi di lettura nei diversi tipi di scrittura, esercizi di grammatica e di produzione ed espressione linguistica. L'ambito lessicale introduce parole, termini e semplici letture che riguardano, ad esempio: i giorni della settimana, i mesi, le stagioni, i numeri, i colori, gli oggetti a scuola e a tavola, luoghi e abitazioni, il corpo umano, l'abbigliamento, la famiglia, le piante. Gli argomenti grammaticali sono in particolare: gli articoli, i pronomi personali, i pronomi possessivi con distinzione tra *sein* (di lui - maschile singolare) e *ihr* (di lei/di loro - femminile singolare/plurale). Vengono presentate singole parole (*ist - è, sind - sono, ist nicht - non è, sind nicht - non sono, noch - ancora, auch - anche, oder - o*), esercitate le formulazioni di domande e coniugato il verbo *essere* al presente.

Sempre nel quarto capitolo (come anche nel secondo capitolo del secondo volume) vengono poste alcune domande relative alle cose (agli oggetti), sulla base delle quali vengono elaborati i contenuti linguistici. Si tratta delle seguenti domande:

- *Wie ist das Ding? Com'è la cosa? Wie sind die Dinge? Come sono le cose?*
- *Woraus (aus was) sind die Dinge gemacht? Di che sono fatte le cose?*
- *Was sind die Dinge? Che sono le cose?*

L'ultima parte del libro prima dell'indice (94-102) contiene un elenco di parole in due lingue (tedesco-italiano), nel quale le parole sono registrate in ordine alfabetico. È paragonabile ad un piccolo vocabolario, che raccoglie le parole utilizzate nel libro.

«Metodo pratico per imparare la lingua tedesca. Corso secondo (Seconda edizione, riveduta e accresciuta)» 1902

Nel primo capitolo (3-10) vengono presentate le lettere minuscole e maiuscole nella scrittura tedesca e nella scrittura gotica. Segue una lista di parole: nomi propri maschili, nomi propri femminili, nomi di città, i numeri, le misure, parole ed espressioni relative al campo lessicale del tempo (meteorologico e cronologico), la strada per andare a scuola.

Le cose (gli oggetti) sono al centro del secondo capitolo (11-82), suddiviso in quattro domande:

I. *Wie sind die Dinge? Come sono le cose?* (11-27). I compiti considerati sono finalizzati all'apprendimento lessicale (piccoli elenchi bilingui di parole suddivisi per argomenti e/o categoria grammaticale), grammatica (la formazione del plurale, i gradi dell'aggettivo, i pronomi personali) e in piccola parte sulla produzione linguistica (componimento di frasi, domande-risposte).

II. *Was sind die Dinge? Che sono le cose?* (28-31). La seconda domanda è primariamente concentrata sulla

declinazione dell'articolo nei tre generi (maschile, femminile, neutro) e dell'aggettivo in tedesco.

III. *Was tun die Dinge? Che fanno le cose?* (31-76). A questa domanda è dedicato un grande spazio, chiaramente improntato sui verbi. Vengono trattati i tempi del verbo nel modo indicativo, con particolare approfondimento dei verbi *Werden - diventare, Sein - essere e Haben - avere*. Altri aspetti del verbo vengono illustrati in queste pagine, ad esempio alcuni verbi forti e riflessivi e l'imperativo. Come nelle sezioni precedenti, viene approfondito il lessico, proponendo di tanto in tanto dei piccoli elenchi di nuove parole in due lingue e lavorando su brevi testi.

IV. *Was geschieht mit den Dingen? Che avviene delle cose?* (76-82). L'ultima domanda è altrettanto incentrata sui verbi. Si fa accenno ai verbi forti, raccolti anche in una griglia (*I verbi forti più usati*) e si rimanda ai volumi successivi¹⁹ per approfondimenti.

Il terzo capitolo (83-119) studia nel dettaglio la declinazione di nomi, pronomi e aggettivi utilizzando la terminologia grammaticale specifica: nominativo, genitivo, dativo, accusativo. Vengono introdotti i concetti di soggetto e predicato. Questo capitolo si conclude con degli *Esercizi di composizione. Descrizioni con domande* per imparare a produrre brevi testi con l'aiuto di domande guida e di parole-chiave.

L'ultimo capitolo (120-148), intitolato *Lesestücke*. *Letture*, è interamente riservato alla lettura. I brani di lettura sono 53 e riguardano ampi ambiti d'interesse e diverse materie scolastiche. Quasi tutti i titoli delle letture sono bilingui, i testi stessi sono in lingua tedesca. Alcuni titoli dei testi contenuti in questo capitolo:

- 1. *Mit Gott. Con Dio.*
- 10. *Das mitleidige Kind. Il bambino pietoso.*

52. Bete und arbeite! Prega e lavora!

Es wird erzählt, daß Sankt Nikolaus einmal auf einem Schiffe fuhr. Da entstand ein so heftiger Sturm, daß die Wellen über den Bord schlugen. Die Schiffer hielten sich schon für verloren und wollten nicht mehr arbeiten. Aber der heilige Nikolaus erfaßte ein Ruder und befahl auch allen andern, wieder zu rudern. „Wenn wir das Unfrige tun,“ rief er, „wird auch Gott uns helfen. Lasset uns beten und arbeiten!“ — Die Schiffer taten, wie er befohlen hatte — und das Schiff mit allen Menschen, die darin waren, wurde gerettet. Seitdem rufen die Schiffer in jeder Gefahr den heiligen Nikolaus um Hilfe an.

Fig. 2. (147) Brano di lettura.

¹⁹ Sorge la domanda se fossero stati previsti più di tre corsi, in quanto l'autore scrive «corsi successivi» al plurale (Dolinar 1902, 78).

- 28. *Das Dorf und seine Bewohner. Il villaggio e i suoi abitanti.*
- 39. *Der Kirschbaum. Il ciliegio.*
- 52. *Bete und arbeite. Prega e lavora.*

Inoltre, il secondo volume contiene due elenchi di parole (149-167) con traduzione dal tedesco all'italiano il primo e dall'italiano al tedesco il secondo, molto più breve del primo. Sono parole che compaiono nel libro o che servono agli alunni nelle traduzioni.

«Metodo pratico per imparare la lingua tedesca. Corso terzo» (senza data)

La prima parte del libro (3-71) è suddivisa in due capitoli: *Laute und Buchstaben. Suoni e lettere* (3-9) e *Sprechübungen. Esercizi nel parlare* (9-71). Nel primo si ripetono le lettere dell'alfabeto distinguendo tra vocali e consonanti e viene approfondito il suono «s», considerando le varie forme nella calligrafia e le possibili pronunce. Nel secondo capitolo vengono ripetuti alcuni contenuti già trattati nei due volumi precedenti. Vengono approfonditi accuratamente alcuni aspetti lessicali (la traduzione di vocaboli, la formazione di parole) e grammaticali del tedesco e dell'italiano (i pronomi personali, i tempi del verbo, il numero e il genere di nomi e articoli, la declinazione di nomi, articoli, aggettivi e pronomi). Per quanto riguarda la comprensione e la produzione linguistica, queste pagine sono importanti, perché dedicate alla comunicazione e all'espressione verbale utile nelle interazioni della vita quotidiana (ad esempio la forma di cortesia, la formulazione di frasi, domande e risposte).

La seconda parte (72-153) è la parte più lunga del terzo corso ed è incentrata in gran parte sulla grammatica. Vengono trattati ed esaminati tra l'altro: il soggetto, il predicato, l'oggetto/il complemento, i verbi (l'infinito, i verbi ausiliari, i verbi modali, i verbi semplici, derivati e composti, la forma attiva e passiva, il modo indicativo, congiuntivo e condizionale), le preposizioni, la congiunzione, il discorso diretto e indiretto, le proposizioni e molti altri aspetti grammaticali. La presentazione dei contenuti avviene in modo teorico e dottrinale. Queste pagine sono piuttosto impegnative, da svolgere in parte in forma scritta e in parte oralmente. Gli esercizi consistono ad esempio nel tradurre delle frasi o brevi testi dall'italiano al tedesco, rispondere a delle domande, completare delle frasi. Le ultime pagine della seconda parte prima dell'elenco di parole contengono delle proposte di testi da dettare, finalizzati soprattutto alla distinzione fonologica e ortografica di parole simili o uguali. Infine sono raccolte le parole in ordine alfabetico in italiano con traduzione in tedesco, contenute nei testi

82. Übung.	
Die tätige Form. La forma attiva.	Die leidende Form. La forma passiva.
<p>Ich frage. Du suchst. Der Vater straft das Kind. Der Bäcker bäckt das Brot. Wir rufen. Noi chiamiamo.</p>	<p>Ich werde gefragt, io vengo domandato. Du wirst gesucht, tu vieni cercato. Das Kind wird von dem Vater gestraft. Das Brot wird von dem Bäcker gebacken. Wir werden von der Mutter gerufen. Noi siamo (veniamo) chiamati dalla madre.</p>
<p>Ihr erwartet (aspettare) den Freund. Die Meister bezahlen die Gesellen.</p>	<p>Ihr werdet von den Eltern erwartet. Die Gesellen werden von den Meistern bezahlt.</p>
8*	

Fig. 3. (115) La forma attiva e passiva del verbo.

che gli alunni devono tradurre dall'italiano al tedesco.

La terza parte del volume (154-213) è composta da quasi un centinaio di brani di lettura in tedesco. Troviamo diversi livelli di difficoltà e diverse tipologie testuali. Vengono proposti proverbi e modi di dire, preghiere, racconti e testi con una morale e l'obiettivo di educare i ragazzi al rispetto verso il prossimo, all'altruismo, alla sincerità, al lavoro e alla perseveranza nelle proprie azioni, ma anche alla devozione religiosa e ad ammonire i ragazzi su quali sono le conseguenze di un comportamento poco raccomandabile. Sono contenuti testi su animali e piante e alcuni testi storici che narrano le vicende dell'impero austro-ungarico e la storia della città di Trieste²⁰.

Questa raccolta comprende anche brani letterari, ad esempio testi di Schiller, von Schmidt, Herder, Gellert e dei fratelli Grimm. L'ultimo brano è l'inno popolare austriaco (*Österreichische Volkshymne*) di Seidl.

La quarta e ultima parte (214-228) contiene diversi esercizi di componimento (*Aufsatzübungen*). I compiti assegnati consistono ad esempio nell'imparare a memoria alcuni brani di lettura della terza parte e nella scrittura mnemonica di questi testi. In altri esercizi viene chiesto agli alunni di rispondere a delle domande sulla base dei brani di lettura. Nella sezione dedicata alla stesura di temi (*Andeutungen zur Anfertigung von Aufsätzen [Beschreibungen, Vergleichen, Übertragungen]*) vengono assegnati dei compiti di produzione scritta. Infine vengono riportate delle lettere-tipo dell'epoca, che descrivono diversi episodi della vita quotidiana di allora. Gli alunni sono invitati a rispondere a queste lettere o a scrivere dei nuovi testi, partendo dai modelli proposti. Tra gli argomenti trattati, compaiono ad esempio: lo stato di salute dei familiari, un'assenza

²⁰ Tra i toponimi menzionati nel terzo corso ci sono diverse località di Trieste e dintorni (ad esempio Gorizia, Muggia e Aquileia), impiegati probabilmente con l'intenzione di produrre familiarità e lealtà.

scolastica, la richiesta di un posto da apprendista in un'attività artigianale, il permesso di continuare gli studi, la consegna di merci e le fatture per i negozi. La lingua di spiegazione utilizzata in questa quarta parte è il tedesco.

L'ADATTAMENTO DEL LIBRO PER LE SCUOLE LADINE DELLA VAL BADIA

Il primo volume di Detomaso/Antoniolli venne pubblicato nel 1906 e il secondo nel 1907 a Vienna presso la casa editrice per i libri scolastici dell'impero austro-ungarico («*Im kaiserlich-königlichen Schulbücher-Verlage*»), al prezzo di 1 corona e 30 centesimi ciascuno. Entrambi i volumi seguono i libri di Dolinar in quanto a formato e stampa (libri in bianco e nero senza immagini, ca. 20 cm x 13 cm).

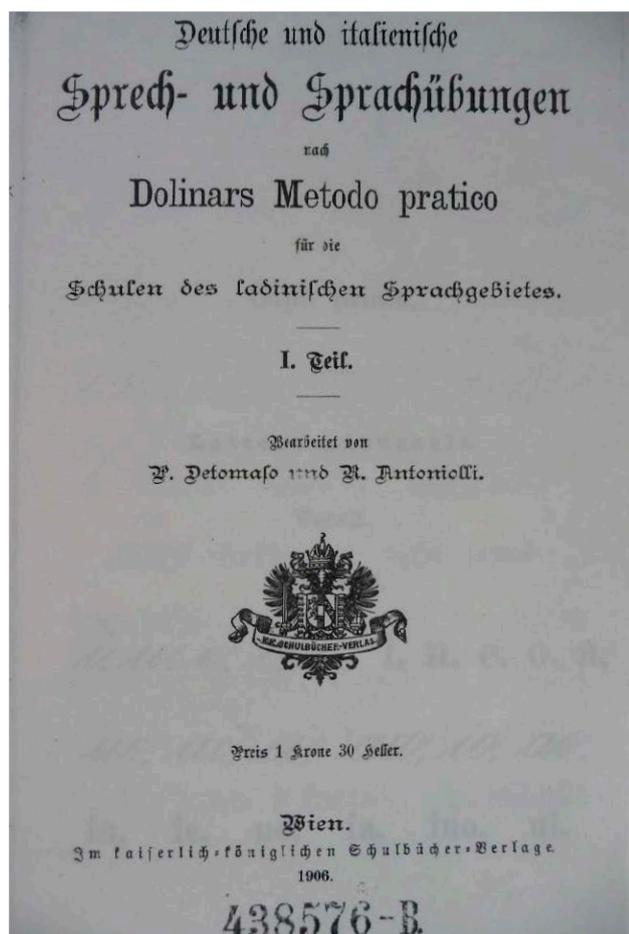


Fig. 4. La prima pagina del primo volume di Detomaso/Antoniolli.

«*Deutsche und italienische Sprech- und Sprachübungen nach Dolinars Metodo pratico für die Schulen des ladinischen Sprachgebietes. I. Teil*» 1906

Il primo volume è suddiviso in quattro capitoli. Perlopiù vengono utilizzati i caratteri latini per l'italiano e le scritture gotica e tedesca per il tedesco. Nei primi tre capitoli viene utilizzata solo la lingua italiana e, di conseguenza, la scrittura latina (il corsivo e lo stampato minuscolo), mentre nell'ultimo capitolo viene introdotta la lingua tedesca, e insieme ad essa, la scrittura gotica e quella tedesca.

Capo primo. Sillabario (3-40): Questo capitolo, dedicato all'apprendimento della letto-scrittura in italiano, inizia con la presentazione delle cinque vocali nel primo esercizio e prosegue con le consonanti. La struttura del capitolo segue chiaramente il primo volume di Dolinar, singole parti sono uguali al modello, altre rielaborate. Vengono presentate le lettere dell'alfabeto (una ad una, non in ordine alfabetico), ad ogni lettera seguono parole in corsivo, che iniziano con la lettera da imparare. In seguito vengono proposte letture di parole, espressioni o brevi frasi. Ciò accade con le lettere minuscole, introdotte singolarmente (tranne le consonanti *l, b, f* - presentate insieme), le difficoltà ortografiche (*ge, gi, ghe, ghi, sce, sci, qu, gli, gn*) e quasi tutte le lettere maiuscole. Nelle pagine dedicate alle lettere maiuscole troviamo molti nomi propri di persona e di luoghi.

Capo secondo. Letture (41-51): Il capitolo riporta 22 brani di lettura in italiano, che riguardano ad esempio l'educazione e l'istruzione religiosa, la vita in famiglia e le

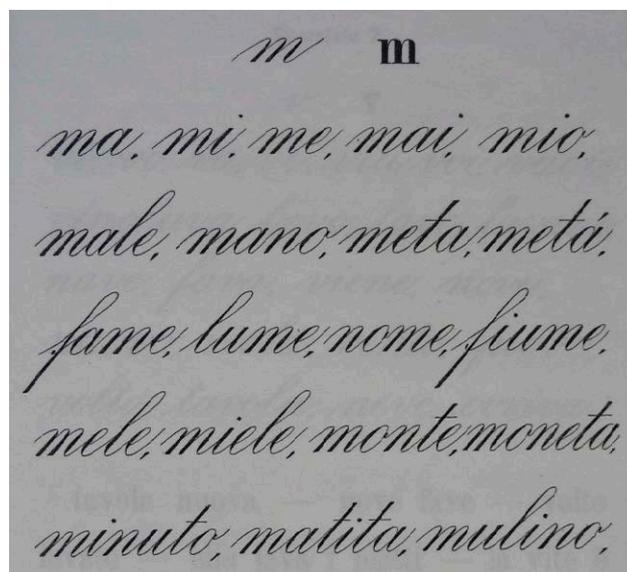


Fig. 5. (7) L'introduzione della lettera M.

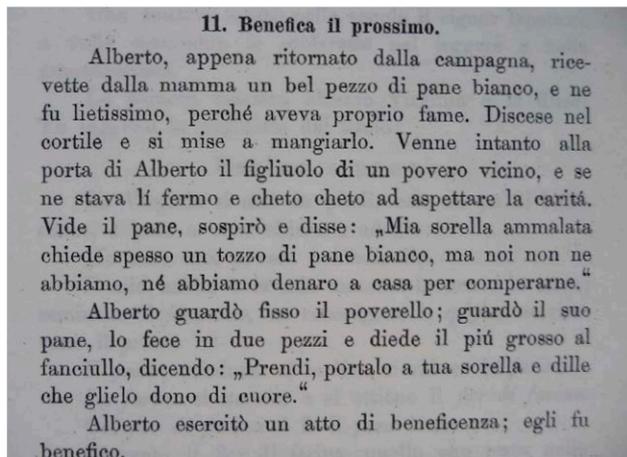


Fig. 6. (45) Brano di lettura.

esperienze di bambini bravi e benevoli, che si comportano in modo onesto e generoso. Alcuni testi perseguono lo scopo di ammonire i lettori e far capire che chi si comporta male viene punito. Questo capitolo propone anche dei testi tematici sulla natura (ad esempio le stagioni, le piante, i frutti), che talvolta vengono presentati in un quadro narrativo che parte dalla vita quotidiana degli alunni.

Capo terzo. Esercizi grammaticali (52-68): Vi troviamo degli esercizi di grammatica della lingua italiana, incentrati sui seguenti argomenti: il nome, l'articolo, l'aggettivo, il verbo, il soggetto, il predicato, la proposizione semplice e molti altri. Queste pagine presentano una struttura più o meno definita che si ripete anche in altri capitoli e nel secondo volume: i vari contenuti grammaticali vengono introdotti da frasi, seguite da regole grammaticali oppure dall'assegnazione di un compito. Gli alunni devono ad esempio riconoscere nomi di persone, animali e cose, distinguere nomi maschili e femminili, volgere nomi e frasi al plurale, scrivere l'articolo corretto davanti al nome, analizzare la persona, il numero e il tempo del verbo, riconoscere il soggetto e il predicato in una proposizione e formulare delle proposizioni seguendo precise indicazioni.

Capo quarto. (69-119): L'ultimo capitolo inizia con la presentazione delle lettere e dei suoni particolari della lingua tedesca (*ä, ch, j, k, ö, ß, st, sch, ü, w, x, y*) in quattro caratteri (lettere minuscole e maiuscole): scrittura tedesca, scrittura gotica, scrittura latina in corsivo, scrittura latina stampata. Queste pagine sono state adottate e riprodotte dal primo corso di Dolinar (1902, 36-39). La scrittura tedesca è usata solo nella parte di presentazione delle lettere e suoni, non nella lettura di parole o frasi. Il capitolo prosegue con la sezione *Vorübungen. Esercizi preparatori*, composta da poche pagine contenenti dei brani di lettura in tedesco adottati da Dolinar e modi-

ficati minimamente, con l'aggiunta della traduzione dei testi in italiano. La sezione *Erste Übung im Sprechen. Primo esercizio nel parlare* è incentrata sull'arricchimento lessicale, sulla produzione linguistica e su alcune nozioni grammaticali. Anche questa parte del libro segue da vicino il quarto capitolo del primo volume di Dolinar (1902, 48-93) sia nei contenuti sia nella struttura. Delle domande sulle cose (sugli oggetti) presenti nei volumi di Dolinar, compaiono qui: *Wie sind die Dinge? Come sono le cose?* e *Woraus sind die Dinge gemacht? Di che sono fatti gli oggetti?*

Il quarto capitolo dedica uno spazio importante all'introduzione di nuovi vocaboli, distinguendo nomi (presentati sempre con l'articolo e in due colonne, il termine tedesco a sinistra e il termine italiano a destra) e aggettivi.

La maggiore differenza rispetto al libro di Dolinar riguarda lo spazio assegnato all'italiano. In questo capitolo Detomaso e Antonioli utilizzano il tedesco e l'italiano quasi in maniera paritetica. Molti testi vengono presentati in due lingue e gli esercizi richiedono agli alunni di utilizzare alternativamente entrambe le lingue.

In alcuni casi ci sono delle indicazioni didattiche per l'insegnante, ad esempio:

«Der Rumpf ist rund. Der Hals ist dick oder dünn. Die Brust ist breit oder schmal. Der Rücken ist gerade oder krumm. Das Herz ist gesund oder krank. [...] Der Lehrer frage: Wie ist der Rumpf? u. s. w. [...]

Beantwortet folgende Fragen:

Was ist die Tafel? (Schulgerät.) Was sind die Bänke? (Schulgeräte.) Was sind die Stühle? (Hausgeräte.) Was ist das Bett? (Hausgerät.) Was sind der Kasten und der Sessel? (Zimmergeräte.) Was sind die Teller und die Schüsseln? (Tischgeräte.) Was ist die Suppe? (Speise.) Was ist das Fleisch? (Speise.) Was sind der Wein und das Bier? (Getränke.)

Was bin ich? — Ich bin ein Schüler.	Chi sono io? — Io sono scolaro.
Was bist du? — Du bist ein Student.	Chi sei tu? — Tu sei studente.
Was ist er? — Er ist ein Soldat.	Chi è egli? — Egli è soldato.
Was sind wir? — Wir sind Schüler.	Chi siamo noi? — Noi siamo scolari.
Was seid ihr? — Ihr seid Studenten.	Chi siete voi? — Voi siete studenti.
Was sind sie? — Sie sind Soldaten.	Chi sono essi? — Essi sono soldati.

Fig. 7. (108) Compito di grammatica ed espressione linguistica in italiano e in tedesco.

Il collo è lungo. Il sangue è rosso. L'unghia è liscia. La schiena è diritta. La carne è tenera o tigliosa. Le dita del piede sono corte. [...]

Der Lehrer frage: Com'è il collo? ecc.» (Detomaso/Antonioli 1906, 91)

Nella parte finale di questo capitolo troviamo la poesia *Muttersprache* [Lingua madre] di Schenkendorf, che gli alunni devono tradurre in italiano, e la poesia *Der rote Tiroler Adler* [L'aquila rossa del Tirolo.] di Senn. L'ultimo testo è *Il nostro Inno popolare*, cioè la versione italiana dell'inno austriaco *Österreichische Volkshymne* di Seidl, presentato anche nel terzo volume di Dolinar (212-213).

I due glossari *Deutsch-italienisches Wörterverzeichnis* [Glossario tedesco-italiano] (120-129) e *Italienisch-deutsches Wörterverzeichnis* [Glossario italiano-tedesco] (130-139) raccolgono le parole italiane e tedesche che compaiono nel libro e sono paragonabili a un piccolo vocabolario bilingue. Le parole sono in ordine alfabetico, e ognuna di esse è stampata due volte (ogni parola si trova in entrambi i glossari)²¹. Ogni glossario contiene oltre 500 parole.

«Deutsche und italienische Sprech- und Sprachübungen nach Dolinars Metodo pratico für die Schulen des ladinschen Sprachgebietes. II. Teil» 1907

In questo volume vengono utilizzati due caratteri: la scrittura gotica per la lingua tedesca, la scrittura latina (stampato minuscolo) per la lingua italiana.

Erster Abschnitt. Capo primo. Der reine einfache Satz in der Gegenwart. La proposizione semplice incompleta nel presente (3-6): Questo breve capitolo introduttivo tratta la proposizione. Gli alunni sono invitati a tradurre brevi frasi dall'italiano al tedesco o viceversa. Vengono ripetute nozioni grammaticali accennate nel primo volume; il lessico presentato (suddiviso nuovamente in nomi e aggettivi) è in parte ripreso dal volume precedente, in parte nuovo. Anche in questo volume troviamo dei suggerimenti didattici per l'insegnante.

Zweiter Abschnitt. Capo secondo. Der erweiterte einfache Satz in der Gegenwart. La proposizione semplice complessa nel presente (7-44): Al centro di questo capitolo troviamo la proposizione e le persone e le coniugazioni del verbo al presente. Vengono affrontati di nuovo la formazione del plurale e i gradi dell'aggettivo e altri argomenti grammaticali. L'arricchimento lessicale (ad esempio i versi degli animali, i mestieri, le stagioni) e la

presentazione di brevi testi, anche letterari (ad esempio *Nanna nanna al figliuol malato* di Michelangelo) sono altrettanto importanti. Quantitativamente, il tedesco prevale in confronto all'italiano.

Dritter Abschnitt. Capo terzo. Die Zeitformen im besonderen. Tempi del verbo in particolare (45-94): Il terzo capitolo riguarda i tempi del verbo, messi a confronto tra le due lingue. Questa metodologia contrastiva considera i seguenti tempi: presente/*Gegenwart*, passato (passato prossimo)/*Vergangenheit (Perfekt)*, imperfetto e narrativo (passato remoto)/*Mitvergangenheit*, futuro/*Zukunft*. Vengono introdotti il modo congiuntivo e condizionale. Un compito consiste ad esempio nel tradurre delle frasi ipotetiche dall'italiano al tedesco. Queste pagine contengono delle griglie per la coniugazione dei verbi in tedesco e in italiano. Vengono trattati gli avverbi e proposte alcune letture, che possono essere impiegate sia per il loro contenuto (ad esempio: testi storici, geografici, scientifici, testi di educazione civica e morale, testi religiosi e preghiere, proverbi) sia per l'insegnamento della grammatica bilingue (ad esempio: tradurre, trasporre un testo in un altro tempo, analisi grammaticale). Ci sono due testi letterari, uno in tedesco (*Mutterliebe* [Amore materno]) e uno in italiano (*L'uccellino* di Maynero).

Vierter Abschnitt. Capo quarto. Die Biegung des Hauptwortes und des persönlichen Fürwortes. Declina-

Dritter Abschnitt. Capo terzo.

**Die Zeitformen im besonderen.
Tempi del verbo in particolare.**

31. Übung. Esercizio 31.

sein — essere.

Gegenwart.		Presente.	
ich bin	io sono	wir sind	noi siamo
du bist	tu sei	ihr seid	voi siete
er ist	egli è	sie sind	essi sono.

artig	civile	fatt	sazio
unartig	incivile	müde	stanco
hungrig	affamato	aufmerksam	attento
durstig	assetato	zufrieden	contento.

Ich bin ein Knabe; ich bin lustig. Du bist ein Schüler; du bist artig. Josef ist ein Knabe; er ist unartig. Wir sind hungrig. Ihr seid durstig. Sie sind satt.

Io sono giovane. Io sono un fanciullo. Tu sei più grande di me. Antonio è stanco ed affamato. Noi siamo scolari civili. Avete sete? Essi sono stanchi.

Fig. 8. (45) Esercizio sui tempi del verbo in tedesco e in italiano.

²¹ Ad esempio, il sostantivo *arcobaleno - Regenbogen* si trova nella lettera A del glossario italiano - tedesco e nella lettera R del glossario tedesco - italiano.

zione del nome e del pronome personale (95-119): Questo capitolo è dedicato in gran parte alla grammatica e affronta in maniera dettagliata la declinazione del sostantivo, dell'articolo determinativo e indeterminativo, dell'aggettivo (con e senza articolo) e del pronome personale. Vengono proposti molti esercizi e compiti per approfondire il nominativo, il genitivo, il dativo e l'accusativo. La declinazione è incentrata sulla lingua tedesca, l'italiano è utilizzato per confrontare e tradurre. Troviamo dei brani di lettura e alla fine del capitolo dei testi in rima (*Mein Vaterland* [La mia patria], *La canzone del fabbro* di Dall'Ongaro) e un indovinello in italiano.

Fünfter Abschnitt. Capo quinto. Satzlehre. Teoria della proposizione (120-135): Viene affrontata la sintassi in questo ordine:

- A. *Der Hauptsatz. La proposizione principale.*
- B. *Der Nebensatz. La proposizione dipendente.*
 1. *Gegenstands- und Ergänzungssätze. Proposizioni soggettive e oggettive.*
 2. *Beifügungssätze. Proposizioni attributive.*
 3. *Die Umstandssätze. Proposizioni avverbiali.*

Troviamo una tabella per la coniugazione dei verbi *sein* 'essere', *haben* 'avere' e *werden* 'diventare', dei verbi *binden* 'legare' e *fragen* 'domandare' in tedesco, in diversi tempi e modi. Una simile tabella viene proposta per i verbi in italiano e contiene i verbi ausiliari *essere* e *avere*, i verbi *comprare*, *vendere* e *sentire*.

Sechster Abschnitt. Capo sesto (136-158): L'ultimo capitolo propone diversi esercizi di lavoro sul testo e di composizione. Gli alunni devono ad esempio scrivere dei testi dopo averli imparati a memoria, rispondere a delle domande, leggere e scrivere delle lettere indirizzate ad amici e familiari e redigere dei testi d'affari, ad esempio ricevute, ordinazioni, ecc. Questi esercizi sono molto simili a quelli proposti nel terzo volume di Dolinar (214-228). Compaiono molti toponimi della Val Badia e di altre località del Tirolo, in tedesco (*Abtei, Welschellen, Campill, St. Martin in Th., Enneberg, Wengen, Corvara, Stern, Piccolein, Brixen, Bozen, Terenten, Graz*) e in italiano (*Marebbe, San Martino, Rina, San Vigilio, Corvara, Badia, San Cassiano, Trento*). Molti cognomi utilizzati nelle lettere erano e sono tuttora molto frequenti in Val Badia: *Taibon, Rungg, Pezzei, Nagler, Dasser, Clara, Frontull, Crepaz, Rottonara, Trebo, Dapoz, Rudiferia, Pescoller, Rubatscher, Frena, Oberbacher, Pizzinini*.

Si prosegue con due testi su Andreas Hofer, la poesia *Mein Vaterland* [La mia patria] (diversa dalla poesia con lo stesso titolo nel quarto capo) e *Das Kaiserlied* [La canzone dell'imperatore] di Seidl, ossia l'inno popolare in lingua tedesca, presente anche nel terzo volume di Doli-

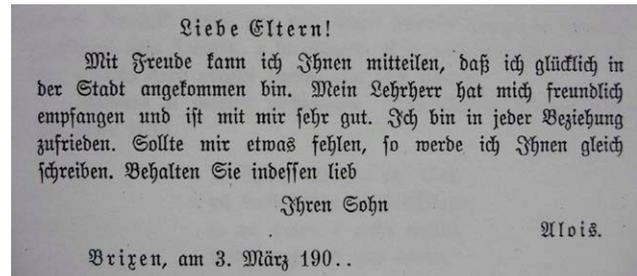


Fig. 9. (144) Breve composizione in lingua tedesca.

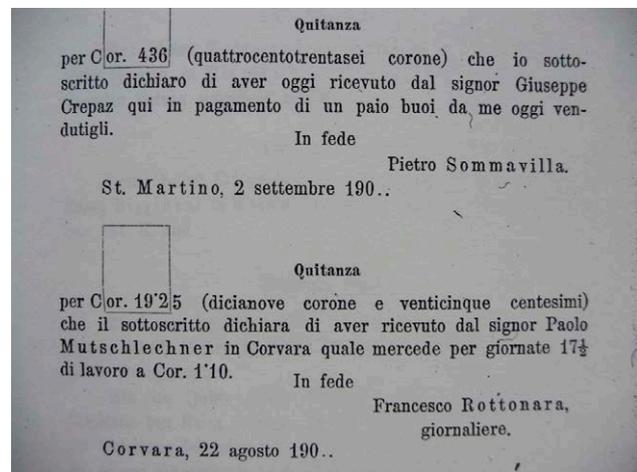


Fig. 10. (152) Brevi composizioni in lingua italiana.

nar (212-213) e in versione italiana nel primo volume di Detomaso/Antoniolli (1906, 118-119).

I due glossari *Deutsch-italienisches Wörterverzeichnis* [Glossario tedesco-italiano] (159-181) e *Italienisch-deutsches Wörterverzeichnis* [Glossario italiano-tedesco] (182-204) hanno la stessa funzione dei glossari nel primo volume, contengono però un maggior numero di parole.

Contenuto e lingua: caratteristiche e particolarità dei volumi di Detomaso/Antoniolli

Nella Tabella 1 si riportano alcune citazioni tratte dai volumi di Detomaso/Antoniolli, particolari e interessanti dal punto di vista del contenuto.

I libri di Detomaso/Antoniolli presentano alcune peculiarità linguistiche, dovute sì all'italiano e tedesco dell'epoca, ma probabilmente anche a delle interferenze del ladino, lingua madre dell'autore Detomaso. Alcuni esempi sono riportati nella Tabella 2.

Tab. 1. Detomaso/Antoniolli: Osservazioni sul contenuto

Volume/ Pagina	Citazione	Osservazioni e commento
V. I/ p. 29	<i>La regina d'Inghilterra si chiama Vittoria.</i>	Il libro venne pubblicato nel 1906, anno in cui Vittoria non era più regina d'Inghilterra. È un indizio che parla a favore di una redazione prima del 1901, anno in cui la corona passò da Vittoria a Edoardo VII (cfr. <i>infra</i> 7).
V. I/ p. 29	<i>Vienna è la residenza del nostro Imperatore.</i>	In questa e in altre frasi ci si riferisce a questioni legate all'impero e alla famiglia imperiale.
V. I/ p. 30	<i>Oggi 4 ottobre è l'onomastico del nostro Imperatore. Odi molto e parla poco!</i>	Questa frase è relativa alla lettera <i>o</i> ; compaiono quattro <i>o</i> nelle iniziali delle parole, e allo stesso tempo si ricorda l'imperatore Francesco Giuseppe.
V. I/ p. 36	<i>Badia appartiene al capitanato di Bruneck.</i>	Qui appaiono due toponimi, uno in ladino/italiano e uno in tedesco (non in italiano <i>Brunico</i>), in relazione all'approfondimento della lettera <i>B</i> .
V. I/ p. 38	<i>La Dalmazia è un regno appartenente all'Impero austro-ungarico. Vienna e Budapest sono situate sul Danubio. Vissi parecchi anni a Dresda, quindi passai a Danzica.</i>	Nuovamente vengono nominati toponimi, in questo caso per esercitarsi nella lettura della lettera <i>D</i> .
V. I/ p. 46/50	<i>La primavera cade nei mesi di marzo, aprile e maggio; [...] l'inverno in quelli di dicembre, gennaio e febbraio. I mesi che formano l'inverno, sono dunque gennaio, febbraio e marzo.</i>	Nell'indicazione dei mesi invernali c'è un'incongruenza, non coincidono le informazioni date in uno e nell'altro testo.
V. I/ p. 76/77	<i>Die Menschen sind weiß, schwarz, braun oder gelb. [...] Gli uomini sono bianchi, neri, bruni o gialli.</i>	Queste frasi fanno parte di un testo sui colori, rispecchiano le categorizzazioni schematiche allora usuali.
V. I/ p. 113	<i>Innsbruck e Bolzano sono città; ma Campill, Enneberg e San Vigilio sono villaggi e non città.</i>	In questa frase in italiano si utilizzano i toponimi tedeschi, <i>Campill</i> e <i>Enneberg</i> , al posto di <i>Longiarù</i> e <i>Marebbe</i> .
V. II/ p. 29	<i>Italien ist das schönste Land Europas.</i>	Questa frase di elogio per lo stato vicino, che nella Ladinia veniva percepito come nemico, è notevole, perché si trasmette l'idea dell'Italia come «bel paese».
V. II/ p. 60	<i>An welchem Flusse liegt Bozen? An welchen Meere liegt Triest? In welchen Lande liegt Prag? [...] Wohin fließt die Etsch? In welches Meer mündet der Nil? [...] Woher kommt die Gader? (von der Fanes-Alpe)</i>	In una delle sezioni dedicate agli avverbi di luogo (<i>Umstände des Ortes</i>), alla domanda dove nasce il fiume Gadera, viene riportata anche la risposta (evidentemente gli autori non la ritenevano scontata).
V. II/ p. 63	<i>Wann wurde unser Kaiser geboren? Wann bestieg er den Thron?</i>	La sezione che approfondisce gli avverbi di tempo (<i>Umstände der Zeit</i>) fa riferimento all'imperatore.

UTILIZZO E RISCONTRO DEI LIBRI DI DETOMASO/ ANTONIOLLI

La prima menzione sull'uso dei libri di Detomaso/Antoniolli è contenuta in Battisti (1910, 179) e non è certo lusinghiera:

«[...] quantunque la popolazione sia qui interamente ladina, e pure germanizzata è la scuola, dove soltanto l'istruzione religiosa è impartita per lo più nella parlata del paese e all'italiano, insegnato assieme al tedesco secondo un libro di testo complicatissimo, non resta dopo il primo anno effettivamente che un'ora d'istruzione al giorno.»

In questo giudizio traspaiono le posizioni irredentiste del Battisti, una delle figure più note nell'ambito della «questione ladina» (cfr. Provincia Autonoma di Trento/Assessorato alle Attività Culturali 1979, Goebel 1986). I

volumi di Detomaso/Antoniolli vennero probabilmente utilizzati nelle scuole a partire dal 1906 fino al 1918, e con ciò anche dopo l'introduzione ufficiale di libri scolastici unicamente in tedesco nel 1916 per ragioni legate all'andamento della Prima Guerra Mondiale (cfr. Pizzini 1958, 98)²².

LA DATA DI REDAZIONE DEI LIBRI DI DETOMASO/ ANTONIOLLI

Se la data della pubblicazione dei due libri è assicurata (1906 per il primo e 1907 per il secondo volume),

²² Infatti, una disposizione del 1916 eliminava nuovamente l'italiano dalle scuole della Val Badia e i libri scolastici interamente in lingua italiana vennero sostituiti con libri monolingui tedeschi, messi a disposizione a partire dall'anno scolastico 1916/1917 (cfr. Ellecosta 2011, 128-129).

Tab. 2. Detomaso/Antoniolli: Particolarità linguistiche

Volume/ pagina	Citazione	Osservazioni
V. I/ p. 13	<i>va per la strada a mano sinistra</i>	Interferenza del ladino <i>man ciampa</i>
V. I/ p. 13	<i>le frutta aspre sono malsane</i>	Associazione dell'articolo plurale al sostantivo collettivo <i>frutta</i>
V. I/ p. 17	<i>diciassette</i>	Probabile errore di stampa (recte: <i>diciassette</i>)
V. I/ p. 62	<i>Le parole: io, noi, tu, voi, egli, eglino, ella, elleno, esso, essi, essa, esse si chiamano pronomi personali.</i>	Presenza di <i>eglino</i> ed <i>elleno</i> , nel frattempo desueti
V. I/ p. 77	<i>das Schulzimmer la stanza di scuola der Stuhl lo scanno</i>	<i>stanza di scuola</i> (invece di <i>aula</i>) calcato sul tedesco; <i>scanno</i> (invece di <i>sedia</i>) dovuto probabilmente alla sua somiglianza con il ladino <i>scagn</i>
V. I/ p. 102	<i>Di che è fatta la camicia? [...] Con che si fanno le scarpe?</i>	<i>Di/Con che</i> (invece <i>Di/Con che cosa</i>): traduzione letterale dal ladino <i>De ci é pa fata la ciameja?</i> e <i>Cun ci fejon pa i cialzá?</i>
V. I/ p. 108	<i>Was bin ich? – Ich bin ein Schüler. Chi sono io? – Io sono scolaro.</i>	Traduzione del pronome tedesco <i>Was</i> (Che cosa?) con <i>Chi</i>
V. II/ p. 9	<i>Ich gehe in die Schule. Was tue ich in der Schule? [...] Io vado alla scuola. Che cosa fo io in iscuola?</i>	Forme arcaizzanti <i>iscuola</i> 'scuola' e <i>fo</i> 'faccio'.
V. II/ p. 13	<i>die Herde la greggia</i>	<i>la greggia</i> al femminile, forse dovuta alla traduzione dal tedesco <i>die Herde</i>
V. II/ p. 29	<i>der Schneemann l'uomo di neve</i>	<i>l'uomo di neve</i> (invece che <i>il pupazzo di neve</i>): calco sul tedesco <i>Schneemann</i>
V. II/ p. 40	<i>La cucitrice taglia la tela e fa camice.</i>	Forma ortografica <i>camice</i> invece di <i>camicie</i>
V. II/ p. 44	<i>Io sono giovane. Io sono un fanciullo.</i>	Notevole la forma <i>giovano</i> 'giovane'
V. II/ p. 48	<i>I soldati non ebbero paura dal nemico.</i>	<i>avere paura dal</i> (invece che <i>del</i>): interferenza dal ladino <i>avëi tëma da/se temëi da</i>
V. II/ p. 71	<i>backen cuocere buk gebacken</i>	Imperfetto (<i>Mitvergangenheit</i>) <i>buk</i> nel frattempo desueto di fronte a <i>backte</i>
V. II/ p. 126	<i>Io vado (vengo) dicendo, ich sage wiederholt. Il maestro andava (veniva) spiegando, der Lehrer erklärte wiederholt.</i>	Uno dei pochi esempi dell'utilizzo della virgola per dividere le lingue italiano e tedesco all'interno di un'unica frase

rimane invece aperta la data esatta della loro redazione. Infatti, la cronaca della scuola elementare di San Vigilio di Marebbe («Chronik der öffentlichen Volksschule St. Vigil. 1879–1923», Ellecosta 2011), menziona il libro già il 4 novembre 1897:

«Herr Lehrer Lezuo Alexius ist nach Pieve Buchenstein übersiedelt am 4. Nov. 1897 nachdem er 14 Jahre in Wälschellen war.

Die Herren Lehrer Pet. Detomaso in Kampill und Alex Lezuo in Welschellen haben im verg. Jahre Dolinars Buch für Italienisch und Deutsch für unsere Schulen umgearbeitet. Aber bisher bleiben diese Bücher in Innsbruck bis sich dort die Herrn Zeit nehmen das Werk anzusehen.» (Ellecosta 2011, 107-108)

[Il signor maestro Lezuo Alexius si è trasferito a Pieve di Livinallongo il 4 novembre 1897 dopo essere stato 14 anni a Rina.

L'anno scorso, i signori maestri Pet. Detomaso a Longiarù e Alex Lezuo a Rina hanno rielaborato per le nostre scuole il libro di Dolinar per l'italiano e il tedesco.

Ma intanto, questi libri rimangono a Innsbruck, finché i signori li si prendono il tempo di esaminare l'opera.]

Partendo dall'assunto che Detomaso non realizzò altro che il libro bilingue qui presentato, è lecito ricostruire che Detomaso ne avesse incominciato la redazione già nel 1895, probabilmente proprio in seguito al compromesso che portò all'introduzione delle cinque ore settimanali di italiano nelle scuole della Val Badia. Il suo primo collaboratore sarebbe dunque stato Alexius/Alessio Lezuo, un suo collega (entrambi erano maestri in Val Badia), compaesano (entrambi originari di Arabba) e

coetaneo (il primo nato nel 1860, il secondo nel 1863)²³. Questa prima versione però si arenò nel consiglio scolastico provinciale di Innsbruck²⁴. A favore di un inizio dei lavori molto prima del 1906 parla infatti anche il fatto rilevato *supra* che come sovrano d'Inghilterra venga nominata la regina Vittoria.

Evidentemente, Detomaso non si lasciò scoraggiare e continuò il suo lavoro anche dopo il trasferimento di Lezuo a Livinallongo, avvalendosi ora della collaborazione di Antonioli, e riuscendo nell'intento di pubblicazione nel 1906.

CONSIDERAZIONI FINALI

I libri scolastici per la scuola della Val Badia di Detomaso/Antiolioli vennero realizzati sulla base del «Metodo pratico» di Dolinar.

Lo studio e l'analisi di tutti i volumi hanno reso visibili delle analogie, ma anche alcune differenze sostanziali tra queste opere.

Le similarità si riconducono evidentemente sia alla funzione di modello che i libri di Dolinar hanno dichiaratamente avuto per Detomaso e Antonioli sia alle modalità generali di stampa di libri scolastici dell'epoca (ad esempio: organizzazione visuo-spaziale, tipi di scrittura, ecc.; cfr. Augschöll Blasbichler 2018).

Nel periodo, nel quale i volumi di Dolinar e di Detomaso/Antiolioli furono pubblicati, i ragazzi frequentavano la scuola elementare fino all'età di 14 anni. È comprensibile che il livello di difficoltà (soprattutto in grammatica) dei volumi sia di Dolinar sia di Detomaso/Antiolioli fosse superiore a una quinta classe elementare/primaria di oggi²⁵. Conclusa la scuola elementare a 14 anni, la maggior parte dei ragazzi aveva terminato il proprio percorso scolastico. In tutti i volumi sono presenti delle aree disciplinari definite oggi «interdisciplinari», ad esempio la convivenza civile e l'educazione affettiva, l'educazione alla salute, l'edu-

cazione alimentare (cfr. Intendenza Scolastica Ladina 2009, 29-30). In questi testi troviamo naturalmente delle conoscenze e dei punti di vista diversi da quelli attuali del XXI secolo.

Interessanti sono le differenze tra le pubblicazioni di Dolinar e di Detomaso/Antiolioli, che mettono in luce l'apporto originale di Detomaso/Antiolioli. L'obiettivo primario del «Metodo pratico per imparare la lingua tedesca» risulta fin dal titolo: imparare la lingua tedesca. La struttura del libro è conforme a questo. Nei tre corsi compaiono due lingue, ma con lo scopo di promuovere le conoscenze linguistiche in una delle due lingue – il tedesco. L'italiano assume un ruolo di lingua mediatrice. Laddove non è possibile informare e spiegare in tedesco, perché le competenze degli alunni sono ancora troppo scarse, si ricorre all'italiano.

Le finalità di Detomaso/Antiolioli sono invece diverse. Il titolo «Deutsche und italienische Sprech- und Sprachübungen nach Dolinars Metodo pratico für die Schulen des ladinischen Sprachgebietes» fa riferimento alle tre lingue territoriali: al tedesco, all'italiano e indirettamente al ladino, perché *ladino* è definito il territorio linguistico. L'obiettivo è in questo caso di incrementare le conoscenze linguistiche del tedesco e dell'italiano e tutto ciò con particolare considerazione e attenzione per le scuole delle località ladine della Val Badia. Le lingue italiana e tedesca sono equiparate, presenti in modo più o meno paritario (nel primo volume è prevalente l'italiano, nel secondo il tedesco) e i contenuti linguistici sono perlopiù presentati attraverso una didattica contrastiva.

I due autori avevano già sviluppato una determinata consapevolezza che ai ladini servisse una formazione particolare, che tenesse conto delle loro necessità di apprendere entrambe le lingue dei loro vicini, l'italiano e il tedesco. L'aspetto del plurilinguismo è fondamentale nella scuola ladina del XXI secolo, ma lo era già nell'Ottocento e i libri di Detomaso/Antiolioli ne sono la prova concreta.

Nel corso degli anni, il pensiero didattico del plurilinguismo ha consolidato le sue basi teoriche ed esteso la sua applicazione pratica nelle scuole della Ladinia.

Nelle scuole dell'infanzia e nelle scuole elementari della Val Badia e della Val Gardena si è sviluppata una speciale didattica del plurilinguismo, l'*educazione linguistica integrata (ELI)*. Nello specifico, l'educazione linguistica integrata riconosce il plurilinguismo come plus valore e prevede l'utilizzo contemporaneo, ma metodico e strutturato di due, tre o addirittura quattro lingue (cfr. IPL 2007).

²³ Alexius Lezuo nacque nel 1863 a Arabba. Esercì per 14 anni la professione di maestro nei paesi di Pieve di Marebbe e Rina in Val Badia. Nel 1897, Alexius Lezuo si trasferì a Pieve di Livinallongo, paese nel quale insegnò per altri 17 anni. Venne inoltre nominato ispettore scolastico di Livinallongo. Sposò Matilde Finazzer di Andrac e diventò padre di nove bambini. Morì nel 1914 (cfr. Bernardi/Videsott 2014, 437-438).

²⁴ Al tempo, il consiglio scolastico di Innsbruck era apertamente ostile all'utilizzo di libri scolastici italiani nella Val Badia. Perciò bloccò anche il progetto di una grammatica scolastica per il ladino, scritta in italiano da Giovan Battista Alton (cfr. Videsott 2011, 184 e n. 56).

²⁵ Per i curricoli della scuola primaria e secondaria di primo grado della Val Badia e della Val Gardena cfr. «Indicazioni Provinciali Scuola Primaria e Scuola Secondaria di primo grado». (Intendenza Scolastica Ladina/Provincia Autonoma di Bolzano - Alto Adige, 2009).

BIBLIOGRAFIA

1845. *Taufb- u. Geburtsbuch der Kurazie Compill. 1845-1922 inclusis.* (1845-1922). Campill.
- Alton, Johann. 1879. *Die ladinischen Idiome in Ladinien, Gröden, Fassa, Buchenstein, Ampezzo.* Sala Bolognese: Arnaldo Forni Editore.
- Atti del Convegno commemorativo di Carlo Battisti (Trento-Fondo, 17 – 18 giugno 1978).* 1979. Trento: Provincia Autonoma di Trento/Assessorato alle Attività Culturali.
- Augschöll Blasbichler, Annemarie. 2018. «Addressees as Protagonists of Reading Book Stories: Children and Their Portrayal – A Comparison of an Italian Storybook for Italian-Language Schoolchildren during the Imperial and Royal Habsburg Era and a German Storybook for German-Language Schoolchildren in (Pre-)Fascist Italy.» *Rivista di storia dell'educazione* 2/2018, 157-183. Pisa: Edizioni ETS.
- Battisti, Carlo. 1910. «Lingua e dialetti nel Trentino». *Pro cultura. Rivista bimestrale di studi trentini* 1:178-205.
- Bernardi, Ruth, und Videsott, Paul. 2014. *Geschichte der ladinischen Literatur. Ein bio-bibliografisches Autorenkompendium von den Anfängen des ladinischen Schrifttums bis zum Literaturschaffen des frühen 21. Jahrhunderts.* Bozen: bu press.
- Brix, Emil. 1985. «Die Ladiner in der Habsburgermonarchie im Zeitalter der nationalen Emanzipation». *Ladinia* IX:55-80.
- Burger, Hannelore. 1995. *Sprachenrecht und Sprachgerechtigkeit im österreichischen Unterrichtswesen 1867 – 1918.* Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Burger, Hannelore. 2018. «Zwang und Gerechtigkeit in der Sprachengesetzgebung der Habsburgermonarchie unter besonderer Berücksichtigung italophoner Gebiete.» In *Die Sprache des Nachbarn. Die Fremdsprache Deutsch bei Italienern und Ladinern vom Mittelalter bis 1918*, herausgegeben von Helmut Glück, 167-182. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Craffonara, Lois. 1995. «Sellaladinische Sprachkontakte.» In *Minderheiten in der Romania*, herausgegeben von Dieter Kattenbusch, 285-329. Wilhelmsfeld: Egert.
- Craffonara, Lois. 1996. «Ladinische Beichtzettel aus dem vorigen Jahrhundert.» *Ladinia* XX:151-161.
- Detomaso, Peter, und Antoniulli, Remigio. 1906. *Deutsche und italienische Sprech- und Sprachübungen nach Dolinars Metodo pratico für die Schulen des ladinischen Sprachgebietes. I. Teil.* Wien: Im kaiserlich-königlichen Schulbücher-Verlage.
- Detomaso, Peter, und Antoniulli, Remigio. 1907. *Deutsche und italienische Sprech- und Sprachübungen nach Dolinars Metodo pratico für die Schulen des ladinischen Sprachgebietes. II. Teil.* Wien: Im kaiserlich-königlichen Schulbücher-Verlage.
- Dolinar, Giovanni. 1902. *Metodo pratico per imparare la lingua tedesca. Corso primo.* (Seconda edizione, riveduta e accresciuta.) Vienna: I. r. Deposito dei libri scolastici.
- Dolinar, Giovanni. 1902. *Metodo pratico per imparare la lingua tedesca. Corso secondo.* (Seconda edizione, riveduta e accresciuta.) Vienna: I. r. Deposito dei libri scolastici.
- Dolinar, Giovanni. *Metodo pratico per imparare la lingua tedesca. Corso terzo.* Vienna: I. r. Deposito dei libri scolastici.
- Elleccosta, Lois. 2011. *Streiflichter durch die Geschichte der ladinischen Schule Ennebergs anhand einer alten Chronik der Volksschule St. Vigil und anderer Dokumente.* Enneberg: «Mareo laota y encö».
- Fontana, Josef. 1978. «Der Enneberger Schulstreit.» *Ladinia* II:75-88.
- Goebel, Hans. 1986. «Typophilie und Typophobie. Zu zwei problembeladenen Argumentationstraditionen innerhalb der Questione ladina.» In *Raetia antiqua et moderna*, herausgegeben von Günter Holtus, und Kurt Ringger, 513-536. Tübingen: Niemeyer.
- Intendenza Scolastica Ladina, cur. 2009. *Indicazioni Provinciali. Scoles Elementeres y Mesanes/Indicazioni Provinciali. Scuola Primaria e Scuola Secondaria di primo grado/Rahmenrichtlinien des Landes. Grund- und Mittelschulen.* Provincia Autonoma di Bolzano - Alto Adige.
- IPL. 2007. «Vari tl plurilinguism. Le proiet dla didatica linguistica integrada (DLI) tles scolines y scores elementares ladines de Südtirol.» Balsan: IPL.
- Lässig, Simone. 2010. «Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext.» In *Schulbuch konkret. Kontexte Produktion Unterricht* herausgegeben von Eckhardt Fuchs, Joachim Kahler, und Uwe Sandfuchs, 199-215. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pallaver, Günther, e Gehler, Michael, cur. 2010. *Università e nazionalismi. Innsbruck 1904 e l'assalto alla Facoltà di giurisprudenza italiana.* Trento: Fondazione Museo storico del Trentino.
- Perathoner, Christoph. 1998. *Die Dolomitenladiner. 1848-1918. Ethnisches Bewußtsein und politische Partizipation.* Wien/Bozen: Folio.
- Pescosta, Werner. 2015. *Storia dei Ladini delle Dolomiti.* San Martin de Tor: Istitut Ladin Micurà de Rü.
- Pfarr-Chronik v. Campill Lungiarü.* Campill.
- Pizzinini, Franz. 1958. *La scola tla Val Badia y sü maestri.* Trento: Temi.

- Planker, Stefan, e Moling, Katharina, cur. 2018. *Zacan y incö. Jí a scora tles valades ladines/Die Schule in den ladinischen Tälern/La scuola nelle valli ladine*. San Martin de Tor: Museum Ladin.
- Prechtl, L. 1922. *Nuovissimo metodo pratico per imparare la lingua tedesca: ad uso delle scuole medie*. Rovereto: Giovannini.
- Richebuono, Bepe. 1991. *Picia storia di Ladins dles Dolomites*. San Martin de Tor: Istitut Ladin «Micurá de Rü».
- Rifesser, Theodor. 1994. *Un tetto per tre lingue: ordinamento scolastico nelle scuole delle valli ladine della Provincia Autonoma di Bolzano*. Bulsan: Istitut Pedagogich Ladin.
- Rizzoli, Manuela, e Filippi, Paola Maria, cur. 2016. *A scuola di tedesco. Censimento sistematico della manualistica per l'insegnamento e l'apprendimento del tedesco nelle biblioteche trentine (1511-1924)*. Trento: Provincia autonoma di Trento. <https://www.cultura.trentino.it/Pubblicazioni/A-scuola-di-tedesco>. Accesso: 02.07.2020
- Stenico, Remo, cur. 1985. *La scuola di base secondo il regolamento teresiano - 1774/Die Volksschule nach der Teresianischen Regelung - 1774*. Trento: Civis.
- Stolz, Otto. 1934. *Die Ausbreitung des Deutschtums in Südtirol im Lichte der Urkunden. 4. Band. Die Ausbreitung des Deutschtums im Vintschgau und im Eisacktal und Pustertal*. München und Berlin: R. Oldenbourg.
- Trauungs-Buch der Kurazie Campill ab anno 1845. - 1922 incl. (1845-1922)*. Campill.
- Trebo, Lois. 1989. *Cassa Raiffeisen tla Val Badia*. Corvara: Cassa Raiffeisen.
- Verra, Roland, cur. 2000. *La minoranza ladina. Cultura Lingua Scuola*. Bolzano: Istituto Pedagogico Ladino - Intendenza per la scuola delle località ladine.
- Videsott, Paul. 2011. «Die rätoromanischen Handschriften der Sammlung Böhmer im Berliner Bestand der Biblioteka Jagiellońska / Universitätsbibliothek Krakau.» *Vox Romanica* 70:150-190.
- Videsott, Paul. 2018. «Der Deutschunterricht in Ladinien im 19. Jahrhundert.» In *Die Sprache des Nachbarn. Die Fremdsprache Deutsch bei Italienern und Ladinern vom Mittelalter bis 1918*, herausgegeben von Helmut Glück, 221-244. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Videsott, Paul, und Tolloi, Philipp. 2017. «Miei cari Christiagn! Gadertalische Hirtenbriefe aus dem 19. Jahrhundert – ein bisher unbekanntes Beispiel frühen religiösen Schrifttums auf Ladinisch. Historische Einordnung und linguistische Beschreibung.» *Vox Romanica* 76:97-162.
- Wiater, Werner. 2003. «Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung.» In *Schulbuchforschung in Europa – Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive*, herausgegeben von Werner Wiater, 11-21. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.



Citation: G. Denaro (2020) La sfida dell'alfabetizzazione di massa nella Sicilia postunitaria. Testimonianze dall'Archivio di Stato di Catania (1861-66). *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(1): 59-70. doi: 10.36253/rse-9394

Received: December 6, 2019

Accepted: May 22, 2020

Published: July 9, 2020

Copyright: © 2020 G. Denaro. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Pietro Causarano, Università di Firenze; Martino Negri, Università di Milano Bicocca.

La sfida dell'alfabetizzazione di massa nella Sicilia postunitaria. Testimonianze dall'Archivio di Stato di Catania (1861-66)

Mass alphabetization in Sicily after the Unit. Testimonies from the Archive of State of Catania (1861-66)

GIUSY DENARO

Università di Catania, Italia

E-mail: giusydenaro@tiscali.it

Riassunto. Il presente lavoro, in concerto con un più ampio progetto su “Istruzione e sviluppo nel sud Italia dall’Unità all’età giolittiana (1861-1914)” indaga, attraverso l’ausilio delle fonti presenti nell’Archivio di Stato di Catania, il rapporto tra il processo di modernizzazione e quello di alfabetizzazione nel Mezzogiorno durante i primi anni dall’estensione della Legge Casati, con riguardo alle modalità, all’efficacia e all’effettivo adempimento, da parte dei Comuni dell’hinterland catanese, all’istituzione delle scuole, quale primario elemento di progressione economica e sociale del territorio. Contestualmente si pone una particolare attenzione sul ruolo preminente delle istituzioni ecclesiastiche locali in materia di istruzione primaria.

Parole chiave. Istruzione elementare, alfabetizzazione, Catania, Regno d’Italia, nuova politica scolastica.

Abstract. This work, part of a broader project on “Literacy and Development in Southern Italy from Italian Unification to the Giolittian Era (1861-1914)”, analyzes, through the sources of the State Archives of Catania, the connection between the processes of modernization and literacy in the South, during the first years after the extension of the Casati Law, looking at the modalities, effectiveness and effective fulfillment of schools institution, by the Catania hinterland Municipalities, as a primary element of economic and social progression of the territory. At the same time, particular attention is given to the role of local ecclesiastical institutions in primary education.

Keywords. Primary education, literacy, Catania, Italy, new school policy.

IL PROBLEMA DELLA OMOLOGAZIONE NAZIONALE

Sin dalla prima metà del XIX secolo, a fronte dell'evoluzione radicale che stava investendo l'intero panorama europeo, l'Italia era chiamata al proprio inserimento nella competizione delle nazioni «più avvedute e più ubbidienti all'esigenza dei tempi» (Lacaita 1973, 11–12). Il bisogno di «fortificare con la scienza [...] le speculazioni del manifattore, del commerciante, dell'agricoltore»¹ dava prova non solo del rapporto che andava costituendosi tra lo sviluppo economico-industriale e la diffusione di un nuovo sapere – quello tecnico-scientifico – atto a devolvere l'esercizio delle «arti» al nuovo concetto di “modernità”, bensì della necessità che tal sapere divenisse di *dominio popolare*.

Per quanto la realizzazione dell'unità politica promettesse un'Italia economicamente forte e all'avanguardia con i tempi, l'alto tasso di analfabetismo – che gravava nel 1861 sul 74,7% della popolazione complessiva, superando al Sud il 90% – rendeva ben lontana quella «soglia educativa» in grado di produrre *sviluppo*, secondo la tesi offerta nel 1963 da Bowman e Anderson per cui avrebbe dovuto prevedere un tasso di alfabetizzazione non inferiore al 40% (Lacaita 1973, 43).

Il Meridione italiano, che pur si era apprestato, all'inizio del secolo, all'arduo progetto di procurarsi «l'industria»², doveva fare i conti con una serie di *criticità* di fatto, dovute, principalmente, all'ancora dominante 'elitarismo' che gravava sul contesto culturale, sociale e politico delle realtà locali. Lo si constata non solo nella netta predominanza della cultura classica e nella strenua difesa del sistema di istruzione “vecchio stampo” – condizione estendibile all'intero Regno d'Italia³ –, ma anche, e soprattutto, nella riluttanza rispetto alla diffusione dell'istruzione *elementare*, fattore precipuo della progressione socio-economica del singolo e della comunità.

Il presente contributo, in linea con il più ampio Progetto di Rilevante Interesse Nazionale (PRIN 2017) dal

titolo “Istruzione e sviluppo nel Sud Italia dall'Unità all'età giolittiana (1861-1914)”⁴, intende indagare modalità, efficacia ed effettiva diffusione, nella vasta area catanese, dell'istruzione elementare, con particolare riguardo all'azione esercitata dalle autorità statali (il ministero, le provincie, le prefetture, gli ispettorati) e locali (i sindaci, i consigli comunali, gli enti religiosi dislocati sul territorio) nel primo quinquennio di vita unitaria, a partire cioè dall'entrata in vigore della Legge Casati sul Regno costituito.

Una legge, quella del 13 novembre 1859, certamente organica e dal buon potenziale – avendo saputo garantire al Regno sabauda una scuola elementare pubblica e gratuita, rappresentando, peraltro, una fonte di ispirazione per gli stati preunitari⁵ – ma che, al momento della estensione sull'intero Regno d'Italia, sarebbe stata messa a dura prova circa la propria effettiva attuazione, per via del clima di generale sospetto che era andato via via concretizzandosi attorno al progetto nazionale di una scuola elementare pubblica e gratuita, provocando nelle realtà locali un inevitabile “scontro fra parti”, giocato, essenzialmente, su *tre fronti*:

- il complicato rapporto tra autorità governative e istituzioni religiose, conseguente all'ascesa al potere di una classe politica prevalentemente laico-liberale⁶;
- le suppliche e i reclami degli esponenti di stampo maggiormente progressista circa la necessità di dotare la popolazione degli strumenti funzionali al miglioramento della propria condizione socio-economica;
- la scelta «di aver affidato la cura dell'istruzione elementare ai Comuni e quindi alla fragilità operativa degli stessi» (Cavallera 2012, 57).

I dati che saranno di seguito esposti e presentati in duplice lettura, quantitativa e qualitativa, sono parte dello *spoglio* ancora in corso, presso l'Archivio di Stato di Cata-

¹ «Chi in Italia sa applicare il gas all'illuminazione? Chi la forza gigantesca del vapore alle arti? Chi sa costruire le macchine più utili alle manifatture del lino e del cotone? Pochi forestieri, e più pochi de' nostri. Senza scuole tecniche secondarie, la tecnologia non può diventar popolare; e le vostre dotte opere, o Signori, saranno ammirate dai sapienti delle biblioteche, ma non entreranno mai nelle officine, se le scuole tecniche non avranno apparecchiato le menti degli operatori a comprenderle» (Parravicini 1844, 164–65).

² Il riferimento è alle iniziative promosse a Napoli durante il dominio di Gioacchino Murat che, sull'onda dell'Illuminismo francese, fondava nel 1811 la “Scuola degli ingegneri di ponti e strade” ad imitazione della celebre “Ecole des ponts et chaussées”.

³ In un articolo apparso nel 1888 nella «Nuova Antologia», Gabelli non esitava a riconoscere quale aspetto patologico della scuola italiana i «727 ginnasi e 326 licei, cioè insieme 1.053 istituti di istruzione secondaria classica» (Bertoni Jovine e Tisato 1973, 171–72).

⁴ Al Progetto di Rilevante Interesse nazionale sul tema “Istruzione e sviluppo nel Sud Italia dall'Unità all'età giolittiana (1861-1914)”, finanziato dal MIUR per il triennio 2017-20, lavorano le quattro Unità locali delle Università di Sassari, Catania, Messina, Calabria, coordinate rispettivamente dai proff. Fabio Pruneri (coordinatore generale del Progetto), Stefano Lentini, Caterina Sindoni, Brunella Serpe. Il gruppo di ricerca, costituito da un team qualificato di professori e ricercatori di area storica e pedagogica, intende indagare il rapporto tra sviluppo e processo di scolarizzazione nelle regioni dell'Italia meridionale – Basilicata, Calabria, Campania, Sardegna e Sicilia – lungo l'arco cronologico 1861-1914.

⁵ Sulle emanazioni dei governi provvisori si rimanda a: Ragazzini 2011, 241–53; Ragazzini 2012, 97–114.

⁶ Intenta a non generare conflitti con lo Stato Pontificio, questa aveva inizialmente mantenuto l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole elementari (Regolamento del 15 settembre 1860), ma l'ostilità di Pio IX, dichiaratosi prigioniero in un regno ostile, avrebbe indotto a preferire la morale laica all'insegnamento religioso, definitivamente eliminato nel 1877 dal ministro Coppino per introdurre l'insegnamento dei diritti dell'uomo e del cittadino (Cavallera 2012, 58). Per ulteriori approfondimenti si rimanda a: Betti 2012, 75–86; Scotto di Luzio 2007, 20–120.

nia, del gruppo di ricerca di cui si diceva in apertura, la cui attività di ricerca rientra in un filone specifico, quello della *storiografia* dell'educazione, che muove dalla considerazione della funzione di *integrazione sociale e politica* esercitata dalle *scuole* nella Storia Nazionale, e pertanto dal riconoscimento delle stesse come luoghi essenziali dell'esercizio del potere civile e sociale (Giarrizzo, 2005).

Il contributo si avvale di una varietà di fonti statistiche, biografiche ed etnologiche ricavate dall'elenco Ibis del fondo Prefettura Serie I dell'Archivio di Stato di Catania, relative alla diffusione dell'istruzione elementare nella suddetta provincia negli anni 1861-1866.

LA BATTAGLIA PER L'ALFABETIZZAZIONE DI MASSA IN SICILIA. LA SITUAZIONE DI CATANIA (1861-1866)

Nel 1861, i comuni della provincia catanese a godere di una istruzione pubblica elementare superavano appena la dozzina⁷. L'anno successivo, l'ispettore degli studi lanciava una sconsolata comunicazione al prefetto della provincia: «Non negando che le condizioni non sono le più prospere per le Comuni, io devo osservare che molte di loro sono ostinatamente e irragionevolmente negate all'adempimento del proprio dovere quanto a pubblica istruzione»⁸.

Pur essendo il «lamento di fondi» un problema comune di molte realtà locali, le ragioni di tali inosservanze spesso andavano ben oltre l'alibi delle «casse disastrose»: la sottoprefettura del circondario di Acireale rassegnava che «mentre Piedimonte nega il pane dell'intelletto ai suoi figli, spende ingenti somme per un Altare e un Organo; Acì Bonaccorsi non ha fondi per la scuola, e costruisce un altare di cinque mila lire circa, di pietra forte con tabernacolo d'argento»⁹.

I partiti, cosiddetti, «retrogradi e clericali» a stento promuovevano l'apertura delle scuole sul territorio, non si curavano della formazione dei maestri, né della loro corretta remunerazione: numerosi i documenti di reclamo e di «supplica» per l'ottenimento degli stipendi¹⁰.

⁷ Documenti vari, tra cui gli «stati dimostrativi» sui maestri e le maestre delle scuole elementari, indicano, in particolare l'esistenza di scuole a Catania, Misterbianco, Castiglione, Acì Castello, Acì Catena, Piedimonte, Calatabiano, Mascali, Acì Bonaccorsi, Acì Sant'Antonio, Riposto, Giarrè, Randazzo. Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. Ibis, buste 290 (281 ex), 300 (290 ex), 498 (473 ex).

⁸ Ispezione di studi di prima classe per la provincia di Catania, «Sulla renitenza delle Comuni ad ordinare le Scuole elementari», Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. Ibis, busta 289 (280 ex).

⁹ Sottoprefettura del circondario di Acireale, «Istruzione pubblica del Circondario», Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. Ibis, busta 290 (281 ex).

¹⁰ Nel 1864, una relazione di visita del Regio Ispettore e Provveditore degli studi riferiva al Prefetto della Provincia di come molti comuni

Malgrado ciò, si sarebbe registrato negli anni un progressivo aumento della presenza delle scuole sul territorio. Una prima testimonianza è data dalla statistica comparata richiesta, nel 1863, da una circolare del Ministero di agricoltura, industria e commercio, interessato a conoscere «la condizione economica del Paese, [...] quale essa sia ora complessivamente e quali [...] modificazioni sieno avvenute [...] nelle condizioni economiche delle varie classi, e soprattutto di quella che vive di lavoro»¹¹. In allegato alla suddetta circolare, il «Prospetto Statistico comparativo della Istruzione Pubblica della suddetta Provincia qual trovavasi sino al 1860 e qual si trova nel 1863»¹², che qui riassumiamo in breve, con annesse indicazioni sul numero dei comuni e degli abitanti che si contavano, nel 1862, in ciascuno dei quattro circondari della provincia di Catania¹³:

Circondario di Catania (n. 25 comuni, 172.304 abitanti)
1861: 20 scuole maschili, 3 femminili, 0 serali;
1863: 48 maschili, 7 femminili, 25 serali.

Circondario di Caltagirone (n. 12 comuni, 85.507 abitanti)
1861: 8 maschili, 0 femminili, 0 serali;
1863: 25 maschili, 9 femminili, 13 serali.

stanziasse ai maestri somme parecchio inferiori a quelle stabilite dal prescritto luogotenenziale del 21 marzo 1861 per la Sicilia: «In Viagrande, che ha una popolazione da 2000 a 3000, ed in cui il Maestro della diurna dovrebbe percepire secondo il suaccennato Prescritto L.400 non ha che L.250. [...] In Zafferana Etnea, che con la borgata di Pisano e Bongiardo ha una popolazione da 3000 a 4000 anime fu proposto l'aumento degli stipendi, che assai tenui sono pei maestri [...]. In Nicolosi (3000 a 4000 anime) del pari devono aumentarsi gli stipendi dei maestri che attualmente percepiscono L. 191.25 [...]». Belpasso colla Borgata di Borrello ha una popolazione da 7000 a 8000 anime. Lo stipendio sarebbe L.550 per il maestro di grado inferiore e L.750 per quello di grado superiore, [...] intanto il maestro di grado inferiore gode attualmente di L.153, quello di grado superiore di L.300 [...]». R. Ispettorato e Provveditorato agli studi al Prefetto della Provincia di Catania, «Relazione di visita fatta in alcune scuole del Circondario», Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. Ibis, busta 289 (280 ex).

¹¹ Vi si chiedeva di prestare attenzione a vari indicatori di crescita, quali il prezzo medio delle derrate di consumo (cereali, carni, vini, ecc.), la mercede giornaliera degli agricoltori, il salario giornaliero degli operai, i lavori pubblici eseguiti, l'impianto di industrie, l'apertura di strade ferrate, la fondazione di casse di risparmio e di società di mutuo soccorso e, naturalmente, la diffusione delle scuole.

¹² «Provincia di Catania. Prospetto Statistico comparativo della Istruzione Pubblica della suddetta Provincia qual trovavasi sino al 1860 e qual si trova nel 1863», Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. Ibis, busta 365 (349 ex). Il medesimo documento offre il quadro statistico comparato delle scuole secondarie e Tecniche, nonché il numero complessivo degli insegnanti e degli allievi.

¹³ «Calendario Generale del Regno d'Italia compilato per cura del Ministero dell'Interno», Capo II, Sindaci e Segretari dei Comuni, Torino, Stamperia dell'Unione Tipografico-Editrice, 1862, pp. 276-77. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=hvd.hn4ii4&view=1up&seq=319> (ultima consultazione 20/11/2019).

Circondario di Acireale (n. 14 comuni, 91.560 abitanti)

1861: 18 maschili, 0 femminili, 0 serali;

1863: 32 maschili, 5 femminili, 8 serali.

Circondario di Nicosia (n. 13 comuni, 76.701 abitanti)

1861: 10 maschili, 1 femminile, 0 serali;

1863: 20 maschili, 7 femminili, 8 serali.

Per il biennio 1862-63 si registrava, in particolare, la presenza di scuole diurne e serali nei comuni di Belpasso, Nicolosi, Mascalia, S. Pietro Clarenza, Pedara, Viagrande, Camprotono, Catenanuova, Leonforte, Troina e Cerami, nonché nei quartieri Macchia, S. Alfio e S. Giovanni del comune di Giarre. Bronte disponeva della sola scuola serale; S. Agata li Battiati, Biancavilla, Grammichele e Raddusa della sola diurna; Ramacca di scuola serale, domenicale e femminile; S. Cono di scuola diurna, serale e femminile; Nicosia disponeva di 1°, 2°, 3° e 4° classe; Agira di 1°, 2° e 3° classe, di una scuola serale e di una domenicale¹⁴.

Gli anni successivi davano testimonianza di scuole elementari a Randazzo (1863-65), Acì Sant'Antonio (1864-65) e Centuripe (1865) dotate di quattro classi; una scuola maschile e una femminile a Fiumefreddo (1864-65); una serale ad Acì Bonaccorsi e femminile a Calatabiano (1864)¹⁵; scuole maschili, serali e femminili nei quartieri catanesi di Borgo, Fortino, Duomo, San Marco e S. Berillo (1865)¹⁶.

Un aspetto ricorrente riguarda la presenza degli enti religiosi sul territorio, impegnati ad impartire, oltre ai cosiddetti "alti studi", una conveniente istruzione elementare: nel collegio randazzese di S. Ignazio risultavano attive, nel 1862, una 1° e 2° classe primarie (per l'insegnamento di discipline quali Perfezionamento di lettura, Elementi Grammaticali, Aritmetica elementare, Calligrafia e Catechismo religioso), oltre che una scuola secondaria di 1° e 2° classe, cattedre di Grammatica superiore e

Umanità. Altrettanto avveniva per il collegio S. Martino di Acireale, che accoglieva scolari di età compresa tra i 7 e i 12 anni, in seguito avviati agli studi classici, tecnici e cavallereschi¹⁷. Tra il 1861 e il 1864 sono attivi, inoltre, i collegi di Vizzini, Mineo, Regalbuto e la scuola primaria dell'Oratorio di S. Filippo Neri a Giarre¹⁸.

Se l'istruzione elementare maschile stentava appena a convincere i "signorotti" comunali della propria urgenza, quella femminile era pressoché ignorata, rimanendo, perlopiù, prerogativa degli istituti religiosi: suor Maria Serafina di Prima, operava ad Acì Sant'Antonio presso il Collegio di Maria, «ove v'intervengono le ragazze per apprendervi il leggere, lo scrivere e le svariate arti donnesche»; ad Acì Catena, suor Maria Nazzareno Pistorio aveva incarico di «istruir le ragazze nel Catechismo di religione, a leggere e scrivere, e ne' lavori donneschi in una officina del Conservatorio delle Vergini»; suor Maria Elisabetta Giannetto, nel comune di Riposto, chiedeva di «[...] essere indennizzata per essersi portata [...] ad assistere alle conferenze magistrali [...] anche a riguardo d'umanità, essendo una povera donna acciaccata da una infelice famiglia». Laddove non si trattasse di religiose, leggiamo a Catania di Eleonora Passega, che dichiarava di aver ottenuto permesso di aprire «uno Istituto di educazione per le ragazze», e a Giarre della Sig.ra Privitale, di «regolarissima condotta morale, dotata di [...] intelligenza ed abile in lavori donneschi»¹⁹. La palese ridondanza di alcuni elementi non può che avvalorare l'opinione espressa, nel 1865, dal Regio ispettore e provveditore agli studi circa lo stato dell'istruzione femminile, «alla quale si deve con dolore confessare essersi dai Comuni troppo scarsamente provveduto, tantoché la maggior parte di essi o ne difettano interamente o ne sono provveduti soltanto in apparenza con sole scuole di lavori femminili»²⁰.

Concluso tale resoconto quantitativo, sia pure insufficiente ai fini di una analisi statistica per la parzialità dei dati sin qui pervenuti, si esporranno, a seguire, alcuni casi specifici, utili ad approntare una ricostruzione il più possibile "aderente" alle dinamiche socio-politiche allora in atto nelle molteplici realtà locali.

¹⁴ "Stato dimostrativo per l'anno scolastico 1862-63 delle scuole elementari della Provincia di Catania per le quali il Consiglio Provinciale ha approvato o eletto o dovrà in parte eleggere gli Insegnanti come appresso", Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. 1bis, busta 498 (473 ex).

¹⁵ Un documento del regio ispettore degli studi di Acireale annota al prefetto di Catania i mobili e gli arredi di prima necessità di cui è stata fornita la scuola femminile di Calatabiano: quattro panche con corrispondenti scrittoi, armadio con chiave e serratura, tavolino con cassetto e fermaglio, pedana, sedia a braccioli, 3 sedie, lavagna, ritratto del Re con cornice indorata e cristallo, crocifisso in legno, cartelloni, cavalletto per lavagna, per un totale di 190 lire. Vi si esprime la volontà di utilizzare le 38,91 lire di sussidio governativo e provinciale per acquistare una carta d'Italia e un pallottoliere. Ispezione degli studi del circondario di Acireale, "Scuola femminile di Calatabiano", Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

¹⁶ Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. 1bis, buste 298 (288 ex), 300 (290 ex).

¹⁷ Un documento-manifesto del 1864 riferito al S. Martino, riporta che «il Collegio dà ai giovanetti la scuola di Lingua Italiana, Latina, Greca e Francese, e quella di Storia, di Geografia, di Aritmetica, di Sistema metrico Decimale, di Calligrafia, di Diritti e Doveri dei Cittadini, di Galateo, di Religione, di Declamazione e di Catechismo (e che) l'annua retta è di L. 637 e 50». "Collegio San Martino in Acireale", Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. 1bis, busta 290 (281 ex).

¹⁸ Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. 1bis, buste 289 (280 ex), 290 (281 ex), 300 (290 ex).

¹⁹ Archivio di Stato di Catania, Pref. serie I, el. 1bis, buste 300 (290 ex), 298 (288 ex).

²⁰ Ufficio del R. ispettore e provveditore agli studi della provincia di Catania, "Scuole Femminili", busta 289 (280 ex).

IL COMUNE DI ACIREALE E L'EGEMONIA
PEDAGOGICA DEI PADRI FILIPPINI

Quanto la presenza religiosa sul territorio fosse stata, soprattutto nei primi anni dello Stato unitario, di importante compensazione alla *vacanza* comunale, lo dimostra, nel 1861, una lettera trasmessa dall'Intendenza del circondario di Acireale al Governatore della provincia, recante l'esortazione del Consigliere di Luogotenenza per gli Affari Ecclesiastici a non «volere bruscamente chiudere le scuole ed abbandonare la gioventù di questa città finora dai prevenuti Padri (Filippini) allevata agli studi ed alla morale [...]»²¹.

Nel 1866, si dovettero richiedere «Provvedimenti urgentissimi per il Municipio di Acireale», essendo «la Commissione scolastica [...] in aperta contraddizione con l'Ispettore, sino ad impedire che i Maestri corrispondessero con l'autorità scolastica governativa». Ebbero, «la cagione vera del disordine» sembrava non risiedere nel sindaco, «persona gentilissima e bene istruita», bensì «nell'antica preponderanza de' Padri Filippini, i quali non possono dimenticare che l'Ispettore fece loro chiudere il Convitto»²².

Costoro son giunti a fare entrare nella Commissione Scolastica Municipale due persone a loro devote, il Sig Leonardo Leonardi e Carlo Carpinati, e si servono di costoro per impedire le funzioni dell'Ispettore. [...] V. S. Ill.ma comprende da ciò dove è giunto l'accanimento delle parti [...]. Lo scrivente non può volere che il progresso dell'istruzione, e non può servire di strumento a nessun partito. Non avendo potuto conseguire il suo effetto con la persuasione, lo scrivente si rivolge all'autorità prima della Provincia, perché provveda [...] a che la Commissione Scolastica di Acireale non impedisca l'autorità scolastica governativa di usare le sue funzioni [...] senza permesso di chicchesia»²³.

L'anno precedente, l'ispettore aveva tentato di persuadere il sindaco a far deliberare al Consiglio comunale l'attuazione di alcuni interventi a favore della pubblica istruzione.

Tra questi figurava l'impianto di una «Scuola comunale rurale nel quartiere Mangano»: si diceva «essere piena ragione che [...] in quella borgata si trovi un numero tale di fanciulli che ben conviene ricevano un utile avviamento» e si assegnava al Maestro che avesse assunto l'incarico «la somma annua di onze diciotto pari a

Lire duecento ventinove e centesimi cinquanta per soldo fisso» e «la somma di altre onze sei pari a Lire settanta-sei e centesimi cinquanta anco annuale a titolo di gratificazione», da percepire a patto della «previa contestazione della Commissione degli Studi» qualora avesse voluto distoglierlo dall'incarico²⁴.

Nella medesima seduta il sindaco «espressava al Consiglio che in S. Venerina, suburbio di questa città, desideravasi da quegli abitanti, che istallata fosse una scuola femminile rurale. [...] Aggiungeva che la Sig.a Angela Vasta avente i buoni requisiti desiderabili, avea manifestato esser pronta ad assumere quel carico contentandosi dell'annuo stipendio di onze 12 pari a L. 154»²⁵.

Avendo, infine, deliberato «la necessità di nominare la Commissione ispettrice delle scuole elementari, in rimpiazzo dei Sigg. Badalà, Rosario Grassi Poeti, Leonardo Leonardi, Vincenzo Fiorini, Carlo Carpinati» il sindaco non poté che trovarsi *spiazzato* dal fatto che «ad unanimità venivano rieletti a comporre la Commissione ispettrice delle scuole comunali maschili [...] i sopradetti individui Badalà, Grassi Patti, Leonardi, Fiorini e Carpinati»²⁶.

POTERE ECCLESIASTICO E RIVENDICAZIONI
GOVERNATIVE NEI COMUNI DI VALVERDE, ACI
SANT' ANTONIO E CASTIGLIONE DI SICILIA

Un ulteriore esempio del ruolo surrogatorio esercitato dalla presenza ecclesiastica sul territorio si era avuto nel 1862 a Valverde (al tempo frazione del comune di Acì Sant'Antonio, il quale contava complessivamente 7257 abitanti), quando il Consiglio delle Scuole, avendo la «facoltà (di) eligere provvisoriamente insegnanti comunali i non patentati nella scarsità di maestri patentati», aveva preposto il «Rev. Padre Domenico della Concezione degli Agostiani Scalzi [...] a insegnante rurale diurno e serale nel sotto comune di Valverde»²⁷.

Che il bilancio per la pubblica istruzione prevedesse stipendi inferiori al minimum fissato dalla legge²⁸,

²¹ Intendenza del circondario di Acireale, «Per le scuole dei PP. Filippini di Acì-Reale», Archivio di Stato di Catania, Pref. serie I, el. 1bis, busta 290 (281 ex).

²² R. ispettorato e provveditorato degli studi della provincia di Catania, «Provvedimenti urgentissimi per il Municipio di Acireale», Archivio di Stato di Catania, Pref. serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

²³ Ibidem.

²⁴ Consiglio comunale di Acireale, «Scuola comunale rurale nel quartiere Mangano», Archivio di Stato di Catania, Pref. serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

²⁵ Consiglio comunale di Acireale, «Nuova Maestra comunale rurale in S. Venerina», Archivio di Stato di Catania, Pref. serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

²⁶ Consiglio comunale di Acireale, «Commissione Ispettrice delle Scuole comunali elementari», Archivio di Stato di Catania, Pref. serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

²⁷ Ispezione di studi di prima classe per la provincia di Catania, «Deliberazione del Consiglio delle Scuole per il precettore rurale del Sotto comune di Valverde», Archivio di Stato di Catania, Pref. serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

²⁸ Nel 1864 un documento avente per oggetto il bilancio del comune di

non era un problema particolarmente avvertito ad Aci Sant'Antonio:

che quei Maestri acconsentano di dar lezione per un meschino stipendio – notava il sottoprefetto – non è a meravigliarsene, perché essendo essi tutti ecclesiastici sono guidati da un fine ben diverso del guadagno. Purché il pubblico insegnamento resti in mano loro, essi consentirebbero anche a contribuire del denaro proprio²⁹.

Nonostante le ripetute richieste di un riesame di bilancio, il Consiglio comunale, pur di “giustificare” la propria deliberazione, non esitò a certificare la volontà dei suddetti maestri di insegnare per il «soldo» predetto³⁰. Maestri che il regio ispettore degli studi, in un documento indirizzato al prefetto della provincia, dichiarava essere tutt'altro che adatti all'esercizio della professione:

Il Musumeci è poco atto all'ufficio d'insegnante, [...] Ardizzone non ha patente legale ed è tollerato sino all'imminente Settembre per indulgenza del Consiglio Provinciale Scolastico, [...] il maestro della 1° classe elementare diurna è ignoto interamente alle autorità della Pubblica Istruzione³¹.

Quanto poco fosse gradita l'“ingerenza” delle istituzioni governative sulle decisioni circa l'istruzione, lo si evince nella fattispecie degli istituti religiosi. Del Collegio di Maria, fondato nel 1812 dal sacerdote Domenico Cavalli, si dichiarava, nel 1862, che avrebbe continuato a rispondere esclusivamente alle «Costituzioni del Cardinale Corradini», trattandosi di «Opera di Ecclesiastica natura, come sono tutte quelle del Regno, fondate secondo le riferite Costituzioni [...]»³².

La visita al predetto collegio sarebbe valsa, per l'ispettore degli studi, un grave affronto alla propria autorità. Così riferiva, nel 1862, al sottoprefetto di Acireale:

Io sarei pronto a recarmi in Aci S. Antonio a visitare il così detto Collegio di Maria, ma non vorrei [...] che novelamente i preti che lo governano, mi chiudessero le porte in faccia, come fecero l'anno passato a me, al Sindaco e al Delegato mandamentale, in conseguenza di che inoltrammo i nostri rapporti alle Autorità politiche e scolastiche, e nessuno se ne diede pensiero. Questi insulti continui e replicati fatti al Governo nella persona dei suoi Uffiziali, nel mentre che tolgono a costoro l'energia e il buon volere, distruggono la forza morale della suprema potestà, ed accrescono le armi ed il credito de' nostri comuni nemici. Perciò prima che io torni lì come Ispettore, e mi esponga al pericolo di ricevere l'affronto, che come cittadino privato nessuno oserebbe di farmi, prego lei di scrivere nuovamente al sig. Prefetto della Provincia perché provveda in modo di essere rispettati gli agenti governativi, senza del che è meglio evitare la vergogna d'una nuova disfatta³³.

Simili potestà venivano avanzate nel comune di Castiglione, in merito alle sorti della scuola un tempo finanziata dal defunto Sig. Badalato, che ne aveva affidato l'amministrazione ad un «Fidecommissario». Tra il 1861 e il 1863 si assisteva ad una controversia tra il comune di Castiglione e il suddetto sacerdote, accusato di aver tradito la volontà del testatore³⁴.

LE VICENDE DEL MAESTRO GIUSEPPE BATTIONI, SOSTENITORE DELLA «CAUSA ITALIANA» NEL CONTESTO «CLERICALE E BORBONICO» DEL COMUNE DI CALATABIANO

Nel 1864 la prefettura di Catania veniva informata circa i «progetti» del sindaco di Calatabiano, il cui «insano provvedimento [...] tenderebbe a sopprimere di fatto il beneficio della pubblica istruzione, a cui il Sindaco ha, almeno per ora, opposto il più perfetto silenzio»³⁵. Ne dava conferma l'ispettore degli studi, informando il Prefetto che per volere del sindaco

Acì S. Antonio, riporta lo stipendio annuo del maestro della 1° classe della Borgata Valverde (76.50 Lire), del Maestro della scuola serale e domenicale (153 Lire), del Maestro della 2° classe (255 Lire) e del Maestro di 1° classe del centro principale (178.50 Lire). Sottoprefettura del circondario di Acireale, Decreto di sospensione del Bilancio 1865 del comune di Acì S. Antonio, Archivio di Stato di Catania, Pref. serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

²⁹ Sottoprefettura del circondario di Acireale, “Spese della pubblica istruzione nel Bilancio di Acì S. Antonio”, Archivio di Stato di Catania, Pref. serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

³⁰ Ibidem.

³¹ Ispezione degli studi del circondario di Acireale, “Bilancio del comune di Acì S. Antonio per la Pubblica Istruzione”, Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

³² Il Sac. Francesco di Grazia “Al Signor prefetto della provincia di Catania”, Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

³³ Sottoprefettura del circondario di Acireale, “Collegio di Maria in Acì S. Antonio”, Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

³⁴ Nel 1862 il sindaco del comune di Castiglione denunciava al prefetto della provincia quanto segue: «Bene spesso l'elezione fatta dal Parroco è caduta in testa ai suoi parenti sebbene ignoranti. [...] Lo scopo primo del testatore Badalato fu la istruzione pubblica, [...] e se tal facoltà in allora da lui fu conferita al Parroco era conseguenza del costume de' tempi e perché assieme allo insegnamento concorrea l'obbligo di celebrare la messa. [...] Per nulla veniva a contraddirsi la volontà del testatore, se invece del Parroco, era il Consiglio che passava all'elezione dell'insegnamento». Amministrazione civile del comune di Castiglione, “Al Signore Sig. Prefetto della Provincia di Catania”, Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

³⁵ Sottoprefettura del circondario di Acireale, “Insegnamento pubblico in Calatabiano”, Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

*saranno ribassati i soldi di quegl'insegnanti al minimum della Ministeriale Montezemolo [...], che se il Governo e la Provincia, vorranno accrescere i soldi, lo faranno essi, ma che il Comune nominerà i Maestri col soldo suddetto [...]: con questa condizione certamente saranno nominati se la volessero accettare, diversamente saranno licenziati. Ella ben vede che [...] l'anno venturo cesserà colà l'Istruzione Pubblica e torneremo a non avere scuole, come nel 1860, quando io le trovai chiuse*³⁶.

Inciampava in tali contingenze il maestro Giuseppe Battioni, al quale si assegnava per l'anno scolastico 1864-65 «stipendio di L. 612 ossia L. 458 meno di quanto il medesimo Consiglio, con altra sua precedente deliberazione del 25 ottobre 1863 assegnava allo stesso Sig. Battioni per le due scuole riunite in una»³⁷.

*Siffatta determinazione – ammetteva il sottoprefetto del circondario di Acireale – non è già dettata da spirito di economia, ma mira unicamente a mettere il detto maestro nella necessità di rinunciare all'impiego, e quindi a togliere di mano al medesimo il pubblico insegnamento per affidarlo all'elemento clericale del luogo*³⁸.

A testimonianza di ciò, le tristi vicende di cui lo stesso Sig. Battioni sarebbe stato vittima per tutto il tempo della sua permanenza nel paese di Calatabiano.

Racconta:

*Pochi giorni dopo il mio arrivo [...] mi raggiunse un altro maestro di nome Angelo Lesca il quale non tanto confacevagli l'aria ed era sempre malaticcio un pretesto di più per questo partito Clericale e Borbonico per farci la guerra infatti fu tale che venne costretto dare le sue dimissioni. Partito il Lesca volendosi pure liberare di me che restavo qual maestro elementare incominciarono con mene loro proprie a farmi la guerra ma ebbero minor fortuna perché l'aria ben mi si confaceva. [...] A doddici giorni che è scorso il mese, presento il mandato e non mi si vuol firmare ed io che non ho fondi perché non posso averne, bisogna che faccia debiti*³⁹.

Costui avrebbe subito varie ingiustizie, nonché gravi minacce, da tal Paolo Buttà per aver fatto reclamo del

proprio stipendio. Lo rende noto in una lettera al sottoprefetto:

*Avendo fatto le mie lagnanze il medesimo minacciò di rompermi la testa, [...] chiamò il sacrestano della madre chiesa e facesi portare l'aspersorio pieno d'acqua benedetta nella sala comunale [...]. Comprenderà benissimo come il Buttà satiricamente intendeva dirmi che non mi voleva nel paese, perché è nemico dell'istruzione e di coloro i quali furono i propugnatori della causa italiana di cui ne sono un figlio. Né qui si arrestano, o Signore, gli atti arbitrari di questo uomo [...]. Appropriandosi attribuzioni che non gli si competono si fa portare a casa la valigia postale e ne dispensa le lettere a suo beneplacito arrestandone il corso [...]. Per meglio conoscere le corrispondenze del paese, lui stesso facendola da commesso va nel paese di Giardini a postarne e rilevarne la posta*⁴⁰.

MILO, S. GREGORIO, TORRE, ACI CASTELLO: IL POPOLO RECLAMA L'ISTRUZIONE ELEMENTARE

Nelle zone marginali e periferiche, quali le borgate e i quartieri, la bassa stratificazione sociale e la ristrettezza economica alimentavano e talvolta giustificavano la piaga dell'analfabetismo. In taluni casi, la condizione di *isolamento* spaziale rappresentava un ostacolo non indifferente, non solo alla garanzia del diritto di istruzione ma persino alla possibilità, per chi vi abitava, di vivere in condizioni umanamente sostenibili. Al 1864 risale la "Petizione dei Singoli della Borgata del Milo" al prefetto della provincia di Catania:

*Comechè distante dal Comune Giarre circa miglia sei, [...] i naturali di detta Borgata hanno vegetato nella perfetta ignoranza per manco d'istruzione, hanno passato agli eterni riposi, come bestie, senza l'assistenza di medico, sono stati privi di mettere in circolazione il prodotto delle proprietà per mancanza di strada traggittabile, che dal Milo conducesse a Giarre, paese vicino alla marina. E comechè, per le salutari disposizioni del governo del Regno d'Italia, si viene ordinata la propagazione della istruzione pubblica, e di prendersi cura del ben' essere della popolazione tutta del regno, così gli esponenti si rivolgono alla S. V. Illustrissima acciocché nella sua giustizia disponga il convenevole*⁴¹.

Analoghe richieste venivano avanzate, nel 1865, per il comune di S. Gregorio.

³⁶ In calce alla suddetta lettera, il Regio ispettore degli studi del circondario di Acireale, temendo la «minaccia di regresso di quel nuovo Sindaco di Calatabiano», il quale lamenta la povertà di un comune che gode invece di larghi beni patrimoniali, chiede al prefetto un intervento tempestivo per provvedere ad un maestro per la 3° classe elementare e istituire una scuola serale. Ispezione degli studi del circondario di Acireale, "Scuola di Calatabiano", Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

³⁷ Sottoprefettura del circondario di Acireale, "Nomina del maestro delle scuole elementari di Calatabiano", Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

³⁸ Ibidem.

³⁹ "Al Signor Commentatore Bossini Prefetto della Provincia di Catania", Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

⁴⁰ Lettera del Maestro Battioni "Al Signor Sottoprefetto del Circondario di Acireale", Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

⁴¹ "Petizione dei Singoli della Borgata del Milo appartenente al Comune di Giarre", Archivio di Stato di Catania, Pref. serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

L'ispettore degli studi pregava il prefetto della provincia affinché volesse «costringere quel Sindaco a riaprire le scuole che furono tosto riordinate» ma che, «niente curando le determinazioni di questo Consiglio Scolastico, e le vive istanze fatte da questo ufficio [...], ha lasciato chiuse [...] con grave pregiudizio del popolo che reclama a giusto diritto l'istruzione»⁴². A farsi portavoce dei disagi provocati dall'assenza delle scuole e a rendere, peraltro, con tutta evidenza la funzione morale, normativa, *socializzante* delle stesse, fu tal Gaetano Corsaro, con una supplica inviata nel 1866 al prefetto della provincia:

*Signore, siccome è nota per molti chiari segni l'indole di lei al bene inclinata, come altresì il suo cuore volto a giustizia, così è corso all'animo degli abitanti dello Comune di San Gregorio, quali zelanti ed affettuosi genitori di figli a virtù cresciuti, volgersi a lei, perché si degni condiscenderlo in ciò, [...] non volendo gli esponenti mettere [...] le opportune e sagge disposizioni sancite dalla legge [...], non soffrendo loro il cuore di vedere i figli giacere nell'ozio ed ignoranza, che li dilungano dal sentir diritto dell'onestà e arrendamente inturpiscano, ma che [...] si dessero a quegli studii i quali tanto irraggiano l'uomo di civiltà [...] e ricredersi da quegli atti assai poco regolari, che nell'animo dei loro genitori e della società possono mettere non lieve turbamento [...]. Gaetano Corsaro Supplicante*⁴³.

All'urgenza di dotare di una scuola elementare la gioventù della Borgata Torre, cui il comune di Riposto opponeva l'alibi di uno scarso bacino d'utenza per via delle giornaliere occupazioni della popolazione infantile, si appellava, nel 1865, il sottoprefetto del circondario di Acireale:

*La popolazione della predetta Borgata ascende a 498 abitanti, [...] perciò non è presumibile che il numero degli adolescenti figuri in quella cifra per un numero minore ai 50 [...], come dice la Commissione, da rendere inutile il ripristinamento della Scuola per la loro istruzione; che l'osservazione successiva avente rapporto alle condizioni economiche ed alle ordinarie occupazioni della popolazione della predetta Borgata, cui secondo il parere della preposta Commissione, sarebbe un motivo per non concedergli la scuola, è invece una ragione di più per procurare a facilitare ai figli di quei poveri pescatori il mezzo d'istruirsi gratuitamente, giacché nessuno più dei figli del povero a bisogno di essere istruito, e nessuno più di loro a diritto di esserlo a spese del proprio comune*⁴⁴.

⁴² R. ispettorato e provveditorato degli studi della provincia di Catania, "Rifiuto del Sindaco di S. Gregorio per l'apertura delle scuole elementari", Archivio di Stato di Catania, Pref. serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

⁴³ Gaetano Corsaro "Al Sign. Prefetto della Provincia di Catania", Archivio di Stato di Catania, Pref. serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

⁴⁴ Sottoprefettura del circondario di Acireale, Decreto di sospensione della deliberazione consigliare del comune di Riposto, Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

Un esempio significativo di accortezza verso l'istruzione del «povero» lo offriva nel 1863 il comune di Aci Castello, che, pur versando in una grave insufficienza finanziaria, istituiva «un Precettore di Scuola Serotina», riconoscendo «più comodo tanto alle famiglie quanto alla gioventù andare alla scuola nelle ore serali», essendo la popolazione costituita prevalentemente da agricoltori e pescatori, e non potendo «i genitori [...] dispensare i loro figli dalla giornaliera fatica»⁴⁵.

IL COMUNE DI RIPOSTO E IL CASO DEL MAESTRO CARLO POVIGNA

Tra il 1864 e il 1866, sono varie le testimonianze riportanti le spiacevoli vicende professionali e private del maestro piemontese Carlo Povigna, il quale, dopo aver prestato anni di servizio con doti ampiamente riconosciute⁴⁶, nel 1863, su richiesta di un noto "poeta" acese⁴⁷, si era stabilito con la propria famiglia nel comune di Riposto. Sollevato dal proprio incarico di maestro elementare con deliberazione del Consiglio comunale delle Scuole, costui sarebbe venuto a trovarsi in condizioni di estrema povertà vedendosi costretto ad elemosinare per le strade giarresi e ripostesi.

Alcune fonti sembrano imputare la caduta in miseria del Povigna ad un "cattivo carattere", che ne avrebbe fatto, con tutta evidenza, un elemento di disturbo sociale, tantoché, più di una volta, «si è creduto opportuno partecipare ufficialmente al Povigni buoni consigli per migliorare il suo temperamento [...] ma pare che quel Maestro non li abbia seguiti»⁴⁸.

⁴⁵ Provincia di Catania, comune di Aci Castello, circondario di Acireale, "Verbale di Deliberazione del Consiglio comunale di Aci Castello, in seduta ordinaria autunnale", Archivio di Stato di Catania, Pref. Serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

⁴⁶ Ad attestarlo è un opuscolo contenente i "Certificati di condotta morale civile e scolastica" del servizio prestato negli anni 1851-55 nel comune di Caraglio, negli anni 1855-56 nel comune di Casale, dal 1856 al 1858 a Tronzano e nel 1860-61 alla scuola militare di Fossano. "Certificati di condotta morale civile e scolastica dal 1851 fino all'epoca d'oggi del Maestro di Metodo Carlo Povigna", Archivio di Stato di Catania, Pref. serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

⁴⁷ Il riferimento è a Lionardo Vigo Calanna marchese di Galloodoro (1799-1879), ricordato per essere stato un noto poeta, storico e filologo, nonché tra i maggiori studiosi del dialetto e delle tradizioni popolari siciliane, oltre che per aver detenuto, sino al 1864, la carica di ispettore degli studi del circondario di Acireale, durante la quale si prodigò per sottrarre l'insegnamento al monopolio ecclesiastico. Strenuo difensore dell'autonomia politica della Sicilia, entrò in conflitto con Michele Amari, suo contemporaneo, il quale, divenuto ministro della Pubblica Istruzione (1862-1864), gli aveva negato la nomina di ispettore degli studi di Catania. Per ulteriori approfondimenti sulla figura politica e intellettuale di Lionardo Vigo Calanna si rimanda a Bonanzinga 2015, 17-74.

⁴⁸ Regio ispettorato e provveditorato degli studi della provincia di Catania, "Pel Precettore Povigni", Archivio di Stato di Catania, Pref. serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

Che fosse divenuto «insoffribile» alle autorità locali, lo dimostra il fatto che il comune dichiarò di non essergli in alcun modo creditore, nonostante i vari debiti accumulati, nonché la preghiera dell'ispettore degli studi al prefetto di «disporre che quel maestro lasci la Scuola senza commettere quegli schiamazzi coi quali ha stancato il Paese e la Provincia»⁴⁹.

Tra le numerose suppliche del Povigna segnaliamo un singolare appello in rima, che proponiamo in lettura diretta nella Figura 1.

Nel 1865 giungeva testuale notizia al prefetto della provincia di Catania:

Finalmente a quest'ufficio è riuscito di persuadere la famiglia Pavigna [Povigna]⁵⁰ ad abbandonare Riposto e a restituirsì al proprio paese [...]. Il Delegato di P. Sicurezza del mandamento di Giarre, conformemente alle istruzioni ricevute da quest'ufficio, si sta occupando del pagamento dei debiti creati dal Pavigna in Riposto, come altresì attende a provvedere alla stessa famiglia gli oggetti di vestiario i più indispensabili. A tali spese si provvede col denaro del sussidio comunale, e con quello proveniente dalla colletta fatta dal Sindaco di Riposto [...], la cui somma ascende a L. 239. L'avanzo che fosse per risultare da questo denaro, [...] verrà dal Delegato di Giarre rimesso a quest'ufficio, il quale [...] ne farà un solo ed unico cumulo colla somma di L. 86.98 derivante dalla sottoscrizione fatta da questa Sotto Prefettura [...], e poscia [...] verrà la detta somma convertita in Vaglio postale [...], la spedizione del quale si farà da questo ufficio con apposita Lettera. Dopo ciò non rimane che disporre l'occorrente per l'imbarco gratuito del Pavigna e sua famiglia [...]. Il Sotto Prefetto, Cordova⁵¹.

CONSIDERAZIONI GENERALI PROVVISORIE: LA RESISTENZA DEL DOMINIO CLERICALE SULL'EDUCAZIONE

La istruzione elementare di tutte le classi del popolo è condizione precipua per l'esistenza morale delle nazioni libere, è un bisogno ormai riconosciuto dalla opinione pubblica, è un obbligo solennemente imposto dalla legge a tutti i cittadini⁵².

⁴⁹ Regio ispettorato e provveditorato degli studi della provincia di Catania, "Pel Maestro Povigni", Archivio di Stato di Catania, Pref. serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

⁵⁰ Il nome, nelle carte, risulta diversamente declinato: Povigna, Pavigna, Povigni. La versione Povigna risulta la più affidabile perché riportata in un libretto a stampa contenente i certificati di condotta morale e scolastica del maestro. Nel citare la fonte si è lasciata comunque la versione utilizzata.

⁵¹ Sottoprefettura del circondario di Acireale, "Partenza da Riposto della famiglia Povigna", Archivio di Stato di Catania, Pref. serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

⁵² R. ispettorato e provveditorato degli studi della provincia di Catania, "Intervento alle Conferenze magistrali", Archivio di Stato di Catania, Pref. serie I, el. 1bis, busta 498 (473 ex).

Così recitava la lettera di esortazione che l'ispettore e provveditore agli studi indirizzava, nel 1864, ai «Signori Ispettori degli Studi de' Circondari ed a' Sindaci de' Comuni della Provincia».

Tuttavia, come è riscontrabile dal quadro sin qui delineato, i contrasti esistenti tra le autorità governative e le potestà locali (laiche ed ecclesiastiche) non possono che dar conto di un sistema sociale, culturale e politico ancora imbrigliato in una rete di remore e pregiudizi circa la diffusione dell'istruzione di massa, che reca non poche preoccupazioni alle autorità governative e ministeriali. Seppur non generalizzabili, le testimonianze sin qui ricavate ci spingono a interrogarci su cosa possa aver sostenuto o, viceversa, compromesso, nel Meridione, per un certo periodo dall'unificazione, l'estensione dell'istruzione alle masse.

Una considerazione di fondo, va necessariamente alla funzione dell'istruzione popolare, e agli effetti che avrebbe dovuto comportare (o meno) sulla struttura sociale.

Val la pena ricordare che, per quanto marcasse sul progetto di istruzione popolare, la Legge Casati non mirava, nei fatti, a destrutturare la tradizionale separazione culturale, sociale e politica tra le due classi – quella dei "dominanti" e quella dei "dominati" –, rimandata, perlopiù, alle fasi successive degli studi post-elementari e superiori, riservando, infine, solo alla futura classe dirigente gli alti gradi della formazione. Tutto ciò sotto il segno di una cultura classico-umanistica ancora preminente, oggetto di numerose controversie scientifiche e ministeriali in un'epoca che richiedeva apertura e concorrenza in nuove forme dell'attività umana (quelle della produzione tecnico-industriale) e di far leva, giustappunto, sull'istruzione popolare.

Non volendo entrare nel merito della dicotomia tra cultura classica, tecnico-industriale, e poi professionale, su cui era in atto un acceso dibattito scientifico e politico sin dal primo Ottocento⁵³, quanto più a noi interessa, in tal sede, è la viva preoccupazione degli apparati ufficiali circa le reali opportunità, per la massa popolare, di conseguire anche il solo grado di alfabetizzazione, di contro alla frequente "elargizione" di Ginnasi e Licei cui lasciava intendere, nel 1861, la Luogotenenza Generale del Re nel rammentare al Governatore della provincia di Catania che «[...] non sarà organizzato Liceo né Ginnasio nei Comuni che non abbiano adempiuto gli obblighi che la legge loro impone per le scuole suddette tanto del

⁵³ Per un approfondimento sulla storia dell'istruzione tecnica e professionale, degli orientamenti pedagogici e degli interventi politici e normativi ad essa dedicati lungo la storia della scuola italiana dal XIX secolo ad oggi, si rimanda al recente contributo specialistico di Silvia Scandurra (2019).

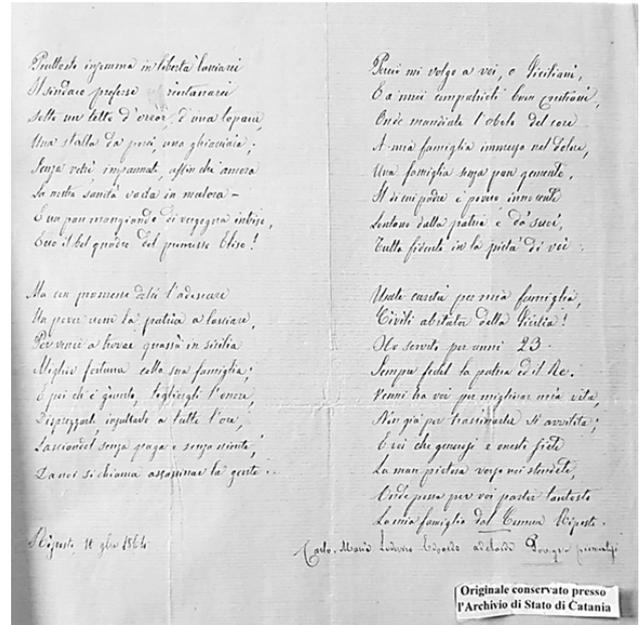
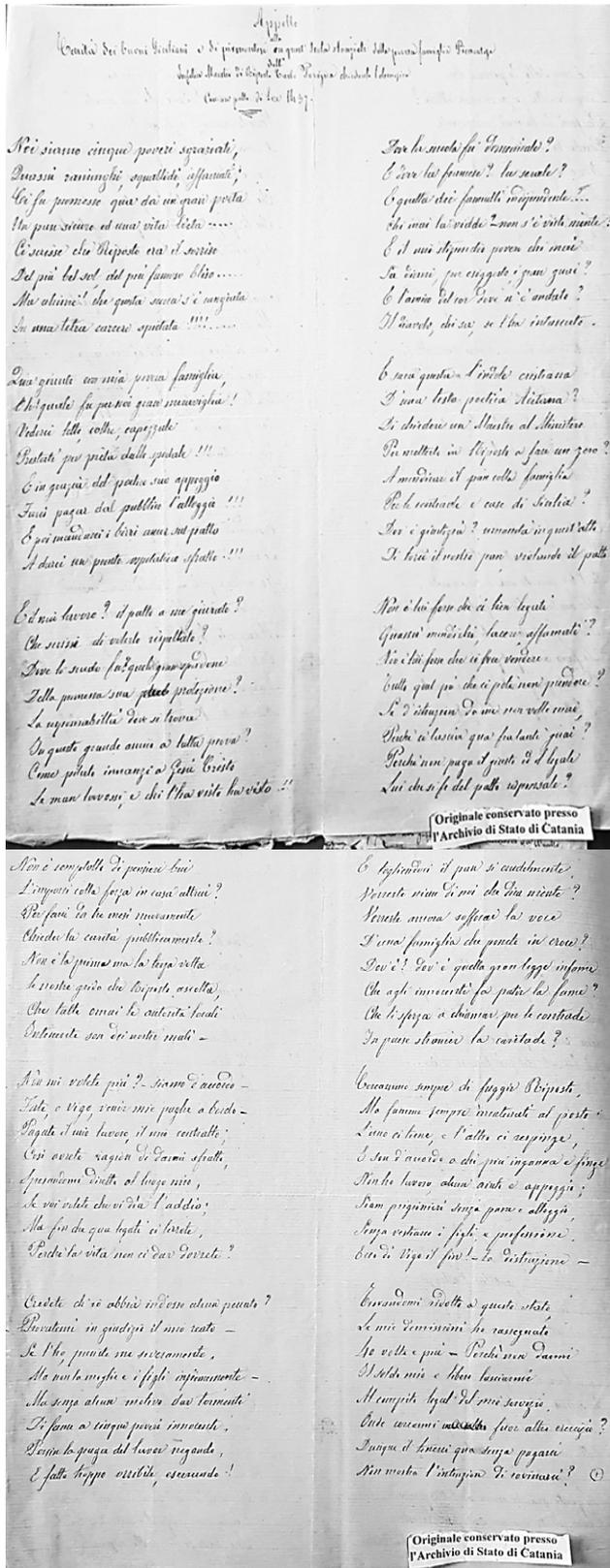


Fig. 1. Appello del maestro Carlo Povigna. Archivio di Stato di Catania, Pref. serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex)

grado inferiore che del superiore»⁵⁴. Per tali ragioni, presumibilmente, l'ispettore e provveditore agli studi invitava, nel 1862, i signori Giuseppe Antonio Mercurio e Salvatore Guarrera, giarresi, l'uno insegnante di Fisica, l'altro di Algebra e Geometria, a prestarsi come maestri di scuola, poiché «[...] se ritardasi l'ordinamento delle scuole elementari saranno sciolti formalmente quegli insegnamenti secondari potendosi degli insegnanti tenere conto nelle nomine dei nuovi maestri», sempre che di tale necessità «avessero l'intendimento, il che finora non hanno dimostrato»⁵⁵.

L'interferenza ecclesiastica nei contesti locali, in merito alla gestione delle scuole e alla diffusione delle stesse, rappresenta, inoltre, un elemento costante nelle fonti sin qui rinvenute. Le ragioni andrebbero, a nostro parere, ricercate in quel "connubio", di feudale memoria, tra i cosiddetti «due poteri», che, pur essendosi concluso con l'adozione di un regime politico laico-liberale per il neonato Regno d'Italia, continuava, all'alba del Novecento, a sopravvivere, quantomeno, presso il potentato aristocratico locale: nel 1911, l'ambizione di avere un "prelato" in famiglia è ancora un fatto evidente nell'alta società meridionale (Salvemini 1955, 413), e rappresenta solo una delle tante espressioni degli echi feudali che

⁵⁴ Luogotenenza generale del re nelle provincie siciliane. Dicastero della istruzione pubblica, "Per l'istituzione delle scuole elementari", Archivio di Stato di Catania, Pref. serie I, el. 1bis, busta 289 (280 ex).

⁵⁵ Ispezione di studii di prima classe per la provincia di Catania, "Pel chiesto pagamento dei Professori di Giarre", Archivio di Stato di Catania, Pref. serie I, el. 1bis, busta 300 (290 ex).

vencono testimoniati da numerosi studi e inchieste⁵⁶. Un doveroso interrogativo dovrebbe ruotare, pertanto, attorno all'effettivo instradarsi, nella società meridionale, di quel progetto di *laicizzazione* – del potere in primis, della cultura poi –, che avrebbe dovuto estinguere l'antica confluenza *secolare* dei due ranghi del potere (laico ed ecclesiastico) ed accogliere, con il principio della propagazione culturale, gli effetti sociali e politici che ad essa si accompagnano. Una scuola che avrebbe dovuto essere, nei programmi del positivismo pedagogico, «più moderna, più aperta, [...] valorizzatrice delle istanze di creatività, libertà, laicità [...], consapevole autodeterminazione, [...] sempre più autentica emancipazione» (Cives 1994, 2).

Ciò induce, tuttavia, ad un ulteriore quesito, tanto insidioso quanto scottante: l'accettazione di esiti che avrebbero potuto destabilizzare le fondamenta di un sistema sociale marcatamente classista e porre le élites politiche e culturali di fronte ad un temibile rovescio della medaglia, potendo comportare, in ultima istanza, l'ascesa e il livellamento delle classi sociali. Difatti, a rafforzare le prescrizioni della Legge Casati, quanto ad obbligatorietà e gratuità dell'istruzione, era giunto, nel 1877, il ministro Coppino, ribadendo il principio dell'obbligo scolastico e rimarcando tanto i compiti delle amministrazioni comunali quanto le sanzioni penali per le famiglie che non avessero provveduto alla scolarizzazione dei propri figli. Tuttavia, qualche decennio dopo, sarebbero state la violenta crisi agraria, la ribellione contadina, quella operaia, a produrre nei ceti dirigenti la forte reazione *antipopolare*, sfociata in una repressione che sarebbe stata consumata su un doppio fronte: sia militare che, naturalmente, ideologico⁵⁷, con risvolti sul piano socio-economico, politico e pedagogico.

⁵⁶ Ci riferiamo, in particolare, alla letteratura meridionalista, facente capo ai nomi di Nitti, Salvemini, Gramsci, nonché alle varie inchieste, condotte tra il 1862 e il 1910, allo scopo di indagare i nodi emergenti della cosiddetta «questione meridionale», dal problema del brigantaggio, all'intervento presso i «carusi» delle solfare, all'urgenza delle riforme agrarie. Per ulteriori approfondimenti sul caso siciliano, segnaliamo: Carbone e Grispo (1968-69), Franchetti e Sonnino (1925), Lorenzoni (1981).

⁵⁷ Il primo riferimento riguarda le azioni del governo Crispi contro i Fasci siciliani (esecuzione e arresti di massa nel 1894) e i Moti degli operai milanesi (eccidi del 1898), il secondo riguarda il timore del pericolo che le classi proletarie e coscienti venivano ormai a costituire, che avrebbe finito per «prevalere sulle stesse necessità di sviluppo della borghesia più matura e dinamica», come dimostrato, in seguito, dalla mancata approvazione della riforma scolastica elaborata dal ministro Baccelli nel 1898, che mirava a potenziare l'istruzione popolare realizzando, un più stretto collegamento tra scuola primaria e tecnico-professionale (Lacaita 1973, 38-39).

BIBLIOGRAFIA

- Agresta, Salvatore. 1995. *L'istruzione in Sicilia (1815-1860)*. Messina: Samperi.
- Agresta, Salvatore, e Caterina Sindoni. 2012. *Scuole, Maestri e Metodi nella Sicilia Borbonica (1817-1860)*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Baldacci, Giuseppe. 2009. "L'istruzione nell'Italia pre e post unitaria. Il caso Catania." In *Archivio Storico per la Sicilia Orientale*, Anno CV, 2009, serie II, 290-316.
- Bellatalla Luciana, Giovanni Genovesi e Elena Marescotti, cur. 2012. *La scuola nell'Italia unita: 150 anni di storia*. Padova: CLEUP.
- Bertoni Jovine Dina, e Renato Tisato, cur. 1973. *Positivismo pedagogico italiano*. Vol. I. *De Sanctis, Villari, Gabelli*. Torino: UTET.
- Betti, Carmen. 1998. *La prodiga mano dello Stato. Genesi e contenuto della legge Daneo-Credaro (1911)*. Firenze: CET.
- Betti, Carmen. 2012. "L'educazione civica (o equivalenti) nei programmi della scuola elementare dal 1860 al 1943." In *I 150 anni dell'Italia Unitata. Per un bilancio pedagogico*, curato da Franco Cambi, Giuseppe Trebisacce, 75-86. Pisa: ETS.
- Bonanzinga, Sergio. 2015. "Lionardo Vigo, un pioniere dell'etnografia siciliana." In *LARES. Quadrimestrale di studi demoetnoantropologici*. 2015/1 - a. 81, 17-74. https://www.researchgate.net/publication/299630161_Lionardo_Vigo_un_pioniere_dell'etnografia_siciliana. Data ultima consultazione: 20 novembre 2019.
- Cambi Franco, e Giuseppe Trebisacce, cur. 2012. *I 150 anni dell'Italia Unitata. Per un bilancio pedagogico*. Pisa: ETS.
- Carbone Salvatore, e Renato Grispo, cur. 1968-69. *L'inchiesta sulle condizioni sociali ed economiche della Sicilia. 1875-1876*, Vol. 2. Bologna: Cappelli.
- Cavallera, Hervé A. 2012. "La fondazione della coscienza nazionale nel positivismo e nel neoidealismo italiano." In *I 150 anni dell'Italia Unitata. Per un bilancio pedagogico*, curato da Franco Cambi, Giuseppe Trebisacce, 49-74. Pisa: ETS.
- Chiosso, Giorgio. 2019. *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*. Bologna: Il Mulino.
- Cives, Giacomo. 1994. *La pedagogia scomoda. Da Pasquale Villari a Maria Montessori*. Firenze: La Nuova Italia.
- Elia Giuseppe, cur. 2011. *Scuola e Mezzogiorno. Il Sud si interroga e propone*. Bari: Progedit.
- Franchetti, Leopoldo, e Sidney Sonnino. 1925. *La Sicilia nel 1876*. Firenze: Vallecchi.
- Genovesi, Giovanni. 2010. *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*. Roma-Bari: Laterza.

- Giarrizzo, Giuseppe, e Maria Giarrizzo. 2005. *Per una storia d'Italia come storia delle sue scuole*. Catania: Maimone.
- Lacaita, Carlo G. 1973. *Istruzione e sviluppo industriale in Italia 1859-1914*. Firenze: Giunti.
- Lorenzoni, Giovanni. 1910. "Sicilia, Tomo I, Relazione del delegato tecnico G. Lorenzoni, Atti dell'inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle provincie meridionali e nella Sicilia, VI". In *Agricoltura e società rurale nel Mezzogiorno agli inizi del '900. L'inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle provincie meridionali e nella Sicilia*, Vol. I, curato da Antonio Prampolini (1981), 93-111, 168-84, 196-213, 249-61. Milano: Franco Angeli.
- Maggio, Sebastiano. 2002. *La lunga marcia dell'alfabetizzazione verso i saperi essenziali*. Catania: C.U.E.C.M.
- Parravicini, Luigi A. 1844. "Rapporto sulle scuole tecniche del regno Lombardo-Veneto e specialmente sulla scuola tecnica di Venezia." In *Atti del V Congresso degli scienziati*. Lucca: Tipografia Giusti.
- Piseri, Maurizio. 2002. *L'alfabeto delle riforme. Scuola e alfabetismo nel basso Cremonese da Maria Teresa all'Unità*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pruneri, Fabio. 2006. *Oltre l'alfabeto. L'istruzione popolare dall'Unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Ragazzini, Dario. 2011. "La Legge Casati da protocodice a programma nazionale." In *I sentieri della scienza dell'educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*, curato da Luciana Bellatalla, Elena Marescotti, 241-53. Milano: Franco Angeli.
- Ragazzini, Dario. 2012. "La Legge Casati- Mamiani, ovvero la legislazione scolastica nel passaggio all'Unità." In *I 150 anni dell'Italia Unita. Per un bilancio pedagogico*, curato da Franco Cambi, Giuseppe Trebisacce, 97-114. Pisa: ETS.
- Ricuperati, Giuseppe. 2015. *Storia della scuola in Italia*. Brescia: La Scuola.
- Salvemini, Gaetano. 1955. *Scritti sulla questione meridionale (1896-1955)*, Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Scandurra, Silvia A. 2019. *Scuola e lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento in Italia dall'Unità ad oggi*. Palermo: Fondazione Nazionale Vito Fazio Allmayer.
- Schirripa, Vincenzo. 2017. *L'Ottocento dell'alfabeto italiano*. Brescia: La Scuola.
- Scotto di Luzio, Adolfo. 2007. *La scuola degli italiani*. Bologna: Il Mulino.



Citation: C. Martinelli (2020) Formare le madri. L'istruzione professionale femminile durante il fascismo. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(1): 71-82. doi: 10.36253/rse-9395

Received: December 8, 2019

Accepted: May 8, 2020

Published: July 9, 2020

Copyright: © 2020 C. Martinelli. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Pietro Causarano, Università di Firenze

Formare le madri. L'istruzione professionale femminile durante il fascismo

Training mothers: feminine vocational education in Italy during Fascism

CHIARA MARTINELLI

Università di Firenze, Italia
E-mail: chrMartinelli@gmail.com

Riassunto. Diversi sono stati i significati e le pratiche che hanno investito il concetto di istruzione professionale femminile nel corso del Novecento. Furono le scuole professionali femminili scuole per operaie specializzate o scuole per future signore borghesi “atte a casa”, le cui famiglie non ricercavano nella scuola un mezzo di ascensione sociale o di tutela economica? L'articolo indaga l'evoluzione del settore durante i primi dieci anni del Fascismo, cercando di individuare elementi di continuità con il passato liberale e ottocentesco e quelli che, invece, si qualificarono come fattori di rottura. Nel quadro di una sostanziale opera di razionalizzazione e di riorganizzazione dell'istruzione professionale, condotta sotto l'alveo del Ministero di Educazione Nazionale nel 1928, l'articolo dimostra, attraverso il ricorso alla documentazione nazionale e locale, che le scuole femminili andarono incontro a una progressiva torsione del loro curriculum, sempre più piegato sull'economia domestica e su quelle che erano state considerate, fin dagli inizi dell'Ottocento, come le tradizionali discipline femminili (letteratura, lingue straniere). A rivestire un certo rilievo, nell'ottica del regime, non era infatti la formazione delle operaie – destinate, in virtù del loro stesso sesso, a lavori malpagati e poco specializzati – ma quella delle madri, chiamate, in anni di crisi economica, a procurare alle proprie famiglie quelle condizioni di vita che lo stato non riusciva a garantire.

Parole chiave. Istruzione professionale, scuole professionali femminili, storia di genere, Fascismo, economia domestica.

Abstract. Throughout the XX century, the term “feminine vocational education” changed its meaning several times. Were the vocational feminine schools aimed at training skilled industrial workers or at educating perspective high-ranked housewives? This paper aims at answering at this question. For such a pursue, it investigates national and local sources and it analyzes how the field changed during the first ten years Fascism ruled Italy. All the vocational schools were struck by a radical reform and by the efforts the Minister of National Education Giuseppe Belluzzo made for rationalize the field. In such a context, curricula taught in feminine vocational schools changed: more time was devoted to domestic economy and to subjects like literature and foreign languages. As the latter were traditionally included in women' curricula since XIX century, the issue highlights a relevant links between liberal and fascistic educational poli-

cies. However, the increasing role domestic education played shows the regime designed vocational feminine schools not for training skilled industrial workers, but for educating mothers. During Fascism, women workers were called to unskilled and low-paid roles for which no training was need; however, lacks in welfare state and economic crisis made the Regime pursue mothers to work hard for saving money and for elevating people's living standard.

Keywords. Vocational education, feminine vocational education, gender history, Fascism, domestic economy.

PROFESSIONALI A CHI? CULTURA TECNICA E SCUOLE PROFESSIONALI FEMMINILI DURANTE IL FASCISMO

Vi potete fare un'idea del domani? Potete con sforzo della vostra mente oltrepassare questi verdi vostri anni, e vedervi donne a quel posto che dalla provvida economia dell'esistenza vi sarà fissato? (...)

Guardatelo con me, là nelle vostre case ove una madre lavora oggi per voi, per i vostri fratelli, per tutti i cari che formano la sua famiglia; lavora nell'umiltà e nel silenzio, ed ha una sola ambizione: la linda e composta grazia della sua casa: ha un unico scopo: la tranquillità serena del suo focolare (...).

Il vostro posto? V'attende negli opifici, negli stabilimenti, ovunque ferve il lavoro e l'opera intelligente e paziente della donna, nelle sue più fini e delicate minuzie, e concorre con quella dell'uomo a moltiplicare nella nazione le sorgenti della ricchezza. Ecco il vostro posto: un po' dappertutto; e sempre là dove è richiesta maggior pazienza, maggior fermezza di sacrifici e rinunce, maggior tesoro di carità e di virtù (Cachat 1924, 7-10).

Erano durante il '900 le scuole professionali scuole per lavoratrici o scuole per future mogli e madri? Quanto l'istruzione professionale femminile preparò le sue alunne al mondo del lavoro? Non sono le mie domande scontate. Labile è stato il legame tra donne e formazione in anni in cui per le bambine non era banale completare il corso elementare, e in cui le strade verso l'impiego passavano più attraverso i canali dell'apprendistato (con condizioni lavorative tutt'altro che idilliache, com'ebbe a constatare nei primi anni del Novecento l'attivista Ersilia Bronzini Majno di fronte alle proteste delle allieve sartine milanesi, le cosiddette "piscinine") che attraverso i banchi di una scuola (Imprenti 2012; Buttafuoco 1992, 162; Maher 2007, 76-7; Majno Bronzini 1902). Se n'erano accorte le stesse giunte delle scuole professionali femminili: inizialmente convinte che i loro corsi avrebbero attirato le lavoratrici dell'industria, si ritrovarono poi costrette, in seconda battuta, a modificare i loro programmi per indirizzarli a un cetto medio che per le proprie figlie ricercava formazione impiegatizia e compe-

tenze nella gestione della casa¹. Mentre le poche scuole diurne volgevano il proprio sguardo dalle future operai specializzate alle signore di una media borghesia non costrette a cercare un impiego, corsi serali, soprattutto nei centri del neonato triangolo industriale, mirarono alla diffusione dell'economia domestica tra le ragazze di più umili origini, il cui inedito, massiccio impiego fuori casa suscitava crescenti timori in chi, sulla scorta del socialista francese Jules Simon, intravedeva nella femminilizzazione del lavoro in officina un pericolo per la tenuta di ecosistemi operai fragili, privi di un adeguato supporto sociale (Ghizzoni 2011, 317-9; Mattioni 2014, 496-8; Simon, 1861, V-VIII).

Il fallimento delle scuole diurne non era un fenomeno unicamente condizionato dal genere – anche le scuole professionali maschili ebbero a soffrire, in misura minore, dello stesso *bias* –, ma quanto quest'ultimo influisse, e non in misura ancillare, è un evento testimoniato dall'andamento delle iscrizioni. 1815 alunne nel 1910, 1739 nel 1920 e 2047 nel 1923: ben poche rispetto agli 8072 studenti delle sole scuole industriali quadriennali nel 1910, iscritti che ascesero poi a 15112 e 19839 nel 1920 e nel 1923 (*Annuario Statistico Italiano 1919-21*, 140; *Annuario Statistico Italiano 1922-5*, 85). Ancora più stringente il confronto con le alunne delle scuole normali, destinate alla formazione di una figura professionale che l'immaginario sapeva maggiormente ricondurre alle prerogative femminili – quella delle maestre (Covato 2012, 165-75; Sante di Pol 2012, 67-75). A pesare sullo scarso appeal dell'istruzione professionale, in aggiunta alle diffidenze verso un percorso chiamato a istituire figure fino ad allora formate dall'apprendistato, concorreva una decentralizzazione amministrativa e curriculare che affidava alle giunte di ogni singola scuola l'onere e l'onore di definire discipline d'insegnamento, criteri d'accesso, insegnanti: una misura che, nel cercare di

¹ Si veda ad esempio quanto confessato dalla giunta della scuola industriale femminile veneziana Vendramin Corner, per la quale il corso «comè non è affatto popolare, chè (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, 6-7).

conciliare i corsi alla realtà locale, aveva trasformato il settore in una congerie caotica ed eterogenea, dove difficile era per le famiglie rintracciare un elemento di continuità tra corsi che poco avevano in comune². Anche l'avvicendamento delle competenze sull'istruzione professionale da un ministero all'altro, nessuno dei quali riconducibile agli ambiti dell'educazione e dell'istruzione – il Ministero di Agricoltura, Industria e Commercio dall'Unità fino al 1917; quello del Lavoro, fino al 1923; infine il Ministero dell'Economia Nazionale, in cui quello del Lavoro era stato disciolto nell'aprile 1923 –, non aveva certo aiutato.

Questo era tanto più vero per le scuole femminili. Poco slancio avevano ricevuto queste ultime nei primi venticinque anni del Novecento. E sì che le riforme non erano mancate. Tra il 1907 e il 1912 Francesco Cocco-Ortu, ministro dell'agricoltura sotto il terzo governo Giolitti, e il suo successore Francesco Saverio Nitti avevano provveduto a una prima sistematizzazione dell'istruzione professionale, sottraendone il controllo dei programmi e dei criteri d'accesso alle eterogenee decisioni di comuni e giunte scolastiche (Martinelli 2019, 87-90). Tre ordini di scuola erano stati stabiliti: scuole di arti e mestieri o scuole professionali di primo grado, per futuri operai; scuole industriali o di secondo grado, per i capi-tecnici; e istituti industriali o scuole di terzo grado, per i dirigenti e i direttori di stabilimento. Diversa l'articolazione dell'istruzione industriale femminile, che nella sua maggior semplicità rispecchiava la minor specializzazione che, anche agli occhi dei legislatori, richiedeva il lavoro a una donna³. Solo nel 1918 con il D.L. 2001 il Ministro Ciuffelli sanava questa discrasia istituendo, a Firenze e a Roma, un terzo grado di istruzione professionale femminile – la scuola di magistero della donna, deputata a formare le maestre di economia domestica e lavori femminili per scuole elementari, scuole di arti e mestieri e scuole industriali (MEN 1930, 57; d'Alessio 2017, 17-31).

Niente era stato modificato da Teofilo Rossi, che, a pochi mesi dalla marcia su Roma, aveva concentrato la sua attenzione sull'istruzione obbligatoria degli apprendisti; e niente era stato modificato anche da Orso Maria Corbino, responsabile, pochi mesi dopo la riforma Gentile, di un riordino degli istituti professionali che tutto sommato confermava l'assetto datogli quindici anni pri-

ma dal politico giolittiano (MEN 1930, 60, 67-8; Inaudi 2006, 112)⁴. Accessibili a chi era stata promossa in quarta elementare, le scuole professionali femminili, con i loro insegnamenti di cultura generale (italiano, matematica, scienze, francese, diritti e doveri) e professionalizzanti (economia domestica, laboratori, tecnologia) continuarono a essere frequentate da un ristretto numero di studentesse.

Per un mutamento apprezzabile si dovette attendere il 1929. L'arrivo alla Minerva di Giuseppe Belluzzo – che conosceva assai bene l'istruzione professionale, avendola gestita tra 1924 e 1928 in qualità di Ministro dell'Economia Nazionale – sancì la razionalizzazione dell'istruzione professionale, che, ricondotta sotto l'alveo del Ministero dell'Educazione Nazionale (come dal 12 settembre 1929, sotto lo stesso Belluzzo, era stato ribattezzato il Ministero della Pubblica Istruzione), subì una profonda riorganizzazione con la fusione della scuola popolare (le cosiddette sesta, settima e ottava elementare), dei corsi complementari – di cui ormai patente risultava il fallimento – e della scuola professionale di primo grado (ribattezzata da Corbino scuola di avviamento professionale) nella nuova scuola d'avviamento al lavoro (Galfrè 2017, 59-60, 93; Minesso 2012, 209-17; Conti 2010, 225-9; Inaudi 2006, 107, 109-10, 117). La confluenza delle scuole complementari nel neonato indirizzo espanse i ristretti confini dell'istruzione professionale, immise in esse nuove forze ed energie e vi incanalò un flusso d'iscritti ben diverso da quello a cui il ramo era abituato: sette anni bastarono perché i 20454 iscritti alle scuole professionali maschili divenissero, nel 1936, 49115. Ancora più corposa la crescita delle iscritte, passate in quello stesso torno d'anni da 3863 a 17812 (Annuario Statistico Italiano 1932, 102; Annuario Statistico Italiano 1938, 276).

Razionalizzazione e ridefinizione di criteri e peculiarità dell'istruzione professionale erano state le maggiori caratteristiche della riforma di Giuseppe Belluzzo. Su questa strada proseguì il successore Balbino Giuliano con il R.D. 889/1931, quando la giungla dei laboratori-scuola, delle scuole industriali e delle scuole di tirocinio – ovvero tutte le scuole di secondo grado prodotte da una stratificazione legislativa avviata con gli anni Dieci – lasciò il posto a un'unica scuola articolata in numerosi indirizzi: la scuola tecnica, biennale, accessibile a chi avesse completato le scuole di avviamento, pronta ad assicurare a tutti gli iscritti una sommaria infarinatura di cultura generale e tecnico-pratica (Conti 2010, 233-6)⁵. Dalla scuola tecnica venne separato il corso femminile, che prese il nome di “scuola professionale femminile”.

² Il Ministero di Agricoltura Industria e Commercio era ben consapevole di questa situazione, come testimoniato da Archivio della Società di Mutuo Soccorso di Viggiù (in seguito ASOMS Viggiù), *Fondo scuola di disegno cit.*, 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 1902.

³ Cfr. Regolamento attuativo n. 1014/1913.

⁴ R. D. 31/10/1923, n. 2573.

⁵ R.D. 889/1931.

Se molteplici erano le specializzazioni delle scuole tecniche, che contemplavano al loro interno percorsi come quelli per meccanici motoristi, radio elettricisti e personale addetto ai servizi alberghieri, diverso era il discorso per la scuola professionale femminile, dotata di un unico corso e di un unico quadro orario⁶. Mentre infatti nelle scuole tecniche non più di un terzo del curriculum era destinato a discipline “culturali” (il cui novero era solitamente ristretto a italiano, matematica e scienze), ben più corposo era lo spazio concesso loro nella scuola professionale femminile. Erede in questo di una tradizione di ottocentesca memoria, questo tipo di istituto risentì della torsione che, a cavallo tra vecchio e nuovo secolo, in pieno regime liberale, le “scuole per operaie e per lavoratrici” subirono adeguando il percorso formativo alle richieste di una piccola borghesia in cerca per le proprie figlie di un’alternativa all’istruzione normale (Mayeur 1995, 236-45; de Grazia 1991, 213; Ghizzoni 2011, 307-19)⁷. A italiano, storia, geografia, matematica, storia dell’arte, scienze naturali, disegno e francese si aggiunsero tutte quelle discipline che potevano concorrere a formare la buona amministratrice di casa: economia domestica, lavori donneschi (solitamente sartoria, ricamo e cucito), merceologia, contabilità.

Che le scuole professionali femminili, a dispetto del nome, fossero ben lontane dal fornire una cultura propriamente professionale, ciò era chiaro anche al ministero. «Mentre la scuola maschile d’avviamento» si argomentava nell’introduzione storica all’annuario del 1931,

si differenzia profondamente dalla scuola successiva di tirocinio, tale differenza è molto meno forte tra la scuola femminile d’avviamento e quella professionale che ne è il proseguimento perché comune ne è la finalità (MEN 1930, 76).

Finalità individuata, qualche pagina prima, nel «formare nelle giovinette le future buone massaie e le madri di famiglia» (MEN 1930, 57). Su simili toni restava la legge istitutiva del 1931: «La scuola professionale femminile» recitava non a caso l’articolo 7, «ha lo scopo di preparare le giovinette all’esercizio delle professioni proprie della donna e al buon governo della casa»⁸. Giovinette che i legislatori immaginavano provenire soprattutto dalle classi operaie, dove le minori disponibilità

economiche e la necessità di un impiego al di fuori delle pareti domestiche sembravano amplificare l’urgenza di diffondere i principi dell’economia domestica (de Grazia 1992, 93-4, 302-4). Parsimonia, lotta contro il lusso e nettezza avevano già conquistato un posto tra le virtù femminili in età liberale; ma la loro riproposizione in età fascista seppe caricarsi di aspetti e rilievi inediti, consentendo, agli occhi dei loro promotori, di raggiungere quegli obiettivi di avanzamento a cui la politica economica del regime, autrice di provvedimenti lesivi per le classi operaie come il blocco salariale e la «quota 90», certo non contribuiva (Novelli 1995, 237-54; Vecchi 2011, 11; Zamagni 1976, 329-78; *Il compito della massaia nella lotta contro il caro vita* 1928, 5). Garantire un tenore di vita soddisfacente, attutire gli effetti della mortalità infantile, rendere meno pesante la giornata lavorativa a marito e figli: sulle spalle delle donne, e soprattutto di quelle popolari, ricaddero quelle responsabilità che competevano ad altre sfere (Marega 1929, 4-5; Signorelli 1929, 5).

In questi settori, risvolti salvifici furono attribuiti all’economia domestica e alle scuole professionali femminili, dirette non solo e non tanto alle “ragazze di civile condizione” e alle borghesi, quanto alle contadine e alle operaie.

Quando il pollaio razionalmente tenuto darà piatti vari e saporiti – profetizzava ispirata una maestra in uno dei componimenti finali premiati dalla scuola bergamasca – e un piccolo gruzzolo si accumulerà nell’umile canterano (...) l’uomo, commosso per quella donna che gli fa bella la casa e piacevole la mensa, lavorerà più attivamente e non lo tenterà più la sirena dell’opificio o il fumo denso delle fabbriche della vicina città (Perini 1929, 9-10).

«Bisogna riaccostare la donna alla casa; rieducarla; innamorarla di essa» esordiva nel suo rapporto il Comitato di promozione dell’economia domestica; e continuava:

Nell’ora che attraversiamo, la giovane operaia è la beniamina di questo movimento; perché è quella che ne ha maggior bisogno.

Essa ha lasciato presto la scuola per necessità di guadagno; il passare tutto il suo tempo al laboratorio, all’opificio, l’ha distaccata e l’ha diseducata dalla casa. Talvolta, durezza di monotona fatica e volgarità di contatti, hanno spento in lei la gentilezza e la grazia, lasciandole, per sola aspirazione, il godimento, la smania di libertà, il lusso...sempre al di fuori della casa non amata. Eppure chi più di lei avrebbe bisogno di saper fare bella ed ospitale la casa con piccole industrie e con mezzi intelligenti che suppliscano al danaro? (La donna e la casa 1930, 6-7)

Se la prospettiva di un lavoro femminile, scarsamente contemplata da regolamenti e annuari, era tenu-

⁶ L. 15/06/1931, n. 889, artt. 1, 5, 7.

⁷ R.D. 7 maggio 1936, n. 762. Quanto la trasformazione delle scuole professionali in età liberale sia stata profonda è ravvisabile comparando, a mero titolo di esempio, il *Regolamento della scuola professionale femminile di Palermo, approvato dalla Giunta comunale nella tornata del 30 Dicembre 1891, a titolo di esperimento*, Palermo, Stab. Tip. Virzi, 1892 con il *Programma della scuola professionale femminile di Fano annessa all’orfanotrofio*, Fano, Società tipografia cooperativa, 1912.

⁸ R.D. 889/1931.

ta in conto da chi fronteggiava la quotidianità dei corsi domenicali e serali, non conduceva però al suo riconoscimento e alla sua valorizzazione (MEN 1930, 97). Il lavoro delle donne, quello nelle officine e nelle industrie, era accettato come nelle campagne di Ancien Régime erano accettate le calamità, le intemperie, le scorribande dei soldati alla ricerca di cibo. Ma mentre quest'ultimo, sia per le misere prospettive di carriera, sia soprattutto per la sua marginalità sociale, culturale ed esistenziale, sembrava richiedere una scarsa istruzione, la formazione di massaie ingegnose, efficienti e competenti esigeva, agli occhi dei contemporanei, un insegnamento lungo e complesso (Lagrave 2011, 490-1; Passerini 1984, 164-7). «Come si formeranno le buone madri?» si domandava retoricamente già nel 1920 Ada Bagnoli nel proporre la riforma del corso popolare femminile. E continuava:

Convien riconoscerlo: questa è l'opera più augusta e, nello stesso tempo, più negletta di ogni altra. Ogni famiglia si sottopone a spese e a sacrifici per fare acquistare alla proprie figliuole le abilità necessarie all'esercizio di un mestiere, di una professione, di un'arte, ma quante, all'incontro, si curano di prepararle a quella missione a cui la natura stessa le chiama? (Bagnoli 1920, 8-9)

Ancora più esplicito il richiamo lanciato nove anni dopo da Giuseppina Cattaneo sulle colonne del mensile «Educazione ed economia domestica»:

L'attività domestica della donna, sia essa direttrice o lavoratrice, investe una professione. Ecco il concetto nuovo che si è fatto strada negli ultimi anni (...). Se quella della massaia è una professione, come tale richiede una preparazione adeguata. Ed ecco dimostrata la necessità delle scuole d'educazione domestica (Cattaneo 1928c, 6)⁹.

Essere una buona madre e una brava moglie diveniva (e in maniera non dissimile da quanto, pochi anni prima, aveva cercato di veicolare Gentile con la breve esperienza del liceo femminile) la specializzazione per antonomasia – l'unica possibile, l'unica accettabile per una donna (Guglielman 2005, 155-95; de Grazia 1992, 204-5; Ghizzoni 2012, 318-20). Le scuole professionali femminili divennero il bacino di una nuova cultura professionale, dove buon cuore e buon senso, se pure indispensabili, non erano sufficienti. Diversi furono i tentativi di favorire la diffusione, tra le case delle massaie nostrane, di quei principi tayloristici di organizzazione scientifica del lavoro che sembravano promettere alle casalinghe risparmio di tempo, risparmio di denaro, risparmio di fatica e, agli industriali, operai abituati fin dalla più tenera età ai ritmi della catena di montaggio.

⁹ Corsivo nel testo.

(*Il Taylorismo* 1928, 1-6; *Il taylorismo in cucina* 1928, 5-6; *Gli industriali e le nostre scuole*, 1928, 6). Convegni scientifici, come quello romano del 1927 e quello di Berna che radunò nel 1929 le maggiori realtà del settore, espressero a questo proposito una convinzione sempre più diffusa; ma a esserne convinti sembravano soprattutto le redattrici e redattori di «Educazione ed economia domestica», mensile con cui dal 1928 la scuola professionale femminile di Bergamo cercò relazioni e contatti con situazioni consimili, nazionali e internazionali (Cervesato 1927; *Le riunioni internazionali di Berna* 1929, 1-6).

Una sola dunque restava la formazione “professionale” veramente spendibile per le figlie della piccola e della media borghesia: quella per diventare maestra, da intraprendere negli istituti magistrali introdotti in luogo delle scuole normali da Gentile nel 1923 (Galfré 2017, 59-61; Santoni Rugiu 2006, 107-8). Non era un caso che quegli studi, già femminilizzati in epoca liberale, riceversero il costante apporto di un numero crescente di iscritte, mentre più impacciata si conservava la traiettoria del corso professionale, dove 2148 erano le alunne nel 1924 e 17812 nel 1936 – ben poca cosa rispetto alle studentesse degli istituti magistrali, passate dalle 28404 del 1924 alle 87468 del 1936 (ASI 1922-5, 77, 80; ASI 1938, 270, 276).

A non aiutare con le nuove iscrizioni contribuiva, senza dubbio, la scarsa diffusione delle scuole professionali femminili: ancora nel 1931, l'annuario ministeriale ne registrava appena 11 regie e 3 parificate (MEN 1930, 743-85, 845-90). Di queste, solo quattro erano nel meridione¹⁰. Disparate erano state le occasioni che avevano condotto alla loro fondazione. Dalla trasformazione del laboratorio di tessitura dell'orfanotrofio Stella era sorta la scuola femminile di avviamento di Catanzaro; era stata invece l'intraprendenza di Anna Maria Monti, direttrice tra fine Ottocento e inizio Novecento del convitto annesso alla scuola normale di Forlì, a fondare la scuola industriale femminile “Giorgina Saffi” nel 1902. Antichi legati testamentari, nobildonne in cerca di gloria e munificenza, insegnanti inclini a nuove prospettive di carriera: dei molti fattori a cui le scuole professionali dovevano la nascita, l'iniziativa statale era il più irrilevante (MEN 1930, 743, 750). Di difficile inquadramento erano le 54 scuole private, nel cui novero erano comprese istituzioni solide e stabili come la veneziana “Vendramin Corner” e i numerosi laboratori di ricamo, spesso privi financo di una maestra, che costellavano le campagne lombarde.

¹⁰ Ovvero, la scuola femminile di avviamento al lavoro di Catanzaro, il Regio istituto professionale “Elena di Savoia” di Napoli, la Regia Scuola femminile di avviamento al lavoro principessa “Giovanna di Savoia” di Siracusa e la Regia scuola industriale femminile di Taranto.

Significativo appare, in questo quadro, l'inconsistenza dell'istruzione femminile toscana: soltanto una scuola, e per di più piccola e decentrata, a Volterra. Il secolare reticolo di scuole elementari professionali stabilite dal Granduca Pietro Leopoldo nella Toscana del Centro-Nord – le cosiddette “Leopoldine” – e gestite a suon di pie donazioni e contributi comunali forse rendevano, agli occhi di giunte e sindaci, inutile l'istituzione di una scuola loro consimile per finalità e insegnamenti. La possibilità di aprire scuole d'avviamento femminili comunali in seno alle Leopoldine stesse, così come accadde dal 1930 a San Giorgio a Firenze, sembra confermare questa impressione (Vazquez Astorga 2019, 16-25, 67-76)¹¹.

BREVE MA INTENSA: FONDAZIONE, VITA E MORTE DELLA SCUOLA PROFESSIONALE “REGINA ELENA” DI PISTOIA (1925-1930).

Paradigmatica, a questo proposito, appare la breve e intensa vicenda della Scuola Professionale “Regina Elena”, fondata nel 1925 a Pistoia e chiusa cinque anni dopo, nel 1930¹². Non era stata un'idea estemporanea quella di fondare una scuola simile. Già nel 1914 il Comune di Pistoia, sollecitato dal Ministero di Agricoltura, aveva inviato una relazione finanziaria sull'istituzione di una scuola d'arti e mestieri (*Per la istituzione di una scuola professionale femminile* 1914). Il raggruppamento nella nuova Congregazione di carità delle tre istituzioni cittadine dedicate al mantenimento e all'istruzione delle ragazze povere – le Scuole Leopoldine, il Conservatorio delle Crocifissine e l'Istituto delle Abbandonate – avrebbe concesso alla scuola i fondi necessari (*Per la istituzione di una R. Scuola professionale femminile*, 3; *Proposta di raggruppamento del R. Conservatorio delle Crocifissine* 1913).

Diverse erano state le traiettorie delle tre fondazioni: se tutte laiche erano le origini delle Leopoldine, che il granduca Pietro Leopoldo aveva fondato nel 1783 per istruire bambine di famiglie povere nel leggere, nel ricamare e nel fare la maglia, sotto la gestione della chiesa ricadevano il Conservatorio delle fanciulle abbandonate e quello delle Pericolanti o Crocifissine (Soldani 1998,

18-9; Nerozzi 1995). Il primo, istituito nel 1584 dal priore Girolamo de' Ricci e presto affidato alla cura delle suore domenicane, accoglieva orfane dagli 8 ai 13 anni, che restavano in istituto fino al matrimonio o alla monacazione e nel frattempo si esercitavano nella filatura, nella tessitura nonché nei rudimenti del leggere, dello scrivere e del far di conto (Bargiacchi 1884b, 222-3; Pagliai 1993). Il secondo, fondato nel 1744 dall'allora Vescovo di Pistoia Federico Alamanni grazie al legato testamentario di Angiola Bracciolini, accoglieva ragazze di famiglia povera dagli 8 ai 21 anni, istruendole nella maglia, nella tessitura, nel ricamo, nella stiratura e in poche, scarse nozioni di lettura, scrittura e contabilità (Bargiacchi 1884b, 253-9; *Regolamento interno del Conservatorio delle pericolanti detto delle Crocifissine di Pistoia*, 1888, 3-4, 9-10).

L'esempio era quello della vicina Regia Scuola Industriale “Antonio Pacinotti”, fondata nel 1909 e sostenuta dal raggruppamento di altre due storiche istituzioni del territorio – il Conservatorio degli Orfani e la Pia Casa di lavoro Conversini, entrambe dirette all'istruzione e all'apprendistato di orfani e ragazzi di famiglia povera (Martinelli 2010, 50-5); ma, lungi dal configurarsi come un'eccentricità locale, il raggruppamento e la trasformazione di secolari opere pie furono in quegli anni una costante generale nello sviluppo dell'istruzione professionale, sulla scorta di una vasta riforma di questi organismi che dal 1890 ne aveva centralizzato il controllo, avocandolo a un nuovo organismo di nomina provinciale (Fiori 2005, 169-71)¹³. Gli ingenti patrimoni delle istituzioni di beneficenza, già adocchiati da uno stato alla perenne ricerca di fondi, poterono così essere utilizzati per potenziare un'istruzione professionale manchevole, dispersa, rachitica nei corsi e nei fondi a disposizione: una mossa che peraltro lo stesso Giolitti, nelle vesti di Ministro dell'Interno, aveva suggerito ai prefetti in una circolare del 1901 (Castelli 1908, 8).

Se la fondazione del “Pacinotti” fu questione di poco tempo, ben più annosa si rivelò la questione della scuola professionale femminile, la cui inaugurazione, destinata con la relazione del 1914 a non avverarsi, riemerse dall'oblio solo nel 1925, quando il Comune di Pistoia, posto dalla legge Gentile di fronte all'alternativa di trasformare la sesta elementare in una scuola popolare (come venivano allora chiamate le tre classi successive alla quinta elementare) o in un corso d'avviamento professionale, optò

¹¹ La scuola, della cui attività sono pur presenti ampie documentazioni presso l'Archivio del Comune di Firenze, non è ricordata tra le scuole professionali libere presenti nell'Annuario del 1931.

¹² L'archivio della scuola, depositato presso l'Archivio di Stato di Pistoia (in seguito ASPt), consta di due voluminose filze. Comprende i bilanci, i verbali, la corrispondenza, le relazioni finali, i programmi didattici, l'elenco dei libri della biblioteca e documenti sulle alunne. Archivio di Stato di Pistoia (in seguito ASPt), *Fondo Scuola Professionale Femminile “Regina Elena” di Pistoia*.

¹³ Con la legge Crispi del 1890, la gestione delle opere pie fu preposta al controllo di un organismo provinciale: tra le competenze di cui venne dotato, particolarmente importante risultava la possibilità di unificare più istituzioni di beneficenza oppure, con la misura del raggruppamento, di riunire la loro sola gestione finanziaria, conservandone l'autonomia giuridica.

per la seconda ipotesi¹⁴. Due furono quindi gli istituti fondati: la scuola d'avviamento maschile "Vittorio Emanuele III", alla cui direzione fu nominato il preside del "Pacinotti" Gino Ciampi; e la scuola d'avviamento femminile "Regina Elena"¹⁵.

Era il 15 gennaio 1925 quando si riunì la giunta del nuovo istituto¹⁶. Quattro gli uomini, una sola la donna: nella giunta, presieduta da Augusto Niccolai¹⁷, conoscenza abituale della politica pistoiese liberale e fascista, erano infatti presenti altri nomi di spicco della società cittadina come Alfredo Chiti¹⁸, Niccolò Niccolai¹⁹, Serafino Menchi²⁰ e Anita Romagnani. Scarse erano per il momento le finanze di cui poteva godere la nuova istituzione: le Scuole Leopoldine e l'Orfanotrofio delle Abbandonate le destinarono 2000 £ annue; in natura fu invece il contributo del Conservatorio delle Crocifissine, limitatosi per il momento a garantire l'usufrutto dei suoi angusti locali²¹. Il comune, la provincia, la cassa di risparmio e la camera di commercio avevano anche loro promesso 1000 £ annue²². Nel primo anno di esercizio, le entrate della scuola non superarono le 7000 lire. La situazione migliorò con il passare del tempo: era il 1929 quando, nel rispondere al Consorzio provinciale per l'istruzione tecnica che chiedeva numi sull'ordinamento e le finanze della scuola, la giunta parlava di un bilancio assestatosi ormai sulle 31000 lire annue²³. Cospicuo era

il contributo del Comune, schizzato dalle iniziali 1000 alle 17000 lire annue; gli altri introiti provenivano dal Consiglio provinciale dell'Economia (5000 £), dalla Cassa di Risparmio (5000 £) e dagli istituti raggruppati femminili (4000 £)²⁴.

Di poco successiva fu la nomina della direttrice e delle insegnanti, tutte provenienti a vario titolo dall'ambiente scolastico pistoiese: insegnante di disegno presso la scuola complementare "Betti" era Maria Bicci Porta, futura direttrice; maestre alle Scuole Leopoldine erano Pia Lippi e Giulia Fedi, che nella nuova scuola avrebbero insegnato economia domestica e cucito; maestra comunale era Erminia Molignani, a cui vennero affidate le discipline di cultura generale (italiano, storia, geografia e matematica); al Conservatorio delle Crocifissine lavoravano invece Giulia Cacciarelli ed Ermelinda dell'Era, chiamate a ricoprire gli insegnamenti di maglia e sartoria²⁵. Impiegare personale già assunto altrove, oltre a dare alla scuola una patina di esperienza e solidità, era necessario anche per calmierarne le uscite, sulla via di un'agevole riduzione qualora le maestre prescelte non contassero su quell'unico impiego per sopravvivere (Santoni Rugiu e Santamaita 2011, 66-9)²⁶.

Grandi erano tuttavia le speranze – e questo nonostante le ristrettezze iniziali – che parificazione e regificazione potessero giungere in pochi anni, come scrisse Augusto Niccolai in una missiva indirizzata al Ministero dell'Economia Nazionale²⁷. Conformare l'istituto alle direttive ministeriali, adottando i programmi emanati nel 1923 da Corbino per le scuole d'avviamento professionali femminili, sembrò dunque il primo passo da compiere per raggiungere l'obiettivo²⁸. Tre anni fu la durata stabilita per il corso; la promozione in sesta elementare o il superamento degli esami d'ammissione alla scuola complementare, il criterio d'ingresso²⁹. Gli insegnamenti di scienze ed educazione fisica vennero così inclusi nella scuola, «avente per fine», come ricordava già il primo articolo dello statuto,

di impartire gli insegnamenti teorici e pratici indispensabili alla donna sia per il buon governo della casa, sia per l'eser-

¹⁴ ASPT, *Fondo Scuola Professionale Femminile "Regina Elena" di Pistoia*, b. 5.63, *Protocollo delle deliberazioni*, p. 1 e R.D. 2185/1923 (Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici nella scuola elementare), art. 2.

¹⁵ ASPT, *Fondo Scuola Professionale Femminile "Regina Elena" di Pistoia*, b. 5.62, *Questionario inviato al Consiglio Provinciale per l'Istruzione Tecnica*, p. 1.

¹⁶ Ivi, b. 5.63, *Protocollo delle deliberazioni*, Adunanza del 15 gennaio 1925, p. 1.

¹⁷ Augusto Niccolai, indicato dall'Annuario *Toscana* del 1930 come *rentier* e produttore di vini, rivestì la carica di consigliere comunale di Pistoia dal 1889 al 1935, ininterrottamente. (Conti 2003, 80; *Annuario toscano* 1930, 53).

¹⁸ Alfredo Chiti (Pistoia 1874-1956), professore di materie letterarie ed intellettuale pistoiese. Segretario della Società di storia patria dal 1899 e assessore alla pubblica istruzione in età liberale, fu consigliere comunale d'opposizione durante il biennio rosso; durante il regime fu ispettore scolastico onorario e Direttore del Museo Civico. (Santoli 1957, 49-61).

¹⁹ Niccolò Niccolai, protagonista con la sua tipografia del panorama culturale pistoiese tra Otto e Novecento, cfr. Chiti 1946.

²⁰ Serafino Menchi era a quell'epoca lo storico proprietario di una fabbrica di mattonelle di cemento e di impiantistica civile (*Annuario toscano* 1916, 535).

²¹ ASPT, *Fondo Scuola Professionale "Regina Elena"*, b. 5.63, Verbali, Adunanza 15 gennaio 1925, 1.

²² Ivi, *Statuto della Scuola d'Avviamento Professionale "Regina Elena"*, art. 2, 1.

²³ Sorti nel 1929 e soppressi nel 1977, i Consorzi provinciali per l'istruzione tecnica erano enti deputati a coordinare e monitorare gli istituti tecnici e professionali pareggiati e privati. Non è stato possibile rintracciare alcun documento prodotto dal Consorzio provinciale per l'istruzione tecnica di Pistoia in quanto l'Archivio regionale toscano, che

ne conserva il fondo, possiede unicamente documenti prodotti dal 1966.

²⁴ ASPT, *Fondo Scuola Professionale "Regina Elena"*, b. 5. 62, *Cose varie, Questionario inviato al Consiglio provinciale per l'istruzione tecnica*, 1.

²⁵ ASPT, *Fondo Scuola Professionale "Regina Elena"*, b. 5.63, Verbali, Adunanza 15 gennaio 1925, 1.

²⁶ Sull'abitudine di maestri e professori a cumulare più incarichi di insegnamento in scuole diverse, tacitamente approvata dal Ministero in quanto consentiva di risparmiare sui salari del personale insegnante.

²⁷ ASPT, *Fondo Scuola Professionale "Regina Elena"*, b. 5.62, Filza 1, Inserto 2, Lettera della Scuola d'Avviamento Professionale "Regina Elena" al Ministero dell'Economia Nazionale, 10 Settembre 1925, 1.

²⁸ Ivi, *Statuto della Scuola di avviamento cit.*, 1-2.

²⁹ Ivi, b. 5.62, Verbali, Adunanza 12 Settembre 1925.

*cizio delle arti e delle professioni che meglio le si addicono, onde porla in grado di provvedere a se stessa ed essere utile alla famiglia*³⁰.

«Questa Scuola si propone, dunque, scopi veramente pratici e sommamente utili per giovinette che appartengono a qualsiasi condizione sociale» ribadiva ancor più esplicitamente la direttrice dalle colonne de «Il Popolo pistoiese»,

*giacché ne usciranno brave ragazze, che, oltre a possedere una sufficiente cultura, sapranno informare la loro condotta a norma di onestà e dignità di vita e con vera competenza, con oculata saggezza, con prezioso senso di economia, saranno in grado di guidare una famiglia, di condurre una casa (Porta Bicci 1925, 2)*³¹.

Una vasta opera di pubblicità fu portata avanti in quei giorni. L'articolo, trasformatosi in un opuscolo, venne distribuito gratuitamente alle famiglie delle alunne che avevano completato la quinta elementare³². Manifesti furono affissi per le strade della città³³. Ottennero questi sforzi un qualche risultato? Sì e no. L'incertezza del suo status, la novità di un corso del genere a Pistoia non le impedirono di avere 46 iscritte nel 1925 (23 in prima, 23 in seconda) e 69 nel 1926 (31 in prima, 19 in seconda e 19 in terza). Ma presto l'effetto novità si spense: e allora le iscritte discesero a 56 (di cui 20 in prima, 23 in seconda e 13 in terza) nel 1927 e a 51 (19 in prima, 16 in seconda e 16 in terza) nel 1928³⁴. Neanche l'abbassamento dei requisiti d'accesso, rimodulato sulla quarta elementare dietro il consiglio di Alfredo Chiti, aveva condotto a un'inversione di tendenza³⁵. Le iscrizioni continuarono a diminuire; e di poco successiva fu la chiusura della scuola, decisa nel maggio 1929 quando, con la riforma Belluzzo, il comune optò per la costituzione di una sezione femminile nella scuola di avviamento professionale³⁶.

Ma che tipo di alunne aveva frequentato fino ad allora il «Regina Elena»? Augusto Niccolai asseriva al Ministero che la scuola avrebbe formato le future operaie³⁷. Anche la direttrice si sentiva sicura, dalle colonne de «Il Popolo pistoiese», che il corso sarebbe stato

frequentato da ragazze di ogni condizione sociale (Porta Bicci 1925, 2). Ma queste operaie e queste figlie di operai, c'erano per davvero? Gli archivi lo lasciano dubitare. I manifesti della scuola promettevano l'esonero dalle tasse per chi era dotato del certificato di povertà; ma solo due famiglie se ne avvalsero – quella di uno spazzino comunale con moglie e sette figli a carico e quella con un falegname per capofamiglia³⁸. Di un'altra condizione sociale sembravano le altre studentesse, tutte figlie di impiegati, commercianti, medici³⁹. Anche il fatto che tutti i genitori sapessero apporre la propria firma nel registro apposito costituisce un segnale ben chiaro in anni in cui il 28% dei bambini toscani sfuggiva alle maglie dell'obbligo scolastico e sempre sul 28% si attestava la percentuale di analfabeti (ISTAT 1931, 4,6; de Fort 1994, 244-63). E certo non troppe famiglie pistoiesi sarebbero riuscite, come richiesto da insegnanti e direttrice, e come diligentemente compiuto da tutte le studentesse, a consegnare le 10 lire al mese necessarie per rimpinguare la biblioteca scolastica (de Fort 1994, 317-9).

Una scuola per alunne che non avrebbero avuto bisogno di lavorare: significativa fu la torsione del «Regina Elena» rispetto agli scopi e ai programmi che, fino a pochi anni prima, avevano perseguito Crocifissine, Abbandonate e Leopoldine, dirette – pur nei limiti di un'istruzione tutta pratica e ben poco attenta a esigenze che esulassero il saper ricamare e il saper cucire – a dare alle ragazze più povere le capacità e le abilità necessarie per inserirsi nel mondo del lavoro. Significativa, ma non singolare, perché pochi decenni prima anche la Regia Scuola Industriale «Pacinotti» di Pistoia, sorta con il determinante contributo del Conservatorio degli Orfani e della Pia Casa di Lavoro Conversini, era diventata la scuola elettiva per figli di industriali e di medio-borghesi in fuga dalla cultura classica, secondo una traiettoria e un percorso che, lungi dall'essere confinato alla città toscana, incontrava coincidenze con altri contesti e altre esperienze (Martinelli 2010, 95-7; Santagati 2010, 86).

Di questo programmi e attività sembrarono tenerne conto. Dalle relazioni degli insegnanti ai progetti extrascolastici, tutto sembrava calibrato sulle necessità e le competenze di una futura, buona madre di famiglia borghese. Perno dell'insegnamento era l'economia domestica, materia al cui interno confluivano numerosi ed eterogenei ambiti disciplinari: nozioni basilari di contabilità, di «arte della conversazione», di disposizione della mobilia e

³⁰ Ivi, *Statuto della Scuola di avviamento al lavoro* cit., 1.

³¹ L'articolo non è firmato: l'autorialità è deducibile da ASPt, *Fondo Scuola Professionale «Regina Elena» di Pistoia*, b. 5.62, *Cose varie*, Copia di verbali, Adunanza del 12 Settembre 1925, p. 1, in cui la giunta direttiva si congratula con la direttrice per l'articolo.

³² *Ibidem*.

³³ Ivi, b. 5.62, Filza 1, Inserto 22, *Manifesti*.

³⁴ Ivi, b. 5.62, *Cose varie*, *Prospetto statistico delle iscrizioni*, 2.

³⁵ Ivi, b. 5.63, Verbali, Adunanza del 24 settembre 1927, 1.

³⁶ Ivi, b. 5.63, Verbali, Adunanza del 6 giugno 1930, 27.

³⁷ Ivi, b. 5.62, *Lettera della Scuola d'Avviamento Professionale «Regina Elena» al Ministero dell'Economia Nazionale* cit., 1.

³⁸ Ivi, b. 5.62, Filza 1, Inserto 22, *Manifesti*, e *Cose varie*, *Documenti per l'ammissione*, a.s. 1925/26 e 1927/28.

³⁹ Ivi., a.s. 1925/26, 1926/27, 1927/28, 1928/29. Il mestiere del padre delle alunne non è purtroppo segnato nelle cartelle delle studentesse; è stato possibile risalire al dato qualora, come nel caso di alcune di loro, fosse stato trascritto sulla pagella della scuola di provenienza.

gestione dell'illuminazione; organizzazione della cucina, disposizione della tavola, conoscenza e conservazione dei cibi più comuni, dalla carne alle verdure, senza tralasciare la cura di piante e animali domestici; elementi di medicina e di pronto soccorso, che aiutassero le allieve a riconoscere e intervenire tempestivamente contro influenza, vaiolo, tetano, tifo, colera (Mattioni 2014, 500-2)⁴⁰. «Nelle lezioni di governo domestico» scriveva nella sua relazione finale Erminia Molignani, maestra di italiano, storia, geografia ed economia domestica dal 1926 al 1929,

le alunne sono apparse interessate, sicure dell'utilità di apprendere nozioni necessarie per divenire delle buone massaie.

Ampiamente ho trattato l'economia domestica, tanto raccomandata anche dal Capo del Governo, ho dimostrato nel miglior modo possibile i danni derivanti dalle spese inutili, ho combattuto il lusso, causa che conduce alla rovina le famiglie. Se i miei insegnamenti nella vita, dalle alunne saranno messi in pratica, porteranno buoni frutti⁴¹.

Ma non era solo nelle materie più caratterizzanti che risaltava l'intento della scuola. Sui minerali, le piante e gli animali più utili all'economia domestica era solito soffermarsi nelle sue lezioni di scienze Armando Rabizzani, che pur si lamentava, nelle relazioni finali, della scarsa attitudine delle alunne verso la sua disciplina⁴². Sulla stessa falsariga si muoveva l'insegnamento della matematica: bilanci familiari e resoconti di acquisti costituivano il materiale su cui lavorare nei problemi di aritmetica, come riferiva Maria Porta Bicci nell'anno in cui ricevette l'incarico di insegnare anche questa materia⁴³. «Si sono comperate» chiedeva non a caso il problema che nel 1926 le alunne di prima risolsero nei loro esami finali,

due pezze di panno, ciascuna di metri 54,20 con la somma complessiva di £ 395,58. La pezza della qualità migliore costa £ 13,55 più dell'altra: si calcoli il pezzo per metro di ciascuna qualità⁴⁴.

Strutturate sui canoni di una moralità risorgimentale e ottocentesca rimanevano invece le lezioni di italiano. La transizione tra governo liberale e fascismo – che peraltro trovava forma proprio in quegli anni – era scarsamente percettibile nei componimenti mensili e finali

predisposti da Erminia Molignani (Villeggia 2010, 416; Montino 2010, 1290-301). «Mettiti volentieri al lavoro e fa' tesoro di ogni minuto di tempo» assegnava come traccia alle alunne della prima classe sull'onda di un selfhelpismo di marca smilesiana del novembre 1928 (Lanaro 1988, 113-5)⁴⁵. E, un anno prima, una forte continuità con la didattica pre-riforma Gentile poteva essere saggiata nelle tracce proposte per gli esami finali, tenacemente abbarbicate a un modello di prosa che la riforma di Giuseppe Lombardo-Radice, con la sua attenzione alla lingua e al contesto di vita dello scolaro, aveva cercato di sradicare (Lombardo-Radice 1936, 233-6). Commenti a citazioni mazziniane e foscoliane slegate dal contesto; sentenze selhelpistiche; modelli di lettere in cui descrivere esempi – positivi o negativi che fossero – di condotta morale; quella delle tracce del “Regina Elena” era una continuità tanto più significativa in quanto ad attuarla era una maestra elementare, impiegata nell'ordine di scuola che maggiormente era stata investita dalle indicazioni didattiche del pedagogista siciliano (Revelli, 2010, 1168-70; Montino 2010, 1291). Unico elemento di frattura, la traccia sul monumento ai caduti, riflesso di quell'intensa attività di costruzione di riti scolastici che in quegli anni condusse il sottosegretario alla Pubblica Istruzione Dario Lupi a istituire i parchi della Rimembranza e il rito mensile del saluto alla bandiera (Tarquini 2011, 65-6).

Tracce per la prima classe:

1 – Davanti al monumento ai caduti, quali pensieri si presentano alla vostra mente?

2 – Povera casa, se un giorno sarai tu a capo di una famiglia! (Lettera)

Tracce per la seconda classe:

1 – La povertà si presenta alla porta dell'uomo laborioso ma non osa penetrarvi.

2 – Le lacrime d'una persona compassionevole sono per gli infelici più dolci della rugiada dell'erba ormai appassita (Foscolo).

Tracce per la terza classe:

Il segreto del potere sta nella volontà (Mazzini)

Questo è il vero, prezioso vantaggio dello studio: di far dimenticare i guai della vita (Foscolo)⁴⁶.

Come si preparavano le alunne a questi esercizi di composizione? Con uno studio improntato ai classici contemporanei e con la biblioteca scolastica, la cui influenza sulle alunne era garantita dall'obbligo di prelevare e leggere almeno un volume al mese. A Manzo-

⁴⁰ ASPT, Fondo Scuola Professionale “Regina Elena”, b. 5.63, Registri degli Insegnanti: Economia Domestica, 1928-9.

⁴¹ Ivi, b. 5.62, Relazioni finali degli insegnanti, E. Molignani, Relazione finale dell'insegnamento di Economia domestica, a.s. 1927/28, 2.

⁴² Ivi, b. 5.62, A. Rabizzani, Relazione finale dell'insegnamento di Scienze naturali, a.s. 1927/28, 1, 4-6.

⁴³ Ivi, b. 5.62, M. Porta Bicci, Relazione finale dell'insegnamento di Aritmetica, a.s. 1927/28, 2.

⁴⁴ Ivi, b. 5.63, Verbalì sedute Insegnanti ed esami, , p. 7.

⁴⁵ ASPT, Fondo Scuola Professionale “Regina Elena”, b. 5.63, Registri degli Insegnanti: Italiano, 1928-9, p. 20. Purtroppo i documenti d'archivio non hanno conservato alcun svolgimento delle tracce assegnate da Molignani.

⁴⁶ ASPT, Fondo Scuola Professionale “Regina Elena”, b. 5.63, Verbalì sedute cit., 6.

ni, Pellico, d'Annunzio e Carducci – autori d'elezione nei programmi d'italiano⁴⁷ – si combinava infatti una biblioteca scolastica tanto poco attenta ai manuali di lavoro ed economia domestica quanto ricca di letteratura d'evasione: storie d'amore tutte rigorosamente a lieto fine, dove la purezza, i retti costumi, il retto operare della fanciulla protagonista sapevano superare dopo alterne vicende gli scogli della sfortuna degli eventi e della cattiveria degli uomini. Un matrimonio ricco e felice costituiva, nella quasi totalità dei casi, il premio per tanta costanza e la ricompensa per tanto dolore (Sorba 2012, 43-5, 54, 72). *Schiava...o regina?*, *Tra due anime*, *La colomba nel castello*: i romanzi francesi del prolifico Dely trovavano posto tra gli scaffali della biblioteca insieme ai racconti di omologhi italiani – come *Sola* di Enrico Arduel e *Uccelli di rovo* di Rita Calleri – e alle epopee patriottiche e risorgimentali – da *Patria mia* di Vamba a *Da Quarto al Faro* di Abba⁴⁸.

Anche le attività extra-scolastiche dimostravano continuità con la tradizione e con un modello di donna medio-borghese ottocentesca (d'Alessio 2017, 27; Gori 2003, 84-6). Un ruolo di tutto rispetto era riservato alla beneficenza, ideale punto d'incontro tra una "maternità sociale" ben radicata tra l'alta borghesia primo-novecentesca e la creazione di uno spazio di mobilitazione e coinvolgimento politico (Tarquini 2011, 224-5; Imprenti 2012, 45); e non era un caso che l'assistenza samaritana figurasse tra le discipline della scuola fascista di economia domestica di San Gregorio al Celio (Roma) (*Orario del programma del corso magistrale di San Gregorio al Celio* 1928, 5). A Pistoia, declinazione tutta locale di questa attitudine era l'annua distribuzione di vestiti per bambini al Consorzio antitubercolare. Articoli di giornale e relazioni finali restituiscono i tempi e gli spazi di una cerimonia organizzata con la stessa cadenza con cui giungeva a gennaio il compleanno della regina madre (*Nella Scuola Femminile d'Avviamento Professionale* 1928, 4; *Simpatica cerimonia alla Scuola Regina Elena* 1929, 4). Economia, modestia e beneficenza erano i cardini di una manifestazione per cui «nessuna spesa volli» - è questo l'icastico esordio che la direttrice riserva all'argomento,

per abituare le giovinette a trarre, da ciò che ritenevano ormai inutile, l'utile e, anzi, il necessario: la maglia, la camicina, o l'abitino di buon gusto, dalla stoffa vecchia tornata fresca, e quasi ricreata, procurandosi la viva soddisfazione da cui nascono l'ingegnosità, la pazienza e l'amore per tali lavori, per abituarle alla benintesa economia, alla beneficenza doverosa⁴⁹.

Coinvolgimento nella dimensione sociale della beneficenza, lotta allo spreco, mobilitazione politica: dimensioni tradizionali e innovative della presenza femminile in società si fondevano nella pratica didattica della scuola, con un'attenzione agli indirizzi del regime che la direttrice conferma poche righe dopo, quando, in un passo successivo della relazione finale, riporta che solo cinque alunne sulle cinquantadue iscritte hanno preferito non aderire alle Giovani Italiane (Balzarro 2007, 123-5). «Questo fatto» è il suo commento,

così pieno di significato, è indice della educazione morale e patriottica che le alunne ricevono nella nostra Scuola: educazione pienamente consona alle idealità del Regime, ai fini supremi ch'esso si propone di raggiungere⁵⁰.

Ma erano fini supremi che forse il Regime pensava di raggiungere percorrendo strade diverse da quella di aumentare i finanziamenti alle scuole professionali femminili; il diniego che, già nel 1926, Belluzzo aveva apposto alla richiesta del "Regina Elena" di ottenere un sussidio costante e il pareggiamento dell'istituto segnò le sorti di un istituto destinato, di lì a pochi anni, a essere assorbito dalla scuola di avviamento al lavoro "Enrico Betti"⁵¹. La presenza in città di due scuole professionali maschili – il "Pacinotti" e la "Vittorio Emanuele III" – già presenti nel capitolato di spesa annua, sembrava al MEN motivo più che sufficiente per non perdersi in ulteriori coinvolgimenti finanziari, e questo nonostante la ben differente utenza a cui si indirizzava il "Regina Elena": ben poco quindi l'istruzione professionale femminile, nonostante i proclami del governo, e nonostante gli strali della stampa, influenzò l'agenda ministeriale, che, a eccezione di poche vistose iniziative, preferì in questo campo affidarsi alla munificenza dei comuni e alla larghezza dei privati.

BIBLIOGRAFIA

1888. *Regolamento interno del Conservatorio delle pericolanti detto delle Crocifissine di Pistoia*, Pistoia: Bracali.
 1897. *Scuola professionale femminile Vendramin Corner in Venezia: relazione, regolamento e pianta organica*, Venezia: s.n.
 1913. *Proposta di raggruppamento del R. Conservatorio delle Crocifissine col R. Conservatorio delle Abbandonate e con le RR. Regie Scuole Leopoldine di Pistoia*, Pistoia: Niccolai.

della direttrice, a.s. 1928-9, 2.

⁵⁰ Ivi, 5.

⁵¹ Ivi, b. 5.62, Filza I, Inserto 7 (Ministero dell'Economia Nazionale), Lettera di Giuseppe Belluzzo a Edoardo Rotigliano, Roma, 19 gennaio 1926, 1.

⁴⁷ Ivi, *Registri degli Insegnanti: Italiano*, 1928-9, 20, 37, 43, 51.

⁴⁸ ASPt, *Fondo Scuola Professionale "Regina Elena"*, b. 5.63, *Biblioteca Scolastica*.

⁴⁹ ASPt, *Fondo scuola professionale "Regina Elena"*, b. 5.63, *Relazioni*

1914. *Per la istituzione di una R. Scuola professionale femminile*, Pistoia: Niccolai.
1916. *Annuario toscano. Guida amministrativa, commerciale e professionale della regione*, Firenze: Ruffilli.
1921. *Annuario Statistico Italiano 1919-21*.
1925. *Annuario Statistico Italiano 1922-5*.
1928. *Il compito della massaia nella lotta contro il caro-vita*, in «Educazione ed economia domestica: Bollettino del comitato della scuola di Bergamo», 9: 5-6.
1928. *Gli industriali e le nostre scuole*, in *Idem*, 5: 6.
1928. «Nella Scuola Femminile d'Avviamento Professionale i doni agli iscritti al Dispensario Antitubercolare», *La Nazione*, 13 gennaio.
1928. «Orario del programma del corso magistrale di San Gregorio al Celio», in *Idem*: 4: 5.
1928. «Il taylorismo», in *Idem*, 1: 3-6.
1928. «Il taylorismo in cucina», in *Idem*, 2: 4-5.
1929. «Le riunioni internazionali di Berna, Svizzera, Francia, Belgio, Germania, Olanda, Cecoslovacchia, Germania», in *Idem*, 9: 1-6.
1929. «Simpatica cerimonia alla Scuola Regina Elena per la consegna dei doni ai bimbi del Dispensario Antitubercolare», *La Nazione*, 9 gennaio 1929: 4.
1930. *Annuario toscano. Guida amministrativa, commerciale e professionale della regione*, Firenze: Ruffilli.
1932. *Annuario Statistico Italiano 1932*.
1938. *Annuario Statistico Italiano 1938*.
- Balzarro, Anna. 2007. *La storia bambina. La «piccola italiana» e la lettura di genere nel fascismo*, Roma: Biblink.
- Bagnoli, Ada. 1920. *La scuola popolare e la sua influenza nella preparazione della donna alla vita domestica e civile*, Cocci: Firenze.
- Bargiacchi, Luigi. 1884. *Storia degli Istituti di beneficenza, d'istruzione ed educazione in Pistoia e nel suo circondario dalle rispettive origini a tutto l'anno 1880*, Vol. II, Firenze: Pia Casa di Patronato.
- Buttafuoco, Anna. 1981. *Condizione della donna e movimento di emancipazione femminile*, in *L'Italia di Giolitti*, Milano: Teti.
- Cachat, Maria Luisa. 1924. *La donna nella scuola e nella vita: Discorso*, Como: Caioli.
- Cattaneo Adorno, Giuseppina. 1928. «L'insegnamento medio-professionale e medio-superiore dell'economia domestica», *Educazione ed economia domestica: Bollettino del comitato della scuola di Bergamo*, 3: 4-6.
- Castelli, Giuseppe. 1908. *L'istituto nazionale artistico industriale di San Michele in Roma*, Roma: Bertero.
- Cervesato, Arnaldo. 1928. *Atti del IV congresso di economia domestica*, Tipografia del Littorio: Roma.
- Charnitzky, Jurgen. 1994. *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze: La Nuova Italia.
- Chiti, Alfredo. 1946. *In memoria di Niccolò Niccolai*, Pistoia: Niccolai.
- Conti, Enrico. 2000. *Istruzione tecnica e professionale e sviluppo economico italiano (1859 - 1940)*, tesi di dottorato, Università di Bari.
- Conti, Fulvio. 2003. *Massoneria e società civile. Pistoia e la Val di Nievole dall'Unità al secondo dopoguerra*, Milano: FrancoAngeli.
- Covato, Carmela. 2012. «Maestre d'Italia. Uno sguardo sull'età liberale», in *Storia delle donne*, 1: 165-75.
- d'Alessio, Marina. 2017. ««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», *Rivista di storia dell'educazione*, 1: 17-31.
- Dau Novelli, Cecilia. 1995. *Italiane anni Trenta: l'economico e l'immaginario*, in Giovanni Aliberti (a cura di), *L'economia domestica*, 237-54. Pisa: Poligrafica.
- de Fort, Ester. 1994. *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, Bologna: il Mulino.
- de Grazia, Victoria. 1992. *Le donne nel regime fascista*, Venezia: Marsilio.
- Economia domestica, Comitato nazionale di, 1930. *La donna e la casa. Le scuole di educazione e di economia domestica in Italia e all'estero*, Milano.
- Educazione Nazionale, Ministero dell'. 1930. *L'istruzione industriale italiana*, Roma: Poliglotta.
- Fiori, Antonio. 2005. *Povertà, opere pie ed assistenza: dall'Unità al Fascismo*, Roma: Studium.
- Galfrè, Monica. 2017. *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Milano: Carocci.
- Ghizzoni, Carla. 2012. «Le scuole serali e festive superiori del Comune di Milano fra socialismo e avvento del fascismo», *History of Education and Children Literature*, 2: 281-320.
- Gori, Claudia. 2003. *Crisalidi. Emancipazioniste liberali in età giolittiana*, Milano: Franco Angeli.
- Guglielman, Eleonora. 2005. «Dalla «scuola per signorine» alla «scuola delle padrone»: il Liceo femminile della riforma Gentile e i suoi precedenti storici», in Guspini Marco, *Da un secolo all'altro. Contributi per una «storia dell'insegnamento della storia»*, 155-95. Roma: Anicia, 2004.
- Imprenti, Fiorella. 2012. *Alle origini dell'Unione Femminile. Idee, progetti e reti internazionali all'inizio del Novecento*, Milano: Biblion.
- Inaudi, Silvio. 2006. *Istruzione tecnica e formazione professionale nel periodo fascista*, in *Storia della formazione professionale in Piemonte dall'Unità d'Italia all'Unione Europea*, Torino: Regione Piemonte.
- ISTAT. 1931. *Annuario statistico. Statistica dell'istruzione elementare nell'anno scolastico 1926-1927*, Roma: Istituto poligrafico dello Stato.

- Lagrave, Rose-Marie. 2011. *Un'emancipazione sotto tutela. Educazione e lavoro delle donne nel XX secolo*, in Duby Pierre e Pierrot Michelle (a cura di), *Storia delle donne in Occidente. Il Novecento*, 484-530. Roma-Bari: Laterza.
- Lanaro, Silvio. 1988. *Nazione e lavoro: Saggio sulla cultura borghese in Italia, 1870-1925*, Venezia: Marsilio.
- Lombardo-Radice, Giuseppe. 1936. *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Firenze: Sandron.
- Majno Bronzini, Ersilia. 1902. "La piscinina (alle fanciulle)", *Unione femminile nazionale*, 1901, 3.
- Eadem. 1902. "Salviamo il fanciullo, educiamolo. Lo sciopero delle 'piscinine'", *Ivi*, 1902, n. 13.
- Maher, Vanessa. 2007. *Tenere le fila. Sarte, sartine e cambiamento sociale, 1860-1960*, Milano: Rosenberg & Seller.
- Marega, Maria. 1929. "Come la scuola di economia domestica coopera a fronte il carovita", *Educazione ed economia domestica: Bollettino del comitato della scuola di Bergamo*, 6: 4-5.
- Martinelli, Chiara. 2019. *Fare i lavoratori? Le scuole industriali e artistico-industriali italiane in età liberale*, Roma: Aracne.
- Eadem. 2010. *Una città industriosa e la sua scuola: fondazione e primi anni di vita della Regia Scuola Industriale Antonio Pacinotti (1907-1924)*, Pistoia: ISRPt.
- Mattioni, Ilaria. 2014. *Casa dolce casa: nascita e principi formativi della Scuola di educazione ed economia domestica di Bergamo (1908-1918)*, *History of Education and Children Literature*, 2: 489-511.
- Mayeur, Françoise. 1995. *L'educazione delle ragazze: il modello laico*, in *Storia delle donne: L'Ottocento*, a cura di Duby Georges e Perrot Michelle, 227-45. Roma-Bari: Laterza.
- Minesso, Michela. 2012. *Giuseppe Belluzzo. Tecnico e politico nella storia d'Italia 1876-1952*. Milano: FrancoAngeli.
- Montino, Davide. 2010. *Da scolari a bambini? Scritture disciplinate e scritture personali nei quaderni di scuola*, in *School Exercise Books. A complex Source for the History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and the 20th centuries*, vol. II, a cura di Meda Juri, Montino Davide e Sani Roberto, 1290-301. Firenze: Polistampa.
- Nerozzi, Stefania. 1995. *Le Scuole Leopoldine di Pistoia (1779-1803)*, tesi di laurea, Università di Firenze.
- Pagliai, Ilaria. 1994. *La custodia della virtù. Il Conservatorio delle Fanciulle Abbandonate di Pistoia (1588-1633)*, tesi di laurea, Università degli studi di Firenze.
- Passerini, Luisa. 1984. *Torino operaia e fascismo. Una storia orale*, Roma-Bari: Laterza.
- Perini, Maria. 1929. *Educazione ed economia domestica: Bollettino del comitato della scuola di Bergamo*, 4: 9-10.
- (Porta Bicci, Maria). 1925. "Scuola Femminile d'Avviamento Professionale 'Regina Elena' di Pistoia", *Il Popolo Pistoiese*, 5 settembre 1925: 2.
- Revelli, Luisa. 2010. *Tra il detto e il taciuto. Omissioni ed emendamenti linguistici negli scritti infantili d'inizio Novecento: il caso della Valle d'Aosta*, in *School Exercise Books. A complex Source for the History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and the 20th centuries*, vol. II, a cura di Meda Juri, Montino Davide e Sani Roberto, 1165-78. Firenze: Polistampa.
- Santagati, Federica C. M. 2010. *Arti e mestieri: una scuola artistico-professionale a Catania tra Otto e Novecento*, Acireale-Roma: Bonanno.
- Sante di Pol, Redi. 2012. *Scuola e popolo nel riformismo liberale d'inizio secolo*, Milano: Mondadori.
- Santoli, Quinto. 1957. "Alfredo Chiti", *Bullettino storico pistoiese*, 2: 49-61.
- Santoni-Rugiu, Antonio. 2006. *Maestre e maestri: la difficile storia dell'insegnante elementare*, Milano: Carocci.
- Santoni Rugiu, Antonio e Santamaita, Salvatore. 2011. *Il professore nella scuola italiana dall'Ottocento ad oggi*, Roma-Bari: Laterza.
- Signorelli, Agnese. 1929. "L'insegnamento dell'educazione e della economia domestica come mezzo di difesa contro la mortalità infantile", *Educazione ed economia domestica: Bollettino del comitato della scuola di Bergamo*, 6: 5.
- Simon, Jules. 1861. *Louvrière*, Paris: Hachette.
- Soldani, Simonetta. 1998. "Scuole a Pistoia, prima e dopo l'Unità", *Bullettino storico pistoiese*, 1: 7-40.
- Sorba, Carlotta. 2012. *Il melodramma della nazione. Politica e sentimenti nell'età del Risorgimento*, Roma-Bari: Laterza.
- Tarquini, Alessandra. 2011. *Storia della cultura fascista*, Roma-Bari: Laterza.
- Vazquez Astorga, Maria. 2019. *Le scuole Leopoldine di Firenze e la loro storia (1789-1976)*, ACF: Firenze.
- Vecchi Giovanni, a cura di 2011. *In ricchezza e in povertà. Il benessere degli italiani dall'Unità ad oggi*, Bologna: il Mulino.
- Villeggia, Nicola. 2010. *Autoritarismo e propaganda nei quaderni della raccolta Lombardo-Radice*, in *School Exercise Books. A complex Source for the History of the Approach to Schooling and Education in the 19th and the 20th centuries*, vol. I, a cura di Meda Juri, Montino Davide e Sani Roberto, 403-16. Firenze: Polistampa.
- Zamagni Negri Vera. 1976. *La dinamica dei salari nel settore industriale*, in *L'economia italiana nel periodo fascista*, a cura di Ciocca Pierluigi e Toniolo Giovanni, 329-78. Bologna: il Mulino.



Citation: F. Bellelli (2020) L'importanza degli ordini di intellectione e degli ordini di riflessione nella pedagogia rosminiana: analisi storico-culturale di un vuoto della letteratura critica. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(1): 83-97. doi: 10.36253/rse-9396

Received: January 6, 2020

Accepted: May 26, 2020

Published: July 6, 2020

Copyright: © 2020 F. Bellelli. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Pietro Causarano, Università di Firenze; Lucia Cappelli, Università Cattolica Sacro Cuore di Milano.

L'importanza degli ordini di intellectione e degli ordini di riflessione nella pedagogia rosminiana: analisi storico-culturale di un vuoto della letteratura critica

The importance of the orders of intellection and of the orders of reflection in Rosmini's pedagogy: historical-cultural analysis of a void of critical literature

FERNANDO BELLELLI

Università di Modena e Reggio Emilia. Italia

E-mail: fernando.bellelli@unimore.it

Riassunto. Nella storia culturale della ricezione e dell'interpretazione del pensiero pedagogico (in chiave politico-giuridico-teologica) di Rosmini, è quasi del tutto assente la letteratura critica rispetto a un nucleo tematico in sé e per sé per nulla trascurabile: si tratta della relazione e del rimando vicendevole tra il sorgere degli ordini di riflessione della coscienza, il primo dei quali coincide anche con i diritti naturali, e il ricavarli dagli altri diritti umani da essi derivati. Direttamente connessa con l'analisi di Rosmini su questo rimando vicendevole è, inoltre, la sua proposta educativa dal e sul tema. La genesi della mancata focalizzazione da parte della critica di tale plesso portante sembra, a tutti gli effetti, da ricondursi all'indebita sovrapposizione e/o mancata distinzione tra (gli ordini di) intellectione e (gli ordini di) riflessione. L'articolo si prefigge di portare alla luce la centralità, nel pensiero rosminiano, della coscienza e dei diritti umani, che scaturiscono entrambi dagli ordini di riflessione e dalla loro dinamica – concepita, in particolare, in correlazione con gli ordini di intellectione –, e di indicare i termini nei quali la critica scientifica li ha anche solo tangenzialmente affrontati, al fine di proporre alcune ipotesi eziologiche che spieghino tale oblio e vuoto della critica stessa, oltre ad indicare concrete piste di ricerca storico-educativa per ovviare a tale lacuna.

Parole chiave. Affezione, intellectione, volizione, cognizione, riflessione, diritti.

Abstract. In the cultural history of the reception and interpretation of the pedagogical thought (in a political-juridical-theological key) of Rosmini, critical literature is almost completely lacking on a far from negligible topic, as is the relationship and the mutual reference between the rise of the orders of reflection of conscience, the first of which also coincides with natural rights, and the deriving of the other human rights inferred from them. Furthermore, Rosmini's educational proposal from and on the topic is directly connected with his analysis of this mutual reference. In all respects, the genesis of the lack of focus of critics of this supporting structure seems to be attributed to the

undue overlap and/or lack of distinction between (the orders of) intellection and (the orders of) reflection. The article aims to bring to light the centrality, in Rosmini's thought, of conscience and human rights, both arising from the orders of reflection and their dynamics, conceived, in particular, in correlation with the orders of intellection. Moreover, it aims at indicating the terms in which critics have even marginally addressed them, in order to propose some etiological hypotheses that explain this oblivion and void of the critics itself, as well as suggesting concrete historical-educational paths of research aimed at remedying this lacuna.

Keywords. Affection, intellection, volition, cognition, reflection, rights.

UN DISPOSITIVO EPISTEMOLOGICO CHIAVE

Tra le potenzialità principalmente pedagogiche inesprese, insite internamente all'interpretazione della sintetica espressione del pensiero di Rosmini, riguardo alla persona in quanto diritto sussistente, la storia culturale della sua ricezione non risulta, a tutti gli effetti, aver prodotto un approfondimento relativamente al rapporto tra il diritto sussistente, gli ordini di riflessione e gli ordini di intellectione. Affrontare questo tema in Rosmini, fa misurare inevitabilmente con il rapporto tra la sua tanto nota quanto innovativa espressione che la persona umana è il diritto sussistente¹ e il tema e la teoria della dignità umana.

Se, da un lato, sondando il pensiero di Rosmini nella sua globalità, risulta riscontrabile la differente e specifica definizione che egli fa degli ordini di riflessione e degli ordini di intellectione – e della loro interazione –, dall'altro lato, risulta inversamente proporzionale all'importanza che ricopre nel pensiero rosminiano ciò che, riguardo a tali ordini, la letteratura critica ha prodotto di scientifico nel corso del susseguirsi delle sue fasi di ricerca.

Il motivo principale di questa lacuna è sostanzialmente riconducibile al fatto che le fasi storico-culturali dell'interpretazione complessiva del pensiero e dell'opera di Rosmini si sono succedute in base a più o meno espliciti criteri e opzioni di indagine, talvolta estrinseci all'*intentio auctoris*. In ciascuna di queste fasi è del tutto assente una precisa e robusta indagine e opzione epistemologica e metodologica che si prefigge di applicare un approccio multidisciplinare, interdisciplinare e transdisciplinare presente sia in Rosmini sia nelle istanze dei ritrovati contemporanei delle scienze umanistiche e sperimentali.

Tra l'opera di Rosmini e le esigenze della ricerca scientifica contemporanea sussiste, infatti, una profon-

da convergenza nella differenza dei rispettivi contesti storico-culturali. Mentre il contesto di Rosmini era abitato dall'esigenza enciclopedica di elaborare e proporre un vero e proprio sistema di pensiero globale che racchiudesse e articolasse in modo organico tutte le discipline, l'epoca presente, per svariati motivi, talvolta l'uno il contrario dell'altro (la propensione a sovrapporre la relatività con il relativismo e il dilagare di antichi e nuovi fondamentalismi anche epistemologici), non ha più questo obiettivo. Entrambe le epoche, tuttavia, proprio in questa differenziazione, perseguono *mutatis mutandis* l'obiettivo di determinare in modo organico e unitario le forme, i criteri e gli obiettivi di un efficace approccio epistemologico interdisciplinare, multidisciplinare e transdisciplinare: in Rosmini questo obiettivo è sistematico, in epoca postmoderna è a-sistematico.

Fulcro nevralgico di tale approccio epistemologico in Rosmini è costituito proprio dalla molteplice valenza degli ordini di riflessione. Tale valenza, infatti, ha una pertinenza sia pedagogica, sia giuridica, sia politica, sia filosofico-teologica.

È necessario, a questo punto, indicare le tappe che mi prefiggo di percorrere in questo contributo: in primo luogo do riscontro della estremamente scarna letteratura critica sull'argomento nella storia culturale della ricezione del pensiero di Rosmini in materia, analizzando in particolare, tra l'esigua documentazione prodotta, i più emblematici dei pochi testi disponibili sul tema, al quale alludono senza entrare nel merito di esso.

In secondo luogo, descrivo nel dettaglio del pensiero di Rosmini che cosa si intende per ordini di riflessione e ordini di intellectione, mettendo in evidenza la loro distinzione, che è anche criterio della loro correlazione, a sua volta generativa dei diritti naturali umani. Tale correlazione è riscontrabile soltanto alla luce di uno sguardo prospettico sul pedagogico in chiave teologico-filosofica e politico-giuridica.

In terzo luogo, ipotizzando che la causa principale del vuoto della letteratura critica sul tema risieda nella duplice opzione, teoretica e pratica, di sottolineare di Rosmini più la continuità con il *mainstreaming* del neo-

¹ «Dunque la *persona* ha nella sua natura stessa tutti i costitutivi del diritto: essa è dunque il diritto sussistente, l'essenza del diritto» (Rosmini 2014, vol. 27/A, n. 52). Nel proseguo del contributo spiego dettagliatamente cosa intende Rosmini con la terminologia "ordini di riflessione" e "ordini di intellectione".

tomismo della neoscolastica, piuttosto che la sua discontinuità non contrappositiva ad esso, evidenzio che l'opzione fondamentale dell'innovativa riflessione rosminiana sul tema degli ordini di riflessione, ordini di intellesione e diritti naturali umani è, nel contempo, filosofica e pedagogica, mostrando inoltre che la non ancillarità del pedagogico rispetto al filosofico consente all'originalità del pedagogico di far cogliere l'originalità del filosofico precisamente su questi argomenti. Lo svolgimento della determinazione della validità delle ipotesi eziologiche sopra menzionate, di cui tratto nel penultimo paragrafo, reca con sé anche l'effetto di illustrare non solo perché si è verificata un'indebita sovrapposizione e/o una mancata distinzione tra (gli ordini di) intellesione e (gli ordini di) riflessione, ma anche di illustrare come in Rosmini tali ordini sono distinti e correlati.

Ulteriore obiettivo finale è anche quello di indicare in che modo l'originale teoresi rosminiana sugli ordini di intellesione, gli ordini di riflessione e i diritti naturali umani può essere significativa per l'oggi della ricerca storico-educativa e delle scienze dell'educazione in generale.

Per poter descrivere che cosa sono gli ordini di intellesione e di riflessione nel pensiero di Rosmini, a partire da e in vista del tema della coscienza, che è il luogo antropologico *princeps* nel quale si comprende che cosa Rosmini intende per ordine – altro concetto chiave del pensiero rosminiano – occorre illustrare i motivi storico-culturali per i quali nella storia culturale del Rosminianesimo – sintetizzabile nel sintagma “questione rosminiana”² – poco si è trattato sia della coscienza sia dell'ordine e degli ordini – in particolare sia degli ordini di intellesione sia degli ordini di riflessione sia della interazione di questi ultimi.

Dal punto di vista storico-culturale, sono quattro le fasi che, ad oggi, ha vissuto il Rosminianesimo. La prima è quella riguardante Rosmini ancora vivente: in essa, dopo un primo periodo in cui l'opera del Roveretano trovò larga accoglienza ed ampia ricezione da tut-

ti i punti di vista, intorno all'inizio degli anni Quaranta dell'Ottocento, in particolare in seguito agli attacchi che Rosmini ricevette nel merito della pubblicazione del suo *Trattato della coscienza morale*, si cominciò a profilare quella che poi verrà definita la “questione rosminiana”, consistente nella messa in discussione dell'ortodossia dottrinale cattolica complessiva di Rosmini. Fu quello un periodo di intenso dibattito anche sulle riviste del tempo, nel quale era lo stesso Rosmini a difendersi dalle accuse di eterodossia, anche tramite ulteriori pubblicazioni, quale, ad emblematico esempio, gli *Opuscoli morali* (Rosmini 1965); tra i più aspri oppositori in questa disputa filosofico-teologica e giuridico-politico-pedagogica nel contempo, vi furono i Gesuiti con la loro rivista *La Civiltà Cattolica*. Se, infatti, da una parte, l'opera di Rosmini era quella di produrre una poderosa e sistematica riflessione di “carità intellettuale”, dall'altro lato, il suo impegno pastorale e politico in quanto fondatore di un ordine religioso, l'Istituto della Carità (che include anche le Figlie della Provvidenza-Rosminiane), lo vide coinvolto nelle più cruciali questioni istituzionali dell'epoca, per lui culminanti nel fallimentare esito della missione romana del 1848-1849³. Nel 1854 il pronunciamento di Pio IX nel *Dimittantur* siglò una pace apparente in questa disputa, poiché il Pontefice decretò la fine delle ostilità e la cessazione delle indagini da parte del Sant'Uffizio sulle opere di Rosmini. Questa pace fu comunque destinata a durare poco; morto Rosmini nel 1855, infatti, iniziò la seconda fase della “questione rosminiana”, nella quale furono i padri rosminiani e gli studiosi del pensiero di Rosmini a continuare l'opera di diffusione pratica della sua opera, della quale la difesa dalle accuse di eterodossia era soltanto una componente. Videro così la luce postume alcune opere importanti del Roveretano, in particolare l'incompiuta *Teosofia*. Le azioni dei detrattori non tardarono ad arrivare all'esito che si prefiggevano, ovvero la condanna delle “Quaranta Proposizioni” rosminiane, con il decreto *Post obitum* del 1887-1888. Inizia qui la terza fase della “questione rosminiana”, ad oggi la più lunga, nella quale, sussistendo il divieto formale di approfondire il pensiero filosofico-teologico di Rosmini nei contesti ecclesiastici (rimanendo in ogni caso praticabile la sua spiritualità), è l'ambiente laico a ritenere interessante e meritevole di approfondimento la speculazione rosminiana. Ci furono così alcuni eminenti studiosi, si pensi a Giovanni Gentile (1875-1944)⁴ e a Michele Federico Sciacca

² Tale sintagma può essere inteso – e così lo intendo – riferentesi ad un dato avente un senso storico-culturale anzitutto scervo da categorizzazioni – più o meno valorizzanti – riconducibili anche ad ermeneutiche esclusivamente sia di natura teologico-ecclesiastica sia di natura laica (ed extra-ecclesiastica). Senza tale approccio, il quale né esclude né assottiglia le ermeneutiche di nessun tipo, bensì le include, potrebbe palesarsi un rischio che nuocerebbe alla scientificità della ricerca: la sovrapposizione tra ciò che ha veramente scritto e pensato un autore e quello che le scuole di pensiero su tale autore hanno effettuato come interpretazione. Riguardo alla vitalità e permanente attualità storico-filosofica di questo dibattito sulla “questione rosminiana” cfr. Zanardi 2018. Nel concreto di questo articolo, anche a proposito di tale sintagma, quello che viene fatto emergere è che il rapporto tra gli ordini di riflessione e gli ordini di intellesione è intrinseco al pensiero stesso di Rosmini e non si tratta di una pura questione interpretativa della sua teoresi il riscontrarlo.

³ Cfr., oltre al già citato volume di Zanardi 2018, Malusa *et al.* 2008 e anche De Giorgi 2003.

⁴ Se Gentile ha il merito di aver posto l'attenzione dell'intero mondo accademico e culturale italiano sul pensiero e l'opera di Rosmini è altrettanto vero che lo ha collocato, nella sua personale ricerca

(1908-1975), che si interessarono di Rosmini, approfondendone in maniera cospicua il pensiero. Tale operazione, tuttavia, non fu compiuta con l'intento esclusivo di restituire nella sua completezza il pensiero rosminiano alla contemporaneità, quanto piuttosto con quello di avvalersi della sua poderosa teoresi utilizzandola in funzione di obiettivi estrinseci a quelli del Rosminianesimo. Nella terza fase, ad ogni modo, ci fu un movimento carsico all'interno dell'istituzione ecclesiastica stessa, il quale si impegnò con perizia, perseveranza e lungimiranza, ai fini di conseguire quel risultato che è stato effettivamente ottenuto con la *Nota della Congregazione per la Dottrina della Fede* del 1 luglio 2001, a firma del Cardinale Prefetto Joseph Ratzinger, nella quale sinteticamente si affermano due punti: a) si sostiene che non sussistono più i motivi per ritenere che l'interpretazione effettivamente eterodossa attribuibile alla "Quaranta Proposizioni" rosminiane contenute nel *Post obitum* del 1887-1888 sia quella di Rosmini, dichiarando in tal modo di quest'ultimo la piena ortodossia cattolica, anche nel senso da lui correttamente inteso nelle "Quaranta Proposizioni"; b) si auspica e si dà l'avvio ad una nuova fase di studio del pensiero rosminiano, nella quale si può leggere Rosmini con Rosmini senza doverlo difendere da accuse di qualsiasi tipo e nella quale, soprattutto, ci si può dedicare all'approfondimento degli aspetti più delicati del suo pensiero, al fine di illustrarne la fecondità necessaria per il futuro del cristianesimo e dell'umanesimo. Con il decreto del 2001 e la beatificazione del 18 novembre 2007 ha quindi inizio la "quarta fase" storico-culturale della "questione rosminiana", nella quale siamo ora, fase in cui la ripresa in contesto sia ecclesiale che extraecclesiale del pensiero e dell'opera di Rosmini può ricevere nuovi impulsi, anche nel dialogo con la contemporaneità, sulle questioni cruciali del nuovo umanesimo nell'epoca della digitalizzazione e della globalizzazione, potendo preludere ad una "quinta fase", che al suo interno potrebbe ecclesialmente prevedere la canonizzazione di Rosmini e la sua designazione a dottore della Chiesa. È finalmente in questa "quarta fase" che il *ressourcement* del pensiero rosminiano, già avviato in ambito pedagogico anche nelle fasi precedenti, può trovare nuovi spazi e stimoli per un ritorno ai testi di Rosmini scevro dai

intellettuale, in una posizione funzionale e propedeutica alla giustificazione del suo neo-idealismo attualistico, presentato come superamento anche del Rosminianesimo. Le implicazioni storico-culturali dell'operazione gentiliana in termini pedagogici, identificando egli nel suo sistema la pedagogia con la filosofia, sono state quelle di lasciare ad intendere che, anche per Rosmini, la pedagogia non fosse altra dalla filosofia. La posizione del Roveretano, invece, è diversa e più articolata, dato che per lui la pedagogia non è solo una parte della logica morale ma è anche un'arte, diremmo oggi, a tutti gli effetti, una vera e propria scienza umanistica.

criteri interpretativi complessivi filosofico-teologici della seconda e terza fase della "questione rosminiana", valorizzando gli autori che in queste stesse fasi hanno carsicamente approfondito la pedagogia rosminiana⁵, riprendendola alla luce di un ritorno alle fonti testuali del Roveretano, all'interno della quale operazione si vuole collocare il presente contributo.

Nell'*opus-corpus* rosminiano la focalizzazione sul rapporto tra gli ordini di riflessione e gli ordini di intellesione è centrale anche per cogliere adeguatamente l'interazione tra tali ordini e gli ordini di affezione, volizione e cognizione. Sulla base di tale acquisizione teorica ho effettuato una indagine storico-culturale sulla letteratura rosminiana con il chiaro e preciso intento di individuare se e quali sono stati i contributi della ricerca specificatamente sul rapporto rosminiano tra ordini di riflessione e ordini di intellesione. Analizzando nella sua globalità la letteratura critica sull'opera di Rosmini in merito non sono state rinvenute pubblicazioni aventi per oggetto l'analisi della trattazione rosminiana sul rapporto tra gli ordini di riflessione e gli ordini di intellesione e sulle loro implicazioni sugli ordini di affezione, di volizione, di cognizione, e tantomeno del loro rapporto con i diritti umani e la coscienza⁶. L'indagine è stata svolta non soltanto limitatamente all'ambito pedagogico, quanto piuttosto spaziando all'interno di tutti i campi di produzione di Rosmini.

Nella *Rivista Rosminiana di filosofia e di cultura*, gli unici riferimenti reperiti che si avvicinano ad una trattazione relativa agli ordini di riflessione e agli ordini di intellesione sono quelli in particolare riguardanti i fascicoli 1°-2°-3° dell'annata 1930. Si tratta di vari contributi di studiosi del tempo, nei quali la riflessione

⁵ Tra i principali esperti della pedagogia rosminiana all'interno delle quattro fasi della "questione rosminiana" segnalò: Francesco Paoli (1808-1891), Dante Morando (1908-1959), Angiolo Gambaro (1883-1967), Ernesto Codignola (1885-1965), Mario Casotti (1896-1975), Lino Prenna, Rachele Lanfranchi, Fulvio De Giorgi e Paolo Marangon.

⁶ Autori significativi che pure hanno affrontato alcuni di questi aspetti come, tra gli altri, F. Paoli, G.A. Rayneri, G. Gentile, D. Morando, G. Bonafede, non hanno dato riscontro di avere riconosciuto e identificato la presenza nel pensiero di Rosmini della sua specifica articolazione del rapporto tra gli ordini di riflessione e gli ordini di intellesione. I motivi di ciò sono riscontrabili, oltre che nell'impostazione degli approcci ermeneutici di natura storico-culturale al pensiero del Roveretano, determinati anche dai fattori delle diverse fasi della "questione rosminiana", pure nel fatto che il rapporto tra tali ordini si ricava con evidenza piena dall'accostamento comparato delle opere pedagogiche, in particolare, con quelle politiche, giuridiche e teologico-filosofiche. Tutto ciò, infatti, è ravvisabile ripercorrendo, ancor prima di qualsiasi rimando implicito – pur presente –, i rimandi espliciti che Rosmini stesso fa nelle sue opere pedagogiche ad altre sue opere: esemplificativamente in *Del principio supremo della Metodica* Rosmini rimanda, sul tema che qui si tratta, al *Trattato della coscienza morale* e al *Nuovo saggio sull'origine delle idee* (e a specifiche teoresi che egli elabora solo all'interno di tali rimandi).

viene indagata in chiave gnoseologica in rapporto con l'intellessione, con la cognizione, con la percezione⁷. In nessuno di questi contributi, però, si fa riferimento agli *ordini di riflessione* (oltre che di affezione, d'intellessione, di volizione e di cognizione) e al loro rapporto con la *coscienza* intesa nella definizione data da Rosmini. Un cenno all'ordine dell'essere in Rosmini viene dato da G. Cantagalli (1930, 144), laddove afferma: «egregiamente il Rosmini ci diede la formulazione dell'imperativo morale nella legge fondamentale: *riconosci l'essere secondo l'ordine suo*». Più in generale, come si evince da questi contributi, è possibile constatare che, tra le principali finalità perseguite dagli autori dei testi esaminati, c'è quella di giustificare la compatibilità del pensiero di Rosmini con quello di Tommaso, al fine di evidenziare che la loro comparazione restituisce sostanziali somiglianze e identificabilità con il neotomismo della neoscolastica, che è in larga misura razionalistica e antimoderna. Dal punto di vista storico-culturale, in questo contesto temporale, sembra non essere presente la consapevolezza della distinzione tra quello che – a partire, in particolare, da E. Gilson e J. Maritain fino a E. Przywara, B. Lonergan, J. Maréchal, P. Rousselot, G. Siewerth, F. Ulrich ed E. Tourpe – diventerà il *ressourcement* tommasiano senza dubbio differente dal (neo-)tomismo della (neo-)scolastica, che ha in C. Fabro uno dei suoi principali esponenti. In altre parole, quello che intendo affermare è che i rosministi “ecclesiali” della seconda e terza fase hanno voluto rendere compatibile il pensiero di Rosmini con quello che presumevano essere l'autentico e integrale pensiero dell'Aquinate – e che invece non ne è che una linea interpretativa –, mentre il riferimento tommasiano del pensiero rosminiano risulta più compatibile con altre linee interpretative del pensiero dell'Aquinate, che, sebbene prescindano direttamente dal riferimento a Rosmini, sono potenzialmente più e meglio capaci di far emergere la fedeltà creativa del Roveretano a colui che la Chiesa Cattolica indica come *Doctor communis*. La motivazione di questa opzione della seconda e terza fase è riconducibile ad una duplice finalità: la prima è quella di voler riabilitare Rosmini dopo la condanna del *Post obitum*, dimostrandone l'ortodossia (per fare ciò era inevitabile descrivere un Rosmini discepolo quasi soltanto esecutore del pensiero di Tommaso d'Aquino); la seconda, complementare alla prima, è quella di evitare di affrontare gli argomenti che erano costati la condanna delle “Quaranta Proposizioni”, tra i quali vi sono, indubbiamente, quelli della coscienza e di tutti i dispositivi teoretici, quali gli ordini di affezioni, intellessioni, volizioni, cognizioni, riflessioni, che conducono al giu-

dizio e sono funzionali a una esaustiva descrizione della dinamica stessa della coscienza. Ciò che, tra l'altro, si è, in particolare, riscontrato nell'analisi di questi testi è l'assenza della consapevolezza della distinzione teorica tra intellessione e riflessione: gli articoli e i testi in esame utilizzano tali termini come sinonimi in un ampio campo semantico, che non viene delimitato e distinto, se non per ricondurlo al lessico e all'impianto teorico della neoscolastica e del neotomismo.

Come ho modo di mostrare nel paragrafo terzo, riguardo a questo secondo motivo, ciò che la letteratura critica ha (più o meno) consapevolmente sottaciuto è un aspetto specifico del confronto di Rosmini non solo con l'idealismo tedesco – a partire da I. Kant – ma anche con la tradizione filosofica inglese, in particolare con il pensiero di J. Locke⁸.

Sul fronte dei diritti naturali-umani il versante dell'approccio del loro rapporto con gli ordini di riflessione è sia di natura politica che di natura giuridica. La tanto inedita quanto interessante prospettiva di Rosmini sul tema istituisce un'interazione molto significativa tra i diritti umani in quanto second'ordine di riflessione, che sono diritti acquisiti, e i diritti naturali umani di prim'ordine che l'uomo acquisisce mediante l'uso della *libertà naturale* (e non con quella *acquisita*). I diritti del prim'ordine sono, pertanto, espressivi dell'originale concezione rosminiana della natura umana, e descrivono una prospettiva giuridico-politica che non è riconducibile né al giuspositivismo né al giusnaturalismo, in quanto fa riconoscere la coincidenza dell'elemento ontologico della dotazione della dignità umana con l'elemento riflesso della prestazione della medesima⁹. Rosmini, in altre parole, elabora una vera e propria teoria integrata della dignità umana e una vera e propria pedagogia giuridica, perché è capace di mostrare come la prestazione socio-politico-giuridica dell'uomo, che ne istituisce i diritti positivi, implica di essere riconosciuta nel costituire progressivi derivati ordini di riflessione, ricavati da un ordine di riflessione originario, che è quello ontologico della libertà antropologica, nella sua condizione di relazione

⁸ Cfr. Rosmini 2004, vol. 4, nn. 444 e ss. La posizione di Rosmini a proposito della modernità non è inficiata da pregiudizi di aprioristica opposizione: si può pienamente affermare, infatti, che il Roveretano ha compiuto nel confronto con essa un'operazione (anche) teoretica analoga a e, *mutatis mutandis*, della stessa portata di quella che l'Aquinate ha svolto riguardo all'eredità del pensiero dell'epoca classica.

⁹ Nel dibattito scientifico internazionale sul tema della dignità umana gli approcci teorici sono classificabili in due macro-aree e/o macro-categorie: quella della dotazione e quella della prestazione. Cfr. Bellelli 2020, 17-32. A tale volume rimando anche per una disamina dettagliata sulla riflessione ed elaborazione rosminiana relativamente alla dignità umana, sondata pure nella determinazione del rapporto con i diritti umani, proprio tramite gli ordini di riflessione, inerenti – mediante gli ordini di cognizione – sia alla coscienza sia ai diritti stessi.

⁷ Nel fascicolo 1° del 1930, 27-51, nel fascicolo 2°, 135-145, nel fascicolo 3°, 193-206.

finita con l'infinito assoluto affettivo¹⁰. Ulteriore implicazione di ciò è un'innovativa modalità d'intendere il rapporto tra la morale e il diritto, argomento che esula dal presente contributo e che tuttavia ne è connesso e che sarebbe auspicabile approfondire. La dimensione regolativa del diritto e dei diritti, quindi, adempie alla funzione di supportare l'azione politica nella sua opera di regolamentazione dell'ordine sociale (ed extrasociale) verso e per l'appagamento. Non sembra che la correlazione genetica tra ordini di riflessione e diritti umani sia stata messa adeguatamente in evidenza, neppure da uno dei principali esperti della filosofia del diritto di Rosmini, quale, oltre a S. Cotta, è F. Mercadante, nel suo celebre studio *Regolamento della modalità dei diritti. Contenuto e limiti della funzione sociale secondo Rosmini* (Mercadante, 1981). Anche in altri importanti filosofi politici e studiosi delle dottrine politiche, quali G. Campanini, F. Traniello, A. Del Noce, M. d'Addio e M. Nicoletti, che, tra gli altri, si occupa anche della filosofia politica di Rosmini (Nicoletti 2019), non è stata svolta una trattazione specifica e approfondita sulla invece effettiva centralità di questi aspetti. Se, infatti, da una parte, Rosmini sembra apparentemente voler soprassedere nell'affrontare la questione degli ordini di affezione, intellesione e volizione, così come quelli di cognizione e riflessione, dall'altra parte egli non si sottrae ad affrontarli proprio perché li ritiene uno dei cardini della sua teoresi. È proprio nell'opera *Del principio supremo della Metodica* che egli così si esprime:

«Or sebbene noi non intendiamo di prendere a classificare in questo trattato le intellesioni umane secondo i loro ordini, il che non può essere l'opera né di un libro né di un uomo, ma il lavoro de' secoli che verranno; tuttavia dobbiamo dirne tanto che basti affine che il concetto nostro s'intenda e n'apparisca l'importanza, e si veggia ancora la via per la quale convenga indirizzarsi a ridurlo ad effetto» (Rosmini 2019, n. 88).

Un'espressione analoga in Rosmini si trova nella *Filosofia del diritto* (Rosmini 2014, 27/A, nn. 1009-1010), a proposito del rapporto tra ordini di riflessione e diritti umani, tuttavia anche in quella sede egli non si sottrae dall'affrontare l'analisi degli ordini di riflessione in rapporto ai diritti umani e lo fa in particolare nella *Storia filosofica dei diritti*. Non mi sembra trascurabile il fatto che l'approccio di approfondimento degli ordini di riflessione in rapporto ai diritti umani sia quello della *Storia filosofica*. I motivi dello *status quaestionis* relativo alla teoresi rosminiana sugli ordini di intellesione rapportati a quelli di riflessione risultano essere sia di natura storico-culturale sia riconducibili ad un approccio disciplina-

re all'*opus-corporis* rosminiano prevalentemente settoriale. Nello specifico della ricerca pedagogica il pensiero rosminiano in materia è costruito in stretta connessione con la sua elaborazione giuridica, politica, filosofica, teologica e, per essere compreso nella sua completezza, occorre riscontrare, ripercorrere e rimarcare i rimandi disciplinari intrinseci e vicendevoli alle e tra le sue opere. Ancora più in profondità rispetto alla direzione di ricerca qui indicata, occorre evidenziare che il nesso del rapporto tra gli ordini di intellesione e di riflessione in pedagogia e gli ordini di riflessione e i diritti umani nella filosofia del diritto è costituito dalla centralità della dimensione politica degli ordini sociali. Se, infatti, la politica è realmente il dispositivo che norma il progresso della e delle società, è altrettanto innegabile che il fattore e la dimensione pedagogici sono l'elemento genetico di ogni forma soggettivo-subiettiva¹¹ di ordine e del suo articolato svilupparsi. La correlazione tra la funzione normativa del politico e quella genetica del pedagogico è, a sua volta, retta da un'altra centralità: si tratta di quella del teologico che, proprio in questo senso, è ravvisabile nell'atto in cui si coglie il legame tra la suddetta funzione normativa del politico e la funzione genetica del pedagogico.

Dal confronto tra la disamina svolta in questo paragrafo e in quello successivo, emerge con evidenza la discrepanza tra la trattazione rosminiana sugli ordini di affezione, intellesione, volizione, cognizione e riflessione – relativamente alla coscienza e ai diritti umani – e il vuoto della letteratura critica della storia culturale del Rosminianesimo sul tema. Ciò che non risulta essere stato colto è l'importanza della funzione genetica del pedagogico per l'intero pensiero rosminiano, funzione genetica del pedagogico che costituisce un vero e proprio articolato strumento epistemologico, che istituisce una specifica interazione del giuridico, del politico e del teologico, proprio a partire dalla domanda sul senso dell'educazione, dalla quale scaturisce la teoresi rosminiana che determina il rapporto tra gli ordini di intellesione e gli ordini di riflessione, riguardo al nascere della coscienza e del linguaggio.

GLI ORDINI DI AFFEZIONE, DI INTELLEZIONE, DI VOLIZIONE, DI COGNIZIONE E DI RIFLESSIONE IN PROSPETTIVA PEDAGOGICA E GIURIDICO-POLITICA NEL PENSIERO DI ROSMINI

“Ordine” è, a tutti gli effetti, una parola chiave dell'intero pensiero rosminiano, che ad oggi la critica

¹⁰ Su questo argomento rimando a Sequeri 2020.

¹¹ Come indico nel paragrafo terzo, il significato di *subiettivo* è specificatamente semantizzato da Rosmini ed è un termine-concetto chiave del suo pensiero.

risulta non aver particolarmente approfondito nella sua globalità ed organicità. L'argomento a proposito del quale Rosmini si avvale in termini sintetici – vale a dire relativamente alle tre forme dell'essere¹² –, dell'«ordine» è quello della coscienza, che egli definisce giudizio speculativo di un giudizio pratico, il quale deve essere almeno del second'ordine di riflessione¹³. Come spesso accade nel momento in cui ci si deve focalizzare su uno dei molteplici argomenti del pensiero e dell'opera di Rosmini, anche in questo caso per poter essere il più precisi possibile nel dettaglio, occorre essere i più esaustivi possibile nella descrizione dell'orizzonte complessivo della ricerca.

In tale ottica dunque, in questo contributo, il mio intento è quello di illustrare concetti chiave della teoresi rosminiana – quali quello di ordine, affezione, inteliezione, volizione, cognizione, riflessione, coscienza, diritti naturali umani – e mostrare come essi sono essenziali per comprendere la pedagogia rosminiana, in un'interazione del politico-giuridico-teologico che costituisce un criterio epistemologico essenziale per l'adeguata comprensione della modalità con cui Rosmini concepisce ed attua l'educazione. Contestualmente a tale operazione di natura storico-culturale emergono internamente al pensiero di Rosmini elementi tanto inediti quanto essenziali per la comprensione della sua pedagogia, i quali sono di stimolo per le questioni contemporanee delle scienze umanistiche e della pedagogia nello specifico.

Anzitutto una definizione generale di ordine in Rosmini è la seguente: «Due entità che abbiano tra loro una relazione, costituiscono già un ordine» (Rosmini 2011, n. 970).

Per Rosmini la persona umana è un principio individuale che scaturisce dalla coniugazione di altri due principi: quello intellettuale e quello sensitivo. Nella definizione antropologica di Rosmini è possibile constatare l'operatività del sintesi delle tre forme dell'essere¹⁴. Il principio intellettuale, infatti, corrisponde alla forma ideale dell'essere, il principio sensitivo corrisponde alla forma reale dell'essere: il principio individuale che scaturisce dai due precedenti e che ne costituisce un terzo indivisibile e irripetibile è la persona umana in quanto forma morale e diritto sussistente.

Riguardo al primo degli ordini che considero, sia in senso logico sia in senso ontologico, mi soffermo su

quello delle affezioni. L'affezione è il darsi originario dell'essere reale in quanto sentimento:

«Le affezioni legittime che legano insieme gli uomini si classificano acconciamente in due serie: altre sono native, o spontanee, altre suscitate. Quelle sono calme e costanti, queste veementi e soggette a mutazioni; di quelle l'uomo quasi non ha coscienza, ma improvvisa gli sorge talora, poniamo quando vien messo a pericolo il caro oggetto di sue abituali affezioni; è allora ch'egli incomincia a sentir d'amare; il pensiero del contrario, il timor d'una perdita, trae la sua riflessione sopra di sé, e il rende vivamente consapevole di quel che ha, col confronto di quel che potrebbe non più avere. Le affezioni spontanee adunque sono il fondamento e la radice delle suscitate. Che se le affezioni suscitate non si fondano in spontanee, se non sono uno svolgimento e una maggiore attuazione di queste; esse riescono un fuoco di paglia, o sono bastarde, ipocrite, figlie spurie dell'egoismo, non della grande facoltà d'amare che di tutte le vere affezioni è madre pudica» (Rosmini 2014, vol. 28/A, n. 1000).

La forma reale, pertanto, considerata sia in se stessa sia nel suo modo di interagire sintetizzicamente e di porsi in relazione con la forma ideale dell'essere, acquisisce la sua configurazione tipica in particolare proprio tramite l'affezione (che è una realtà indispensabile per comprendere che cosa intende Rosmini quando tratta anche del sentimento e delle sue parti, quali l'istinto, le sensazioni ...). Quando un'affezione diventa oggetto di una inteliezione dà luogo a quella che è denominata *affezione intellettuale e/o inteliezione affettiva*. La collocazione dell'affezione all'interno di quello che ho denominato «sintetismo nel sintesi» (Bellelli 2014) di affezione, inteliezione e volizione (e cognizione) è così descritta da Rosmini:

«Denominiamo affezione la maniera in cui la volontà si unisce ai suoi soggetti, cioè agli enti conosciuti. Laonde il bene della volontà e de' suoi atti consiste nel distribuire la sua affezione ai diversi enti conosciuti in proporzione e secondo l'ordine della loro entità. E poiché il bene della volontà si chiama bene onesto; dunque il bene onesto consiste in questo, che l'ordine dell'affezione della volontà corrisponda all'ordine dell'essere, oggetto proprio di quella potenza e de' suoi atti» (Rosmini 1998, nn. 33-34).

La correlazione delle due definizioni di affezione date da Rosmini nelle rispettive opere presuppone ed implica i temi teologici del peccato originale e del peccato: l'insistenza sul fatto che le affezioni *suscitate*, che non si radicano a partire da quelle *spontanee*, sono definite anche e principalmente come «figlie spurie dell'egoismo», e quindi non deriverebbero dalla «facoltà d'amare che di tutte le vere affezioni è madre pudica», sta ad

¹² Le forme dell'essere sono quella ideale, reale e morale. Per approfondire il sintesi rimando a Tadini 2012.

¹³ «Il giudizio è una operazione dello spirito, colla quale noi attribuiamo un predicato ad un soggetto» (Rosmini 2003, vol. 3, n.120, nota)

¹⁴ Un elemento cardine della teoresi rosminiana, la non conoscenza del quale pregiudica la possibilità di un'adeguata comprensione del suo pensiero, incluso quello pedagogico, è proprio il sintesi delle tre forme dell'essere. Per una sua descrizione divulgativa cfr. Muratore 1999, 54-66.

indicare che possono esistere delle affezioni dis-ordinate, le quali appunto non rientrano nella corretta articolazione dell'ordine delle affezioni¹⁵.

Tra le varie definizioni di intellesione offerte da Rosmini mi soffermo sulla seguente: «*Intellesione* chiamo ogni atto della mente, che abbia a termine un'idea, o sola, o con altra cosa congiunta, o un suo modo» (Rosmini 2004, vol. 4, n. 505). La cosa congiunta all'idea in quanto termine dell'atto della mente che viene denominato intellesione, nel caso qui considerato, è proprio l'affezione. Risulta essenziale concentrarsi sull'essere ideale rosminiano non a partire da esso, quanto piuttosto dall'essere reale, dato che, non solo antropologicamente ma anche ontologicamente, la gnoseologia di Rosmini è, a tutti gli effetti, definibile anche come un *realismo costruttivista e/o costruttivismo realista* (Bellelli 2019) (ravvisabile con evidenza principalmente a partire proprio dalla constatazione della svolta affettiva della metafisica intrinseca alla teoresi del Roveretano).

Dall'affezione intellettiva scaturisce la volizione, la quale è quella configurazione dell'essere ideale che si colloca nel punto di incontro tra la forma ideale dell'essere e quella morale. La volizione non è ancora un giudizio nel senso morale del termine, quanto piuttosto è quell'atto dell'intelletto e della volontà che ne costituisce il presupposto gnoseologico-antropologico. La descrizione di questa dinamica di affezione, intellesione e volizione, il "sintesismo nel sintesi", è illustrata in modo minuzioso ed esemplare nella rosminiana opera *Del principio supremo della Metodica* (Rosmini 2019). L'architrave presupposta in tale trattato pedagogico, alla quale in tale opera Rosmini non dedica una specifica trattazione, è la cognizione, della quale egli si avvale ampiamente anche in quest'opera presupponendone la concettualizzazione e semantizzazione fornita precedentemente in altre sue opere.

Dal punto di vista pedagogico la cognizione, nel momento in cui interagisce con la volizione¹⁶, è per Rosmini l'ultimo passaggio (logico) che precede il giudizio morale e la riflessione proprio ad esso connessa: essa

è l'atto dell'intelletto che è potenzialmente il giudizio morale.

La cognizione risulta essere un concetto cardine di tutto il Rosminianesimo, ed in particolare della sua filosofia, pedagogia, nonché teologia. Dal punto di vista metafisico, infatti, il principio di cognizione è il primo principio e il principio di tutti i principi, mentre, dal punto di vista pedagogico, la cognizione è, da un lato, l'esito del "sintesismo nel sintesi" di affezione, intellesione e volizione e, dall'altro lato, il criterio fondamentale del passaggio tra un ordine di riflessione e un altro. «Il principio di cognizione viene a dire, che l'intelligenza non concepisce in ogni cosa se non l'essere o un atto dell'essere, e però che una cosa tanto può esser pensata, quant'ha di essere» (Rosmini 1984, n. 340), e ancora: «un principio antecedente, che io chiamo *principio di cognizione*, ed esprimo in questa proposizione: "L'oggetto del pensiero è l'essere o l'ente"» (Rosmini 2004, vol. 4, n. 466). La cognizione, pertanto, in campo pedagogico è l'approdo a cui giunge il sintesi del l'affezione, intellesione e volizione: essa si distingue dalla riflessione per il fatto che costituisce esclusivamente la premessa di un giudizio speculativo sintesi riconducibile alla forma ideale dell'essere, mentre la riflessione costituisce un giudizio che può essere sia speculativo sia pratico: la riflessione, infatti, viene definita come «la facoltà di applicare l'idea dell'essere alle nostre cognizioni e i loro oggetti» (Rosmini 1988, vol. 9/A, n. 1182). Gli oggetti, infatti, non necessariamente sono sintesi riconducibili principalmente all'essere ideale, quanto piuttosto possono essere ricondotti principalmente anche all'essere reale e a quello morale. Nel caso in cui tali oggetti siano appartenenti alla forma morale e/o alla forma reale dell'essere ciò che viene chiamato in causa non è ultimamente la cognizione di essi, passaggio pur indispensabile, quanto piuttosto la riflessione, che istituisce sintesi (cioè moralmente) una connessione reale e non solo intellettiva tra gli enti.

In un passaggio esemplificativo dei *Principi della scienza morale*, Rosmini così si esprime:

«V'hanno dunque tre specie d'atti della riflessione: cioè v'ha una specie di riflessione, che non è che una contemplazione immobile sulle cose già cognite; questa né produce nuova cognizione, né è punto una volizione: v'ha una specie di riflessione che analizza, unisce, e integra le cose cognite; questa produce cognizione nuova, ma non è una volizione: v'ha finalmente una specie di riflessione, che nel tempo che rimira un oggetto cognito, trae da lui volentieri piacere, gode di lui, gode di quel diletto che ridonda nell'essere intelligente, quando riconosce pienamente il bene delle cose cognite, non mettendo ostacoli, anzi promovendo in sé questo diletto, e abbandonandovisi o sia prestandosi a quella piacevole azione, che ogni cosa ben voluta

¹⁵ Non è questa la sede per approfondire questo argomento, tuttavia mi limito ad indicare che questo piccolo dettaglio è in realtà un importantissimo "punto di Archimede" del pensiero rosminiano in materia amartiologica (disciplina teologica che si occupa del tema del peccato): l'originaria bontà della dimensione materiale-corporea dell'essere umano è qui affermata proprio nel momento in cui vengono indicate le tematiche distruttive di essa, che sono l'effetto del peccato, a proposito del quale molta della divulgazione cristiana ha erroneamente fatto coincidere il disprezzo platonico della materia con la concezione cristiana della stessa, la quale ne afferma invece l'originaria bontà, che neppure il peccato corrompe irrimediabilmente, come le affezioni *spontaneae* testimoniano inequivocabilmente.

¹⁶ Rosmini distingue tra volizione affettive, apprezzative e apreziate (Rosmini 2019, n. 333).

nella mente cagiona; e questa è una volizione» (Rosmini 1990, 121).

Oltre alla definizione di ordine che è stata fornita più sopra, nel *Grande dizionario antologico del pensiero di Antonio Rosmini Serbati* (Bergamaschi 2001), alla voce “ordine” sono elencate tutte le principali fonti delle opere di Rosmini nelle quali egli tratta in modo diversificato dell’ordine, che Bergamaschi riconduce a 18 differenti specificazioni. Per l’argomento di cui tratto in questo contributo ritengo particolarmente rilevanti, ai fini della trattazione dei diritti umani, quelle di *ordine delle cognizioni e ordine degli oggetti reali; ordine delle intellezioni; ordine delle riflessioni; ordine sociale*.

A proposito di ordine delle cognizioni e ordine degli oggetti reali, così si esprime Rosmini:

«Si distingue dunque tra l’ordine delle cognizioni, e l’ordine de’ reali. Nella nostra mente gli oggetti reali non sono, se non è la cognizion loro. L’ordine dunque delle cognizioni e delle idee precede l’ordine degli oggetti reali. Convien dunque muovere dal problema della validità delle cognizioni, prima di ragionare su qualsiasi oggetto reale, foss’anco lo stesso assoluto» (Rosmini 2005, vol. 5, n. 1408).

Essendo l’ordine il rapporto tra almeno due entità in relazione tra loro, tramite l’ordine delle cognizioni e l’ordine dei reali, Rosmini indica e descrive il sintesi delle tre forme dell’essere nell’atto in cui vengono colte le proporzioni tra gli enti, sia nella forma ideale sia nella forma reale, nei termini dell’ordine morale, che si conforma alla struttura dell’essere assoluto in rapporto agli enti finiti. Da questo punto di vista emerge che il *realismo costruttivista/costruttivismo realista* di Rosmini si basa proprio sulla cognizione, come capacità di determinare la corrispondenza tra l’ordine della forma ideale e quello della forma reale: emblematico, in tal senso, è il fatto che la definizione di Rosmini sopra descritta è tale per cui, mentre si afferma in modo specifico il primato della realtà sull’idea nel senso che gli oggetti reali non sono nella mente se non tramite la loro cognizione, si afferma contestualmente che l’idea precede la realtà, e per questo senza una formata capacità di esercizio della cognizione non ci può essere rapporto con la realtà, e quest’ultima viene in tal modo ad essere vanificata.

Una volta che è stato chiarito che il nesso tra la forma ideale e la forma reale si verifica tramite le cognizioni (e i loro ordini), è possibile specificare all’interno di tale dinamica in cosa consistono gli ordini di intellesione. Ho precedentemente affermato che la volizione è un’intellessione affettiva che costituisce un atto della mente e della volontà, il quale a sua volta è potenzialmente la materia di un giudizio. Affinché la cogni-

zione diventi oggetto di una riflessione di almeno del second’ordine, prodotta da un giudizio speculativo di un giudizio pratico, e sorga quindi la coscienza, è necessario che la cognizione dell’intellessione volitiva – e l’intellessione volitiva stessa – abbiano un’intensità ontologico-metafisica tale da consentire il passaggio dalla forma ideale dell’essere alla forma morale.

Gli ordini di intellezioni – a proposito della complessità dei quali è lo stesso Rosmini ad esprimersi – sono la somma progressiva e sistemica di intellezioni volitive che contengono e sviluppano intellezioni di affezioni intellettive via via più complesse e articolate, che conducono ad un’elaborazione della sensibilità e degli istinti fino a farli diventare sentimenti, oggetto o meno di deliberazione in base all’eventuale intervento delle cognizioni e delle riflessioni e dei giudizi – espressioni della dinamica e dello sviluppo della coscienza morale. L’opera nella quale Rosmini descrive, anche fenomenologicamente, il sorgere e lo svilupparsi progressivo degli ordini di intellesione è *Del principio supremo della Metodica*, che si interrompe proprio nel momento in cui descrive il quint’ordine delle intellezioni (l’obiettivo di Rosmini era tuttavia quello di trattare di esse in tutte le età della vita). Nella dinamica dello svilupparsi degli ordini delle intellezioni è centrale l’attenzione che Rosmini dedica all’importanza del configurarsi dell’immaginazione per il sorgere del senso morale, così come la concomitanza del nascere della coscienza con il formarsi e l’articolarsi del linguaggio. Le intellezioni volitive che diventano volizioni e cognizioni costituiscono la materia delle riflessioni proprie degli ordini della coscienza morale in quanto giudizio speculativo di un giudizio pratico almeno del second’ordine di riflessione.

Tra le definizioni che Rosmini dà degli ordini di riflessione sono utili le seguenti:

«Che se noi vogliam vedere il rapporto che queste formule [formole riguardanti gli enti in relazione tra essi n.d.r.] hanno colla facoltà di riflettere, affine di distribuirle secondo gli ordini delle riflessioni, egli è mestieri che semplifichiamo tutta questa dottrina cercando un principio che ci diriga nel classificare secondo gli ordini delle riflessioni tali doveri: e il principio sarà il seguente: “le relazioni degli enti, che fondano obbligazioni morali, si richiamano tutte a due capi, all’essere e al fare delle cose”. Quindi le formole morali che da quelle relazioni si originano 1°. o riguardano il loro prezzo rispettivo, 2°. o le loro azioni immediate o mediate, buone o cattive ne’ loro effetti» (Rosmini 2012, nn. 163-164)¹⁷.

¹⁷ Nella *Logica*, Rosmini offre un criterio anche pedagogico per educare al loro corretto discernimento e fruizione: «[...] Questi ordini [di riflessioni n.d.r.] sono innumerevoli, e non sono esclusi che dal pensare assoluto, di cui si dirà nella Teosofia. Se dunque il pensatore

Dalla prima definizione di Rosmini si ricava l'intrinseco rapporto anche tra la definizione di ordine e la definizione di riflessione: è la riflessione stessa a costituire criterio anche morale dell'ordine in quanto relazione di enti, e tutto ciò non senza la primalità della forma morale dell'essere. La logica dell'ordine morale delle riflessioni è sia gnoseologica sia ontologico-metafisica, ed esige di essere rispettata nella sua gradualità, la quale, a sua volta, è il criterio pedagogico *princeps* definito e illustrato da Rosmini nell'opera pedagogica principale *Del principio supremo della Metodica*. L'esempio che Rosmini svolge, nel momento in cui tratta degli ordini di riflessione, è relativo all'*ordine sociale*, che nello specifico egli così definisce: «Dalla natura intima della società scaturisce adunque l'ordine, o le differenze fra i sozzi che la compongono. L'*ordine sociale* dà luogo a un *diritto sociale*» (Rosmini 1997, 166).

L'ordine sociale per Rosmini è l'articolazione dei rapporti tra le diverse società, che egli riconduce alla società domestica coniugale-parentale, società civile e società umano-divina. Riguardo all'ordine sociale si riscontra l'emergere della componente teologica in Rosmini, comprensibile alla luce dell'interazione tra l'ordine naturale e l'ordine soprannaturale, anch'esso riscontrabile nella crucialità dell'elemento della cognizione, la quale può essere a sua volta, oltre che naturale anche soprannaturale. L'originalità che qui mi limito a sottolineare di questo impianto che offre Rosmini è quella di far scoprire e proporre un'interazione tra l'antropologico e il teologico che conduce a riconoscere quest'ultimo a partire dall'indagine sulla coscienza umana e le sue relazioni sociali. Uno degli effetti principali di questo impianto è quello di implicare una ridefinizione del giuridico del tutto originale e innovativa e vertente, anch'essa, sugli ordini di riflessione:

«Tale è la gerarchia de' diritti umani: ed ella ha la sua ragione nella natura limitata dell'attività umana, che co' suoi proprj atti modifica sé stessa, e s'accresce, e si giova degli atti suoi precedenti a farne di nuovi. Ell'ha la sua ragione principalmente nell'attività umana speciale dell'intelligenza, la quale, soggetta ad una legge simile, fa parimente degli atti che si distribuiscono in altrettanti ordini da noi chiamati ordini di riflessioni. Ora il distribuire

saprà osservare in qual ordine di riflessione cada il suo ragionamento, potrà evitare un gran numero d'errori. Il pensiero non va diritto, se non procede sempre nello stesso ordine, ma saltella da uno in altri ordini più o meno elevati, come il sonatore che mantenendo la stessa nota muta l'ottava. E questa regola richiede, per ben intendersi, che si conoscano le dottrine ideologiche e ontologiche» (Rosmini 1984, n. 998). È lo stesso Rosmini a rimandare nella *Logica* al *pensare assoluto* della *Teosofia*, in rapporto agli ordini di riflessione: a proposito di ciò, un altro dispositivo chiave del pensiero di Rosmini è l'*inoggettivazione*, che per ovvi motivi mi limito qui solo ad indicare.

i diritti secondo la gerarchia de' detti ordini di riflessioni, non è già cosa vana: ella è anzi classificazione fecondissima. Si avvedrà della verità di ciò che affermo colui che prenderà a scrivere una Storia filosofica de' diritti e che contrassegnerà i gradi di progresso delle nazioni ne' varj tempi della loro vita politica dagli ordini più o meno elevati de' diritti, a' quali pervennero gli individui di esse» (Rosmini 2014, vol. 27/A, nn. 1009-1010).

Da quanto esposto si evince che riflessione e intellesione in Rosmini sono due realtà definite in modo distinto e che sono correlate tramite la cognizione. Essenziale per comprendere, in se stessi e nella loro relazione, le intellesioni e gli ordini delle intellesioni e le riflessioni e gli ordini delle riflessioni è l'ordine delle cognizioni. L'affezione, a sua volta, è proprio il discriminante che consente di identificare ciò che distingue l'intellessione dalla riflessione: le intellesioni affettive, infatti, pur rimanendo formalmente nell'ambito compiuto dell'essere ideale e culminando nelle volizioni, fanno emergere che la cognizione è anello di congiunzione tra la forma ideale e la forma reale; a sua volta la cognizione è condizione della possibilità della riflessione, in quanto la riflessione stessa è lo sviluppo nella forma morale della cognizione tramite il giudizio, il quale funge, a sua volta, da anello di congiunzione, nella forma morale, dell'essere ideale e dell'essere reale.

La differenza principale tra l'intellessione e la riflessione è che, mentre l'intellessione è riconducibile in modo formalmente compiuto all'essere ideale, la riflessione è compresa e sondata compiutamente nella connessione tra le tre forme dell'essere, in particolare nell'essere morale. Oltre alla considerazione dell'intellessione e della riflessione in se stesse, è stato indicato che cosa aggiungono ad esse gli ordini di intellessione e gli ordini di riflessione: si tratta principalmente del passaggio eminentemente pedagogico dalla capacità intellettuale dell'uomo all'operatività riflessa della sua coscienza morale. È proprio questo il passaggio per la realizzazione del quale l'opera educativa e la dimensione pedagogica rivelano la loro specificità e la loro importanza. Per Rosmini, infatti, la coniugazione soggettiva del principio sensitivo e del principio intellettuale nel fanciullo è, dal punto di vista pedagogico, simultaneamente formazione ed educazione: il sorgere della coscienza riflessa è il vero e proprio sbocciare della capacità intellettuale propria dell'essere umano, sbocciare che si compie nel momento in cui gli ordini di affezione, intellessione e volizione, proprio a partire dall'esperienza sensibile, fanno sì che il principio intellettuale e il principio sensitivo si riconoscano ecceduti da un terzo principio che nella loro unione sono loro stessi a generare (e da cui sono a loro volta generati): l'essere morale della coscienza della persona in quanto diritto sussistente. Dal

punto di vista fenomenologico si evince da questa sintetica descrizione desunta dall'indagine sui testi rosminiani che, per il Roveretano, la dimensione pedagogica formativo-educativa è prioritaria e riveste un ruolo di vero e proprio primato fondativo di ciò che, successivamente, va a specificarsi come dimensione politico-giuridica della persona umana e della società.

La gradualità della funzione pedagogica consiste nel guidare il soggetto a coscientizzare per gradi gli ordini delle affezioni, delle inteliezioni, delle volizioni, delle cognizioni e delle riflessioni. Senza l'efficace riuscita di quest'opera pedagogica, per Rosmini, la coscienza morale riflessa non raggiunge la sua necessaria e sufficiente formazione ed educazione. Il raggiungimento dell'esito di quest'ultime è *conditio sine qua non* per ogni agire sociale, politico e giuridico.

Essendo la questione dell'appagamento uno degli elementi principali interno al fine fondamentale della filosofia politica, che si prefigge di elaborare una organica risposta al problema del miglior ordine politico possibile¹⁸, da quanto esposto ed emerso si evince che l'ordine delle affezioni costituisce un presupposto estremamente significativo per dare corpo all'ordine sociale, della regolazione del quale si occupa proprio l'azione politico-giuridica stessa. L'appagamento, infatti, è uno degli argomenti su cui Rosmini maggiormente si concentra nella sua *Filosofia della politica* e, pedagogicamente parlando, l'educazione dell'ordine delle affezioni è criterio guida per discernere correttamente in che cosa consista un appagamento autentico, distinguendolo da un falso appagamento determinato *in primis* da un dis-ordine delle affezioni, che si riverbera ultimamente sugli ordini di riflessione, appunto dis-ordinandoli¹⁹. Nella storia

¹⁸ «Convien adunque conchiudersi che *l'appagamento* dell'umana natura risulta da due elementi, 1) da un bene reale indipendente dalla libera volontà dell'uomo, 2) da un atto della libera volontà col quale l'uomo si chiami appagato del bene che possiede» (Rosmini 1997, 202).

¹⁹ Il tema politico dell'appagamento è strettamente connesso con il tema teologico dell'appagamento: «Acciocché dunque l'umana mente, pervenuta alle ragioni ultime, sia consapevole che a sé queste sono ultime, è necessario, qualora tali ragioni non sieno anche ultime in se stesse, che ella riconosca i propri *limiti* naturali, e che intenda chiaramente, come volendo spingere le ricerche più oltre, ella tenterebbe di fare l'impossibile. Di che apparisce, che la dottrina de' *confini della mente umana* da noi trattata altrove, è necessaria al pieno e assoluto suo appagamento (Teodicea, n. 168). Convieni, trattando de' confini della mente umana, distinguere i due stati ne' quali si può trovare l'umana natura, nell'uno fornita del solo lume naturale, nell'altro con un doppio lume, il naturale e il soprannaturale, diverso nel presente stato di via da quello che sarà nello stato di termine. Ma si può tuttavia determinare qualche cosa di comune a' confini della mente umana, qualunque sia lo stato in cui l'uomo si trovi. [...] Quindi, secondo natura, l'uomo non può conoscere la suprema ragione morale, se non in un modo negativo e virtuale» (Rosmini 1984, nn. 1163-1165). L'antiperfettismo politico di Rosmini è strettamente connesso con la sua riflessione teologica sulla grazia soprannaturale e la felicità della beatitudine.

dell'educazione l'importanza della funzione genetica del pedagogico per l'intero pensiero rosminiano attende ancora di essere valorizzata dalla ricerca scientifica, anche e soprattutto tramite la focalizzazione del complesso strumento epistemologico in tale funzione presupposta: cioè l'originale interazione del giuridico, del politico e del filosofico-teologico a partire dalla domanda pedagogica. L'applicazione di questo strumento epistemologico-pedagogico è in grado di restituire quello che a tutti gli effetti può essere ritenuto il cuore della pedagogia rosminiana: la funzione genetica degli ordini di riflessione in rapporto agli ordini di inteliezione (di affezione e di volizione) – avente nella cognizione e nei suoi ordini il proprio fulcro –, rispetto all'insorgere della coscienza, del linguaggio e della loro educabilità.

EZIOLOGIA DI UNA FOCALIZZAZIONE MANCATA:
L'INDEBITA SOVRAPPOSIZIONE E/O L'ASSENZA
DELL'INDIVIDUAZIONE DELLA DISTINZIONE TRA
(GLI ORDINI DI) INTELIEZIONE E (GLI ORDINI DI)
RIFLESSIONE.

Come ho indicato, il fattore e la dimensione pedagogici sono l'elemento genetico di ogni forma soggettivo-*subiettiva* di ordine e del suo ordinato articolarsi e svilupparsi. Cardine della struttura pedagogica fondamentale rosminiana è la distinzione e correlazione tra gli ordini di inteliezione e di riflessione, tramite il giudizio riflessivo della coscienza morale. Centrale è questa affermazione di Rosmini:

«Il principio adunque conducente gli uomini all'appagamento sono "i giudizi giusti co' quali si apprezzano le cose per quello che sono realmente, non prendendosi la parte pel tutto, né l'astratto pel concreto". Questa integrità di giudizio dovrebbe formare lo scopo principale dell'educazione: una veduta così completa abbracciante il tutto si deve, come ho detto altrove, al Cristianesimo» (Rosmini 1997, 496).

Come è possibile educare nel modo in cui intende Rosmini? Egli spiega tale possibilità dal punto di vista teoretico quando individua l'errore fondamentale di Locke (che Rosmini vede ravvisabile anche in Reid) e di Kant nel non aver ricercato le condizioni della cognizione a priori²⁰ e nell'aver fatto *subiettivi* gli oggetti del

²⁰«Riassumendo la dottrina del Kant, essa riesce alla seguente: Non v'ha cognizione che cominci in noi prima della *sperienza*; ma il Locke non disse però bene, affermando che ogni nostra cognizione venga da' sensi. La cognizione nostra: 1° parte è *a priori*, cioè necessaria ed universale; 2° parte *a posteriori*, cioè contingente e particolare. Noi dobbiamo dunque spiegare come sia possibile una esperienza che ci somministri sì l'una che l'altra di queste due cognizioni. La *cognizione a priori*, cioè

pensiero²¹. A proposito della concezione lockiana della riflessione, Rosmini così si esprime:

«Per riflessione lockiana io intendo quella facoltà che ha il nostro spirito di fissare la sua attenzione sulle sensazioni esterne, o sul sentimento interno (e nel sentimento si comprendono ancora tutte le operazioni dello spirito nostro, di cui abbiám sentimento), cioè o sopra il tutto, ovvero sopra qualunque parte della sensazione e del sentimento: senza però aggiungervi essa nulla, quindi senza creare a se stessa un nuovo oggetto» (Rosmini 2004, vol. 4, n. 444).

Da questa definizione lockiana, si evince chiaramente che, per il filosofo inglese, la riflessione è concepita in modo differente da Rosmini, per il quale la definizione di intellezione è compatibile con quella lockiana di riflessione, mentre la definizione rosminiana di riflessione, come ho indicato, è l'effetto e il prodotto dell'articolarsi degli ordini di affezioni, intellezioni, volizioni e cognizioni.

Nel numero successivo a questo il Roveretano individua l'errore fondamentale della concezione di Locke sulla riflessione:

«E io credo dovere spiegare a questo modo la riflessione lockiana, confrontando insieme quello che dice il Locke intorno ad essa, con quello che dice circa le idee innate, e così spiegando il Locke col Locke medesimo. E veramente, pigliando la sola definizione che il Locke dà della sua riflessione, “la percezione delle operazioni del nostro spirito sopra le idee dai sensi ricevute”, nulla di buono se ne caverebbe. Ella è così equivoca, che non esprime alcun sistema. Poiché s'ella non è che la percezione delle operazioni del nostro spirito sulle idee venute dai sensi, si suppongono già le idee formate: e poiché non si può dare idea di cosa alcuna senza che v'abbia dentro l'idea dell'essere; si suppone

la cognizione necessaria ed universale, non ha che fare colle sensazioni: ella si suscita dunque in noi, come disse il Reid, e si sviluppa dal fondo stesso del nostro spirito all'occasione delle sensazioni» (Rosmini 2003, vol. 3, n. 325).

²¹«L'errore fondamentale del criticismo consiste nell'aver fatto subiettivi gli oggetti del pensiero. Questi oggetti risultano da sensazioni (materia) e da forme intellettive. [...] Il Kant dunque non trova nulla di mezzo tra il venire una cognizione o qualche suo elemento dalle sensazioni, e il venire dal nostro spirito; ma un argomento per esclusione così fatto, è manifestamente arbitrario e falso, perché è imperfetta l'enumerazione dei casi possibili. Tale è l'errore fondamentale di questa scuola, ed il peccato originale di tutte le filosofie tedesche che comparvero dopo la kantiana, prendendo da questa l'avviamento. La supposizione, su cui fabbrica il Kant, e di cui non dà la menoma prova, la supposizione, dico, che ciò che c'è nell'intendimento nostro di straniero alle sensazioni deva di necessità venire dal soggetto intelligente, procedeva dal non aver egli posto attenzione che l'essere ha due modi: l'uno *subbiiettivo*, e l'altro *obbiettivo*, e che nell'uno e nell'altro modo l'essere è identico. [...] La cosa esterna ha una esistenza subbiettiva (a cui si riduce anche l'extrasubbiettiva): per conoscerla dobbiamo unirle l'esistenza obbiettiva che è la sua intelligibilità» (Rosmini 2003, vol. 3, n. 331).

già, formata quest'idea terribile, che è tutto il nodo della nostra questione. Quindi la difficoltà rimane superata con una semplice supposizione [...]. Le idee prime furono formate dalla sensazione. In che modo? questo è quello che il Locke non dice, né si dà briga di spiegare: a lui basta dirvi che “i nostri sensi fanno penetrare tutte queste idee nel nostro spirito”, e “con ciò (ecco l'uniche parole di spiegazione) m'intendo che i nostri sensi dagli oggetti fanno passare nello spirito quell'atto che produce queste percezioni”. Se questa sia una spiegazione soddisfacente, ognuno il vede: ella non è né pure una sufficiente descrizione del fatto della sensazione» (Rosmini 2004, vol. 4, n. 445).

Ciò che manca a Locke è precisamente la distinzione tra intellezione e riflessione, anche in quanto non è in grado di definire con precisione che cosa è l'*affezione*. Leggendo il *Nuovo saggio* di Rosmini parallelamente alle altre opere citate in questo contributo, si può evincere con chiarezza che l'elaborazione degli ordini di affezioni, intellezioni, volizioni, cognizioni e riflessioni sono anche una implicita risposta all'empirismo lockiano (e, conseguentemente, al criticismo kantiano), nel quale è assente una strumentazione teoretica che ha il suo fulcro precisamente nella distinzione tra intellezione e riflessione. Per poter, infatti, comprendere che cosa è la cognizione a priori, tramite la quale si è in grado di affermare che il senso dell'esperienza non è nelle sensazioni bensì nelle cognizioni, è necessario avere chiara la nozione di *intellezione*, inclusa la qualificazione che la distingue dalla *riflessione*. Non distinguendo Locke tra intellezione e riflessione, e trasmettendo quest'errore al criticismo kantiano, egli, in un certo senso, compie una operazione uguale e contraria a quella del razionalismo (sia quello della neoscolastica sia quello dell'idealismo), il quale, a sua volta, identifica gli oggetti con i *subietti*. Ecco un'altra importantissima elaborazione rosminiana, che, distinguendo, unisce due elementi fondamentali del sintesismo: il *subietto* (e, pertanto, tutto ciò che è *subiettivo*), infatti, è espressivo sia della forma reale – in quanto indica anche la realtà del *sentimento-affezione* extra-soggettivo – sia della forma morale, la quale, proprio nel *giudizio riflesso*, è il *subietto* compiuto e completo della conoscibilità e amabilità dell'essere, che in tal senso è colto nell'ontoprismatica dinamica in atto del sintesismo triadico-trinitario. È proprio alla luce della triadica concezione rosminiana relativa al *subietto* che ci si pone nell'ottica principale e privilegiata per comprendere in che cosa consistano gli ordini di riflessione, aventi nella distinzione e correlazione con gli ordini d'intellezione anche il criterio per comprendere il senso della rosminiana svolta affettiva della metafisica. Di tale rimosso della storia culturale dell'interpretazione del pensiero di Rosmini, possono essere colti i motivi per i quali non si è

dedicata la dovuta attenzione alla centralità della distinzione tra ordini di inteliezioni e ordini di riflessioni, invece particolarmente ravvisabile nella sua elaborazione pedagogica: la seconda e terza fase rosminiana, infatti, non hanno adeguatamente apprezzato e tenuto in debito conto la critica di Rosmini a Locke e a Kant e, per questo, non hanno colto l'originalità con la quale il Roveretano ha sviluppato in modo fedele e creativo nel contempo il suo confronto con l'Aquinate, e con l'empirismo, il criticismo e l'idealismo; così come il neoattualismo idealistico di Gentile, considerando il pensiero rosminiano come una sorta di addentellato del criticismo kantiano prima e dell'idealismo hegeliano poi, non ha messo in evidenza quegli elementi che fanno di Rosmini non un artefice secondario dell'inveramento della modernità, quanto piuttosto uno degli autori principali – se non il principale – per il superamento della stessa.

PISTE DI RICERCA STORICO-EDUCATIVA

La tesi principale sostenuta in questo contributo è che la lacuna della letteratura critica sugli ordini di inteliezione e di riflessione, e sul rapporto tra di loro, è riconducibile a quei processi storico-culturali che non hanno consentito di focalizzarsi sulla rilevanza genetica della funzione pedagogica per il costituirsi e l'attivarsi di tali plessi e di quelli ad essi connessi, quali gli ordini delle affezioni, delle volizioni, delle cognizioni, da cui si ricavano il sorgere della coscienza riflessa, del linguaggio e dei diritti umani. La *cognizione*, in particolare, è al crocevia di approcci dell'epistemologia pedagogica anche molto diversificati fra di loro, quali, ad esempio, quello cognitivo-comportamentale e quello fenomenologico-ermeneutico.

Da quanto esposto sono percorribili alcune piste di ricerca, che possono essere sviluppate al fine di trasformare, mediante l'indagine svolta, la lacuna della letteratura critica riscontrata in un essenziale strumento di rilettura della “questione rosminiana”, tale da mostrare le ragioni intrinseche che ne giustificano la legittima re-immissione nel dibattito pedagogico contemporaneo. Tra le possibili piste ne indico di seguito tre, le quali intersecano tematiche pedagogiche di significativa rilevanza anche per alcune delle questioni al centro dell'attuale dibattito epistemologico scientifico.

La prima pista consiste nell'indicare come il pensiero pedagogico di Rosmini possa contribuire alla svolta affettiva delle scienze umanistiche, in particolare in virtù della teoresi sugli ordini delle affezioni.

La seconda pista verte sull'individuazione dell'importanza della ripresa e della rilettura della ricezione

rosminiana della critica a Locke, ai fini di propiziare la continuazione della significativa, e purtroppo interrotta²², ricezione angloamericana in chiave analitica, comportamentale e pragmatistica del pensiero pedagogico rosminiano stesso.

La terza pista può essere individuata nell'elaborazione di una pedagogia giuridica che contribuisca allo sviluppo di una teoria integrata della dignità umana, nella quale venga apprezzata l'importanza degli ordini di riflessione, sia per la formazione-educazione-istruzione della coscienza, sia per l'articolazione di un nuovo umanesimo-incivilimento politico-giuridico, che verta sul riconoscimento degli ordini dei diritti umani naturali. La comprensione dell'articolazione tra gli ordini di riflessione e i diritti umani, infatti, è possibile soltanto nella misura in cui si pone attenzione alla componente educativa della filosofia della politica e del diritto rosminiano, tale per cui la posizione del Roveretano non è riconducibile né al giuspositivismo, né al giusnaturalismo in quanto tali. I diritti naturali della persona in quanto diritto sussistente, infatti, che costituiscono il primo ordine di riflessione della coscienza, ineriscono alla *libertà naturale* e non alla *libertà acquisita*: tale approccio non è ovviamente giuspositivistico – perché connette la prestazione e la dotazione tramite l'individuazione della loro co-originarietà che rende del tutto inutile la questione circa il primato dell'una sull'altra e viceversa –; non è nemmeno un approccio giusnaturalistico, per il fatto che il rapporto tra la natura umana e i diritti naturali in Rosmini non si basa sugli ordini di inteliezione quanto piuttosto sugli ordini di riflessione. L'approccio di Rosmini, più compatibile con il giuspersonalismo, rivela la centralità genetica del pedagogico, per una corretta fruizione degli ordini di inteliezione e riflessione, che consenta di condurre l'uomo e la società sulla via di un autentico appagamento.

BIBLIOGRAFIA

- Baroni, Augusto. 1930. “Due questioni, tre soluzioni”. *Rivista Rosminiana di filosofia e di cultura* I: 46-52.
- Baroni, Augusto. 1930. “L'intelligenza diretta”. *Rivista Rosminiana di filosofia e di cultura*. I: 21-32.
- Baroni, Augusto. 1930. “Le due mentalità nella questione”. *Rivista Rosminiana di filosofia e di cultura* III: 195-196.
- Bellelli, Fernando. 2014. *Etica originaria e assoluto affettivo. La coscienza e il superamento della modernità nel-*

²² Cfr. Tadini 2016.

- la teologia filosofica di Antonio Rosmini*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bellelli, Fernando. 2020. *Percorsi storici della pedagogia giuridica. Vico, Rosmini e la dignitas hominis*. Roma: Aracne.
- Bellelli, Fernando. To be published. "Human Dignity as a Realistic Construct in G.B. Vico's and A. Rosmini's Thought" in *Proceedings of the Seventh World Conference on Metaphysics, October 24-27, 2018, Pontifical University of Salamanca, Spain*. Madrid: Editorial Fundación Fernando Rielo.
- Bergamaschi, Cirillo. 2001. *Grande dizionario antologico del pensiero di Antonio Rosmini*. 4 volumi. Roma-Stresa: Città Nuova Editrice-Edizioni Rosminiane.
- Bozzetti, Giuseppe. 1930. "Fantasma e idea nella percezione ci sono". *Rivista Rosminiana di filosofia e di cultura* III: 196-200.
- Bozzetti, Giuseppe. 1930. "Fantasma e idea sono scoperti dalla riflessione nella percezione". *Rivista Rosminiana di filosofia e di cultura* III: 202-203.
- Cantagalli Giulio. 1930. "Fantasma e idea sono solo nella riflessione". *Rivista Rosminiana di filosofia e di cultura* III: 200-202.
- Cantagalli, Giulio. 1930. "Fantasma e idea nella percezione non ci sono". *Rivista Rosminiana di filosofia e di cultura* III: 193-196.
- Cantagalli, Giulio. 1930. "Fantasma e idea sono supposti gratuitamente nella percezione". *Rivista Rosminiana di filosofia e di cultura* III: 203-205.
- Cantagalli, Giulio. 1930. "Sensazione e conoscenza". *Rivista Rosminiana di filosofia e di cultura* II: 142-144.
- De Giorgi, Fulvio. 2003. *Rosmini e il suo tempo. L'educazione dell'uomo moderno tra riforma della filosofia e rinnovamento della Chiesa (1797-1833)*. Brescia: Morcelliana.
- Malusa, Luciano, Paolo De Lucia ed Eleanna Guglielmi. 2008. *Antonio Rosmini e la Congregazione del Sant'Uffizio*. Milano: FrancoAngeli.
- Marino, Giuseppe. 1930. "L'uomo è sempre intelligente". *Rivista Rosminiana di filosofia e di cultura*. I: 40-43.
- Marino, Giuseppe. 1930. "La cognizione sensitiva di S. Tommaso e la percezione sensitiva di Rosmini". *Rivista Rosminiana di filosofia e di cultura* II: 135-141.
- Marino, Giuseppe. 1930. "Questione teorico-storica". *Rivista Rosminiana di filosofia e di cultura* II: 144-145.
- Mazzantini, Carlo. 1930. "Conoscenza intellettuale, mediata e immediata". *Rivista Rosminiana di filosofia e di cultura* I: 43-46.
- Mercadante, Francesco. 1981. *Regolamento della modalità dei diritti. Contenuto e limiti della funzione sociale secondo Rosmini*. Milano: Giuffrè.
- Muratore, Umberto. 1999. *Conoscere Rosmini. Vita, pensiero, spiritualità*. Stresa: Edizioni Rosminiane Sodalitas.
- Nicoletti, Michele. 2019. *Il governo senza orgoglio. Le categorie del politico secondo Rosmini*. Bologna: il Mulino.
- Rosmini, Antonio. 1930. "È intelligenza la sola riflessione o anche la cognizione immediata delle cose? Anche la cognizione immediata delle cose non è del senso, ma dell'intendimento". *Rivista Rosminiana di filosofia e di cultura* I: 33-34.
- Rosmini, Antonio. 1965. *Opuscoli morali*. A cura di Remo Bessero Belti. Edizione Nazionale delle opere edite e inedite di A. Rosmini Serbati. Padova: Cedam.
- Rosmini, Antonio. 1977. *Teodicea*. A cura di U. Muratore. Vol. 22 Edizione Nazionale e Critica. Roma: Città Nuova.
- Rosmini Antonio. 1988. *Psicologia*. A cura di V. Sala. Vol. 9/A Edizione Nazionale e Critica. Roma: Città Nuova.
- Rosmini Antonio. 1997. *Filosofia della politica*. A cura di M. d'Addio. Vol. 33 Edizione Nazionale e Critica. Roma: Città Nuova.
- Rosmini, Antonio. 2011. *Teosofia*. A cura di S.F. Tadini. Milano: Bompiani.
- Rosmini, Antonio. 1981. *Antropologia in servizio della scienza morale*. A cura di F. Evain. Vol. 24 Edizione Nazionale e Critica. Roma: Città Nuova.
- Rosmini, Antonio. 1984. *Logica*. A cura di V. Sala. Vol. 8 Edizione Nazionale e Critica. Roma: Città Nuova.
- Rosmini, Antonio. 1990. *Principi della scienza morale*. A cura di U. Muratore. Vol. 23 Edizione Nazionale e Critica. Roma: Città Nuova.
- Rosmini, Antonio. 1998. *Compendio di etica e breve storia di essa*. A cura di M. Manganelli. Vol. 29 Edizione Nazionale e Critica. Roma: Città Nuova.
- Rosmini, Antonio. 2003. *Nuovo saggio sull'origine delle idee*. A cura di G. Messina. Vol. 3 Edizione Nazionale e Critica. Roma: Città Nuova.
- Rosmini, Antonio. 2004. *Nuovo saggio sull'origine delle idee*. A cura di G. Messina. Vol. 4 Edizione Nazionale e Critica. Roma: Città Nuova.
- Rosmini, Antonio. 2005. *Nuovo saggio sull'origine delle idee*. A cura di G. Messina. Vol. 5 Edizione Nazionale e Critica. Roma: Città Nuova.
- Rosmini, Antonio. 2012. *Trattato della coscienza morale*. A cura di U. Muratore e S.F. Tadini. Vol. 25 Edizione Nazionale e Critica. Roma: Città Nuova.
- Rosmini, Antonio. 2014. *Filosofia del diritto*. A cura di M. Nicoletti e F. Ghia. Vol. 27/A Edizione Nazionale e Critica. Roma: Città Nuova.
- Rosmini, Antonio. 2014. *Filosofia del diritto*. A cura di M. Nicoletti e F. Ghia. Vol. 28/A Edizione Nazionale e Critica. Roma: Città Nuova.
- Rosmini, Antonio. 2019. *Del principio supremo della Metodica*, in *Scritti pedagogici*. A cura di F. Bellelli.

- li. Vol. 32 Edizione Nazionale e Critica. Roma: Città Nuova.
- Sequeri, Pierangelo. 2020. *La fede e la giustizia degli affetti*. Siena: Cantagalli.
- Tadini, Samuele Francesco. 2012. *La Teosofia di Rosmini. Invito alla lettura*. Stresa: Edizioni Rosminiane Sodalitas.
- Tadini, Samuele Francesco. 2016. *Thomas Davidson e la filosofia rosminiana*. Stresa: Edizioni Rosminiane Sodalitas.
- Viglino, Camillo. 1930. "Come la sensazione è materia di conoscenza?" *Rivista Rosminiana di filosofia e di cultura* II: 141-142.
- Viglino, Camillo. 1930. "Il parere del senso comune". *Rivista Rosminiana di filosofia e di cultura* III: 194-195.
- Viglino, Camillo. 1930. "Una distinzione di Rosmini". *Rivista Rosminiana di filosofia e di cultura* III: 205-207.
- Zamboni, Giuseppe. 1930. "Due questioni". *Rivista Rosminiana di filosofia e di cultura*. I: 35-40.
- Zanardi, Stefania. 2018. *La filosofia di Antonio Rosmini di fronte alla Congregazione dell'Indice 1850-1854*. Milano: FrancoAngeli.



Citation: D. F. A. Elia (2020) La costruzione di un'identità nazionale contrapposta all'alterità in Età liberale. Pregiudizi culturali nei confronti dell'Africa nelle immagini dei marchi depositati presso l'Archivio Centrale di Stato. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(1): 99-114. doi: 10.36253/rse-9397

Received: January 31, 2020

Accepted: May 26, 2020

Published: July 9, 2020

Copyright: © 2020 D. F. A. Elia. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Pietro Causarano, Università di Firenze; William Grandi, Università di Bologna.

La costruzione di un'identità nazionale contrapposta all'alterità in Età liberale. Pregiudizi culturali nei confronti dell'Africa nelle immagini dei marchi depositati presso l'Archivio Centrale di Stato

Building national identity in opposition to otherness in liberal Age. Racial prejudices in trademark images in Central State Archives

DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA

Università di Chieti G. D'Annunzio, Italia

E-mail: domenico.elia@unich.it

Riassunto. Il presente contributo intende analizzare la genesi della costruzione di un'identità nazionale italiana fortemente contrapposta a quella rappresentata dall'«alterità», costituita dalle popolazioni delle colonie conquistate tra la fine dell'Ottocento e gli anni Venti del Novecento. La presente analisi, tenendo conto degli studi in campo storico-educativo, tra gli altri, di Gabrielli (2013, 2015), e degli indirizzi più generali nel campo della storia coloniale tracciati da Del Boca (1988) e Labanca (2002), intende esplorare una serie di stereotipi razzistici sviluppatesi in contesti non scolastici, costituiti dalla diffusione e conseguente ricezione da parte dei consumatori delle immagini dei «marchi» delle aziende italiane attive in quell'arco temporale, che hanno fortemente influenzato la rappresentazione italiana dell'«alterità» negli anni compresi fra la costituzione della prima colonia italiana (Eritrea, 1890) e l'avvento del Fascismo (1922).

Parole chiave. Marchi, immagini, Italia, colonialismo, Ottocento, alterità.

Abstract. The paper analyses the origins of Italian national identity in opposition to the «otherness» of the African peoples subject to colonization between the end of the 19th century and the 1920s. The paper takes into consideration background studies in the history of pedagogy, among which, Gabrielli (2013, 2015) and colonial studies as Del Boca (1988) and Labanca (2002) in order to investigate the development of racial stereotypes outside the school. Racial stereotyping increased in advertising and emerged in trademark images of Italian companies so that it influenced the idea of otherness between 1890 – i.e. the conquest of Eritrea – and 1922 – i.e. the advent of Fascism.

Keywords. Trademark, images, Italy, colonialism, 19th Century, otherness.

LA COSTRUZIONE DEL SENSO DI ALTERITÀ
NELL'ITALIA LIBERALE

Un recente volume di Bassi conferma l'interesse della storiografia italiana coloniale nei confronti degli studi culturali «affiancando la ricostruzione cronologica dell'esperienza coloniale con lo studio dell'immagine pubblica del suddito e quindi la percezione del colonizzato nel colonizzatore» (Bassi 2018, 7). Sulle suggestioni euristiche emerse dalla connessione fra gli studi culturali e coloniali, già accennate nell'opera di Nicholas B. Dirks, *Colonialism and Culture* (1992), si segnala il fondamentale studio di Labanca, *Imperi immaginati* (2000, 145-168): alcuni elementi attinenti alla storia culturale, ad ogni modo, erano già apparsi negli studi condotti a partire dalla fine degli anni Cinquanta del Novecento (Battaglia 1958; Rochat 1972; Del Boca 1988), «contribuendo a narrare non solo ciò che era accaduto in Africa, ma anche ciò che si osservava in Italia, nella cultura italiana, a proposito delle colonie». (Bassi 2018, 25). L'obiettivo degli studi culturali in relazione all'oggetto di ricerca coloniale si caratterizza dunque per privilegiare non solo l'aspetto militare che sottostà alla conquista delle regioni africane da parte del Regno d'Italia, ma anche le rappresentazioni, le forme, le idee e i meccanismi dell'immaginario, seguendo in questo modo le indicazioni euristiche indicate nell'opera di Edward Said *Orientalism* (1991), il quale ha valorizzato il fondamentale ruolo ricoperto dalla cultura all'interno della storia coloniale. La letteratura coloniale, come evidenziato da Bassi, ebbe l'incarico di svolgere da preparatore culturale non solo per i coloni, ma anche per l'opinione pubblica italiana metropolitana, legittimando così la necessità di una missione di civiltà da parte della potenza coloniale italiana nei territori africani sulla base della loro presunta inferiorità sociale e culturale. L'insistenza su questi stereotipi, intesi come «una serie di informazioni su una categoria di oggetti o di persone che consente la riproduzione e la trasmissione sociale inalterata del pregiudizio» (Comberiati 2010, 184) fu resa necessaria per assicurare la tenuta dell'impresa coloniale prima e dell'amministrazione dei territori sottomessi in seguito, assicurando, come conseguenza non trascurabile, una visione semplicistica della storia dei popoli assoggettati. In Italia è doloroso constatare come ancora oggi, a distanza di oltre un secolo dall'attuazione delle prime politiche espansionistiche in Africa, «prevalgono gli *immaginari* costruiti e sedimentati nel periodo coloniale» (Triulzi 1999, 167). La rivisitazione del colonialismo italiano e il sorgere di un nuovo interesse per le «comunità immaginate» (Anderson, 1996) hanno portato a rivitalizzare il dibattito sulla cultura coloniale italiana e in partico-

lare sul «ruolo che la rappresentazione dell'alterità ha incarnato nella costruzione dell'universo iconografico coloniale» (Triulzi 1999, 167), come dimostrano gli studi sul fondo fotografico della Società africana d'Italia (Palma 1995, 199-212). Le riflessioni euristiche che Triulzi solleva nel suo saggio si articolano in due punti principali tra loro interconnessi. L'autore si domanda, infatti, se in Italia sia mai esistita una cultura coloniale diffusa e quale ruolo abbia tenuto «l'altro» nel costruirla attraverso stereotipi perdurati nel tempo sino all'attualità. La costruzione dell'alterità coloniale aveva certamente lo scopo di depotenziare quella interna alla nazione stessa: da qui la necessità di immagini forti e immaginari collettivi da sottoporre all'attenzione della società post-unitaria «capaci da un lato di annullare l'alterità interna – l'altra Italia [quella meridionale] e dall'altro distanziarla da quella esterna – l'altro coloniale – riconoscendo in ciò stesso una pericolosa vicinanza di fondo che occorreva esorcizzare e trasformare in differenza» (Triulzi 1999, 169). Le fotografie del primo periodo ritraggono solo i soldati: l'Africa è sullo sfondo, ha una sorta di valenza virtuale e non tangibile, come lo era stato nei primi anni post-unitari il Meridione. L'Africa si trasforma nel nemico, implacabile e vile, dopo le prime sconfitte di Dogali (1887), e Adua (1896), lasciando così lo spazio alla rimozione dell'evento stesso. Nella successiva fase di espansionismo coloniale, culminata nella guerra del 1911-12 contro l'Impero ottomano per il possesso delle sue province africane, i mezzi di comunicazione rappresentati da stampa illustrata e fotografia si sforzarono di creare consenso intorno alla conquista militare: in particolare, si evidenzia quella che Triulzi definisce «alterità a contrasto», ossia la contrapposizione fra le truppe coloniali africane fedeli all'Italia e i ribelli arabo-senussiti, che ha ancora oggi effetti sulla crisi identitaria prodotta dal colonialismo in Libia. La ricerca storico-filologica sulla fotografia coloniale ha permesso così di iniziare a indagare «le strutture mentali e i molteplici spazi di reciproca invadenza che hanno accomunato creatori e fruitori di immagini coloniali nella formazione del vasto patrimonio iconografico di fine secolo» (Triulzi 1998, 257). L'Africa di fine Ottocento assume sembianze idealizzate ovvero demonizzate per l'opinione pubblica europea, mentre dell'Africa reale e del suo difficile intreccio fra popoli e culture diverse si ignora quasi tutto. Si potrebbe sostenere, dunque, l'esistenza di una vera e propria invenzione iconografica dell'Africa (Triulzi 1998, 258). L'analisi storica, d'altra parte, non può fare a meno di osservare che mentre l'impresa coloniale italiana in Africa non fu adeguatamente preparata a livello istituzionale e militare, lo fu invece da un movimento di idee che, alimentatosi attraverso la stampa e la letteratura di consu-

mo – strumenti di divulgazione efficaci – fu in grado di rendere le ambizioni espansionistiche nazionali «appetibili e accettabili anche all'opinione pubblica» (Surdich 1992, 6). Gli esiti del processo costruttivo dell'alterità perdurano ancora oggi: a distanza di oltre centocinquanta anni dalla nascita dello Stato unitario, Neri Serneri notava come il concetto di italianità risulti essere maggiormente incentrato su un sentimento di repulsione nei confronti dell'alterità, piuttosto che su una rappresentazione, per quanto sommaria e abbozzata, di sé, sottolineando in questo modo lo stato di condizione dualistico esistente tra noi e gli altri allo scopo di «normare a proprio vantaggio le pluralità socio-culturali» (Neri Serneri 2010, 104). Nel ricostruire le ragioni del conflitto – latente o meno – che si pone alla base della costruzione di un'identità occidentale, e dunque italiana, è indispensabile recuperare gli studi di Said per comprendere «le forme e le modalità di trasmissione del pregiudizio» (Labanca et al. 2005, 726). La mancata attribuzione di una specifica rilevanza ricoperta dalla fase coloniale nel processo di *nation-building* nel caso italiano, secondo Labanca «continua ad essere motivata con il fatto che il colonialismo italiano [...] sarebbe stato incapace di dare quel rilevante contributo alla costruzione di un'identità nazionale degli italiani che invece ha dato: e che nonostante tutto continua a dare» (*Ivi*, 717). L'alterità – ricorda ancora Nani – svolge un ruolo primario nella rappresentazione della nazionalizzazione «per contrasto» (Nani 2004, 95-119), un tema sul quale solo recentemente gli studiosi italiani si sono soffermati, maggiormente presi, in precedenza, dall'«ossessione di lungo periodo della cultura politica italiana per l'identità nazionale [che] ha portato gli storici alla ricerca degli ammanchi e delle loro cause» (Nani 2006, 19-20). Nella visione imperialista che sarà adottata dall'Italia, l'autorità della potenza coloniale avrebbe dovuto reggersi su una rappresentazione dei popoli locali assoggettati in grado di esaltarne un'alterità sulla quale gravava sinistra, tuttavia, l'inferiorità nei confronti degli Europei.

LA CULTURA COLONIALE NELL'ESPERIENZA ITALIANA: TRA RAZZISMO E NATION-BUILDING

La ricostruzione delle vicende inerenti al colonialismo italiano di Età liberale – oggetto di questo contributo – si baserà sulla fondamentale opera di Nicola Labanca, *Oltremare* (2002), definita come «l'unico lavoro di sintesi di recente pubblicazione e di eccellente qualità» (Pergher 2007, 61). L'autore, nella sua premessa, invitava gli studiosi ad approcciarsi a questo argomento con uno sguardo che non privilegi più esclusivamente il profilo

politico dell'espansionismo italiano: «come comprendere se il caso italiano fu un caso di socioimperialismo, cioè di espansionismo esterno volto ad integrare all'interno ceti e classi sociali, senza farne una storia sociale e culturale?» (Labanca 2002, 12). La cultura coloniale – prodotta all'interno degli Stati colonizzatori – svolse infatti un ruolo di primo piano nell'offrire slancio al processo imperialistico di conquista, affermando, con un processo parallelo, la negazione dell'esistenza della civiltà indigene (Nani 2006, 47 e segg.). La costruzione dell'«alterità» nei confronti dell'Africa e delle sue numerose etnie fu intrinsecamente connessa con la nazionalizzazione delle masse italiane in Età liberale, come dimostrano le ricerche intraprese da Gianluca Gabrielli, che ha approfondito, in particolare, il ruolo svolto dalle istituzioni scolastiche nel contribuire alla formazione di un'identità coloniale italiana: «abbondanti tracce di questo potente agente di nazionalizzazione – scriveva nel 2013 – le possiamo trovare, ad esempio, proprio nei testi scolastici, che fin dagli anni Ottanta dell'Ottocento [...] [nutriro] la costruzione didattica dell'orgoglio nazionale con la descrizione degli eroismi esotici dei militari bianchi e con la stigmatizzazione di nemici selvaggi e votati al tradimento» (Gabrielli 2013a, 324).

I paesaggi africani furono in un primo momento caratterizzati da un'aurea di fascino esotico strettamente connesso alla natura primordiale di quei luoghi; in un secondo tempo, invece, in virtù dei processi di conquista da parte delle potenze europee occupanti dei quali furono vittime, tali peculiarità si fusero irrimediabilmente con quelle di un mondo naturale reso, tuttavia, addomesticato dalla mano laboriosa dei colonizzatori (Gabrielli 2014, 19-21).

Nel processo di costruzione dell'alterità Gabrielli nota come due concetti fondamentali siano presenti: «il sottinteso “razziale” e l'attribuzione di un'inferiorità strutturale. [...] Accanto alla lente «razziale», ogni immagine di un africano porta come sottinteso il segno della propria alterità e inferiorità». (Gabrielli 2015, 224). L'analisi di Gabrielli, che si concentra sullo studio dei programmi e dei libri di testo adottati in Italia dall'Unificazione sino all'età repubblicana, evidenzia l'evoluzione di una cultura coloniale che, irrobustita dalle teorie sviluppatesi in quegli anni a proposito dell'appartenenza degli italiani a una «razza caucasica» superiore e generatrice della civiltà occidentale europea, a partire dalle guerre condotte in Etiopia durante l'età crispina (1887-1896), «rafforzò l'idea che gli italiani [...] avevano un destino imperiale collegato alla loro identità “razziale”» (*Ibidem*). Il razzismo, d'altra parte, aveva già svolto un ruolo di primo piano nella costruzione dell'identità culturale degli italiani negli anni successivi all'unificazione

della penisola. Cesare Lombroso, considerato il fondatore dell'antropologia criminale e della Scuola positiva di diritto penale, sosteneva che esistesse un alto grado di affinità fra criminali e selvaggi (Veronica 2010, 155; Mosse 1980, 50); i suoi studi influenzarono profondamente i successivi sviluppi della scienza sociale italiana del primo Novecento che «contribuirono a fare del razzismo il principio fondante della legittimazione delle conquiste territoriali, della rapina coloniale e dell'asservimento delle popolazioni da parte dell'imperialismo capitalista (Miele 2012, 128). Le logiche di stigmatizzazione promosse da Lombroso e, più in generale, dall'antropologia criminale dell'epoca, assumono grande rilevanza perché sono in grado di colpire sia alterità interne – costituite dai delinquenti, dagli omosessuali, dagli zingari e da altri soggetti considerati devianti – sia gli elementi ambigui e/o discontinui riscontrabili nell'alterità esterna (Nani 2009, 165-174; Nani 2019). Pur senza costituire tema di ricerca in questa sede¹, è opportuno ricordare come nelle colonie italiane – a partire dall'Età liberale sino a quella fascista – siano stati attivi molteplici tipi di razzismo coloniale, integratisi in forma compiuta a partire dagli anni Trenta: il razzismo fascista, infatti, include al suo interno sia «affermazioni di tipo biologico che sottolineano una distanza incolmabile, sia quelle di tipo nazionalistico che ipotizzano un'assimilazione subordinata» (Gabrielli 2013b, 371). Labanca distingue così, all'interno del razzismo coloniale, diverse caratterizzazioni: «nell'Oltremare italiano – egli scrive – si assiste ad uno specifico razzismo istituzionalizzato (per via legislativa, almeno a partire dal 1937), ad una politica del razzismo, o ad un razzismo politico (cioè legato alle grandi scelte della politica coloniale dell'Italia, liberale prima e fascista) e ad un razzismo quotidiano, diffuso e di massa» (Labanca 2002, 413).

La democratizzazione delle masse – processo avviato in Italia in età giolittiana – inaugurò nuovi canali di trasmissione della cultura coloniale, non limitati esclusivamente all'ambito scolastico: «libri, opuscoli, conferenze irrobustirono una pedagogia imperiale avviata sin dai banchi di scuola e rafforzata dalle esperienze visive delle grandi esposizioni» (Nani 2006, 50). Le rappresentazioni non riguardarono solamente i caratteri dell'alterità esterna ma anche quelli dell'identità che si definisce in rapporto ad essa, riducendo al contrario l'alterità interna, anche in ottica migliorativa dell'immagine nazionale in

Europa (Ivi, 92). Il processo di affermazione dei nazionalismi nel corso dell'Ottocento aveva rafforzato la produzione e il conseguente consumo di una pubblicistica razziale «da una parte rafforzando (e non di rado costruendo di sana pianta) tradizioni nazionali e sentimenti di appartenenza comune, dall'altra – con identiche finalità – escludendo nemici e stranieri» (Burgio-Gabrielli 2012, 101-102). Attraverso le politiche identitarie portate avanti dalle élites al termine dei processi unitari in Italia e in Germania, si rafforzarono una serie di miti fondativi, molti dei quali inventati per l'occasione, come dimostra il pregevole saggio di Eric Hobsbawm e Terence Ranger *L'invenzione della tradizione* (1983), allo scopo di edificare un carattere nazionale fondato su diversi aspetti e tradizioni: naturali, storici, culturali e individuali.

FIGURE AFRICANE TRA STEREOTIPI E PROCESSI PRIVATIVI

La cultura coloniale sviluppava tra i suoi stereotipi quello della figura del selvaggio africano, «una costante del racconto sulle guerre coloniali» (Montino 2007, 206), nonostante – almeno per l'area etiopica – si potesse parlare di una serie di rapporti privilegiati con gli Europei, in particolare in virtù della condivisione di un comune credo religioso (Novati Calchi 2005, 224), del riconoscimento, almeno parziale, dell'esistenza di una civiltà etiopica che riscuoteva un credito positivo in termini di tradizione storica (Polezzi 2008, 290) e per la sua posizione strategica nell'Africa orientale (Novati Calchi 2005, 225), anche se non mancavano giudizi negativi sulla persistenza di pratiche culturali, sociali e giuridiche ritenute pregne di barbarie (*Ibidem*, 227-235). La sopraffazione dei popoli arabi della Tripolitania, d'altro canto, era affermata come necessaria anche negli scritti del premio Nobel per la pace Ernesto Teodoro Moneta (1833-1918), laddove egli sosteneva come fosse «una triste fatalità che anche nel presente come nel passato i popoli esuberanti di uomini e di energie non possano penetrare nei paesi ancora barbari o semibarbari senza l'uso della forza» (Novati Calchi 2005, 240).

Allo scopo di analizzare gli stereotipi sorti in ambito coloniale, può essere d'aiuto esaminare le rappresentazioni di due differenti soggetti, sottoposti entrambi ad azioni educative formali e informali che miravano alla loro subalternità, l'uno esemplificato dall'ascaro – il soldato indigeno tradizionalmente reclutato in Eritrea – l'altro dalla donna africana. Le pratiche di subalternità, tuttavia, sortivano effetti differenti: se il primo era additato «come esempio da imitare, dai manuali scolastici destinati a coloro che sempre più insistentemente veni-

¹ La trattazione del tema dell'«alterità» presente nelle immagini allegate ai marchi registrati nel periodo fascista è stata oggetto di analisi in un altro contributo dell'autore dal titolo *New sources of cultural history of education: Italian trademark pictures as vehicles of colonial prejudices in the Fascist age*, pubblicato sulla rivista «Pedagogia Oggi», 2020, n. 1, pp. 269-288.

vano considerati soprattutto nella loro utilità di “futuri soldati d'Italia”» (Palma 2007, 234), alla donna era riservato un trattamento differente, che la trasformava in «un polo di attrazione sensoriale ed emozionale che richiamava automaticamente motivi ed immagini di eccitazione e seduzione, posto sullo stesso piano di un tramonto, di una foresta vergine, di una battuta di caccia grossa» (Surdich 2003, 48). In questa logica aberrante il possesso carnale del corpo dell'indigena – conseguito mediante lo stupro, metafora dell'espansione coloniale – equivaleva al dominio sul continente africano. La rigida stratificazione alla quale era sottoposta la popolazione indigena coloniale, cui non era garantito il diritto a una cittadinanza a pieno titolo, richiamava in modo palese le politiche educative metropolitane dell'Ottocento che legittimavano, perciò, «sotto il profilo etico e giuridico, l'ordinamento rigidamente classista della società e il sistema di valori propugnato dalle élites borghesi» (Ascenzi, Sani 2016, 90), irrobustite da prassi e, successivamente – in età fascista – da ordinamenti giuridici razzisti. D'altra parte, lo sviluppo di una cultura italiana coloniale fu un processo complesso, a tratto ambiguo, che non seppe risvegliare la medesima partecipazione emotiva che animava le classi sociali popolari di quegli Stati, come Francia e Regno Unito, che avevano alle spalle una più solida tradizione coloniale: «di ciò furono gli stessi circoli coloniali ad essere consapevoli, con quel loro mai essere soddisfatti della profondità e della stabilità della “coscienza coloniale” degli italiani» (Labanca 2002, 223). Questa affermazione, tuttavia, non deve indurre a ritenere che l'opinione pubblica italiana non fosse pienamente inserita all'interno dell'età dell'imperialismo: l'«Altro» era presente in Italia da tempo, indipendentemente dalle conquiste coloniali. La mancanza di propri possessi oltremare, tuttavia, aveva reso le masse popolari italiane ignoranti delle realtà africane, conosciute soprattutto a livello iconografico e narrativo, non privo di tendenze verso l'esotismo.

Un nuovo slancio si verificò dopo la sconfitta di Adua, per effetto della costituzione dell'Istituto Coloniale Italiano nel 1906 e la formazione del Ministero delle Colonie nel 1912, che posero le basi per una moderna struttura centrale della propaganda coloniale in Italia.

Lo scopo di questa pubblicazione è analizzare la genesi della costruzione di un'identità nazionale fortemente contrapposta a quella rappresentata dall'«alterità», costituita dalle popolazioni delle colonie conquistate tra l'Ottocento e la fine della guerra italo-turca del 1911-1912 per il possesso della Libia: a questo fine, la ricerca perseguirà l'obiettivo di indagare le tipologie di una serie di stereotipi culturali originatesi in contesti non scolastici, ma dalla forte pregnanza educativa, costituiti dalla

diffusione e conseguente ricezione da parte dei consumatori delle iconografie proprie dei marchi delle aziende attive in Età liberale, che hanno contribuito a influenzare profondamente la rappresentazione italiana dell'«alterità» nell'arco temporale compreso fra l'acquisizione della baia di Assab in Eritrea da parte dello Stato italiano (1882) e la Marcia fascista su Roma (1922). Lo studio di questo repertorio iconografico, pertanto, rientra a pieno titolo all'interno di quella storia culturale dell'educazione, intesa, secondo la felice definizione sviluppata da Fulvio De Giorgi, come la ricostruzione della genesi e degli sviluppi in senso diacronico «delle mentalità, dei comportamenti, dei costumi, dei simboli, dei modelli, dei miti che hanno avuto nei rapporti intergenerazionali, una dimensione formativa» (De Giorgi 2004, 263).

UNA NUOVA FONTE: LO STUDIO DELLE IMMAGINI DEI MARCHI DEPOSITATI PRESSO L'ARCHIVIO CENTRALE DI STATO

Il focus della ricerca condotta in questa sede indaga lo spazio pubblico, inteso – riprendendo gli studi del sociologo Émile Durkheim (1858-1917) – come

quel complesso di ideologie, passioni civili e religiose, tradizioni e sentimenti, comune alla media dei membri della società [...] [al cui interno] includiamo i dibattiti scientifici, politici, culturali, parlamentari, le riviste disciplinari, le informazioni che popolano i mezzi di comunicazione, i romanzi e la letteratura [...] e tutti quei provvedimenti istituzionali che vengono normalmente sottoposti a un intenso lavoro argomentativo e ideologico (Padovan 2006, 225-226).

Nello spazio pubblico si evidenzia un'occasione inedita di indagine all'interno di quelli che Gabrielli definisce «tracciati informali», le copertine dei quaderni scolastici e le figurine (Gabrielli 2014, 215-251), che può estendersi non solo ai diari di privati cittadini che ebbero modo di conoscere in prima persona la realtà delle colonie (Brezzi 2017, 123-151) o alle pratiche ludiche – laddove «si trattava di mettere alla berlina il “diverso”, di sanzionarne con una messa in scena l'inferiorità» (Gibelli 2005, 294) evocando lo stereotipo del «negro» – ma anche all'iconografia propria dei marchi depositati presso l'Ufficio della Proprietà Intellettuale. La metodologia applicata in questa ricerca, perciò, riprende l'invito rivolto dall'antropologa Clara Gallini alla comunità accademica esortandola a «cercare la chiave di lettura della logica costruttiva di tutto questo insieme di pratiche e di discorsi simbolici per interrogarci sulla natura di somiglianze e differenze e giungere infine a darci

ragione di ogni singola variante» (Gallini 1996, 17). Lo studio delle immagini a scopo pubblicitario è stato un tema trascurato in Italia, al contrario di quanto è avvenuto in Francia già negli anni Ottanta del secolo scorso, laddove si è provveduto a una campionatura estesa di materiali iconografici (Bachollet *et al.* 1997): una prima ricerca condotta da Gabrielli in questa direzione mostrava «l'esistenza di un fenomeno – quello dell'utilizzazione degli stereotipi e dei pregiudizi sui neri a scopo pubblicitario – che sicuramente necessita di campionature più vaste a livello nazionale e di studi più approfonditi» (Gabrielli 1998, 36).

La metodologia applicata alla presente ricerca riprende gli studi di David Hamilton (2009, 303-310) su una tipologia di fonte storica, fino a tempi recenti trascurata dalla storiografia educativa, costituita dai «marchi», soffermandosi in modo particolare sulle immagini e relative descrizioni che ne accompagnavano la registrazione presso gli uffici competenti e che sono ora disponibili presso la piattaforma on-line dell'Archivio Centrale di Stato al portale <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>.

Nel motore di ricerca sono state inserite le seguenti parole chiave, attinenti all'esperienza di conquista condotta oltremare dall'Italia: Abissinia; Africa; Colonia; Eritrea; Etiopia; Impero; Libia; Somalia e Società coloniale italiana, producendo, al termine dell'indagine, un totale di 96 marchi, distribuiti lungo un arco temporale compreso fra il 1870 e il 1922.

L'utilizzo di questa fonte storica non può prescindere da alcune considerazioni di ordine metodologico: i marchi non sono in grado di indicare la reale diffusione e incidenza dei prodotti fabbricati e commercializzati dalle imprese attive sul territorio nazionale nell'arco temporale considerato; ciò nonostante, mediante l'incrocio critico di queste fonti con il contesto nel quale si sviluppavano, lo studioso «dovrebbe puntare a determinare la domanda alla quale la realizzazione di quel dato oggetto tentava di rispondere, la sua effettiva diffusione e dunque la sua reale incidenza pedagogica» (Meda 2016, 161).

Nell'analisi della documentazione iconografica dei marchi è «necessario quindi aver presente le manifestazioni, la mentalità, la cultura del razzismo ed è altresì necessario collocare queste immagini per ciò che esse sono e rappresentano nel periodo storico, nel momento in cui furono prodotte» (Goglia 1994, 28). Questi elaborò una serie di categorie iconografiche, suddividendo le cartoline illustrate della guerra etiopica secondo queste specie: «simboliche, delle unità militari, militari varie, di propaganda non caricaturali, di propaganda a carattere umanistico-satirico, donne nere, varie (religiose, poetiche, geografiche ecc.)» (*Ivi*, 29). In virtù di questa

premessa, le categorie sono state rimodulate, congiungendo in un'unica specie le immagini afferenti alle unità militari e alle militari varie, e scorporando quella indicata come «varie» in «paesaggistiche», «etnografiche» e «storiche». Un'ultima tipologia, infine, è stata elaborata per raccogliere quelle immagini che, pur facendo riferimento al commercio o alla fabbricazione di oggetti attinenti allo spazio pubblico coloniale, non presentano indicazioni esplicite per poter essere incluse all'interno di una delle categorie già elencate in precedenza. Le immagini visive stereotipate o minacciose sono in grado di comunicare un significato razziale dispregiativo più sottilmente rispetto a un'affermazione verbale equivalente (Mendelberg 2001, 9). In un'Italia largamente analfabeta, le immagini dei marchi risultavano essere ancora più efficaci da utilizzare come veicoli di un messaggio di supremazia razziale e di alterità degli italiani rispetto agli africani, ancora più della stampa, con la quale condividevano una duplice operazione semiotica: per un verso contribuire «alla ridefinizione dei cliché, aggiornata all'evoluzione delle conoscenze etnologiche e geografiche, ma anche alla situazione politica determinata dall'espansione coloniale europea», dall'altro «in quanto strumento di mediazione culturale [risultare] veicolo di una più ampia circolazione degli stereotipi» (Nani 2006, 91).

Nel 1998 il Centro di Documentazione del Museo etnografico “Tamburo Parlante” di Montone (Pg) aveva raccolto all'interno della mostra «Immagini e Colonie» una serie di iconografie raffiguranti l'alterità, allo scopo di avviare una riflessione sull'immaginario coloniale italiano. Enrico Castelli, uno dei curatori della mostra, aveva ipotizzato una suddivisione dei periodi di produzione delle immagini in cinque fasi, che coprono il periodo temporale compreso fra il 1870 e il 1960 (Castelli 1998, 58-62).

La prima fase è compresa tra il 1870 (completamento delle guerre risorgimentali) e il 1884, inizio della conferenza di Berlino, tradizionalmente considerata il principio della corsa europea all'acquisizione di territori coloniali in Africa. In questo periodo l'istituzione di «musei antropologici, società geografiche e commerciali di preparazione del colonialismo italiano permise di definire gli obiettivi di un'espansione verso l'Africa che sembrò ineluttabile» (*Ivi*, 59).

Nella seconda fase (1885-1914) si assistette alla fondazione delle prime colonie italiane, mentre gli altri Paesi europei consolidarono i loro possedimenti in terra africana. A differenza degli altri Paesi, in Italia la produzione di consenso sembra assumere un ruolo essenziale: in particolare la guerra italo-turca non fu campagna coloniale, ma guerra a carattere nazionale (*Ivi*, 59-51). In questo periodo si segnala perciò la sovrabbon-

danza di elementi propagandistici a scapito degli elementi informativi.

Nella terza fase (1915-1922) si registra una scarsa attenzione italiana alle proprie colonie, a causa del ruolo secondario riservato a esse nella politica internazionale in seguito allo scoppio della guerra nel teatro europeo.

Nella quarta fase (1923-1941), corrispondente all'ascesa e al consolidamento del regime fascista sino alla perdita dell'Africa Orientale a opera delle armate britanniche, si colloca la Campagna d'Etiopia (1935-1936), intesa come guerra nazionale sia per il numero di soldati italiani coinvolti, sia per il buon livello di efficacia raggiunto dalla propaganda interna, in grado di garantire al governo un alto grado di consenso nazionale.

La quinta e ultima fase (1942-1960) include gli anni finali del secondo conflitto mondiale fino all'indipendenza della Somalia, affidata, con la risoluzione Onu n° 289, in amministrazione fiduciaria all'Italia per il decennio 1950-1960. Questa scansione temporale è stata qui ripresa, condividendone le argomentazioni costitutive e tuttavia limitando, per ragioni di spazio, l'analisi alle prime tre fasi che si svilupparono all'interno dell'Età liberale. Le immagini non costituiscono una fonte privilegiata solo per l'elemento iconografico che le caratterizza; al contrario non devono essere sottovalutate le didascalie di accompagnamento, attraverso le quali «operò la propaganda coloniale, costruendo un'immagine dell'alterità a cui l'origine fotografica [e aggiungerei anche iconografica, NdA] dava patente d'autenticità, mentre la didascalia permetteva di veicolare quegli elementi che andavano a far parte dell'immaginario collettivo» (Ivi, 66). In secondo luogo, è necessario ricordare che le illustrazioni comunicavano messaggi precisi: «l'immaginario è allo stesso tempo creatore di immagini che servono a confermare e potenziare i suoi miti» (Ibidem). I temi dell'immaginario hanno permesso così a tanti italiani di ritenere come naturale la loro superiorità nei confronti degli africani. Non è semplice affermare quali fossero i referenti naturali dell'iconografia che promuoveva la registrazione dei marchi: l'aspetto economico è uno tra quelli meno approfonditi del colonialismo italiano (Pergher 2007, 59). Le ricerche di Gian Luca Podestà, tuttavia, hanno lumeggiato come l'espansione italiana in Africa orientale sul finire dell'Ottocento si collochi all'interno del processo espansivo economico europeo, collegandosi, in ambito interno, alla politica economica protezionistica adottata dall'Italia in quel periodo (Podestà 1996). Secondo l'autore, una parte fondamentale in questo ruolo fu svolta, nonostante i suoi limiti, dalla borghesia italiana: per questa ragione è legittimo ritenere che i messaggi veicolati dalle immagini e dai testi dei marchi avessero come destinatari quella piccola borghesia

umanistica «impregnata di un'ingenua e superficiale retorica patriottarda» (Preti 1965, 8).

Il più antico marchio presente nell'Archivio Centrale di Stato è proprietà della ditta del sig. Cesare Filistrucchi, il quale nel 1877 presentava una domanda per registrare una lozione dal nome «Acqua Africana», la cui descrizione era la seguente: «disco contenente nel centro una testa di un'africana ed attorno la legenda *Acqua Africana C. Filistrucchi*»². Adottando i criteri di analisi e suddivisione delle immagini attinenti alla complessa relazione fra l'alterità africana e la cultura italiana, appare evidente come questa prima illustrazione possa essere catalogata all'interno della categoria attinente all'immaginario femminile africano.

Nella seconda fase (1885-1914) sono inclusi 83 marchi afferenti al tema dell'alterità. Una crescita impetuosa, rispetto al periodo precedente, nella quale spiccano le icone ascrivibili alla categoria «etnografica» (15), seguita dalle illustrazioni riconoscibili nelle specie «simboliche» (13), «paesaggistiche» (12) e «propaganda» (12). Un dato comune a questa scansione temporale e a quelle successive è rappresentato dalla presenza di un numero elevato di marchi (17) la cui iconografia non è riconducibile a nessuna categoria: si tratta di aziende che, pur commercializzando nel campo dei prodotti coloniali, mantenevano questa specificità onomastica solo nell'intestazione sociale ovvero nell'indicazione della categoria merceologica di riferimento, senza, tuttavia, presentare connessioni alle immagini scelte per registrare e pubblicizzare il prodotto di riferimento.

Peculiare di questa fase storica è la predominanza dell'iconografia riconoscibile nella categoria «etnografica»: al suo interno sono comprese quelle immagini che ritraggono i caratteri somatici di uomini e donne indigeni dei territori reclamati dall'Italia, sovente ponendo attenzione alla rappresentazione degli abiti e delle acconciature locali, avendo cura di non sveltire, allo stesso tempo, i soggetti ritratti. La ditta Dilsizian's Sheatings di Milano, attiva nel settore della produzione dei tessuti di cotone greggio, ad esempio, introduceva nei propri marchi le figure di esponenti della società abissina: un giovane uomo³, un negus⁴, e perfino – a conferma della presenza di una certa sensibilità dell'illustratore nei confronti delle commistioni culturali allora attive fra il regno etiopico e le principali potenze europee occidentali – «la figura, a mezzo busto, di un Ras abissino in divisa militare all'europea»⁵. La riproduzione dei caratteri somatici africani non si limitava a ritrarre

² Vol_4-5-6_0127.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

³ 127-128-129_0139.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

⁴ 127-128-129_0140.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

⁵ 127-128-129_0145.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

individui ideali, come lo era, ad esempio, il ras abissino a cavallo ritratto nel logo delle Manifatture Riunite di Parabiago (MI)⁶, o «la figura a mezzo busto di un negus abissino vista di fronte con un turbante in testa, manto fregiato intorno al busto, gioiello con croce al collo, decorazioni e medaglie sul petto»⁷ impressa nel marchio della ditta di Turri Davide di Seriate (BG). La Ditta Livierato Brothers di New York, infatti, sceglieva come immagine «un'impronta raffigurante la testa di Menelik II di Abissinia [1844-1913, NdA] con la faccia barbata vista di profilo e con una triplice corona, sotto la quale si vede un fazzoletto, che cade come un drappo sulla nuca»⁸. Menelik era soggetto privilegiato anche dalla Società Coloniale Italiana di Milano, che nel 1905 lo ritraeva «visto di profilo con corona in testa, il tutto accompagnato dal leone abissino e dalla scritta *Società Coloniale Italiana Milano*»⁹ per illustrare un marchio per la vendita di tessuti di cotone e altri generi. L'anno seguente la stessa Ditta registrava un secondo marchio per il commercio di tessuti di cotone all'interno del quale figurava «un'impronta portante l'effigie a mezzo busto di Menelik accompagnata da una corona a destra e da un leone coronato, che regge l'asta con la croce, a sinistra»¹⁰ e un terzo, con le stesse finalità commerciali, avente come icona un'impronta costituita dall'effigie a mezzo busto dell'imperatore Menelik con cappello»¹¹. L'iconografia dei marchi non dimostrava univocamente la propria attenzione nei confronti dei soggetti di sesso maschile: la Società Coloniale Italiana nel 1906 registrava un marchio raffigurante l'effigie a mezzo busto dell'imperatrice Taitù [Batùl 1849-1918, moglie del negus Menelik II, NdA] accompagnata da una corona e dal leone abissino»¹². La Ditta V.G. Behar di Asmara, invece, privilegiava un'impronta a contorno rettangolare, contenente il ritratto di Ligg Jasu [1895-1935, reggente di Etiopia, NdA] avente in alto a sinistra la figura del leone della Tribù di Giuda e a destra la corona imperiale etiopica, e in basso il nome *Ligg Jasu* in caratteri amarici»¹³. L'attenzione verso l'alterità non sempre era rivolta ai soggetti africani: in almeno un caso, infatti, l'illustrazione era costituita dalla figura di un guerriero amerindo ritratto in abiti tradizionali, la cui presenza, all'interno di una ditta operante a Massaua come quella del sig. Crico Marco non è facilmente spiegabile, in assenza di ul-

teriori elementi esplicitativi¹⁴ o da un arabo con cammello – certamente un soggetto più vicino all'area geografica considerata – costituente l'icona del marchio registrato dalla Società Coloniale di Milano nel 1906¹⁵. Non sempre, tuttavia, le immagini erano così ben definite come appariva nel caso dei marchi della ditta Dilsizian's Sheatings di Milano: in altri casi, infatti, l'iconografia si riduceva a ritratti di dimensioni minori, come è possibile osservare nell'illustrazione della Ditta Fratelli Spada, che nel 1904 vedeva riconosciuto il suo marchio nel quale spiccava una minuta figura di un soggetto maschile etiope, la cui nazionalità era legata a quella di provenienza del cotone che questa ditta commerciava¹⁶. A commento dell'iconografia che caratterizzò questa fase si può notare come essa abbia privilegiato le élites abissine, riservando, allo stesso tempo, poca attenzione a individui appartenenti alle classi popolari; questa tendenza non può dirsi confermata nella fase successiva, l'ultima dell'Italia liberale (1915-1922), poiché questa categoria risulta assente.

Questa fase storica, tuttavia, non si segnala solo per l'attenzione nei confronti dell'alterità da un punto di vista etnografico; al contrario, al suo interno si registra un'alta percentuale (14% del totale) di iconografie attinenti alla propaganda coloniale. Il più antico marchio censito, fra quelli appartenenti a questa categoria, appartiene alla Società Coloniale Italiana, che nel 1906 registrava un'impronta rappresentante una bandiera [tricolore, NdA] spiegata col monogramma intrecciato S.C.I., il tutto sormontato dalla scritta *Società Coloniale Italiana Milano*»¹⁷; il tricolore, inoltre, è ripreso nell'etichetta del marchio della Società Anonima La Commerciale Francioli – agente nel settore merceologico della produzione di cordiali – il cui legame con l'apparato istituzionale era sottolineato dalla presenza, nel marchio illustrato, dello stemma di Sua Altezza Reale la Duchessa di Genova¹⁸; è nel corso della guerra italo-libica (1911-1912), tuttavia, che le illustrazioni propagandistiche si affermano pienamente nel panorama dell'iconografia coloniale. Il primo marchio che illustra l'impresa militare condotta nelle province africane dell'Impero ottomano è quello della Società Disinfettante Bacterol di Milano: nell'etichetta registrata da questa ditta, infatti, appaiono «due emisferi terrestri, dei quali quello di sinistra reca le parole *Tripolitana* ed *Eritrea* sulle terre così denominate»¹⁹.

⁶ Vol_91-92-93_0016.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

⁷ Vol_64-65-66_0009.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

⁸ 106-107-108_0305.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

⁹ Vol_67-68-69_0233.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

¹⁰ Vol_67-68-69_0075.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

¹¹ Vol_67-68-69_0232.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

¹² Vol_67-68-69_0199.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

¹³ 109-110-111_0095.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

¹⁴ 112-113-114_0094.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

¹⁵ Vol_67-68-69_0198.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

¹⁶ Vol_29-29-30_0144.jpg; Vol_61-62-63_0065.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

¹⁷ Vol_67-68-69_0257.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

¹⁸ 109-110-111_0196.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

¹⁹ 109-110-111_0302.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>



Fig. 1. Società Disinfettante Bacterol 1911

Alle indicazioni meramente geografiche, tuttavia, si sostituirono ben presto le icone che richiamavano esplicitamente la personificazione dell'Italia volta alla conquista della colonia libica: questo caso è osservabile nell'illustrazione del marchio della Ditta Collo Modesto di Torino, che nel 1912 richiese all'Ufficio della Proprietà Intellettuale la registrazione di una «vignetta [...] raffigurante, sopra uno sfondo di mare e terra, con città africana, una donna vestita da guerriera [l'Italia, NdA], seduta sopra un cannone e reggente con la mano destra una bandiera italiana spiegata dietro la sua persona»²⁰. Si tratta della prima illustrazione nella quale appare evidente – accanto all'interesse etnografico nei confronti dell'alterità, evidenziato nel precedente paragrafo – la sottomissione dell'indigeno nei confronti dell'occupante europeo: «con l'altra stringe la mano di un arabo ingi-



Fig. 2. Ditta Collo Modesto 1912

nocchiato; ai piedi della vignetta trovasi un nastro con la scritta *M. Collo Torino Caramelle Tripoli*»²¹.

La sottomissione del nemico arabo è ripresa anche dall'etichetta della Ditta di Giulio Di Nola di Gragnano (Na), attiva nel settore di produzione di pasta alimentare, la quale registrava un'immagine a colori – fra le prime appartenenti a questa tipologia grafica – «portante la scritta *Tripoli Brand*, la figura di una grande stella a cinque punte, la veduta di un paesaggio africano e la figura di una donna araba in atto di baciare il lembo di una bandiera nazionale sorretta da un ufficiale italiano»²². L'immagine dell'Italia trionfante è ripresa anche da un'altra illustrazione a colori della ditta di Francesco Albergamo, reclamizzante un liquore, nella quale appare «la figura di una donna rappresentante l'Italia, che sulla costa libica spinge soldati e marinai alla conquista di quelle terre»²³; si noti che nell'immagine vi è spazio anche per un fante ascario eritreo, a suggellare l'ideale alleanza fra i contingenti nazionali e quelli coloniali.

²¹ *Ibidem*.

²² 118-119-120_0039.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

²³ 118-119-120_0245 in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

²⁰ 112-113-114_0170.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>



Fig. 3. Ditta di Giulio Di Nola 1912

Altri marchi privilegiavano una propaganda orientata verso contenuti simbolici, come attesta il caso dell'immagine registrata dalla Ditta Amoruso & Sforza di Milano, la quale raffigurava «un'aquila in atto di spiccare il volo, sovrastante alla riproduzione del continente africano, sul quale sta la parola *Africa*»²⁴. Gli artigli del rapace reggono con forza proprio quei territori che corrispondono alla colonia libica. In almeno un caso, inoltre, la colonizzazione della Libia – smentendo la dura resistenza degli indigeni al dominio italiano – è rappresentata come un evento accettato positivamente dalle popolazioni locali: nel 1912 la Ditta C. Tacconis di Torino, infatti, registrava un marchio la cui illustrazione a colori «portante la scritta *Smalto Porcellana Bengasi* [mostrava] la riproduzione di un paesaggio della Libia»²⁵ al cui interno la presenza italiana era simboleggiata da un arabo



Fig. 4. Ditta C. Tacconis 1912



Fig. 5. Unione Manifatture «Parabiago» 1912

che tinteggiava tre tronchi di palma con i colori della bandiera nazionale²⁶.

Il soggetto del soldato italiano all'interno dei motivi propagandistici delle etichette dei marchi registrati in questa fase non riscuoteva un particolare successo: solo in un caso, infatti – nell'immagine presentata nel 1912 dall'Unione Manifatture «Parabiago» – è presente l'iconografia del bersagliere in uniforme coloniale, il quale, baionetta innestata, si appresta a combattere in Libia²⁷. Degno di interesse, in questa illustrazione, è un dettaglio di fondamentale importanza, sottaciuto, tuttavia, nel testo descrittivo dell'immagine stessa: la presenza di una bandiera dell'Impero ottomano, lacerata in alcuni punti, che giace ai piedi del bersagliere e viene da questi calpestata con disprezzo²⁸.

I marchi registrati l'anno successivo alla conclusione formale delle ostilità (1913), celebravano l'acquisizione della nuova colonia e il valore delle forze armate impegnate nel conflitto coloniale: la Ditta Marzorati, il cui marchio contraddistingueva macchine da scrivere, registrava un'impronta in oro costituita dalla scritta *Libia 1912*²⁹; la Ditta Salvatore Salzano di Genova, inoltre, illustrava il marchio di un liquore di sua produzione con «la figura di una torpediniera in mare»,

²⁴ 121-122-123_0029.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

²⁵ 118-119-120_0128.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

²⁶ 12501-12600_0026.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

²⁷ 115-116-117_0029.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

²⁸ 12301-12400_0042.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

²⁹ 127-128-129_0302.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

sotto la quale era presente la seguente indicazione storica: «Dardanelli 19 luglio 1912»³⁰, a ricordo delle azioni dimostrative compiute dalla flotta militare nell'omonimo stretto. La medesima bevanda alcoolica – Spica – prendeva il nome da una delle torpediniere della 3° squadriglia utilizzata nella battaglia, la stessa ritratta nell'etichetta³¹. La categoria relativa ai marchi le cui iconografie rappresentano soggetti militari intesi come autonomi, tuttavia, dal contesto storico bellico nel quale si svolgevano le azioni di conquista dei territori libici, annovera al suo interno solo cinque occorrenze: la più antica è stata depositata dalla ditta Turri Davide, la quale nel 1905 ottenne la registrazione di un marchio per contraddistinguere tessuti di cotone, la cui immagine ritraeva «la figura di un milite in tenute africane»³². I marchi registrati negli anni successivi alla conclusione della guerra italo-turca per il possesso della Libia, invece, spostarono la loro attenzione, a livello figurativo, sugli ascari, i contingenti eritrei al servizio dell'Italia: sia la Fabbrica Toscana Luti, che la Società Anonima Idroelettrica Gallicanese di Massa-Carrara, entrambe specializzate nella produzione di filati da cucire, registrarono marchi le cui illustrazioni, molto simili fra loro, mostravano il profilo di un ascario³³, associato alla produzione di cotone eritreo³⁴. Il legame commerciale fra truppe coloniali e prodotti agricoli era ripreso, nel 1912, dalla ditta Iemmi Cervi & C., residente a Campegine (RE), la quale presentava domanda per registrare un marchio per la fabbricazione di pomodori e derivati i cui tratti peculiari erano «la figura di una testa di



Fig. 6. Ditta Iemmi Cervi & C. 1912

³⁰ 124-125-126_0005.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

³¹ 13401-13500_0014.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

³² Vol_64-65-66_0008.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

³³ 135-136_0080.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

³⁴ 13501-13600_0034.jpg; 141-142_0013 in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>



Fig. 7. Ditta Turi Tullio 1913

ascaro in mezzo a frutti di pomodoro, accompagnato dalla scritta *Marca Libia Depositata*»³⁵.

L'icona dell'ascaro eritreo trovava la sua utilizzazione anche in chiave propagandistica, ma in forma parodistica: il dentifricio eritreo fabbricato dalla ditta di Turi Tullio di Pistoia, infatti, mostrava «la figura di un ascario armato in corsa»³⁶, il cui sorriso sghembo, tuttavia, contribuiva a rendere il suo viso una sorta di immagine caricaturale dei tratti somatici africani³⁷.

I soggetti femminili presenti nell'iconografia dei marchi nel periodo 1885-1914 non si segnalano per originalità: un primo esemplare, registrato nel 1893 da parte dell'azienda di Bertoglio Enrico di Nervi (GE), ripropone un'idea classica di rappresentazione femminile per simboleggiare i diversi continenti: «l'Europa è contraddistinta da una figurina di donna italiana, l'Asia di donna giapponese, l'Africa di donna nera e l'America di pelle rossa»³⁸; un secondo – e ultimo – soggetto, registrato nel 1912, da parte dell'azienda di proprietà del sig. Cesare Singer di Milano, propone un'etichetta rettangolare con triplice contorno lineare, portante superiormente la figura a mezzo busto di una donna africana»³⁹. Maggiormente variegato, infine, è il quadro generale entro il quale iscrivere la natura delle iconografie appartenenti alla categoria simbolica, cui spetta il compito di definire tutte quelle etichette le cui immagini, pur evocando il rapporto con l'alterità e l'esperienza coloniale, non hanno funzionalità precise, ma la cui utilità, tuttavia, è imprescindibile per comprendere in quale misura gli ita-

³⁵ 127-128-129_0163.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

³⁶ 121-122-123_0203.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

³⁷ 13201-13300_0046.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

³⁸ Vol_25-26-27_0037.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

³⁹ 109-110-111_0040.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

liani fossero influenzati dagli stereotipi correnti dell'epoca nella costruzione del complesso e ambiguo rapporto con l'alterità. I 13 marchi riunibili in questa categoria, infatti, registrati fra il 1893 e il 1913, racchiudono al loro interno diverse sottocategorie: prima fra tutte, quella legata alla promozione di un'onomastica legata all'esperienza coloniale. Il termine «Africa»/«Africani» ricorre in cinque occorrenze⁴⁰, sei si considera il nome della Libia come al primo strettamente apparentato⁴¹; a pari merito si colloca la sottocategoria di marchi contenenti al loro interno nomi e/o illustrazioni rifacentesi ad animali considerati esotici (come la tigre, ad esempio⁴²) o simboli indiscussi di dominio (come l'aquila imperiale romana⁴³) associati, tuttavia, al simbolo nazionale per eccellenza, la bandiera nazionale oppure, in alternativa, lo scudo dei Savoia. Chiude, infine, la sottocategoria di marchi i cui nomi sono ispirati a località esotiche, come le «Perles de Nizam», registrato dalla ditta tedesca C. H. Knorr nel 1910⁴⁴, che alludevano alla sfarzosa linea dei sovrani dello Stato principesco indiano di Hyderabad. Un'altra categoria figurativa rappresentata in questa fase storica è costituita dai paesaggi naturali africani (15 occorrenze): pur nella diversità di approccio e nella scelta degli elementi rappresentati – che spaziano dalla presenza di un unico elemento inanimato o vivente⁴⁵ sino a illustrazioni più articolate⁴⁶ – un filo rosso lega fra loro queste diverse immagini ed è costituito dalla mancanza di soggetti umani. Molte immagini di questi marchi sono impreziosite dall'essere accompagnate dai nomi delle rispettive ditte scritti non solo in lingua italiana, ma anche aramaica, allo scopo plausibile di poter mostrare una maggior compenetrabilità di queste imprese nei mercati locali dell'Africa orientale. Conclude l'analisi dei marchi registrati in questo arco temporale la riflessione sulle immagini inquadrature nella categoria «Storica», composta di tre elementi, i cui soggetti privilegiavano tendenzialmente le rappresentazioni di personaggi ovvero scenografie ispirate agli eventi storici o mitologici occidentali. Le illustrazioni proponevano

una gamma diversificata di soggetti, che spaziavano da edifici coevi alla registrazione del marchio, come la torre Eiffel raffigurata dalla Ditta Svaldi⁴⁷, agli stemmi e all'araldica delle antiche repubbliche marinare, come Venezia⁴⁸ o Genova⁴⁹, a testimonianza degli sforzi intrapresi dalla cultura coloniale di sviluppare un legame privilegiato, per quanto artefatto, con gli antichi esploratori italiani. Nell'ultimo scorcio dell'Età liberale (1915-1922), il numero di marchi censiti non può che risultare inferiore, considerato il breve periodo preso in esame, riducendosi così a 12. La quota più elevata di questi marchi – la metà del totale – è catalogata nella sezione «paesaggistica»: i sei elementi censiti, dunque, confermano le caratteristiche proprie del periodo precedente, quale l'assenza di soggetti umani nei paesaggi ritratti⁵⁰ e l'uso di singoli soggetti nelle illustrazioni di riferimento, in questo periodo rappresentati principalmente dai marchi registrati dalla ditta H.P. Naum di Tripoli, le cui illustrazioni tratteggiavano frutti locali ed esotici⁵¹. Solamente un marchio a scopo propagandistico è stato rilevato per questo arco temporale: registrato da Amoroso Michele nel 1915, la cui ditta agiva nel commercio di tessuti, di alimenti e candele, rappresentava un'aquila tesa a protendere i suoi artigli verso l'Africa⁵². Non incrementa la propria presenza la tipologia dei marchi a scopo propagandistico-caricaturale, che si ferma a una sola occorrenza: essa, registrata nel 1921⁵³ rappresenta un pasticcere somalo – i cui tratti somatici sono stati palesemente calcati e deformati con un evidente intento parodistico – intento a presentare una torta composta, in realtà, da una torre di scatolette di carne «La Somalia», prodotte dalla ditta napoletana Società Anonima Coloniale.

L'unica occorrenza censita per la categoria simbolica, infine, presenta, in modo analogo a quanto riscontrato nel periodo precedente, un'iconografia avente come oggetto la parola «Libia», registrata per reclamizzare «un tipo di penna»⁵⁴. Il quadro complessivo, inoltre, è completato dalla presenza di tre marchi non afferenti a nessuna tipologia, che presentano le medesime peculiarità riscontrate nella fase precedente, privilegiando, pertanto, l'uso di vocaboli e immagini non riconducibili alla dimensione dell'alterità. La ricerca condotta sui marchi registrati in questo scorcio temporale, dunque, non

⁴⁰ Vol_52-53-54_0061.jpg; 11301-11400_0063.jpg; Vol_100-101-102_0178.jpg; Vol_64-65-66_0212.jpg; Vol_25-26-27_0031.jpg;

⁴¹ 13701-13800_0047.jpg

⁴² 7301-7400_0014.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

⁴³ 6701-6800_0075.jpg; 7301-7400_0013.jpg; 11901-12000_0022.jpg; 11901-12000_0023.jpg; 13401-13500_0062.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

⁴⁴ Vol_91-92-93_0099.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

⁴⁵ 9201-9300_0098.jpg; 2001-2100_0091.jpg; 10501-10600_0016.jpg; 13201-13300_0101.jpg; 13201-13300_0102; 133-134_0063.jpg; 133-134_0151.jpg; 133-134_0152.jpg; 137-138_0054.jpg; 137-138_0055.jpg; 9501-9600_0037.jpg; 9701-9800_0094.jpg; 9701-9800_0095.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

⁴⁶ Vol_31-32-33_0245.jpg; 12601-12700_0071.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

⁴⁷ 1801-1900_0009.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

⁴⁸ 8001-8100_0030.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

⁴⁹ 8901-9000_0016.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

⁵⁰ 177-178_0048.jpg; 143-144_0202.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

⁵¹ 201-202_0201.jpg; 201-202_0202.jpg; 201-202_0203.jpg; 201-202_0204.jpg, in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

⁵² 143-144_0173.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

⁵³ 173-174_0111.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>

⁵⁴ 145-146-147_0088.jpg in <http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>



Fig. 8. Società Anonima Coloniale 1921

sembra avvalorare, nel contesto coloniale italiano, la tesi di una radicalizzazione di quel lessico – terminologico ovvero espresso attraverso l'iconografia – del nazionalismo razzista (Burgio-Gabrielli 2012, 111). La presenza di un numero elevato di immagini afferenti alla categoria etnografica nella fase storica dell'Italia liberale, al contrario, conferma una tesi storiografica già esistente: «nei resoconti degli esploratori o dei viaggiatori ottocenteschi, lo sguardo sull'africano fu uno dei punti qualificanti della narrazione» (Labanca 2015, 257).

Si osserva una certa coerenza di fondo dei temi principali, a differenza di quelli marginali che in parte si modificano o addirittura scompaiono. Nel periodo liberale, mentre è possibile osservare una certa tendenza nei confronti del vedutismo, ben rappresentata dalle iconografie raccolte nella categoria «paesaggistica», non è possibile, allo stato attuale della ricerca, constatare la presenza del voyeurismo (Triulzi 1998, 269). Si tratta di una serie di paesaggi che si richiamavano a «descrizioni di tipo impressionistico tendenti a far vibrare le corde del sentimento e dell'immaginazione [piuttosto] che su annotazioni ed analisi precise e circostanziate» (Surdich 2003, 42), che avevano poca attinenza con la vita quotidiana dei popoli africani, legandosi, al contrario, alla «voglia di evasione» di una classe sociale piccola borghese che faticava a riconoscersi nella realtà di un'Italia che attraversava una fase di profonda trasformazione in senso sociale ed economico.

Nella letteratura di viaggio coloniale, d'altro canto, non è raro trovare riferimenti a una confusione semantica fra l'elemento antropico rappresentato dagli indigeni e quello naturale, basato sul paesaggio africano: in questo modo si avvalorava «l'equiparazione tra popolazioni africane e mondo animale, ripetutamente usato e proposto per sancire l'irredimibile condizione di non-umanità di quel mondo ritenuto ancora fermo ad uno stadio estremamente primitivo e bestiale» (Surdich 2003, 48). Una simile valutazione soggiaceva, dunque, all'«antropologia del degrado e del decadimento» (Solinas 1988, 41) che giudicava le etnie africane «in base al più rozzo evolucionismo fondato su certezze etnocentriche e funzionale alla sottomissione degli indigeni» (Surdich 2003, 54). Un'antropologia, dunque, all'interno della quale prevale l'identità del «noi [...] che si è aperto all'alterità dapprima per impulso romantico e per spirito d'avventura e poi, ben presto, per interessi commerciali e di conquista» (Pennacini 1999, 26). Non deve sorprendere, inoltre, la constatazione di una posizione marginale delle immagini pubblicitarie dell'alterità, suggerita non solo dal numero relativamente basso di icone censite (96), quanto, piuttosto dalla presenza di una categoria, discretamente rappresentata (20 occorrenze), che riunisce immagini estranee al tema in oggetto: questo fenomeno «è da mettere in relazione sia con la scarsa fiducia mostrata dal grande capitale nei confronti dell'avventura coloniale, sia dal provincialismo italiano [...]: ne risultò comunque una intrinseca debolezza nella creazione di una immagine del mondo coloniale incapace di trasformarsi in luogo di evasione e sogno per la massa degli italiani» (Castelli 1998, 64).

L'Africa nell'Ottocento rappresentò dunque quel «contorto insieme di seduzioni e repulsioni che la scoperta dell'alterità ha sempre comportato nella storia dell'uomo e che ancora oggi costituiscono i nostri antipodi interiori» (Triulzi 1989, 10).

CONCLUSIONI

L'analisi dei marchi registrati in Età liberale ha confermato un crescente interesse nei confronti dell'etnografia dei popoli africani con i quali entrarono in contatto gli Italiani, avvertibile soprattutto nella fase storica che interessò il processo di conquista e colonizzazione delle province libiche, nonostante mancasse un collocamento di questi soggetti umani – principalmente appartenenti all'élite abissina – all'interno del loro ambiente antropico, risultando posti, pertanto, in una condizione astratta, solo parzialmente riscattata dall'attenzione riservata ai dettagli della loro cultura materiale. Paral-

lelemente, tuttavia, si avverte la forte presa di coscienza di un crescente movimento imperialista che, assente o fortemente limitato nel periodo della conquista di Eritrea e Somalia, trova una sua forma più matura nel conflitto italo-turco del 1911-12: questo processo trova la sua espressione figurativa nella diffusione di soggetti iconografici aventi come oggetto non tanto l'andamento delle conquiste coloniali, quanto le allegorie dell'Italia trionfatrice sui propri nemici – anche grazie al supporto delle milizie indigene degli Ascari – dinanzi alla quale le immagini raccolte mostrano una pacifica, se non benevola, accoglienza da parte delle popolazioni locali, ben simboleggiata dall'entusiasmo e dall'ardore con i quali gli indigeni si apprestarono a verniciare i tronchi degli alberi di palma con i colori della bandiera nazionale. Un quadro idillico, quest'ultimo, che la resistenza turca capeggiata da Enver Bey (1881-1922) e poi proseguita negli anni successivi al termine del primo conflitto mondiale dalla confraternita islamica dei Senussi guidati da Omar al-Mukhatar (1858-1931) avrebbe, in realtà, drammaticamente smentito.

I marchi registrati in Età liberale, analogamente ai concorsi scolastici istituiti fra il 1938 e il 1942, non avevano interesse a incrementare la conoscenza delle colonie, ma intendevano far emergere «consapevolezza di superiorità, identità nazionale forte, teoria politica di dominio, lucidità nell'individuazione del proprio ruolo [...] inquadrato nella gerarchia dei conquistatori» (Gabrielli 2013b, 372). Il continente mostrato nelle immagini dei marchi non era altro che «un'Africa immaginata, idealizzata, classificata secondo criteri esterni e astratti che poco avevano a che fare con la sua vita reale, e molto con gli sconvolgimenti e le crisi epocali di un'Italia in forte transizione e cambiamento sociale» (Triulzi 1998, 270) nella quale alle ambizioni espansionistiche italiane si legava una voglia di evasione nutrita dalla piccola borghesia nostrana, per esorcizzare l'immagine di un'altra Italia, quella agreste del meridione, così vicina per certi versi a quella africana (selvaggia, arretrata, debole), che andava tenuta distante dal modello promozionale di un Paese che desiderava apparire molto più ricco e forte militarmente di quanto non fosse in realtà. Appare evidente, dallo studio delle immagini oggetto di questo articolo, che «decontestualizzati, proiettati su orizzonti puramente onirici, ritratti di fronte a fondali neutri, gli africani e le africane della *fiction* coloniale funzionano a dovere: le donne si conquistano, le guerre si vincono» (Ivi, 274). Dopo la sconfitta di Adua del 1896 l'incantesimo si rompe e l'immagine distorta e lontana dalla realtà africana non poteva più essere ricomposta, ma solo infrangersi in tanti pezzi, che ancora oggi costituiscono i frammenti della memoria colo-

niale che è stata rimossa in un'Italia nella quale i nuovi traumi e insicurezze collettivi sono alla base di una interpretazione ancora legata agli stereotipi, maturati in età coloniale, dell'Africa stessa. I prossimi studi sull'iconografia coloniale legata ai marchi industriali avranno lo scopo di approfondire le interconnessioni esistenti tra immagini i cui elementi peculiari appartengono a molteplici ambiti di natura culturale e simbolica: l'obiettivo di queste ricerche future sarà quello di verificare se esista la presenza di uno spazio ambivalente all'interno del quale i due soggetti umani dell'esperienza coloniale – l'europeo colonizzatore e l'africano colonizzato – avrebbero potuto costruire relazioni biunivoche attraverso le quali costruire la propria soggettività. Non bisogna trascurare, infine, la necessità di adottare, nelle prossime ricerche, una prospettiva transnazionale di studi comparati: «sarebbe interessante capire, ad esempio, fino a che punto la popolarità che i temi coloniali hanno avuto in Italia sia figlia dell'imperialismo italiano o non piuttosto connesso ad un esotismo e senso di superiorità razziale che avevano all'epoca ampia circolazione in Europa» (Pergher 2007, 59).

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, Benedict. 1996. *Comunità immaginate. Origini e fortuna dei nazionalismi*. Roma: Manifestolibri.
- Ascenzi, Anna, e Sani Roberto. 2016. *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L'insegnamento dei Diritti e Doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861-1900)*. Macerata: EUM.
- Bachollet, Raymond, Yamgnane Kofi, e Molina Maurizio. 1997. *Négripub: l'immagine dei neri nella pubblicità*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Bassi, Gabriele. 2018. *Sudditi di Libia*. Milano-Udine: Mimesis.
- Battaglia, Roberto. 1958. *La prima guerra d'Africa*. Torino: G. Einaudi.
- Brezzi, Camillo. 2017. "Come una vita che si trova nei pressi dell'aconia. Diari dell'Italia coloniale." *Verbis* 1:123-151.
- Burgio, Alberto, e Gabrielli Gianluca. 2012. *Il razzismo*. Roma: Ediesse.
- Castelli Enrico, e Angelo Del Boca, cur. 1998. *Immagini & Colonie*. Montone: Centro di documentazione del Museo etnografico Tamburo parlante.
- Comberiati, Daniele. 2010. *Scrivere nella lingua dell'altro: la letteratura degli immigrati in Italia (1989-2007)*. Bruxelles: Lang.
- Del Boca, Angelo. 1988. *Gli italiani in Libia: 1860-1922*. Bari: Laterza.

- De Giorgi, Fulvio. 2004. "La storia dell'educazione come storia culturale." *Contemporanea* 2: 263-285.
- Dirks, Nicholas B. 1992. *Colonialism and culture*. Ann Arbor: University of Michigan press.
- Gabrielli, Gianluca, cur. 1998. *L'Africa in giardino: appunti sulla costruzione dell'immaginario coloniale*. Anzola dell'Emilia: Grafiche Zanini.
- Gabrielli, Gianluca. 2011. "Razze e colonie nella scuola italiana." *aut aut* 349: 69-102.
- Gabrielli, Gianluca. 2013a. "Il ruolo del dispositivo razzista nella storia del colonialismo italiano." *Educazione Interculturale* 3: 313-325.
- Gabrielli, Gianluca. 2013b. "Svolgimenti imperiali. Il colonialismo fascista nei temi scolastici tra il 1938 e il 1943." *Italia Contemporanea* 272: 343-373.
- Gabrielli, Gianluca. 2014. *Insegnare le colonie. La costruzione dell'identità e dell'alterità coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*. PhD diss., Università di Macerata.
- Gabrielli, Gianluca. 2015. *Il curriculum «razziale». La costruzione dell'alterità di «razza» e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*. Macerata: EUM.
- Gallini, Clara. 1996. *Giochi pericolosi. Frammenti di un immaginario alquanto razzista*. Roma: Manifestolibri.
- Gibelli, Antonio. 2005. *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla grande guerra a Salò*. Torino: G. Einaudi.
- Goglia, Luigi. 1994. "Le cartoline illustrate italiane della guerra del 1935-1936: il negro nemico selvaggio e il trionfo della civiltà di Roma". In *La menzogna della razza: documenti e immagini del razzismo e dell'antisemitismo fascista*, a cura di Centro Furio Jesi, 27-41. Bologna: Grafis.
- Hamilton, David. 2009. "Patents: a neglected source in the history of education." *History of Education* 2: 303-310.
- Hobsbawm, Eric J., e Ranger Terence. 1983. *L'invenzione della tradizione*. Torino: Einaudi.
- Labanca, Nicola. 2000. "Imperi immaginati. Recenti *cultural studies* sul colonialismo italiano." *Studi piacentini* 28: 145-163.
- Labanca, Nicola. 2002. *Oltremare. Storia dell'espansione coloniale italiana*. Bologna: il Mulino.
- Labanca Nicola, Vercellin Giorgio, Facchini Cristiana e Benvenuti Giuliana. 2005. "«Orientalismo» e oltre, di Edward Said." *Contemporanea* 4: 711-742.
- Labanca, Nicola. 2015. *Una guerra per l'impero: memoria della compagna d'Etiopia 1935-36*. Bologna: il Mulino.
- Meda, Juri. 2016. *Mezzi di educazione di massa. Saggi di storia della cultura materiale della scuola tra 19° e 20° secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Mendelberg, Tali. 2001. *The race card. Campaign strategy, implicit messages, and the norm of equality*. Princeton: Princeton University Press.
- Miele, Caterina. 2012. "Per un'archeologia del discorso razzista in Italia." In *La razza al lavoro*, a cura di Anna Curcio, e Miguel Mellino, 121-139. Roma: Manifestolibri.
- Montino, Davide. 2007. "Libro, quaderno e moschetto. Pedagogia della guerra nelle letture e nelle scritture scolastiche durante il regime fascista." *History of Education & Children's Literature* 2: 193-216.
- Mosse, George L. 1980. *Il razzismo in Europa dalle origini all'Olocausto*. Roma-Bari: Laterza.
- Nani, Michele. 2004. "La nazione e i suoi altri." *Storica* 30: 95-119.
- Nani, Michele. 2006. *Ai confini della nazione*. Roma: Carocci.
- Nani, Michele. 2009. "Lombroso e le razze." In *Cesare Lombroso cento anni dopo*, a cura di Silvano Montaldo, e Paolo Tappero, 165-174. Torino, UTET.
- Nani, Michele. 2019. "Il popolo dei lombrosiani. Scienze sociali e classi subalterne in Italia fra Otto e Novecento." *Contemporanea* 289: 209-234.
- Neri Serneri, Simone, cur. 2010. "Politiche dell'italianità. Interventi di Gabriella Gribaudi, Barbara Sorgoni, Anna Maria Vinci, Andrea Di Michele, Marie-Anne Matard-Bonucci, John Foot." *Contemporanea* 1: 103-150.
- Novati Calchi, Giampaolo. 2005. "Statualità africana ed espansione coloniale: la variante Menelik, imperatore d'Etiopia." *Studi Storici* 1: 219-241.
- Padovan, Dario. 2006. "Le scienze sociali e la costruzione dello spazio pubblico: il caso del razzismo fascista." *Rassegna Italiana di Sociologia* 2: 225-268.
- Palma, Silvana. 1995. "Le collezioni fotografiche della Società Africana d'Italia e dell'ex Museo Coloniale." In *Fotografia e storia dell'Africa*, a cura di Alessandro Triulzi, 199-212. Napoli: IUO.
- Palma, Silvana. 2007. "Educare alla subalternità. Prassi e politiche scolastiche nella colonia eritrea." In *L'Africa orientale italiana nel dibattito contemporaneo*, a cura di Bianca Maria Carcangiu, e Tekeste Negash, 211-238. Roma: Carocci.
- Pennacini, Cecilia, cur. 1999. *L'Africa in Piemonte tra '800 e '900*. Torino, Centro Piemontese di Studi Africani e Regione Piemonte.
- Pergher, Roberta. 2007. "Impero immaginario, impero vissuto. Recenti sviluppi nella storiografia del colonialismo italiano." *Ricerche di storia politica* 1: 53-66.
- Polezzi, Loredana. 2008. "L'Etiopia raccontata agli italiani". In *L'impero fascista: Italia ed Etiopia, 1935-1941*, a cura di Riccardo Bottoni, 285-306. Bologna: il Mulino.
- Podestà, Gian Luca. 1996. *Sviluppo industriale e colonialismo: gli investimenti italiani in Africa Orientale, 1869-1897*. Milano: A. Giuffrè.

- Preti, Luigi. 1965. *I miti dell'impero e della razza nell'Italia degli anni '30*. Roma: Opere Nuove.
- Rochat, Giorgio. 1972. *Il Colonialismo italiano*. Torino: Loescher.
- Said, Edward W. 1991. *Orientalismo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Solinas, Pier Giorgio. 1988. "Coscienza coloniale e affari indigeni. L'Africa italiana da Ferdinando Martini a Giacomo De Martino." *La Ricerca Folklorica* 18: 41-47.
- Surdich, Francesco. 2003. "La rappresentazione dell'alterità italiana nei resoconti degli esploratori italiani di fine Ottocento." In *L'Afrique coloniale et postcoloniale dans le culture, la littérature et la société italiennes*, a cura di Mariella Colin, e Enzo R. Laforgia, 41-60. Caen, PUC.
- Surdich, Francesco. 1992. "L'impatto dell'esplorazione in Africa." *Materiali di Lavoro. Rivista di studi storici* 2-3/91-1/92: 5-33.
- Triulzi, Alessandro, cur. 1989. *L'Africa dall'immaginario alle immagini. Scritti e immagini dell'Africa nei fondi della biblioteca Reale*. S. Mauro (To): Berrino Printer.
- Triulzi, Alessandro. 1998. "L'Africa come icona. Rappresentazioni dell'alterità nell'immaginario coloniale italiano di fine Ottocento." In *Adua. Le ragioni di una sconfitta*, a cura di Angelo Del Boca, 255-281. Roma-Bari: Laterza.
- Triulzi, Alessandro. 1999. "La costruzione dell'immagine dell'Africa e degli africani nell'Italia coloniale." In *Nel nome della razza. Il razzismo nella storia d'Italia, 1870-1945*, a cura di Alberto Burgio, 165-181. Bologna: il Mulino.
- Veronica, Giuseppe. 2010. "Da non pubblicare. Occultamenti, ripensamenti e scarti nel Fondo fotografico Lavatelli." *I Sentieri della Ricerca. Rivista di Storia contemporanea* 12: 123-131.

WEBSITE

<http://dati.acs.beniculturali.it/mm/local/>. Ultimo accesso 24 gennaio 2020.



Citation: P. Giorgi, E. Mazzini, P. Garista (2020) La scuola ferita. Le pedagogie della razza attraverso i documenti dell'Archivio digitale INDIRE. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(1): 115-127. doi: 10.36253/rse-9398

Received: January 31, 2020

Accepted: April 30, 2020

Published: July 9, 2020

Copyright: © 2020 P. Giorgi, E. Mazzini, P. Garista. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Pietro Causarano, Università di Firenze.

La scuola ferita. Le pedagogie della razza attraverso i documenti dell'Archivio digitale INDIRE

The wounded school. Framing race pedagogies through INDIRE digital collections

PAMELA GIORGI¹, ELENA MAZZINI², PATRIZIA GARISTA¹

¹ INDIRE

² Università di Firenze, Italia

E-mail: p.giorgi@indire.it (Pamela Giorgi), lnmazzini@gmail.com (Elena Mazzini), p.garista@indire.it (Patrizia Garista).

Riassunto. Le sfide contemporanee della scuola e della società, contro ogni possibile forma di razzismo, sembrano richiamare l'urgenza e il potenziale educativo delle "memorie" come patrimonio culturale e come "esperienza educativa" a cui esporsi come educatori e a cui esporre la scuola stessa. A partire dal lavoro di ricerca dell'Archivio Indire sulle leggi razziali, l'articolo intende indagare il rapporto fra scuola e fascismo da una prospettiva che punta a cogliere gli elementi di resistenza e metamorfosi, tracciando le possibili implicazioni pedagogiche e didattiche del *fare esperienza educativa* del patrimonio storico digitalizzato, affinché lo sfregio delle leggi razziali possa diventare occasione di riflessione e trasformazione, dove l'archivio, da posto remoto e distante, si offra come occasione esperienziale per costruire narrazioni-ponte con il futuro. Le fonti, che il contributo propone come apparato documentale, provengono dall'archivio storico Indire, da cui si è sviluppato il progetto documentato da un'esposizione con materiali risalenti alla Mostra didattica nazionale del 1925. Lo spoglio sistematico dei materiali scolastici viene qui presentato seguendo i risultati di catalogazione, restituendo elaborati marcatamente ideologici nei linguaggi, riflessi poi nei contenuti, di una pedagogia progressivamente erosa nel suo ruolo di formazione in favore di un indottrinamento.

Parole chiave. Educazione al patrimonio, memorie, digitalizzazione fonti, leggi razziali, trasformazione.

Abstract. Contemporary challenges in school and society, against any form of racism, refer to the urgency and the pedagogical potential of "memories" as a cultural heritage and as an "educational experience" to be exposed as educators and to which the school itself should be exposed. Moving up from the Indire Archive studies on racial laws, the present proposal intends to investigate the relationship between school and fascism from a perspective that aims to grasp the elements of resistance and metamorphosis, by tracing the possible didactic implications of a digitized historical heritage. Nevertheless, the scarring of racial laws becomes an opportunity for reflection and transfor-

mation, where the archive offers itself as a chance to build narratives-bridge with the future. The sources, which the contribution proposes as a documentary apparatus, come from the Indire historical archive, from which the project documented by an exhibition with materials dating back to the National Educational Exhibition of 1925 was developed. The systematic analysis of school materials is presented here following the results of cataloging, returning markedly ideological elaborations in languages, as then reflected in the contents, of a pedagogy gradually eroded in its role of development in favor of indoctrination.

Keywords. Heritage education, memories, digitalization of sources, racist laws, transformation.

LA DIGITAL COLLECTION INDIRE: UN PERCORSO SULLE FONTI PER UNA DIDATTICA DELLA STORIA SULLE LEGGI RAZZIALI

Le sfide contemporanee della scuola e della società, contro ogni possibile forma di razzismo, sembrano richiamare l'urgenza e il potenziale educativo delle "memorie" come patrimonio culturale e come "esperienza educativa" a cui esporsi come educatori e a cui esporre la scuola stessa. Un'esperienza educativa con le memorie del razzismo può creare quel cambio di prospettiva per cui la storia non si deve ripetere, al contrario, le sue ferite storiche possono diventare un bene comune (De Giorgi 2014), occasione di trasformazione, cambiamento e innovazione. A partire dal lavoro di ricerca dell'Archivio Indire sulle leggi razziali, l'articolo intende indagare il rapporto fra scuola e fascismo da una prospettiva che si propone di analizzare le graduali trasformazioni che coinvolsero l'istituzione scolastica nel suo farsi strumento di propaganda del razzismo coloniale prima e di quello antisemita poi. L'intento è quello di descrivere la *digital collection* Indire sulle leggi razziali e presentare le fonti come risorsa di laboratori in cui esplorare la possibilità di costruire una narrazione resiliente della *scuola ferita* nella propaganda del suo rinnovamento. La ferita può attivare un processo resiliente e quindi di apprendimento quando riguarda la biografia di un soggetto, come già elaborato in Articoni (2019). Tuttavia la ferita può segnare anche una comunità, un sistema, e la loro memoria può divenire scintilla per documentare, riflettere e costruire nuove narrazioni. Rileggere il lavoro di documentazione e catalogazione delle fonti Indire attraverso la lente della resilienza (Goussot 2014; Garista 2018) ci ha permesso di cogliere gli elementi di *resistenza* e *metamorfosi* (Covato 2006) e di tracciare le possibili implicazioni pedagogiche e didattiche del *fare esperienza educativa del patrimonio storico digitalizzato* (materiali testuali, visivi e multimediali), affinché lo sfregio delle leggi razziali possa diventare occasione di riflessione e trasformazione, dove l'archivio, da posto remoto e distante, si offra come occasione esperienziale per costruire narrazioni-ponte con il futuro.

La *Digital collection*¹ propone documenti selezionati dai database archivistici Indire e dai fondi documentari e bibliografici ivi conservati, organizzati in gallery tematiche quali mostre virtuali, per la promozione e valorizzazione del vasto patrimonio dell'Istituto, e raccolte di *classroom materials*, per incentivare l'uso di ulteriori fonti storiche nella didattica, grazie anche alle integrazioni di risorse elettroniche appositamente selezionate dal web.

Il progetto di organizzazione delle fonti Indire si è concretizzato in una collettiva con materiali risalenti alla Mostra didattica nazionale del 1925². Se la periodizzazione specifica ha come termine *a quo* la campagna d'Etiopia e come termine *ad quem* la promulgazione della legislazione antisemita, non viene persa di vista la dimensione storica più ampia in cui tali eventi si collocano giacché questi hanno costituito l'esito -certamente non necessario- di scelte politiche e culturali maturate nel decennio precedente.

È stato quindi possibile compiere uno spoglio quanto più sistematico su materiali scolastici che hanno diversamente restituito elaborati marcatamente ideologici nei linguaggi, riflessi poi nei contenuti, di una pedagogia progressivamente erosa nel suo ruolo di formazione in favore di un indottrinamento rispondente alle logiche di un regime che, soprattutto nel decennio degli anni Trenta, ha fatto della teoria della "razza superiore italiana" il centro delle proprie politiche totalitarie.

Il risultato dell'organizzazione delle fonti è visibile nella piattaforma multimediale, composta da 135 documenti suddivisi in sei sezioni, ciascuna delle quali è dedicata a momenti chiave della storia del fascismo, ognuna corredata di immagini selezionate dall'Archivio

¹ Si veda la *digital collection* INDIRE al link <http://mostrevirtuali.indire.it/mostra/a-ottanta-anni-dalle-leggi-razziali-del-fascismo-1938-2018-un-percorso-didattico/>

² Negli anni recenti diversi progetti Indire sono stati attivati per recuperare la documentazione sull'impatto del fascismo a scuola. Ricordiamo ad esempio il lavoro effettuato da Juri Meda e Pamela Giorgi (2009). Per approfondire suggeriamo i testi di Juri Meda del 2016 e del 2019.

storico Indire a cui fanno seguito brevi testi esplicativi e, in alcuni casi, rimandi a video disponibili in rete.

L'apparato documentario che si propone³ è integrato da altri documenti, cartacei e visivi, opportunamente individuati in rete con la finalità di contestualizzare tali documenti insieme ad altri strumenti in grado di restituire una visione più articolata possibile di una "pedagogia narrata" della scuola ai tempi del fascismo.

Come sottolinea Carmela Covato:

accanto alle rappresentazioni filosofiche, etiche, religiose, giuridiche e pedagogiche del discorso educativo, tenuto conto anche dei più recenti esiti epistemologico e scientifici, scorre tuttavia un fiume parallelo di "racconti" sulle forme dell'educazione e, allo stesso tempo, di narrazioni intrise di norme pedagogiche che descrivono i molti significati e le innumerevoli fatiche del formarsi dei destini individuali (Covato 2006, p. 12).

La periodizzazione in cui si collocano le fonti, utilizzate per il presente progetto multimediale, riguarda la fine degli anni Venti e l'inizio degli anni Quaranta del Novecento. La tipologia dei documenti deriva, nella maggioranza dei casi, da materiali scolastici di diversa natura fra cui: copertine e pagine di quaderni scolastici, diari, album da disegno, elaborati grafici, ricerche illustrate, esercitazioni tecniche, libri e riviste, fotografie.

La datazione e l'indicazione geografica di ciascun documento proposto è specificata con esattezza là dove presente nella fonte stessa. Per quei documenti non riportanti indicazioni sulla loro conservazione e provenienza, si intende immagini scelte dal *web* non soggette a *copyright*. Per quei materiali che non riportano alcuna informazione cronologico-geografica, l'attribuzione è avvenuta seguendo l'analisi dei contenuti legati agli avvenimenti specifici del momento (ad esempio: guerra d'Etiopia, celebrazioni di anniversari, trascrizioni delle radiotrasmissioni), affiancata all'esame della grafica dei materiali e, per quel che riguarda l'apparato fotografico, degli arredi delle aule e degli indumenti indossati da docenti e allievi⁴. Il progetto di catalogazione digitale delle diverse fonti riporta tra le altre quelle figurative, ovvero quelle fonti che potrebbero essere definite come *visual evidences* (Seveso 2013; Burke 2017). Come spiega Gabrielli l'uso dell'immagine ha caratterizzato mol-

ti contesti che perseguivano finalità educative, come ad esempio l'ambito religioso e la sua iconografia utilizzata per "educare i fedeli", progetti educativi quali quelli di Campanella o Pestalozzi, fino ad arrivare alla scuola dell'obbligo e alla realizzazione di materiali individuali o appartenenti agli arredi dell'aula. La propaganda fascista, secondo Gabrielli, ha utilizzato l'immagine come strategia istruttiva, di disseminazione del messaggio del partito (Gabrielli 2015).

I risultati di seguito illustrati costituiscono, a nostro avviso, stimoli didattici per "curare la ferita della scuola" richiamando un discorso pedagogico finalizzato a trasformare l'esperienza educativa, ivi compresa quella dell'educazione al patrimonio, in un'esperienza di cui "aver cura" (Mortari 2007; Palmieri 2011), in cui i bisogni e i tempi dei soggetti in formazione incrociano i bisogni di altri contesti che hanno portato a definire il modello di scuola e di formazione in cui siamo immersi.

IPOTESI DI ATELIER DI INCHIESTA E RICERCA COOPERATIVA A PARTIRE DALLA DIGITAL COLLECTION

La *digital collection* Indire realizzata a partire dalle fonti di archivio sulle leggi razziali è divisa in sei sezioni. I curatori hanno scelto deliberatamente di semplificare le indicazioni in riferimento ai dati archivistici e bibliografici per una semplicità di lettura. Di seguito riportiamo una breve sintesi del materiale documentale organizzato non solo con un intento di studio e ricerca storica, ma con la finalità di offrire materiali di lavoro e riflessione per la scuola, al fine di affiancare a una didattica della storia più generale, una didattica della storia della scuola, in grado di accendere la scintilla per una riflessione sui modelli e gli stili educativi che accompagnano il discorso e il lavoro pedagogico nelle didattiche disciplinari del curriculum, così come nelle educazioni che affiancano la scuola e riguardano principalmente il potenziamento del sé e la cura dell'ambiente. Dopo il testo introduttivo di ogni sezione sono riportate le note e le didascalie per la corretta lettura delle immagini. Di seguito ogni sezione viene descritta e affiancata da un esempio di fonte figurativa e da uno schema di sintesi di alcuni *classroom materials*, ipotizzando percorsi di sviluppo didattico e attività di *enquiry* sulle fonti.

Sezione 1 – Il fascismo italiano: principali caratteristiche

In un quaderno scolastico, della fine anni Venti, uno tra i molti del Fondo Materiali scolastici dell'Archivio storico Indire, un alunno scrive:

³ I documenti appartengono principalmente dall'Archivio storico Indire (Fondo materiali scolastici, Fondo librario, Fondo fotografico), <http://www.indire.it/patrimoniostorico/>

⁴ Un autore che ha approfondito il tema delle "leggi razziali" in rapporto alla didattica della storia è Gianluca Gabrielli. L'Indire ha da tempo attivato un progetto di ricerca che lo vede coinvolto nel ripensare la didattica della storia da un punto di vista laboratoriale, considerando il contributo delle sue numerose opere che riportiamo tra i riferimenti bibliografici.

*sventolarono il nostro bel tricolore. Voglio ricordare anche Lorenzo Fusco, di 14 anni, che ha combattuto in Africa Orientale e che ha avuto dal Duce la bella medaglia al valore militare ed un bacio. Come lo invidia! È proprio vero che i bimbi d'Italia son tutti Balilla*⁵.

La fascistizzazione della scuola è anche passata attraverso composizioni scritte dagli alunni i cui principali temi ruotavano attorno all'esaltazione dell'allievo irreggimentato e mobilitato per la piena realizzazione degli ideali fascisti. In uno dei disegni conservati in Archivio Indire e selezionati per questa sezione sono raffigurati allievi in divisa che dichiarano la propria fedeltà al regime mediante il saluto romano. Il fascio littorio, posto al centro, incarna il regime che si fa unico simbolo a cui ispirarsi. Nella prima sezione abbiamo focalizzato l'attenzione sugli anni Venti quando il regime mise a punto una serie di cambiamenti che consentirono di creare una dittatura destinata a rafforzare progressivamente il potere esecutivo e parallelamente a controllare quello legislativo e quello giudiziario.

Il fascismo delle origini si presenta con caratteristiche precipue e definite fra cui: l'esercizio sistematico della violenza a danno degli avversari politici –socialisti, cattolici popolari- il culto indiscusso del capo, l'uso sistematico della violenza fisica, l'estremo nazionalismo e una cultura politica marcata da tendenze autoritarie.

Dalla sua salita al potere, Mussolini aveva organizzato e segmentato la società italiana in associazioni le più diverse che avrebbero avuto il compito di omologare e piegare il popolo italiano alle logiche del PNF. I giovani, soprattutto, divennero gli attori prediletti a cui il regime guardò con attenzione costante per tutto il ventennio: la gioventù ha conosciuto una radicale fascistizzazione in una prospettiva militaresca che avrebbe condotto alla formazione di un cittadino-soldato pronto a sacrificare la propria vita in difesa dei valori dell'Italia fascista e delle sue guerre.

Fra queste associazioni ricordiamo l'Opera Nazionale Balilla per l'assistenza e per l'educazione fisica e morale della gioventù (nota con l'acronimo ONB) istituita nel 1926 e poi confluita, nel 1937, nella Gioventù Italiana del Littorio (GIL). Essa ha avuto il ruolo di educare e costruire un 'uomo nuovo fascista' in base alle prospettive belliche, avanguardiste e 'muscolari' del regime. Attraverso grandiose manifestazioni pubbliche

-vere e proprie parate militari-, mediante l'inserimento fin dalla scuola elementare di divise marziali obbligatoriamente indossate dal corpo studentesco di ogni ordine e grado, i giovani entrarono da protagonisti sulla scena pubblica e politica del fascismo. Le grandi narrazioni diffuse nella scuola creano identità allineate al pensiero dominante, così come è avvenuto in altri contesti sociali e in altre epoche. Il lavoro sulle fonti può confrontare le diverse narrazioni e creare contro-narrazioni nella scuola di oggi.

I ragazzi ricevevano un insegnamento prettamente militare, in quanto destinati in un prossimo futuro a formare le nuove file della Milizia volontaria per la sicurezza nazionale (MVSN) e iscriversi al Partito. Le ragazze invece raccolte nelle Piccole Italiane prima, e nelle Giovani italiane in seguito, ricevevano un insegnamento adatto alla loro età e al loro sesso, in quanto future donne e madri della società fascista. Di conseguenza le loro attività comprendevano corsi di taglio e cucito, di ricamo, corsi di igiene, pronto soccorso, economia domestica, esercizio fisico.

Alcune suggestioni didattiche per costruire atelier di analisi critica delle fonti potrebbero partire da domande stimolo da rivolgere agli alunni singolarmente per poi farli lavorare a coppie o a piccoli gruppi.

Ad esempio si potrebbero indagare le emozioni che le immagini suscitano, si potrebbe chiedere di mimare le posizioni dei corpi raffigurati per comprendere come ci si sente, si potrebbero organizzare interviste impossibili a registi di film documentario e mettere in scena giochi di ruolo in grado di rendere visibili le relazioni di potere in aula e fuori dall'aula.

I bambini della secondaria inferiore ad esempio possono essere divisi a gruppi e preparare le domande sui diversi aspetti del lavoro a scuola; poi potrebbero ascoltare le testimonianze di un documentario o di un film appositamente selezionato e prendere ulteriori annotazioni. Alla fine, sulla base dei dati raccolti discutere tra loro, evidenziando coerenze e contrapposizioni, cercando un ponte con narrazioni attuali nella realtà in cui sono immersi. La consapevolezza del percorso risulterà evidente dalle riflessioni finali.

Sezione 2 – Gli anni Venti: dalla Riforma Gentile ai Patti del Laterano

Il filosofo Giovanni Gentile (1875-1944) è stato l'autore, in qualità di ministro della Pubblica Istruzione del primo governo Mussolini, di una riforma dell'intero sistema scolastico italiano. La riforma che prende il cognome del ministro, è stata varata nel 1923 ed è stata definita dallo stesso Mussolini come "la più fascista del-

⁵ Citazione tratta dal *Quaderno scolastico, fine anni Venti*. FMS. III.002. Trasmissione radiofonica: «Ragazzi d'Italia nella storia, dettato illustrato», dall'album *La radio per l'educazione fascista del fanciullo*, prodotto dalle scuole elementari di Reggio Emilia, 1936. *Archivio Storico Indire, Fondo materiali scolastici*, <http://mostrevirtuali.indire.it/mostra/a-ottanta-anni-dalle-leggi-razziali-del-fascismo-1938-2018-un-percorso-didattico/sezione-1/>

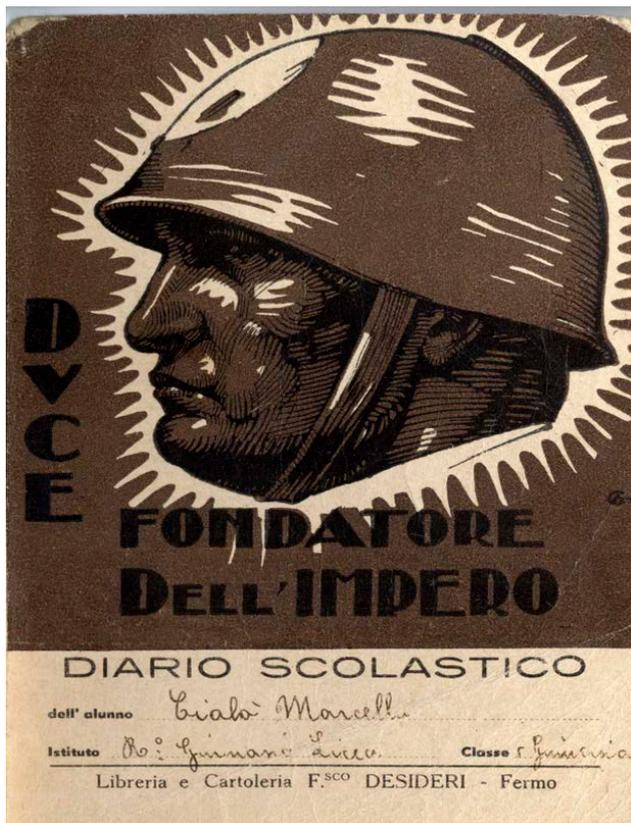


Fig. 1. Diario scolastico V ginnasio, copertina, seconda di copertina e pagine interne, 1938-1939, FMS V.2.12.



Fig. 2. Diario scolastico, copertina, 1940-41. FMS V.2.29.

Tab. 1.

Filmografia	Letteratura	Sitografia
<i>La marcia su Roma</i> , di Dino Risi, 1962	Vitaliano Brancati, <i>Il bell'Antonio</i> , Milano: Bombiani, 1949	S.a., <i>Fascismo</i> , ad vocem, in treccani.it, reperibile in http://www.treccani.it/enciclopedia/fascismo/ (url consultata il 27/04/2020)
<i>Una giornata particolare</i> , di Ettore Scola, 1977	Alberto Moravia, <i>Il conformista</i> , Milano: Bombiani, 1951	S.a., <i>Gli scrittori di fronte ai regimi</i> , in weschool.com, reperibile in https://library.weschool.com/lezione/gli-scrittori-di-fronte-ai-regimi-20051.html , (url consultata il 27/04/2020)
<i>Sono tornato</i> , di Luca Miniero, 2018	Vasco Pratolini, <i>Un eroe del nostro tempo</i> , Milano: Bombiani, 1949	<i>Saggio ginnico dell'Opera Nazionale Balilla</i> , Giornale Luce B0681 del 22/05/1935, Archivio Storico Luce, reperibile in https://www.youtube.com/watch?v=WyrinS10F4s (url consultata il 27/04/2020)

le riforme". Creare una nuova scuola significava soprattutto preparare le nuove generazioni all'adesione incondizionata verso il regime. Quindi l'educazione, l'indottrinamento dei bambini e la scuola diventano il mezzo privilegiato della propaganda fascista, nonché un ricco serbatoio di reclutamento. «Il governo esige che tutta la scuola, in tutti i suoi gradi e in tutti i suoi insegnamenti, educi la gioventù italiana a comprendere il Fascismo, a

rinnovarsi nel Fascismo e a vivere nel clima storico creato dalla civiltà fascista»⁶.

All'interno delle strutture scolastiche avviene la penetrazione dell'ideologia fascista attraverso: l'inserimento capillare di segni e simboli del regime all'interno delle

⁶ La citazione si riferisce al discorso di Benito Mussolini del 25 gennaio 1925.

Tab. 2.

Filmografia	Letteratura	Sitografia
<i>Fascismo sui banchi di scuola</i> , da Rai storia, reperibile in https://www.youtube.com/watch?v=a6GR4Rq-VuY , (url consultata il 27/04/2020)	Ruggero Zangrandi: <i>un viaggio nel Novecento. L'Annale Irsifar</i> , a cura dell'Istituto romano per la storia d'Italia dal fascismo alla Resistenza, Milano, Angeli, 2015	Giuseppe Tognon, <i>La riforma Gentile</i> , ad vocem, in http://www.treccani.it/enciclopedia/la-riforma-gentile_%28Croce-e-Gentile%29/ , (url consultata il 27/04/2020)
<i>La scuola dalla Legge Casati ai giorni nostri</i> , da Archivio Istituto Luce, reperibile in https://www.youtube.com/watch?v=shQQZBtm27s , (url consultata il 27/04/2020)	Andrea Camilleri, <i>I racconti di Nené</i> , Milano, Melampo, 2013	<i>La storia dell'Indire</i> , reperibile in http://www.indire.it/home/storia/ , (url consultata il 27/04/2020)
<i>7 giugno 1929. Nasce lo stato Città del Vaticano</i> , con interventi di Silvia Salvatici, in Rai storia, <i>Accadde oggi</i> , 07 giugno 2018-1929: i Patti Lateranensi, reperibile in https://www.youtube.com/watch?v=2kKbjx5U6rg , (url consultata il 27/04/2020)	Maurizio Tiriticco, <i>Balilla moschettiere – Memorie di un antifascista</i> , [Romagnano Al Monte]: BookSprint, 2015	

aule, degli edifici scolastici, dei libri di testo, delle copertine dei quaderni, dei contenuti dei temi assegnati, del calendario delle lezioni e delle nuove festività introdotte dal regime (la Befana fascista, il sabato fascista, etc.).

Sotto il profilo dell'ordinamento amministrativo la riforma si ispira ai principi del centralismo burocratico: presidi e direttori didattici, divenuti responsabili verso i superiori diretti, hanno il compito di vigilare e controllare ogni comportamento difforme dalle direttive governative e ministeriali. La riforma riguardava tutti gli ordini delle scuole.

La durata della scuola elementare è di 5 anni; l'obbligo scolastico è portato a 14 anni. La riforma prevede inoltre l'insegnamento obbligatorio della religione cattolica nell'istruzione primaria e la nascita di scuole speciali per portatori di *handicap*.

Sostenuta da Gentile, la *Mostra didattica nazionale* è inaugurata nel 1925 a Firenze, quale esposizione dei materiali di quella "scuola nuova" al centro dalla riforma che seguiva le linee guida della scuola attiva messa a punto da Giuseppe Lombardo Radice (1879-1938). Al suo termine, diviene mostra permanente e in seguito si trasforma in Museo didattico nazionale nel 1929, in Museo nazionale della scuola nel 1937 e in Centro didattico nazionale nel 1941. Al Museo nazionale della scuola vengono spediti i manufatti realizzati da tutte le scuole d'Italia, le cronache scritte dagli insegnanti, i registri di classe, le pagelle degli alunni e quant'altro.

L'eredità documentaria di tutte queste istituzioni è oggi collocata nell'attuale Istituto nazionale documentazione, innovazione, ricerca educativa (Indire) che ha mantenuto la sua sede a Firenze.

È sempre sul finire del ventennio che si assiste ad un altro rinnovamento da parte del regime che l'11 feb-

braio 1929 firma con la Chiesa cattolica i cosiddetti Patti del Laterano. I Patti si compongono di un Trattato, con il quale si definiscono i reciproci rapporti sul piano del diritto internazionale tra lo Stato italiano e la Santa Sede, e di un Concordato, riguardante la disciplina dei rapporti tra lo Stato e la confessione cattolica.

Attività laboratoriali possono essere attivate cercando di coinvolgere gli studenti nella scoperta della storia della loro scuola come microstoria che si inserisce in uno scenario storico più ampio. Gli studenti a gruppi, possono lavorare sulle fonti proposte, sulle attività didattiche e valutative di cui fanno esperienza educativa quotidianamente e ipotizzare interviste a componenti della famiglia o della comunità che ricordano questa fase della loro storia formativa. Come venivano affrontati gli errori e gli insuccessi durante il regime fascista e come vengono gestiti oggi? Quale potrebbe essere il loro guadagno formativo? È possibile imparare dai propri errori da un punto di vista personale? E da un punto di vista politico e sociale?

Sezione 3 – Gli anni Trenta: il consolidamento del regime

In una storiella ad uso propagandistico, contenuta ne «Libro di lettura per la II classe delle scuole dei centri urbani» (1941), si racconta del dono dell'oro alla Patria: una alunna nota la fede alla mano della sua maestra e chiede poi a sua madre perché quella della prima sia d'oro mentre quella della madre in metallo 'Potrei comprarlo ma non lo vorrei – risponde la donna alla figlia – l'anello in acciaio è simbolo del sacrificio fatto per la patria'. Uno dei tanti piccoli esempi di come la letteratura per l'infanzia e l'iconografia siano al servizio di

un progressivo indottrinamento della fanciullezza e del mondo giovanile⁷.

Il 18 dicembre 1935 il regime chiama gli italiani a donare il proprio oro alla Patria. Dopo le sanzioni a danno dell'Italia da parte della Società delle Nazioni, in seguito all'invasione ingiustificata, perché d'aggressione e non di difesa, dell'esercito italiano contro quello etiopico, Mussolini orchestra la giornata ad uso propagandistico a favore della guerra e delle truppe italiane in Africa. Le sanzioni vietano l'esportazione all'estero di prodotti italiani e proibiscono all'Italia di importare materiali utili allo sforzo bellico. La raccolta dei metalli richiesti ai cittadini e alle cittadine sarebbe stata utilizzata per sostenere i costi della guerra e a ribadire la fedeltà patriottica che gli italiani mostrano verso la nazione. «L'Italia deve fare da sé» al termine della storiella, richiama il principio autarchico che l'Italia mussoliniana doveva perseguire per diventare una grande, auto-sufficiente, potenza mondiale.

Il giuramento di fedeltà al regime, obbligatorio per l'intero corpo docente di ogni ordine e grado dal 1931, è emblematico di un sistema scolastico che è indirizzato sempre più fortemente *al servizio del fascismo*. In questa fase il regime, nel quadro dell'omogeneità scolastica già parzialmente introdotta dalla Riforma Gentile, rafforza la propria presenza nelle aule sia a livello architeturale (sono gli anni in cui sorgono, in tutto il territorio nazionale, i nuovi edifici scolastici di stile razionalista), sia con i simboli del regime stesso che affiancano il crocifisso e il ritratto del Re; sia con l'introduzione del calendario fascista, sia con l'iconografia fascista che inizia ad apparire con costanza anche su pagelle, diari, quaderni, libri scolastici e letteratura per l'infanzia.

L'attività sportiva accentua i suoi caratteri militari sino a giungere a vere e proprie 'parate' come è possibile vedere dalle fonti iconografiche di questa sezione.

Tutto ciò contribuisce a rafforzare la costruzione antropologica dell'«uomo nuovo» che nel canale educativo trova uno dei luoghi di maggior forza propulsiva, anche grazie all'ausilio delle nuove tecnologie che iniziano ad entrare massivamente nelle aule scolastiche (radio e cinema⁸).

A partire dall'anno scolastico 1930-1931 è introdotto il Testo Unico di Stato per le classi delle scuole elementari attraverso il quale si esercitava un controllo diretto sull'insegnamento. Il Testo unico si è infatti rivelato uno



Fig. 3. Diario scolastico, copertina e pagine interne, 1942, FMS V.2.06.

dei più validi strumenti di diffusione dell'assetto ideologico del fascismo presso i bambini in età scolare.

È sotto il regime che la scuola conosce una parziale modernizzazione che si concretizza, fra le altre cose, nella nascita, nel 1933, della Radio Rurale, ufficializzata il 14 luglio dello stesso anno. La radio, uno dei principali mezzi di comunicazione per la diffusione della propaganda fascista, è donata o acquistata dalle scuole che si collega allo strumento con un altoparlante attraverso il quale è possibile ascoltare i discorsi del duce e i racconti delle sue gesta⁹. La radio, in definitiva, diviene la voce ufficiale dello Stato e del suo capo.

Come sottolinea Gabrielli l'allestimento dell'ambiente «educativo» scolastico fascista parte dalle scalinate e dai corridoi e include retroattivamente nella propria genealogia anche i martiri del nazionalismo coloniale. L'organizzazione di spazi e tempi di un dispositivo formativo è una forma di potere messa in luce ancor oggi nella decostruzione di molte pratiche educative (Massa 1983). Anche gli strumenti che circolano in tali dispositivi possono sostenere o ostacolare un *setting* pedagogico liberante o al contrario, coercitivo e paternalistico. Allenare lo sguardo ad osservare le fonti può diventare una strategia per imparare ad osservare gli spazi e l'organizzazione del presente. Si possono quindi proporre delle vere e proprie inchieste «archeologiche», alla Foucault, per decostruire gli elementi che influenzano l'educazione nel curriculum e fuori dal curriculum, ad esempio in relazione agli stili di vita, spesso indotti da messaggi contraddittori «allestiti» nel *setting* scuola. Osservare diventa così una metodologia specifica che può essere sviluppata

⁷ Il riferimento completo è: Testi. SCO. 1997 e la didascalia completa > *Libro di lettura per la II classe delle scuole dei centri urbani*, La Libreria dello Stato, Roma, 1941. Pag. 36-37. Si veda al link Archivio storico Indire, Fondo librario, <http://www.indire.it/patrimoniostorico/librario/>

⁸ Si vedano ad esempio i siti: *La storia della radio dal 1924 al 1933*, www.storiadellaradio.rai.it e *L'inizio dell'anno scolastico*, Archivio Storico Luce.

⁹ Un ulteriore approfondimento, coerente con la rilettura del presente articolo richiede la consultazione dei lavori di Sara Zambotti (2007) e Carla Ghizzoni (2018).

fin dalla scuola primaria e può diventare uno strumento potente in molti apprendimenti disciplinari e non (Garista 2018).

Sezione 4 – La guerra d’Etiopia e la fondazione dell’Impero fascista

Svariate cartoline razziste ad uso delle truppe italiane in Etiopia ideate fra il 1935 e il 1936 dal disegnatore e fumettista Enrico De Seta (1908-2008) sono presenti nella *digital collection*. In ciascuna delle immagini è ribadita, sotto forma iconografica, la superiorità della ‘razza bianca’ su quella ‘nera’. Gli indigeni sono raffigurati alla stregua di uomini cavernicoli, lascive le donne, arrivando addirittura a divenire oggetto di *souvenir* esotico da spedire in madrepatria.

In una copertina di un quaderno scolastico della fine anni Trenta troviamo tutti gli stereotipi razzisti utili sia nel raffigurare l’autoctono in costumi ‘tribali’ e primitivi, sia nel linguaggio caricaturale che il disegnatore fa usare all’indigeno, il quale diventa anche un cannibale confessando di aver mangiato il bianco «ieri a colazione»¹⁰.

Una seconda copertina di un quaderno scolastico, sempre fine anni Trenta, raffigura la posizione fisica dei due personaggi e richiama con ogni evidenza la gerarchia

propria della logica razzista: un’allieva, vestita, insegna a un bambino nero, seminudo, le regole della ‘civiltà’ partendo dal sillabario. Il contorno in sottofondo è tipico di quell’esotismo che frequentemente si ritrova nella pubblicistica di quegli anni, materiali scolastici inclusi¹¹.

Nell’ottobre del 1935 l’Italia dichiara guerra all’Etiopia sferrando un attacco militare che, nel maggio del 1936, porterà alla sconfitta delle forze etiopi guidate dal negus Hailé Selassié. La guerra italo-etioptica, preceduta da una formidabile operazione di propaganda, è l’esito di una coerente politica di potenza del regime fascista che rivendica il primato dell’Italia nel contesto politico europeo e nel bacino del Mediterraneo.

La sezione è dunque dedicata a illustrare i momenti in cui la propaganda fascista si struttura, in forme dirette e indirette, in immagini destinate ai fanciulli: la campagna d’Etiopia rappresenta un punto di svolta nella storia del fascismo perché quanto riflettuto dai teorici della razza in merito alle popolazioni delle colonie costituisce il prodromo delle teorie etno-razziali estese in seguito anche alla popolazione ebraica presente nella Penisola.

I manuali scolastici e i testi di letteratura per l’infanzia riflettono questo assetto ideologico, pertanto si potranno ravvisare nelle fonti i giovani Balilla, ricollocati nel contesto esotico africano, che insegnano ai sudditi i ‘valori’ del fascismo, considerati espressione di una civiltà superiore. La politica della razza inaugura-



Fig. 4. “Africa coloniale nel giardino della scuola”, scuola di Lendinara, Rovigo, anno 1937. Archivio storico Indire, Fondo fotografico, 02.409.001.



Fig. 5. “Festa scolastica. Dialogo ‘i fuggiaschi’: ora venite con noi vi accompagneremo alla casa littoria F. Flavio. Là, secondo gli ordini e il volere del Duce, vi aiuteranno ...”, 1930-1943, Archivio storico Indire, Fondo fotografico, A10.013.001.

¹⁰ Archivio storico Indire, *Fondo materiali scolastici*, <http://www.indire.it/progetto/fisqed/>

¹¹ Archivio storico Indire, *Fondo materiali scolastici*, <http://www.indire.it/progetto/fisqed/>

ta nell'Impero prevede misure normative a difesa della purezza razziale: sono provvedimenti volti a separare nettamente gli italiani dagli indigeni. È la legge del 19 aprile 1937 sul meticciato a definire questo regime di segregazione razziale: secondo quel decreto un cittadino italiano dell'Impero non può formalizzare rapporti di tipo sessuale con indigene né tanto meno riconoscere la prole nata da questi rapporti (per forza di cose clandestini). Né ancora la popolazione maschile locale può avere rapporti con italiane.

La multiculturalità così come le *critical race theories* (Annamma 2017) sono temi tutt'oggi presenti nella scuola italiana ma potremmo dire anche in altri contesti educativi, quale ad esempio quello americano.

Attività interessanti potrebbero essere quelle che propongono narrazioni scritte e visuali sul proprio viaggio di formazione, nel proprio paese e in relazione alle culture incontrate. Annamma usa la metodologia del *journal map* (una narrazione che si intreccia con il disegno dei luoghi e dei vissuti) per fare ricerca nei dispositivi alienanti quali possono essere le carceri, dispositivi che richiamano sistemi di sorveglianza e punizione come potevano essere quelli fascisti. Il *journal map* può ricostruire i viaggi nelle colonie attraverso fonti del passato e può diventare traccia per costruire contronarrazioni resilienti del presente, da commentare insieme agli studenti per riflettere sul presente (Garista 2018).

Sezione 5 - La propaganda razziale

Il 19 aprile 1937 veniva varato il Regio Decreto-Legge n. 880 (Sanzioni sui rapporti di indole coniugale tra cittadini e sudditi) che puniva con la reclusione da uno a cinque anni di carcere il bianco sorpreso in «relazione di indole coniugale con persona suddita». Iniziava, con tale misura legislativa, il regime di separazione razziale.

Tale legge non era qualcosa di estemporaneo e frutto solo della cultura fascista ma le radici dell'intolleranza sono retrodatibili: già dalla fine del XIX secolo la classificazione di presunte e diverse razze umane aveva condotto, nell'ambito delle scienze antropologiche, mediche e biologiche, culturali, umane, e persino in quelle teologiche, a definire una netta gerarchizzazione delle razze reputate superiori, con caratteristiche somatiche precise, e di quelle reputate inferiori, portatrici di speculari caratteristiche primitive, ferine, caricaturali. Negli anni Trenta del Novecento, soprattutto, ripresero vigore le teorie dell'eugenetica ottocentesca (dal greco antico "di buona nascita"), in Italia particolarmente caldegiate dalla redazione della rivista «La Difesa della razza», fondata nell'agosto del 1938 e dunque in piena campagna razziale del fascismo.

Nell'estate del 1938, il regime fascista aveva, infatti, affiancato, alle politiche discriminatorie inaugurate nelle colonie dell'Impero, una serie di strumenti culturali utili a diffondere capillarmente il 'verbo' razzista presso l'opinione pubblica italiana. Fondata da Telesio Interlandi (1894-1965) nell'agosto del 1938, «La Difesa della Razza» era concepita con lo scopo di illustrare e spiegare agli italiani, in base a presupposti pseudo-scientifici ed eugenetici, l'esistenza di una razza italica superiore e di razze biologicamente inferiori rispetto alle quali l'Italia imperiale deve difendersi per evitare contaminazioni che possano attentare alla sua integrità morale e fisica. La rivista conobbe uno straordinario successo in termini di diffusione, contando 150.000 copie vendute già dal primo numero e divenendo uno strumento costruito per rilanciare con maggiore incisività ed aggressività il veleno dell'antisemitismo e del razzismo, con una forte enfaticizzazione delle 'giuste' politiche che il fascismo stava adottando per 'risolvere' la questione razziale tanto nelle colonie quanto in territorio italiano. La rivista cessò di essere pubblicata solo nel giugno del 1943.

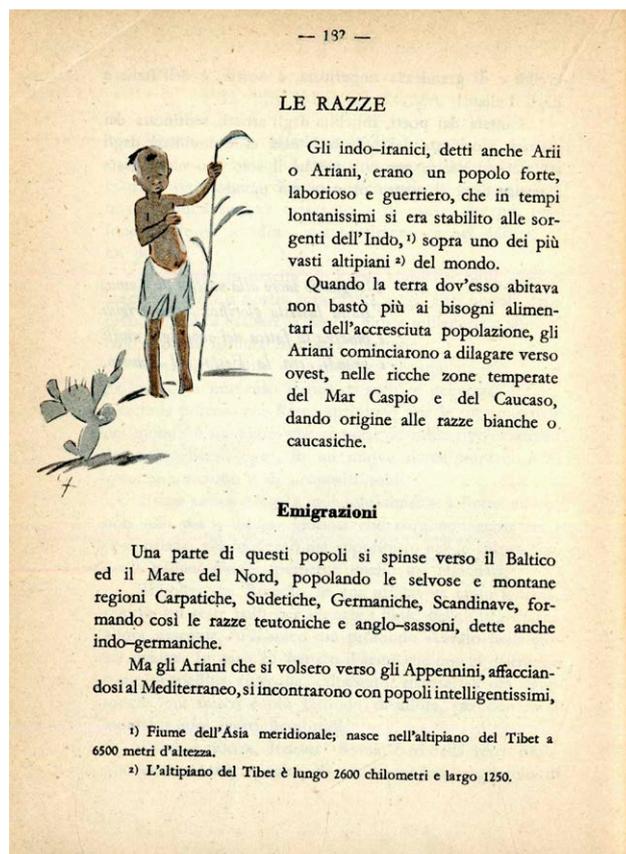


Fig. 6. «Libro della III classe elementare», La libreria dello Stato, Roma, 1938. Archivio storico Indire, Fondo librario. TESCO.2096.

I processi migratori che attraversano le società attuali possono diventare uno specchio di molti discorsi documentati nelle fonti e proporsi come elemento della vita quotidiana da discutere con gli studenti di ogni ordine a grado. La supremazia della razza bianca, le questioni politico-economiche legate al colonialismo e ancora le *critical race theories* (Annamma 2017) possono connettere la riflessione sulle fonti con temi di grande attualità, che incrociano diversi ambiti disciplinari, dalle scienze, alla geografia, alle culture. La storia in questa sezione incontra le teorie evolutive delle specie, il loro naturale meticciamento, e nella sua documentazione può offrire spazi di inchiesta e di lavoro di gruppo attraverso cui sviluppare pensiero critico per rileggere le fonti ma anche per sviluppare una *information literacy* in grado di guidare qualsiasi altro tipo di apprendimento. Potrebbe essere dunque interessante organizzare dei *journal club*, delle discussioni di gruppo su articoli e materiale documentale ma anche su articoli e documenti attuali, per imparare a leggere tra le righe, a scoprire le *fake news*, ad analizzare i discorsi sulla razza, in circolazione allora come oggi (Garista 2018).

Sezione 6 – L'antisemitismo

La sezione riporta vari materiali scolastici provenienti dall'Archivio storico Indire che evidenziano il ruolo della scuola nel formare ad una 'coscienza' antisemita come ad esempio il frontespizio di un componimento dedicato a *Canti della Germania*, contenuto nel quaderno «1937-1938. In ascolto», contenente una raccolta di radiotrasmissioni dell'Ente Radio Rurale, scuola elementare di Genova, 20 maggio 1938: in occasione della visita in Italia di Hitler (3-9 maggio 1938). Durante questo evento viene mobilitata la macchina propagandistica del regime che presenta l'incontro fra il Duce e il Führer come l'alleanza di due potenze invincibili, sostenute dai medesimi principi totalitari e appoggiati da un massivo consenso popolare. Al pari di altre istituzioni, la scuola viene chiamata a dare il proprio contributo all'esaltazione della visita su suolo italiano del dittatore tedesco. Questa fonte ci dice ad esempio come l'evento sia stato rievocato nel quaderno di un alunno.

Il compimento contenuto nel quaderno «1937-1938. In ascolto», precedentemente citato, risulta piuttosto originale nel suo genere poiché, tra i materiali scolastici visionati, i simboli nazisti – a partire dalla svastica che ne è uno dei principali – non sono così consueti.

La sezione riporta un altro frammento contenente le osservazioni dell'insegnante contenute nello stesso quaderno «1937-1938. In ascolto». In queste poche righe sono rappresentati i momenti che hanno scandito

le giornate italiane del Führer. Attraverso le emozioni espresse da questa insegnante durante l'ascolto della radiotrasmissione dedicata all'evento, è possibile accedere all'universo emotivo di scolari e docenti, mobilitato, costruito e orientato per l'occasione.

Un altro documento, contenuto nella raccolta di elaborati sulle lezioni trasmesse per radio, scuola Edmondo De Amicis, Firenze, anno scolastico 1937-1938, si caratterizza per l'originalità non tanto dei contenuti quanto per la simbologia grafica apposta a corredo dello scritto. Questo tipo di comunicazione palesa una pervasiva e forzata adesione della scuola ai dettami autoritari del regime.

Stessa cosa per un altro documento riportato sempre facente parte della raccolta di elaborati sulle lezioni trasmesse per radio, scuola Edmondo De Amicis, Firenze, anno scolastico 1937-1938. Qui è conservato un estratto di uno scritto elaborato in occasione della visita in Italia di Hitler. L'enfasi posta dall'alunno per le organizzazioni giovanili di ambedue le dittature sono rintracciabili in questi materiali che, come nei precedenti, mettono al centro figure di fanciulle e fanciulli vestiti nelle rispettive divise fascista e nazista.

La gioventù fu un soggetto politico centrale per i tentativi del regime di realizzare le ambizioni totalitarie, nutrite fin dalle origini. La fascistizzazione, e dunque l'omologazione completa della società italiana anche in una logica antisemita, porta alle estreme conseguenze una tendenza culturale già presente in Europa: il termine 'antisemitismo', coniato nel 1879 dal nazionalista tedesco Wilhelm Marr, indica l'avversione per il popolo ebraico non comprendendovi, erroneamente, anche le popolazioni di origine araba. Diffuso in una copiosa libellista ad uso popolare, nella letteratura, sulla stampa, nel cinema, entrò a far parte come elemento legittimo nella cultura occidentale e nei programmi politici europei dalla fine del XIX secolo. Il fascismo si appropriò, nella sua azione politico-normativa del 1938, di questa ideologia già accreditata e capillarmente diffusa nelle società europee. La sezione si è proposta di sottolineare questo intreccio, molto importante da tenere presente, diversamente non si spiegherebbe il "successo" delle leggi razziali e l'assertività di gran parte del popolo italiano rispetto alla loro applicazione.

Emblematico di quanto esposto è l'esplosione dell'Affaire Dreyfus in pieno Ottocento, il secolo del progresso, del laicismo e della modernizzazione delle società. Alfred Dreyfus (1859-1935), maggiore dell'esercito francese, è accusato di essere una spia dei tedeschi dopo la fine della guerra franco-prussiana del 1871 conclusasi con la sconfitta dell'esercito francese. Ritenuto reo di alto tradimento ai danni della patria nel 1894, il suo caso (spesso ogget-

to di laboratori di didattica della storia) ha rappresentato il momento apicale in cui le componenti reazionarie dei movimenti dell'estrema destra francese, e più largamente europea, si imposero sulla scena pubblica internazionale.

Quando i fascismi europei, fra gli anni Venti e Trenta del Novecento, conquistarono il potere politico, decretarono misure restrittive e persecutorie contro le popolazioni ebraiche presenti in quei territori. Tali misure trovarono un terreno fertile grazie alla lunga tradizione dell'antiebraismo cristiano, che si protrae sino al XX secolo.

Durante il caso processuale contro il capitano ebreo Dreyfus, ingiustamente accusato nel 1894 sulla base di false testimonianze, riemergono vecchi pregiudizi e accuse. *L'Affaire Dreyfus* ha una vasta eco nell'opinione pubblica internazionale, alimentando divisioni ideologiche, dreyfusardi contro anti-dreyfusardi, e il coagularsi di correnti ideologiche antisemite. Agli inizi del XX secolo, l'antisemitismo europeo trovava nel libro I Protocolli dei Savi di Sion la sua più compiuta manifestazione. Questo testo, prodotto dalla polizia segreta zarista, che lo pubblica nel 1903, fu proposto come un documento segreto in cui sono esposti e dettagliati i piani della conquista del mondo ad opera di una cospirazione guidata da un sedicente ebraismo internazionale. Il volume fu accertato come un falso già a partire dagli anni Venti del Novecento, per opera soprattutto della stampa britannica, e

definitivamente giudicato come falso-storico dal tribunale svizzero nel 1934, tuttavia accolto con favore in Italia dagli ambienti cattolici e fascisti nonché pubblicato nel 1921 ad opera di Giovanni Preziosi, ex-sacerdote e figura di primo piano nella campagna antisemita di regime.

Una delle prime iniziative ispirate ad un antisemitismo di tipo biologico del fascismo fu la pubblicazione del «Manifesto della razza» o «Manifesto del razzismo italiano», il 14 luglio 1938, su tutti i maggiori organi della stampa nazionale. La pubblicazione del «Manifesto» e il successivo comunicato firmato dal Segretario del Partito Nazionale Fascista (PNF) Achille Starace, il 25 luglio successivo, mostravano non solo che la campagna antisemita godeva del pieno appoggio dei mezzi di comunicazione, ma anche che il suo esito più prossimo sarebbe stata l'introduzione in Italia di una normativa antisemita, poi effettivamente promulgata fra il settembre e il novembre del 1938.

Dalle politiche della razza dell'Impero e dalla costruzione del nemico fuori dai confini nazionali, il fascismo puntò nella direzione della costruzione di un nemico interno, identificato nell'ebreo in quanto appartenente a una minoranza religiosa considerata sovvertitrice dei valori cattolici e fascisti. Oltre all'apparato giuridico costruito appositamente nel corso dell'autunno del 1938, venne ideata e predisposta anche un'imponente macchina propagandistica che introdusse, nell'opinione

Tab. 3.

Filmografia	Letteratura	Sitografia
<i>Gli occhiali d'oro</i> , di Giuliano Montaldo, 1987.	Giorgio Nissim, <i>Memorie di un ebreo toscano</i> , a cura di Liliana Picciotto. Roma: Carocci, 2005	<i>Leggi razziali</i> , risorse on-line a cura dell'Istituto piemontese per la storia della Resistenza e della società contemporanea 'Giorgio Agosti', in http://www.istoreto.it/approfondimenti/leggi-razziali/ , (url consultata il 27/04/2020)
<i>Concorrenza sleale</i> , di Ettore Scola, 2001.	Camilla Benaim, Elisa Rosselli, Valentina Supino, <i>Donne in guerra scrivono. Generazioni a confronto tra persecuzioni razziali e Resistenza (1943-1944)</i> , a cura di Marta Baiardi, Firenze: Aska, 2018	<i>Sui banchi di scuola al tempo delle leggi razziali. Laboratorio in Archivio</i> , Archivio di Stato di Firenze, reperibile in http://www.archiviodistato.firenze.it/archipedia/percorso.php?_idPercorso=12 , (url consultata il 27/04/2020)
<i>1938-Diversi</i> , di Giorgio Treves, 2018.	Lionella Neppi Modona Viterbo (a cura di), <i>Cronaca a due voci: storie, vicende, persecuzioni di una famiglia ebraica (1938-1945)</i> , Firenze: Aska edizioni, 2017	<i>Leggi razziali</i> , a cura di M. Canali, M. Gamba, Rai Scuola, reperibile in http://www.raiscuola.rai.it/articoli-programma-puntate/leggi-razziali/29041/default.aspx , (url consultata il 27/04/2020)
		<i>Ti racconto una storia: voci della Shoah. Le interviste italiane dello USC Shoah Foundation Institute for Visual History and Education</i> , reperibile in http://www.shoah.acs.beniculturali.it/index.php?page=Browse.Collection&id=shoah%3Avhf_it , (url consultata il 27/04/2020)
		<i>La persecuzione degli ebrei in Italia 1938 - 1945</i> , mostra digitale a cura del Centro di Documentazione Ebraica Contemporanea, reperibile in http://www.museoshoah.it/home.asp , (url consultata il 27/04/2020)
		Flavio Febbraro, Enrico Manera, <i>Bambini e basta. 1938: "Via da scuola, sei ebreo!"</i> , novecento.org, 2014, reperibile in http://www.novecento.org/didattica-in-classe/bambini-e-basta-1938-via-da-scuola-sei-ebreo-680/ , (url consultata il 27/04/2020)

pubblica nazionale, il cosiddetto “problema razziale” e la cosiddetta “questione ebraica” presentandoli come reali minacce per l’integrità della nazione e della stirpe italiana. Il 22 agosto 1938 venne effettuato il censimento degli ebrei allo scopo di contare, e di conseguenza di schedare, il numero degli ebrei che si trovavano in Italia, costituendo il presupposto per l’emanazione di una speciale normativa. Con i dati del censimento si intendeva mettere la popolazione dinanzi a un risultato che dimostrasse indiscutibilmente la presenza di un numero eccessivo di ebrei, così da creare consenso intorno a norme persecutorie necessarie a un loro contenimento. Ma il risultato di tale censimento disattendeva il battage propagandistico che lo aveva preceduto dal momento che gli ebrei presenti nella Penisola risultavano pari soltanto allo 0,1 per mille della popolazione complessiva.

La normativa antisemita del fascismo trovò la sua prima applicazione nel decreto del 5 settembre che ha colpito il settore scolastico, epurando in tutti i suoi gradi (dalla scuola elementare all’Università) docenti, personale amministrativo e allievi dichiarati di “razza ebraica”.

A fine settembre un ulteriore decreto-legge stabiliva la creazione nelle scuole elementari statali di sezioni speciali per gli alunni ebrei e la facoltà delle comunità ebraiche di istituire proprie scuole elementari. I testi scolastici vennero uniformati alla svolta razzista e la “difesa della razza” entrava a far parte integrante del Primo e soprattutto del Secondo libro fascista.

Il lavoro di Emma Castelnuovo è un impagabile esempio di questa scuola ferita. Nella segregazione la didattica non è solo resistenza civile ma diventa innovazione pedagogica capace di coniugare l’etica professionale, il diritto all’istruzione con la ricerca di metodologie in grado di impattare equamente gli studenti nello sviluppo delle competenze di base e in particolare della matematica (Garista 2018). Il metodo Emma oggi ancora utilizzato e promosso soprattutto nell’ambito del movimento di cooperazione educativa e del gruppo di docenti che lo anima, è un chiaro esempio di come la scuola ferita abbia saputo prendersi cura di sé e trasformare un evento drammatico in innovazione pedagogica (Garista 2018; Goussot 2014).

CONCLUSIONI

La *Digital collection* Indire sulle Leggi razziali organizzata nelle sei sezioni sintetizzate e problematizzate in questo articolo, si propone di offrire allo studioso, al docente e allo studente un percorso tematico alla ricerca d’archivio, alla rielaborazione e tematizzazione storica sulle leggi razziali e al loro impatto sulle pratiche

scolastiche, ancorandolo ad elementi ambientali, scelte curriculari ma anche profondamente *incorporato* negli strumenti quotidiani della didattica come i libri di testo, i quaderni delle varie discipline, le rappresentazioni teatrali. La suddivisione in aree tematiche ha permesso inoltre di affiancare le fonti documentali alle risorse digitali che si prestano a supportare un approfondimento della fonte storico-educativa e di connetterla con altre narrazioni, le quali, con differenti modalità narrative (linguistiche, visuali, sonore) ci offrono la possibilità di definire il perimetro storico e geografico di un’attività laboratoriale e di creare narrazioni ponte con il presente e con il futuro. I materiali fruibili e scaricabili dalle *digital collections* possono trasformarsi in esperienze educative in quanto i diversi *classroom materials*, opportunamente organizzati in laboratori didattici che ne definiscano il contesto storico, il tema da indagare, le possibili domande stimolo e le attività su cui organizzare la ricerca delle fonti, costituiscono degli stimoli per avviare attività comparative con altre memorie.

L’uso didattico della *digital collection* affianca l’obiettivo della conservazione del patrimonio storico attraverso la digitalizzazione e quindi la possibilità di rendere le fonti storiche sulle leggi razziali un bene comune (De Giorgi 2014) della comunità educante e della comunità più ampia.

Agli educatori spetta il difficile compito di scegliere, a condizioni storiche date, tra i possibili modelli di uomo e tra i possibili modelli di libertà elaborati dai filosofi e dagli scienziati, e la cultura storica di cui possiamo disporre è decisiva per svolgere un compito critico nei confronti di tutte le pretese deterministiche (Tognon 2013, p. 627).

BIBLIOGRAFIA

- Annamma, Subini. 2017. *The Pedagogy of Pathologization. Dis/abled girls of color in the school-prison nexus*. Los Angeles: Routledge.
- Articoni, Angela. 2019. “L’arte di trasformare il dolore in arte. Il mondo di Frida Kahlo.” *RSE, Rivista italiana di Storia dell’educazione*, <https://www.rivistadistoria-delleducazione.it/index.php/RSE>, Accessed January 10, 2020.
- Biondi, Giovanni, Imberciadoni Fiora. 1982. *Voi siete la primavera d’Italia...L’ideologia fascista nel mondo della scuola 1925-1943*. Torino: Paravia.
- Burgio, Alberto, a cura di. 1999. *Nel nome della razza. Il razzismo nella storia d’Italia*, Bologna: Il Mulino.
- Burke, Peter. 2017. *Testimoni oculari. Il significato storico delle immagini 1ª edizione*, Roma: Carocci. (trans. it. di Giancarlo Brioschi. 2001. *Eyewitnessing. The Use*

- of Images as Historical Evidence*. London: Reaction Books).
- Cassata, Francesco. 2008. «La Difesa della razza». *Politica, ideologia e immagine del razzismo fascista*, Torino: Einaudi.
- Collotti, Enzo. 1997. *Fascismo, fascismi*. Firenze: Sansoni Editore.
- Collotti, Enzo. 2003. *Il fascismo e gli ebrei: le leggi razziali in Italia*. Roma-Bari: Laterza.
- Covato, Carmela. 2006. *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle Pedagogie narrate*, Milano: Guerini.
- De Felice, Renzo. 2002. *Breve storia del fascismo*. Milano: Mondadori.
- De Felice, Renzo. 2005. *Storia degli ebrei italiani sotto il fascismo*. Pisa: ETS Saggi.
- De Giorgi, Fulvio. 2014. *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*. Brescia: La scuola.
- De Napoli, Olindo. 2009. *La prova della razza: cultura giuridica e razzismo in Italia*. Milano: Mondadori Education.
- Del Boca, Angelo. 2001. *Gli italiani in Africa Orientale – IV. Nostalgia delle colonie*. Milano: Mondadori.
- Forno, Mauro. 2012. *Informazione e potere: storia del giornalismo italiano*. Roma-Bari: Laterza.
- Gabrielli, Gianluca. 2015. *Il curriculum razziale: la costruzione dell'alterità di razza e coloniale nella scuola italiana (1860-1950)*. Macerata: EUM.
- Galfré, Monica. 2000. *Una riforma alla prova*. Milano: FrancoAngeli.
- Galfré, Monica. 2005. *Il regime degli editori: libri, scuola e fascismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Garista, Patrizia. 2018. *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*, Milano: FrancoAngeli.
- Gentile, Emilio. 2004. *Il fascismo in tre capitoli*. Roma-Bari: Laterza.
- Ghizzoni, Carla (2018), “La radio per i ragazzi nei primi anni del fascismo (1925-1933).” *History of Education & Children's Literature*. 2: 219-250.
- Giorgi, Pamela. 2010. *Dal Museo nazionale della scuola all'INDIRE: storia di un istituto al servizio della scuola italiana (1929-2009)*. Firenze: Giunti Editore.
- Giorgi Pamela, Meda Juri. 2009. *I Fondi archivistici dell'Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica*. Firenze: Polistampa.
- Goussot, Alain. 2014. *Pédagogie et Résilience*, Paris: L'Harmattan.
- Isola, Gianni. 1990. *Abbassa la tua radio, per favore... Storia dell'ascolto radiofonico nell'Italia fascista*. Firenze: La Nuova Italia.
- Labanca, Nicola. 2007. *Oltremare: storia dell'espansione coloniale italiana*, Bologna: Il Mulino.
- Massa, Riccardo. 1983. *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Meda, Juri. 2016. *Mezzi di educazione di massa: saggi di storia della cultura materiale della scuola tra 19. e 20. Secolo*. Milano: FrancoAngeli.
- Meda, Juri. 2019. “Il patrimonio storico-educativo: oggetti da museo o fonti materiali per una nuova storia dell'educazione?.” In Bosna Vittoria e Cagnolati Antonella, dir. *Itinerari nella storiografia educativa*. 139-154. Bari: Cacucci Editore.
- Mortari, Luigina. 2007. *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Nastasi, Giorgio Israel-Pietro. 1998. *Scienza e razza nell'Italia fascista*. Bologna: Il Mulino.
- Palmieri, Cristina. 2011. *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pertici, Roberto. 2009. *Chiesa e Stato in Italia. Dalla Grande Guerra al nuovo Concordato (1914-1984)*. Bologna: Il Mulino.
- Salustri, Simona. 2018. *Orientare l'opinione pubblica. Mezzi di comunicazione e propaganda politica nell'Italia fascista*. Milano: Unicopli.
- Sarfatti, Michele. 2017. *Mussolini contro gli ebrei. Cronaca dell'elaborazione delle leggi del 1938*, 2° ed. Torino: Zamorani.
- Seveso, Gabriella. 2013. “Il contributo delle *Visual evidences* nello studio delle rappresentazioni dell'infanzia nella Grecia Antica”, in Cavallera, Hervé A. 2013. *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi modelli e programmi di ricerca*. Lecce: Pensamultimedia.
- Tognon, Giuseppe. 2013. “Diotima e Alcibiade. La storicità in educazione”, in Cavallera, Hervé A. 2013. *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi modelli e programmi di ricerca*. Lecce: Pensamultimedia.
- Tognon, Giuseppe. 2019. “Le leggi razziali italiane del 1938 e il paradosso europeo dell'ignoranza istruita”, *RSE, Rivista italiana di Storia dell'educazione*, <https://www.rivistadistoriadelleducazione.it/index.php/RSE>, Accessed January 10, 2020.
- Zambotti, Sara. 2007. *La scuola sintonizzata: pratiche di ascolto e immaginario tecnologico nei programmi dell'Ente Radio Rurale (1933-1940)*. Torino: Trauben.



Citation: S. Carioli (2020) Neorealism in the work of Gianni Rodari. Reflections 100 years after the birth of the author. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(1): 129-136. doi: 10.36253/rse-9399

Received: February 1, 2020

Accepted: May 29, 2020

Published: July 6, 2020

Copyright: © 2020 S. Carioli. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Pietro Causarano, Università di Firenze; Rossella Raimondo, Università di Bologna.

Neorealism in the work of Gianni Rodari. Reflections 100 years after the birth of the author

Il neorealismo nell'opera di Gianni Rodari. Riflessioni a 100 anni dalla nascita dell'autore

STEFANIA CARIOLI

Università di Firenze, Italia

E-mail: stefania.carioli@unifi.it

Abstract. Within the influence of Gramsci's pedagogical model in the work of Gianni Rodari, this article examines the novel *Piccoli vagabondi* (Small vagabonds) (1952-1953), a unicum in the author's production of *Grammatica della fantasia* (The Grammar of Fantasy), as it is characterized by neorealistic themes and by a communicative style that uses "proletarian" rhetoric, progressive vision and utopian elements. After mentioning the national issue of the non-existence of children's literature (which Gramsci mentions in his essays on popular literature) and the neorealistic traits present in Rodari, the paper enters more directly into the merit of the neorealist novel, which presents itself as a document of the pedagogical effort (even contradictory) made by the *Partito Comunista Italiano* (Italian Communist Party) in the political climate of the "cold war" and as a testimony to the origin of the author's search to reconcile realism with fantasy, dream and invention.

Keywords. Gianni Rodari, gramscian pedagogical model, Neorealism genre, children's literature.

Riassunto. A partire dall'influenza del modello pedagogico di Antonio Gramsci nell'opera di Gianni Rodari, questo articolo esamina il romanzo *Piccoli vagabondi* (1952-1953), un unicum nella produzione dell'autore di *Grammatica della fantasia*, poiché caratterizzato da temi neorealistici e da uno stile comunicativo che utilizza retorica "proletaria", elementi utopici e una visione progressiva. Dopo aver menzionato la questione nazionale della non esistenza della letteratura per l'infanzia (su cui Gramsci si esprime nei suoi saggi sulla "letteratura popolare") e aver enucleato i tratti neorealistici presenti in Rodari, il contributo entra più direttamente nel merito di *Piccoli vagabondi*, che si presenta, sia come un documento dello sforzo pedagogico (anche contraddittorio) compiuto dal *Partito Comunista Italiano* nel clima politico della "guerra fredda", sia come testimonianza dell'origine della ricerca di Rodari volta a conciliare il realismo con la fantasia, il sogno e l'invenzione.

Parole chiave. Gianni Rodari, modello pedagogico gramsciano, genere Neorealismo, letteratura per l'infanzia.

BETWEEN NEOREALISM AND SURREALISM

Gianni Rodari (1920-1980) is known and appreciated above all as an author of fantastical narratives, invented¹ stories told to children «partly out of sympathy for them, partly out of a desire to play, stories without the least reference to reality or to good common sense» (Rodari 1993, 1), in which «reality erupts into the surrealist exercise» (Rodari 1993, 7) to stimulate the children's imagination as a means to understand reality from another point of view. However, in order to understand the complexity of the work of one of the greatest Italian children's writers in the twentieth century (Zipes 1993), it is necessary to take into consideration the neorealist literary mode of his work, and in particular, *Piccoli vagabondi* (*Small vagabonds*) (1952-1953), a *unicum* in the work of this author (Allasia 2018), an «exceptional case» (Detti and Martinez 2002, 165), in which he inserted many traits of the impetuous democratic and popular movement of the immediate Second post-War period (Argilli 1982, 48), called «neorealism». In terms of literary mode this neorealist novel is undoubtedly very far from the magic realism and surrealist techniques, which Rodari had constantly experimented with (Zipes 2014). We find this, for example, in a «bizarre fairy-tale novel» (Zipes 2014, 424), like *There was twice Baron Lamberto, that is, the mysteries of the island of San Giulio* (*C'era due volte il barone Lamberto, ovvero, I misteri dell'isola di San Giulio*) (1978). Just as it is far from the «art of making people laugh» (Detti and Martinez 2002) it is typical of Rodari. *Piccoli vagabondi* portrays the childhood discomfort of the postwar Reconstruction in Italy. It educates children to give a personal contribution to a collective life, which is according to the ideology of the communist party. For these reasons, the fantastic mode is completely excluded from it. Moreover, the very fact that this novel has remained unique in the opera of Rodari testifies the choice to express his political and pedagogical commitment through the imagination and the invention of «every possible use of words», «not because everyone should be an artist but because no one should be a slave» (Rodari 1993, 4).

Many reasons have meant that the novel *Piccoli vagabondi* has remained in the shadows more than any other of Rodari's other works. These reasons were most likely also related to leftist ideology (which in *Piccoli*

vagabondi shines in a particularly evident way, as confirmed by the presence of ideological symbols, such as the crossed sickle and hammer) highlighted by Jack Zipes, in *The Incomprehensible Gianni Rodari*:

Admittedly, Rodari is difficult to translate, and only a few of his books have been translated. But I do not believe that the reluctance of American and British publishers to translate² Rodari is entirely connected to the complexity of his works. It has more to do with his socialist ideology, his unique Italian humor, and his overt sentimentalism, which can be difficult to adapt and communicate, especially in the realm of children's literature. Here, too, there is a problem because Rodari never wrote entirely for children; rather, he wrote on their behalf and constantly undermined the position and perspective of adults through silly nonsense and fervent political beliefs (Zipes 2014, 424).

Therefore, there are many good reasons to analyze neorealism in the works of Gianni Rodari, 100 years after his birth. In addition to the importance of the novel *Piccoli vagabondi* as a historical source of the socio-political climate in which it was written, there are more pure pedagogical reasons. In fact, this neorealist novel was at the birth of the idea of Gramscian origin (Welton 1982). It was of particular interest, according to which the education of children of subordinate classes had to be considered an essential element in a democratic society. In time, this process led Rodari from telling tragic stories that could have been real, to the awareness that, «generally speaking, we laugh too little in our schools» (Martinez 2002, 165) and that «the idea that educating the mind ought to be something gloomy is among the most difficult notions to combat» (Martinez 2002, 165).

THE NATIONAL «QUESTIONE»³ (ISSUE) OF THE NON-EXISTENCE OF CHILDREN'S LITERATURE

At a very young age Rodari found himself teaching Italian to children in the home of German Jews. Then for a short time he became a primary school teacher (Rodari 1973). At the end of the war, he actively participated in the moral development of the country, and in this effort, Rodari was significantly influenced by the Gramscian pedagogical model (Cambi 1985; De Luca 2017; Genovesi 2017), of which he observed these fundamental aspects: the impossibility of isolating literary

¹ Translation note: the term «invented» is used here instead of «created», because it is closer to the term used in the Italian title *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. The same choice has been made by Jack David Zipes in the translation of the *Grammatica della fantasia* into English: *The Grammar of Fantasy: An Introduction to the Art of Inventing Stories* (1993).

² This is not the appropriate place to enter into the merits of the issues related to the English translation of Rodari's works, for example, to the «different foreignising and domesticating strategies» (Alborghetti 2015) for which I refer to specific works such as: Alborghetti 2015.

³ Popular variant of the term «questione», used by Gramsci to indicate a situation that constitutes a problem.

interest from social interest and an intellectual and moral renewal for a culture which should never evade reality. According to the Gramscian model, the new intellectual, the writer, had to perform a national educational function, elaborating popular sentiment: he no longer had to live separately from the people, but deeply embedded in them (Gramsci 1948/1996):

The intellectuals do not feel tied to the Italian people, they do not know or sense their needs, aspirations and feelings. In relation to the people, they are somewhat detached, without foundation or caste and without a connection to organic functions of the people themselves (Gramsci 1950, 105-106).

According to Antonio Gramsci, to achieve a revolution of the people, an intellectual and moral reform should have taken place, even if not exclusively, in the «*letteratura narrativa*» (narrative literature) (Gramsci 1950). In the context of the lack of national literature, Gramsci stressed the issue of the non-existence of children's literature. In his essays on popular literature, he had drawn up «the 'catalogue' of the most important questions to be examined and analysed, which ranged from the non-'popularity' of Italian literature, [...] to the non-existence of Italian children's literature. The concept of *egemonia* (hegemony) brought these issues down to the common denominator of the struggle for a 'new culture'» (Pohn-Lauggas 2019, 299); «un altro elemento è quello della non esistenza di 'romanzi d'appendice' e di letteratura per l'infanzia (romanzi d'avventura, scientifici, polizieschi, ecc.) e del fatto che tali libri sono introdotti dall'estero» (Gramsci 1932-1935, 1669)⁴. Rodari worked on the project of new children's literature in the 1950's with hard political, civil and pedagogical work. In the Second post-War he lead Italian children's literature into a new direction, which cared about the needs of the people (Gramsci 1950):

In the last century, newspapers and children's books were written for the elite, namely bourgeois families. Today they appeal to a huge audience. For this reason, their commercial approach prevailed the educational principles culture. What can help us cope with this situation? Essentially the birth of new literature for children, that is also capable with an organizational means of conducting an effective struggle (Rodari 1952a, 52).

The main project in this particular historical moment was to guide Italy in its difficult transition from the oppression of rigid fascist ways (Fincardi 2013) to ideas of freedom based on the secular values of the

Costituzione italiana (The Constitution of the Italian Republic) (1 January 1948). Rodari collaborated on this project as a representative to the educational and ideological effort made by the *Partito comunista italiano* (Pci). The resounding defeat that the Italian Left party suffered on April 18, 1948 had led the Pci to commit itself to contrasting the Christian hegemony in the field of education, with the aim to prevent children from becoming easy tools of the bourgeoisie (Odescalchi 1997-98, 7). However, Rodari was not a mere executor of his ideological choice: he was also critical and often he was in explicit contrast with the leadership of the Pci and with its contradictions (Carioli 2019).

The intent to animate the project of new children's literature led Rodari to conceive and direct (from 1950 to 1953) the *Pioniere* (Pioneer), an illustrated children's periodical that became the centerpiece of youth editorial production, influenced by the Pci⁵, and at the center of its pedagogical commitment. The *Pioniere* was the first children's periodical of the Italian democratic movement (Rinaldi 1960, 82), which inspired its content to the Risorgimento ideals and to the partisan struggle; it was the only one to disclose, among children, the most advanced educational principles and progressive world of the worker and of our Republican Constitution. Rodari used themes such as the history of African Americans and racism, the Italian and European partisan struggle and scientific achievements, in the belief that the values of children's literature was not only to be understood as a stimulus for the imagination, but to also make the reader aware of his/her critical conscience (Rinaldi 1960, 82). In this children's periodical, the neorealistic novel *Piccoli vagabondi* was published for the first time in 32 episodes, from 21 December 1952 to 5 July 1953; it was subsequently republished in a single volume by the Editori Riuniti in 1981, edited by Marcello Argilli, another children's writer who was a collaborator of Rodari and Dina Rinaldi with the editorial staff of the *Pioniere*.

CHARACTERISTICS IN COMMON BETWEEN CHILDREN'S LITERATURE OF RODARI (IN PIONIERE) AND THE NEOREALISM

Piccoli vagabondi is a neorealistic novel, explicitly aligned with motives of many Second post-War Italian narratives. It privileged social engagement, political declaration and testimony narration (Boero 1992,

⁴ Available at <https://tinyurl.com/rxe38k6>. Accessed January 28, 2020).

⁵ In the article "La nostra stampa", in *Il Costruttore*, n. 2, febbraio 1954, Enrico Berlinguer explicitly speaks of the *Pioniere* as one of the publications of the communist youth movement.

127). Although this novel is described as an exception in Rodari's work (Marchioro 1997-1998), it is also true that the early children's literature of Rodari had many characteristics in common with the tout-court neorealist literature.

Anti-fascism. Primarily anti-fascism had unified the work of neorealist authors since the beginning of neorealism (Asor Rosa 1974). After the Second World War, anti-fascism became a dominant theme among the new trends in children's literature. Rodari underlined the deep and lasting influence of the Resistance and the ideal of the democratic struggle. In Italy, as he stated, this push matured the relationship between writers and children readers:

The ideal drive of the democratic struggle in Italy has changed the relationship between children's writers and their audience, to bring into their dialogue themes that were once excluded from children's books: the theme of peace and war, that of freedom and problems in today's world... Other themes in children's books: the south, emigration, knowledge and understanding between people and social justice (Rodari 1969, 118).

These new ideals circulated in neorealist novels, fantastical novels, short stories and sometimes even in the most traditional form of the fairy tale:

A significant group of authors have inserted these themes in their works, and I am not speaking only of the few who have given direct narratives of the events of the Resistance: I am speaking of the new spirit, of the new ideals which circulate in novels, tales, adventures and sometimes even in the most traditional forms of the fairy tale (Rodari 1969, 118).

The engagement to social transformation. Another common trait between neorealist writers and Rodari is the concept of engaged literature. For the neorealists, the crux of the cultural question was not so much the renewal of art and literature, but the social transformation. In this sense, neorealist literature possessed the national popular traits hoped for by Gramsci, that is, a literature that had to respond to the needs of the people. The people had to be able to reflect and see themselves, to find their feelings, tastes and expressed tendencies. In essence, the neo-realists' decision to write was motivated more by human, practical and ethical-political reasons rather than those of artistic-cultural and aesthetic reasons (Borsato 1984/85). Rodari made social use of children's literature, as an educational medium to pursue certain socio-cultural objectives.

Realism. "Realism", in other words is to narrate the most painful and tragic reality of the postwar Reconstruction in Italy. It is a trait that unites neorealist litera-

ture and neorealist children's literature. The central topic is childhood discomfort, the weakest and most subordinate part of society, which were seen in the following forms: the painful issue of children who were hit by the bombing or who were injured by unexploded bombs that were still scattered throughout the city and countryside; the widespread phenomenon of "street kids": vagabonds, beggars, small thieves who were most often exploited by unscrupulous adults, children employed in occasional jobs, accordion players who seemed to bring back the urban environment in the 19th century, with the addition of the desolation of dilapidated houses (Montino 2012); the school, which did not apply the entire school-age population, was therefore still a right for many children to conquer.

In this way, the neorealist children's literature managed to tell the complexity of those years and to restore the sense of the period in our history in which the struggle for survival sacrificed children.

Neorealism literary mode as a political choice. To fully understand the narrative adopted by Rodari in writing the novel *Piccoli vagabondi*, it is essential to analyze the political and cultural climate of the marshallized Italy of the early 1950's. The cold war between the US and the USSR and the bitter military and ideological and political opposition contrasted pro-American and pro-Soviet parties. In the perspective of the central committee of the Pci, the evasive fantastical literary mode became representative of the American capitalist and individualist culture, whose main objective was to bring children out of the reality, in an imaginative, false and unreal world to distract them from the reality in which they lived and to distance them from the struggle for a better world, for work, freedom and peace (Musu⁶ 1950). Therefore, in this context, the evasive fantastical literary mode identified a type of press, American or Catholic, that wanted to let children escape from reality. On the contrary, the objective of the Pci was to not lead children to escape from reality, showing them that «against the unreal, sick world, against resignation and individualism, young Democrats struggle. They were convinced that an existence inspired by an idea or a life full of social concerns, all oriented towards a fixed purpose, was the best and the most interesting of the existences that could be conceived (Kalinin: Communist Education)» (Musu 1950). The main representatives of the evasive fantastical literary mode

⁶ Marisa Musu was a partisan and, after the war, she collaborated with Enrico Berlinguer in the direction of the Italian Communist Youth Federation (FGCI). In 1976, she was the founder, together with Gianni Rodari, of "Coordinamento genitori democratici" (<https://tinyurl.com/yb8jwncn>), a non-profit organization founded on the wave of movements of participation and democratic renewal of traditional institutions.

were comics, which several political leaders like Palmiro Togliatti⁷ and Nilde Iotti lashed out at. Rodari expressed a very different opinion concerning comics (Rodari 1952a), defending the possibility of making comics different from the American ones, with different form, content, spirit and intentions, because «whoever wants to talk to children must take into account the language to which they are accustomed» (Rodari 1952a, 51). Rodari effectively took his readers on a journey towards a new “engaged” form of fantasy via his serious neorealist short stories like *Piccoli vagabondi*. He found a way to merge the democratic ideologies of the Pci with the fantastic mode. He was convinced that fantasy is a means to understand reality, rather than a form to escape from it, and it is a rediscovery and representation of reality in a new form. Then he sought to reconcile «the two opposing positions» (Hunt 2004, 1106): «on one side, that of realists, who set up models to follow, such as working-class heroes’ sons, and on the other, that of those who were more sensitive to the popular and cultural heritage, who favored fantasy, dream and invention» (Hunt 2004, 1106). In the search for a new children’s literature, *Piccoli vagabondi* – as well as other novels published in the *Pioniere*, such as, *Mezza-Lira*. *Scugnizzo di Spaccanapoli* by Franco Pratico, published in episodes in 1957, and the partisan short stories, such as, *Pucitto* by Dina Bertoni Jovine and *Pollicino e Top-Top per la libertà* by Arturo Oreggia, or the series of partisan tales (1953) by Luisa Monti Sturani – represents the origins of the path, in which the neorealism literary mode is evident. As pointed out by Dina Bertoni Jovine, the realism literary mode had developed in a distinct form compared to the evasive fantastical literary mode between the second half of the 19th century and the first decades of the 20th century: the realism literary mode offered (with the children’s literature of Luigi Capuana [1839-1915], Giuseppe Ernesto Nuccio [1874-1933], Olimpia De Gaspari De Benedetti and Alfredo Bajocco [1882-1965]) the examination of those aspects of the life of children of people closely connected with to the social question: suffering, exploitation, sale of children, the consequences of the excessive misery of the proletariat; moreover, the nineteenth-century tradition of children’s literature had the theme of “vicissitudes of the young wandering brothers” at heart, in which the novel *Piccoli vagabondi* (Boero and De Luca, 1995/2016) is built. The evasive fantastical literary mode conversely led the children out of all social problems, solving morality in environments with imaginary characters (Bertoni Jovine 1952, 502)⁸.

⁷ Palmiro Togliatti was a founding member of the Pci and was Secretary General from 1945 until his death in 1964.

⁸ Bertoni Jovine said that these two modes (the current of the adventurous genre and the current of the realistic genre) developed from

PICCOLI VAGABONDI

Although *Piccoli vagabondi* is a neorealist novel, it stands out from other neorealist works, such as the first novel of Italo Calvino⁹, *Il sentiero dei nidi di ragno* (1947). In his novel, Calvino offers a complex and ironic representation of the anti-Fascist armed Resistance in Italy (Re 1991), revisited through the eyes of a child, from a perspective that gives the narrative a masterful fairytale style, even though the events contain historical dramatic implications (Beseghi 2015), in *Piccoli vagabondi* Rodari does not use the weapons of irony, irreverence and imagination that he would later use. Calvino himself, in the introduction of *C’era due volte il barone Lamberto*, underlined that Gianni Rodari gave free rein to his imagination, with therefore inspired panache and gleeful lightheartedness. The true story, as Rodari defines in *Piccoli vagabondi*, is full of events belonging to the chronicles of the times, such as the catastrophic flooding of the Polesine of 1951 and the struggles of the farmers to obtain land. These events enter the narration and life of the protagonists and become the background on which to base examples of the difficult conditions of the lower classes, class differences, altruistic behaviours, honesty as true freedom.

It is also a deliberately distant and distinct stylistic choice from that of the style of great adventure novels. Rodari stated this quite clearly in the beginning of chapter XIII of *Piccoli vagabondi*, in which he spoke directly to his young readers:

Dear children¹⁰, the difference between this story and a great adventure novel is that everything here is true from the first word to the last. In this story I did not want to tell you about incredible adventures, but how Anna, Francesco and Domenico have gained their strength, as they day by day have become adults. Pirate Adventures are more colourful and fascinating, of course: but the adventure of becoming a man is more beautiful, because it is more true (Rodari 1953a, 3).

Collodi, De Amicis and Baccini. But what about *Pinocchio*? In a way Rodari did something similar to Collodi. Just as Collodi created a form of literature that was new and which was termed «domestic fantasy» (Myers 2016), Rodari created a new form of children’s literature, because he managed to merge the two modes (realistic and fantastic). Rodari had a lot of respect for Collodi, no doubt because of this and in many ways his work builds on this merging of the real and the fantastic that Collodi began in the 1880s.

⁹ Rodari was often been compared to Calvino, in both their different and their original expressive frameworks, and their stylistic, graphic and content of children’s literature in the post-war period (Beseghi 2015).

¹⁰ This quote reminds a bit of how Collodi subverts the fairytale in the opening of *Pinocchio* by saying that his will not be a story about kings and queens but about a simple piece of firewood.



Fig. 1. First episode of *Piccoli vagabondi* (Rodari 1952b, 7) with illustrations by Rita Thermes (source: <http://www.ilpioniere.org>).

The time set of *Piccoli vagabondi* was that of the postwar Reconstruction in Italy, during which time, Rodari actually wrote this neorealist novel. He had a dual purpose explicitly aimed to denounce the problems and living conditions of the lower classes and to create a class consciousness in children through their full participation concerning problems of adults. The little wanderers – orphans, like many children at the end of the war – are Anna, perhaps a ten year old girl (Rodari 1953b, 7), Domenico six years old, who touches the hearts of the people because his right hand had been mutilated by a bomb (Rodari 1952b, 7) and his brother Francesco, nine years old. The theme of orphanage and that of poverty were among the main themes that belong to nineteenth-century realism, which Rodari followed in this novel. The three orphans embarked on a long journey (the journey as a *topos* of children's literature, was a metaphor for both individual training and transition from one condition to another) they are taken by caravan from their poor village in the mountains of Cassino (Rodari 1952b,

7), where they lived. They crossed the peninsula: from Rome to the Marches, to Ferrara and to Milan. Francesco and Domenico were sold “for rent” by their mother Benedetta, who was widowed and illiterate. She was forced into making this decision as a result of the two deceitful evil thieves, Don Vincenzo and Pio l'Albino, who took advantage of her poverty. Rodari managed to describe the social scourge of poverty and illiteracy with realism and delicacy, returning to it several times throughout the story, from various perspectives. In the II chapter, entitled *L'uomo con la carta* (*The man with the paper*), he recounts the episode of Benedetta, who was forced to sign a paper, which she could not understand (– I can't read – murmured Benedetta with a voice that trembled... but she had to resign herself to letting go of her two boys. She could not let her four children die of hunger [Rodari 1952b, 7]).

Again Rodari mentioned the issue of illiteracy at the end of the IV chapter, in which he described the episode of Francesco who, while watching a procession of peasants who were protesting about land rights, sees a sign where there are black marks next to each other. For him they are all the same (Rodari 1953b, 7). Rodari resumes this topic again at the end of the X chapter and then in the XI chapter, where he tells of the meeting of the three little wanderers with a school, a teacher and her pupils. An ideal school, which recalls in some respects the Nineteenth-century images of many educational readings (Montino 2012), and in Rodari's novel the school is an instrument of liberation from illiteracy and of social ascension: The building, white and clean, stood in the middle of a courtyard where about thirty children played loudly. The three little wanderers stopped to look inside the gate, eyes wide. Almost immediately while the children were playing, two, then three, five broke away and came towards them, a little uncertain and embarrassed.

– *They are gypsies, cried a little girl, don't come near!* (Rodari 1953d, 3).

– *Good morning – said the teacher with a slight smile.*

– *Are you from far away? The three did not respond, but Anna risked a smile too. [...]*

– *They are not gypsies, – explained the teacher to her children – they are children, who come from the South, perhaps their country was destroyed by the war. [...]*

– *I've been to school – said Anna. – I did the first one. They don't. They never went there. – And can you still read? Asked the teacher. – I think so. At home I have all the notebooks and the reading books. I liked going to school. But then I no longer had shoes and an apron, and I had to help my aunt with small children, and so I never went back.*

Some of the school children laughed, pointing to Francesco and Domenico:

– *They never went to school, they can't read and write, they are really two donkeys! The teacher shook her head.*
 – *It's not their fault. If they could have gone there, they would have learned better than you. Isn't that right? And he leaned towards Francesco, who nodded yes.*
When Francesco had finished telling his story ..., he saw with amazement that some school children had tears in their eyes (Rodari 1953e, 3).

In chapter XIV, Rodari returned to the importance of reading, referring to the books given by the lady of Ferrara as a small treasure. Here he also described the episode of the story of the beautiful things and the fairies that a lady had given to the three children, and the pleasure that this had given them, even if they did not understand half of what she was telling them (Rodari 1953f, 3). The epilogue of the novel returned to the purely political and ideological theme: – Francesco had a big dream to grow up fast and one day lead the poor peasants of his country to conquer the land so that they could work on the land, farming. He already sees the flag that will wave one day and the crossed sickle and hammer, embroidered in gold on the red fabric: it is the sign of his hope.

Francesco knows that one day, that sign will mean that life will be happy for everyone and nobody will have to suffer, sell their children or suffer bullying and injustice (Rodari 1953g, 3). At the end of *Piccoli vagabondi*, Francesco is no longer a poor frightened boy: he is already a man who knows what he wants and knows what he will live for. He is already a soldier of labour and knows that one day the victory will be his (Rodari 1953g, 3).

Rodari therefore chooses to end the novel projecting on Francesco an element of trust towards the new generations and their abilities to renew reality for a fairer world, with a utopian element that will continue to distinguish all of his works.

REFERENCES

- Alborghetti, Claudia. 2015. "Images and voices of Gianni Rodari in English translation." PhD diss., University Cattolica del Sacro Cuore. <http://hdl.handle.net/10280/10791>. Accessed: April 2, 2020.
- Allasia, Clara. 2018. "Piccoli vagabondi e Pinocchi di latta: infanzia e povertà nelle pagine del 'Pioniere'." In *Infanzia e povertà Storie e narrazioni nell'Italia del dopoguerra (1945-1950)*, edited by Allasia Clara, Maida Bruno, and Prono Franco, 131-144. Avelino: Edizioni Sinestesie. <https://ita.calameo.com/read/005864328a18e34a96df5> Accessed: January 25, 2020.
- Argilli, Marcello. 1982. "Gli inizi della pubblicistica e della letteratura di sinistra per l'infanzia." *LG Argomenti* 1-2: 3, 4.
- Argilli, Marcello. 1990. *Gianni Rodari. Una biografia*. Torino: Einaudi.
- Asor Rosa, Alberto. 1974. *Storia ed antologia della letteratura italiana vol. XXII: Letà dell'antifascismo e della resistenza*. Alberto Abruzzese (ed.). Firenze: La Nuova Italia.
- Berlinguer, Enrico. 1954. "La nostra stampa." *Il Costruttore* 2.
- Bertoni Jovine, Dina. 1952. "La stampa per il popolo dopo l'Unità." *Belfagor*, 7-5: 489-508. www.jstor.org/stable/26068759. Accessed: April 8, 2020.
- Bertoni Jovine, Dina. 1954. "Pucitto." *Pioniere*. 4 maggio: 4.
- Beseghi, Emma. 2015. "Traces of History in children's tales and narrations." *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 10: 81-94.
- Boero, Pino, De Luca, Carmine. 2016. *La letteratura per l'infanzia*. 1ª ed. digitale. Roma-Bari: Laterza.
- Boero, Pino. 1992. *Una storia, tante storie: guida all'opera di Gianni Rodari*. Torino: Einaudi.
- Borsato, Sergio. 1985. "Uno scrittore contemporaneo per ragazzi: Marcello Argilli." Thesis, University of Padua.
- Cambi, Franco. 1985. *Collodi, De Amicis, Rodari: tre immagini d'infanzia*. Bari: Dedalo.
- Carioli, Stefania. 2019. "Racconti e giornali illustrati per l'infanzia d'ispirazione marxista nell'Italia del secondo dopoguerra. Tra esigenze pedagogiche e istanze politiche." *SPES Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia, Suppl. di "Ricerche Pedagogiche"* 10: 1-19. <https://tinyurl.com/ycqt72pr>. Accessed: April 2, 2020).
- Corrado, Rosa. 2008. *Antonio Gramsci: teorico della tradizione e scrittore per l'infanzia: un contributo allo sviluppo della fantasia dei bambini e alla formazione dei giovani*. Roma: Aracne.
- De Luca, Carmine, ed. 2017. *Gianni Rodari. Il cane di Magonza*. Torino: Giulio Einaudi Editore, ET Scrittori.
- Detti Ermanno, Ronald L. Martinez. 2002. "The difficult art of making people laugh: Comic children's literature in Italy." *The Lion and the Unicorn* 26: 150-168.
- Fincardi, Marco. 2013. "Pagine d'orientamento per pionieri e falchetti." In *Falce e fumetto. Storia della stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia in Italia (1893-1965)*, edited by Juri Meda, 175-203. Firenze: Nerbini.
- Genovesi, Giovanni. 2017. "Il 'mio' Gramsci su educazione e scuola." *SPES Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia, Suppl. di "Ricerche Pedagogi-*

- che” 6: 3-40. <https://tinyurl.com/y8gx9foo> Accessed: 9 April, 2020.
- Gramsci, Antonio. 1932-1935. *Quaderno 14 (I)*. In *Quaderni del carcere*, edited by Valentino Gerratana. Volume terzo Quaderni 12-29. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Gramsci, Antonio. 1948/1996. *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, edited by Valentino Gerratana. 3^a ed. Roma: Editori riuniti. <https://tinyurl.com/yafocx6t> Accessed: January 28, 2020.
- Gramsci, Antonio. 1950/1966. *Letteratura e vita nazionale*. 6^a ed. Torino: Giulio Einaudi Editore. <https://tinyurl.com/y94jcrwp>. Accessed: January 28, 2020.
- Hunt, Peter, ed. 2004. *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*. NY: Routledge.
- Marchioro, Michela. Dicembre 1997 - Febbraio 1998. “Il Pioniere”, settimanale di tutti i ragazzi d'Italia.” In *L'Almanacco. Rassegna di studi storici e di ricerche sulla società contemporanea*. Istituto per la storia del movimento operaio e socialista di Reggio Emilia “P. Marani”, 29/30. Reggio Emilia: Edizioni La Nuova Tipolito.
- Montino, Davide. 2012. “Società, infanzia e narrazioni realistiche nella letteratura giovanile dell'Italia del secondo dopoguerra (1946- 1962).” *History of Education & Children's Literature* VII: 2: 287-317.
- Musu, Marisa. 1950. “Discutiamo sui fumetti.” *Gioventù Nuova*, 4-aprile. <https://tinyurl.com/ycf4rd3m>. Accessed: April 5, 2020.
- Myers, Lindsay. 2016. *Un fantasy tutto italiano: le declinazioni del fantastico nella letteratura italiana per l'infanzia dall'Unità al XXI secolo*. Pisa: Edizioni ETS.
- Odescalchi, Nando. Dicembre 1997 - Febbraio 1998. “Presentazione.” In *L'Almanacco. Rassegna di studi storici e di ricerche sulla società contemporanea*. Istituto per la storia del movimento operaio e socialista di Reggio Emilia “P. Marani”, 29/30. Reggio Emilia: Edizioni La Nuova Tipolito.
- Oreggia, Arturo. 1956. “Pollicino e Top-Top per la libertà.” *Pioniere* 1:11.
- Pohn-Lauggas, Ingo. 2019. “Past and Present: Popular Literature.” *Revisiting Gramsci's Notebooks* 297-311.
- Prattico, Franco. 1957. “Mezza-Lira. Scugnizzo di Spaccanapoli.” *Pioniere*.
- Rinaldi, Dina. 1960. “La stampa periodica per ragazzi e i suoi temi.” In *La letteratura per l'infanzia nel mondo moderno*, Atti del Convegno Italo-Sovietico, Torino, 12-13 marzo 1960. Roma: Quaderni di Rassegna Sovietica.
- Rodari, Gianni, and Jack Zipes. 2009. “The War of the Bells.” *Marvels & Tales* 23: 91-97. www.jstor.org/stable/41388903 Accessed: 9 April, 2020.
- Rodari, Gianni, and Carmine De Luca, ed. 1992. *Scuola di fantasia*. Roma: Editori Riuniti.
- Rodari, Gianni, and Francesco Altan. 1978. *C'era due volte il barone Lamberto, ovvero, I misteri dell'isola di San Giulio*. Torino: Einaudi.
- Rodari, Gianni. 1951. “Il ‘Pioniere’ e la stampa per ragazzi.” *La Repubblica dei ragazzi* 7-8. Rodari, Gianni. 1952a. “La questione dei fumetti. Lettera al direttore.” *Rinascita* 1: 51.
- Rodari, Gianni. 1952b. “Piccoli vagabondi.” *Pioniere* 50-21 dicembre:7. Rodari, Gianni. 1953a. “Piccoli vagabondi.” *Pioniere* 11-15 marzo: 3.
- Rodari, Gianni. 1953b. “Piccoli vagabondi.” *Pioniere* 1-4 gennaio: 7.
- Rodari, Gianni. 1953c. “Piccoli vagabondi.” *Pioniere* 2-11 gennaio: 7.
- Rodari, Gianni. 1953d. “Piccoli vagabondi.” *Pioniere* 8-22 febbraio: 3.
- Rodari, Gianni. 1953e. “Piccoli vagabondi.” *Pioniere* 9-1 marzo: 3.
- Rodari, Gianni. 1953f. “Piccoli vagabondi.” *Pioniere* 12-22 marzo: 3.
- Rodari, Gianni. 1953g. “Piccoli vagabondi.” *Pioniere* 27-5 luglio: 3.
- Rodari, Gianni. 1969. “La letteratura infantile oggi.” *Scuola e città* 3.
- Rodari, Gianni. 1973. *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Piccola Biblioteca Einaudi.
- Rodari, Gianni. 1981/2010. *Piccoli vagabondi*. Torino: Einaudi Ragazzi.
- Rodari, Gianni. 1993. *The Grammar of Fantasy, An Introduction to the Art of Inventing Stories*. Translated by Jack Zipes. New York: Teachers and Writers Collaborative.
- Santamaita, Saverio. 2010. *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Bruno Mondadori.
- Welton, Michael. 1982. “Gramsci's Contribution To The Analysis of Public Education Knowledge.” *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue De La Pensée Éducative* 3: 140-149. <https://www.jstor.org/stable/23768314>. Accessed: 11 Apr. 2020.
- Zipes, Jack. 2014. “The Incomprehensible Gianni Rodari.” *Marvels & Tales* 28-2: 424-432.

WEBSITE

Pioniere (documents digitized by the *Gramsci Emilia Romagna Bologna Foundation Archive*) <http://www.ilpioniere.org/> Accessed January 31, 2020.



Citation: A. Articoni (2020) Chi ha paura dei fumetti? Quando Gianni Rodari era il “diavolo” e “dissacrava” l’infanzia. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(1): 137-146. doi: 10.36253/rse-9400

Received: February 2, 2020

Accepted: April 14, 2020

Published: July 9, 2020

Copyright: © 2020 A. Articoni. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Pietro Causarano, Università di Firenze; Rossella Raimondo, Università di Bologna.

Chi ha paura dei fumetti? Quando Gianni Rodari era il “diavolo” e “dissacrava” l’infanzia

Who’s afraid of comics? When Gianni Rodari was the ‘devil’ and when he ‘desecrated’ childhood

ANGELA ARTICONI

Università di Foggia, Italia
E-mail: angela.articoni@unifg.it

Riassunto. Per comprendere l’originalità di Gianni Rodari si deve ripercorrere la sua biografia e la sua opera, considerare che è stato fieramente un uomo di parte, giornalista impegnato politicamente ed espressione della primigenia cultura di sinistra italiana post-bellica. Un ingrediente essenziale della sua poesia è pertanto la passione civile che lo ha sempre ispirato. Proprio per questa “passione” che traspare evidente soprattutto nella prima fase della sua produzione, è stato inizialmente avversato da conservatori, clericali e finanche dalla sinistra stessa. Sono gli anni Cinquanta, “quando Rodari era il diavolo”, e persino il fumetto, nell’ottica dei dirigenti comunisti, così come del Papa e dei democristiani, era considerato diseducativo e immorale. Rodari provò a cambiare questa posizione e sostenne, avversando Nilde Iotti e Palmiro Togliatti, che il fumetto aveva la forza di conquistare una nuova autonomia espressiva utile alla diffusione di idee progressiste tra le masse.

Parole chiave. Gianni Rodari, letteratura per l’infanzia, fumetto, censura politica, censura cattolica.

Abstract. In order to understand Gianni Rodari’s originality one must retrace his biography and his work, and take into account that he was proudly a factious man, a politically committed journalist and an expression of primordial Italian post-war left-wing culture. An essential ingredient of his poetry is, therefore, that civil passion that always inspired him. Due to such ‘passion’ that appears clearly in the first phase of his production, his work was initially opposed by conservatives, clerics and the left-wing party itself. It was the 1950s ‘quando Rodari era il diavolo’ and even comic strips were considered misguiding and immoral from the point of view of the Communist leaders, as well as the Pope and the Democrats. Rodari tried to change that and, countering Nilde Iotti and Palmiro Togliatti, claimed that comics had the power to conquer a new expressive autonomy useful for spreading progressive ideas among the masses.

Keywords. Gianni Rodari, children’s literature, comics, political censorship, Catholic censorship.

*In cuore abbiamo tutti un Cavaliere
pieno di coraggio,
pronto a rimettersi sempre in viaggio,
e uno scudiero sonnolento
che ha paura dei mulini a vento ...
Ma se la causa è giusta,
fammi un segno,
perché
- magari con una spada di legno -
andiamo, Don Chisciotte, io son con te!
(Rodari in Argilli, 1954, p. 71)*

INTRODUZIONE

«Salviamo l'infanzia!» titola la lettera pastorale di un vescovo toscano nel 1950¹, mentre il sacerdote Lorenzo Bedeschi polemizza con l'organizzazione giovanile comunista Pionieri d'Italia accusandola di «dissacrare l'infanzia» (1950). Scrive un *pamphlet* più volte ristampato, il cui primo capitolo, *L'accusa*, riporta il Monito del Santo Ufficio del primo luglio 1949, preoccupato che l'infanzia venga educata secondo principi materialistici in contrasto con la religione cristiana e perciò:

1. *I genitori [...] che mandino i loro figli a dette associazioni, non possono ammettersi ai Santi Sacramenti;*
2. *Coloro che insegnano ai bambini e alle bambine dottrine contrarie alla Fede ai costumi cristiani incorrono nella scomunica [...].*
3. *I bambini e le bambine, per il tempo che frequentano simili associazioni, non possono essere ammessi ai Santi Sacramenti (Bedeschi 1950, 9-10).*

Non è l'unico libercolo pubblicato dall'ABES (acronimo di *Apostolato buon esempio e stampa*)² poiché la Rivoluzione Comunista batte «alle porte» con una decisa propaganda atea e anticlericale insinuando il dubbio nel mondo dei credenti. La fede è oggetto di assalti e cedimenti clamorosi, davanti ai quali bisogna pure «muoversi, documentarsi, combattere».

Così Padre Cornelio Nobili, creatore dell'ABES, produce libri e opuscoli ad opera di un gruppo di scrittori indomiti, competenti come pochi³, con stampa e diffusione di decine di migliaia di copie: un'attività intensa e

centrata, costruita su pochi mezzi economici ma che ha un grande rilievo nel contrastare l'ateismo (1997).

Viene, ovviamente, da chiedersi cosa c'entra Gianni Rodari in tutto questo.

“QUANDO RODARI ERA IL DIAVOLO”: IL PIONIERE DELL'EDUCAZIONE “INFORMALE”

Le storie di vita, soprattutto degli artisti, vanno “anatomizzate” fin nei recessi più reconditi, nelle minuzie più intime e celate ai più, per allacciare fili e tessere la biografia con la sociologia, la psicologia con la genesi dell'autore, del suo stile, della sua personalità e riuscire infine a penetrare davvero la sua arte, non tralasciando legami e nessi con il contesto storico-culturale. Per comprendere quindi l'originalità di Gianni Rodari si deve ripercorrere la sua biografia e la sua opera considerando che è stato fieramente un uomo di parte, un giornalista impegnato politicamente, espressione della primigenia cultura di sinistra italiana pre e post-bellica.

Quando nel 1939 l'Italia entra in guerra, il giovane Gianni non è chiamato alle armi perché valutato “rivedibile” a causa di problemi relativi alla sua salute. Durante quegli anni di miseria e povertà, pur se riluttante, con tristezza e rassegnazione, nel 1941 si iscrive al partito fascista: «era una vigliaccheria ma non avevo vie d'uscita» (Rodari in Argilli 1990, 12). Nel 1943 è richiamato alle armi dalla Repubblica Sociale Italiana nei reparti della sanità e poi inviato all'ospedale di Baggio, a Milano; l'anno successivo però si spoglia dell'uniforme ed entra nella clandestinità: si iscrive al Pci vivendo alla macchia fino al 25 aprile 1945. Ecco come lo scrittore ricorda il suo ingresso nel Partito:

Io mi vergognavo molto dei miei precedenti, che pure oggi vedo non essere stati tanto importanti, per il fatto che l'invito mi veniva rivolto da un compagno (Realini) che è stato qualche anno al confino e da un altro che è stato più volte bastonato dai fascisti. Essi però mi accolsero bene: non avrei mai osato fare domanda da solo. Essi mi dissero che mi conoscevano da anni e vedevano come mi sviluppavo. Io ho portato allora molti compagni al Partito, oggi ancora buoni compagni, e da allora ho cercato di guadagnarmi la fiducia di quei valorosi antifascisti (Rodari in Argilli 1990, 13).

Nel 1946, per la stima che gode nel Pci, viene incaricato di dirigere “L'Ordine Nuovo” – settimanale fondato da Antonio Gramsci – e nel 1947 è chiamato a “l'Unità” di Milano, prima come cronista, poi come capocronista e inviato speciale, a trattare di politica e cronaca. In questi anni nascono i suoi primi testi destinati ai bambini: su richiesta del capo redattore scrive pezzi per il giorna-

¹ *L'anno santo continua. Torniamo a Dio. Salviamo l'infanzia. Lettera pastorale collettiva dell'episcopato toscano nel S. Natale 1950.*

² Tra i più noti si ricorda quello di Tommaso Toschi, *La maschera e il volto, verità su l'opera antireligiosa del P.C.I.*, Prefazione dell'On. Raimondo Manzini del 1952.

³ Don Mazzolari, Don Bedeschi, Don Cleto Patelli, Ettore Toffoletto, Teofilo Cavalli, Nino Salvaneschi, p. Benigno Benassi, p. Salvatore Benassi, p. Tommaso Toschi, p. Roberto Zavalloni, p. Agostino Landuzzi, Giorgio Ruggeri, Gnudi, Savonuzzi, Biasion, Barbacci, Angiolo Berti, ecc.

le in un angolo esclusivo settimanale, “La domenica dei piccoli”, dove si firma con lo pseudonimo di Lino Picco.

Un ingrediente essenziale delle sue creazioni è pertanto la passione civile che lo ha sempre ispirato. Per l’autore con il termine “passione” si intende:

la capacità di resistenza e di rivolta; l'intransigenza nel rifiuto del fariseismo, comunque mascherato; la volontà di azione e di dedizione; il coraggio di 'sognare in grande'; la coscienza del dovere che abbiamo, come uomini, di cambiare il mondo in meglio, senza accontentarci dei mediocri cambiamenti di scena che lasciano tutto com'era prima; [...] il coraggio di dire no quand'è necessario, anche se dire sì è più comodo, di non 'fare come gli altri', anche se per questo bisogna pagare un prezzo (Rodari 1966; De Luca 1992, 5,7, 11).

Proprio per questa “passione” che traspare in maniera evidente soprattutto nella prima fase della sua produzione, inizialmente è avversato da conservatori, clericali e finanche dalla sinistra stessa, che era tornata a far politica dopo anni di clandestinità e silenzio (Boero 1992, 54). Tra i tanti bisogni del dopoguerra vi era la «necessità di mantenere anche da adulti una freschezza infantile», impegnarsi su temi quali il pacifismo e la storia vera, quella fatta dagli uomini e «non affidata alle mistificazioni ideologiche dei libri» (Boero 1997, 28).

Ho cominciato a scrivere per i bambini nel 1949, a Milano. Avevo già ventotto anni e lavoravo nella redazione dell'Unità. Redattore capo era Fidia Gambetti, e fu lui a invitarmi a scrivere qualche pezzo allegro, divertente, per il giornale della domenica. Doveva essere una specie di angolo umoristico. Io feci le mie prove e il risultato, lì per lì, mi parve sconsolante: le mie storielle parevano piuttosto adatte ai bambini che agli adulti. [...] Decisero che la domenica il giornale avrebbe pubblicato un angolo per i bambini, curato da me. In quell'angolo pubblicai le prime filastrocche, fatte un po' per scherzo. Le filastrocche piacquero (Rodari 1965; De Luca 1983a, 283; De Luca 1991, 25).

Come dichiara Carmine De Luca, la sua scelta di scrivere per l’infanzia è rivoluzionaria, sia perché si dirige a un pubblico indigente, sia perché utilizza “l’Unità”, il giornale ufficiale del partito comunista (Boero e De Luca 2003, 260); anni dopo ribadirà infatti: «Io considero il mio committente il movimento operaio e democratico più che il mio editore» (Rodari e De Luca 1992, 37). Gli argomenti di cui Rodari si occupa in questo periodo di collaborazione con il quotidiano milanese sono soprattutto di natura politica e sociale; nonostante l’andamento narrativo però, siamo ancora lontani da quello che diventerà lo scrittore amico dei bambini.

Nel 1950 viene trasferito dalla sede milanese de “l’Unità” a quella romana, dove fonda e dirige, con Dina

Rinaldi, un settimanale illustrato per ragazzi, organo dell’Associazione Pionieri d’Italia (API), “Il Pioniere”, che esce il 7 ottobre: l’obiettivo principale che si pone consiste nell’educare a una visione comunista del mondo. L’Associazione, che si contraddistingue per il carattere laico, è – come abbiamo rilevato – ferocemente contrastata dalla cultura clericale che la accusa, con “Il Pioniere”, di essere fonte di degenerazione per i bambini poiché propone una cultura ritenuta immorale. In realtà l’API con il suo settimanale ha in progetto di proporre concetti che non abbiano fondamenta pedagogiche o ideologiche, ma nuove possibilità di arrivare ai ragazzi con la creazione di pagine che, oltre a educare e istruire, possano anche far divertire i giovani lettori con giochi, filastrocche, indovinelli: proporsi ai fanciulli come efficace opzione alla «rugiadosa e poco stimolante stampa per l’infanzia allora dominante» (De Luca 1983b, 283-284) o, come afferma Luana Benini, redattrice di “Riforma della scuola”, «non dare messaggi chiusi che impediscano al bambino la possibilità di divergere [...] proporre invece al bambino dei messaggi attraverso dei codici adatti sfruttando e potenziando le possibilità di apertura creativa implicite nel suo modo infantile di giocare il suo incontro con il reale» (Benini 1983, 163).

Gianni Rodari espone i principi che regolano l’Associazione nel *Manuale del Pioniere*, considerato il suo primo saggio critico, scritto nel 1951, che contiene riflessioni che vanno dall’educazione dei giovani, al teatro, allo sport, al gioco, alla stampa: «Educare i ragazzi incanalando la loro naturale sete di movimento e di novità, la loro gioia di scoprire e fare, in attività utili alla formazione di un cittadino democratico, che rispetta ed ama il lavoro, che ama il suo paese e la pace, famiglia e lo studio, che ha fiducia nella vita e nell’avvenire, che si sente fratello e solidale con tutti i popoli della terra» (Rodari 1951b, 10). Questo testo può con giusta ragione essere ritenuto fondamentale al fine di analizzare il percorso dello scrittore il quale prima di tutto è un militante comunista, impegnato in una battaglia civile contro preconcetti, oscurantismi e ideologie pedagogicamente conservatrici. Franco Cambi sostiene che, pur con differenze e variazioni, il marxismo rappresenta la sicurezza etico-antropologica in cui l’autore si muove, evidenza collegata a valori di democrazia, emancipazione, solidarietà, principi che negli anni Cinquanta sono sentiti come valori portanti di una nuova società (Cambi 1990, IX-XIV, 3-10).

Rodari, con il suo impegno politico dichiarato, rientrerà a pieno titolo nella “scomunica ai comunisti”, il nome con cui è conosciuto a livello popolare un decreto della Congregazione del Sant’Uffizio pubblicato il primo luglio 1949. Approvato da Papa Pio XII, il decreto dichia-

rava illecita l'iscrizione al Partito Comunista Italiano, nonché ogni forma di appoggio ad esso; affermava inoltre che coloro che professavano la dottrina comunista erano da ritenere apostati, quindi incorrevano nella scomunica (AAS 1949, 334). E, sorprendentemente «Si arriverà, da parte di alcuni parroci, addirittura a bruciarlo in piazza⁴ perché “dentro c'è il diavolo”. “I primi direttori, – Dina Rinaldi e il sottoscritto [Gianni Rodari], – ricordano le settarie e furibonde campagne da Guerra Santa che accolsero l'uscita del settimanale ‘Pioniere’, bruciato sulla pubblica piazza di... Meglio non dirlo. Fiamme passate, acqua passata» (Argilli 1990, 65).

Lo scrittore diviene un giornalista specializzato nell'educazione “informale” dei ragazzi, con l'intento di far pensare ma al contempo divertire: nel suo giovane giornale si parla, infatti, di lavoro, di pace, di solidarietà, ma senza “bambineggiare” né facendo propaganda (Greco 2010, 253-254). Ed è così che nasce uno degli autori più importanti della nostra letteratura, che spende la sua vita e il suo inarrivabile ingegno per abbattere ogni barriera che limita la creatività, qualsiasi parete che circonda l'immaginazione, ciascun preconetto che reprime le parole: lo scrittore comunista non risparmia le battaglie contro le ideologie pedagogiche conservatrici e perciò la parte cattolica, «avvertiva il pericolo di una perdita di egemonia nella “confezione” dei prodotti destinati all'infanzia» (Boero 1992, 51).

Come scrive Marcello Argilli, in questa prima fase Rodari anticipa i macroargomenti dei suoi scritti. «I temi ritornanti del lavoro, dell'antimilitarismo, del pacifismo, della libertà sono tutt'uno con la partecipazione all'esperienza reale della gente e dei bambini, lo scavo dei piccoli fatti quotidiani, le invenzioni scherzose. [...] In particolare c'è la scoperta di un'Italia del lavoro che fino ad allora aveva avuto ben poca voce, e distorta, nella poesia infantile» (Argilli 1982, 17; 1990, 62).

Con Raul Verdini inventa strambi personaggi tutti “frutta e verdura”: Cipollino, Pomodoro, il Principe Limone⁵: «Quei personaggi mi piacevano: mi ricordava-

⁴ Una testimonianza di questi eventi è riportata da Alba Morsilli che vive a Genova; contattata personalmente, ha confermato l'episodio. Ora ottantenne, all'epoca aveva circa dieci anni: «Alla domenica si andava porta a porta a vendere il giornalino il “Pioniere”. [...] Una domenica mattina mentre mi apprestavo a fare il mio giro mi vide il parroco e mi strappò tutti i giornali di sotto il braccio e li bruciò. Allora non potevo immaginare che quel gesto era perché Gianni Rodari era stato scomunicato dal clero, e per tale motivo le parrocchie bruciavano i suoi libri e scritti» (Morsilli 2014).

⁵ «Per il Pioniere, insieme a Raul Verdini, avevamo inventato certi buffi personaggi, tutto un mondo di frutta e verdura: Cipollino, Pomodoro, il Principe Limone, eccetera. Quei personaggi mi piacevano: mi ricordavano i miei primi anni all'Unità, quando lavoravo in cronaca, e mi occupavo di questioni alimentari, e ogni giorno facevo il giro dei mercati, guardavo i prezzi, e parlavo con commercianti e massaie,

no i miei primi anni a l'Unità, quando lavoravo in cronaca, e mi occupavo di questioni alimentari, e ogni giorno facevo il giro dei mercati, guardavo i prezzi, e parlavo con commercianti e massaie, e scoprivo tanti problemi nella borsa della spesa della gente» (Rodari 1965; De Luca 1983a, 283; De Luca 1991, 25).

Le tavole con versi hanno un grandissimo successo e sono tradotte, forse con una popolarità anche maggiore, in tanti Paesi dell'Est⁶: Cipollino piace ai bambini perché è un capobanda che trascina tutti in mirabolanti avventure reagendo a ingiustizie e sopraffazioni e, con il suo comportamento, sprona i personaggi delle storie (e quindi anche i lettori) a cooperare e vivere il sociale⁷. In questo universo fantastico si lotta per i diritti e la libertà e si invita, in una trasposizione immaginativa, ad associarsi e comportarsi come i ragazzi dell'API⁸. «Le imprese di Cipollino hanno un immediato successo tra i lettori del settimanale: il personaggio diventa simbolo del Pioniere, è riprodotto in distintivi portati con orgoglio dai giovani lettori, dà il nome a molti reparti dell'Associazione Pionieri d'Italia, appare in cartoline, manifesti, pupazzi che i ragazzi esibiscono alle loro feste» (Boero 1992, 47).

Secondo Antonio Faeti, l'ortaggio de “Il Pioniere” dimostrava «come si potessero rivolgere ai bambini messaggi di lotta, di libertà, di rivolta contro la sopraffazione, valendosi però di burlesche metafore ben collocate entro la dimensione di un immaginario infantile che si voleva rinnovare, rispettandone però l'autonomia, la creatività, la voglia di capire» (Faeti 1981, 57).

e scoprivo tanti problemi nella borsa della spesa della gente. Presi un mese di vacanza, trovai ospitalità in casa di un bravo contadino di Gaggio di Piano, presso Modena, che sgombrò una stanza-granaio per mettermi un letto, la sezione del PCI mi prestò la sua macchina da scrivere, e cominciai a scrivere *Le avventure di Cipollino*. Fu un mese bellissimo. Le figlie di Armando Malagodi – il contadino che mi ospitava – mi chiamavano la mattina presto: – Su, Gianni, che sei qua per lavorare, mica per dormire! Scrivevo quasi tutto il giorno, in camera, in cortile, o in cucina, con la macchina su una sedia, e intorno sempre un po' di bambini a guardare quello che facevo. Quando arrivai a pagina cento, la moglie di Armando fece la “crescente” (la chiamano anche “il gnocco fritto”), Armando stappò delle belle bottiglie, insomma, festa per tutti» (Rodari 1965; De Luca 1983a, 283; De Luca 1991, 25).

⁶ *Il romanzo di Cipollino* ebbe un successo strepitoso in Russia e in molti paesi comunisti e dell'Est europeo: fu tradotto in russo nel 1953, da Zlata Potàpova e, lo stesso anno, parte del racconto arrivò in Cina, pubblicato sul giornale “La sera del popolo”. Ad oggi, *Le avventure di Cipollino* è stato tradotto in 23 lingue diverse.

⁷ Ironico pensare che ancora oggi Cipollino sia un personaggio talmente “sovversivo” che uno spettacolo teatrale, liberamente tratto dal celebre romanzo di Gianni Rodari, è stato improvvisamente cancellato dal programma del Festival Internazionale Teatrale per dilettanti “I Giovani ai Giovani”, che si tiene a Mosca, in quello che appare un caso di censura (Ansa 2019).

⁸ Il libro inizialmente si intitolava *Il romanzo di Cipollino* (1951a), ma nelle cinque riedizioni, a partire dal 1957, divenne *Le avventure di Cipollino*.

La produzione degli anni Cinquanta è definita da Argilli «moralmente robusta» (Argilli 1990, 139), prima della svolta immaginaria con un portato decisamente più ludico. E mentre Boero apprezza questo cambiamento «verso la dimensione puramente fantastica» (Boero 1974, 14), Argilli rimpiange il Rodari più politicizzato. Fuori dal coro anche Giovanni Genovesi che dichiara: «il Rodari migliore lo troviamo spesso nelle pagine del *Pioniere* degli anni Cinquanta grazie ad una *verve* poetica più genuina, ossia meno affidata a quella estrinseca *ars combinatoria* di abbinamenti e di associazioni linguistiche» (Genovesi 1982, 128). Genovesi e Argilli quindi ritengono che nel primo Rodari ci sia una vena più genuina e “veristica”, mentre la successiva virata verso il surreale e la fantasia, rendono la sua scrittura troppo sofisticata, raffinata e “costruita”.

IL “GRANDE GIANNI” IN DIFESA DEI FUMETTI

Personalmente penso che i fumetti siano per i ragazzi quello che per gli adulti sono i libri gialli o le parole crociate: un esercizio fine a sé stesso, cioè un gioco. E questo mi sembra un motivo sufficiente perché se ne possa parlare tanto seriamente (Rodari 1971, VII)

Il problema dei *comics* arrivava da lontano: dopo una feroce campagna di stampa, il Ministero della Cultura Popolare organizzò un Congresso Nazionale di Letteratura infantile e giovanile – nel novembre del 1938 – in cui esperti e studiosi, dibattendo sui *comics*, stabilirono che tutti i prodotti d’importazione americana dovevano essere rimpiazzati velocemente da materiale italiano (Convegno nazionale per la letteratura infantile e giovanile 1939). Tante riviste che fondavano i loro soggetti su “strisce” americane – come “L’Avventuroso” – si trovarono con vuoti importanti da colmare. «Gli unici fumetti stranieri ad essere graziati sono quelli di *Mickey Mouse*, ma anche questi saranno interrotti nel 1942» (Sponzilli 2017, 12-14).

La pedagogia cattolica, come abbiamo costatato, contrastò fermamente l’impiego politico dei fumetti, incolpando la stampa periodica per ragazzi di sinistra di esercitare subdola propaganda tra le nuove generazioni attraverso tale ambiguo espediente, oltre a non apprezzare neanche le considerevoli incursioni ideologiche dei *comics* d’importazione (Meda 2007, 147)⁹.

Permaneva nei cattolici una diffidenza nei confronti del fumetto e dei suoi personaggi che affondava le proprie

⁹ Per avere un quadro completo si consiglia anche *La stampa periodica socialista e comunista per l’infanzia tra età giolittiana e fascismo (1902-1930)* (Meda 2013).

radici proprio nella violenta reazione opposta dal regime fascista un decennio prima, alla quale la Chiesa e la pedagogia cattolica avevano plaudito con vivo entusiasmo [...]. Il fumetto era considerato immorale e antieducativo, in quanto – presentando sempre e soltanto eroi esecutori di una giustizia sommaria – stimolava i ragazzi a fare sistematicamente ricorso alla violenza come strumento di risoluzione delle controversie, col rischio di indurli a entrare nelle fila della delinquenza minorile, vera piaga dell’Italia del dopoguerra. Il caso americano appariva anche troppo eloquente [...]: due decenni di produzione fumettistica indiscriminata e l’assenza di vigilanza da parte delle autorità avevano portato gli Stati Uniti allo sproporzionato aumento della delinquenza minorile, con fenomeni come quello dei teddy boys e delle gangs di quartiere (Meda 2007, 158).

A quattro anni dalla fine della seconda guerra mondiale le sorti del fumetto in Italia non sembrano essere variate: nel 1949 viene presentata una proposta di legge, “Vigilanza e controllo della stampa destinata all’infanzia e all’adolescenza”, con un testo nel quale si ravvisa l’applicazione della censura preventiva, una violazione della libertà di stampa (Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche – Sindacato nazionale fascista autori e scrittori). La proposta di legge Federici-Migliori conquista l’approvazione dell’opinione pubblica deviata dalla feroce campagna che si era accesa contro il fumetto, giudicato tra i massimi responsabili dell’aumento della delinquenza minorile italiana (Meda 2007, 214).

Nilde Iotti, nella seduta di discussione del 7 dicembre 1951, dopo aver delineato un ampio panorama della stampa per ragazzi, si sofferma ad analizzare una nuova forma di espressione giornalistica, il “fumetto”, che ritiene molto pericolosa, addirittura «nefasta» per l’educazione dei giovani sia per i contenuti sia per la forma espressiva, portando ad esempio anche un’indagine de “L’Osservatore romano”¹⁰ pubblicata cinque giorni prima, in cui si affermava quanto i fumetti esaltassero l’aggressività, istigassero la gioventù a reati di sesso e sadismo, manifestassero notevoli «tendenze fasciste», insegnassero che la violenza è eroismo e che l’assassinio è una bella emozione.

Oggi, nei giornali a fumetti troviamo soprattutto la esaltazione dello spirito di violenza, degli istinti di aggressione in quanto tali, l’esaltazione dell’uccisione per il piacere dell’uccisione stessa, in un modo che non può non preoc-

¹⁰ «L’Osservatore romano, nel numero di domenica, 2 dicembre, riportava alcune notizie molto interessanti sulla stampa per ragazzi: riportando le frasi di una grande rivista americana, citata anche dal nostro collega onorevole Giordani, affermava che i fumetti esaltano la violenza, istigano la gioventù ai reati del sesso e del sadismo, manifestano notevoli “tendenze fasciste”; essi insegnano ai fanciulli che la violenza è eroismo e che l’assassinio è una bella emozione» (Iotti 1951, 50).

cupare coloro che sono pensosi della educazione dei nostri giovani; vi è insomma l'esaltazione dell'istinto della lotta fra gli uomini. [...] Io arriverei perfino ad affermare che il fumetto, così come viene presentato, porta al dissolvimento della personalità del ragazzo che in un tempo successivo può avere delle serie conseguenze nello sviluppo completo della personalità dell'uomo (Iotti 1951, 49-51).

Iotti su "Rinascita", nello stesso dicembre 1951, ribadisce che il fumetto era stato lanciato da Hearst, imperialista cinico e fascista e rincara la dose asserendo che «decadenza, corruzione, delinquenza dei giovani e dilagare del fumetto sono collegati, ma non come l'effetto e la causa, bensì come manifestazioni diverse di una realtà unica» (Iotti 1951, 583-585; Interdonato 2015, 104-105)¹¹ e che

il fumetto afferra la mente attraverso poche immagini e sostituisce una serie violenta di queste immagini alla ricerca dei particolari, di una logica e di un processo discorsivo. Le poche parole illustrative sono una molla, essa pure primitiva, che spinge da una immagine all'altra una mente che non lavora, non riflette, si impigrisce e arrugginisce mentre, d'altra parte, le vengono fatte passare davanti, come strumento d'avventura, le più portentose conquiste della tecnica. La osservazione dei fumetti è quindi cosa profondamente diversa dalla lettura. Non sostituisce la lettura, la sopprime (Iotti 1951, 584).

Ben presto il nostro direttore de "Il Pioniere" si trova coinvolto nella polemica sul "problema dei fumetti" tutta interna al suo partito, e al massimo livello: in una *Lettera al Direttore* (Palmiro Togliatti), pubblicata su "Rinascita", Rodari sostiene che le *strips* hanno la forza di conquistare una nuova autonomia espressiva utile alla diffusione di idee progressiste tra le masse, smarcandosi dai canoni statunitensi poiché si stava confondendo la "forma" con il genere, o il mezzo, o lo strumento, simboleggiato dal fumetto¹². Segnala che non bisogna spostare il punto della questione che deve vertere sul problema della lettura dei ragazzi che è veramente "grosso". L'intervento si conclude con una riflessione centrata su un problema che lo scrittore riteneva fondamentale ovvero

la genesi di una nuova, più forte e più incisiva letteratura per l'infanzia:

Cosa ci può aiutare in questa situazione? Essenzialmente la nascita di una nuova letteratura per l'infanzia, capace anche con i suoi mezzi organizzativi di condurre una lotta efficace. Ma questo richiede anni di lavoro, e richiede per il suo successo definitivo anche il realizzarsi di nuove condizioni sociali e politiche. Accanto ai libri possono i fumetti essere uno strumento, anche secondario, in questa lotta oggi? Se non possono smettiamo di stamparli (Interdonato 2015, 105).

L'autore dunque pone i fumetti in posizione subordinata rispetto alla letteratura per ragazzi ma ne accetta l'esistenza e la validità.

La lettera fu pubblicata con una *Postilla*, attribuita a Togliatti, nella quale la difesa di Rodari è rispedita al mittente

La distinzione tra forma e strumento o genere o mezzo, non ci pare che regga, ed è da respingere l'affermazione che ci troviamo di fronte (anche in questo caso!) a una specie di nuova lingua. [...] Ammesso il carattere antieducativo dei fumetti, dunque, si propone che vengano tradotte ed espresse in fumetti storie educative. Così fanno certi giornali clericali, dove tra poco stamperanno in fumetti la storia sacra; [...] Per conto nostro, non metteremo in fumetti la storia del nostro partito o della rivoluzione. Il fumetto a contenuto educativo, poi, è una cosa [...] scipita, che non attira (Togliatti 1952, 51; Meda 2007, 254; Argilli 1990, 68).

La nota continua spiegando la possibilità di attribuire dignità letteraria ai racconti per immagini per poi concludere con una critica ai giornali di sinistra che pubblicano fumetti che, tuttavia, a suo avviso, non sono distribuiti nelle edicole ma attraverso «reti proprie propagandistiche»; importante l'ultimo passaggio della risposta a Rodari nel quale Togliatti rimarca: «nemmeno accettiamo l'affermazione che il fumetto sia una forma nuova di cultura popolare [...] il fumetto strozza, soffoca nel suo sviluppo ciò che potrebbe venir fuori di positivo da questa ricerca (di cose da leggere, da vedere), cioè impedisce che da essa germogli una più diffusa cultura di popoli» (Togliatti 1952, 51).

¹¹ Per approfondire: Argilli 1990, 66-67; Detti 1983, 115-121; Rodari e De Luca 2017, 9-23.

¹² «La Jotti, però, estende questo giudizio negativo al fumetto come genere, come modo di raccontare, escludendo implicitamente la possibilità di fare fumetti diversi da quelli americani, con forme, contenuti, spirito e intendimenti diversi. [...] Un giudizio teorico totalmente negativo è inesatto, o per lo meno equivoco, e in un equivoco è caduta la Jotti, secondo me, polemizzando sulla distinzione tra la forma del fumetto e il contenuto del racconto a fumetti. Questa distinzione [...] è impossibile. Ma la Jotti ha scambiato la "forma" con il genere, o il mezzo, o lo strumento, o come lo vogliamo chiamare, rappresentato dal fumetto» (Rodari 1952, 51).

CHI HA PAURA DEI COMICS?

Negli anni Cinquanta, quindi, "Rodari era il diavolo", «His books were excluded by most schools until the 1960s and he was considered an author who sought to corrupt young minds with his politically committed books» (Caraivan 2016, 131) e il fumetto, persino nell'ottica dei dirigenti comunisti – così come del Papa e dei

democristiani – è considerato diseducativo e immorale. Lo scrittore lo ha difeso ma con una discreta diffidenza sulla validità del genere; ritorna sull’argomento nel 1959, quando sostiene “Paese Sera” attaccato per aveva pubblicato alcune strisce di “Flash Gordon”, asserendo che la fantascienza è un gioco e come tale può apparire anche nei giornali seri (De Luca 1983a, 116): difende ancora una volta le *strips*, ma le inserisce *tout court* nel divertimento.

In *Favole al telefono* del 1962 include una storia intitolata *Il topo dei fumetti*¹³: un sorcio, stanco di abitare tra le pagine di un giornale e stufo del solito sapore di carta, decide di trasferirsi nel mondo in carne ed ossa. Appena arrivato, si trova di fronte ad un problema: i suoi simili non parlano la sua stessa lingua, quella dei fumetti, e cominciano a prendersi gioco di lui. Un giorno, dopo essere andati in un mulino per sgranocchiare un po’ di farina, i topi decidono di sparire silenziosamente e abbandonare il topo dei fumetti, il quale al buio vede accendersi due semafori gialli: gli occhi di un gatto, non uno qualsiasi, ma un gatto dei fumetti, scacciato dai gatti veri perché non riesce a miagolare come loro. I due “diversi” passano così tutta la notte insieme, conversando nella loro speciale lingua. Una storia in cui si ravvisa come i *comics* siano un genere a sé stante, con un loro codice, un loro linguaggio e caratteristiche peculiari; così come è semplice individuare negli animali in carne e ossa, i conservatori e moralizzatori degli anni Cinquanta (Detti 1983, 121).

Tre anni dopo (1965) ritorna a parlare di fumetti esprimendo ancora più chiaramente la sua posizione

personalmente non abbiamo mai imputato colpe eccessive al fumetto, che semmai consideriamo – quando costituisca una passione ossessiva ed esclusiva – un sintomo, non una causa, di povertà culturale e morale – una povertà che ha ben altre cause ed origini nella vita familiare, scolastica, sociale, ecc. Senza condividere l’infatuazione per un prodotto che ci sembra un cascame culturale, dove non è semplicemente la continuazione di un genere di satira e di umorismo che può avere la sua utilità, non condividiamo nemmeno le condanne moralistiche e aristocratiche. Per un lettore intelligente e critico, il fumetto sarà un semplice materiale di svago. Un ragazzo culturalmente aperto e ricco si stancherà presto di una lettura che gli offre solo l’interminabile ripetizione di vicende che hanno scarso rapporto con gli interessi meno superficiali della sua personalità (Rodari 2014, 103)¹⁴.

Nell’ottobre del 1966 il periodico “Tribuna Illustrata” organizza un “processo ai fumetti neri”, terminato

con una «condanna senza indulgenza e senza appello», cui partecipano svariate celebrità: Mina, Alberto Sordi, Omar Sivori. Il pubblico ministero Alberto Sensini lancia tre accuse: «Oltraggio al buon senso, offesa al buon gusto, alto tradimento». E l’avvocato difensore, Gianni Rodari, pur giudicando quegli albi innocui, è altrettanto duro: «Sono brutti, stupidi, gonfi di sangue come un tafano ubriaco; sono un losco affare, una trappola per i gonzi, una macchia sull’onorabilità dell’editoria nazionale» (Carioti 2014). Due anni dopo ci ha scherzato comunque sopra con la filastrocca “Luciferik”, poco nota, dove, con il consueto garbo, prende le difese dei fumetti alla *Diabolik*, rei di far del male solo sulla carta; leggiamo, infatti, negli ultimi versi

*Ma il male che faccio io
Sta tutto in un libretto:
il mio peggior delitto
è appena appena un fumetto.
Quelli che fanno il male
Sul serio e per davvero
... non parlano mica a fuméttik.
Fine del mistero
(Rodari 1968, 62-63)¹⁵.*

Alla fine del 1966, Rodari rilascia alcune dichiarazioni alla “Riforma della scuola” sulla questione dei fumetti, e alla domanda se e in quale misura i *comics* potessero costituire un elemento di formazione mentale (positiva o negativa) del fanciullo, risponde:

Non credo che il fumetto possa costituire elemento di formazione mentale in senso positivo: è troppo povero in se stesso per arricchire la mente del suo lettore. Ma non credo nemmeno che il fumetto possa costituire elemento negativo, corruttore eccetera. È moralmente troppo povero anche per questo. Anche negli esempi peggiori è, magari, acqua sporca, ma non acido che corrode. [...] Comunque sia, i fumetti fanno parte del mondo dei ragazzi: né proibirli né ignorarli mi sembrano soluzioni ragionevoli (Rodari 1966).

Il suo pensiero si è gradatamente e positivamente trasformato riguardo alla “nona arte” e nel 1973 ha ritenuto importante dedicare un capitolo nella sua *Grammatica della fantasia* (Rodari 2007a), immaginando il lavoro mentale dei bambini che hanno imparato a leggere e che si apprestano al fumetto per il piacere di farlo, per se stessi, non su richiesta di maestri e/o genitori, non per fare bella figura (eventuale voto). E leggere tale medium è un lavoro impegnativo, un’*ars combinatoria* di logica e fantastica: i ragazzi devono riconoscere i personaggi che

¹³ *Il topo dei fumetti* è stato pubblicato nel 2011 per EL come albo illustrato, con le illustrazioni di Nicoletta Costa.

¹⁴ Precedentemente in “La voce della libreria”, n. 18, dicembre 1965.

¹⁵ I versi sono tratti da un volume a più voci, con le belle illustrazioni di Maria Luisa Gioia, attiva allora per il “Corriere dei Piccoli”, *Le nuove filastrocche*.

cambiano posizione, dare loro voce, capire la sequenza dei dialoghi, usare l'immaginazione, intendere i suoni e la scrittura onomatopeica. E chiosa con un pensiero che non lascia spazio a dubbi: «il bambino [...] *Legge il fumetto per imparare a leggere il fumetto.* [...] Tutto il resto, sui fumetti, è già stato detto, nel bene e nel male, e io non lo ripeterò» (Rodari 2007b, 155).

In una conferenza-dibattito del 28 febbraio 1979 all'Università di Agraria di Ascoli Piceno, ci lascia quello che potremmo definire il suo testamento spirituale riguardo al fumetto:

Non ci sono critiche serie da fare al mondo dei fumetti, né pregiudizi da difendere nei confronti di un mezzo di comunicazione che piace ai piccoli. Molti dei bambini che li hanno letti per primi sono diventati intellettuali famosi, professori universitari come Umberto Eco e magari lanciano la moda dei vecchi fumetti come materia di alta cultura. Può darsi che non lo siano, che siano un gioco, una moda passeggera, però i bambini li amano. Credo che oggi possiamo accoglierli nella scuola al pari dei libri senza considerarli un genere inferiore (Rodari in Novelli e Marucci 2000, 34).

Sempre dalla parte dei bambini il “grande Gianni” scende in campo anche per difendere il cartoon di Goldrake arrivato anch'esso in aula parlamentare, al centro di un'interpellanza: «Invece di polemizzare con Goldrake», scrive Rodari, «cerchiamo di far parlare i bambini di Goldrake, questa specie di Ercole moderno. Il vecchio Ercole era metà uomo e metà dio, questo in pratica è metà uomo e metà macchina spaziale, ma è lo stesso, ogni volta ha una grande impresa da affrontare, l'affronta e la supera. Cosa c'è di moralmente degenerare rispetto ai miti di Ercole?» (Rodari 1980, 19-20). E ancora, in un'intervista:

Prendiamo per esempio i nuovi cartoni animati della televisione - mi riferisco a Goldrake, agli Ufo Robot, ecc. - non bisogna credere che limitino o avviltano la fantasia infantile: basta vedere i bambini che giocano nei cortili imitando questi personaggi, per capire che si sono impadroniti di quel materiale fantastico e lo adoperano per dire quello che vogliono, e può essere che sia esattamente il contrario di quello che voleva comunicare l'ideatore del cartone animato. Non subiscono Goldrake, lo adoperano. Hanno semplicemente una materia prima in più per giocare. Quindi sono importanti anche questi (Rodari 2018).

CONCLUSIONI

L'attualità del pensiero di Rodari non sta nel suo essere pedagogista all'avanguardia, nell'utilizzare la lingua come un giocattolo, nella presenza della dimensio-

ne fantastica, nel creare ponti tra infanzia e adulti, nel rispetto per bambine e bambini, nell'ironia che fa sorridere e pensare, nel buttare all'aria l'ordine naturale, preconstituito, delle cose, per ricostruirlo in modo più umano: la sua modernità è il pensiero divergente, la fluidità, la flessibilità, l'originalità, ma anche la casualità del processo creativo (Boero 2007, 17). Egli stesso lo ribadisce nella *Grammatica della Fantasia*:

Creatività è sinonimo di “Pensiero divergente”, cioè capacità di rompere continuamente gli schemi dell'esperienza. È “creativa” una mente sempre al lavoro, sempre a far domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti, a suo agio nelle situazioni fluide nelle quali gli altri furtano solo pericoli, capace di giudizi autonomi e indipendenti (anche dal padre, dal professore e dalla società), che rifiuta il codificato, che rimani polipola oggetti e concetti senza lasciarsi inibire dai conformismi. Tutte queste qualità si manifestano nel processo creativo. E questo processo - udite! Udite! - ha un carattere giocoso: sempre (Rodari 2007, 179-180).

E il pensiero divergente diviene pensiero laterale opponendosi alla verticalità della logica e sequenzialità: si fonda sulla ricerca deliberata di nuove prospettive, nuovi punti di vista da cui esaminare il problema, angoli visuali innovativi che consentono di rompere gli schemi percettivi abituali e trovare un approccio al tempo stesso semplice, originale ed efficace alla questione da risolvere. È il pensiero esplorativo e generativo che porta a nuove idee, nuovi concetti. Il pensiero laterale è il pensiero che si allontana dal noto e dall'atteso, soprattutto non è utilizzato per dimostrare ipotesi precostituite: è quello che Rodari mette in atto, andando controcorrente «anche quando magari le minime convenzioni quotidiane avrebbero potuto suggerire maggiore cautela», come scrive Boero (2019, 7).

E vi è poi la sua cultura, immensa, sconfinata, variegata, che nei suoi scritti rimane sempre sullo sfondo (Bacchetti 2005, XLVI) e che ritroviamo in alcuni suoi articoli forse mai considerati sufficientemente, come le recensioni e gli elzeviri da “Paese Sera-Libri” (Rodari e Bacchetti 2005), dove con arguzia e ironia, ma soprattutto con tanta raffinata ricercatezza, perfezione, gusto e buongusto, ci dimostra la sua erudizione e sapienza, senza farle mai pesare troppo.

Partigiano e politico, inteso come essere sociale, il “grande Gianni” può davvero dirsi un uomo la cui opera era finalizzata ad aiutare i ragazzi affinché crescessero liberi, autonomi e protagonisti anche nell'impegno sociale nella convinzione che - come disse Bertrand Russel - non bisogna mai smettere di pensare, di essere in disaccordo: è necessario essere fuori dal coro e divenire il peso che inclina il piano.

BIBLIOGRAFIA

- AAS. 1 luglio 1949. “II Deceetum.” In *Acta Apostolicae Seáis*, Commentarium Officiale, 334. Data di accesso: 02 febbraio 2020. <https://bit.ly/37Q2U2d>.
- Ansa. 09 novembre 2019. “Mosca: censurato spettacolo di G. Rodari.” Data di accesso: 02 febbraio 2020. <https://bit.ly/2NcXWnZ>.
- Argilli, Marcello. 1982. “Rodari, il diavolo e Don Chisciotte.” In *Il favoloso Gianni. Rodari nella scuola e nella cultura italiana*, a cura di Franco Ghilardi, 12-38. Firenze: Nuova Guaraldi.
- Argilli, Marcello. 1990. *Gianni Rodari. Una biografia*. Torino: Einaudi.
- Bacchetti, Flavia. 2005. “Rodari lettore e recensore.” Introduzione a *Testi su testi. Recensioni e elzeviri da Paese Sera-Libri (1960-1980)*, a cura di Gianni Rodari e Flavia Bacchetti, XI-LVII. Roma: Laterza.
- Bedeschi, Lorenzo. 1950. *Dissacrano l’infanzia! I pionieri d’Italia*. Bologna: Abes.
- Benini, Luana. 1983. “Il giocattolo fiaba di Rodari ha un piede nella realtà.” In *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall’opera di Gianni Rodari*, a cura di Carmine De Luca, 161-163. Bergamo: Juvenilia.
- Boero, Pino. ott./dic. 1974. “Gianni Rodari: invenzione e ideologia. Parliamo di Gianni Rodari (a cura del Centro Studi sulla Letteratura Giovanile).” *Il Minuzolo* 4: 14.
- Boero, Pino. 1980. *L’illusione impossibile. La serie B: autori contemporanei di letteratura giovanile*. Genova: La Quercia.
- Boero, Pino. 1992. *Una storia tante storie. Guida all’opera di Gianni Rodari*. San Dorligo della Valle: Einaudi.
- Boero, Pino. 1997. *Alla frontiera. Momenti, generi e temi della letteratura per l’infanzia*. Trieste: Einaudi.
- Boero, Pino. 2007. “Ah, come sono belle, certe volte, le cose sbagliate. Influssi, divergenze, sviluppi rodariani nella letteratura contemporanea.” In *Il cavaliere che ruppe il calamaio. L’attualità di Gianni Rodari*, a cura di Francesco Lullo e Tito Vezio Viola, 13-24. Novara: Interlinea.
- Boero, Pino. sett. 2019. “Per un Rodari ‘completo’. L’attualità del lavoro intellettuale di un grande scrittore.” *Andersen* 365: 7-8.
- Boero, Pino, e De Luca Carmine. 1995. *La letteratura per l’infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, Franco. 1990. *Rodari pedagogista*. Roma: Editori Riuniti.
- Caraivan, Maria-Luiza. 2016. “‘Every real story is a never ending story’: History and Politics in Children’s Novel.” In *A Serious Genre. The Apology of Children’s Literature*, a cura di John D. Kelly, Beatrice D. Percece, 120-139. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Chiari, Elisa. 4 aprile 2018. “Quando Gianni Rodari difese Goldrake.” *Famiglia Cristiana*. Data di accesso: 02 febbraio 2020. <https://bit.ly/2NcXWnZ>.
- Carioti, Antonio. 2014. “Così Kriminal e Satanik scandalizzarono l’Italia.” *Corriere della Sera*. Data di accesso: 31 gennaio 2020. <https://bit.ly/2Sbjtig>.
- De Luca, Carmine. 1983a. *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall’opera di Gianni Rodari*. Bergamo: Juvenilia.
- De Luca, Carmine. 1983b. “Biografia di Gianni Rodari.” In *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall’opera di Gianni Rodari*, 280-285. Bergamo: Juvenilia.
- De Luca, Carmine. 1991. *Gianni Rodari: la gaia scienza della fantasia*. Catanzaro: Abramo.
- Deti, Ermanno. 1983. “Rodari e i fumetti.” In *Se la fantasia cavalca con la ragione. Prolungamenti degli itinerari suggeriti dall’opera di Gianni Rodari*, a cura di Carmine De Luca, 115-121. Bergamo: Juvenilia.
- Ente nazionale per le biblioteche popolari e scolastiche - Sindacato nazionale fascista autori e scrittori. 1939. *Congresso nazionale per la letteratura infantile e giovanile, con prefazione manifesto di F.T. Marinetti*. Roma: Stabilimento Tipografico Italiano Grandi Edizioni - STIGE.
- Faeti, Antonio. 1981. “Uno scrittore senza il suo ‘doppio’.” In *Leggere Rodari* (supplemento a Educazione oggi), a cura di Giorgio Bini. Amministrazione Provinciale di Pavia: Ufficio Scuola.
- Federici Agamben M., et al. (I Legislatura della Repubblica italiana). 19 dicembre 1949. *Vigilanza e controllo della stampa destinata all’infanzia e all’adolescenza*, Atto C. 995. Data di accesso: 31 gennaio 2020. <https://bit.ly/2GKarUm>.
- Genovesi, Giovanni. 1982. “Un mondo di fiaba.” In *Il favoloso Gianni. Rodari nella scuola e nella cultura italiana*, a cura di Franco Ghilardi, 125-138. Firenze: Nuova Guaraldi.
- Greco, Pietro. 2010. “Il Pioniere.” In *L’universo a dondolo. La scienza nell’opera di Gianni Rodari*, 253-281. Milano: Springer.
- Interdonato, Paolo. 2015. *Linus. Storia di una rivoluzione nata per gioco*. Milano: Rizzoli Lizard.
- Iotti, Nilde (Camera dei Deputati). 7 dicembre 1951. “Vigilanza e controllo della stampa destinata all’infanzia e all’adolescenza.” *Discorsi Parlamentari*. Data di accesso: 31 gennaio 2020. <https://bit.ly/2GKmu3X>.
- Iotti, Nilde. dicembre 1951. “La questione dei fumetti.” *Rinascita* VIII/12: 583-585.

- L'anno santo continua. Torniamo a Dio. Salviamo l'infanzia. Lettera pastorale collettiva dell'episcopato toscano nel S. Natale 1950.* Montepulciano: s.e.
- Lullo, Francesco, e Viola Tito V. 2007. *Il cavaliere che ruppe il calamaio: l'attualità di Gianni Rodari: atti del Convegno: Ortona 25-26 novembre 2005.* Novara: Interlinea.
- Meda, Juri. 2007. *Stelle e strips. La stampa a fumetti italiana tra americanismo e antiamericanismo (1935-1955).* Macerata: Eum.
- Meda, Juri. 2013. *La stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia tra età giolittiana e fascismo (1902-1930).* Firenze: Nerbini.
- Morsilli, Alba. 9 maggio 2014. "Il Pioniere e Gianni Rodari." *Parliamone-Eldy*. Data di accesso: 31 gennaio 2020. <https://bit.ly/2NDoezY>.
- Nicora, Massimo. 2017. *C'era una volta Goldrake. La vera storia del robot giapponese che ha rivoluzionato la tv italiana.* San Marco Evangelista (CE): La Torre.
- Novelli, Anna M., e Marucci Luciano. 2000. *Rodare la fantasia con Rodari ad Ascoli.* Acquaviva Picena: Tipografia Fast Edit.
- Padre Cornelio Nobili francescano - Una vita operosa e feconda di bene.* 1997. Bologna: s.e. Data di accesso: 31 gennaio 2020. <https://bit.ly/2GGFbWj>.
- Pellitteri, Marco, e Giacomantonio Francesco. 2017. *Shooting Star. Sociologia mediatica e filosofia politica di Atlas Ufo Robot.* Roma: Fondazione Mario Luzi.
- Rodari, Gianni. 1951a. *Il romanzo di Cipollino.* Roma: ed. di Cultura Sociale.
- Rodari, Gianni. 1951b. *Manuale del pioniere.* Roma: ed. di Cultura Sociale.
- Rodari, Gianni. 1952. "La questione dei fumetti. Lettera al Direttore." *Rinascita* IX/1: 51.
- Rodari, Gianni. 1957. *Le avventure di Cipollino.* Roma: Editori Riuniti.
- Rodari, Gianni. 1962. *Favole al telefono.* Torino: Einaudi.
- Rodari, Gianni. 4 marzo 1965. "Storia delle mie storie." *Il Pioniere dell'Unità* 9.
- Rodari, Gianni. 1966. "Educazione e passione." *Il Giornale dei genitori* 11/12.
- Rodari, Gianni. dicembre 1966. "I giornali a fumetti e la scuola." *Riforma della scuola* 7.
- Rodari, Gianni. 1968. "Luciferik." In *Le nuove filastrocche*, a cura di Tommaso Landolfi et al., 62-63. Milano: Rizzoli.
- Rodari, Gianni. 1971. "Scheda numero zero. Introduzione." In *I Giornaletti 1899-1944*, a cura di Sergio Trincherò e Giorgio Salvucci, III-VII. Roma: Revival.
- Rodari, Gianni. 17 ottobre 1980. "Dalla parte di Goldrake." *Rinascita* 41/37:19-20.
- Rodari, Gianni. 4 aprile 2018. "Quando Gianni Rodari difese Goldrake." *Famiglia Cristiana*. Data di accesso: 31 gennaio 2020. <https://bit.ly/36tIIDw>.
- Rodari, Gianni. 2007a. *Grammatica della fantasia.* Torino: Einaudi.
- Rodari, Gianni. 2007b. "Il bambino che legge i fumetti." In *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, 153-155. Torino: Einaudi.
- Rodari, Gianni. 2011. *Il topo dei fumetti* (illustrazioni di Nicoletta Costa). San Dorligo della Valle: EL.
- Rodari, Gianni. 2014. "La letteratura infantile oggi." In *Scuola di fantasia*, a cura di Carmine De Luca, 92-106. Torino: Einaudi.
- Rodari, Gianni, e Bacchetti Flavia. 2005. *Testi su testi. Recensioni e elzeviri da Paese Sera-Libri (1960-1980).* Roma: Laterza.
- Rodari, Gianni, e De Luca Carmine. 1992. *Scuola di fantasia.* Roma: Editori Riuniti.
- Rodari, Gianni, e De Luca Carmine. 2017. *Il cane di Magonza.* Torino: Einaudi.
- Sponzilli, Giada. 2017. *Il mito del supereroe. Dal fumetto al cinema italiano contemporaneo.* Roma: Mediterranee.
- Togliatti, Palmiro. 1 gennaio 1952. "Postilla." *Rinascita* 1: 52.
- Toschi, Tommaso. 1952. *La maschera e il volto, verità su l'opera antireligiosa del P.C.I.* Bologna: Abes.



Citation: C. Betti (2020) Renato Foschi, Erica Moretti, Paola Trabalzini (a cura di), *Il destino di Maria Montessori. Promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al Metodo*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(1): 147-150. doi: 10.36253/rse-9401

Received: February 25, 2020

Accepted: March 3, 2020

Published: July 9, 2020

Copyright: © 2020 C. Betti. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Pietro Causarano, Università di Firenze.

Recensione

**Renato Foschi, Erica Moretti, Paola Trabalzini
(a cura di), *Il destino di Maria Montessori.
Promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni
al Metodo***

Roma, Fefè Editore, 2019, pp. 237

CARMEN BETTI

Università di Firenze, Italia
E-mail: carmen.betti@unifi.it

L'interesse per Maria Montessori, se pur mai sopito, ha conosciuto negli ultimi dieci-quindici anni un sorprendente risveglio anche in virtù di inedite analisi controcorrente, tese a decostruire la cosiddetta «leggenda nera» secondo cui sarebbe stata anticristiana, teosofa, naturalista e marcatamente laicista. Questo nuovo, articolato e documentato volume, frutto dell'impegno di noti conoscitori della studiosa marchigiana, interviene anch'esso a favorire la decostruzione dell'accennata «leggenda nera», non relativamente però alla sola spiritualità della dottoressa ma riguardo anche ad altri aspetti, grazie ad una riconsiderazione olistica del suo percorso scientifico ed esistenziale, alla luce di nuove fonti ma anche di una ri-lettura di documenti già noti. I saggi che lo compongono sono ben otto, oltre a una sintetica ma efficace prefazione e ad un'interessante intervista a Giacomo Cives, fra gli studiosi più addentro alle vicende montessoriane, essendosene occupato per quasi mezzo secolo. Grazie a questi molteplici contributi, variamente organizzati e interrelati fra loro, emerge un quadro quanto mai ricco relativo alla formazione, all'opera, ai successi e agli insuccessi nazionali e internazionali di Maria Montessori, compresa, appunto, la *querelle* della sua spiritualità religiosa e dei suoi rapporti, spesso un po' frettolosamente giudicati, con il fascismo.

In apertura, il volume propone un *excursus* sul periodo che va da Porta Pia, apice della rottura fra Stato e Chiesa, al Patto Gentiloni che, al contrario, segna il ritorno organizzato dei cattolici sulla scena politica. I due termini temporali vengono proposti come l'inizio e il progressivo declino di una precisa stagione politica e culturale che, fatti salvi alcuni *revirement*, ha visto alla guida del Paese una classe dirigente incline ad affermare i valori della laicità, della democrazia, dell'educazione popolare e dell'emancipazione femminile. Foschi e Cicciola, in particolare, segnalano, quasi con acribia, la vicinanza o l'appartenenza della stragrande maggioranza degli esponenti di spicco del periodo, alla massoneria e al Libero pensiero, in sintonia con quanto avveniva, fra Otto e Novecento, nella vicina Francia.

E fu proprio in questo contesto, caratterizzato come mai prima dalla valorizzazione delle scienze umane, in un'accezione però sperimentale e scientifica, che fra Ottocento e Novecento si attua la formazione di Maria Montessori, in stretta contiguità e forte consonanza con personalità di punta e assai influenti di quegli ambienti: da Jakob Moleschott a Giuseppe Sergi, a Credaro, a Nathan e a molti altri. Maria Montessori fu in rapporto stretto anche con le loro consorti e con altre nobili donne o intellettuali della capitale che si adoperarono, in sintonia con il movimento massonico e quello teosofico, a far nascere la prima organizzazione femminile in Italia. È noto l'apporto qualificato offerto in tal senso da Maria Montessori, in Italia come all'estero, incrociando - forse non per caso - aderenti di primo piano della Società Teosofica. Pur in assenza di prove documentali consultabili, quelle testimoniali fanno risalire addirittura al 23 maggio del 1899 l'iscrizione della Montessori alla Società Teosofica, a Londra, nel corso di un suo soggiorno ufficiale (p. 96). Foschi e Cicciola non hanno molti dubbi in merito, come altri elementi fanno intuire: ad esempio la fondazione dell'AMI durante una conferenza della New Education Fellowship - più conosciuta come NEF - notoriamente espressione della Theosophical Fraternity in Education, oppure, tanto per citarne un altro, il suo prolungato soggiorno in India presso, appunto, «il quartiere generale della società nella zona di Adyar», come scrivono Moretti e Dieguez (p. 98). Un'adesione, invero precocemente segnalata, ancor prima di mons. Umberto Benigni, che tanta parte ha avuto nella creazione della cosiddetta «leggenda nera», da altri prelati, attenti osservatori del teosofismo, come padre Giovanni Busnelli o Enrico Rosa che ne scrissero già negli anni dell'antimodernismo (p. 99). In contatto in Italia e all'estero con ambienti ed esponenti che avevano a cuore la sorte dell'infanzia, soprattutto di quella con problemi, ella venne maturando via via il suo progetto pedagogico, del tutto alternativo alle idee correnti, discutendone in specie con Credaro, come questi ha reso noto più tardi. Del professore, giunto a La Sapienza dall'università di Pavia e poi ministro della p.i., ella aveva infatti seguito i corsi universitari nell'a. a. 1903-'04, guadagnandone la stima, come attesta qui D'Arcangeli.

Per Maria Montessori, non ci furono però solo rose e fiori come ben documentano, nei loro rispettivi contributi, Paola Trabalzi e Giovanna Alatri. Paola Trabalzi, in specie, ricostruisce puntualmente l'ostilità di certi ambienti accademici nei suoi confronti, che si manifestò in modo virulento in occasione della pubblicazione della sua prima opera, *Il Metodo della pedagogia scientifica*, edita nel 1909, grazie al sostegno economico dei coniugi Franchetti. A demolirla provvide subito il neokantia-

no Guido Della Valle, peraltro, proprio sulla credarianiana «Rivista Pedagogica», di cui fu di lì a poco condirettore (p. 44). Della Valle giunse persino a suggerirle di ritirarla dalla circolazione, perché più un ricettario che una pubblicazione critica. L'accusa si appuntava sulla totale assenza di un substrato scientifico, nell'accezione filosofica e umanistica, come ben rivelava, per lui, la libertà naturalistica del bambino montessoriano. Un ostracismo che riapparve ad ogni nuova edizione: la seconda nel 1913, fu stigmatizzata da Ugo Spirito, la terza, del 1926, da Giuseppe Lombardo Radice, che per confermare il suo dissenso, si dimise anche dal Consiglio dell'Opera Montessori, dove Gentile, presidente, l'aveva coinvolto all'atto della costituzione dell'Opera (p. 54). E non meno severi furono i giudizi delle commissioni incaricate di valutare la sperimentazione del suo metodo nelle scuole elementari della capitale, una delle due proprio condotta da Gentile (p. 52). Un'ostilità fortemente stridente con la subitanea attenzione riscossa invece all'estero come documenta qui Alice Graziadei, dove il suo testo principale fu edito in molte lingue (p. 183).

Giovanna Alatri, dal proprio canto, rileva con molta efficacia, gli stati d'animo alterni - di esaltazione ma anche di frustrazione - in cui si dibatteva spesso la dottoressa, pure a causa delle pressioni «di molte persone, che la spinsero spesso ad entrare in conflitto anche con chi l'aveva sino ad allora sostenuta ed aiutata» (p. 156).

Com'è stato più volte scritto nel volume, il suo progressivo intiepidimento nei confronti degli ambienti laico-massonici che l'avevano vista crescere e valorizzata, pare situarsi dopo la sconfitta della mozione Bissolati e la spaccatura del Grande Oriente nel corso del 1908. È da questo periodo che Maria Montessori, presto anche in dissidio con Eduardo Talamo con cui aveva collaborato per l'apertura della prima Casa dei bambini a San Lorenzo, prese a cercare e/o a corrispondere a nuove interlocuzioni, come con i Franchetti o con le Suore Francescane di via Giusti, dove infatti aprirà fin dal 1909 una Casa dei bambini e dove effettuerà ben due corsi, fra il 1909 e il 1910, per la formazione delle maestre. In questa stessa fase pare affiorasse anche una sua più intensa spiritualità cattolica, come confermerebbe, per alcuni ma non per altri, lo stesso progetto di costituire una congregazione religiosa segreta per le maestre montessoriane (p. 130). Ma se dopo il 1908 si delinea un distanziamento dagli ambienti laico-massonici, sarebbe improprio parlare - a parere di Foschi e Cicciola - di chiusura o rottura definitiva, fatto salvo l'inconciliabile dissidio con Eduardo Talamo. Con altri interlocutori del passato e con ambienti organici alla massoneria, come si documenta in più parti del volume, i contatti sono continuati per diversi anni ancora: nel 1913 ella tenne una conferenza

nel Tempio Massonico di Washington, mentre nel 1915 fece parte di una delegazione, di cui Nathan era plenipotenziario governativo, diretta negli Usa, in occasione dell'Esposizione Internazionale; con Credaro interloquì senz'altro fino al varo, nel gennaio del 1914, delle Istruzioni e programmi per gli asili infantili. Ne sono prova i decreti ministeriali di distacco dall'insegnamento universitario, auspice appunto il ministro Credaro, affinché seguisse la sperimentazione del suo metodo in alcune scuole elementari della capitale. Così come perdurarono i suoi rapporti con l'Umanitaria, anch'essa legata all'Ordine.

Di particolare interesse, riguardo al rapporto Montessori-Credaro, è quanto ha rilevato D'Arcangeli, nel suo saggio. Indagando l'attenzione riaccesasi nel valtellinese per la dottoressa a partire dagli anni Trenta, egli ipotizza che in Credaro si sia verificata una revisione di giudizio nei confronti non solo del metodo ma del pensiero della Montessori. Infatti, pur auspicando ulteriori approfondimenti ma trovando conforto in una serie di elementi, scrive: «Ma fu questione, unicamente, di una strategia "politica", sia pure di "politica culturale"? O, piuttosto (...), questo nuovo orientamento (...) rispecchia un più generale movimento del suo pensiero, verso una scienza dell'educazione, (...) andando oltre (sia pure, senza rinnegarlo del tutto) quell'Herbart a lui tanto caro?» (p. 83). Che in passato l'ex ministro, pur sostenendo in molti modi le iniziative e i progetti della intraprendente dottoressa, potesse nutrire al fondo qualche riserva, non lo attestano a nostro parere solo le Istruzioni e i programmi citati ma, ancor prima, la pesante recensione di Della Valle comparsa proprio su «Rivista Pedagogica». È impossibile pensare che non ci fosse stato un implicito assenso o almeno un non dichiarato dissenso al riguardo. Dunque, quella di D'Arcangeli, è un'intuizione di grande interesse che merita senz'altro di essere sviluppata.

Ma il nodo di fondo, affrontato nel volume, è quello della spiritualità di Maria Montessori, già oggetto, all'interno dello stesso mondo cattolico, di interpretazioni contrastanti non solo in passato ma anche di recente. Orbene, pure Foschi e Cicciola, che più di altri si sono qui confrontati con tale specifico aspetto, non mettono in discussione che «Maria Montessori fosse cattolica e credente», ma aggiungono subito che «era soprattutto montessoriana e quindi con un'idea del bambino non in linea con quella dell'ortodossia cattolica» (p. 128). Se infatti il bambino montessoriano era molto distante dall'immagine di quel piccolo demonio che la letteratura ottocentesca aveva consegnato al nuovo secolo, lo era altrettanto dal bambino della *Divina Illius Magistri*. Ma c'è di più, secondo Foschi e Cicciola, il percorso trac-

ciato da Maria Montessori nel rispetto delle potenzialità vitali del bambino, ha le caratteristiche proprie di un percorso iniziatico, per meglio dire, di quelle tipiche della affiliazione dell'apprendista alla famiglia massonica. L'esercizio del silenzio, il comportamento composto e misurato, il grembiule da cameriere per servire a tavola, sono per loro elementi inequivocabili, che confermano la profonda adesione della Montessori ad una spiritualità di derivazione massonica. In altri termini conven-gono che il suo metodo «abbia subito ancor prima degli innesti postumi di preghiere e ritualità cattoliche, delle precoci influenze dei metodi di formazione nelle società iniziatiche» (p. 133). Lo stesso discorso vale, a loro avviso, «per le regole "spirituali" e "cattoliche" che avrebbero dovuto seguire le maestre montessoriane» nel «Progetto di Unione» da lei compilato, dove infatti «si legge che le maestre al fine di perseguire i propri scopi avrebbero dovuto unirsi in "congregazione religiosa segreta [...] di rimanere occulti quando è necessario per il fine da raggiungere"». In proposito Foschi e Cicciola rilevano che «Proprio questo Progetto di Unione che in prima battuta appare come il tentativo di fondazione di una congregazione monastica, tradizionalista, in realtà ha più l'aspetto di una società segreta, come esplicitamente affermato, laddove per segreto si deve intendere un sinonimo di società iniziatica ed esoterica, le cui regole sono note solo all'interno e si proiettano verso l'esterno con il fine di migliorare l'umanità attraverso l'educazione» (p. 131).

Quanto premesso fa concludere ai due studiosi che «Montessori era cattolica, ma non esclusivamente; era teosofa ma anche cattolica, si muoveva consapevolmente negli ambienti più diversi e il suo scopo, anche politico, era l'educazione; in tal senso Montessori era senza dubbio montessoriana». (p. 141) Si tratta di considerazioni che riaprono per così dire il confronto sulla spiritualità complessa di Maria Montessori, che si è senz'altro avvicinata a più riprese agli ambienti cattolici e ai membri del clero, come del resto la sua adesione alla teosofia le consentiva, ma in modo «altalenante». Non è forse un caso che abbia poi scelto l'India e un ambiente teosofico dove soggiornare durante tutto il conflitto bellico e anche dopo, per due anni e che le sue ultime pubblicazioni siano uscite con un'editrice appartenente a quel mondo.

Un'altra analisi dirimente è quella relativa al fascismo. Foschi e Cicciola confermano che proprio il figlio, Mario, contattò Mussolini perché anche in Italia il metodo Montessori trovasse un'adeguata attenzione, al pari di quanto avveniva all'estero. Mussolini corrispose alla richiesta: nel 1924 venne avviata l'Opera Nazionale Montessori, già Società degli Amici del Metodo, sotto la presidenza però di Giovanni Gentile; nel 1927 prese ad

uscire la rivista «Idea Montessori»; fra il 1928-'29 venne fondata a Roma la Regia Scuola Magistrale di Metodo. Dunque si trattò di idillio? Non proprio, a confermarlo sono le carte dell'OVRA consultate da Foschi presso l'Archivio Centrale dello Stato. Del resto già nel 1932 - dopo poco si chiuderà il rapporto con il fascismo - la Montessori prendeva parte come relatrice alla conferenza per la pace a Ginevra e il figlio Mario, dal 1933, avviava interlocuzioni a Barcellona con Francesc Macià, rivoluzionario repubblicano, con l'esito di istituire scuole «per i figli degli operai, dei disoccupati e degli indigenti della Federazione Anarchica Iberica (FAI) presso Montjuich (il luogo dove nel 1909 venne giustiziato il creatore della *Escuela moderna*, il massone Francisco Ferrer)». Viene altresì ricordato che nel marzo del 1933 fu celebrata in tutta la Spagna la “settimana Montessori” e che il relativo modello fu approvato «come il metodo della scuola Repubblicana con il sostegno degli psicologi e dei pedagogisti delle Università di Barcellona e Madrid» (p. 139). Dunque, non era del tutto in errore la polizia segreta fascista allorché scriveva che «i Montessori avessero una natura antifascista!» (p. 139). Anche in Spagna, l'attività della Montessori, del figlio e anche delle maestre montessoriane, ha avuto inizio con i contatti con i padri benedettini per poi andare oltre. È questa un'altra conferma della volontà e anche della capacità di Maria Montessori di dialogare con gli interlocutori più diversi e distanti pur di promuovere il proprio metodo educativo. È pertanto assai difficile collocarla in una monade confessionale. Come ha scritto tempo fa e qui ribadito Giacomo Cives, è la dimensione della complessità quella che meglio le si attaglia.

Per concludere, si tratta di un volume molto stimolante non solo per l'ampio repertorio documentale e l'affresco multiforme che ci offre in merito a questa straordinaria figura di pedagoga e di educatrice, diventata - come scrive Claudio Canal - un apprezzato *brand* italiano, ma anche perché suggerisce molteplici nuove piste di ricerca che, se percorse, non mancheranno di riservarci altre scoperte e altre sorprese (p. 207).



Citation: A. Criscenti (2020) Matteo Morandi, *Bambini per un anno. Immagini d'infanzia a Cremona fra Ottocento e Novecento*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(1): 151-152. doi: 10.36253/rse-9402

Received: June 6, 2020

Accepted: June 8, 2020

Published: July 9, 2020

Copyright: © 2020 A. Criscenti. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Pietro Causarano, Università di Firenze.

Recensione

Matteo Morandi, *Bambini per un anno. Immagini d'infanzia a Cremona fra Ottocento e Novecento*

Roma, Comitato Italiano per l'UNICEF, 2019, pp. 72

ANTONIA CRISCENTI

Università di Catania, Italia
E-mail: a.criscenti@unict.it

Matteo Morandi *mette in foto* l'infanzia, mese per mese, attraverso la rappresentazione fotografica, appunto, che riesce a rivelare “un pezzo di realtà” e insieme a generare percezioni non solo visive, ma, anche, “illusioni, magie” (p.9). Singolare ricostruzione storica e sociale di un'infanzia, forse costruita (con le fotografie in posa, di pubblicità, di ricorrenza, di celebrazione), ma non per questo falsa, e pur sempre riconoscibile, come tale, dentro un percorso educativo che assegna, nel mutare della società, ruoli, funzioni, indirizzi, modelli. L'Autore si concentra sulla realtà cremonese e cerca di cogliere, per ciascun mese di un ipotetico (e paradigmatico) anno, che condensa un secolo di storia sociale ('800 e '900), la natura stessa dei rapporti fra mondo adulto e infanzia, fra società e infanzia, fra scuola e infanzia, cultura e infanzia, politica e infanzia, e, ancora, economia, ambiente, religione, arte bellezza. Ovvero, dimostra l'unicità categoriale di questa preziosa e ricca fase della vita umana.

“Amabile come un lunario d'altri tempi” (p. 5), questo speciale documento storico-letterario ha il pregio di essere godibilissimo dal lettore più semplice e insieme documentatissimo e profondo, ancorché non mostri alcuna propensione verso una pretenziosità scientifica. Il linguaggio, poi, elegantemente colto, senza troppi aforismi, slogan, o ovvietà, cui siamo purtroppo abituati da certa stampa anche accademica, molto incline alla ripetitività delle evidenze, quando non sostanziata da ricerca autentica, il linguaggio, si diceva, è oltremodo sintetico e icastico e rende la lettura interessante e mai stanca. Le immagini fotografiche, a tutta pagina, dodici, a segnare i mesi di un anno, portano titoli didascalici che accompagnano ciascun mese: “Un Emilio cremonese”, per Gennaio, “L'imperial regia scuola elementare maggiore” per Febbraio, “I bimbi di Aporti” per Marzo, “La lezione di catechismo” per Aprile, e via, fino a “Il puttino della *réclame*” di Dicembre, ultimo mese, ultimo anno, fine secolo.

“Sguardi adulti”, “la città”, “in posa”, sono i passaggi descrittivi di questo “viaggio pedagogico condotto al di fuori dei consueti confini epistemologi-

ci del pedagista e dell'uomo di scuola" (p 14), efficaci al punto da riuscire a cogliere la *salienza* dell'infanzia e, soprattutto, della sua rappresentazione sociale in evoluzione, in contesto di provincia tra Otto e Novecento.

L'infanzia in quanto tale è certamente correlata alla famiglia, al mondo adulto in generale, è anche necessariamente legata ai luoghi della sua prima esperienza vitale, i contesti abitativi, le città, le campagne, i sobborghi, e, ancora, è sostenuta dalla immagine che se ne dà e che si ricava dalla sua rappresentazione iconografica. Diversamente, scompare, perché velocemente (*volutamente*, spesso, nella storia di ieri e di oggi) si trasforma; dunque, fissarla, in immagini, serve a darle sostanza fisica e temporale. Così, ci dice Morandi, l'infanzia è letta, anzitutto nella problematicità che porta: "come un elemento di complicazione da sciogliere, un problema da risolvere, una difficoltà da superare, un fagotto da collocare" (p. 12). Sì, un problema rimasto tragicamente tale, per il quale la pedagogia meno togata tenta indispensabili approcci multifocali (intrecciando le scienze più prossime: pediatria, diritto, sociologia), per evitare quel pericoloso *ingabbiamento* di cui Alice Miller si fece coraggiosa – e scientifica – interprete. Fu necessario, scrive ne *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, liberare la sua stessa infanzia dall'immagine che la famiglia, la società e le consuetudini le avevano consegnato, riproducendo *fotografie* "false", perché costruite su un'idea astratta dell'infanzia e non sulla sua reale condizione.

Morandi, nel suo volume, sviluppa l'insolita capacità di attraversare i temi pedagogici più vari, da quelli maggiormente frequentati, a quelli più in ombra, con linguaggio filmico, oltre che fotografico, nel senso che è capace di svolgere argomenti attraverso l'utilizzo di immagini in movimento, in cammino metaforico: per tutte, serve il rimando al mese di Novembre con "Volti di un tempo nuovo" (p. 62), che fotografa la condizione della estraneità come stabilmente, storicamente ancorata alla evoluzione stessa della normalità.

Va detto, infine, che il volume nasce, si sviluppa e conclude con obiettivo sociale, non solo scientifico e culturale: l'incontro tra l'Autore, Matteo Morandi, e l'UNICEF della sezione provinciale cremonese, rende attuabile il progetto di dar corpo e sostanza all'idea di celebrare il trentennale della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza con un 'prodotto' che, insieme, promuove, diffonde conoscenza per una più matura cultura dell'infanzia e sensibilizza rispetto alla tutela dei suoi diritti, devolvendo i ricavati della vendita del volume, appunto, all'organismo internazionale che se ne fa garante.



Citation: G. Denaro (2020) Paolo Alfieri (a cura di), *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(1): 153-154. doi: 10.36253/rse-9403

Received: March 3, 2020

Accepted: March 10, 2020

Published: July 9, 2020

Copyright: © 2020 G. Denaro. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Pietro Causarano, Università di Firenze.

Recensione

Paolo Alfieri (a cura di), *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*

Roma, Armando Editore, 2019, pp. 176

GIUSY DENARO

Università di Catania, Italia
E-mail: giusydenaro@tiscali.it

Passato esperito e passato costruito. Non è sempre chiaramente tracciata, nel processo di trasmissione della cultura e della memoria, la linea di demarcazione che Paolo Alfieri, curatore del volume *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana* (Armando, Roma 2019), non manca di puntualizzare a più battute. Quell' «immagine», appunto, del *fare scuola* e dell'*andare a scuola* che alimenta, nel tempo, la memoria scolastica di un popolo, o di un gruppo sociale, e che, per quanto passibile di una corrispondenza non impeccabile con le esperienze del singolo, vede confluire queste ultime in una sorta di bacino comune, attraverso un processo di contrattazione sociale – che può prevedere l'approvazione come anche la censura – di quanto possa essere eletto a divenire memoria condivisa, perciò comunicato, narrato e trasmesso.

Un passato scolastico “rievocato” che, come sostiene Alfieri nell'*Introduzione* al volume, nel discostarsi dalla pratica autoriflessiva e dal vissuto esperienziale di docenti e allievi, diviene argomento di interesse e prodotto di distribuzione per una vasta gamma di mediatori sociali, politici e culturali impegnati «non soltanto nel conservare e nel trasmettere un'immagine della scuola del passato ma anche nell'attivare quel processo di negoziazione semantica tra ricordi personali e ricordi socialmente rielaborati nel quale prende forma [...] la memoria scolastica collettiva» (p. 10).

La capacità delle produzioni audio-visive di formare l'immaginario sociale e costruire processi identitari sulla scorta di una più o meno fortunata influenza mediatica, è cosa riconosciuta da una ormai nota storiografia – il volume offre una varietà di rimandi bibliografici inerenti all'analisi delle produzioni cinematografiche come fonti storiche –, ed incontra, a partire dagli anni Novanta, un sempre maggiore interesse da parte di studiosi operanti nel campo della ricerca storico-educativa. Tra gli specialisti più ricorrenti sullo stato dell'arte vengono citati: Marc Depaepe e Frank Simon, Dominique Giulia, André Chervel, Antonio Viñao Frago, Agustín Escolano Benito, Cristina Yanes Cabrera, Josephine May, Luca Girotti, Juri Meda ed Elisabetta Patrizi, Simonetta Polenghi.

Che i film «siano il prodotto del loro tempo ma pure [...] abbiano il potere di influenzarlo» e di far un «uso politico del passato» (pp. 20-21), è una ragione sufficiente, secondo Simonetta Polenghi, per ritenere «comunque interessanti» i modelli e le rappresentazioni del vissuto, anche scolastico, che la varietà di canali mediatici di tipo audio-visivo descrive e sottopone all'interesse del pubblico, che siano ricostruzioni verosimili o immaginarie. Allo stesso modo, la *risposta* dell'audience e della critica nei confronti del prodotto, e quindi l'accoglienza o il respingimento dello stesso, reca delle motivazioni di norma «non trascurabili», e richiede, per citare la stessa Polenghi (pp. 22-24), un attento e puntuale lavoro di «meta-analisi», nel quale tornerebbe di certo utile un confronto interdisciplinare, soprattutto con il settore degli studi sociologici, specificamente rivolto all'analisi dei processi di mediazione simbolica e delle implicazioni socio-culturali nell'uso dei mezzi di comunicazione di massa.

Tale operazione di meta-analisi va fatta, a maggior ragione, nel caso ci si trovi ad osservare la promozione/divulgazione mediatica di avvenimenti, personaggi o iniziative in seno ai contesti particolarmente enfatici delle celebrazioni pubbliche, dei *memorial*, dell'organizzazione di grandi eventi, dove l'impatto sull'opinione pubblica è di certo agevolato dalla presenza e dal diretto intervento di esponenti di rilievo, siano essi politici o altri soggetti dotati notorietà. Nel 2017, ad esempio, un «rinforzo» alla memoria di don Milani, nella ricorrenza del cinquantesimo anniversario dalla morte, lo si è dato mediante due eventi istituzionali dal forte valore simbolico: il 5 giugno gli si dedicava un convegno presso il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, ed il 20 giugno papa Francesco si recava in pellegrinaggio presso Barbiana. A riferirlo è il già citato Alfieri che, nell'introduzione del contributo a doppia firma con Carlotta Frigerio (pp. 53-76), nota come, in tali casi, il canale mediatico più frequentemente adoperato sia quello del film-*documentario*, al quale occorre rivolgere una particolare attenzione: trattasi di una singolare tipologia di prodotto accomunabile alle forme mediatiche di *informazione* – ma anche di *formazione* ed *educazione*, come è rintracciabile, in particolare, nei contributi di Michele Aglieri e Damiano Felini, dedicati alle produzioni RAI degli anni 60 e 70 – piuttosto che a quella tipologia di prodotto che nasce principalmente per l'intrattenimento e che, stando ad una locuzione che si usa comunemente, è spesso «liberamente ispirato» alla fonte (uno standard dei film storico-letterari), non sempre puntuale nella descrizione, talvolta alterato nella rappresentazione dei fatti.

Eppure, per quanto sommerso ai fattori più tendenziosi (di natura ideologica) o alle necessità più ovvie

(incontrare i desideri e il gradimento del pubblico), è proprio nel suo carattere *polisemico* che risiede la ricchezza euristica e semantica del prodotto filmico, che, se letto con chiave critica, se sperimentato, scoperto, contestualizzato, può di certo offrire un valore aggiunto per l'analisi delle rappresentazioni collettive della storia passata e per la definizione del presente storico, rivelando il «valore educativo che l'opera cinematografica può possedere» (p. 79) e pertanto, come sostiene Anna Debè, la necessità di accreditarla e *consegnarla alla memoria*.

Il volume, che ben si presta ad un uso didattico, esamina, con rigore analitico e metodologico, ed alla luce dei criteri paradigmatici di sopra esposti, le produzioni cinematografiche, televisive e documentaristiche relative ad alcuni classici della letteratura per l'infanzia e agli spaccati più salienti della storia della scuola e dell'educazione in Italia: dal libro *Cuore* all'attività di don Milani e di Albino Bernardini, da *Quando la scuola cambia* alla *TV buona maestra*.



Citation: S. Francini (2020) Ellen Key, *Il secolo del bambino*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(1): 155-157. doi: 10.36253/rse-9403

Received: February 25, 2020

Accepted: March 6, 2020

Published: July 9, 2020

Copyright: © 2020 S. Francini. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Pietro Causarano, Università di Firenze.

Recensione

Ellen Key, *Il secolo del bambino*

Nuova edizione a cura di Tiziana Pironi e Luisa Ceccarelli, Milano, Edizioni Junior, 2019 (Collana «Storia/Storie dell'Educazione»), pp. 288

SANDRA FRANCINI

Università di Firenze, Italia
E-mail: safrancini@gmail.com

La Collana «Storia/Storie dell'Educazione» diretta da Carmen Betti e Tiziana Pironi, in linea con i suoi principali obiettivi come la riscoperta di quei testi del “passato” ritenuti ancora oggi validi strumenti di riflessione negli studi e nelle politiche formative, ripropone adesso la riedizione del testo di Ellen Key, *Il secolo del bambino*, pubblicato in Svezia nel 1900 e tradotto in lingua italiana nel 1906.

Capolavoro indiscusso di Key, l'opera dette all'Autrice una grande popolarità. Nei suoi saggi l'intellettuale svedese parlava al mondo con originali argomentazioni sui temi della famiglia, della condizione della donna e della sua possibile emancipazione, dell'educazione dei figli, della scuola e della società. Tutto ciò fece di lei la portavoce del “nuovo secolo” che allora si stava aprendo portando con sé, sulla scia delle correnti positivistiche, ampi temi di ricerca in ogni campo, comprese le scienze dell'educazione che proprio allora guardavano con interesse alle idee riformiste e alla pedagogia sperimentale.

Il volume esce adesso in una nuova edizione a cura di Tiziana Pironi e Luisa Ceccarelli. Quest'ultima ha anche svolto la supervisione e la traduzione in italiano dalla versione in tedesco, che l'ha vista impegnata - come lei stessa afferma nella parte introduttiva al testo - in un costante lavoro di revisione e confronto con la versione originale e di studio sull'opera omnia in modo da produrre una traduzione in italiano quanto più fedele al testo originale.

Il libro, oltre al testo, si compone di una prima parte introduttiva, dove ognuna delle due curatrici analizza il pensiero di Key e, parallelamente allo studio della sua biografia, prende in esame i suoi avanzati ideali di riforma, tanto anticonformistici e tanto utopistici, quanto in sintonia con quel mondo dei primi del '900 desideroso di conoscere e progredire verso una rinnovata era.

Con una sua personale filosofia del diritto e con prospettive totalmente opposte rispetto ai vigenti ruoli sociali stabiliti a priori, Key invocava nuove regole volte a ridefinire le relazioni genitori-figli e uomo-donna, formula-

va ipotesi per la gestione della maternità e del controllo delle nascite mentre, al contempo, rivolgeva aspre critiche nei confronti delle religioni confessionali. Del tutto avanzate risultano infatti le dichiarazioni della scrittrice svedese a proposito della maternità, evento che lei collocava nella dimensione più ampia di “maternità sociale” prevedendo anche congedi parentali per ambedue i genitori.

Come evidenzia Tiziana Pironi nella sua introduzione, per Ellen Key l'infanzia, al di là di ogni condizione economica, doveva essere messa al primo posto nella vita pubblica, sociale e privata, dato che solo da essa poteva prendere avvio un percorso di “rigenerazione” dell'umanità intera. Tali posizioni, sottolinea Pironi, furono molto apprezzate negli ambienti dell'Unione Femminile come è possibile rilevare anche dai carteggi intercorsi tra Ellen Key e Ersilia Majno, Sibilla Aleramo, Ada Negri, Alessandrina Ravizza e Paola Lombroso. Ma la sua popolarità andò oltre questi circoscritti gruppi di intellettuali come rileva Luisa Ceccarelli nella sua introduzione ricordando come altri scambi epistolari con noti pedagogisti quali Edouard Claparède e Adolphe Ferrière, testimoniano il prestigio riscosso nel primo quarto del XX secolo, grazie alla diffusione del suo capolavoro. In Svezia, scrive ancora Ceccarelli, le affermazioni di Key sul ruolo della donna, della maternità e sulla necessità di garantire le risorse educative e ambientali per l'autoformazione di ciascuno, furono al centro di un ampio dibattito sociale e culturale e diedero impulso all'avvio di future politiche pubbliche che nel giro di pochi anni si tramutarono in azioni politiche a tutela delle famiglie.

Gli otto capitoli della seconda parte del volume sono preceduti dalla Prefazione di Ellen Key all'edizione svedese del 1900, a cui fa seguito la Prefazione all'edizione italiana, del 1906, di Maria Ettliger Fano. Da questi brani emerge chiaro il pensiero della scrittrice che con delicata fermezza, avanza le sue ideazioni, benché non prive di una qualche utopia. Colpisce la sua grande fiducia nel mondo a venire e le argomentazioni concrete per sostanziare e dare slancio ai suoi discorsi che si spostano dall'ambito ideale al terreno della politica: ora Key indica possibili soluzioni per poter realizzare il suo “sogno” - come lei stessa lo definiva - e cioè rendere il secolo che si stava aprendo come il “secolo del bambino”, un'epoca che avrebbe visto realizzate importanti misure a sostegno dell'infanzia. E così, se da un lato faceva appello ai genitori ricordando loro le insostituibili funzioni educative e di cura nei confronti dei figli, dall'altro indirizzava richiami incisivi alle istituzioni affinché agissero concretamente su ogni aspetto dell'organizzazione sociale, dai diritti dei bambini al

lavoro delle donne, ad una scuola rinnovata, fino a toccare la piaga del diffuso lavoro infantile e i molti episodi di devianza minorile.

Da tali concetti prende avvio la sua proposta sociale che si sviluppa su due piani: uno interessa l'individuo, l'altro la società. Bisognava, insomma, lavorare sul rapporto genitori-figli con un'educazione impartita, soprattutto in famiglia, dai genitori (a cui l'opera è infatti dedicata). A loro l'Autrice “assegna” una grande responsabilità sociale in ragione del fatto che i bambini di allora sarebbero stati gli adulti di domani, cioè i cittadini di una società libera e democratica in cui avrebbero dovuto e voluto esercitare i propri diritti e i propri doveri in modo consapevole, autonomo e responsabile. I contenuti di ogni capitolo sono di per sé “accattivanti” oltre che di grande valenza storico-educativa e il lettore che vorrà leggerlo, sicuramente non ne rimarrà deluso.

La terza e ultima parte include quattro Appendici con un elenco cronologico degli scritti e delle traduzioni delle opere di Ellen Key, corredate anche da belle foto d'epoca. Qui sono inoltre riportate alcune lettere inedite ritrovate - come scrivono le curatrici - all'interno della “vastissima corrispondenza epistolare che Key intratteneva a livello mondiale con intellettuali, pedagogisti e una fitta schiera di ammiratori e ammiratrici, che si fece sempre più numerosa dopo la pubblicazione del *Secolo del bambino*” (Appendice 4).

La lettura di questo volume porta inevitabilmente a domandarsi se il Novecento appena concluso abbia veramente raggiunto i molti obiettivi da lei perseguiti e nei quali aveva racchiuso le sue nobili aspirazioni. E cioè, è riuscito a comprendere e a proteggere l'infanzia nella sua interezza, fisica e psicologica mettendo in campo misure concrete di educazione e tutela per questa particolare fase della vita?

Il secolo che abbiamo alle spalle ci mostra uno scenario non del tutto rassicurante in cui le grandi promesse del Novecento sono tutt'altro che perseguite in modo generalizzato o almeno diffuso: ricordando le atroci guerre passate e quelle attuali, in cui il valore dell'infanzia non ha trovato posto, tutt'oggi vediamo che questa fase della vita è ancor più coinvolta in tragedie che attraversano il mondo: dalle vaste migrazioni alla sotto-alimentazione, allo sfruttamento del lavoro infantile, alla violenza e al bullismo e, non ultima, alla strumentalizzazione dell'infanzia esercitata dalla società tecnologica e dei consumi che trasforma, non solo i bambini, ma anche schiere di adulti, in consumatori acritici.

Guardando alle successive fasi della crescita e quindi all'adolescenza e alla giovinezza, osserviamo una realtà ugualmente preoccupante. Sembra che il nostro Occidente non prometta granché: il lavoro ha perso valore,

togliendo a tanti ragazzi la “promessa” del futuro spesso diventato un’“incognita”, qualcosa di non prevedibile.

Sembra questa l'emergenza del nostro tempo che la classe politica, in ogni società e in ogni luogo, dovrebbe mettere al primo posto nell'agenda delle cose da fare. Ciò servirebbe a ridare ai giovani uno scopo e un ideale e quindi un progetto per il futuro, come auspicava Ellen Key.

Il suo volume, ora riproposto, ha il grande merito di richiamare l'attenzione del lettore su questi temi che toccano non solo i bisogni dei minori, ma quelli dell'umanità tutta.

Sommario

Presentazione <i>Fulvio De Giorgi</i>	3	La costruzione di un'identità nazionale contrapposta all'alterità in Età liberale. Pregiudizi culturali nei confronti dell'Africa nelle immagini dei marchi depositati presso l'Archivio Centrale di Stato <i>Domenico Francesco Antonio Elia</i>	99
Articoli			
Charlotte Brontë e Jane Eyre: L'inizio di un percorso emancipativo tra bambine letterarie e bambine reali <i>Marianna Alfonsi</i>	5	La scuola ferita. Le pedagogie della razza attraverso i documenti dell'Archivio digitale INDIRE <i>Pamela Giorgi, Elena Mazzini, Patrizia Garista</i>	115
Due studi, ancora pionieristici, sulla disabilità nella cultura popolare e nella letteratura per l'infanzia <i>Matteo Schianchi</i>	19	Neorealism in the work of Gianni Rodari. Reflections 100 years after the birth of the author <i>Stefania Carioli</i>	129
«She's leaving home, bye bye». Gli anni Sessanta, la musica, la nascita dei teenager e una nuova narrazione generazionale <i>Federico Piseri</i>	31	Chi ha paura dei fumetti? Quando Gianni Rodari era il "diavolo" e "dissacrava" l'infanzia <i>Angela Articoni</i>	137
«Deutsche und italienische Sprech- und Sprachübungen nach Dolinars Metodo pratico für die Schulen des ladinischen Sprachgebietes» (1906-1907). Il primo libro scolastico per le scuole ladine: inquadramento storico e descrizione didattica <i>Jasmine Annette Dorigo</i>	41	Recensioni Renato Foschi, Erica Moretti, Paola Trabalzini (a cura di), <i>Il destino di Maria Montessori. Promozioni, rielaborazioni, censure, opposizioni al Metodo</i> <i>Carmen Betti</i>	147
La sfida dell'alfabetizzazione di massa nella Sicilia postunitaria. Testimonianze dall'Archivio di Stato di Catania (1861-66) <i>Giusy Denaro</i>	59	Matteo Morandi, <i>Bambini per un anno. Immagini d'infanzia a Cremona fra Ottocento e Novecento</i> <i>Antonia Criscenti</i>	151
Formare le madri. L'istruzione professionale femminile durante il fascismo <i>Chiara Martinelli</i>	71	Paolo Alfieri (a cura di), <i>Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana</i> <i>Giusy Denaro</i>	153
L'importanza degli ordini di intellesione e degli ordini di riflessione nella pedagogia rosminiana: analisi storico-culturale di un vuoto della letteratura critica <i>Fernando Bellelli</i>	83	Ellen Key, <i>Il secolo del bambino</i> <i>Sandra Francini</i>	155