



2023

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

2384-8294

RIVISTA DI STORIA DELL'EDUCAZIONE

Journal of History of Education

THE OFFICIAL JOURNAL OF CIRSE



FI
FIRENZE
UNIVERSITY
PRESS

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 (Università di Modena e Reggio Emilia), presidente CIRSE

Caterina Sindoni (Università di Messina), vice-presidente CIRSE

Dorena Caroli (Università di Bologna), segretaria CIRSE

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 Hernandez 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 (Università di Firenze), Managing Editor

Paolo Alfieri (Università Cattolica Milano), *Antonella Cagnolati* (Università di Foggia), *Chiara Lepri* (Università di Roma 3), *Martino Negri* (Università di Milano Bicocca), *Juri Meda* (Università di Macerata), *Simona Salustri* (Università di Bologna), *Luana Salvarani* (Università di Parma), *Brunella Serpe* (Università della Calabria), *Giuseppe Zago* (Università di Padova)

Editorial Secretary: Lucia Cappelli (Università Cattolica Milano), *Chiara Martinelli* (Università di Firenze), *Rossella Raimondo* (Università di Bologna)

Managing Director
dott.ssa Sandra Borghini

Rivista di Storia dell'Educazione

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

**anno X – n. 1 (n.s.)
2023**

Firenze University Press

Published by

Firenze University Press – University of Florence, Italy

Via Cittadella, 7 - 50144 Florence - Italy

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

Copyright © 2023 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.



Citation: Andrea Mariuzzo, Vanessa Roghi (2023) A sessant'anni dalla riforma della scuola media. Un nuovo bilancio storiografico. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(1): 3-8. doi: 10.36253/rse-14873

Received: June 25, 2023

Accepted: June 25, 2023

Published: August 9, 2023

Copyright: © 2023 Andrea Mariuzzo, Vanessa Roghi. 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.

A sessant'anni dalla riforma della scuola media. Un nuovo bilancio storiografico

Sixty years after the reform of middle school in Italy. A new historiographic assessment

ANDREA MARIUZZO¹, VANESSA ROGHI²

¹ Università di Modena e Reggio Emilia

² Università LUMSA, Roma

andrea.mariuzzo@unimore.it, v.roghi@lumsa.it

Abstract. In 2013, on the occasion of the 50th anniversary of its establishment, the journal «Nuovo bollettino CIRSE», offered a first picture of a scenario in full development of institutional, historical-scholastic, historical-pedagogical and historical-cultural studies on the subject. The current issue is in continuity with that study and wants to take into account, at the same time, how much approaches and methodologies have been enriched since then, offering new perspectives open to international and interdisciplinary suggestions that, especially in recent years, have contributed to the advancement of the history of education.

Keyword: unified middle school, school reformism, Italy.

Riassunto. Nel 2013, in occasione del cinquantesimo anniversario della sua istituzione, la rivista «Nuovo bollettino CIRSE» aveva dedicato alla scuola media la sezione monografica del primo fascicolo di quell'anno, offrendo un primo quadro di uno scenario in pieno sviluppo degli studi istituzionali, storico-scolastici, storico-pedagogici e storico-culturali sul tema. Questo fascicolo monografico intende porsi in continuità con quella raccolta, e tenere conto, nel contempo, di quanto il panorama di approcci e metodologie disponibili si è arricchito, offrendo una nuova selezione di studi e proposte di riflessione incentrati sul tema della scuola media unificata italiana, aperta alle suggestioni internazionali e interdisciplinari che soprattutto in questi ultimi anni hanno contribuito all'avanzamento della storia dell'educazione..

Parole chiave: scuola media unica, riformismo scolastico, Italia.

POLITICHE SCOLASTICHE E DIBATTITO PUBBLICO
SULLA NUOVA SCUOLA MEDIA¹

Dieci anni fa, nel 2013, l'allora *Nuovo Bollettino CIRSE* pubblicava un numero speciale sulla riforma della scuola media messa in opera cinquant'anni prima, con l'approvazione della legge n. 1859 del 31 dicembre 1962 in vista del successivo anno scolastico 1963-64. La selezione dei saggi offerti rappresentava un quadro abbastanza fedele degli stimoli di ricerca di un dibattito allora già consistente, e individuava in particolare gli sforzi di ricostruzione delle posizioni delle principali culture politiche che parteciparono alle discussioni sulla riforma nella "repubblica dei partiti" allora al suo massimo splendore, del ruolo delle realtà associative di massa interessate e dei principali poli di produzione culturale, delle discussioni successive in cui subito la soddisfazione per il risultato raggiunto si accompagnava alle perplessità su quanto restava ancora da fare di fronte a uno slancio riformatore via via sempre meno convinto.

Quello che allora era inquadrabile come punto di arrivo nella raccolta delle sollecitazioni della ricerca storico-educativa si rivelò presto il punto di partenza per ulteriori sviluppi nelle riflessioni sulla scuola italiana e sul suo sviluppo. Il tornante del 1962-63 si è consolidato, infatti, nelle interpretazioni d'insieme più accreditate, come il momento nevralgico per la storia scolastica dell'Italia repubblicana e democratica, sia per l'importanza sociale e culturale dell'apertura universale dell'istruzione secondaria e per l'impatto che ciò ebbe sulla costruzione di una nuova idea di cittadinanza, sia, sempre più spesso, per le difficoltà che il successivo arenarsi dello slancio comportò per un adeguamento all'"isola riformata" delle medie inferiori dei percorsi d'istruzione successivi, secondari e superiori (Galfrè 2019 per le scuole secondarie superiori; per l'università Bonini 2013, Governali 2018, Pomante 2022) e della formazione del corpo docente (Morandi 2021). Sia sul piano della sintesi manualistica (ad es. De Giorgi-Gaudio-Pruneri 2023), sia soprattutto nelle più solide interpretazioni d'insieme di lungo periodo dello sviluppo delle istituzioni scolastiche in Italia presentate negli ultimi anni (Ricuperati 2015, Galfrè 2017), il tema dell'intervento legislativo sulla scuola secondaria inferiore, sul suo ruolo cruciale nella "costituzionalizzazione" democratica di un'istruzione pubblica che avrebbe dovuto farsi strumento di quell'attiva rimozione degli ostacoli all'uguaglianza tra i cittadini e le cittadine che la Carta del 1948 attribuiva al governo repubblicano, e sul dibattito attorno ad essa che si è fatto precipitato di molte delle grandi questioni culturali

e politiche su cui si confrontavano i movimenti intellettuali e sociali del paese, ha assunto un ruolo centrale per spiegare e interpretare anche quanto accaduto prima e dopo, imponendo agli studi un interesse per quel periodo e per quelle iniziative legislative riuscite e mancate che anche nell'ultimo decennio ha condotto a nuove scoperte e a reinterpretazioni originali capaci di cambiare il quadro delle conoscenze.

È soprattutto per questo che si è ritenuto importante tornare, dieci anni dopo il primo contributo collettaneo, sul tema della riforma della scuola media inferiore con una nuova raccolta di saggi e studi che consentano di fare il punto sulle nuove acquisizioni. La risposta indubbiamente positiva che nel 2022 ha incontrato la *call for papers*, con la quale la redazione della rivista, insieme alla curatrice e al curatore del numero monografico, hanno inteso far giungere "dal basso" nuove sollecitazioni, è indubbia testimonianza di come questo nuovo bilancio sia utile per mettere ordine in un materiale conoscitivo sempre in divenire. Ciò è peraltro vero – e questo forse non era scontato alla vigilia dei preparativi per la pubblicazione – anche per l'ambito della storia politico-scolastica di quel tornante fondamentale, il settore di studi che appariva sicuramente il più ampiamente dissodato tra quelli di possibile interesse per i più recenti approcci metodologici e per le tematizzazioni più innovative.

A dimostrare quanto sia mosso il quadro in un settore di ricerca così classico è per esempio il saggio di Daria Gabusi. L'autrice già da tempo si occupa del ruolo centrale svolto per il conseguimento del risultato legislativo caratterizzante della politica scolastica del centrosinistra dal ministro Luigi Gui (Gabusi 2010) e del *leader* democratico-cristiano più influente degli anni Sessanta, quell'Aldo Moro che da viale Trastevere varò nel 1958 il Piano decennale di sviluppo della scuola destinato a innescare tra molte difficoltà il percorso di riforma (Gabusi 2014 e 2018). In questa sede, offre uno sguardo ad ampio spettro sulle radici etiche e culturali dell'atteggiamento della dirigenza democratico-cristiana giunta all'approvazione della riforma, rintracciandole fin dal contributo nel dibattito costituente e individuando in tale proposta politico-educativa le ragioni della riuscita del tentativo di incanalare sulla legislazione del 1962 le energie di un partito in cui agivano diversi orientamenti, sia a vocazione sociale, sia più attenti a quel moderato efficientismo "tecnocratico" e a quell'apertura internazionale ai modelli *comprehensive* affermatasi nei paesi del capitalismo maturo che caratterizzò nel 1959-60 l'operato ministeriale di Giuseppe Medici, peraltro primo estensore del

¹ Andrea Mariuzzo.

disegno di legge² la cui modifica portò al testo poi approvato dalle Camere a fine 1962 (Mariuzzo 2016).

L'attenzione a proposte e culture politiche "altre" – spesso sottovalutate dagli studi – rispetto a quelle del cattolicesimo progressivo e del socialismo di "governo" che concorsero alla realizzazione della scuola secondaria inferiore riformata caratterizza in modo ancora più evidente il contributo offerto da Luigi Ambrosi. La sua scelta di confrontarsi sull'atteggiamento delle forze liberal-conservatrici e delle destre parlamentari rende il contributo decisamente interessante, alla luce dei correnti sviluppi degli studi, soprattutto sotto due punti di vista. In primo luogo, sostenendo la proposta di una scuola «unitaria, non unica», che conservasse pur nella necessaria espansione della platea studentesca fino a comprendere la totalità della società, le voci conservatrici del dibattito parlamentare mostravano di riconnettersi in modo assai meno pretestuoso di quanto gli avversari accusassero – almeno sul piano dei fondamenti culturali individuati – alle proposte di sviluppo del sistema d'istruzione e di formazione al lavoro coltivato da una parte cospicua della classe dirigente cattolica e democratico-cristiana negli anni Cinquanta, secondo direttrici che pur con tutte le loro criticità oggi appaiono assai meno che agli osservatori coevi lontane da temi e caratteri della modernizzazione sociale e culturale del paese (De Giorgi 2016). In secondo luogo, il saggio ricostruisce i capisaldi più riconoscibili del terreno politico-culturale in cui espressero pienamente le loro convinzioni figure, come il futuro ministro liberale della Pubblica Istruzione Salvatore Valitutti (su di lui Soddu 2020), destinate ad avere un peso significativo nel dialogo con le destre democratico-cristiane per caratterizzare in senso moderato-conservatore la politica scolastica degli anni Settanta-Ottanta. In tal modo, l'elaborazione degli atteggiamenti politici successivi all'esaurimento dello slancio riformatore trova con questo contributo una sua maggiore profondità, che può contribuire a comprendere le ragioni di un percorso di idee alternativo sulla scuola destinato a giungere, sviluppandosi a volte sottotraccia ma mostrando in alcune stagioni la propria influenza nell'arena politica, fino a oggi.

Anche il tema sollevato dal saggio di Matteo Morandi, quello della formazione degli insegnanti, ha una sua lunga storia. Esso è stato di fatto consustanziale al dibattito sulla riforma scolastica fin dai primi interventi e bilanci (su tutti Barbagli-Dei 1969), e anche recentemente è stato riproposto sia a partire dallo straordinario impatto della figura e dell'opera di don Lorenzo Milani a Barbiana, così profondamente incentrata sulla critica all'atteggiamento degli insegnanti medi tradizionali (in

particolare Roghi 2017, ma anche il recentissimo Scotto di Luzio 2023), sia in ricostruzioni d'insieme (oltre al già citato volume del 2021 dello stesso autore, che pone la questione in una prospettiva di più lungo periodo, si veda Borruso 2022). Tuttavia, il contributo fa emergere un terreno di ricerca di rilievo ancora tutto da dissodare, che vede nelle necessità di riforma professionale del corpo docente dettate dal profondo mutamento di rotta imposto alle scuole medie negli anni Sessanta il punto cruciale della crisi dell'autorappresentazione insegnante incentrata sul neoidealismo gentiliano, e tradotta in termini di formazione alla professione in una attenzione predominante alle competenze disciplinari, e il momento di emersione di una nuova percezione di sé sempre più diffusa tra professoressa e professori, caratterizzata almeno in certa parte dall'acquisizione di competenze e professionalità specificamente didattiche.

La difficoltà a individuare i contorni di questa nuova identità della professione docente, peraltro, è forse l'aspetto che chiarisce meglio di ogni altro la dimensione di scottante attualità che ancora conservano i risultati di queste riflessioni storiche. Unico ordine scolastico fatto oggetto nell'Italia repubblicana di un ripensamento così radicale tanto sul piano istituzionale quanto nella destinazione sociale, la scuola media vive tutte le contraddizioni e le difficoltà di un sistema educativo che il Novecento e questo primo ventennio di Ventunesimo secolo hanno plasmato per lo più con interventi puntuali, spesso tra loro non coordinati e finanche in opposizione, e pone più degli altri segmenti al mondo politico e a quello degli addetti ai lavori la necessità di rimettere mano a numerosi nodi irrisolti che finora si è finito per affrontare più che altro cercando di mantenere in equilibrio l'esistente.

PER UNA STORIA DEGLI EFFETTI³

Uno degli effetti immediati della riforma è quello di mettere in luce la differente preparazione degli insegnanti nell'ambito della didattica della lingua italiana, cardine intorno a cui ruota la possibilità stessa della riforma di essere efficace, come mettono in luce numerosi interventi di pedagogisti e insegnanti fin dagli anni Cinquanta (Laporta, 1956). Mettere nelle stesse classi allievi destinati storicamente a percorsi scolastici diversificati significa, infatti, scommettere su un livello di uniformazione linguistica del paese ancora non raggiunto dopo cento anni di Unità d'Italia e di dibattiti intorno alla "questione della lingua", tema che non a casa adesso torna a essere ampiamente dibattuto fra studiosi e intellettua-

² Si tratta del d.d.l. n. 904 del 9 gennaio 1960.

³ Vanessa Roghi.

li come Pier Paolo Pasolini e Italo Calvino (Parlangeli, 1968). Unificazione linguistica resa ancor più necessaria dalla grande trasformazione che, in Italia, mette in moto l'emigrazione interna proprio negli anni che precedono e seguono la riforma del 1963. Un dato che viene messo immediatamente in luce dal dibattito che la riforma stimola in contesti associativi di insegnanti (Roghi, 2022). A fine anni Cinquanta è tempo di verificare: «come agiscono e come reagiscono maestri e alunni di fronte a questa dinamica [...], gli uni con i loro intenti formativi e informativi, gli altri con la loro realtà espressiva e quali dati se ne possono trarre rispetto ai problemi di natura pratica, psicologia e didattica?». C'è chi reagisce bocciando, come fa l'insegnante piemontese intervistata dalla RAI nel 1961 nell'inchiesta di Ugo Zatterin, *Meridionali a Torino*: «andrebbero mandati tutti un anno indietro», dice la maestra al giornalista che le chiede come arrivano preparati a scuola i bambini figli di meridionali. C'è chi entra profondamente in crisi, come racconta Adele Corradi, collaboratrice di don Lorenzo Milani, che salirà a Barbiana proprio nel 1963 per cercare una risposta a questa domanda: come si insegna l'italiano a tutti, Pierini e Gianni (Corradi, 2012). C'è chi continua a fare scuola come si è sempre fatta come sottolinea la ricerca di Dei e Barbagli, *Le vestali della classe media* del 1969 (Barbagli-Dei, 1969). Certo è che molti insegnanti della secondaria si dichiarano impreparati ad affrontare un passaggio così complesso, a causa dello «scarso o nullo fondo pedagogico, psicologico, didattico proprio della loro formazione» (Roghi, 2022). Se in ambito scolastico si cerca di rispondere a questa necessità puntando sull'autoformazione sul piano politico culturale si producono una serie di interventi in ambito extra scolastico degni dell'attenzione degli storici dell'educazione.

Uno dei principali "alleati" della riforma stessa è senza dubbio la televisione, non solo per quanto riguarda la progressiva omogeneizzazione linguistica del paese (De Mauro, 1968) ma anche, e soprattutto, per lo sforzo di seguire da vicino il provvedimento legislativo andando a verificarne l'attuazione e gli esiti a cinque e dieci anni di distanza. Nel 1961, infatti, con la direzione di Ettore Bernabei e la nascita del secondo canale si avvia una nuova fase della programmazione televisiva che accompagna il nascente centro sinistra. In questo progetto politico di vera e propria alfabetizzazione nazionale un ruolo fondamentale hanno i programmi che, parlando di scuola, spiegano agli italiani quale sia il senso della riforma delle scuole medie e quali lacune vada a colmare. Il saggio di Davide Boero indaga questo tema, lo fa a partire dai programmi televisivi, una fonte ancora oggi assai poco usata per le difficoltà oggettive che si incontrano nella ricerca archivistica nelle Teche Rai,

ma anche per una scarsa elaborazione teorica sulla relazione fra storia dell'educazione e narrazione dei media (Maragliano- Pireddu, 2014). Boero recupera in questa sua ricostruzione non solo materiali Rai ma anche la serie *La Costituzione italiana*, presentata dall'Associazione nazionale per la difesa della gioventù e realizzata dall'Istituto Luce, nonché alcuni film che pur proiettati sul grande schermo fanno da sponda nell'immaginario collettivo al discorso che sta portando avanti la tv stessa.

Sostiene il lavoro degli insegnanti anche una nuova stagione dell'editoria italiana che individua nei ragazzi delle scuole medie unificate una nuova leva di lettori da coltivare. Poiché, come sottolinea Lucia Vigutto nel suo saggio, la riforma non fornisce alcuna indicazione su argomenti, titoli, limiti cronologici, sarebbe toccato «all'insegnante il compito di interpretare i vivi interessi degli alunni, saggiamente conciliandoli con le esigenze della cultura e di quella unità di insegnamento cui si ispira la nuova scuola». L'unica indicazione precisa fornita dal provvedimento legislativo si concentra sugli strumenti, l'antologia e il libro di narrativa, narrativa "moderna", anche se, sottolinea l'autrice, questo aggettivo non ha un significato strettamente cronologico. Una tale importanza data alla lettura, unita alla necessità di supplire alla mancanza di indicazioni e di sostenere gli insegnanti nella scelta, dà il via alle iniziative degli editori come la collana *Lecture per la scuola media* di Einaudi che tra il 1965 e il 1989 pubblica 81 titoli e si appresta a diventare un vero e proprio luogo della memoria per generazioni di italiani, come era stata la collana *la Scala d'oro* per i giovani lettori degli anni Trenta, solo che ora i testi sono il *Diario* di Anna Frank, *Lessico familiare* di Natalia Ginzburg, *Se questo è un uomo* di Primo Levi, segno di un preciso progetto di educazione civile della gioventù che fin dalle scuole medie deve accompagnare i giovani lettori.

Se in ambito editoriale, dunque, prende forma questo progetto parallelamente c'è chi si interroga su quale formazione storica sia necessario fornire agli studenti di questa scuola che cambia. Nel suo saggio Livia Romano affronta, dunque, l'attualissimo tema della didattica della storia, a partire dal dibattito che si sviluppa dagli anni dell'immediato dopoguerra intorno alla disciplina che più di tutte le altre, è ancora considerata come *magistra vitae*, in grado di fornire utili indicazioni di comportamento per i cittadini democratici (Lastrucci, 2020). Non a caso i programmi la affiancano all'educazione civica, un accostamento non casuale attraverso cui il legislatore richiamava l'attenzione sulla necessità di subordinare l'educazione storica all'educazione del futuro cittadino: «la storia non sarà soltanto studio del passato, ma valido strumento per avviare gli alunni ad un responsabile inserimento nella vita civile. A tale risultato concorre in

modo determinante anche l'insegnamento della educazione civica». Si tratta, quindi, come sottolinea Romano «di una storia ancora finalizzata a scopi etico-civili funzionali a un sistema politico e che rischiava di riproporsi come patriottismo astratto e vuoto» (Mencarelli 1979). Esplicito richiamo che aveva i suoi referenti teorici in precise filosofie della storia, come avrebbe sottolineato Maria Corda Costa nel commento ai programmi di storia successivi 1979.

Per approfondire questo aspetto ci è parso opportuno allargare lo sguardo e accogliere in questa raccolta la ricerca di Margherita Angelini che pur non soffermandosi specificamente sulle scuole medie, ricostruisce la storia del dibattito sull'insegnamento dell'educazione civica, che alla riforma fa da sfondo. Una materia fortemente voluta da Aldo Moro fin dal 1947, come già messo in rilievo da Pazzaglia, (2001) e Sani, (2004), ma entrata a far parte del curriculum scolastico solo a partire dal 1958, quando il politico democristiano diventa Ministro della pubblica istruzione. L'educazione civica viene introdotta nelle scuole secondarie accanto alla storia e fino al 1985 sarà insegnata così, aprendo nei fatti una nuova stagione che coincide con quello che i costituzionalisti hanno definito lo scongelamento costituzionale. Il saggio, infatti, mette in luce come sia necessario inserire questa disciplina da un lato nel percorso di democratizzazione della società italiana, dall'altro nella storia dell'acquisizione della «general literacy» su temi democratici da parte degli studenti (Stotsky, 1991). Angelini ripercorre la storia delle critiche fatte a questa materia, ritenuta inutile, incerta da un punto di vista linguistico, un'incertezza che avrebbe portato secondo Luciano e Giuseppe Mari, a «una indeterminata concettuale». Malgrado questa apparente vaghezza, secondo l'autrice del saggio, una funzione essenziale nella storia dell'educazione soprattutto grazie alle trasformazioni introdotte dalla riforma del 1962 che, nei fatti, democratizza l'istituzione scolastica e la scuola facendola assomigliare di più, nei fatti, alla Costituzione.

I temi che restano fuori da questa rassegna, per concludere, sono ancora moltissimi, segno di una vitalità dell'argomento che lungi dall'esaurirsi in queste pagine, pone un tassello di quella che, ci auguriamo, possa essere una nuova stagione di studi sulla riforma delle scuole medie, ancora oggi al cuore del progetto di istruzione democratica della Repubblica italiana.

BIBLIOGRAFIA

- Barbagli, Marzio, e Dei, Marcello. 1969. *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna: il Mulino.
- Bonini, Francesco. 2013. "Una riforma che non si (può) fa(re). Il sistema universitario e il 'piano Gui'", In *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*, edited by Alessandro Breccia, Bologna: Clueb: 37-49.
- Borruso, Francesca. 2022. "La scuola media unica (1962) e il dibattito politico-pedagogico sulla formazione degli insegnanti", *Pedagogia oggi* 20 (1): 62-68.
- CIRSE. 2013. *Per i cinquant'anni della scuola media unica*. Special issue of *Nuovo Bollettino CIRSE*, 1.
- Corradi, Adele. 2012. *Non so se don Lorenzo*, Milano: Feltrinelli.
- De Giorgi, Fulvio. 2016. *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, Brescia: ELS La Scuola.
- De Giorgi, Fulvio, Gaudio, Angelo e Pruneri, Fabio, eds. 2023². *Storia della scuola italiana*, Brescia, Morcelliana Scholé.
- De Mauro, Tullio. 1968. *Lingua parlata e TV*, Roma: ERI.
- Gabusi, Daria. 2010. *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, Brescia: La Scuola.
- Gabusi, Daria. 2014. "La pubblica istruzione in Italia tra valori democratici costituzionali e nuove esigenze sociali: Aldo Moro e Luigi Gui (1958-1968)", in *Una vita, un paese: Aldo Moro e l'Italia del Novecento*, edited by Daniele Mezzana and Renato Moro, Soveria Mannelli: Rubbettino: 313-335
- Gabusi, Daria. 2018. "Aldo Moro ministro della Pubblica istruzione", in *Aldo Moro nella storia della Repubblica*, edited by Nicola Antonetti, Bologna: il Mulino: 119-136.
- Galfré, Monica. 2017. *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma: Carocci.
- Galfré, Monica. 2019. *La scuola è il nostro Vietnam. Il '68 e l'istruzione secondaria italiana*, Roma: Viella.
- Governali, Luciano. 2018. *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana, 1946-1986*, Bologna: il Mulino.
- Laporta, Raffaele. 1956, "La nostra riforma", *Cooperazione educativa*, 3: 12-13 .
- Laporta, Raffaele. 1967. "L'educazione nuova nel secondo dopoguerra", *Scuola e città*, 4-5: 23-25 .
- Lastrucci, Emilio. 2020. *Insegnare a pensare la storia*. Roma: Armando.
- Maragliano, Roberto e Pireddu, Mario. 2014. *Storia e pedagogia nei media*, Narcissus:me.
- Mariuzzo, Andrea. 2016. "American Cultural Diplomacy and Post-War Educational Reforms: James Bryant Conant's Mission to Italy in 1960", *History of Education* 45 (3): 352-371.
- Mencarelli, Mario. 1979. "Storia ed educazione civica." In *I nuovi programmi per la scuola media. Interpretazioni - commenti - testi*, 159-178. Brescia: La Scuola.

- Morandi, Matteo. 2021. *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Brescia: Morcelliana Scholé.
- Pazzaglia, Luciano. 2001. "Il dibattito sulla scuola dell'Assemblea Costituente." In *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al centro-sinistra*, edited by Luciano Pazzaglia, e Roberto Sani. Brescia: La Scuola: 327-356.
- Pomante, Luigiaurelio. 2022. *L'Università nella Repubblica (1946-1980). Quarant'anni di storia dell'istruzione superiore in Italia*, Bologna: il Mulino.
- Ricuperati, Giuseppe. 2015. *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, Brescia: La Scuola.
- Roghi, Vanessa. 2017. *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Roma-Bari: Laterza.
- Roghi, Vanessa. 2022. *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*, Roma-Bari: Laterza.
- Sani, Roberto. 2004. "La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra" In *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, edited by Michele Corsi, e Roberto Sani. Milano: Vita e Pensiero: 43-62.
- Scotto di Luzio, Adolfo. 2023. *L'equivoco don Milani*, Torino: Einaudi.
- Soddu, Paolo. 2020. "Valitutti Salvatore", in *Dizionario biografico degli italiani*, Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana: vol. 98. [https://www.treccani.it/enciclopedia/salvator-valitutti_\(Dizionario-Biografico\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/salvator-valitutti_(Dizionario-Biografico)).
- Stotsky, Sandra. 1991. *Connecting Civic Education & Language Education: The Contemporary Challenge*, New York&London: Teachers College Press.



Citation: Daria Gabusi (2023) La nascita della scuola media unica negli ideali etico-civili e nelle politiche sociali dell'istruzione di Aldo Moro e Luigi Gui. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(1): 9-20. doi: 10.36253/rse-14142

Received: December 31, 2022

Accepted: April 13, 2023

Published: August 9, 2023

Copyright: © 2023 Daria Gabusi. 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: Chiara Martinelli, Università di Firenze.

La nascita della scuola media unica negli ideali etico-civili e nelle politiche sociali dell'istruzione di Aldo Moro e Luigi Gui

The birth of compulsory middle school in the ethical-civil ideals and social policies of education of Aldo Moro and Luigi Gui

DARIA GABUSI

Università Telematica G. Fortunato
dl.gabusi@unifortunato.eu

Abstract. Compulsory middle schooling came into being on Dec. 31, 1962, as one of the last significant acts of the third legislature and bore the signature of a Christian Democratic deputy, Luigi Gui, minister of Education in the fourth Fanfani government. The important measure was then led to implementation during the fourth legislature, when Gui was reappointed to the Education ministry by Aldo Moro, who led the three center-left governments that followed between 1963 and 1968. The article focuses on Aldo Moro's and Luigi Gui's contribution to the passage of the law, enhancing the educational and ethical-civil premises underlying their school policies, best defined as "social policies of education". These perspectives of political action have their ideal roots especially in the period between the Resistance and Reconstruction, passing through the phase of the Constituent Assembly, when the biographies of both Christian Democrat politicians – who were almost the same age – crossed paths.

Keywords: social policies, democratic school, comprehensive school, extension of compulsory education, school and society, civic education.

Riassunto. La scuola media unica nacque il 31 dicembre 1962 come uno degli ultimi atti significativi della terza legislatura e recò la firma di un deputato della Democrazia cristiana, Luigi Gui, ministro della Pubblica Istruzione nel IV governo Fanfani. L'importante provvedimento fu poi condotto ad attuazione nel corso della quarta legislatura, quando Gui fu riconfermato al dicastero dell'Istruzione da Aldo Moro, che guidò i tre governi di centro-sinistra varati tra il 1963 e il 1968. L'articolo si concentra sul contributo di Aldo Moro e di Luigi Gui all'approvazione della legge, valorizzando le premesse educative ed etico-civili sottese alle loro politiche scolastiche, meglio definibili come "politiche sociali dell'istruzione". Tali prospettive di azione politica affondano le loro radici ideali nel decennio compreso tra Resistenza e Ricostruzione, passando attraverso la fase dell'Assemblea Costituente, quando le biografie dei due politici democristiani – pressoché coetanei – si incrociarono.

Parole chiave: politiche sociali, scuola democratica, scuola comprensiva, estensione dell'obbligo scolastico, scuola e società, educazione civica.

La scuola media unica nacque il 31 dicembre 1962 come uno degli ultimi provvedimenti della terza legislatura e recò la firma di un deputato della Democrazia cristiana, Luigi Gui (1914), ministro della Pubblica istruzione nel quarto governo Fanfani. I decreti attuativi furono poi emanati nel corso della quarta legislatura, quando Gui fu riconfermato al dicastero dell'Istruzione da Aldo Moro (1916) (presidente del Consiglio dei ministri nei tre governi di centro-sinistra che si susseguirono tra la fine del 1963 e la primavera del 1968), con il quale si rinsaldò una convergenza ideale e politica che aveva individuato nella democratizzazione della scuola (grazie anche all'insegnamento della storia e dell'educazione civica) il motore dello sviluppo civile e morale della società italiana, secondo la Costituzione della Repubblica: un'intesa maturata nel periodo precedente, nel decennio della Ricostruzione, passando attraverso la fase dell'Assemblea Costituente, quando entrambi avevano condiviso la partecipazione alle iniziative politiche e culturali promosse da Giuseppe Dossetti.

IL NUCLEO PERSONALISTICO DELLA COSTITUZIONE
COME "ORIZZONTE PEDAGOGICO" DELLA VITA
DEMOCRATICA NELL'IMPEGNO POLITICO-
EDUCATIVO DI ALDO MORO

L'interesse per la scuola e per i suoi problemi, così come la manifestazione di una più generale sensibilità educativa accompagnarono l'intera biografia politica di Aldo Moro (Formigoni 2016). Egli acquisì un primo bagaglio di conoscenze del livello primario dell'istruzione nel contesto familiare (dalla madre insegnante (Moro 2022) e dal padre direttore didattico e ispettore), al quale si aggiunse l'esperienza nel settore universitario, ottenendo appena ventiseienne la libera docenza di Diritto penale e, di lì a poco, la conferma dell'ordinariato. Moro dunque si sentiva ed era – come avrebbe più volte ribadito – un «uomo di scuola». Una spiccata sensibilità educativa gli era maturata nell'ambiente associativo degli universitari cattolici (Moro 2008), nel quale si era andata radicando l'eredità montiniana, che aveva reso centrali l'apostolato educativo e la formazione interiore: una volta assunta la dirigenza nazionale della Fuci, Moro prese a guidarla cercando di conciliare l'impegno per la formazione religiosa con quello per la formazione al senso sociale.

Nel dopoguerra, candidato ed eletto alla Costituente tra le file della Democrazia Cristiana, fu designato a far parte della Commissione dei Settantacinque, dove – com'è noto – operò nella Prima Sottocommissione, deputata alla stesura degli articoli relativi ai Rapporti etico-sociali, fra i quali – proprio grazie all'iniziativa sua, di Dossetti e degli altri esponenti del gruppo dos-

settiano (Laura Bianchini, Giuseppe Lazzati, Giorgio La Pira, Luigi Gui) – furono inseriti anche quelli relativi alla scuola e all'istruzione (artt. 33 e 34), vincendo le resistenze di quanti chiedevano che la scuola restasse oggetto di legislazione ordinaria. Promuovendo la reciproca integrazione tra scuola dello Stato e scuola non statale, in nome del pluralismo e del rispetto dei diritti del singolo, essi seppero andare «oltre la pura tutela degli interessi conseguiti in precedenza dalla chiesa» (Pazzaglia 2001, 355): riuscirono così a trovare un non facile equilibrio tra fedeltà ai valori cristiani, pressioni della gerarchia, indicazioni dell'associazionismo cattolico, costruendo una «significativa mediazione politica» (Formigoni 2016, 79).

Molto significativa è pure la dimensione educativa che Moro e altri costituenti cattolici riconobbero alla Costituzione della Repubblica italiana nel suo complesso. Essa rappresentò – da una parte – l'orizzonte programmatico e giuridico, in senso democratico, necessario a dare nuova forma alle strutture e alle istituzioni, comprese quelle scolastiche ed educative, che proprio in nome della Costituzione furono gradualmente riformate: la legge 31 dicembre 1962, che un quindicennio dopo avrebbe sancito la nascita della scuola media unica, fu promulgata proprio in attuazione di un comma dell'art. 34 («L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita»).

Ma la Costituzione rappresentò e generò anche un orizzonte formativo, valoriale e pedagogico per la vita democratica: molti passaggi degli interventi di Moro alla Costituente testimoniano il profondo valore formativo assegnato alla carta costituzionale e l'intrinseca dimensione educativa della Costituzione, sui quali avrebbe fondato molte iniziative politiche nei tre decenni successivi. Richiamo, in particolare, il grande discorso del 13 marzo 1947, durante il quale Moro si accingeva a discutere quelli che, nella stesura definitiva, sarebbero divenuti gli articoli 1, 3 e 4.

Mentre ricordava che «siamo ancora sotto l'azione degli insegnamenti che ci vengono dalla tirannide donde siamo usciti» (Moro 1947, 2043), evocava il nucleo «personalistico» della Costituzione – «libertà e giustizia sociale» – racchiuso nei tre articoli in discussione: esso rappresentava l'asse portante dell'immane compito di rieducazione alla vita democratica che attendeva la classe dirigente postbellica (De Giorgi 2016). Sostenere che uno «Stato non è veramente democratico se non è al servizio dell'uomo, se non ha come fine supremo la dignità, la libertà, l'autonomia della persona umana» (Moro 1947, 2042) era per Moro un'affermazione «rilevantissima»

e dal punto di vista politico e anche da quello *pedagogico*, [...], che non dovrebbe essere estraneo alle intenzioni

di coloro che compilano una Costituzione per *un popolo che per 20 anni è stato diseducato* e ha bisogno di essere richiamato e riabituato a queste idee fondamentali attraverso le quali soltanto si garantisce la dignità e la libertà degli uomini (Moro 1947, 2041)¹.

Il substrato ideologico della Costituzione, pertanto, non poteva essere afascista ma doveva invece, necessariamente, essere antifascista, proprio perché il fascismo si era manifestato come «la lunga oppressione [...] dei valori della personalità umana e della solidarietà sociale»:

Non possiamo dimenticare quello che è stato, perché questa Costituzione oggi emerge da quella resistenza, da quella lotta, da quella negazione, per le quali ci siamo trovati insieme sul fronte della resistenza e della guerra rivoluzionaria ed ora ci troviamo insieme per questo impegno di affermazione dei valori supremi della dignità umana e della vita sociale (Moro 1947, 2041).

La “funzione pedagogica”, orientatrice, della Costituzione indicata da Moro riecheggiava pochi giorni dopo pure negli scritti di altri costituenti cattolici, come per esempio in quelli dell'ex partigiano bergamasco Carlo Cremaschi, che il 19 marzo 1947 scriveva: «*la costituzione ha anche una funzione pedagogica*; deve cioè avviare alla democrazia anche quanti nella democrazia non sono cresciuti e di essa non sono perciò per così dire imbevuti» (De Giorgi 2016, 66)².

All'inizio del decennio successivo, Moro ebbe più volte occasione di definire la sua concezione di scuola e di educazione. Nel gennaio del 1952, sul secondo numero della rivista «Iniziativa democratica» – espressione della medesima corrente democristiana animata da ex dossettiani (tra i quali il sociologo Achille Ardigò) – egli intervenne con un appassionato articolo dal titolo *Scuola ai margini* (Moro 1952), nel quale denunciava come la marginalità della scuola nell'agenda politica ricadesse negativamente sull'intero Paese e sul «faticoso suo rinnovamento politico e morale» (Moro 1952):

non mi sentirei di dire che in Italia la scuola sia assunta, come dovrebbe essere, quale punto centrale del nostro sistema morale e politico, quale lo strumento più alto per una umana formazione della nostra comunità nazionale, quale l'ambiente per risolvere tutti i problemi, anche quelli sociali e politici, per soddisfare l'ansia che c'è in tutti di un mondo migliore (Moro 1952).

Sullo sfondo si può leggere un accento critico verso l'annunciata e attesa riforma del sistema scolastico che,

proprio all'inizio degli anni '50, avrebbe dovuto costituire il seguito dell'inchiesta promossa tra il 1947 e il 1949 dal ministro Guido Gonella, ma che – poi, com'è noto – non ebbe corso. In quell'articolo Moro (che in quel momento era un docente universitario impegnato nel partito, ma senza responsabilità politiche di primo piano) auspicava che «la riforma scolastica» potesse «essere tradotta in atto e segnare l'inizio di una vita scolastica più adeguata alla realtà dei tempi, più rispondente alla natura della società, più capace di rifletterne le esigenze molteplici in un tempo così vivo di problemi e così suscettibile di sostanziali avanzamenti di civiltà» (Moro 1952). Mentre sperava che l'avvio della riforma segnasse «l'inizio di una nuova *coscienza scolastica* in Italia», Moro chiedeva la risoluzione dei più annosi problemi organizzativi «preliminari della scuola italiana mediante una giusta valorizzazione, nei più diversi aspetti degli *insegnanti* con la conseguente possibilità di chiedere ad essi di dare un più pieno ed intelligente contributo alla vita sociale nella sua interezza, di porsi veramente al passo, con tutta l'influenza, con tutta la possibilità di incidenza sugli spiriti e nel corpo sociale che è ad essi propria, con il processo di evoluzione civile del popolo italiano» (Moro 1952). Tutto ciò – chiosava – «non sarebbe piccolo merito per la democrazia ed anzi varrebbe per essa come una solida assicurazione di lunga vita». Nella parte conclusiva dell'articolo – non privo di echi montessoriani³ – Moro (che quell'anno, per altro, diventava padre per la terza volta) si soffermava infine sulla necessità di restituire ai bambini, ai ragazzi e alla scuola la centralità che meritavano, in vista di un auspicato rinnovamento dell'intera umanità:

Mi pare in sostanza che nel nostro Paese non vi sia ancora, e si debba invece creare, quello stato d'animo che si

³ Nel marzo del 1951, Moro fu primo firmatario della proposta di legge (sottoscritta da quarantacinque deputati, ma non dall'allora ministro della Pubblica istruzione Guido Gonella) *Concessione di un assegno annuo di lire 780.000 a Maria Montessori*. La proposta nasceva come risarcimento materiale e morale verso la “dottoressa” che – affermò Moro intervenendo alla Camera il 16 maggio del 1951 – «dovette lasciare l'Italia data l'incomprensione del fascismo verso il suo metodo di educazione ispirato a criteri di libertà». In quell'occasione, mentre richiamava l'omaggio che in Assemblea Costituente Maria Jervolino aveva rivolto alla Montessori, Moro approfondiva le ragioni della sua iniziativa: «Il metodo Montessori di educazione, orientato com'è verso il potenziamento e lo sviluppo delle grandi e misteriose energie del fanciullo, verso l'attuazione in lui di una umanità completa, è anche *un grande strumento di educazione alla democrazia e alla pace*. Il Parlamento, approvando la presente proposta di legge che dà alla dottoressa Maria Montessori il modo di esercitare, d'ora innanzi, in Italia il suo apostolato educativo, contribuirà efficacemente ad eliminare le conseguenze morali della guerra e ad agevolare l'educazione democratica del popolo italiano». Inoltre, la moglie di Moro, Eleonora Chiaravelli, «era stata allieva nel 1950-51 del Corso nazionale Montessori tenutosi a Roma [...] e aveva conosciuto Adele Costa Gnocchi» (De Giorgi 2020, 256).

¹ Corsivo dell'Autrice.

² Corsivo dell'Autrice.

dispone a rendere omaggio all'infanzia ed all'adolescenza come espressione della vita che cresce e, crescendo, si corregge di vecchi errori e si afferma in una nuova verità ed umanità. Per i giovani c'è nel nostro Paese tenerezza e cura, ma essi non sono, come dovrebbero essere, il centro della vita, coloro ai quali si subordina ogni interesse comodo, coloro che rappresentano la parte migliore di noi e nei quali soltanto perciò la nostra vita si compie ed assume pieno valore. La stessa posizione centrale deve assumere logicamente la scuola che [...] è il tramite per il quale si rende da parte nostra un servizio alla gioventù (Moro 1952).

Nel novembre del 1955, quando da poco era stato nominato ministro di Grazia e Giustizia (luglio 1955-maggio 1957), Moro intervenne al convegno della GIAC (Gioventù italiana di Azione cattolica, il ramo maschile e giovanile dell'Azione cattolica) con una prolusione dal titolo *I fondamenti dottrinali e l'evoluzione storica dei rapporti tra scuola cultura e società* (Moro 1955). Nell'articolato e denso discorso, Moro precisava la sua concezione di scuola: una scuola «formativa della persona umana», che offra «il fondamento della educazione», cioè «la consapevolezza della necessità ideale, morale della collaborazione e della solidarietà sociale». Così definita, essa poteva diventare «lo strumento necessario per l'avvento di una società nuova», capace di contribuire a porre su basi sempre più sicure la democrazia. Ma proprio per adempiere in pieno al compito assegnato alla scuola democratica (cioè la «formazione della solidarietà democratica»), Moro invocava (anticipando le motivazioni che lo avrebbero condotto a introdurre l'educazione civica nella scuola secondaria) l'attivazione di un «insegnamento specifico [...] per giungere a quella valorizzazione piena di tutte le persone che è il contenuto essenziale della democrazia»: un «insegnamento efficace per costruire su basi salde e serie la democrazia come valorizzazione di tutti gli uomini nell'ambito della vita sociale» (Moro 1955).

Lasciato il dicastero di Grazia e Giustizia, Moro passava poi alla Pubblica Istruzione (Canestri 1983; Gabusi 2018), nel primo governo Zoli (19 maggio 1957-1 luglio 1958), alla fine della seconda legislatura, e nel secondo governo Fanfani (1 luglio 1958-15 febbraio 1959), all'inizio della terza. In un contesto politico segnato dalla faticosa ricerca di nuovi equilibri parlamentari, sulla scia della crisi del centrismo, Moro sentiva la necessità di accelerare l'introduzione dell'educazione civica promuovendo un atto formalmente presidenziale ma sostanzialmente governativo, integrando così i programmi di insegnamento della storia in vigore negli istituti e scuole d'istruzione secondaria e artistica con elementi di educazione civica. Una lunga e articolata *Premessa* ai

programmi ne definiva le finalità, cioè «soddisfare l'esigenza che tra Scuola e Vita si creino rapporti di mutua collaborazione», rendendo evidente e chiaro negli alunni quale sia stato, nella storia, il «processo di conquista della dignità umana nella solidarietà sociale» per far comprendere che «ogni comunità, da quella familiare a quella nazionale, non sia considerata gratuita ed immutabile». Radicare nell'alunno la consapevolezza che «la dignità, la libertà, la sicurezza non sono beni gratuiti come l'aria, ma conquistati» rappresentava pertanto per Moro il «fondamento dell'educazione civica». Densa sul piano etico-civile, la *Premessa* non trascurava l'itinerario metodologico da seguire (indicando un percorso che dai fatti umani potesse approdare ai valori universali), affinché l'alunno fosse sollecitato a difendere le idee di Libertà, Giustizia, Legge, Dovere, Diritto «con un consenso interiore, intransigente e definitivo». Essa offriva anche utili indicazioni didattiche: «Si potrà cominciare col muovere la fantasia degli alunni mediante immagini rovesciate, tali cioè da mostrare la loro vita e quella dei loro cari scardinata dalla tutela invisibile della legge, o proiettata in un passato schiavista, o mortificata dall'arbitrio e dall'insolenza di caste privilegiate, o alla mercé dell'avidità della violenza e della frode». Il campo di azione per l'insegnante di storia risultava dunque ampio e articolato, ma la conclusione della *Premessa* ne indicava con precisione il perimetro ideale e l'orizzonte etico-civile:

Se l'educazione civica mira, dunque, a suscitare nel giovane un impulso morale, ad assecondare e promuovere la libera e solidale ascesa delle persone nella società, essa si giova, tuttavia, di un costante riferimento alla Costituzione della Repubblica, che rappresenta il culmine della nostra attuale esperienza storica, e nei cui principi fondamentali si esprimono i valori morali che integrano la trama spirituale della nostra civile convivenza.

L'introduzione dei *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica* (dpr n. 585 del 13 giugno 1958) fu dunque un provvedimento che costituì un passaggio rilevante nel processo di adeguamento della scuola e della società alla Costituzione, perseguito da Moro fin dai tempi dell'Assemblea Costituente.

Con l'avvio della terza legislatura, poi, d'intesa con il presidente del Consiglio Fanfani, Moro animò e sostenne il disegno di legge governativo n. 129 *Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969*, che comprendeva molteplici ambiti di intervento finanziario, dall'edilizia scolastica alle nuove assunzioni, per un totale di 1.386 miliardi di lire. Il ministro lo difese strenuamente, non tanto per le sue articolazioni (ritenute passi-

bili di critiche, modifiche e chiarimenti da parte del Parlamento) quanto piuttosto per il principio che vi era sotteso, come si ricava – per esempio – dall'intervento a un convegno promosso dall'Associazione degli insegnanti medi cattolici (UCIIM) il 27-30 dicembre 1958 (quando il testo del ddl era già stato trasmesso al Senato): «questo disegno di legge [...] è così profondamente legato non solo allo sviluppo della scuola, ma, come è naturale, attraverso questo, all'avvenire stesso spirituale, sociale, economico del nostro Paese» (Moro 1958). La novità del *Piano*, per l'on. Moro, risiedeva proprio nell'aver identificato nella questione scolastica il nodo da sciogliere per favorire il pieno sviluppo democratico e sociale dell'intero Paese:

In fondo il piano con la sua generica indicazione di copertura significava una riconosciuta priorità della scuola nei confronti di altre pur apprezzabili esigenze [...]. Se un certo pentimento abbiamo in questo momento di fronte a pur tante cose buone che sono state fatte nel passato, il pentimento è di non avere dato subito questa priorità alle spese per la scuola, impostando sin da allora un piano di sviluppo che avrebbe poi condotto organicamente a tutte le altre forme di sviluppo economico e sociale pur giustamente perseguite nella rinata democrazia italiana (Moro 1958).

A chi criticava il *Piano* per non aver previsto un progetto di riforma della scuola, ma solo uno stanziamento di natura finanziaria, il ministro Moro rispondeva:

non è vero che noi si pensi solo ad un piano finanziario di sviluppo della scuola. Stiamo pensando insieme anche a dare delle linee di novità, prudenti se volete, alla scuola italiana, anche se non abbiamo creduto [...] di presentare un grande piano di rinnovamento strutturale della scuola; non di meno a queste esigenze indiscusse e indiscutibili di rinnovamento strutturale e umano della scuola, noi abbiamo sempre pensato, e sapete che stiamo, in questo momento, proprio per affrontare in modo decisivo, i temi della istruzione professionale, degli istituti professionali e della scuola fino ai 14 anni (Moro 1958).

Moro inoltre – al convegno dell'AIMC – prese posizione anche sulla scuola dagli 11 ai 14 anni, pur consapevole del fatto che ancora non si fosse chiuso il triennio sperimentale avviato dal ministro Rossi, dichiarando che «le difficoltà [...] sono notevoli, ma io credo che abbiamo ormai il dovere di affrontarle urgentemente» (Moro 1958).

Approvato in Senato all'inizio di dicembre del 1958 e trasmesso alla Camera poche settimane dopo, a causa della crisi di governo sopraggiunta all'inizio del 1959, il *Piano decennale* rallentò il suo iter parlamentare: la Commissione Istruzione della Camera ne relazionò solo

nell'aprile del 1961. Fu infine condotto ad approvazione dal ministro della Pubblica istruzione Luigi Gui nell'estate del 1962, quando assunse la forma di piano-stralcio triennale. Ancorché ridotto nella sua portata, il *Piano decennale* sancì tuttavia una importante cesura nella politica scolastica dei governi repubblicani e, più in generale, nella programmazione delle politiche sociali. Esso introdusse infatti il principio secondo il quale, prima di attuare riforme, fosse necessario – in base a previsioni di sviluppo, rivelatesi successivamente non sempre corrette (Barbagli 1974) – stanziare capitoli straordinari di spesa, per poi passare a tracciare piani di riforma strutturali. Si sancì così il passaggio da un modello di *riforma senza spese* a uno di *spese e riforma*: tale evoluzione, naturalmente, fu resa possibile dalla disponibilità finanziaria derivante dalla favorevole congiuntura economica interna e internazionale (Cobalti 2006). Uno dei significati più profondi e complessivi della terza legislatura è perciò rinvenibile nell'aver avviato la programmazione pubblica dello sviluppo scolastico, inaugurando una nuova stagione di riforme (Gabusi 2010) che avrebbe dato i suoi frutti migliori nella nascita della scuola media unica (1962) e della scuola materna statale (1968).

Più in generale, dal pensiero e dalle iniziative politiche morotee in tema di scuola ed educazione, emergeva e prendeva forma l'idea di una *funzione sociale* della scuola, quale via privilegiata di inclusione delle masse nella vita democratica dello Stato repubblicano: Aldo Moro – come avrebbe scritto Leopoldo Elia dopo l'uccisione dello statista – credeva profondamente nella «missione storicamente caratterizzata del dopo-Costituente» e tutta l'iniziativa politica successiva dovrebbe essere riletta come tentativo di «superare quegli assetti economico-sociali che si presentino come diaframmatici rispetto agli obiettivi di liberazione dell'art. 3» (Elia 1979).

ATTUARE LA COSTITUZIONE NELLA SCUOLA PER
UNA MAGGIORE GIUSTIZIA SOCIALE E PER UN
UN PIÙ SOLIDO PROGRESSO DEMOCRATICO: LA
NASCITA DELLA SCUOLA MEDIA DELL'OBBLIGO E IL
MINISTRO LUIGI GUI

Nel febbraio del 1962 Luigi Gui, allora presidente del gruppo democristiano alla Camera, fu chiamato alla Pubblica Istruzione da Amintore Fanfani e da Aldo Moro, che stavano faticosamente predisponendo l'ingresso dei socialisti nel governo: egli accettò tenendo conto della sua esperienza giovanile di docente di filosofia e storia nella scuola secondaria, consapevole che la scuola fosse «un campo nel quale si poteva svolgere una funzione più diretta nel favorire l'avanzamento sociale

(oltre che culturale) delle classi popolari» (Gui 2005, 71).

Entrando al governo, egli portò con sé l'impegno etico-civile e la cultura politica assimilati negli anni della Resistenza e dell'Assemblea Costituente. Fin dal 1946, scrivendo su un opuscolo del Comitato di Liberazione Nazionale di Padova, Gui aveva identificato nella defascistizzazione della scuola e nell'estensione dell'obbligo scolastico gli interventi fondamentali per avviare la democratizzazione del sistema scolastico, ancora pesantemente gravato dal peso del totalitarismo fascista (che – com'è noto – fu anche un "totalitarismo educatore"):

Il fascismo ha cercato con tenacia [...] di imprimere alla scuola un suo indirizzo conforme ai principi [...] di quella dottrina che ostentava di avere. [...] Ed i suoi caratteri ispiratori erano fondamentalmente tre: il nazionalismo, il totalitarismo, l'autoritarismo. [...] Questi tre concetti [...] ebbero nella scuola del tempo fascista quelle applicazioni che costituirono appunto l'indirizzo fascista della scuola italiana. [...] Il rinnovamento della scuola italiana deve dunque, prima di tutto, rimuovere le applicazioni della mentalità fascista [...] e sostituirvi ordinamenti e indirizzi consoni con lo spirito democratico [...]. Sia liberato dunque l'ambiente educativo da ogni bardatura militaristica, ed arricchito dal contributo delle spontanee e libere associazioni, fondate sulla persuasione e sull'amore. Sia ristabilita la verità dei fatti nell'insegnamento delle discipline morali e queste medesime siano rinnovate con l'estensione dello studio delle lingue dei popoli europei, della loro storia, della loro letteratura, della loro filosofia [...]. A fianco delle discipline morali, trovino un più vasto sviluppo quelle scientifiche [...]. Oltre al senso dottrinale fino a qui indicato, il rinnovamento democratico della scuola ne ha anche uno più comune e popolare, e cioè quello di diffondere a tutti l'istruzione. Oggi si fa un gran parlare della obbligatorietà, oltre che della scuola elementare, anche dell'insegnamento fino ai 14 anni; e il problema della scuola unica è quanto mai agitato. Riconoscendo che giustamente *la democrazia non può esistere se non attraverso l'immissione dei figli del popolo nella vita della cultura* (Gui 1946).

Con l'ingresso nel quarto governo Fanfani (ultimo della terza legislatura) Luigi Gui si trovò a raccogliere l'esperienza dei ministri che l'avevano immediatamente preceduto (Oliviero 2007): Giacinto Bosco, Giuseppe Medici e soprattutto Aldo Moro, dal quale ereditò – come anticipato – la volontà di concludere l'iter parlamentare del *Piano decennale*, condotto ad approvazione nella forma di stralcio triennale, tramite la legge 24 luglio 1962, n. 1073, *Piano per lo sviluppo della scuola nel triennio dal 1962 al 1965*. Oltre a ingenti finanziamenti per le scuole di ogni ordine e grado, il *Piano triennale* prevedeva l'istituzione di una *Commissione di indagine sullo stato della scuola in Italia* che, l'estate suc-

cessiva, consegnò al ministro Gui una corposa relazione, la quale – assieme a luci e ombre della scuola italiana (dall'infanzia all'università) – presentò soluzioni innovative sia dal punto di vista strutturale che ordinamentale: essa fu ritenuta da chi vi prese parte «il vertice della stagione delle speranze» (Santoni 2005, 20), una sorta di 'Costituente' per la scuola, all'interno della quale si confrontarono diverse sensibilità, appartenenze politiche (c'erano infatti anche i comunisti), competenze e che costituì il punto di riferimento per le politiche scolastiche dei due decenni successivi.

Nel secondo semestre del 1962 Luigi Gui, ministro di un governo a maggioranza democristiana (ma che già si avvaleva dell'appoggio esterno del Partito socialista, il quale – tramite Pietro Nenni e Tristano Codignola – stava sostenendo le riforme scolastiche in corso), operò alacramente per condurre ad approvazione gli esiti di un dibattito politico e pedagogico che – da un quindicennio – si confrontava sull'estensione dell'obbligo scolastico fino al quattordicesimo anno di età e sull'unificazione dei molteplici percorsi formativi post-elementari: avviamento professionale, scuola media, classi sperimentali di scuola media unificata.

Sposando la posizione dell'UCIIM (l'associazione cattolica degli insegnanti di scuola secondaria, guidata da Gesualdo Nosengo), a favore di una scuola secondaria di primo grado, affidata ai professori e articolata su più indirizzi, il ministro Gui pose fine alle istanze dei sostenitori di una soluzione fondata sul prolungamento della scuola primaria: una post-elementare triennale affidata ai maestri, sostenuta dall'AIMC (l'associazione cattolica degli insegnanti elementari che aveva goduto, negli anni precedenti, di importanti appoggi ministeriali) e dalla rivista di punta della casa editrice La Scuola, «Scuola Italiana Moderna».

A questo proposito, sembrava proprio mosso dall'intento di assicurare la dirigenza dell'associazionismo magistrale cattolico (e, in particolare, Maria Badaloni, che in quel momento era anche sottosegretaria all'Istruzione) un intervento che il ministro Gui tenne al VII Congresso dell'AIMC (Roma, 18-22 settembre 1962), nel quale sottolineò la volontà politica di collegare l'erigenda scuola media dell'obbligo alla scuola elementare:

La scuola dagli 11 ai 14 anni è stata finora, pur attraverso modifiche successive, una scuola nella quale non solo non si realizzava di fatto, e ancora non si realizza, la frequenza totale dei preadolescenti (e quindi già sotto questo aspetto non era ancora scuola di tutto il popolo), ma che, anche nelle sue istituzioni, risentiva e risente della ripartizione precoce e socialmente superata dei suoi ordinamenti, ripugnante al nostro spirito di giustizia che vuole creare *posizioni di partenza uguali per tutti i giovani italiani*.

Ora, ripeto, al di là delle forme e delle norme singole, un fatto grande si realizza: questa scuola deve diventare scuola di tutto il popolo italiano e questo è un fatto comune con la scuola elementare. Quindi uno *spirito nuovo* dovrà instaurarsi, il medesimo spirito che i maestri coltivano da decenni: quello di non liberarsi sbrigativamente degli alunni con la selezione, ma di portarseli dietro, se è possibile, tutti (Gui 1974).

Tenendo conto anche di tutte le proposte depositate e discusse nelle commissioni parlamentari, alla fine di dicembre del 1962, con il voto favorevole di democristiani, socialisti, socialdemocratici e repubblicani, fu dunque approvata la legge che sanciva la nascita della scuola media unica (legge 31 dicembre 1962, n. 1859 «Istituzione e ordinamento della scuola media statale»). Subito dopo l'approvazione, l'on. Gui dichiarava:

Considero un atto veramente significativo e benefico nella storia civile del nostro Paese l'approvazione di questa legge. Il suo valore prevalente consiste nell'aver creato una scuola comune per tutti i figli degli italiani anche nel periodo dagli 11 ai 14 anni. Il suo significato civile, sociale, culturale è evidente (*La legge per la scuola media definitivamente approvata*, «Il Popolo», 22 dicembre 1962).

Obbligatoria e gratuita, la media unica si presentò come la scuola della formazione (“concorre alla formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi della Costituzione”) e dell'orientamento, abolì l'avviamento professionale e liberalizzò gli accessi alla secondaria di secondo grado (ad eccezione per qualche anno del liceo classico). Essa fu poi seguita – naturalmente – dai decreti attuativi (come quello per l'esame di stato) e dalla formulazione dei programmi, che accolsero, accanto all'insegnamento della religione cattolica, l'educazione civica, in continuità con il provvedimento del ministro Moro, che nel 1958 – come si è detto – l'aveva introdotta negli istituti e scuole di istruzione secondaria e artistica.

Il problema del latino (ritenuto da molti fondamento non solo della cultura classica, ma della cultura umanistica nel suo insieme e presunta linea di demarcazione tra intelligenza teorica e intelligenza pratica), sul quale tanto si era dibattuto e che molto aveva contribuito a frenare la maturazione della legge, fu risolto provvisoriamente con il compromesso dell'opzionalità: elementi di latino per tutti in seconda classe e latino facoltativo in terza per chi volesse accedere al classico (tale norma sarebbe decaduta nel 1977).

L'attenzione per l'alunno e le sue esigenze (in linea con il personalismo), assieme all'introduzione di una didattica antidogmatica basata sulla libera discussione e sull'esperienza (secondo la migliore tradizione dell'attivismo pedagogico), costituirono il fulcro della transizio-

ne dalla scuola autoritaria fascista al sistema educativo democratico.

Osservata da una prospettiva di più lungo periodo, la scuola media unica costituisce dunque uno degli eventi più significativi nella storia del nostro sistema scolastico e rappresenta una grande riforma di struttura. Nonostante gli abbandoni e le bocciature (che ne segnarono l'attuazione), era innegabile il conseguimento di un dato notevole, che si sarebbe rafforzato nel corso del decennio successivo (anche se con sacche di resistenza nelle aree agricole e più disagiate): ridusse fortemente la canalizzazione precoce e avviò il primo vero processo di scolarizzazione di massa. In pochi anni l'incremento quantitativo garantì l'espansione della scolarità raggiungendo nel '66-'67 il 90,8% dei preadolescenti: un dato importante se si considera che alla vigilia dell'anno scolastico '63-'64 ancora il 35% dei licenziati alle elementari non proseguiva gli studi. Nel decennio 1961-1971 si passò così da 4.602 scuole e 1.257.000 studenti a 7.969 scuole e 2.066.000 studenti.

Oltre che una riforma scolastica, essa si presentò come una riforma sociale di grandissimo rilievo, soprattutto per i figli delle classi popolari: pensata per garantire il più possibile condizioni formative di partenza uguali per tutti, si proponeva di promuovere una maggiore mobilità ed emancipazione sociale e di innescare un costante processo di maturazione civile. Grazie alla media dell'obbligo, i governi italiani presero parte a una più generale svolta in atto a livello europeo, volta ad attribuire alla scuola nuovi compiti di grande rilievo, connessi alla giustizia sociale, all'avanzamento della democrazia e allo sviluppo economico. Il potenziamento dell'istruzione sarebbe potuto perciò divenire strumento di integrazione sociale, di riduzione della disuguaglianza, di rimedio all'emarginazione di gruppi sociali disagiati e canale di mobilità sociale. Quel periodo (la cosiddetta “età d'oro dell'istruzione”) fu caratterizzato dalla progressiva razionalizzazione dei sistemi di istruzione attraverso programmi di pianificazione e tramite l'unificazione dei canali educativi a livello secondario (“scuola comprensiva o unica”), finalizzati al superamento di «pratiche di differenziazione o raggruppamento degli studenti che determinavano definitivamente le successive carriere scolastiche e occupazionali» (Cobalti 2006, 49): si cercava quindi di eliminare la canalizzazione precoce, quasi sempre connessa alla situazione socio-economica di provenienza. Complessivamente – inoltre – l'istruzione scolastica cominciò a essere considerata un “bene comune” (De Giorgi 2010), un elemento del *welfare*; si iniziò a parlare di “capitale umano” e di “istruzione come investimento”, stabilendo quindi una relazione positiva tra le risorse investite per formare competenze ed eventuali incrementi di produttività.

Riconobbero la portata storica di quella legge quanti, dal punto di vista politico e pedagogico, concorsero a farla nascere. Tra i più significativi richiamiamo il giudizio di Gesualdo Nosengo (Corradini 2008), fondatore e presidente dell'UCIIM, e di Tristano Codignola, responsabile dell'Ufficio scuola del Psi e protagonista delle vicende del centro-sinistra scolastico. Membro della commissione ministeriale incaricata di redigere i nuovi programmi e della commissione delle *Premesse*, Nosengo la salutò come «una pacifica rivoluzione civile» (Gabusi 2010, 182): una scuola figlia della Costituzione e di una concezione democratica e personalistica della società, che rappresentava il superamento definitivo della scuola «alla napoleonica», frutto dello Statuto e di una concezione liberale dello Stato. Da diversa prospettiva, nel concludere il suo intervento alla Camera, il 19 dicembre 1962, l'on. Codignola affermò:

Quello che noi possiamo dire è che con questa legislatura chiudiamo una fase della nostra storia scolastica, e la chiudiamo con un atto altamente significativo. L'impegno della prossima legislatura sarà quello di ottenere da questa nuova scuola tutto quello che essa può dare. Sarà un impegno che dimostrerà la capacità di una nuova classe dirigente di *formare un nuovo paese*; un *grande impegno democratico*, che investirà il prossimo quinquennio (Codignola 1962).

Successivamente, in sede di riflessione storica, il deputato socialista avrebbe identificato la legge sulla scuola media unica come «una delle non molte riforme incisive compiute dalla democrazia italiana nata dalla Resistenza» (Codignola 1986), raggiunta dopo una lunga serie di battaglie politiche e culturali.

A conclusione del primo triennio della nuova scuola media unica, il ministro Gui promosse all'EUR un convegno, nel quale mise in luce proprio il significato di questa importante riforma di struttura non solo sul piano della storia della scuola e delle istituzioni scolastiche, ma anche sul piano della storia sociale e civile:

questa scuola ha realizzato uno dei suoi momenti più significativi di crescita nella media dell'obbligo che costituisce un *grande fatto democratico*, oltre che la *risposta positiva ad un dettato costituzionale*. Questa scuola impedì precoci ed ingiuste divisioni discriminatorie tra i preadolescenti: si può essere in disaccordo forse sui modi di effettuazione, ma nessuno può negare la misura umana, sociale e cristiana di tali provvedimenti che rappresentano *una vera rivoluzione sociale*. [...] Certo [...] vi sono problemi didattico-strutturali che vanno ancora affrontati e meritano un ripensamento. Ma ogni soluzione non può rinnegare quanto di nuovo, di originale e di democratico la scuola media ha rappresentato e rappresenta («La Scuola al centro dell'interesse pubblico», *Il Popolo*, 6 giugno 1966).

A quel convegno, infatti, emersero due significativi elementi di criticità: la mancata attivazione del doposcuola e il mancato avvio di un adeguato piano di formazione-selezione-aggiornamento del personale docente. Gratuito e facoltativo (mentre i comunisti ne avevano proposta l'obbligatorietà), il doposcuola era stato attivato solo in poche sedi ed era stato seguito da un numero esiguo di ragazzi, nonostante la legge lo considerasse il luogo della 'libera ricerca', della sperimentazione e del lavoro di gruppo, elementi sui quali si fondava la didattica della nuova scuola media. Come avrebbe di lì a poco denunciato don Lorenzo Milani in *Lettera a una professoressa* (1967) – le cui osservazioni sarebbero state presto confermate dall'inchiesta sociologica condotta dall'Istituto Cattaneo di Bologna (Barbagli-Dei, 1969) –, lo spirito più originale della scuola media unica era stato inizialmente frenato dalla reazione del corpo insegnante, in parte impreparato, in parte ideologicamente contrario al principio democratizzante ed egualitario che la media unica portava con sé. Cinque anni dopo la nascita della media unica, solo il 5,4% degli alunni italiani usufruiva del doposcuola, il cui fallimento risultava strettamente legato alle resistenze del personale dirigente e docente, refrattario ad assumersi l'onere dell'attivazione:

Offrite il vostro doposcuola anche alle elementari e anche la domenica e nelle vacanze di Natale, Pasqua e estive. Chi può dire che i ragazzi e le famiglie non vogliono una cosa che non gli è stata ancora offerta? Non dica però di aver offerto il doposcuola quel preside che ha mandato ai genitori una circolare mezza stinta. Il doposcuola va lanciato come si lancia un buon prodotto. Prima di farlo bisogna crederci (Scuola di Barbiana 1996, 85).

Gran parte dei dirigenti e dei docenti della secondaria, purtroppo, non aveva preso coscienza del fatto che il profilo culturale e pedagogico della nuova scuola fosse mutato: erano cambiati gli utenti ma non la comunicazione educativa. Fin dal primo triennio, pedagogisti e politici sia laici sia cattolici si trovarono unanimi nel riconoscere che l'impreparazione pedagogica, psicologica e didattica di insegnanti e presidi fosse il nodo da sciogliere per la piena e completa attuazione della riforma. Per la verità, lo stesso ministro Gui, consapevole del fatto che la nuova scuola avrebbe dovuto prevedere, per rispondere agli obiettivi che si prefiggeva, un rinnovamento dei metodi e dello spirito di fondo, aveva auspicato – nel discorso pronunciato al Senato il 25 settembre 1962 – un radicale aggiornamento degli insegnanti:

questa scuola sarà destinata ad essere scuola di tutti, scuola di popolo, così come è la scuola elementare. Di questa realtà si deve tener conto. Essa non può non riflettersi nei lineamenti che noi andiamo divisando per

la scuola dagli undici ai quattordici anni, la quale, ad esempio, *dovrà essere meno selettiva, più orientata a cercare di portarsi dietro il maggior numero possibile dei figli del popolo*, così come da decenni la scuola elementare è abituata a fare. La scuola media, per la sua tradizionale diversa impostazione, non aveva questo obiettivo e questa ambizione; senza dubbio essa si fondava maggiormente sulla selettività. Ma se la scuola dagli 11 ai 14 anni è destinata a diventare scuola di tutti i figli del popolo, è certo che questa novità dovrà riflettersi anche nel suo spirito, nei metodi, nelle modalità, sia per quanto si riferisce ai programmi sia per la preparazione anche pedagogica e didattica degli insegnanti (Gui 1962, 28261).

Nonostante i limiti, alla fine del primo triennio fu riconosciuta dal ministro Gui come «un *grande fatto democratico*»: «Questa scuola impedì precoci ed ingiuste divisioni discriminatorie tra i preadolescenti: si può essere in disaccordo forse sui modi di effettuazione, ma nessuno può negare la misura umana, sociale e cristiana di tali provvedimenti che rappresentano *una vera rivoluzione sociale*». In più occasioni, Gui ebbe a ribadire che l'articolato progetto del centro-sinistra scolastico si fondasse non tanto (e non solo) sull'attuazione degli articoli 33 e 34 della Costituzione (quelli relativi alla scuola), ma piuttosto sugli articoli 3 e 4 relativi ai diritti dei cittadini: attuare la Costituzione nella scuola avrebbe contribuito a garantire lo sviluppo della personalità di ciascuno nell'ottica di una maggior giustizia sociale e di un più solido progresso democratico.

Nasceva così la scuola della formazione e dell'orientamento, la scuola che intendeva superare l'impostazione gentiliana, selettiva (su base classista) ed elitaria, per fondare la scuola della promozione sociale.

Dopo l'avvio della quarta legislatura, quando Moro, nel dicembre del 1963, divenne Presidente del Consiglio dei ministri, l'attività di Gui si dispiegò in piena unità d'intenti con il leader democristiano, con l'obiettivo di riformare la scuola secondaria e l'università, per adeguare anche questi ordini ai mutamenti della società.

Nel lungo e articolato discorso di presentazione del governo, il 12 dicembre, Moro assegnò uno spazio di primaria importanza proprio alla scuola:

al tema della scuola viene attribuito dal Governo carattere di assoluta priorità nella spesa pubblica e nell'azione legislativa ed amministrativa. Esso ritiene che l'espansione della scuola nella fascia dell'obbligo fino a comprendere a scadenza ravvicinata l'intera popolazione scolastica, un più largo accesso agli altri ordini di studi su una vasta base di selezione ed esclusivamente per merito, al di fuori di ogni esclusione e di ogni predeterminazione di ceto sociale, [...] siano il primo dovere da adempiere, il più importante contributo da dare, sul piano economico e sociale come su quello morale e politico, all'avvenire del-

la Nazione, alla sua prosperità, alla sua modernità (Moro 1963).

Negli anni del centro-sinistra scolastico, oltre alla legge sulla scuola media dell'obbligo, in continuità ideale non solo con il Piano decennale del 1958, ma anche con gli *Educational Planning* che l'Unesco stava promuovendo in Europa, alla fine del 1966 il Parlamento approvò la legge n. 1543 *Finanziamenti del piano di sviluppo della scuola nel quinquennio dal 1966 al 1970*, che avviò un nuovo piano di investimenti, nel cui ambito maturò la legge 28 luglio 1967 n. 641 *Edilizia Scolastica e Universitaria*. Essa costituì una importante innovazione, poiché lo Stato intervenne non solo come finanziatore ma anche come coordinatore e programmatore delle iniziative: per la prima volta gli aspetti finanziari furono affrontati assieme a quelli tecnici e qualitativi. L'investimento di 1000 miliardi di lire (notevolmente incrementato rispetto agli 850 stanziati nel corso di tutto il ventennio precedente) si univa perciò al tentativo di collegare riforme generali di struttura (come la scuola media, con il suo nuovo impianto didattico-pedagogico) e politiche di settore (l'edilizia), tenendo assieme più elementi: il rapporto tra edifici e contenuto delle riforme scolastiche; il rapporto tra spazio didattico e contenuti dell'insegnamento; il rapporto tra sede scolastica e territorio. Sul piano dell'attuazione del diritto allo studio fu importante anche la legge sull'assistenza scolastica (legge n. 719 del 1° agosto 1967), che introdusse la fornitura gratuita dei libri di testo per gli alunni della scuola elementare.

Nel quinquennio che seguì l'approvazione della scuola media unica – com'è noto – le ostilità latenti al compromesso programmatico tra cattolici e socialisti (presenti sia nella destra democristiana sia nella sinistra socialista) sfociarono in due speculari crisi di governo, che maturarono proprio in relazione al voto di fiducia a due provvedimenti relativi alla scuola: il bilancio della Pubblica istruzione (nell'estate del 1964) e la legge sulla scuola materna statale (all'inizio del 1966). Le due interruzioni rallentarono la vitalità riformatrice del centro-sinistra, bloccando le riforme abbozzate per altri settori (la scuola secondaria, la scuola non statale⁴, l'università), ma non impedirono di avviare altri importanti provvedimenti, che gettarono comunque le basi per i processi di riforma successivi.

⁴ Tra le questioni emerse negli anni del centro-sinistra, rimase irrisolto il nodo giuridico-finanziario dei rapporti tra lo stato e le scuole non statali: affrontarlo, avrebbe senz'altro messo a rischio la stabilità della coalizione e, di conseguenza, la stabilità del paese. La "legge sulla parità scolastica" (Gabusi 2011) fu più volte annunciata da Moro e da Gui, ma – evidentemente – i tempi non erano ancora maturi per condurla ad approvazione.

TRADURRE I PRINCIPI IN COMPORTAMENTI
PER LO SVILUPPO DELLA SOLIDARIETÀ
DEMOCRATICA: L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA E
DELL'EDUCAZIONE CIVICA

Tanto Moro quanto Gui avevano fiducia nel ruolo-chiave che, nel processo di democratizzazione della scuola, avrebbe potuto svolgere l'insegnamento della storia e l'educazione civica (Gaudio 2003), per rendere possibile *tradurre i principi in comportamenti* e incidere così sulla trasformazione in senso pienamente democratico della società. Nella transizione dalla scuola ereditata dall'età liberale e dal ventennio fascista alla scuola democratica, attiva, aperta e proiettata verso la società, funzionale alla socializzazione, fu per entrambi centrale l'inserimento dell'educazione civica nei programmi della scuola secondaria (di primo e secondo grado).

Nell'ottobre del 1962, aprendo con una lunga e articolata lezione il corso di educazione civica per insegnanti organizzato a Venezia dalla Società Italiana per l'Organizzazione Internazionale (SIOI), su iniziativa del Comitato consultivo per i diritti dell'uomo e in collaborazione con la Commissione nazionale italiana per l'Unesco, il ministro Gui insistette sulla necessità che gli studenti conoscessero, in maniera particolare, le vicende che avevano portato l'Italia a compiere una scelta antitotalitaria, nella Resistenza prima e nella fondazione della Repubblica poi:

Questa scelta è il presupposto comune dell'insegnamento. Non è materia opinabile la condanna della violazione dei diritti della persona alla vita, alla libertà, alla dignità; non è opinabile la condanna della violenza, del totalitarismo, del fascismo, del razzismo, della dittatura; non è opinabile la difesa dell'uomo, il diritto di ciascun uomo ad essere se stesso e a compiere il suo destino ("Educazione civica e diritti dell'uomo", *Il Popolo*, 31 Ottobre 1962).

La scuola poteva dunque contribuire a tradurre i principi costituzionali (condivisi dalla comunità internazionale) nella realtà, svolgendo così un'importante «funzione educativa e civile» ("Educazione civica e diritti dell'uomo", *Il Popolo*, 31 Ottobre 1962).

Nel gennaio del 1965 il Centro Didattico Nazionale per la Scuola Media organizzò a Roma, a villa Falconieri, presso il Centro europeo dell'educazione, un corso nazionale di aggiornamento sul tema *Educazione civile e costume scolastico*, con la partecipazione di presidi e professori di scuola media provenienti da tutta Italia. In quell'occasione Felice Battaglia, presidente del CDNSM e rettore dell'università di Bologna, ricordò che «l'educazione civica rappresenta l'anima e lo spirito della nuova scuola media» ("Educazione civica e diritti dell'uomo", *Il*

Popolo, 31 Ottobre 1962), perciò essa non avrebbe dovuto essere intesa come una disciplina a se stante (o non solo), ma al contrario essere affidata a tutti i docenti e diventare l'anima del loro insegnamento. Il ministro della Pubblica Istruzione, infine, chiudeva il corso in Campidoglio il 30 gennaio 1965 parlando di *Educazione civica come fondamento dell'unità morale e politica*. Egli riteneva importante che la scuola si prestasse a una funzione *rieducativa*, che operasse cioè per estirpare una certa attitudine alla passività che si era radicata nel popolo italiano nel ventennio fascista. In quell'ottica, l'educazione civica fu presentata come il cardine dell'intero insegnamento nella scuola repubblicana, al fine di formare una nuova cittadinanza democratica:

per consolidare le libere strutture democratiche che l'Italia si è data, [...], l'azione più considerevole e più pressante da svolgere è l'educazione civica delle generazioni che salgono [...]. L'educazione civica sola può dare con l'istruzione un contributo decisivo a consolidare l'unità morale e politica fondamentale del nostro popolo che ancora si attende di vedere del tutto realizzata e insieme far sì che i cittadini conoscano e vivano e difendano i principi e i valori di libertà, di giustizia, di democrazia, di responsabilità e di dignità sanciti nella Carta costituzionale e prima ancora nella coscienza. Quest'opera di formazione dei giovani se spetta, in varia misura, a tutti i cittadini, entro le varie sfere educative, appartiene, però, in modo tutto particolare e specifico, agli educatori che operano nella Scuola (Gui 1965).

L'intervento educativo sui giovani aveva l'obiettivo di

formarli anche ad essere cittadini liberi di domani. Creare cittadini liberi significa anzitutto dare la consapevolezza dell'appartenenza ad una comunità e del rispetto delle istituzioni e delle leggi che la governano; significa creare uomini capaci di giudizio critico, pronti ad assumere responsabilità che vanno oltre i limiti della propria persona, cittadini attivi e sensibili alla consapevole ed energica difesa delle istituzioni» (Gui 1965).

Anche Gui, in linea con Moro, insistette sul valore educativo della Costituzione, identificata come il testo fondamentale per la formazione della cittadinanza democratica dei ragazzi italiani. Essa infatti

per i valori umani, sociali e politici, che in sintesi contiene e promuove, può costituire veramente il primo e fondamentale strumento del quale gli insegnanti possono servirsi per avviare, sollecitare e fondere in concreto l'educazione civica nella scuola. Essa è il più alto testo di fede civile e politica, una fonte di studio, di meditazione e di ricerca. La propone il legislatore: la adotta la nostra

coscienza. Così la intendano gli educatori italiani. Considerino l'educazione civica come dovere loro imprescindibile. Creino con essa una gioventù più consapevole, più amante della libertà, più aperta alla socialità, più devota alla nostra libera vita di popolo democratico. Se la nuova scuola media avrà, con le altre, garantito il conseguimento di questa mèta, avrà toccato il più fulgido dei successi educativi (Gui 1965).

Analogamente, inaugurando a Roma, nell'aprile del 1965, le iniziative ministeriali promosse per celebrare adeguatamente il ventennale della Resistenza, Gui affermava:

Ma non basta che il patrimonio ideale della Resistenza sia stato largamente recepito nella carta fondamentale dello Stato [...]; la sua sopravvivenza è legata, più che alle leggi e alle istituzioni, all'instaurarsi di un autentico costume democratico. Anche la piena conoscenza, l'assimilazione, l'attuazione dei principi della Costituzione sono essenzialmente affidate alla sensibilità e alla consapevolezza democratica dei cittadini; *spetta alla scuola, nell'assolvimento dei suoi compiti di formazione integrale della persona, sviluppare nelle giovani generazioni questi fondamentali sentimenti di uomini liberi traducendo l'esperienza storica della Resistenza in ammaestramento ed educazione civica.* [...] In questo senso la Liberazione è veramente un impegno permanente per l'uomo democratico; vinte le battaglie contro la dittatura, contro la discriminazione razziale, contro i privilegi sociali, oggi occorre battersi per liberare l'uomo dall'ignoranza, dal bisogno, per assicurare ad ogni cittadino le condizioni necessarie per una libera crescita della propria personalità e per una integrale valorizzazione delle sue capacità e possibilità (*Discorso pronunciato dal Ministro On.le Gui l'11 aprile 1965 nel Teatro Eliseo di Roma e celebrazione del ventennale della Resistenza*).

Promuovere la partecipazione di ogni cittadino alla vita dello Stato e garantire lo sviluppo della personalità di ciascuno nella solidarietà sociale furono i principi che guidarono gli interventi per la scuola di Moro e Gui (prima, durante e dopo il centro-sinistra scolastico): con tutti i limiti di azione e le resistenze che frenarono lo slancio riformatore delle compagini governative di centro-sinistra, essi operarono per attuare la Costituzione attraverso politiche sociali dell'istruzione.

Sintetizza efficacemente lo spirito complessivo di quel progetto politico un intervento del ministro Gui al convegno AIMC del settembre 1965 dedicato a *Scuola e vita democratica*, soprattutto laddove sostenne che

nessuna vera democrazia è realmente possibile senza un'istruzione fondamentale e sviluppata per tutti i cittadini, conseguita mediante l'adeguamento delle strutture quantitative della scuola a tale necessità e il costante *orientamento dell'attività educativa verso la finalità dell'elevazio-*

ne della personalità di ciascun cittadino secondo le proprie attitudini e possibilità. [...] Ed anche l'educazione nella scuola [...] deve instillare nei giovani insieme con la considerazione dei diritti di ciascuna persona, il riferimento continuo e [...] generoso alle esigenze di solidarietà e di responsabilità ("Il rapporto democratico tra scuola e società", *Il Popolo*, 17 settembre 1965).

BIBLIOGRAFIA

- Barbagli, Marzio e Dei, Marcello. 1969. *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti.* Bologna: il Mulino.
- Barbagli, Marzio. 1974. *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia.* Bologna: il Mulino.
- Canestri, Giorgio. 1983. *Aldo Moro ministro della Pubblica Istruzione*, in *Aldo Moro: cattolicesimo e democrazia*, Alessandria: Istituto per la storia della Resistenza in provincia di Alessandria, pp. 115-128.
- Cobalti, Antonio. 2006. *Globalizzazione e istruzione.* Bologna: Il Mulino.
- Codignola, Tristano. 1986. *La guerra dei trent'anni. Com'è nata la scuola media in Italia*, in M. Gattullo-A. Visalberghi (eds.), *La scuola italiana dal 1945 al 1983.* Firenze: La Nuova Italia.
- Codignola, Tristano. 1987. *Scuola per tutti fino a 14 anni*, in T. Codignola, *Per Una Scuola Di Libertà. Scritti Di Politica Educativa (1947-1981)*, La Nuova Italia: Firenze.
- Corradini, Luciano (ed.). 2008. *Laicato cattolico, educazione e scuola in Gesualdo Nosengo. La formazione, l'opera e il messaggio del fondatore dell'UCIIM.* Torino: ELLEDICI-Leumann.
- De Giorgi, Fulvio. 2010. *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune.* Brescia: La Scuola.
- De Giorgi, Fulvio. 2016. *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia.* Brescia: La Scuola.
- De Giorgi, Fulvio. 2020. "L'opposizione di Aldo Agazzi al montessorismo. Due lettere dell'estate 1951." In *Annali di storia dell'educazione*, XXVII: 243-57.
- De Giorgi, Fulvio. 2020. *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia.* Roma: Viella.
- Elia, Leopoldo. 1979. "Moro, lo Stato e la giustizia sociale." *La Discussione*.
- Formigoni, Guido. 2016. *Aldo Moro.* Bologna: il Mulino.
- Gabusi, Daria. 2010. *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra.* Brescia: La Scuola.
- Gabusi, Daria. 2011. "La politica scolastica del centro-sinistra nei suoi nodi irrisolti: la legge sulla "scuola libera" e la lotta all'analfabetismo." In *Annali di sto-*

- ria dell'educazione e delle istituzioni scolastiche XVIII*: 357-377.
- Gabusi, Daria. 2018. *Aldo Moro ministro della Pubblica Istruzione, Aldo Moro nella storia della Repubblica*, a cura di N. Antonetti, 119-136. Bologna: il Mulino.
- Galfrè, Monica. 2017. *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Gaudio, Angelo. 2003. "L'educazione civica nella scuola", In *Almanacco della Repubblica. Storia d'Italia attraverso le tradizioni, le istituzioni e le simbologie repubblicane*, a cura di M. Ridolfi, 328-37. Milano: Mondadori.
- Gui, Luigi. 1962, *Discorso pronunciato al Senato della Repubblica il 25 settembre 1962*, 604° seduta pubblica resoconto stenografico martedì 25 settembre 1962 (pomeridiana). Accessed 20th April 2023. <https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/434267.pdf>
- Gui, Luigi. 1974, *La scuola elementare scuola del popolo*. Discorso tenuto dal ministro Gui VII Congresso dell'AIMC (Roma, 18-22 settembre 1962), in *Ibi*, pp. 156-7.
- Gui, Luigi. 1974. "Il rinnovamento della scuola in clima democratico", in *Problemi della scuola*, Padova, Comitato di Liberazione Nazionale, 1946 (riportato in L. Gui, *Testimonianze sulla scuola. Contributo alla storia della politica scolastica del centrosinistra*, Firenze: Le Monnier, pp. 3-8).
- Gui, Luigi. 2005. *Autobiografia. Cinquant'anni da ripensare 1943-1993*. A cura di D. Gabusi. Brescia: Morcelliana.
- Moro, Aldo. 1952. "Scuola ai margini." In *Iniziativa democratica*: gennaio 1952.
- Moro, Aldo. 1955. *I fondamenti dottrinali e l'evoluzione storica dei rapporti tra scuola cultura e società*, in Id., *Scritti e discorsi*. II: 1951-1963, a cura di G. Rossini, 541-551. Roma, Cinque Lune, 1982.
- Moro, Aldo. 1958. *Priorità della scuola rispetto ad altre pur apprezzabili esigenze: discorso dell'on. prof. Aldo Moro, ministro della P.I. al Convegno Dirigenti uciim, 27-30 dicembre 1958*, In G. Gozzer, *Sviluppo della scuola e Piano decennale*. Roma: edizioni UCIIM.
- Moro, Renato. 2008. *Aldo Moro negli anni della Fuci*. Roma: Studium.
- Moro, Renato. 2022. *Storia di una maestra del Sud che fu la madre di Aldo Moro*, Milano: Bompiani.
- Oliviero, Stefano. 2007. *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*. Firenze: Centro Editoriale Toscano.
- Pazzaglia, Luciano. 2001. *Il dibattito sulla scuola nei lavori dell'Assemblea costituente*, in *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-sinistra*, a cura di L. Pazzaglia e R. Sani, 328-56. Brescia: La scuola.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri. Ufficio stampa: *Dichiarazioni programmatiche del governo pronunciate dal presidente del Consiglio on. Aldo Moro alla Camera dei deputati e al Senato della Repubblica il 12 dicembre 1963*, 11-12 (Centro di Documentazione e Ricerca "Raccolte Storiche", Archivio per la storia dell'educazione in Italia, Fondo Luigi Gui, f. 10).
- Rocca, Giancarlo. 2018. "Maria Montessori e i corsi di pedagogia infantile presso le Francescane Missionarie di Maria." In *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche XXV*: 74-88.
- Santoni Rugiu, Antonio. 2005. *La stagione delle speranze. La riforma scolastica mancata e l'adesspi (1958-1968)*. Rende (CS): Edizioni Scientifiche Calabresi.
- Scuola di Barbiana. 1996 (1967¹) *Lettera a una professoressa*, Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.



Citation: Luigi Ambrosi (2023) La scuola media dei conservatori. L'opposizione delle destre alla riforma del 1962. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(1): 21-32. doi: 10.36253/rse-14174

Received: January 11, 2023

Accepted: April 13, 2023

Published: August 9, 2023

Copyright: ©2023 Luigi Ambrosi. 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: Rossella Raimondo, Università di Bologna.

La scuola media dei conservatori. L'opposizione delle destre alla riforma del 1962

Conservatives' middle school: Right-wing opposition to the 1962 reform

LUIGI AMBROSI

Ricercatore indipendente
luigiambrosi77@gmail.com

Abstract. In 1962, right-wing political parties in Italy opposed the law establishing the State middle school. The reasons for this dissent were advanced during the parliamentary debate: by the liberals, the neo-fascists and the royalists. There were varied opinions, but they converged on some fundamental traits, also common to some exponents of the major government party, namely the Christian Democrats. Through the analysis of these arguments, an alternative school model to the one proposed in the reform emerges: unitary but not unique, with a strong humanistic imprint, in which spiritual values were the main foundations of a European identity, an alternative to Soviet and American materialism. They wanted a selective school, which would reflect the natural inequality between pupils, in terms of ability and will. It is a profile that can be defined as conservative, shared in the main aspects by many teachers wary of the reform.

Keywords: middle school, Sixties, right-wing, Italian Social Movement (M.S.I.), Italian Liberal Party (P.L.I.).

Riassunto. I partiti politici di destra si opposero alla legge di istituzione della scuola media statale approvata in Italia nel 1962. Le motivazioni di dissenso avanzate durante il dibattito parlamentare dai liberali, dai neofascisti e dai monarchici furono variegata, ma convergenti su alcuni tratti fondamentali, comuni peraltro ad alcuni esponenti del maggiore partito di governo, la Democrazia cristiana. Attraverso l'analisi di tali argomentazioni emerge un modello di scuola alternativo a quello proposto nella riforma: unitaria ma non unica, con una forte impronta umanistica, in cui i valori spirituali fossero le basi principali di una identità europea, alternativa al materialismo, non solo sovietico, ma anche americano; selettiva, che rispecchiasse una naturale diseguaglianza tra gli alunni, in termini di capacità e volontà. Si tratta di un profilo che può essere definito conservatore, condiviso negli aspetti principali dai molti docenti diffidenti verso la riforma.

Parole chiave: scuola media, anni Sessanta, destra, Movimento sociale italiano (Msi), Partito liberale italiano (Pli).

Lo scopo di questo articolo è indagare le argomentazioni avanzate dalle forze politiche di destra per motivare il contrasto alla legge di *Istituzione e ordinamento della scuola media statale* del 1962, verificando in particolare se tali ragionamenti configurino dei modelli di scuola alternativi a quello proposto dal centro-sinistra. In effetti, nonostante le notevoli differenze ideologiche e di cultura politica tra Pli (Partito liberale italiano), Msi (Movimento sociale italiano) e il monarchico Pdi (Partito democratico italiano), dal dibattito parlamentare emergono delle convergenze su alcuni aspetti caratterizzanti da attribuire – spesso da conservare – alla nuova scuola media. Peraltro, molti di questi tratti appaiono condivisi da numerosi parlamentari della Dc (Democrazia cristiana), che pur votarono a favore della legge per disciplina di partito.

Si tratta di un tema a cui la storiografia, nelle sue varie articolazioni, non si è finora interessata, probabilmente nella convinzione di un'incidenza modesta o accessoria di quei partiti nel dibattito politico e per la stessa problematicità a definire la “destra” – o meglio le destre – nella storia dell'Italia repubblicana. Infatti, proprio a partire dal 1960 e in base all'antifascismo sul quale si fonda il centro-sinistra, le destre «finiscono per essere sospinte tutte ai margini della Repubblica, confinate in una zona grigia nella quale le differenze spesso considerevoli fra l'una e l'altra vengono smarrite» (Orsina 2013). La collocazione temporale della vicenda della scuola media unica in un momento fondativo della marginalizzazione delle destre può rappresentare, invece, un caso fecondo di indagine delle culture politiche, che non trascuri gli aspetti ideologici, il *cleavage* comunismo/anticomunismo oltre a quello fascismo/antifascismo, ma si soffermi su quelli pragmatici collegati a una concreta proposta legislativa. Così, tenendo presenti le strategie retoriche delegittimanti, è possibile far emergere idee, valori, sentimenti, ovvero la visione più ampia di processi economici, sociali e culturali, di immediato impatto e di lunga durata allo stesso tempo, tra cui la modernizzazione economica, la mobilità sociale, le finalità formative ed educative della scuola di base. Su questo terreno si fanno interagire approcci analitici raramente comunicanti, come la storia della politica e quella della scuola.

Viene preso in esame, soprattutto e interamente, il lungo e intenso dibattito parlamentare che accompagnò l'accidentato percorso legislativo della scuola media unica (Oliviero 2007), al fine di rintracciare i caratteri della politica scolastica e i riferimenti pedagogico-culturali delle citate forze politiche di destra. Specifico riguardo è rivolto alle voci critiche verso la riforma all'interno del maggior partito di governo, la Dc. Gli atti parlamentari (discussioni in aula e nelle relative commissioni compe-

tenti, tra la presentazione della proposta di legge del Partito comunista italiano – Pci – il 10 gennaio 1959 e l'approvazione della legge il 31 dicembre 1962) costituiscono una fonte fondamentale per sondare la cultura politica su un terreno pragmatico e con toni propagandistici mitigati dalla sede istituzionale di confronto. L'esame della stampa di riferimento dei rispettivi partiti, infatti, ha fatto emergere argomentazioni in sostanza identiche, alterate talvolta da una maggiore e a volte smodata enfasi nel tono, che non aggiunge nulla all'analisi¹.

POSIZIONI TRASVERSALI, PIÙ O MENO PREVEDIBILI

Molte posizioni espresse dai partiti di destra risultarono parzialmente o totalmente trasversali agli schieramenti parlamentari. Ad esempio, tutti convennero sulla rilevanza storica assoluta della legge esaminata, da cui ne conseguiva l'indifferibilità. Pure riguardo ai principi e agli scopi della legge si espresse un'unanime volontà di eliminare le discriminazioni, che incanalavano troppo precocemente verso un futuro scolastico e lavorativo, compromettendo le opportunità di mobilità sociale dei meno abbienti. In tal senso, il senatore del Pli Giorgio Bergamasco ammise che «il passato ed anche il presente ordinamento della scuola [...], in concorso con le condizioni ambientali» avessero potuto «favorire [...] una differenziazione di ceti»² e il senatore dell'Msi Lando Ferretti dichiarò che sarebbe stato giusto mettere «tutti i giovani sulla stessa linea di partenza», così come nella società socialista dell'Urss, a cui bisognava riconoscere «qualche punto di vantaggio su quella nella quale noi viviamo»³.

Tutti apparvero d'accordo anche sul principio pedagogico di consentire ai ragazzi una scelta più matura sul proprio avvenire, a 14 anni e non a 11. Il relatore di minoranza liberale alla Camera, Vittorio Badini Confalonieri, propose addirittura di eliminare ogni vincolo di scelta fino all'università per chi provenisse dai licei (mentre nella riforma della scuola media rimaneva sbarrata la strada della facoltà di lettere a coloro che si diplomassero allo scientifico), e la conseguente scomparsa del «monopolio degli accessi universitari [...] detenuto

¹ A titolo di esempio, per quanto riguarda l'Msi: Romano Albanese, Ferruccio. 1962. “La lebbra materialista all'attacco dell'umanesimo.” *Il Secolo d'Italia*, 21 settembre; «Ripudiata la lingua della civiltà», nell'occhiello di 1962. “Anche sul latino resa totale ai marxisti.” *Il Secolo d'Italia*, 27 settembre. Anche le ragioni del Pli, sostenute in primo luogo da Salvatore Valitutti e in genere sul *Corriere della Sera*, sono coincidenti con quelle espresse in Parlamento: D.F. 1962. “Il programma dei liberali per lo sviluppo della scuola.” *Corriere della Sera*, 30 aprile.

² Atti parlamentari (poi Ap), Senato, III leg. (poi leg.), *Discussioni* (poi *Disc.*), 18 settembre 1962.

³ Ap, Senato, III leg., *Disc.*, 12 settembre 1962.

dal [...] classico»⁴. Questa posizione “tipica” dei liberali apparve contrastata, ad esempio, dal socialdemocratico Pier Luigi Romita, che metteva in guardia dall'alimentare «esclusivamente delle illusioni», vista la «possibilità che resta aperta ai pochi che hanno non solo capacità sufficienti ma anche possibilità economiche e di istruzione extrascolastica per superare le differenze culturali»⁵. Il che produceva il paradosso di un sostenitore della scuola media unica, che riproponeva sull'accesso universitario gli argomenti avanzati proprio contro la scuola media unica da Gaetano Salvemini all'inizio del Novecento e sintetizzabili nel dilemma metaforico: «se sia migliore democrazia quella che dà a tutti i piedi la stessa scarpa, o quella che dà ad ogni piede la scarpa che gli abbisogna, e magari una scarpa di ricambio» (Bertoni Jovine 1967, 164).

Pure i missini incalzarono il governo, sull'obbligo scolastico, considerato una “falsa” novità, in quanto già introdotto dalla riforma Gentile del 1923, sebbene in realtà solo sulla carta (Betti 2013, 9). Presentando la relazione di minoranza alla Camera, Antonio Grilli espresse l'esigenza di una scuola professionale obbligatoria oltre i 14 anni, per soddisfare le esigenze dei giovani e, allo stesso tempo, del mondo economico e sociale⁶. Benché non mancarono ripetuti (visto un precedente del senatore Michele Barbaro a settembre 1962) e ideologicamente paradossali invocazioni alla libertà, come quella del deputato Tripodi, che si chiese:

ci hanno mai pensato i nostri illuminati innovatori, i quali hanno saputo partorire la liberissima “scuola dell'obbligo”, che suscita l'immagine della prigione? “Obbligo”, la scuola può essere per i maestri di ogni grado, per i quali è lavoro; [...] non mai per gli alunni, che il buon maestro non “chiuderà” in una prigione, bensì dovrà “educare” alla vera libertà, “correggendone” lo spontaneo amore per le vie del buono e del bello: non senza richiedere, s'intende bene, anche il loro sforzo gioioso della quotidiana conquista”.

Appare eccentrica anche la polemica dei monarchici sulla gratuità della scuola media: il deputato Cesare Degli Occhi (eletto nel Partito nazionale monarchico, ma poi entrato nel gruppo misto) sollevò un conflitto costituzionale tra l'articolo 34, che sanciva la gratuità, e il numero 53 sulla progressività fiscale, in base al principio, condiviso dal collega Antonino Cuttitta (deputato del Pdi) che fosse sbagliato dare il libro gratuito anche ai figli dei ric-

chi, giacché «sarebbe stato meglio spendere tutte le 200 mila lire per i dieci bambini poveri, fornendo loro, oltre che il libro, anche le scarpe e il cappottino per andare a scuola d'inverno senza soffrire il freddo». Un atteggiamento paternalistico, probabilmente influenzato dall'egualitarismo di sinistra egemone all'epoca, che non teneva conto del superiore principio della gratuità universale di un “servizio pubblico”, basato peraltro in tal caso sul fragile presupposto che – in base all'articolo 9 della legge – i libri e le altre provvidenze potessero effettivamente, cioè con adeguata copertura finanziaria, essere distribuiti dai patronati scolastici alle famiglie più disagiate.

In effetti, tra gli aspetti migliorabili della legge, le opposizioni di destra, analogamente a quelle di sinistra, indicarono a più riprese l'estensione della gratuità oltre le tasse di iscrizione e di frequenza, anche al materiale scolastico, ai trasporti e alla refezione scolastica. Un aspetto di cui erano pienamente consapevoli gli esponenti della maggioranza governativa, nell'ambito delle più ampie problematiche strutturali che avrebbero condizionato l'attuazione della riforma: l'edilizia scolastica; la distribuzione territoriale, che rischiava di penalizzare i comuni più piccoli, specie di montagna; il sostegno con borse di studio e provvidenze speciali agli alunni, costretti a lavorare per il sostentamento della propria famiglia; l'insufficienza di docenti con adeguata preparazione in varie materie, tra cui la specializzazione per insegnare nelle classi differenziali (Martinelli 2017); le risorse professionali e finanziarie per attuare il doposcuola. Senza considerare il problema sollevato dal deputato democristiano Alfonso Cerretti sulla gratuità della scuola dell'obbligo non statale, di cui avrebbe dovuto farsi carico lo Stato, «a meno che non si vogliano soffocare le possibilità di vita delle scuole private, o costringerle a diventare scuole di privilegiati»⁷. Per cui egli riproponeva, al termine della discussione nel dicembre 1962, il meccanismo delle scuole “a sgravio”, già espunto più di un anno prima dal disegno di legge (Oliviero 2007, 46-47).

A questo proposito, proprio i liberali – analogamente ai comunisti e al contrario dei missini – si dimostrarono sovente preoccupati del fatto che la riforma potesse favorire la scuola privata (di cui il Pli apprezzava il valore nella libera concorrenza con le scuole statali, ma non poteva accettarne alcuna condizione di «privilegio»⁸), giacché ad essa si sarebbero rivolti coloro che volevano proseguire gli studi in un liceo classico (o di altro genere), con un'adeguata preparazione in latino, che nella nuova scuola media, secondo Badini Confalonieri, «si illanguidirà ancora di più e perderà ogni e qualsiasi

⁴ Relazione di minoranza della VIII Commissione (Istruzione e belle arti), 10 dicembre 1962.

⁵ Ap, Camera, III leg., *Disc.*, 19 dicembre 1962, pomeriggio.

⁶ Relazione di minoranza della VIII Commissione (Istruzione e belle arti), 12 dicembre 1962.

⁷ Ap, Camera, III leg., *Disc.*, 18 dicembre 1962.

⁸ Ap, Senato, III leg., *Disc.*, 18 settembre 1962.

valore». Cosicché «i cosiddetti fattori discriminanti cacciati dalla porta rientreranno trionfalmente dalla finestra; e la scuola di Stato, via via svilita ed avvilita, alla fine non potrà che qualificarsi come scuola dei poveri»⁹.

Per quanto riguarda le materie previste nell'ordinamento della nuova scuola media, l'impianto generale fu criticato dal monarchico Degli Occhi, che accusò la maggioranza governativa di voler «pillolizzare»¹⁰ l'insegnamento, così come l'Italia, attraverso la creazione delle regioni. E lo stesso fece, trasversalmente, un deputato comunista, richiamando il paragone di un collega democristiano tra la nuova scuola media e «una specie di sala di assaggi, di degustazione [...] una specie di rosticceria»¹¹. Soltanto il senatore missino Barbaro espresse apprezzamento per «una scuola, in cui si assaggia un po' tutto e, a maggior ragione, il latino che è fondamentale per tutti. In tutti i campi si deve sondare, perché si possa cogliere qualche favilla rivelatrice di genialità»¹². Ma anche il suo partito criticò il carattere facoltativo di alcune materie (educazione musicale e applicazioni tecniche dalla seconda classe e latino dalla terza in poi). In particolare, tutti i parlamentari di destra – così come i comunisti¹³ – si mostrarono agguerriti nella difesa dell'educazione musicale, da rendere obbligatoria per tutti e tre gli anni e con un maggiore numero di ore settimanali. Ad esempio, il senatore liberale Mario Venditti richiamò le proteste del Sindacato nazionale dei musicisti e dei Conservatori di tutta Italia, lamentando un surplus di danno alla cultura musicale nazionale, proprio «oggi che la musica negra e la musica bianca della televisione hanno fatto scempio delle nostre originarie armonie».

Al di là dei toni, si trattò di un'ulteriore posizione trasversale, così come la richiesta di sottrarre la competenza esclusiva sui programmi scolastici al Ministero della pubblica istruzione, sebbene si trattasse di una consuetudine. I liberali dichiararono che «il potere concesso all'esecutivo di dettare norme sui programmi e sugli esami incontra la nostra più decisa opposizione»¹⁴ e i comunisti proposero una commissione parlamentare mista di 15 deputati e 15 tecnici, affiancata al Consiglio superiore della pubblica

istruzione (Cspi), per ottenere un parere che recasse le «istanze della nuova società, la quale, attraverso il Parlamento, manifesta i suoi bisogni»¹⁵. Sinistra e destra, in questo caso i missini, si trovarono d'accordo anche sul peso da assegnare al doposcuola, che nella legge risultava di 10 ore, gratuito e facoltativo. Entrambi l'avrebbero voluto ampliare, rendere obbligatorio e più determinante nella vita scolastica, anche se differenti erano gli scopi e l'organizzazione. I comunisti lo intendevano soprattutto come «un completamento dell'orario scolastico, un valido strumento per colmare le lacune, chiarire i dubbi, arricchire le conoscenze»¹⁶. Per i neofascisti doveva somigliare all'Opera Balilla o – in un'ulteriore convergenza di indole statalista, paternalista e socialisteggiante – a ciò che si faceva in Unione sovietica, con crociere, gite, campeggi, tipografie, laboratori fotografici, cori, orchestre, lavori spontanei, attività teatrali, affinché – come disse Grilli – fosse «organizzata in modo da consentire al fanciullo di rivelare le sue attitudini, le sue disposizioni»¹⁷.

UNA SCUOLA UNITARIA PER LA FORMAZIONE DELL'«UOMO EUROPEO»

Se le forze politiche di destra assunsero posizioni trasversali su alcuni aspetti della riforma, ve ne furono molti altri su cui si distinsero sia dall'opposizione di sinistra del Pci sia dalla maggioranza governativa, anche se non sempre da tutti i suoi membri. Ad esempio, sulla questione fondamentale dell'unicità della scuola, che i liberali definivano «monistica», per contrapporla a quella preferita da loro, «pluralistica», giacché basata su due indirizzi: l'uno caratterizzato dal latino e l'altro da una seconda lingua straniera. Questo progetto di scuola unitaria di carattere linguistico-storico-letterario, dove matematica e scienze avrebbero concorso ad integrare la formazione degli alunni di entrambe le articolazioni, aveva il pregio – secondo i proponenti – di porre sullo stesso piano, con «pari dignità [...] la scuola dell'umanesimo classico e quella dell'umanesimo moderno», con la «possibilità di passare da un indirizzo all'altro» e «a tutti i tipi di scuola superiore, mediante esame di Stato»¹⁸. Anche il monarchico Degli Occhi avanzò a titolo individuale una proposta, mutuata dall'associazione dei laureati dell'Università Cattolica di Milano, di «scuola distinta in rami con possibilità di passaggi dall'uno all'altro,

⁹ *Relazione di minoranza cit.*, 10 dicembre 1962. Anche sulla stampa, il professore Salvatore Valitutti, responsabile scuola del Pli, esternò «il timore che la scuola privata possa, in futuro, organizzarsi come “scuola del latino”, specializzata per la formazione della classe dirigente» (S.A. 1961. “Inaugurato il congresso per la difesa della scuola media.” *Corriere della Sera*, 5 novembre).

¹⁰ Ap, Camera, III leg., *Disc.*, 18 dicembre 1962.

¹¹ *Ivi*, 14 dicembre 1962.

¹² Ap, Senato, III leg., *Disc.*, 19 settembre 1962.

¹³ Ap, Camera, III leg., *Disc.*, 14 dicembre 1962.

¹⁴ *Ivi*, 10 dicembre 1962.

¹⁵ Le citazioni in Ap, Senato, III leg., *Disc.*, 18 settembre 1962.

¹⁶ Ap, Camera, III leg., *Disc.*, 19 dicembre 1962, antimeridiana.

¹⁷ *Ivi*, 13 dicembre 1962.

¹⁸ *Relazione di minoranza cit.*, 10 dicembre 1962.

qualificati l'uno per lo studio del latino, gli altri per lo studio di materie scientifiche o tecniche»¹⁹.

Il missino Grilli, invece, si dichiarò per un «ritorno al disegno di legge Gonella, che prevede una scuola media unitaria, la quale abbia, fin dal secondo anno, le sue materie opzionali»²⁰. Un'analoga posizione espresse il deputato democristiano Roberto Lucifredi, che considerava quella del governo da lui sostenuto «un regresso notevole rispetto ad altre soluzioni [...] in precedenza prospettate: ad esempio, rispetto alla stessa soluzione che era stata tanti anni fa adottata nel progetto dell'onorevole Gonella»²¹, ministro tra il 1946 e il 1951. E il collega di partito Alfonso Cerretti, pur riconoscendo il raggiungimento delle finalità anti-discriminatorie, dissentiva «circa i criteri applicativi e l'articolazione della scuola unica, che avrei preferito unitaria»²².

In effetti, sin dalla prima riunione in Commissione istruzione del Senato, il 26 gennaio 1960, il presidente Adone Zoli aveva definito «il punto più importante [...] quello della scelta fra scuola unica o scuola unitaria con materie opzionali»²³. L'una emergeva dal disegno di legge comunista, l'altra dalla seconda proposta (dopo la bocciatura della prima da parte del Cspi) del ministro Giuseppe Medici, che «pur restando oggettivamente legata ad una visione conservatrice della scuola, introdusse il criterio delle opzioni riducendo con ciò il carattere rigidamente predeterminato della prima [...] e aprendo le porte alle proposte emendative del Ministro Giacinto Bosco» (Trebisacce 2013, 25). Bosco, quindi, aveva svincolato l'accesso alle scuole superiori dalla materia integrativa prescelta, tra cui c'era il latino, pertanto «gli anti-unicisti si erano ovviamente saldati con i "latinisti"», per i quali la facoltatività del latino era «responsabile di distruggere non solo il fondamento tradizionale della cultura di una nazione civile come la nostra ma di ridurre a priori notevolmente anche la lucidità mentale e la dirittura morale delle future generazioni» (Oliviero 2007, 47). Tuttavia, la riproposizione di un esame di latino vincolante per l'accesso al liceo classico, da parte del successore Luigi Gui, nel disegno di legge in esame alla Camera dall'ottobre 1962 e poi approvato, non servì a placare le polemiche.

La "battaglia del latino", ampiamente studiata (Oliviero 2013; Ambrosini 2016), trovò il suo apice simbolico nell'intervento interamente in latino e tradotto in calce al resoconto verbale della seduta del deputato democri-

stiano Stefano Riccio²⁴, che probabilmente alla fine votò comunque a favore della legge contestata per disciplina di partito. In essa si distinsero i missini, che giunsero a proporre di renderlo obbligatorio per tutti. Lo fece il senatore Ferretti, in base alla constatazione che «i miei mezzadri toscani [...] non mandano i ragazzi all'avviamento al lavoro, li mandano alla scuola media»²⁵. Lo ribadì il citato Tripodi, con l'intenzione di «elevare le categorie più umili, facendo anche ad esse studiare il latino, anziché far diventare più ignoranti gli agiati togliendolo loro»²⁶. Tra gli argomenti più adoperati da tutti i partiti di destra per sostenere l'indispensabilità del latino nella scuola media ci fu l'ineguagliabile valore identitario non solo per la civiltà italiana, ma anche europea e mediterranea. Enfatizzata altrettanto fu la funzione propedeutica all'apprendimento della lingua italiana, di tutte quelle neo-latine e anche del greco. Ma «forse l'osservazione più importante», poiché entrava direttamente nella dualità culturale fondamentale tra umanesimo e scientismo, era il fatto che «proprio per sviluppare le scienze, e quindi la tecnica, non vi è di meglio, [...] che arrivarvi attraverso la *forma mentis*, il vaglio, il travaglio della grande cultura classica, formatrice questa della mente, ma formatrice anche del carattere!»²⁷.

Il rilievo identitario religioso fu un ulteriore argomento ricorrente per i missini, amplificato dall'avvicinarsi del Concilio vaticano II, che avrebbe esaltato la funzione liturgica della lingua latina e la sua universalità. In realtà, proprio in quell'occasione si discusse molto dell'inevitabile funzione comunicativa delle lingue nazionali (Girardo 1987), paventata dal monarchico Degli Occhi alla stregua di «un pertugio nella tradizione dei riti», fino al punto che «il solenne linguaggio latino, venga sostituito dal tamtam per rendere possibile ai negri di seguire gli uffici religiosi»²⁸. Secondo il liberale Venditti, per imparare l'italiano non era indispensabile solo il latino classico, ma era provato il valore propedeutico «anche del latino medioevale, del latino dei glossatori, della lingua usata dalla scuola salernitana»²⁹. Ma, pur presentando fino al termine della discussione un emendamento per ampliare il suo studio, il deputato liberale Domenico Di Luzio dichiarò apertamente che «il latino non è la sola disciplina idonea a promuovere quella "formazione dell'uomo" [...] che giustamente è stata anteposta a quella del cittadino [...]. Oltre all'umanesimo classi-

¹⁹ Ap, Camera, III leg., *Disc.*, 1962

²⁰ *Ivi*, 13 dicembre 1962.

²¹ *Ivi*, 19 dicembre 1962.

²² *Ivi*, 18 dicembre 1962.

²³ Ap, Senato, III leg., seduta della VI Commissione istruzione, 26 gennaio 1960.

²⁴ Ap, Camera, III leg., *Disc.*, 14 dicembre 1962.

²⁵ Ap, Senato, III leg., *Disc.*, 12 settembre 1962.

²⁶ Ap, Camera, leg., *Disc.*, 18 dicembre 1962.

²⁷ Il senatore missino Barbaro in Ap, Senato, III leg., *Disc.*, 19 settembre 1962.

²⁸ Ap, Camera, III leg., *Disc.*, 18 dicembre 1962.

²⁹ Ap, Senato, III leg., *Disc.*, 18 settembre 1962.

co, c'è l'umanesimo moderno, che è altrettanto formativo del primo»³⁰.

Ben diverso, tuttavia, da quello che ispirava i comunisti nel proporre una «scuola umanistica moderna», fondata su tre elementi essenziali: l'italiano, come primo strumento di apertura culturale; la storia, come «mezzo per creare negli alunni, quel senso storico che è un elemento essenziale della civiltà moderna, e infine le scienze matematiche e fisiche che sono [...] nel mondo d'oggi, condizione fondamentale per la formazione del giovane»³¹. Gli ultimi due ingredienti, infatti, avevano destato allarme in tutta l'opposizione di destra. Per il missino Raffaele Delfino la centralità della storia risultava preoccupante specialmente in abbinamento all'educazione civica, con cui si voleva imporre «nei futuri programmi scolastici, di politicizzare nel senso più contingente l'educazione civica, e di interpretare faziosamente la storia»³² e per il monarchico Cuttitta era la stessa educazione civica a essere «il veleno della politica che volete introdurre nella scuola, per insegnare a questi bambini i valori della Resistenza e roba del genere!»³³.

Quasi tutti i ragionamenti, in ogni caso, confluirono nel contrasto dicotomico tra culto dell'uomo e culto della scienza, tra spiritualismo e materialismo, nell'ambito del quale il missino Pietro Sponziello evinse addirittura la caratterizzazione antropologica dell'«uomo europeo», che «non è soltanto il frutto di una selezione fisica ed economica, marxisticamente intesa, bensì è una entità spirituale non meno concreta». In questa ottica, la battaglia sul latino nella scuola media si trovò collocata in una tempe storica segnata dall'esito della seconda guerra mondiale, in cui «mentre l'Europa è stata sconfitta, hanno vinto l'Asia da una parte, l'America dall'altra, che ci hanno portato questo tecnicismo meccanico, indubbiamente ammirevole, ma che per la sua essenza antiumanistica sembra obbligare la nostra vecchia Europa ad un rassegnato cedimento del suo spirito civile». Non si trattava di

un dramma limitato al fatto dello Stato-*Moloch* [sovietico, Ndr], che finisce con l'annullare completamente la personalità umana; non è un dramma che risieda solo nell'alternativa della cosiddetta civiltà americana basata sul concetto economico che l'uomo vale per quanto produce e per quanto guadagna: il dramma per noi, cattolici almeno al pari di voi, assume proporzioni spaventose, perché abbiamo sempre ritenuto e riteniamo la latinità il saldo pilastro su cui si è retta e si regge la Chiesa universale cattolica»³⁴.

Sebbene con toni meno drammatici, si trattava di un allarme condiviso dai liberali, visto che il deputato Francantonio Biaggi avvertiva nella legge sulla scuola media la preparazione per la prossima legislatura di

un terreno pronto per ulteriori riforme che, secondo le istanze di sinistra, dovrebbero livellare gli italiani sul piano di tecnici. La cultura americana e la russa sono forse l'ideale di molti di voi: né l'una né l'altra sono quelle che noi, liberali, desideriamo per i nostri figliuoli e per i nostri nipoti, che vorremmo migliori di noi, educati dal vecchio, caro ginnasio, che voi farete scomparire per sempre, perché i processi di deterioramento della cultura sono irreversibili»³⁵.

L'equazione tra identità europea e cultura umanistica, alternativa a quella tecnico-scientifica, caratterizzante entrambi i poli geopolitici della Guerra fredda, non risultò esplicita negli interventi dei deputati democristiani, che condividevano nondimeno la dicotomia culturale. Argomentazioni e toni non molto differenti, infatti, furono utilizzati dal senatore democristiano Antonio Bolettieri, che dalla difesa del latino giungeva a scenari apocalittici: «se parallelamente ai valori tecnico-scientifici non si sviluppano i valori spirituali e morali e non si perfeziona un superiore equilibrio umano, le scoperte scientifiche potrebbero portare alla distruzione dell'uomo e soltanto un mucchio di cenere potrebbe rimanere a testimoniare la sua follia». Questa sarebbe stata l'ultima e definitiva conseguenza dell'adesione alla proposta di legge comunista sulla scuola media (congiunta sin da subito a quella governativa), espressione di una «posizione razionalistica positivista», solo perché diretta ad indirizzare «l'alunno fin dalle prime classi verso la conquista graduale di conoscenze positive e di una visione razionale della storia degli uomini e del mondo naturale». Il che, per il senatore democristiano Pasquale Valsecchi, rendeva

evidenti gli scopi eversivi della battaglia che i comunisti stanno conducendo [...] contro il latino [...]. Le difficoltà dell'analisi logica e delle declinazioni, la scelta prematura dell'ordine di studi, il classismo della scuola ad orientamento umanistico, sono presi a pretesto per tentare di disumanizzare la nostra scuola, per imporre un orientamento di pensiero che ineluttabilmente vuole trasporre la mentalità scientifica dal mondo fisico a quello umano»³⁶.

Al di là dell'evidente sproporzione dei nessi logici stabiliti, rappresentava «una stortura» l'attribuzione –

³⁰ Ap, Camera, III leg., *Disc.*, 21 dicembre 1962, pomeridiana.

³¹ Il senatore Cesare Luporini in Ap, Senato, III leg., seduta della VI Commissione Istruzione, 16 febbraio 1960.

³² Ap, Senato, III leg., *Disc.*, 18 settembre 1962.

³³ Ap, Camera, III leg., *Disc.*, 18 dicembre 1962.

³⁴ *Ivi*, 14 dicembre 1962

³⁵ *Ivi*, 19 dicembre 1962

³⁶ Le citazioni precedenti in Ap, Senato, III leg., *Disc.*, 19 settembre 1962.

peraltro esclusiva – ai comunisti della «mentalità positivista», dal deputato del Pci Raffaele De Grada considerata estranea al materialismo dialettico e deprecabile in quanto «iconoclasta del passato, esaltatrice assurda del mito meccanico, che è una nuova forma di mitologia nella società moderna, analoga a quella mitologia del passato che è propria delle caste più conservatrici», mentre il disegno di legge governativo dava «appunto l'impressione di tentare di fondere insieme elementi postidealistic e postpositivistic, in conformità ad una diffusa, tendenza esistente nella società contemporanea in cui tanto spesso vanno insieme a braccetto il mito dell'antico e il senso del più spregiudicato positivismo modernistico»³⁷.

UNA SCUOLA "INUTILE" E SELETTIVA

Per quanto si dichiarassero disposti a dare spazio alle materie scientifiche, la scuola unitaria dei liberali doveva rimanere «altamente formativa e non certo ispirarsi a concezioni prettamente e grettamente utilitarie. Perché ciò che [...] restituisce la scuola alla sua alta missione educatrice, è che essa guardi sopra ogni cosa ai valori dello spirito, persegua la ricerca disinteressata, forgi dei liberi caratteri, fabbrichi [...] degli uomini prima che dei dotti e dei tecnici capaci»³⁸.

Nella relazione di minoranza esposero in modo sistematico la loro visione, a partire dal fatto che «la lotta contro il latino non è che uno degli aspetti della lotta condotta dal marxismo contro la "concezione della cultura disinteressata" la quale è una delle componenti essenziali della civiltà di tutto il mondo occidentale». Era in atto un progetto per spostare «il centro di gravità della nostra cultura, sostituendo al centro della cultura umanistica, che include in sé la scienza e la tecnica come sue necessarie diramazioni, quello della *cultura socio-scientifico-tecnica*». Ciò avrebbe provocato un mutamento antropologico, dall'uomo «che ricerca la verità e l'afferma anche a costo della sua vita; [...] l'uomo creatore e contemplatore disinteressato della bellezza», all'«uomo che in società con i suoi simili penetra la natura con la scienza e la domina con la tecnica»³⁹.

Pur essendo una forza politica legata al mondo imprenditoriale, il Pli non affrontò il problema della nuova scuola media in relazione alle più moderne esigenze di sviluppo economico, avvertite dalle associazioni come la Svimez e dalla stessa Confindustria, consapevoli

invece della «necessità di una solida e larga base culturale, al di là della preparazione tecnica, per potere sostenere le sfide di un presente stimolante ma anche irto di insidie, nel quale tradizione e modernità entrano in conflitto» (Galfrè 2017, 188). Si mostrarono più attenti i socialisti, nella convinzione che «tranne che per alcuni settori, [...] è acquisito da tutti che la scuola di tipo umanistico tradizionale, [...] non risponde più alle esigenze [...] di una società moderna, la quale pone problemi di dirigenza economica e tecnica ad alto e a medio livello, nonché di quadri esecutivi altamente qualificati». Mentre, all'interno della stessa maggioranza di centro-sinistra, il deputato democristiano Giuseppe Romanato stigmatizzava «la tendenza ad adeguare questa scuola e le sue strutture ai tempi ed alle esigenze maturate a seguito dell'evoluzione tecnica e civile della società»⁴⁰, concordando di fatto con i missini, che citavano Giovanni Gentile, per cui «la vera cultura è stata sempre una inutilità se si guarda ai suoi effetti prossimi»⁴¹.

Il latino andava difeso, dunque, poiché rappresentava il fulcro di una battaglia anti-utilitaristica, ma anche – secondo il missino Grilli – come «materia selettiva», non «sulla base del censo o delle condizioni sociali ma sul piano delle condizioni e qualità intellettive», giacché il non tenerne conto «opererà il livellamento in basso» e «dall'appiattimento, dall'immiserimento della scuola media deriverà il decadimento degli studi superiori e di tutta la cultura, deriverà l'indebolimento di certi valori, deriverà entro pochi anni una completa decadenza della classe dirigente del nostro paese»⁴². Non si poteva accettare – gli fece eco il collega di partito De Michieli Vitturi – «un sistema che, negando la selezione, riduca la scuola al livello dei meno dotati, dei meno capaci, dei meno intelligenti, dei meno volenterosi»⁴³. Anche i liberali si espressero nettamente per «una scuola per coloro che hanno capacità e volontà e un'altra meno impegnativa per quelli che non ne hanno», visto che non era accettabile che «si fermino nel loro processo evolutivo, creativo e produttivo, nell'interesse di tutto il paese, coloro che possono fare, creare e produrre, soltanto perché devono uguagliarsi a quelli che non possono fare, né creare, né produrre»⁴⁴. E una simile preoccupazione fu avanzata dal democristiano Guglielmo Donati: «Dobbiamo portare tutti i ragazzi allo stesso livello a 14 anni? Ma questo è contro natura! Guardiamo i nostri nasi: sono tutti belli, ma sono anche tutti diversi [...]». «Perché dovremmo

³⁷ Ap, Camera, III leg., *Disc.*, 14 dicembre 1962. Si veda Covato, *Meta*, 2020.

³⁸ Senatore Bergamasco in Ap, Senato, III leg., *Disc.*, 18 settembre 1962.

³⁹ *Relazione di minoranza cit.*, 10 dicembre 1962.

⁴⁰ Le citazioni precedenti in Ap, Camera, III legislatura, *Discussioni*, 18 dicembre 1962.

⁴¹ *Relazione di minoranza cit.*, 12 dicembre 1962.

⁴² Ap, Camera, III leg., *Disc.*, 13 dicembre 1962.

⁴³ *Ivi*, 18 dicembre 1962.

⁴⁴ *Ivi*, 20 dicembre 1962.

mortificare i veloci e formare un convoglio che marci alla velocità del più lento? (*Approvazioni, dal centro*)»⁴⁵.

Il temuto declassamento della nuova scuola media, che sarebbe scesa al livello dell'avviamento professionale o si sarebbe "elementarizzata", era legato all'idea di uguaglianza che sottendeva all'unicità. Lo esemplificò un altro esponente democristiano, l'insegnante Dino Limoni, che avvertiva come per non «ripetere le discriminazioni [...] del passato, vi è il pericolo di eccedere nel senso opposto». Egli espresse il suo favore per una scuola unitaria, basandola sulle esigenze dell'adolescenza «in cui l'essere umano [...] si apre allo svolgimento e alla maturazione dell'individualità», per cui «una scuola rigidamente uguale per tutti ci pare non troppo conforme a natura e contro la scienza pedagogica». Giacché:

Orbene, bisogna avere il coraggio di dire che la scuola una discriminazione la deve pur fare fra chi ha genio e chi non l'ha, fra chi ha volontà e spirito di sacrificio e chi queste doti non possiede. Altrimenti, come prima l'ingiustizia procedeva dalla disuguaglianza di classe, adesso potrebbe procedere da un erroneo, antinaturale, demagogico concetto di uguaglianza sociale⁴⁶.

Nella Dc era netta la divisione sul carattere, selettivo o orientativo, che avrebbe dovuto avere la scuola media, poiché c'era anche chi, come il deputato Paolo Barbi, stigmatizzava i «professori di scuola media che si vantano di aver bocciato molti alunni, di aver "selezionato" le classi: invece bisogna che comincino a vantarsi di aver portato avanti molti allievi, di aver fatto sviluppare ed orientare adeguatamente il maggior numero possibile dei giovani»⁴⁷. E i liberali, per tenere insieme i due aspetti, proposero lo sdoppiamento dell'esame conclusivo, affiancando al proscioglimento dall'obbligo un esame di ammissione per il passaggio alle scuole superiori, con carattere «selettivo, destinato a vagliare la capacità di quelli che intendono continuare»⁴⁸. D'altronde era recente l'abolizione dell'esame al termine della scuola elementare, che – secondo il deputato del Pdi Vincenzo Rivera – aveva avuto un indubitabile valore, visto che «gli insegnanti del primo corso di scuola media constatano quanto questi ragazzi arrivino ora impreparati, al confronto di quelli che vi arrivavano prima»⁴⁹.

A questo proposito il liberale Venditti, rivolgendosi al ministro, levò la propria indignazione, «con tutta la veemenza del "cittadino che protesta" di Oronzo Marginati ne *Il Travaso delle idee*, a proposito delle classi di recupero»,

ritenendo ingiusto che «chi sia stato bocciato all'ammissione alla prima classe di media potrà accedere all'equivalente di recupero. E anche gli esclusi dallo scrutinio finale della licenza e i respinti nella prima sessione d'esami potranno essere accolti nella terza classe di recupero»⁵⁰, citando pure *La classe degli asini* dell'attore dialettale Edoardo Ferravilla. Ancora più duramente ed esplicitamente si espresse il senatore missino Ferretti, considerando le classi di recupero una «proposta contraria alla serietà degli studi», giacché «si darà d'ora in avanti una licenza elementare condizionata che permetta a tutti, anche agli asini, di passare alla scuola media, in classi dette di "recupero". Ripetano l'anno, invece, e, quando saranno in grado di allinearsi agli altri, entreranno nella prima media»⁵¹.

In realtà, la dizione di "classi di recupero", presente nell'originario disegno di legge comunista, scomparve nella versione congiunta presa in esame dal Parlamento, divenendo "classi di aggiornamento", ma la funzione rimase sostanzialmente la stessa, secondo le parole del relatore di maggioranza democristiano al Senato:

Le classi di aggiornamento da noi proposte non vogliono significare [...] che nella nostra scuola ci sarà la volontà di promuovere tutti, *oves et boves*, bensì stanno a dimostrare la volontà di aiutare quei ragazzi che hanno subito l'influenza negativa dell'ambiente culturale e sociale di cui ho parlato e che, a giudizio degli insegnanti, hanno effettivamente raggiunto una sufficiente maturità e quindi licenziati *pleno iure*, ma hanno bisogno di una particolare cura e di una particolare assistenza, affinché possano essere inseriti in questa scuola media con speranze di successo. Si tratta insomma di prevenire l'insuccesso e non di arrivare dopo, quando ormai l'insuccesso c'è stato⁵².

Rispetto alle soluzioni proposte per affrontare il disadattamento scolastico, nel senso più ampio e generico, tutti apparvero «convinti dell'utilità delle classi separate per recuperare il ritardo scolastico, senza avvedersi minimamente del significato e del pericolo che esse [potevano] nascondere», tanto che poteva apparire «paradossalmente molto più lucido» (Galfrè 2020, 250), il deputato missino Tripodi che denunciò come «le "classi differenziali" e [...] le "classi di aggiornamento" [...] discriminano nel modo più rude e nel peggiore». Questo, tuttavia, appare un esercizio retorico, dello stesso tenore di quello espresse a proposito del latino («se invece volete la scuola facile per i proletari, e cioè senza latino, siete voi a discriminarli sul piano dell'intelligenza, dicendoli incapaci di esso»), smentito dalle citate posizioni dei colleghi di partito favorevoli al perpetuarsi del fenome-

⁴⁵ Ap, Senato, III leg., *Disc.*, 20 settembre 1962.

⁴⁶ Ap, Camera, III leg., *Disc.*, 13 dicembre 1962.

⁴⁷ *Ivi*, 18 dicembre 1962.

⁴⁸ Bergamasco, in Ap, Senato, III leg., *Disc.*, 18 settembre 1962.

⁴⁹ Ap, Camera, III legislatura, *Discussioni*, 14 dicembre 1962.

⁵⁰ Ap, Senato, III leg., *Disc.*, 18 settembre 1962.

⁵¹ *Ivi*, 12 settembre 1962.

⁵² *Ivi*, 25 settembre 1962, antimeridiana.

no delle bocciature e delle ripetenze, che non denotava certo una mentalità contraria alle discriminazioni. Tanto che il collega De Michieli Vitturi, commentando la relazione di maggioranza al Senato, sintetizzò:

La condanna della nuova scuola media potrebbe essere tutta qui, in questo giudizio del relatore del disegno di legge al Senato, che intende adeguare il processo di apprendimento, invece che all'esperienza e alla tradizione, invece che alla dignità, agli scopi e alla funzione educativa e formativa della scuola, alle esigenze degli alunni, che preventivamente giustifica, attribuendo il successo o l'insuccesso degli studi al contenuto della istruzione o ai criteri di selezione, invece che alla volontà, alla diligenza, alla capacità, all'intelligenza dei giovani⁵³.

La centralità delle esigenze degli alunni e l'attenzione critica rivolta ai metodi di insegnamento e ai criteri di valutazione venivano rigettati proprio perché profilavano una scuola non più – anche se non necessariamente – selettiva, come tradizionalmente inteso. Peraltro, secondo il senatore liberale Bergamasco l'«abbassamento del livello culturale generale» era inevitabile se si fossero estesi anche alla scuola media «i criteri metodologici adottati per la scuola elementare nei programmi del 1955», peraltro criticati da molti autorevoli pedagogisti proprio per la loro superficialità, con «il continuo richiamo alla spontaneità dell'allievo, l'insegnamento episodico e non sistematico»⁵⁴. E il missino Grilli gli fece eco stigmatizzando «una scuola media che si svolga sul piano ricreativo, sul piano dell'attivismo», con la conseguente frustrazione delle incipienti «facoltà intuitive» e «analitiche», che prima degli undici anni erano subordinate a un apprendimento più concreto e sensoriale, che motivava l'insistenza «sull'insegnamento del latino [...] una palestra delle attività dell'intelletto». Alla base vi era, secondo il democristiano Limoni, di nuovo concorde con le destre, «il pericolo di istituire una scuola della faciloneria, che diventerebbe per gli adolescenti una troppo forte tentazione ad indulgere a quel vizio capitale che è l'accidia, per le famiglie un facile espediente per assicurare ai figli il successo scolastico, per i docenti un comodo pretesto a non impegnarsi con dottrina, metodo e disciplina»⁵⁵.

CONCLUSIONI

Il 20 dicembre 1962, giorno precedente alla votazione conclusiva della legge sulla scuola media, il liberale

Badini Confalonieri riassunse così le posizioni dei partiti di opposizione, ostentando un'unità interna alle singole compagini che faceva risaltare le divisioni all'interno dei maggiori partiti della maggioranza: «i comunisti hanno la loro teoria della scuola unica; i “missini” hanno la loro teoria che io chiamo dell'imperialismo del latino; [...] abbiamo notato l'assenza totale dei monarchici militanti nel P.D.I.U.M. Vi è anche la tesi dei liberali: quella dell'apertura al vertice»⁵⁶. I due partiti principali di destra, infatti, si erano voluti distinguere l'uno dall'altro, confermando sul terreno della politica scolastica la distanza da quel progetto di “grande destra” che alcuni settori avevano avanzato solo qualche anno prima, percependo l'esigenza di un'unificazione delle forze conservatrici di fronte al timore di uno spostamento a sinistra del quadro politico (Ungari 2020, 171). Nonostante ciò, come si è visto, liberali, missini e monarchici condividevano i caratteri qualificanti di un modello di scuola alternativo a quello del centro-sinistra.

Per di più, i missini ostentarono tale corrispondenza di opinioni con molti esponenti della maggioranza «interventuti in Commissione, giacché le cose che noi avremmo potuto dire [...] erano state già dette alto e forte da rappresentanti della democrazia cristiana». Si trattava di un artificio retorico, di certo, ma basato su un'effettiva convergenza delle opposizioni di destra con molti parlamentari democristiani, sulla quale avevano fatto leva sovente le sinistre, interne ed esterne alla maggioranza, per delegittimare la soluzione trovata dal governo, accusato di aver ceduto alle pressioni delle destre. E il missino Grilli sottolineò come fossero critiche provenienti «non già [...] dagli esponenti della destra della democrazia cristiana, ma da uomini i quali riverberavano in quel loro atteggiamento una coscienza, una esperienza didattica e pedagogica»⁵⁷.

In effetti, non è facile individuare una vera e propria “destra” della Dc in quegli anni e non solo. Guardando al più ravvicinato congresso della Dc, nel gennaio 1962, la corrente centrista di Mario Scelba, in cui era confluita la Primavera di Giulio Andreotti, aveva sì criticato la scarsa volontà di perseguire un'alternativa all'apertura a sinistra ma «il dibattito sul contenuto della mozioni finali rivelava, tuttavia, le premesse di una maggiore distensione interna» (Capperucci 2013). Per di più, il numero (otto su nove) di interventi in aula da parte di democristiani critici verso la proposta del proprio partito, appariva sproporzionato rispetto al peso dell'opposizione interna al centro-sinistra, che risultava comunque – anche in quel caso e contrariamente a quanto temuto dalle destre – connotato da una «“stabilizzazione doro-

⁵³ Ap, Camera, III leg., *Disc.*, 18 dicembre 1962.

⁵⁴ Ap, Senato, III leg., *Disc.*, 18 settembre 1962.

⁵⁵ Le citazioni precedenti in Ap, Camera, III leg., *Disc.*, 13 dicembre 1962.

⁵⁶ *Ivi*, 20 dicembre 1962.

⁵⁷ *Ivi*, 13 dicembre 1962

tea» (Orsina 2006, 18) e dalla riconferma dell'anticomunismo. Al Senato, addirittura, l'opposizione di destra e la Democrazia cristiana avevano approvato la relazione di maggioranza in Commissione contro le sinistre d'opposizione e di governo, seppure il liberale Venditti si fosse distinto sul problema del finanziamento statale alle scuole private, prevalentemente cattoliche (Codignola 1986, 132).

Considerato questo scenario, in sede di ricostruzione e giudizio storiografici, non appare utile ridurre la valutazione delle convergenze tra l'opposizione di destra ed esponenti o l'intera Dc ai toni della coeva battaglia propagandistica delle sinistre: ad esempio, quella dei comunisti, contro la «destra ben più pericolosa» dell'ex ministro democristiano Luigi Gonella⁵⁸, o dei socialisti, contro «la destra occulta, annidata come forza reazionaria all'interno della democrazia cristiana»⁵⁹. Né risulta produttiva la svalutazione dei ragionamenti espressi dai partiti di destra in Parlamento a meri pretesti strumentali per una battaglia più ampia contro il nascente centro-sinistra, così come avvenne su altre riforme epocali, la nazionalizzazione dell'energia elettrica e il – rinviato – regionalismo. La dimensione ideologica e quella tattica, come altre, furono certo influenti nel dibattito politico, ma non possono esaurire la lettura di un fatto di rilevanza sociale come la nascita della scuola media.

È più fecondo, invece, focalizzarsi sugli aspetti principali delle argomentazioni contrarie alla legge del centro-sinistra, poiché – tenuto conto delle minime differenze esibite nel dibattito ma anche delle rilevanti diversità ideologiche di base – sembra in ogni caso emergere un profilo coerente di scuola, comune alle destre ed alcuni esponenti della Dc. Si trattava di una scuola unitaria, che mantenesse due o più canali – pur comunicanti tra loro –, in cui il latino continuasse ad avere un posto di rilievo. L'impronta culturale era fermamente umanistica, con scarsa attenzione o comunque subalternità/dipendenza delle materie scientifiche e tecniche, nonché un certo sospetto verso la storia e l'educazione civica. Ciò derivava da una radicata tradizione postunitaria, rinvigorita dall'idealismo di matrice gentiliana, in cui i valori spirituali – con un posto di rilievo per la fede cattolica – fossero le basi principali di una identità europea, alternativa al materialismo, non solo sovietico ma anche americano. Il progresso economico basato sullo sviluppo tecnologico era disprezzato, infatti, sia nella sua forma socialista statalista sovietica sia in quella capitalista e consumistica americana. Da qui conseguiva la ripugnanza morale per una scuola che fosse «utile» alla modernizzazione economica, anche a quel

mondo dell'impresa a cui, ad esempio, i liberali erano molto legati ideologicamente e politicamente. Nonostante ciò, il tratto distintivo di questo genere di scuola era la selettività, la convinzione che il compito principale non fosse quello di orientare e di formare (pur sbandierato molto), ma di tirare una linea netta tra i capaci e gli incapaci, i veloci e i lenti, i volenterosi e i pigri, ecc. Una naturale diseguaglianza che induceva a una profonda diffidenza per i metodi pedagogici attivi e l'approccio che li caratterizzava: la priorità delle esigenze e dei diritti degli alunni rispetto a prassi didattiche tradizionali, incentrate sui contenuti e la figura dell'insegnante.

Il principio della selettività trovò la sua espressione sintetica proprio nella «battaglia per il latino», considerato una disciplina difficile e quindi congeniale a distinguere le attitudini e i propositi degli alunni. Un principio ancorato alla gentiliana funzione scolastica di scelta della classe dirigente nazionale, in ritardo rispetto alle esigenze capitalistiche di un sapere «utile». In questa ottica, vediamo agire alla base di questo modello di scuola quello che è «uno dei tratti più ricorrenti nel pensiero conservatore», ovvero «la tendenza a considerare naturale, e quindi immutabile, ciò che invece è legato a particolari condizioni storiche o sociali». Nello specifico, si tratta della «tendenza a spiegare il comportamento degli allievi esclusivamente in termini di caratteristiche innate, siano esse chiamate «doti», «attitudini» o «volontà», da cui derivano l'ignoranza del «significato dell'origine sociale per il rendimento e la carriera scolastica» e «una relazione fra «doti» e «posizione sociale», [...] capovolta, in cui la variabile indipendente è costituita dalle «doti» e quella dipendente dalla «posizione sociale». Soprattutto da ciò deriva l'«opposizione all'unicità della scuola media», per cui risulta «solo un'ipocrisia mettere insieme allievi per natura tanto diversi» (Barbagli e Dei 1969, 127-128).

Questa logica, descritta in un'inchiesta sociologica sui docenti della scuola media realizzata a distanza di qualche anno dall'entrata in vigore della legge del 1962, ricalcava perfettamente l'argomentazione centrale e distintiva di un modello che potremmo definire «scuola dei conservatori», riprendendo il termine «conservatore» adoperato proprio dagli studiosi che condussero la ricerca. Sono altri e numerosi i motivi che accomunarono le forze politiche di destra presenti in Parlamento e i docenti della scuola riformata intervistati: il rifiuto del principio dell'istruzione unica per tutti nella stessa scuola, a cui sarebbero stati preferibili canali differenti in base alle capacità «innate» e alla volontà; il timore di un declassamento della propria professione e della relativa posizione sociale – al livello di un maestro – conseguente a quello della scuola media verso

⁵⁸ Ap, Senato, III leg., *Disc.*, 28 settembre 1962.

⁵⁹ Ap, Camera, III leg., *Disc.*, 13 dicembre 1962.

l'“elementarizzazione”; il disprezzo per una società basata su “materialismo” e “tecnicismo”, contrapposti dicotomicamente a “spiritualismo” e “umanesimo”, di cui il latino sarebbe l'ultimo baluardo di difesa della tradizione e dei suoi valori dall'incalzante attacco della civiltà moderna.

Non è ben chiaro, e difficilmente verificabile, se sia stato il dibattito politico a influenzare i docenti, mediante gli interventi sui quotidiani e in televisione, o viceversa. È certo, comunque, che i timori degli insegnanti erano già molto presenti nel dibattito parlamentare, come attesta il tentativo di convincimento dell'insegnante e deputata socialista Anna De Lauro Matera, rivolta ai colleghi di lettere, «che sbaglierebbero se si sentissero declassati perché l'insegnamento del latino, cardine dell'umanesimo tradizionale, non è più il cardine di tutto l'insegnamento»⁶⁰. Le proteste degli insegnanti della scuola media furono evocate, ad esempio dal deputato della Dc Limoni, per giustificare la posizione conservatrice di alcuni esponenti del maggior partito di governo, ad di là della mobilitazione politica e culturale delle destre. In effetti, il comunista Seroni considerò le pressioni dei docenti determinanti nel rifiuto del progetto di una scuola media unica senza latino, già nel 1905⁶¹ (Oliviero 2007, 7).

Nei tratti principali dei discorsi analizzati, coincidenti tra i partiti di destra e coloro che furono appellati *vestali della classe media*, emerge un senso comune definibile conservatore, in base alla descrizione ideologica fornita da un recente volume monografico della rivista «Ricerche di storia politica», e sintetizzabile così:

Convinto che l'ordine politico e sociale non possa essere messo interamente a disposizione degli esseri umani e della loro fragile razionalità, il conservatore ritiene che esso vada piuttosto ancorato a un patrimonio di valori, prassi e tradizioni che trascendono i singoli individui e s'impongono sulla loro volontà. [...] In secondo luogo, e in continuità col punto precedente, il conservatore ritiene non soltanto possibile ma perfino benefico il cambiamento, purché serva ad adeguare l'ordine esistente alle mutate circostanze storiche, non a eroderne le fondamenta (Orsina e Ciampani 2020, 238).

Ciò che potrebbe apparire scontato in altri paesi, lo è meno riferendosi all'Italia e allo specifico fenomeno di delegittimazione e marginalizzazione delle destre a cui si è fatto riferimento in principio. A maggior ragione, bisogna tenere in considerazione le sfere ideologiche attigue e in molti casi sovrapponibili, nel caso italiano ampiamente sovrapposte, dei «possibili “compagni di

strada” [dei conservatori, *Nda*]: cattolici, nazionalisti, reazionari, moderati» (Ciampani e Orsina 2020, 241). Ad esempio, la nostalgia per il fascismo che emerse quasi in ogni intervento dei missini non deve mettere in ombra il loro contributo alla definizione di politiche, in questo caso quella scolastica, in termini concettuali e di concreta proposta legislativa, oltre il riferimento ideologico al fascismo stesso. La cultura politica fondamentalmente reazionaria dell'Msi non può indurre a trascurare o svilire le posizioni espresse in Parlamento, certo anche strumentalmente, in sintonia non solo con i monarchici e i liberali, ma pure con numerosi esponenti della Dc e con una significativa rappresentanza dei docenti della scuola media unificata. Peraltro, se le posizioni di questi ultimi furono definite, nell'ambito di uno studio scientifico, espressione di un pensiero conservatore, si può legittimamente – con il sostegno dell'analisi condotta – ritenere propria l'estensione di tale categoria ad un modello di scuola, condiviso nei tratti qualificanti non solo dai liberali ma anche dai neofascisti. Oltretutto, il termine conservatore fu ripetutamente adoperato – certo con intento squalificante ma preferendolo a reazionario o “fascista” – dalle sinistre nel corso della battaglia parlamentare sulla scuola media.

La “scuola dei conservatori” non rappresenta forse un'alternativa organica alla riforma del centro-sinistra (comunque per molti versi disomogenea), ma certamente riassume e sintetizza le resistenze opposte nella quotidianità da insegnanti abituati e fortemente abbarbicati a un modello che in Parlamento fu difeso in modo sostanzialmente coerente e comune dalle destre all'opposizione e dagli esponenti democristiani che ne condividevano l'ispirazione e le funzioni. Ciò influì non poco sulla forte limitazione – mostrata platealmente la *Lettera a una professoressa* – degli effetti di una riforma che secondo lo stesso Giorgio Almirante (fuor dai toni propagandistici adoperati per gran parte del dibattito) realizzava un compromesso, “al ribasso” rispetto alle richieste delle sinistre, tra cattolici e socialisti e non certo «una scuola marxistizzata» o derivante dall'«accettazione piena da parte della democrazia cristiana dei dogmi marxisti»⁶². La riforma ebbe indubbi effetti progressivi sulla diffusione della cultura di base a strati di popolazione che ne erano rimasti esclusi e che se ne giovavano per aumentare le opportunità di mobilità sociale in una dimensione fino ad allora sconosciuta, tuttavia la “scuola dei conservatori” continuò a esercitare un pesante condizionamento sulla prassi didattica e sul senso comune riferito alla politica scolastica fino ai nostri giorni.

⁶⁰ *Ivi*, 18 dicembre 1962.

⁶¹ *Ivi*, 13 dicembre 1962.

⁶² *Ivi*, 19 dicembre, pomeriggio.

BIBLIOGRAFIA

- Ambrosini, Manuele. 2016. "La storia del latino nelle scuole italiane." *Storia e Futuro* 41. <https://storiae-futuro.eu/la-storia-del-latino-nelle-scuole-italiane/>. Ultimo accesso 16 aprile 2023.
- Barbagli, Marzio, e Dei, Marcello. 1969. *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: il Mulino.
- Bertoni Jovine, Dina, 1967. *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*. Roma: Editori Riuniti.
- Betti, Carmen. 2013. "Editoriale." *Nuovo bollettino CIRSE* 1:9-11.
- Capperucci, Vera. 2008. "La 'destra' democristiana." In *Storia delle destre nell'Italia repubblicana*, a cura di Giovanni Orsina, 41-84. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Ciampani, Andrea, e Orsina, Giovanni, 2020. "I conservatori e il mutamento politico." *Ricerche di storia politica* 3: 237-242.
- Covato, Carmela, e Meta, Chiara, 2020. *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante. Tra storia, pedagogia e politica*. Roma: Tre-Press.
- Codignola, Tristano. 1986. "La guerra dei trent'anni. Com'è nata la scuola media in Italia." In *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, a cura di Mario Gattullo, e Ado Visalberghi, 120-148. Scandicci (Firenze): La Nuova Italia.
- Galfrè, Monica. 2017. *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*. Roma: Carocci.
- Galfrè, Monica. 2020. "La scuola media unica, il ritardo scolastico e gli «alunni disadattati». I primi bilanci." In *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, a cura di Anna Ascenzi, e Roberto Sani, 245-260. Milano: FrancoAngeli.
- Girardo, Antonio, cur. 1987. "Costituzioni - Decreti - Dichiarazioni." In *I documenti del Concilio Vaticano II*. Torino: Edizioni Paoline.
- Martinelli, Chiara. 2017. "Da 'conquista sociale' a 'selezione innaturale': le illusioni perdute delle classi differenziali nella scuola media (1962-1971)." *Italia contemporanea* 285: 147-170.
- Oliviero, Stefano. 2007. *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*. Firenze: Centro editoriale toscano.
- Oliviero, Stefano. 2013. "La 'soppressione' del Latino." In *Le riforme sono possibili. 1963: la scuola media diventa unica*, a cura di Angelo Guerraggio, 37-52. Milano: Centro Pristem.
- Orsina, Giovanni. 2008. Introduzione a *Storia delle destre nell'Italia repubblicana*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Orsina, Giovanni. 2010. *L'alternativa liberale: Malagodi e l'opposizione al centrosinistra*. Venezia: Marsilio.
- Trebisacce, Giuseppe. 2013. "La lunga storia della scuola media." *Nuovo bollettino CIRSE* 1:15-26.
- Ungari, Andrea. 2021. "I progetti di 'Grande destra' dalla rinascita democratica alla crisi del governo Tambroni." In Andrea Ungari, e Giuseppe Parlato, 149-184. *Le destre nell'Italia del secondo dopoguerra. Dal qualunque ad Alleanza nazionale*. Soveria Mannelli: Rubbettino.



Citation: Matteo Morandi (2023) La formazione degli insegnanti di fronte alla riforma della scuola media del 1962. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(1): 33-45. doi: 10.36253/rse-14114

Received: December 29, 2022

Accepted: April 13, 2023

Published: August 9, 2023

Copyright: ©2023 Matteo Morandi. 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: Martino Negri, Università di Milano Bicocca.

La formazione degli insegnanti di fronte alla riforma della scuola media del 1962

The teacher training in the face of the reform of middle school (1962)

MATTEO MORANDI

University of Pavia
matteo.morandi@unipv.it

Abstract. Although recent literature has brought to the attention of scholars the need of a long-term reflection on the history of secondary school teacher training in Italy, many issues remain to be investigated. Among these, of significant importance is the establishment of the unified middle school in 1962, presented as an absolute novelty in the national education system. From this point of view, the reconstruction of the debate that arose in those years in pedagogical environments shows the limits of an inadequate education, conceived since ever as a response to an elitist school and heedless of the curricula inaugurated by the reform. The paper proposes to investigate these aspects in relation to the definition of an unprecedented image of the teacher, to be delineated also – and above all – in its initial acculturation. The aim is to bring out the cultural changes, the identity representations of teachers and their social recognisability, in a period that marks the crisis of the neo-idealist model and the slow affirmation of a new way of conceiving the teaching function.

Keywords: history of education, school history, Italy 20th century, unified middle school, history of teacher training, images of teachers.

Riassunto. Nonostante una letteratura recente abbia riportato all'attenzione degli studiosi la necessità di una riflessione di lungo periodo sulla storia della formazione docente del grado secondario in Italia, molte questioni restano ancora da indagare. Tra queste, significativo rilievo assume l'istituzione della scuola media unica nel 1962, presentata come assoluta novità nel sistema nazionale d'istruzione. Da tale punto di vista, la ricostruzione del dibattito sorto in quegli anni in sede pedagogica getta allo scoperto i limiti di una preparazione inadeguata, concepita da sempre in risposta a una scuola elitaria e incurante dei curricula inaugurati dalla riforma. Il contributo si propone d'indagare tali aspetti in relazione alla definizione di un'immagine d'insegnante inedita, tutta da delineare anche – e prioritariamente – nel suo percorso di acculturazione iniziale. Scopo è quello di far emergere i mutamenti culturali, le rappresentazioni identitarie dei professori e la loro riconoscibilità sociale, in un periodo che segna la crisi del modello neoidealista e il lento affermarsi di un nuovo modo di concepire la funzione docente.

Parole chiave: storia dell'educazione, storia della scuola, Italia sec. XX, scuola media unica, storia della formazione docente, immagini d'insegnanti.

La nuova scuola media unica è nata da due spinte di fondo e dalle lotte di due diversi gruppi sociali che sono riusciti a vincere, anche se solo in parte, le resistenze dei difensori dell'ordinamento scolastico e sociale preesistente. La prima è stata la spinta in senso antidiscriminatorio della classe esclusa dal sistema scolastico grazie al meccanismo palese di eliminazione [...]; la seconda [...], probabilmente quella determinante, è venuta dalla parte più moderna e dinamica dei gruppi economici dominanti, ed è stata volta a rendere il sistema scolastico più efficiente e razionale, a riadattarlo alle nuove esigenze dello sviluppo produttivo, sostituendo alla formazione capitalistico-concorrenziale quell'«educazione alla fungibilità» più congruente con una società neo-capitalistica (Barbagli e Dei 1969, 76-77).

SAPER AFFRONTARE «CIÒ CHE NON È MAI STATO»

L'analisi che al problema dedicavano, già sul finire degli anni Sessanta, Marzio Barbagli e Marcello Dei in quello che è ormai diventato uno dei «classici» sull'argomento, *Le vestali della classe media*, sottolinea una delle chiavi di lettura pedagogicamente più interessanti della vicenda scolastica successiva alla riforma del grado medio. La stessa esigenza di «professionalizzare» i docenti chiamati a traghettare il cambiamento si giustifica non solo con la richiesta di una formazione tecnico-operazionale e conoscitiva, in contrasto con la posizione gentiliana che aveva identificato le capacità educative dell'insegnante con l'esclusivo possesso della disciplina professata, quanto piuttosto con l'acquisizione di stili comportamentali e culturali utili alla partecipazione funzionale alla più recente vita democratica. Tale «imponente e più che mai febbrile travaglio», riconosceva in quegli anni Aldo Agazzi rappresentando la posizione della Consulta dei professori universitari di pedagogia, non poteva non investire e agitare la scuola «sia in ordine alle intenzioni sociali trasferite all'educazione, sia alle influenze che comunque la realtà sociale esercita sulla scuola, suscitando un continuo bisogno o interesse di verifica della rispondenza o meno della scuola stessa alle esigenze storicamente maturanti» (Agazzi et al. 1964, 17)¹.

A suo giudizio, non era stato poi così frequente, fino ad allora, che l'insegnante sapesse «assurgere a una visione storico-sociale della cultura da lui impartita, come fenomeno attuale carico [...] di immediato e lontano futuro» (Agazzi 1960, 27). Al docente formatore di uomini capaci di affrontare «ciò che non è mai stato», per dirla con le parole dell'allora rettore dell'Università

Cattolica Francesco Vito (Vito 1960, 39: una locuzione fascinosa, mutuata da Valéry, quasi contraltare di quell'immagine mortifera del professore quale «custode del lucignolo spento» contenuta in *Lettera a una professoressa*; Scuola di Barbiana 1967, 30), corrispondeva infatti, ormai, una nuova idea di scuola «come istituto educativo delle generazioni presenti, da elevare alla vita d'oggi, da inserire in una civiltà viva, in una comunità di pensiero, di opere, di valori da professare» (Agazzi 1960, 27).

Dal punto di vista sociologico, una professionalità di tipo nuovo si sarebbe configurata, pertanto, come la capacità della componente docente e discente di «sapersi adattare alla rapida trasformazione delle esigenze lavorative concrete secondo il ritmo del cambiamento tecnico, organizzativo ed economico». Un livello «meta», dunque, in grado di dare senso, se non proprio d'integrare i professionisti, presenti e futuri, in un sistema culturale e organizzativo altamente dinamico (Colasanto 1979)².

Anche per questo Antonio Santoni Rugiu parlava, alla vigilia della legge del 1962, di una figura d'insegnante «tutta da inventare». La nuova realtà scolastica prefigurava infatti «nuove competenze, nuova personalità didattica, nuova disposizione al lavoro docente», cosicché quella invocata non poteva configurarsi soltanto come «una preparazione pedagogica, sociologica e tecnico-didattica», d'altronde inesistente nel segmento secondario italiano³. In un contesto che si prospettava «rivoluzionario» per l'intero assetto della pubblica istruzione, restava quindi da formare, a detta dello studioso,

allo stesso tempo la mentalità collettiva, comunitaria e cooperativa fra compagni di lavoro scolastico, difficilmente plasmabile se non si è costituito nei neoinsegnanti un atteggiamento del genere durante la fase della loro formazione. In poche parole, formare un abito di comportamento democratico, indispensabile per attivizzare, o creare dal nulla, tutti i momenti della vita scolastica, che nessuno ritiene più esaurirsi nell'orario delle lezioni pure e semplici. Una scuola *orientativa*, di sviluppo attitudinale, e larghissimi sbocchi, non può usufruire in nessuna misura degli insegnanti attuali, la cui preparazione è resa ancor più precaria dal riferimento a un tipo d'insegnamento antiquato e improduttivo, che la scuola 11-14 non potrà recepire per forza di cose (Santoni Rugiu 1960, 157)⁴.

² Per una riflessione sul concetto di professionalità applicato ai mestieri educativi e non solo, in ottica diacronica, Becchi e Ferrari 2009.

³ Sulla storia della formazione docente nel grado secondario in Italia dal Risorgimento a oggi rinvio, più compiutamente, a Morandi 2021. Inoltre, si vedano Magni 2019 e Ferrari et al. 2021.

⁴ Spiegava bene Borghi, illustrando negli stessi anni l'eredità del passato: «Poiché il vero sapere [era] quello che nella scienza e nella filosofia si avvale[va] delle capacità intellettuali spiegate, dei poteri di concettualizzazione e di pensiero universale, la sua vera sede [era] l'università. Il libero e disinteressato uso dell'intelligenza che in essa si compì[va] [era]

¹ Al contesto socio-economico, oltre che politico, entro il quale si situa la riforma, nella stagione del *boom* industriale, presta attenzione tra gli altri Lacaita, 2004.

Il riemergere del dibattito sulla formazione docente, messo a tacere dal neoidealismo a partire dall'abolizione delle scuole di magistero nel 1920, s'inseriva così in un'effervescente stagione illuminata dall'idea di riforma, che la pedagogia aveva fatto propria, ripensando al suo ruolo in una società moderna aperta alle sollecitazioni dei tempi. Ancor prima della ridefinizione di un'immagine d'insegnante sensibile alle grandi domande del mondo («a quale classe sociale apparteng[on]o gli alunni [da] educare; che cosa gli alunni di quella data classe sociale [hanno] il diritto di chiedere alla scuola di Stato e che cosa lo Stato [ha] il dovere di chiedere ad essi [...]?», già Galletti e Salvemini 1908, 406), era la scuola a dover rivedere se stessa, ripensando in generale alla sua funzione nel contesto contemporaneo. Lo reclamavano, ciascuno a suo modo, «tutti i livelli dell'opinione pubblica, dalla madre di famiglia che osserva lo scarso rendimento del suo bambino nella scuola elementare allo studioso di pedagogia o di questioni politico-scolastiche che indaga le disfunzioni della nostra scuola nei loro aspetti più profondi». A riconoscerlo, sulle pagine di *Scuola e città*, la rivista fondata da Ernesto Codignola nel 1950 e affermatasi nel panorama editoriale repubblicano come fucina di laicismo e di democrazia (cfr. Oliviero 2023), era fra gli altri Raffaele Laporta (1963, 50), il quale, collocando il tema entro l'ambito più vasto di una riforma complessiva del sistema d'istruzione, non rinunciava a sottolineare il ruolo del maestro/professore come perno del processo educativo.

Agli occhi della massa dei suoi "clienti" [la scuola] si incarna e si identifica quasi totalmente con la personalità dell'insegnante. Edifici mancanti o insufficienti possono costringere le famiglie a sacrifici d'orario o a spese supplementari di trasporto. Difficoltà o lentezze burocratiche le obbligano ad esercitare la pazienza. Strutture insufficienti e pesanti possono minacciare o frustrare più o meno nascostamente il loro sforzo di dare ai figli il miglior avvenire possibile. Programmi e metodi inadeguati possono neutralizzare o diminuire l'efficienza di una didattica. Ma proprio perché tutto questo in definitiva si risolve nel limitare, deviare o paralizzare l'opera dell'insegnante, è quest'ultimo che agli occhi della massa rimane la misura del valore della scuola [...]. L'insegnante è la coscienza, il volto, la voce della scuola (*ibidem*).

reso possibile da un prolungato tirocinio della mente nelle scuole precedenti, gerarchicamente ordinate ai suoi fini, i cui studi rivest[iva]no un carattere strumentale nei confronti dell'acquisizione dell'attitudine alla pienezza del pensiero, ma appunto per questo altresì un carattere indipendente da finalità pratiche immediate. [...] Come si ignorava il concetto di una perfezione propria di ogni età, e in modo particolare dell'infanzia e dell'adolescenza, subordinandole allo stato adulto, così si negava l'autonomia, sia pure relativa, delle scuole precedenti l'università» (Borghi 1964, 92).

Era pur vero, come metteva in luce la Consulta dei professori universitari di pedagogia, che la riqualificazione del personale insegnante rappresentava una condizione necessaria, ma non per questo sufficiente, alla soluzione dell'intero problema scolastico.

Un ordinamento [...], ad esempio, impostato in modo da precludere la scuola, o certi settori di essa, ad intere generazioni di giovani socialmente ed economicamente non favoriti, anche se animato [...] dalla più illuminata ed efficiente opera di educatori preparati e coscienziosi, lascerà pur sempre senza educazione interi gruppi sociali [...]. Ancora, e analogamente, una carenza di provvidenze e di attrezzature atte a consentire realmente a tutti la possibilità di valersi della scuola [...] escluderà del pari, a migliaia, da qualunque pur ottima educazione, i figli dei disagiati e i ragazzi di molte zone di campagna e di montagna (Agazzi et al. 1964, 13-14).

NELL'OCCHIO DEL CICLONE

Ciò non toglie che all'individuazione, formazione e aggiornamento del corpo docente della nuova media unica fu dedicato in quegli anni uno spazio eccezionalmente inedito nel panorama politico e culturale nazionale. Fin dal 1955 Mario Alicata, responsabile della Commissione culturale del Pci, invocava una *Riforma della scuola* (tale appunto il titolo della relazione presentata al Comitato centrale del partito nel novembre di quell'anno), dove l'argomento era posto al centro di un'articolata trattazione (Alicata 1956, 101-119). Nel 1960 l'UCIIM (Unione cattolica italiana insegnanti medi) impervia il suo VII Congresso nazionale sul tema della *Preparazione, aggiornamento e formazione del professore*, mentre l'ADESSPI (Associazione per la difesa e lo sviluppo della scuola pubblica italiana) inseriva il punto nella mozione conclusiva dell'evento congressuale costituente (ADESSPI 1960).

A partire dalla stessa data, *Scuola e città* ospitava invece interventi ad ampio spettro che non trascuravano, tra l'altro, di denunciare una realtà fatta di professori spesso estranei ai principali indirizzi della pedagogia contemporanea. «Alcuni insegnanti, invitati ad esprimere un giudizio sull'attivismo, chiesero "che cos'è?" – si leggeva a commento di un'inchiesta condotta nella primavera del 1961 a Genova –; per altri i metodi attivi consistono nello "spiegare l'evaporazione quando piove"; altri ancora affermarono di seguire metodi attivi perché "esercitano gli allievi in dialoghetti in latino", "dettano le traduzioni degli autori e questo è lavorare insieme" soggiungendo, come corollario di questa verità, che "i ragazzi vanno seguiti nei minimi particolari altrimenti

sbagliano”» (Carrassi 1961, 332)⁵. Ancora, di fronte al rinnovamento dell'insegnamento matematico: «Quando uno è laureato, non direte mica che ci sia bisogno di insegnargli come deve insegnare la propria materia!» (Cordati Rosaia 1965, 647)⁶. Nel 1963 fu *Riforma della scuola*, l'organo di stampa comunista fondato da Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine sull'onda della già ricordata relazione Alicata, a stimolare la discussione circa il problema del reclutamento e della formazione docente, mentre la Federazione nazionale insegnanti scuole medie organizzava a Bologna un Congresso su *Preparazione, assunzione, aggiornamento degli insegnanti*⁷.

Documentazione e studi al riguardo comparvero inoltre sulla *Rivista di legislazione scolastica comparata* (Ciancio 1963), così come non minore interesse riscosse il tema fra i disciplinari, specie in quegli ambiti che più erano risultati provati dalla legge istitutiva della nuova scuola. Basti pensare all'accorpamento di matematica con osservazioni ed elementi di scienze naturali, che divise le società scientifiche dei due settori (ad es. le posizioni di de Finetti 1964 vs Viola 1965), o ancora all'educazione artistica intesa non come semplice addestramento all'arte, ma come più matura capacità di far comprendere l'espressione artistica (*Per l'insegnamento di storia dell'arte* 1965).

Tutto questo avveniva in contemporanea, sia pure con diversa velocità, a proposte e iniziative governative, quali quella del ministro Giuseppe Medici, del 1960, volta a istituire nelle università due curricula: uno orientato all'insegnamento, senza tesi di laurea, e l'altro indirizzato alla ricerca scientifica, con tesi finale (Borruso 2022). Due anni dopo, la Commissione d'indagine sullo stato e lo sviluppo della pubblica istruzione in Italia, prevista dalla legge 24 luglio 1962 n. 1073 (Ambrosoli 1982, 159 ss.; Betti 1998; Sani 2000, 68 ss.), prefigurava soluzioni in merito alla preparazione docente di ogni ordine e grado, in una logica di programmazione conseguente all'improvvisa esplosione del numero degli studenti. Dell'oggetto fu incaricato un gruppo di lavoro presieduto da Santoni Rugiu, vicesegretario del Sindacato nazionale

scuola media e autore, tre anni prima, di un fortunato volume sul *Professore nella scuola italiana*, primo tentativo nella Penisola di una storia sociale dell'istruzione secondaria ricostruita attraverso le vicende dei suoi attori (Pironi 2014).

La Commissione ribadiva per il personale docente la necessità di una formazione adeguata ai nuovi compiti, dunque al rinnovamento dei contenuti, delle finalità e dei metodi didattici (*Relazione* 1963, I, 131). Di fronte alla penuria d'insegnanti non si escludeva comunque il ricorso a provvedimenti emergenziali, come la didattica a distanza, la concentrazione delle sedi scolastiche o l'innalzamento dell'orario di lavoro dei professori. Per il già ricordato Laporta, un'ipotesi perseguibile sarebbe stata quella di coinvolgere gli enti locali, «i quali oggi, in un nuovo interesse popolare per questa scuola che apre a ragazzi finora privi di avvenire qualche nuova possibilità di lavoro e prospettiva di miglioramento economico-sociale, trovano spesso un incentivo alla iniziativa in materia». Ciò avrebbe dato alle comunità «il senso di una cura per la scuola conforme agli interessi di ognuno», cura che sarebbe potuta proseguire anche oltre l'emergenza nelle forme di un altrettanto delicato aggiornamento in servizio (Laporta 1963, 51-52)⁸.

Certo per il pedagogista abruzzese, come già per la Commissione d'indagine, l'onere principale restava alle università. Non ad alcune facoltà specifiche, puntualizzava la Commissione, ma agli atenei nel loro complesso, in seno ai quali veniva proposta la costituzione di apposite strutture investite, tra l'altro, dell'organizzazione di corsi speciali triennali per i docenti della nuova media, perlopiù indirizzati agli abilitati magistrali e seguiti da un anno di tirocinio obbligatorio con prova abilitante finale. Tali corsi, secondo alcuni commissari, avrebbero potuto venir meno una volta superata la fase di urgente carenza d'insegnanti, nella convinzione che l'unica via regolare dovesse essere quella di un biennio *post lauream* comprensivo del tirocinio guidato, posto in capo alle scuole superiori di magistero derivanti dalla trasformazione delle vigenti facoltà omonime (*Relazione* 1963, I, 145-147).

In base alla lettura fattane dallo stesso Santoni Rugiu su *Scuola e città*, la proposta consisteva più che tutto nell'idea di una «*linea continua studi-formazione professionale-assunzione* che consentisse il massimo di certezza possibile nei traguardi personali dei giovani e nello sviluppo programmato dell'insegnamento» (Santoni Rugiu 1965, 15). Viceversa, le successive *Linee direttive del piano di sviluppo pluriennale della scuola*, presentate al Parlamento dal ministro Gui nell'ottobre 1964, attri-

⁵ Una successiva ricerca su base nazionale restituiva un quadro altrettanto carente sul piano psico-pedagogico, a fronte di una conoscenza «dell'alunno» giudicata, viceversa, «sufficiente» dagli stessi intervistati. «La contraddizione si spiega distinguendo il piano della conoscenza *ai fini scolastici* da quello della conoscenza della personalità» (Riva 1964, 130).

⁶ Il ritornello, ammoniva il pavese Renato Tisato, appariva (e appare ancor oggi!) «pericolosamente carico di fascino, dal momento che appaga, mediante l'illusoria teoria per cui i segreti dell'insegnare sono racchiusi in un'arte incomunicabile, due dei fondamentali vizi umani: la presunzione e la pigrizia» (*Preparazione, assunzione, aggiornamento degli insegnanti* 1964, 104).

⁷ Circa il dibattito pedagogico sul tema intorno alla riforma del 1962 si veda Borruso 2022. Più in generale anche Cambi 2004.

⁸ Sempre sull'argomento e più in generale, anche il successivo Laporta 1979.

buivano scarso peso al problema, che Ferruccio Parri aveva definito il «più angoscioso, più angosciante» di quei tempi (“Tavola rotonda” 1963, 479). Analogamente a quanto prospettato per i maestri elementari, la preparazione dei professori della secondaria era concepita dal documento come un’integrazione anche in senso professionale (e cioè di preparazione pedagogica e di informazione sulle strutture giuridiche e didattiche delle scuole medie) dei corsi universitari per la formazione degli insegnanti, i quali corsi devono tuttavia conservare il loro carattere scientifico in via permanente». Il che voleva dire, stando al giudizio di Santoni Rugiu, affrontare la questione «negli stessi termini posti sessanta anni fa dalla polemica neoidealistica» (Santoni Rugiu 1965, 16). In tal modo, la tesi governativa non poteva che

condurre alla riaffermazione del carattere scientifico della preparazione universitaria. Ma occorre appunto prendere atto che una simile impostazione è oggi sorpassata perché parte dal principio che la formazione debba essere ispirata al modello astratto e fuori tempo di un “sapiente” e non al modello peculiare e attuale di un educatore scolastico; che la sola preparazione scientifica possibile sia quella prevista nel secolo scorso per i futuri letterati o matematici (sono i due modelli ancora prevalenti) e che non possa esistere una formazione diversa da questa per i futuri professori, se non una semplice infarinatura di nozioni pedagogiche e giuridico-didattiche (*ibidem*).

Ancora:

Non si può chiudere gli occhi di fronte alla trasformazione che i contenuti della ricerca subiscono per effetto della mutevole organizzazione dell’attività professionale e perfino di quella del mondo del lavoro. Cento anni fa non esistevano corsi universitari per ingegneri, ma solo una generica facoltà di scienze che produceva insieme matematici, fisici, statistici, chimici, naturalisti e così via. Poi si constatò la necessità di una differenziazione dopo un primo biennio comune, e sorsero le scuole di ingegneria. Nessuno gridò allo scandalo se le università si degradavano a impartire insegnamenti a finalità dichiaratamente professionali [...]. Che cosa impedisce, in concreto, che la necessaria differenziazione terminale fra la formazione dell’uno e dell’altro [il futuro insegnante e il futuro ricercatore] sia caratterizzata da qualcosa di ben più organico di una semplice aggiunta esteriore di conoscenze? (*ibidem*)

In uno scenario fino a quel momento sconosciuto, dove accanto «alle funzioni educative tradizionali erano state introdotte «attività nuove», o «essenzialmente reimpostate alcune delle attività scolastiche consuetudinarie» (Agazzi et al. 1964, 27), a restare scoperta era comunque la necessità di una formazione pedagogica comune a tutti gli insegnanti, a superamento di una situazione ancora

fortemente eterogenea, che prevedeva la sopravvivenza di docenti diplomati e speciali. Soprattutto a loro, per Santoni Rugiu, andavano indirizzate le maggiori attenzioni, dovendo essi passare da periti tecnici o da artisti in educatori. Al contrario, la preoccupazione prevalente sembrava quella di «addestrare allo svolgimento dei programmi, come se questi fossero promanazione di una pedagogia perenne o sacri testi in cui tutti i problemi educativi sono compresi» (Santoni Rugiu 1965, 17). Per non parlare dei docenti di educazione fisica, provenienti da un canale particolare (l’ISEF) e amministrati da un organo altrettanto specifico (l’ispettorato competente), quasi si trattasse di «un corpo a sé, portatori di una formazione diversa», imprigionati nelle vesti «di istruttori ginnico-militari che nel ventennio erano state loro attribuite» (ivi, 19)⁹.

PEDAGOGIA E PSICOLOGIA

Il dibattito riaccendeva così i riflettori sulla pedagogia, chiamata ancora una volta a coordinare e quasi risignificare l’intero percorso di formazione dei formatori. Lo notava con una certa chiarezza *Scuola e città*, sintetizzando a margine del già ricordato XIX Congresso della FNISM:

La pedagogia oggi veramente appare come il luogo d’incontro di problemi d’ordine psicologico e igienico, tecnico e deontologico, culturale e sociale: la capacità critica e la capacità di sintesi occorrenti per un sicuro dominio di tutto l’arco che essi costituiscono può veramente essere di tal livello da non potersi richiedere a tutto un esercito di docenti se non quando le forze di ciascuno siano per così dire potenziate da un vasto sforzo collaborativo. Le stesse acquisizioni culturali debbono talora essere ripensate in modo tutto particolare – e, direi, diametralmente opposto alle tendenze della moderna specializzatissima cultura accademica – perché i nostri allievi e soprattutto i più giovani e i meno dotati hanno bisogno di essere guidati a cogliere l’essenziale, a riconoscere grandi linee di sviluppo, fondamentali leggi, situazioni esemplari (Oneto 1964, 388).

Lontana dalla teoria classica centrata sul concetto di *Bildung* come sviluppo spirituale dell’allievo, non subordinato a interessi particolari, a partire da quegli stessi anni la pedagogia anche italiana scopriva la propria dimensione critica (Muzi 2009, Cambi 2009), assumendo una funzione riflessiva e soprattutto ricollocando le azioni educative nel contesto delle loro condizioni storico-sociali. Fare pedagogia non poteva più consistere

⁹ Sul carattere di specialità dell’educazione fisica nei curricoli scolastici degli ultimi 160 anni rimando a Ferrari e Morandi 2015.

soltanto nella descrizione dei fatti educativo-istruzionali, ma in un processo atto a suscitare nelle nuove generazioni un potenziale di cambiamento sociale. Per questo, proseguiva *Scuola e città*:

Non so se possiamo [...] pretendere dalla cultura accademica essenziali mutamenti di rotta [...]. Temo piuttosto che ogni richiesta di preparare meglio i futuri docenti ai loro specifici compiti possa condurre a irrigidimenti e burocratizzazioni della stessa vita universitaria: la cui fondamentale legge non può essere invece, nell'interesse di tutti, che la più assoluta libertà. E pertanto mi sembra opportuno chiedere che, se mai, si educi meglio di quanto ora non si faccia al rigore del metodo critico, alle tecniche e alle leggi fondamentali della ricerca [...] mentre in altra sede, a ciò specializzata, converrà che i giovani possano assicurarsi quel ricco e organico patrimonio di nozioni e quel ripensamento stesso delle nozioni che un dignitoso insegnamento richiede. Quest'altra sede dovrebbe essere la scuola stessa [...] o facendo esperienze *in corpore vili* o entrando nella classe ove insegna un docente preparato e seguendo e discutendo con lui il suo lavoro (Oneto 1964, 388).

Per Tina Tomasi, allora docente di Filosofia e Pedagogia all'Istituto magistrale di Pisa, relatrice al Congresso FNISM di cui sopra, la riforma non sarebbe stata possibile senza un riequilibrio, nelle università, tra i fini di superiore ricerca scientifica e quelli propriamente didattici. «Il passaggio dalla rarefatta atmosfera accademica lontana dalla realtà sociale, politica ed economica e dalle sue istituzioni, al concreto mondo della scuola è sconcertante anche per il giovane dotato che supera agevolmente abilitazioni e concorsi: infatti lo obbliga a scoprire da sé che il suo lavoro ha una dimensione umana e sociale oltre che culturale, che non esistono soltanto le materie ma anche gli alunni e l'ambiente in cui vivono» (*Preparazione, assunzione, aggiornamento degli insegnanti* 1964, 88)¹⁰. La verità era che la nuova scuola media, «per la funzione che esplica nella vita moderna», non aveva per la Tomasi tanto bisogno di dotti, «di uomini eccelsi per ingegno e cultura», quanto di «un esercito di educatori coscienti, debitamente specializzati». Una fanteria dell'aula, insomma, fors'anche non necessariamente laureata, ma piuttosto conscia del proprio ruolo e delle proprie responsabilità educative (ivi, 88-89).

Già nel 1958 l'opuscolo *L'unificazione della scuola media*, diffuso dal Centro didattico nazionale per i rapporti scuola e famiglia del Ministero della Pubblica Istruzione allo scopo di chiarire a un largo pubblico le ragioni della riforma, insisteva sul dovere di una pre-

parazione pedagogica e psicologica adeguata degli insegnanti, invitati ad assolvere nella nuova realtà funzioni di più vasto impegno che non il semplice portare a termine il programma e riempire di voti il registro (De Francis 1958). Commentava su *Riforma della scuola* Carla Saffirio Vignola:

È sufficiente dare uno sguardo alle "mete" che tale scuola si propone, indicate nella relazione della Commissione ministeriale, per rendersi conto, non senza preoccupazione, come, per il perseguimento di esse, l'insegnante dovrebbe contemporaneamente possedere:

- I) una conoscenza talmente completa delle scienze del comportamento (psicologia, sociologia e antropologia culturale) nei loro aspetti teorici e applicativi, da permettergli di riconoscere l'intelligenza e darne una valutazione, di scoprire le attitudini e orientarle, di riconoscere i vari tipi di personalità e i vari conflitti e turbe della preadolescenza per adeguarvi l'azione educativa, di conoscere le leggi che regolano la formazione dei gruppi, di saper valutare obiettivamente i livelli di acquisizione nella propria materia...;
- II) una conoscenza metodologica tale da consentirgli di adeguare alle caratteristiche di ogni allievo le tecniche di insegnamento e di lavoro;
- III) una disposizione e un'abitudine al lavoro di gruppo tali da favorire una quotidiana collaborazione con i propri colleghi.

È indubbio che pochissimi insegnanti, tranne forse coloro che si sono fatti da sé o che posseggono caratteristiche mentali molto superiori alla norma, dispongono degli attributi richiesti (Saffirio Vignola 1962, 20).

Qualche anno prima, in una relazione presentata all'Istituto Gramsci e pubblicata nel già ricordato testo di Alicata, Maria Venturini aveva denunciato la «lettera morta» dei programmi finché gli insegnanti, maestri e professori, fossero stati «preparati come sono preparati ora». «Chi proclama quelle esigenze e impartisce quelle norme – diceva – [...] vende fumo» (Alicata 1956, 102). Il paradosso era che quanto era stato emanato dal 1945 in poi s'ispirava e chiedeva ai docenti d'ispirarsi proprio ai «principi fondamentali di quella pedagogia scientifica o psicologica» che i documenti lasciavano ignorare. «Non credo di esser pessimista – proseguiva la Venturini – nell'affermare che la maggior parte dei maestri ignora gli studi di Ovidio Decroly sul globalismo, sui centri di interesse, sulla rieducazione degli anormali, ecc.» (ivi, 105).

Del resto, anche la realtà, sulla quale tanto insistevano gli stessi programmi, era del tutto sconosciuta agli insegnanti di ogni grado «così come sono preparati ora». Conoscevano essi «il mondo del lavoro, che è il mondo della maggior parte dei loro allievi»? si chiedeva la studiosa. Comprendevano e partecipavano forse «al grande duello che sta svolgendosi intorno ad essi per la conqui-

¹⁰ Un caso esemplare fra i tantissimi, che qui ricordo soltanto per essermi imbattuto di recente nelle sue carte, è rappresentato dal cremonese Giuseppe Mainardi, per cui si veda Morandi 2022b.

sta di un mondo nuovo o la conservazione dell'antico?». Sapevano che un "nuovo umanesimo", per riprendere la formula in uso negli ambienti comunisti, volta a enfatizzare una cultura rinnovata, fondata sullo studio delle scienze e della storia, «deve prendere nella scuola il posto di quello tramandatoci dalla Controriforma?» (ivi, 107-108).

Riassumendo: nel fatto educativo si integrano tre aspetti della vita: l'aspetto biologico, l'aspetto psicologico e l'aspetto sociale. La pedagogia diventerà scienza e l'educatore diventerà consapevole dei suoi compiti e dei suoi limiti e perciò l'opera sua sarà efficace se questi tre aspetti saranno diventati parte integrante della sua preparazione (ivi, 111).

Mentre la psicologia dell'educazione andava definendo la propria identità a contatto con le richieste, vivissime, di trasformazione sociale (ad es. Trombetta 2015), e l'ancor «povera e nuda» pedagogia (Santoni Rugiu 1968) assisteva sul piano epistemologico e operativo alla progressiva "scoperta" della dimensione critico-sperimentale anche in termini di ricerca educativa (Becchi 1969 e 1975), nella scuola, specie secondaria, tutto ciò che esulava dal rigido schematismo disciplinare continuava a essere visto di mal occhio. Il problema della preparazione dei professori – riconosceva ancora Agazzi – è, in Italia, «prima di tutto un problema di rimozione psicologica di questa opinione pubblica e accademica, che ha i caratteri di un complesso del profondo, radicato oramai perfino, come *forma mentis*, in generazioni e generazioni di professori medi, e in essi operantissima, tanto che della "pedagogia" non si sente il bisogno; la si ignora, quindi, e la si disprezza» (Agazzi et al. 1964, 54)¹¹. L'osservazione costituiva quasi il punto di partenza di una specifica trattazione condotta nell'ambito di un ampio *corpus* d'indagini promosso dalla Consulta dei professori universitari di pedagogia e organizzato dal Centro nazionale di prevenzione e difesa sociale secondo un piano di 18 ricerche specifiche (Pironi 2021).

SECONDARI (MA NON TROPPO)

La necessità di ripensare i percorsi formativi degli insegnanti alla luce della pedagogia e della psicologia, appannaggio fin lì più o meno tradizionale del maestro elementare, riapriva la delicata e tuttavia basilare questione del carattere secondario, o viceversa postelemen-

tare, della nuova scuola media. Mentre la terza sezione del Consiglio superiore della pubblica istruzione, relativa al grado primario, avanzava la proposta di un'unificazione della preparazione dei maestri come docenti unici da destinare indifferentemente, in previsione dell'innalzamento dell'obbligo, alle dieci classi comprese fra la prima elementare e la seconda superiore, buona parte del mondo accademico si opponeva, con l'argomento duplice che nella scuola dagli 11 anni in su fossero necessarie figure laureate e che i due segmenti, primario e secondario, dovessero rimanere separati circa le finalità di fondo.

Quanto meno, la riforma aveva messo in dubbio «il vecchio criterio di strutturare le scuole e i corsi dell'istruzione inferiore in funzione di quella superiore», come già notava nel 1959 su *Riforma della scuola* Ambrogio Donini (1959, 1). Il che significava, con buona pace dei critici, l'aver esteso nella scuola media concezioni pedagogiche e linee metodologiche fino a quel momento proprie del grado primario.¹² Per capire il ragazzo si sarebbe dovuto preventivamente studiare il bambino, notava a Cremona il professor Giuseppe Mainardi: «e non tanto per la considerazione, abbastanza elementare, che ogni essere ricapitola in ogni momento della sua vita tutta la sua storia precedente» (il "bambino padre dell'adulto" di montessoriana memoria), «quanto proprio perché lo stadio della prima adolescenza è forse più prossimo, per carattere, all'infanzia di quanto non si creda. Sbaglierò, ma i primi libri ai quali metterò mano per crearmi quella formazione tecnico-didattica che l'Università mi ha negato saranno quelli della nostra Agazzi e di Maria Montessori» (Morandi 2022b, 28).

Certo, fintanto che non si fossero chiarite finalità e funzioni della nuova scuola il problema anche per gli insegnanti sarebbe rimasto irrisolto. Lo ricordava sempre Santoni Rugiu, osservando che un insegnante qualsiasi non avrebbe potuto «guidare la sua opera e verificarla» senza aver avuto chiari almeno gli obiettivi a cui sarebbe dovuto giungere.

Questo avveniva nella vecchia scuola – riconosceva l'autore –: i traguardi della vecchia istruzione, condivisibili o meno, erano chiari: [...] la preparazione agli studi successivi e nello stesso tempo la canalizzazione o la precanalizzazione verso certi studi, cioè la differenziazione selettiva precoce. Oggi questo metro non è più valido. Noi dobbiamo tener conto, anche se auspichiamo che tutti i ragazzi provenienti dalla scuola media continuino gli studi, del fatto che probabilmente per molti anni una larga aliquota di ragazzi non proseguirà gli studi (Santoni Rugiu 1965, 498).

¹¹ Tralascio anche solo di accennare alle più recenti dichiarazioni formulate da illustri esponenti della cultura nazionale contro la pedagogia al servizio della formazione docente: anche per questo rimando a Morandi 2021 e 2022a.

¹² Sul punto, ad es. Foggi 1961 su *Riforma della scuola*, nonché Dina 1964 e Pettini 1964 su *Cooperazione educativa*. Per una ricostruzione storico-pedagogica, Damiano 2019, 309 ss.

A Santoni Rugiu, attento indagatore di una storia della scuola dall'interno, della sua "scatola nera" e delle ideologie che l'hanno di volta in volta ispirata, non sfuggiva l'urgenza di una riflessione sul carattere peculiare dell'insegnamento, nei diversi ordini d'istruzione. Insegnamento, o per meglio dire "cultura" della scuola, che non avrebbe mai potuto ridursi a mera trasmissione di un sapere esperto elaborato altrove, ma che anzi avrebbe dovuto assumere le forme di una presentazione «adeguata agli allievi senza [...] tagli quantitativi e mistificazioni didascaliche» (*ibidem*)¹³.

Gli insegnanti seri e preparati si rendono conto che niente è come prima perché le esigenze sono profondamente cambiate. E allora si ha questo paradosso (che denuncia la responsabilità di chi non ha preparato questa trasformazione) per cui sono spesso gli insegnanti più seri e preparati nella vecchia scuola ad essere oggi i più sbandati. Non si è spiegato, per esempio, a questi insegnanti la ragione per cui si sono adottati certi provvedimenti e che una scuola per tutti ha come suo fine educativo, quotidiano, momento per momento, non più la selezione ma l'orientamento. Nessuno ha detto come l'insegnante debba superare i dislivelli sociali di partenza che esistono fra gli alunni della sua classe; come può compensarli per portare tutti allo stesso grado di sviluppo. [...] Non ci si è preoccupati di fornire agli insegnanti quelle capacità, non dico d'indagine sociologica, perché non spetta all'insegnante di condurre un'indagine sociologica, ma, per lo meno, di individuazione di situazioni a volte molto difficili che si nascondono dietro al ritardo o alla passività di un ragazzo, tanto almeno da esserne avvertiti per poter far intervenire quelli che un giorno dovranno esistere per tutte le scuole italiane: i medici, gli assistenti psicologi e gli assistenti sociali, che curino certi fattori di ritardo e di arretramento da parte dei ragazzi (ivi, 498-499).

Alle capacità osservative e diagnostiche, premessa e conseguenza di un'affinata sensibilità sociale, si sarebbero sommate le ritrovate attitudini motivanti proprie di una scuola avviata alla ricerca. Ciò risultava forse più complicato in una realtà secondaria dove il carattere astratto delle discipline rendeva meno immediato il fine ultimo delle stesse. Come si chiedeva Marina Dina (1964, 29) in seno al Movimento di cooperazione educativa, potevano sempre esistere nei ragazzi «le motivazioni allo studio del francese, della matematica, della geografia o del latino, tanto per fare degli esempi?». Il punto era, come ha ben sintetizzato Elio Damiano (2019, 311),

¹³ Il concetto di "cultura scolastica" si sarebbe poi meglio precisato nell'ambito di un accresciuto interesse per l'evolversi e il ridefinirsi nel tempo del curricolo e delle materie d'insegnamento, assunto a campo di ricerca autonomo a partire dai fondamentali lavori di Goodson 1983 e 1988 per la Gran Bretagna, oltre che di Chervel 1998 e Julia 1995 per la Francia.

che «la primarietà è una conoscenza, mentre la secondarietà è una meta-conoscenza», ovvero una conoscenza che si svolge "sopra", anziché "dentro", il contesto pratico-sensoriale.

Per modificare l'asse educativo e ribilanciarlo rispetto all'impostazione umanistico-retorica tradizionale, si sarebbe quindi dovuto ancora una volta intervenire sulla formazione docente. Non bastava infatti, a detta di molti, limitarsi a introdurre la pedagogia e la psicologia nei curricula universitari; occorreva piuttosto cambiare sguardo, impostando l'insegnamento sulla base di un rapporto concreto con le altre discipline (ad es. Biancattelli 1963)¹⁴. Soprattutto, occorreva intervenire trasformando la scuola in una comunità di esperienze vive, dove – perché no? – «l'insegnante di lingue si fa regista di recite, il professore di scienze è segretario di un "circolo naturalistico", il professore di materie letterarie organizza letture e dibattiti, mentre il suo collega pittore o musicista cura la mostra o il concerto» (Lombardo Radice 1963, 8, cit. in Borruso 2022).

UNA FORMAZIONE "MULTILATERALE", COLLETTIVA, ESPERIENZIALE

Da siffatti presupposti discendeva l'idea di una preparazione culturale dei docenti orientata a quella che Giovanni Maria Bertin, attingendo alle ragioni del suo problematicismo, definiva la «formazione multilaterale del soggetto preadolescente» (Bertin 1964, 628). Secondo tale prospettiva, la conciliazione tra competenza specialistica e formazione umanistico-spirituale derivava dalla constatazione del carattere plurimo delle possibilità date all'uomo nella vita sociale, per approfondire e singolarizzare la propria umanità ai fini di un'effettiva maturazione in senso razionale (Bertin 1968). La conseguente preparazione docente si strutturava pertanto sullo sviluppo del dialogo interdisciplinare, al quale ogni professore sarebbe stato chiamato a portare il proprio contributo.

¹⁴ Così i programmi per la nuova media del 1963 (d.m. 24 aprile): «Lo studio della grammatica sarà [...] condotto con metodo induttivo, partendo negli esercizi – per quanto è possibile – dal *concreto* dell'analisi di testi»; «compito [...] dell'insegnamento della geografia [...] è quello di sviluppare lo spirito di osservazione, di abituare alla precisa descrizione dei fatti *concreti*, [...] di scoprire la complessità dei rapporti che legano fra loro fenomeni fisici, biologici e umani»; in matematica i problemi partiranno «da considerazioni di carattere *concreto*»; «l'insegnamento della religione contribuirà in modo eminente all'armonico e completo sviluppo dell'alunno, presentandogli in termini *concreti* la vita di Fede e di Grazia»... (il corsivo è mio). Più in generale: «la formazione unitaria, umana, sociale di ciascun discente diviene [...] il motivo dominante dell'azione congiunta e individuale dei dirigenti e degli insegnanti e si concreta in una coordinazione costante».

Una formazione plurilaterale degli insegnanti, sostenuta da una chiara consapevolezza della problematicità dell'esperienza culturale e della sua direzione razionale, si rifletterà anche in una comprensione più aperta e chiaro-veggente del mondo psicologico dello scolaro, che può e deve essere considerato, nella scuola media, non tanto in rapporto all'emergere e al maturare di particolari attitudini, ma in rapporto al modo con cui egli si pone e risolve, nell'età che gli è propria e nella situazione in cui vive, il problema del suo esistere. Tale problema è attuale in tutte le età e per ogni uomo, ma ha il suo primo rilievo nell'età preadolescente in cui genera spesso un inconscio e tormentoso stato di travaglio (Bertin 1964, 629).

Da incentivare, sempre secondo Bertin, avrebbe dovuto essere anche «il senso di responsabilità “pedagogica” dell'insegnante, ormai «degradato a mero esecutore di circolari ministeriali» e perciò schiavo «della routine», per quanto fosse vero che «l'esercizio dell'autonomia non sostenuto da un'adeguata preparazione culturale e pedagogica può indurre all'inerzia o provocare il caos didattico» (Bertin 1965, 301).

Particolarmente avvertito fu, in quegli anni, il problema della formazione docente attraverso il lavoro di gruppo, tema al quale Lamberto Borghi dedicò un intero capitolo del suo *Educazione e sviluppo sociale*. Nutrito della pedagogia di Dewey, lo studioso riteneva la questione fondamentale per «promuovere negli allievi sentimenti di appartenenza a un gruppo culturalmente non omogeneo, composto di elementi provenienti da ambienti e classi sociali diverse, e insieme a incoraggiare gli studenti ad assumere responsabilità, a comportarsi con successo e soddisfazione in un'atmosfera permissiva che liberi le loro attitudini dai freni e dalle pressioni inibitrici e apra ad esse degli sbocchi creativi» (Borghi 1962, 87). A suo dire, il lavoro di gruppo rappresentava «un metodo democratico di attività educativa, e la sua diffusione come strumento didattico di formazione degli insegnanti [era] la condizione per l'introduzione di processi di educazione democratica a tutti i livelli di scuola» (ivi, 100).

È noto che agli stessi principi s'ispirava, per la via di Freinet, il Movimento di cooperazione educativa, mentre la pedagogia marxista trovava nella didattica del collettivo di ascendenza makarenkiana il metodo per eccellenza per riorganizzare il processo educativo in senso democratico¹⁵. Mario Alighiero Manacorda, intervenendo nel 1963 su *Riforma della scuola* in tema di professionalità docente, contestava la solitudine di maestri e profes-

sori perfino in quella «ricerca scientifica che è propria dell'insegnamento, che ha per oggetto l'insegnamento stesso, cioè quella pedagogica», la quale non aveva mai avuto modo di esercitarsi «in forme collettive o associate, di gruppo». In una scuola «precocemente specializzata», dove «tradizionalmente specializzazione vuol dire isolamento», egli arrivava a sperare che l'«incrinatura nel sistema operata con la scuola media unica» potesse offrire «un terreno d'azione più adatto a una ripresa democratica» («Attrarre i giovani all'insegnamento» 1963, 10). Le proposte non mancavano, in una realtà che si era posta fin dall'inizio il fine ultimo d'integrare gl'individui nella società:

sul piano pedagogico-didattico, i consigli di classe e per materie, l'istituzione di “cattedre” che per ciascuna scuola raggrupp[assero] gli insegnanti delle medesime discipline delle varie sezioni nell'organizzazione dei piani didattici, nell'istituzione di gabinetti e biblioteche non solo di fisica o di scienze ma anche delle discipline storico-umanistiche, la partecipazione a *stages* e seminari di aggiornamento; sul piano della vita democratica, la valorizzazione degli organismi rappresentativi dei docenti per la direzione democratica e il più possibile autonoma della scuola e per la partecipazione agli organismi rappresentativi democratici locali, come i consigli scolastici provinciali, ecc. (ivi, 11).

Lo stesso Borghi, parlando di lavoro seminariale, riprendeva la formula gramsciana della «genialità» da mandare «nel “fosso”», a favore del «metodo delle esperienze più minuziose e dell'autocritica più spassionata e obiettiva», dove ogni componente fosse in grado di dare il proprio «contributo come conferenziere o relatore su determinati argomenti» (Borghi 1962, 98). Il modello, già praticato in forme residenziali nelle scuole del Pci (Pozzetta 2020), figurava adottato anche in alcune esperienze anticipatrici della media unica come la scuola preparatoria di orientamento e di avviamento professionale, aperta da Nino Chiappano presso la Società Umanitaria di Milano.

Il vivere insieme, lo stare accanto ora per ora – motivava lo stesso Chiappano – conduce a quell'affiatamento personale, a quella reciproca conoscenza, comprensione e stima senza le quali non si può pensare di compiere un serio lavoro in collaborazione. L'esperienza comunitaria e cooperativa contribuisce anche ad abbassare, se non a distruggere completamente, la barriera esistente tra professori a formazione universitaria e istruttori pratici, per lo più autodidatti. La vicinanza rivela ai primi quanto il mondo del lavoro sia ricco di problemi e di valore umano, ed aiuta i secondi a superare il loro complesso di inferiorità verso chi “ha studiato” e “sa parlare” (cit. in Riccardi 2022, 129).

¹⁵ Il collettivo «non è un aggregato di persone, ma è un organismo sociale complesso [...]. Il singolo viene educato con il collettivo e attraverso il collettivo», poiché la «costruzione della nuova società socialista» non dev'essere basata «sull'uomo individualista, ma sull'uomo collettivista» (Lombardo Radice 1951).

Secondo Vittorio Telmon, i professori di scuola secondaria dovevano essere aggiornati «all'attualità del dibattito culturale», affinché «su tale base sia anche possibile sperimentare un maggiore coordinamento fra gli insegnamenti e quelle tecniche didattiche, coerenti alle prospettive affiorate negli ultimi tempi, che corrispondono alle nuove esigenze della cultura e della comunità» (*Preparazione, assunzione, aggiornamento degli insegnanti* 1964, 138-139); mentre per l'UCIIM occorreva dare ampio spazio, nei percorsi di *teacher training*, «anche all'esercizio delle relazioni umane per preparare ad assolvere gli impegni di vita comunitaria con alunni e colleghi, che questa scuola impone» (*Preparazione, aggiornamento e formazione del professore* 1960, 70).

«La capacità di lavorare in gruppo, di tradurre idee e fatti in esperienze adeguate all'allievo, di criticare costruttivamente l'opera propria e dei colleghi, di controllare continuamente il proprio atteggiamento secondo le risposte dei singoli e della comunità e soprattutto di far stabilire agli allievi un rapporto vivo con l'ambiente reale» erano detti ancora da Santoni Rugiu fattori essenziali nella formazione dell'insegnante come educatore. Accanto alla conoscenza «delle tecniche di trasmissione e di valutazione», egli esortava i docenti a «modellare il proprio comportamento, a sfruttare le proprie attitudini in funzione degli atteggiamenti dei ragazzi». Attitudini che l'università non avrebbe potuto «insegnare come precetti, ma per le quali [era] tenuta a consentire le esperienze idonee [...]. Tutte cose che possono essere indifferenti per la formazione di un ricercatore o di un funzionario, non di un insegnante da cui si pretenda un'efficacia formativa» (Santoni Rugiu 1965, 17).

In questo momento di rapida trasformazione delle finalità sociali e culturali della scuola, l'unico punto di riferimento certo, ancor prima che la preparazione disciplinare specifica, appariva dunque una preparazione latamente culturale, a fondamento delle capacità educative «quali possono fondarsi in una personalità equilibrata che non sia esposta di continuo a crisi di incomprensione e di ostilità verso i nuovi compiti richiesti a un insegnante». Una figura «capace di felicità», verrebbe da dire con Maria Ricciardi Ruocco, la professoressa che aveva risposto ai ragazzi di Barbiana (Ricciardi Ruocco 1968), ovvero un individuo «in grado di partire da una condizione di benessere e di sicurezza economica, giuridica ed emozionale tale da poter con autentica libertà e consapevolezza affrontare la interessante ma faticosa professione dell'insegnamento» («Riforma intellettuale e morale e programmazione immediata» 1964, 15).

PER CONCLUDERE

Queste pagine testimoniano anzitutto la ricchezza del dibattito scaturito intorno alla riformata scuola media sul tema della preparazione degli insegnanti secondari, gettando luce su una delle stagioni di maggiore vitalità dell'argomento, giudicato capitale per le sorti dell'intero sistema d'istruzione. Ne è prova il sostanziale accordo, pur nelle inevitabili sfumature, di tutti gli attori coinvolti (pedagogisti, disciplinaristi, insegnanti), nei loro diversi orientamenti ideali e culturali. L'insistenza sulla necessità di fondare e veicolare nuovi abiti professionali in vista di un'immagine di scuola tutta da ripensare alla luce dei bisogni di una società in repentina (e radicale) evoluzione, oltre che delle istanze promozionali dettate dalla Costituzione del 1948, si esplica tanto sul piano intellettuale (la riprogettazione dei curricula con l'introduzione di fattori di concretezza: uno dei *must* dell'attivismo pedagogico!) quanto su quello morale, nelle forme soprattutto dell'avviamento alla partecipazione democratica. Del resto, lo abbiamo visto, sono gli stessi programmi del 1963 a sottolineare lo spirito della scuola, il cui valore in termini di costruzione di una comunità secondo i principi solidaristici nasce proprio dall'unità e dal comune apporto di tutte le discipline.

L'enfasi sul bisogno di accompagnare il passaggio in termini adattivi e propositivi si lega inoltre al carattere orientativo assunto dalla scuola media unica del 1962 e, con esso, alle funzioni diagnostiche e predittive (anziché tradizionalmente selettive) della nuova figura docente. Comprensibilmente, buona parte degli interventi evidenzia l'importanza di un'acculturazione pedagogica e psicologica come elementi di una professionalità specifica, accanto alle competenze disciplinari, che restano fondamentali ma non più sufficienti a guidare il cambiamento. Ciò mentre la discussione si sofferma sulla natura secondaria, o viceversa primaria, della media riformata e, di conseguenza dei suoi docenti (col riproporsi inevitabile della dicotomia educazione-istruzione).

In realtà, nonostante il confronto emerso anche in sede disciplinare (specie scientifica), nessun provvedimento fu adottato, al di là del varo, presso la neoistituita Università della Calabria (1968), di corsi di laurea per la formazione degli insegnanti di materie scientifiche e letterarie nella nuova media. Peggio ancora, nessun progetto di riforma fino al 1990 (Morandi 2021) si preoccupò di definire i compiti dell'università in fatto di costruzione di competenze didattiche. Cosicché, se la media fu il settore in cui maggiore si rivelò il divario fra le aspirazioni moderne, incensate dalla classe politica, e un'esistenza fatta di abitudini inveterate, l'università si mantenne a sua volta separata dal sociale, incerta nella sua *mission*,

specchio delle incongruenze del Paese, al quale si sarebbe di lì a poco progressivamente aperta (Becchi 1979).

BIBLIOGRAFIA

- ADESSPI. 1960. "Commissione per la riforma e l'iniziativa parlamentare: la mozione conclusiva". *Scuola e Costituzione* 1 (2): 21-22.
- Agazzi, Aldo. 1960. "Missione, preparazione, responsabilità e doveri dell'insegnante". In *Preparazione, aggiornamento e formazione del professore*. Atti del VII Congresso nazionale UCIIM (Roma, marzo 1960), 25-36. Roma: UCIIM.
- Agazzi, Aldo, con la collaborazione di Roberto Zavalloni et al. 1964. *La formazione degli insegnanti*. Bari: Laterza.
- Alicata, Mario. 1956. *La riforma della scuola*. Roma: Editori riuniti.
- Ambrosoli, Luigi. 1982. *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*. Bologna: il Mulino.
- "Attrarre i giovani all'insegnamento". 1963. In *Riforma della scuola* 9 (11): 9-14.
- Barbagli, Marzio, e Marcello Dei. 1969. *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: il Mulino.
- Becchi, Egle. 1969. *Problemi di sperimentalismo educativo*. Roma: Armando.
- Becchi, Egle. 1975. *L'organizzazione della ricerca educativa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Becchi, Egle. 1979. "Università e formazione permanente degli insegnanti: alcune considerazioni". In Cisem - Provincia di Milano, *Costruire la riforma. Progettazione e attuazione della riforma della scuola secondaria superiore: nuovi contenuti culturali e professionali, formazione degli insegnanti in servizio*, 172-179. Milano, FrancoAngeli.
- Becchi, Egle, e Monica Ferrari. 2009. "Professioni, professionisti, professionalizzare: storie di formazione". In *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, a cura di Egle Becchi, e Monica Ferrari, 7-27. Milano: FrancoAngeli.
- Bertin, Giovanni Maria. 1964. "Formazione plurilaterale ed orientamento nella nuova scuola media". *Scuola e città* 15 (12): 625-630.
- Bertin, Giovanni Maria. 1965. "La crisi dell'insegnamento come crisi della scuola moderna". *Scuola e città* 16 (5): 297-302.
- Bertin, Giovanni Maria. 1968. *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Betti, Carmen. 1998. "La commissione d'indagine e gli insegnanti". In *Due secoli di educazione in Italia (XIX-XX)*. *Studi in onore di Antonio Santoni Rugiu*, a cura di Angelo Semeraro, 289-310. Scandicci: La Nuova Italia.
- Biancatelli, Luciano. 1963. "Un insegnante nuovo per una scuola nuova". *Riforma della scuola* 9 (12): 29-39.
- Borghesi, Lamberto. 1962. *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghesi, Lamberto. 1964. *Scuola e comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borruso, Francesca. 2022. "La scuola media unica (1962) e il dibattito politico-pedagogico della sinistra italiana sulla formazione degli insegnanti". *Pedagogia oggi* 20 (1): 62-68.
- Cambi, Franco. 2004. "Per l'interpretazione di un 'evento' scolastico cruciale". In Massimo Baldacci, Franco Cambi, Maurizio Degl'Innocenti, e Carlo G. Lacaita, *Il Centro-sinistra e la riforma della Scuola media (1962)*, documenti a cura di Ornella Farina, 35-46. Manduria [etc.]: Lacaita.
- Cambi, Franco, cur. 2009. *Pedagogie critiche in Europa. Frontiere e modelli*. Roma: Carocci.
- Carrassi, Mariangela. 1961. "Le resistenze degli insegnanti alla scuola media unificata". *Scuola e città* 12 (9): 331-334.
- Chervel, André. 1998. *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Ciancio, Francesca. 1963. "Gli insegnanti della scuola dagli 11 ai 14 anni in alcuni paesi (Formazione e aggiornamento, trattamento economico e stato giuridico)". *Rivista di legislazione scolastica comparata* 5-6: 416-425.
- Colasanto, Michele. 1979. "La 'nuova' professionalità: temi e problemi per una ipotesi di lavoro". *Studi di sociologia* 17 (2): 183-192.
- Cordati Rosaia, Luigia. 1965. "Gli insegnanti secondari di fronte al rinnovamento dell'insegnamento matematico". *Scuola e città* 16 (9-10): 647-650.
- Damiano, Elio. 2019. "Per la scuola unica. Pedagogia della scuola e riformismo scolastico nel secondo dopoguerra". In Elio Damiano, Battista Orizio, ed Evelina Scaglia, *I due popoli. Vittorino Chizzolini e "Scuola Italiana Moderna" contro il dualismo scolastico*, 224-355. Roma: Studium.
- De Finetti, Bruno. 1964. "Insegnamento di Materie scientifiche nella Scuola media unica e preparazione degli insegnanti". *Periodico di matematiche* 42: 76-114.
- De Franciscis, Umberto. 1958. *L'unificazione della scuola media*, con disegni di Virginio Bonifazi. Roma: Centro didattico nazionale per i rapporti scuola e famiglia.
- Dina, Marina. 1964. "Motivazione e valutazione nella scuola media". *Cooperazione educativa* 13 (2): 29-32.

- Donini, Ambrogio. 1959. "Disegno di legge per la scuola unica". *Riforma della scuola* 5 (2): 1-2.
- Ferrari, Monica, e Matteo Morandi. 2015. *I programmi scolastici di "educazione fisica" in Italia. Una lettura storico-pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari, Monica, Matteo Morandi, Rita Casale, e Jeannette Windheuser, cur. 2021. *La formazione degli insegnanti della secondaria in Italia e in Germania. Una questione culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Foggi, Anna Maria. 1961. "Cultura nuova per una scuola nuova". *Riforma della scuola* 7 (10): 6-8.
- Galletti, Alfredo, e Gaetano Salvemini. 1908. *La riforma della scuola media. Notizie, osservazioni, proposte*. Milano [etc.]: Sandron.
- Goodson, Ivor. 1983. *School Subjects and Curriculum Change. Case Studies in Curriculum History*. London [etc.]: Croom Helm.
- Goodson, Ivor. 1988. *The Making of Curriculum. Collected Essays*. London: The Falmer Press.
- Julia, Dominique. 1995. "La culture scolaire comme objet historique". In *The Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*, edited by António Nóvoa, Marc Depaepe, and Erwin V. Johanningmeier, 353-382. Gent: Paedagogica Historica (Paedagogica Historica, supplementary series, 1).
- Lacaita, Carlo G. 2004. "Riforma della scuola e società italiana negli anni dello sviluppo economico". In Massimo Baldacci, Franco Cambi, Maurizio Degl'Innocenti, e Carlo G. Lacaita, *Il Centro-sinistra e la riforma della Scuola media (1962)*, documenti a cura di Ornella Farina, 47-73. Manduria [etc.]: Lacaita.
- Laporta, Raffaele. 1963. "La formazione degli insegnanti". *Scuola e città* 14 (1-2): 50-61.
- Laporta, Raffaele. 1979. *L'autoeducazione delle comunità*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lombardo Radice, Lucio. 1951. "Anton Semionovic Makarenko". In *Scuola e pedagogia nell'URSS*. Atti del Convegno di studi sulla scuola e la pedagogia sovietica (Siena, 8-9 dicembre 1951), a cura dell'Associazione Italia-URSS, 51-55. S.i.t.
- Lombardo Radice, Lucio. 1963. "Un mestiere bellissimo". *Riforma della scuola* 9 (8-9): 6-8.
- Magni, Francesco. 2019. *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia. Percorso storico e prospettive pedagogiche*. Roma: Studium.
- Morandi, Matteo. 2021. *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*. Brescia: Scholé.
- Morandi, Matteo. 2022a. "La formazione degli insegnanti: l'importanza (e il gusto) di conoscerne la storia". *La Ricerca* 10 n.s. (22): 13-18.
- Morandi, Matteo. 2022b. "L'uomo di scuola". In Giuseppe Mainardi. *Educatore, filologo, collezionista (1922-2010)*, 17-47. Cremona: Fantigrafica.
- Muzi, Marielisa. 2009. *Pedagogia critica in Italia*. Roma: Carocci.
- Oliviero, Stefano. 2023. *Una scuola democratica per una società democratica. La scuola media unica nelle pagine di "Scuola e città". Dalle origini del dibattito ai primi passi della rivista (1865-1952)*. Pisa: Astarte.
- Oneto, Rosa. 1964. "Una nuova figura d'insegnante (in margine al XIX congresso nazionale della FNISM)". *Scuola e città* 15 (6): 385-391.
- Per l'insegnamento di storia dell'arte*. 1965. Napoli: ANIMSA.
- Pettini, Aldo. 1964. "Motivazione e individualizzazione nella scuola dell'obbligo". *Cooperazione educativa* 13 (3): 1-8.
- Pironi, Tiziana. 2014. "Gli insegnanti e la loro storia: una pista di ricerca all'avanguardia". In *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, a cura di Carmen Betti, Gianfranco Bandini, e Stefano Oliviero, 141-152. Milano: FrancoAngeli.
- Pironi, Tiziana. 2021. "La responsabilità della pedagogia nei confronti de *La scuola e la società italiana in trasformazione: il Convegno di Milano del 1964*". In *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*, a cura di Simonetta Polenghi, Ferdinando Cereda, e Paola Zini, Sessione plenaria, 87-97. Lecce-Rovato: Pensa Multimedia.
- Pozzetta, Andrea. 2020. "Nel collettivo apprendo un metodo di lavoro. Pratiche di formazione delle scuole di partito del Pci". In *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica*, a cura di Monica Ferrari, e Matteo Morandi, 231-256. Brescia: Scholé.
- Preparazione, aggiornamento e formazione del professore*. Atti del VII Congresso nazionale UCIIM (Roma, marzo 1960). 1960. Roma: UCIIM.
- Preparazione, assunzione, aggiornamento degli insegnanti*. Atti del XIX Congresso nazionale FNISM (Bologna, 1-3 dicembre 1963). 1964. Bologna: Sezione arti grafiche dell'Istituto Aldini-Valeriani.
- Relazione della Commissione di indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia*. 1963. I: *Testo della relazione* e II: *Documenti*. Roma: Ministero della Pubblica istruzione.
- Riccardi, Veronica. 2022. "Educazione, rinascita sociale e democrazia: Nino Chiappano e la sperimentazione della Scuola preparatoria di orientamento e di avviamento professionale". *Dirigenti scuola* 41: 118-133.
- Ricciardi Ruocco, Maria. 1968. *Risponde una professoressa ai ragazzi di Barbiana*. Manduria: Lacaita.

- “Riforma intellettuale e morale e programmazione didattica”. 1964. In *Riforma della scuola* 10 (3): 10-18.
- Riva, Anna. 1964. “Gli insegnanti della scuola media e il giudizio per l’orientamento scolastico e professionale al termine del periodo di istruzione obbligatoria”. In Aldo Agazzi, con la collaborazione di Roberto Zavaloni et al., 125-131. Bari: Laterza.
- Saffirio Vignola, Carla. 1962. “Scuola nuova insegnante nuovo”. *Riforma della scuola* 8 (8-9): 20-21.
- Sani, Serena. 2000. *La politica scolastica del centro-sinistra (1962-1968)*. Perugia: Morlacchi.
- Santoni Rugiu, Antonio. 1959. *Il professore nella scuola italiana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Santoni Rugiu, Antonio. 1960. “Gli insegnanti per la scuola media dell’obbligo”. *Scuola e città* 11 (4-5): 153-157.
- Santoni Rugiu, Antonio. 1965. “Gli insegnanti di oggi e di domani”. *Scuola e città* 16 (1): 10-20.
- Santoni Rugiu, Antonio. 1968. “Povera e nuda vai pedagogia”. *Scuola e città* 19 (3): 116-125.
- Scuola di Barbiana. 1967, *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- “Tavola rotonda”. 1963. *Scuola e città* 14 (10): 452-497.
- Trombetta, Carlo. 2015. “Storia della rivista: una testimonianza”. *Psicologia dell’educazione* 1: 9-50.
- Viola, Tullio. 1965. “Sull’insegnamento delle Materie Scientifiche nella Scuola media unica”. *Periodico di matematiche* 43: 49-81.
- Vito, Francesco. 1960. “Aspetto scientifico, aspetto professionale e aspetto sociale degli studi universitari”. In *Preparazione, aggiornamento e formazione del professore*. Atti del VII Congresso nazionale UCIIM (Roma, marzo 1960), 39-54. Roma: UCIIM.



Citation: Davide Boero (2023) Le rappresentazioni televisive e cinematografiche della scuola media unificata. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(1): 47-59. doi: 10.36253/rse-14181

Received: January 12, 2023

Accepted: May 17, 2023

Published: August 9, 2023

Copyright: ©2023 Davide Boero. 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: Lucia Cappelli, Università Cattolica Milano.

Le rappresentazioni televisive e cinematografiche della scuola media unificata

Representations of the Middle School in TV and cinema

DAVIDE BOERO

Docente di Liceo Scientifico - Genova
boerodavide@gmail.com

Abstract. The essay deals with the history of the Middle School, from its origins up to the present day, through the representation portrayed in media such as movies, news videos, TV programmes - an excellent point of view to discover how public school has been delivered to the general audience. Starting from the pieces preserved in RAI archives and the films available in the Archivio Luce, the text summarises the first representations of the “novelty” brought by a school system different in the pedagogical aims, and outlines the transformations of the following decade, when the delegate Decrees will enrich the debate. To properly summarise the content of the films, the text highlights some recurring subjects and themes, such as the the schooling rate increase and the substantial State investments, the inadequate conditions of school buildings and the lack of educational tools. The second part of the text mainly deals with the new Century, and focuses on documentaries and fiction, to show how movies and TV shows fed on ideas already present to the public, but also substantially contributed to the spreading of the same ideas - magnifying the many common places and prejudices that always labelled the Public School.

Keywords: history of education, video media, cinema, television.

Riassunto. Il saggio analizza la storia della scuola media unificata dalle origini ad oggi attraverso il racconto che ne è stato fatto dagli audiovisivi (film, cinegiornali, trasmissioni televisive), osservatorio privilegiato per scoprire come l'istituzione scolastica sia stata proposta al grande pubblico: partendo dai materiali conservati negli archivi della RAI e dalle pellicole presenti nell'Archivio Luce, viene tracciato un bilancio dei primi modi di rappresentazione della “novità” di una scuola “diversa” negli intendimenti pedagogici e si evidenziano le trasformazioni del decennio successivo, quando si inseriranno nel dibattito i Decreti delegati. La necessità di far sintesi dei filmati mette opportunamente al centro alcune tematiche che si riproporranno nel corso del tempo, dall'aumentato tasso di scolarizzazione ai sostanziosi investimenti dello Stato, dalle carenze edilizie alla “povertà” degli strumenti didattici. La seconda parte del lavoro tocca principalmente il nuovo secolo e si concentra sui documentari e sulle opere di fiction, per dimostrare come pellicole cinematografiche e serie televisive si siano alimentate dalle idee provenienti dalla società ma abbiano contemporaneamente contribuito a diffonderle, facendo da cassa di risonanza a quei luoghi comuni che da sempre accompagnano l'Istruzione Pubblica.

Parole chiave: storia dell'educazione, fonti audiovisive, cinema, televisione.

INTRODUZIONE

Il lavoro che segue analizza la nascita e il primo sviluppo in Italia della scuola media unica attraverso la lettura della sua rappresentazione televisiva e cinematografica. I programmi o film presi in esame sono stati selezionati¹ soprattutto per il loro contenuto informativo in quanto l'analisi vuole ricostruire quali idee sul nuovo ciclo scolastico circolassero nei diversi media; è per questa ragione che nel percorso si aprirà una riflessione sulla stampa periodica per ragazzi, che si pose in continuità con la televisione, condividendone temi e attenzione al fascino delle immagini². La prima parte del testo è incentrata prevalentemente su televisione e cinegiornali che hanno anche raccontato agli italiani i primi anni di vita della nuova scuola media unificata, sottolineandone gli aspetti positivi e le criticità. Ovviamente, come ricorda Aldo Grasso nel saggio introduttivo al volume *Fare storia con la televisione. L'immagine come fonte, evento, memoria*, l'utilizzo delle fonti audiovisive presenta difficoltà come la "natura non verbale o, perlomeno, non esclusivamente verbale del materiale, l'inquietante livello di veridicità delle immagini in movimento, la complessità dell'analisi dell'intenzionalità degli autori dei programmi originali, la possibilità di manipolazione" (Grasso 2006, 13). Gli audiovisivi non sono una semplice testimonianza documentaria perché vanno letti attraverso la duplice funzione di codifica e decodifica (creano opinione pubblica e influenzano i comportamenti sociali), permettono però di avvicinarsi alla mentalità di un periodo (Stuart Hall). La seconda parte avrà come oggetto il cinema e prenderà in considerazione le pellicole che hanno posto al centro della "fabula" la scuola media unificata; la filmografia, che parte dagli anni Ottanta, permette di osservare infatti un piccolo spaccato di cosa è rimasto nella cultura popolare della riforma e di come certi luoghi comuni sulla scuola si siano radicati nell'immaginario collettivo³:

[Il cinema] ci dice che cosa una società letteralmente vede, a quali figure chiave affida i propri pensieri, quali rielabo-

razioni compie; e parallelamente quali disattenzioni, quali censure, quali interdetti la attraversano. Insomma, il cinema non ci dà un'immagine della società, bensì quello che una società ritiene sia un'immagine, compresa una possibile immagine di se stessa; non ne riproduce la realtà, ma la maniera di trattare il reale (Casetti 1993, 141).

TRA SCUOLA MEDIA E AVVIAMENTO PROFESSIONALE

Un'immagine persuasiva di cosa fosse la scuola media prima della riforma del 1962 emerge dalla seconda puntata della serie televisiva *L'amica geniale*⁴, dove la giovane Elena per poter frequentare la scuola media, ancora unico accesso al Liceo, deve affrontare aspre resistenze; in un teso confronto familiare, alla presenza del padre, la madre sostiene l'inutilità del corso di studi: «Non puoi continuare a studiare perché io ho bisogno di una mano e pure tu. Alle medie tu non ci vai. [...] Noi stiamo tutti a lavorare e la signorina studia!». Unica alternativa per continuare a studiare era quella dell'avviamento professionale, che indirizzava a un lavoro e di cui viene fornita a livello cinematografico un'immagine positiva attraverso il documentario *Michelino 1°B*, diretto nel 1957 da Ermanno Olmi che in quegli anni lavorava per il gruppo Edison-Volta⁵: il cortometraggio racconta la scuola elettrotecnica della società (durava quattro anni dopo le elementari), una «grande famiglia» dove si formavano operai «capaci, onesti e disciplinati».

In realtà l'esistenza dell'avviamento professionale era sentita sempre più anacronistica, da un lato perché sembrava limitare la possibilità di miglioramento sociale dei più poveri, dall'altro perché il Paese ormai industrializzato aveva l'esigenza di una forza lavoro mediamente più preparata. Il progetto di sostituire il doppio canale con una scuola media unica alimentò il dibattito, in partico-

⁴ La serie, in tre stagioni (2018, 2020, 2022), è tratta dai fortunati romanzi di Elena Ferrante e diretta da Saverio Costanzo, Alice Rohrwacher, Daniele Luchetti. Per un'analisi della saga letteraria cfr. Monica Galfré, *La storia «geniale» di Elena Ferrante*, in "Passato e presente", vol. 108, n. 3, FrancoAngeli, Milano, 2019.

⁵ I lavori di Ermanno Olmi per la Edison sono stati distribuiti dalla casa editrice Feltrinelli, in un DVD dal titolo *Gli anni Edison. Documentari e cortometraggi (1954-1958)*; tra i volumi dedicati al regista cfr. Jeanne Dillon, *Ermanno Olmi*, La Nuova Italia, Firenze, 1985; Tullio Masoni, Adriano Piccardi, Angelo Signorelli, Paolo Vecchi (a cura di), *Lontano da Roma. Il cinema di Ermanno Olmi*, La casa Usher, Firenze, 1990; Adriano Aprà (a cura di), *Ermanno Olmi. Il cinema, i film, la televisione, la scuola*, Marsilio, Venezia, 2003.

¹ Le fonti della ricerca sono reperibili nelle Teche Rai e nell'Archivio Storico dell'Istituto Luce.

² Cfr. Sara Mugerli, *La televisione italiana sulle riviste per ragazzi. Dal 1954 al 1964*, ETS, Pisa, 2021.

³ Sull'argomento cfr. Sara Cortellazzo, Massimo Quaglia (a cura di), *Il cinema tra i banchi di scuola*, Celid, Torino, 2006; Giampiero Frasca, *Il cinema va a scuola*, Le Mani, Recco (GE) 2010; Davide Boero, *Storia cinematografica della scuola italiana*, Lindau, Torino, 2022.

lare tra chi vedeva nei tre anni comuni lo strumento per posticipare una scelta importante per il futuro professionale dei giovani e chi paventava una caduta nella qualità degli studi. Anche il palinsesto televisivo rispose alla necessità di informazioni sul tema, analizzandolo attraverso un programma-inchiesta:

L'inchiesta non è solo un genere di successo nella stampa quotidiana e periodica, ma dilaga all'interno della stessa televisione di Stato, come ricerca di un'attualità, nel senso di contemporaneità fra emissione e avvenimento, come informazione legata a una realtà sociale, a una cronaca quotidiana, a un'istantaneità spazio-temporale [...] Si raccolgono dati, documenti, prove, esponendo così a una realtà molto spesso ambigua, sconcertante, catastrofica, pubblici fino ad allora poco inclini a rimettere in discussione schemi interpretativi comodamente acquisiti (Anania 2004, 77).

Una trasmissione come *Un domani per i nostri figli. Programma di orientamento professionale*, realizzata dal regista Giuliano Tomei⁶, nella puntata *L'istruzione secondaria inferiore*, trasmessa sul primo canale della Rai il 25 novembre 1957, segnala le criticità del sistema formativo e ribadisce la necessità di una preparazione culturale adeguata a un mondo in via di sviluppo: una voce fuori campo commenta le immagini del nuovo giorno, i negozi si aprono, gli adulti vanno al lavoro e i bambini si dirigono a scuola (sullo schermo ne appaiono tre, felici e muniti di cartella); fin da subito, però, la veridicità del fatto che tutti i ragazzi frequentino con regolarità le aule viene contraddetta dalle immagini e i tre diligenti scolari incontrano per strada un gruppetto di coetanei intento a bighellonare. Come prova seguono una serie di brevi interviste a bambini che per vari motivi hanno abbandonato il sistema d'istruzione: uno è armato di scopa e, terminate le elementari, fa il garzone in una bottega di barbiere per aiutare la famiglia; un altro porta il pane in bicicletta; un altro ancora pulisce il parabrezza di un'automobile in un'officina. Il tono diventa un po' inquisitorio all'apparire di una didascalia che ricorda allo spettatore come l'istruzione sia «obbligato-

ria e gratuita fino al quattordicesimo anno d'età» e che la legge «vieta il lavoro dei minori». Se si prendono per buoni i dati riportati nel documentario, di cui non viene segnalata la fonte, gran parte degli italiani non rispetterebbe i dettami legislativi; ogni anno 300.000 ragazzi non conseguono la licenza elementare e, dei 700.000 che ci riescono, 280.000 lascerebbero subito dopo gli studi. Per avere un raffronto con dati reali può essere utile l'*Annuario statistico italiano*; in quello del 1959 (tavola 94) si legge che l'anno scolastico 1957-58 erano iscritti alle scuole elementari 4.768.360 alunni (811.066 il quinto anno), mentre quelli che frequentavano i corsi post elementari scendevano invece a 1.023.927 (495.038 nelle scuole tecniche e di avviamento, 528.889 nella media). Se l'anno successivo (*Annuario* del 1960, tavola 93) gli iscritti al primo anno delle scuole tecniche sono 269.979 e quelli delle medie 248.141 (totale 518.120), sottraendo questo numero a quello degli iscritti in quinta elementare dell'anno precedente, risulta una dispersione di quasi 300.000 unità, in linea con quanto affermato nel video (ovviamente, non tenendo conto delle bocciature, i dati sono imprecisi)⁷. La spiegazione di questa emorragia viene ascritta a due ragioni, da un lato la scarsa sensibilità delle famiglie alle necessità formative dei figli, dall'altro la lontananza delle scuole nei contesti rurali; in un Paese ancora a vocazione agricola molti bambini sarebbero obbligati a percorrere anche una decina di chilometri «per strade che d'inverno sono dei pantani» (le immagini mostrano alcuni fanciulli, muniti degli immancabili testi scolastici, che attraversano un terreno accidentato)⁸.

Una volta delineate le criticità della scuola italiana, la puntata si propone come strumento utile a dare alle famiglie una panoramica completa delle strade offerte ai giovani; per chi a quattordici anni «non è certo di poter seguire a studiare» c'è l'avviamento professionale industriale con quattro indirizzi: agrario, marinaro, commerciale e industriale; il giudizio su questi percorsi non è totalmente positivo, soprattutto per l'organizzazione dei programmi che non mostrerebbero troppa attenzione alle «cose che avranno importanza per il futuro lavoratore». Più marcata è invece l'attenzione verso la scuo-

⁶ Nei titoli di testa si segnala la collaborazione di Filippo Paolone (1917-1993), pioniere degli studi massmediologici-pedagogici, regista di documentari industriali e sceneggiatore di alcune pellicole per ragazzi (*Gli orizzonti del sole* di Giovanni Paolucci, 1955; *L'angelo custode* di Giuliano Tomei, 1957); al lavoro cinematografico (cfr. Marco D'Agostini, Anselmo R. Paolone, *Filmati per formare. Storytelling e tecniche audiovisive nell'opera di Filippo Paolone*, Mimesis, Milano-Udine, 2018), Paolone ha affiancato una vasta produzione saggistica, analizzando gli audiovisivi come strumento di formazione ed educazione dell'opinione pubblica: *Film e opinione. Il cinema come strumento del rapporto pubblicitario*, "I quaderni della Rivista del cinematografo" n. 9, OCG, Roma, 1958; *La propaganda e il cinema*, in Luigi Volpicelli (a cura di), *Il film e i problemi dell'educazione*, Fratelli Bocca, Roma-Milano, 1953.

⁷ Dal confronto delle serie storiche dell'Istat si evince che il milione di iscritti alle medie del 1957-58, è già salito a 1.594.000 nel 1961-62; dopo un decennio si arriva a più del doppio (2.287.000 nel 1971-72).

⁸ Il tema della distanza tra le abitazioni e la scuola, centrale anche in *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana, 1967 cfr. Vanessa Roghi, *La lettera sovversiva. Da Don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Laterza, Bari-Roma, 2023), sarà ancora attuale nel decennio successivo; nel 1968 il numero 193 di *Radar film giornale d'attualità* (regia di Franco Taviani, fratello minore di Paolo e Vittorio) descrive l'abbandono in cui si trovavano molti centri dell'Irpinia e vengono mostrati alcuni scolari di Montecalvo Irpino alla «mercé dei pericoli della strada», obbligati ogni mattina a percorrere diversi chilometri a piedi per raggiungere la scuola media, sistemata in un casotto fatiscente di un'area degradata.

la media, frequentata nel 1957 da circa mezzo milione di ragazzi e luogo preposto per acquisire «un'istruzione generale che tocca tutti i campi della cultura».

Il programma alterna una drammatizzazione che inserisce, in un contesto fino a quel momento documentaristico, elementi di fiction; una breve sequenza mostra infatti un bambino seduto a tavola, accudito amorevolmente dalla madre. Il padre entra in scena portando un grosso pacco pieno di «libri per il nostro scienziato», lo apre e mostra al figlio manuali di italiano, latino, aritmetica e un vocabolario di latino; il ragazzo con aria sconsolata domanda se deve leggere veramente quel «mucchio di libri» e il genitore baldanzoso lo redarguisce immediatamente: «Leggere? Vorrai dire studiare, ci costano un patrimonio, dobbiamo pure sfruttarli no?». Il personaggio della madre si inserisce nel dialogo come contraltare dubbioso all'ardore educativo del marito, domandando se non sono troppi libri per un bambino così piccolo e fornendo l'occasione per una didascalica difesa della scuola media; l'uomo ribatte infatti che non vanno studiati tutti assieme («un capitolo al giorno, un libro alla volta» e «non se ne accorgerà nemmeno») e che, pure se il figlio scegliesse di proseguire con studi scientifici, una base culturale-letteraria serve comunque. Conclude sostenendo che per imparare sono necessari i libri, non è possibile apprendere «leggendo i giornalotti»⁹, e che se si comincia bene, il latino non si rivelerà come una materia troppo difficile.

Chiaramente questa drammatizzazione nasce per togliere i dubbi ai genitori sull'opportunità di far proseguire gli studi ai figli; con il linguaggio appetibile e chiaro della fiction, si demoliscono uno per uno i punti deboli del triennio post elementare, dando per scontato che le spese librarie siano un investimento per il futuro e sminuendo lo spauracchio del latino, comunque destinato a restare al centro del dibattito politico, a diventare nel 1962 materia opzionale per la terza classe (necessaria per accedere al Ginnasio) e a sparire definitivamente nel 1977. L'episodio, poi, dopo la sequenza di ambientazione familiare, contiene anche un accenno alla scuola media unitaria, in quel momento attivata solo a livello sperimentale alla "Guido Baccelli" di Roma: se ne sottolineano, a partire dai gruppi di lavoro focalizzati su interessi

⁹ L'accenno ai giornalotti è curioso; nella sequenza il padre spinge il piccolo protagonista a smettere di leggere un numero de *Il Vittorioso*, settimanale della Gioventù italiana di Azione cattolica pieno dei tanto demonizzati fumetti, ma anche ricco di rubriche di approfondimento e spunti culturali. La presenza di una stoccata ai comics, tanto diffusi tra i giovani, è significativa di un comune sentire che univa ogni colore politico perché fin dai primi anni Cinquanta cattolici e comunisti vedevano nei fumetti un pericolo per la lettura "vera"; sul tema cfr. Juri Meda, *Stelle e strips. La stampa a fumetti italiana tra americanismo e antiamericanismo (1935-1955)*, EUM, Macerata 2007.

comuni, le novità legate alle «applicazioni di scuola attiva compiuta soprattutto alle elementari»; ai professori non rimarrebbe che abbandonare la cattedra e controllare il corretto svolgimento delle attività, in un clima di familiarità con i ragazzi liberi dallo «spauracchio dei compiti a casa».

LA MEDIA UNICA

La nascita della media unica avviene con la Legge 1859 del 31 dicembre 1962 ed è un grande passo avanti in senso democratico rispetto alla scuola discriminante e classista del periodo fascista¹⁰. Per raccontare in maniera più completa cosa il pubblico generalista colse di questa nuova istituzione, può essere utile non limitarsi al mezzo televisivo ma avvicinarsi ai cinegiornali, altro grande strumento informativo dell'epoca. I cinegiornali, nati pochi anni dopo il cinema per riprendere avvenimenti di rilievo, non necessariamente di cronaca recente, si svilupparono tra le due guerre mondiali; in Italia l'informazione cinematografica (in particolare i documentari INCOM) partecipò assieme alla televisione alla costruzione dell'opinione pubblica repubblicana negli anni del boom economico¹¹. Nei primi anni Sessanta fu distribuito *Scuola per tutti*, episodio della serie *La Costituzione italiana*, presentata dall'Associazione nazionale per la difesa della gioventù e realizzata dall'Istituto Luce (soggetto e sceneggiatura Paola Angelilli, regia di Clemente Rispoli); in una decina di minuti si sottolinea con forza la continuità con i dettami costituzionali della riforma, che ottempera all'articolo 34: «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi».

¹⁰ Sull'istruzione durante il fascismo cfr. Adolfo Scotto Di Luzio, *L'appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*, Il Mulino, Bologna, 1996; Davide Montino, *Lettture scolastiche e regime fascista (1925-1943). Un primo approccio tematico*, Le stelle, Cengio (SV), 2001; Monica Galfré, *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*, GLF editori Laterza, Roma-Bari, 2005; Davide Montino, *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Selene, Milano, 2005; Anna Ascenzi, Roberto Sani (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Vita e Pensiero, Milano, 2005.

¹¹ L'Industria CortiMetraggi (INCOM) è stata una società di produzione cinematografica fondata nel 1938 e operante fino alla metà degli anni Sessanta, quando sarà acquisita dall'Istituto Luce (1967); è famosa soprattutto per la produzione del cinegiornale *La Settimana INCOM*. Cfr. Augusto Sainati (a cura di), *La Settimana INCOM. Cinegiornali e informazione negli anni '50*, Lindau, Torino, 2001; Fiamma Lussana, *Italia in bianco e nero. Politica, società, tendenze di consumo nel cinegiornale "La Settimana INCOM" (1946-1956)*, Carocci, Roma 2022.

Prima di descrivere l'organizzazione dei cicli scolastici, il racconto si sofferma sui tanti sforzi economici fatti dallo Stato per offrire strutture adeguate all'educazione, costruendo nuovi immobili, installando scuole prefabbricate o allestendone all'aperto, nella consapevolezza che, come recita la voce fuori campo, una scuola non è soltanto un edificio più o meno grande e moderno, un edificio fatto di mattoni, una serie di finestre, un complesso di aule. No, la scuola è qualcosa di più, una fucina in cui giorno per giorno si formano gli uomini di domani, un mondo particolare e un poco segreto in cui i grandi vanno incontro ai piccini e li guidano per mano guidandoli per la strada lunga e difficile della conoscenza. La lunga strada della conoscenza inizia, dopo i tre anni, con l'asilo e la scuola materna dove i piccoli vivono «gioiosamente la prima esperienza di individui in una società», e prosegue fino alle soglie dell'adolescenza, in quanto il grande programma dello Stato ha reso obbligatorio il triennio postelementare, «rinnovandone l'impostazione e la struttura» (le immagini che scorrono mostrano l'articolo 34 della Costituzione e la Gazzetta Ufficiale del 30-01-1963 con l'articolo 1 della legge 1859, *Fini e durata della scuola*).

Nella pellicola c'è inoltre un accenno alla Telescuola (1958-1966), programma Rai nato in collaborazione con il ministero della Pubblica Istruzione per proporre lezioni di avviamento professionale ma che, con due anni di anticipo sull'applicazione della riforma, dedica le «lezioni ai programmi della nuova scuola media unificata» (Gozzini 2011, 25); lo scopo era quello di supplire alla carenza di scuole e alla mancata frequentazione della fascia 11-14 anni:

Le trasmissioni di rivolgevano ai ceti più poveri e disagiati, ragazzi domiciliati in piccoli paesi di montagna, in località mal collegate e non fornite di scuole secondarie [...] Con l'inizio degli anni sessanta i corsi di *Telescuola* assumono addirittura un carattere sostitutivo e si propongono di surrogare le strutture scolastiche là dove esse non esistevano (Monteleone 2020, cap. 10, doc. 3).

Scuola per tutti considera sì Telescuola come uno strumento utile nell'attesa che il «grande programma si realizzi» e vi siano aule per tutti i ragazzi, ma in una sequenza sembra lasciarsi suggestionare dal fascino del mezzo televisivo: una classe è intenta a seguire una lezione sul piccolo schermo, mentre il docente passa tra i banchi e indica un passaggio del libro di testo a uno studente, come se il proprio compito fosse, al contrario della realtà, quello di agevolare le capacità educative della TV.

Tornando a parlare della riforma, la pellicola rappresenta la scuola media come lo strumento per procrastinare la scelta del proprio futuro a un'età più matura,

identificando il suo principio ispiratore nell'orientamento, non nella selezione. Si sottolinea poi come ogni indirizzo scelto con consapevolezza sarà ottimale, considerato che non esistono gerarchie nelle professioni ma tutte sono «eguali tessere di quel grande mosaico che è la vita sociale, tutte con la loro specifica funzione. L'importante è amare e svolgere bene il proprio lavoro e perché questo avvenga è bene pensarci a tempo, capire cioè quello che sono le proprie attitudini, le proprie inclinazioni». La soddisfazione personale va però a braccetto con la necessità per i giovani di seguire le trasformazioni del mondo del lavoro, che vede un continuo perfezionamento delle tecniche e un rinnovamento delle formule. È praticamente lo stesso concetto che viene ribadito in televisione nella puntata *Tutti a scuola. La scuola media unificata* (1963), tratta dalla rubrica *Servizio speciale*, curata dal giornalista Ezio Zefferi¹². Nei primi minuti vengono mostrati alcuni lavoratori non qualificati, rimasti indietro nell'acquisizione di quelle nozioni fondamentali che le elementari non possono fornire; se gli operai di un grande stabilimento siderurgico automatizzato sentono la propria formazione insufficiente rispetto alle mansioni che devono svolgere, un contadino conferma che in agricoltura la manodopera si è ridotta ma è altamente qualificata, in grado di manovrare macchinari che svolgono gran parte dell'attività manuale. La legge votata in Parlamento nel 1962, istituendo la scuola media, avrebbe tenuto in considerazione queste esigenze di «carattere pedagogico e civile», permettendo ai giovani italiani di ricevere fino ai quattordici anni la stessa istruzione:

Se la riforma avrà successo un nuovo tipo di cultura media si svilupperà nel nostro Paese. Abbiamo così l'abbandono di un principio caro alla vecchia Europa aristocratica, quello cioè di avere una scuola selettiva invece che una scuola formativa. La differenza tra i due tipi di scuola è fondamentale: in quella selettiva si scelgono coloro che sono ritenuti i migliori, lasciando cadere tutti gli altri; la scuola formativa, invece, cerca di ricavare da ognuno il meglio di ciò che può dare.

I principi democratici alla base della riforma erano in continuità con quei vasti orizzonti ideali del dopoguerra che avevano trovato diffusione anche nei periodici per ragazzi¹³; è quindi utile un confronto fra quanto

¹² Il giornalista Ezio Zefferi (1926-2020) negli anni Sessanta ha curato i servizi speciali del Telegiornale nazionale; il decennio successivo ha partecipato alla creazione del Tg2, occupandosi principalmente delle rubriche di approfondimento.

¹³ Cfr. Ilaria Mattioni, *Inchiostro e incenso. Il Giornalino: storia e valori educativi di un periodico cattolico per ragazzi*, Edizioni Nerbini, Firenze, 2012; Juri Meda (a cura di), *Falce e fumetto. Storia della stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia in Italia (1893-1965)*, Nerbini, Firenze, 2013; Ernesto Preziosi, *Il Vittorioso. Storia di un settimanale per*

passava a livello audiovisivo e la carta stampata, rappresentata in particolare per quanto concerne la sfera ludico-educativa dalle due testate coinvolte nello scontro ideologico del periodo: *Il Vittorioso* (1937-1970), pubblicato dalla casa editrice Ave (emanazione dell'Azione cattolica italiana), che aveva grande diffusione grazie alle istituzioni religiose (parrocchie, oratori, scuole cattoliche), e *Pioniere* (1950-1962, poi *Il Pioniere dell'Unità* dal 1963 al 1966), dell'Associazione pionieri d'Italia, legata al partito comunista. Pur simili nella struttura dei fascicoli in cui comparivano fumetti, narrativa, rubriche umoristiche, pagine del lettore, approfondimenti informativi, i due periodici erano chiaramente differenti per contenuti. Su *Pioniere* l'avvento della scuola media unica viene immediatamente letto a livello politico come esito vittorioso della lunga battaglia per il rispetto della Costituzione e la giustizia sociale:

Cessa in tal modo la distinzione fra scuola medie e scuola di avviamento che fino all'anno passato costringeva i ragazzi e le loro famiglie a una scelta definitiva appena terminati gli studi elementari: chi si iscriveva alla scuola media aveva tutte le strade aperte davanti a sé, chi si iscriveva all'avviamento aveva davanti a sé una strada molto limitata e non poteva giungere agli studi superiori se non superando notevoli difficoltà. Per molti, la decisione era imposta dalle condizioni economiche della famiglia: chi non era in grado di affrontare le spese di lunghi studi finiva all'avviamento, indipendentemente dalle sue capacità e dai suoi meriti ("La scelta della scuola" 1963, 5).

L'anno successivo, su una rubrica informativa volta a chiarire i vari indirizzi scolastici, l'istruzione italiana verrà descritta come un labirinto pieno di corridoi, spesso ciechi:

scegliere il corridoio giusto è quindi importante se si vuole arrivare. Ma badate: scegliere il corridoio giusto non è una questione di intelligenza e di fiuto. È quasi sempre una questione di soldi, di possibilità della vostra famiglia di farvi proseguire gli studi. Perché la complicazione della scuola italiana non nasce dal fatto che essa è seria, ordinata, precisa; nasce invece dal fatto che è una scuola classista, ancora divisa in scuola per i ricchi e scuole per i poveri. (Monari 1964, 4)

Anche *Il Vittorioso*, all'inizio dell'anno scolastico 1965-66 si interessa all'argomento:

La scuola media è diventata obbligatoria per legge. Tutto quel lavoro che prima lo Stato doveva svolgere per cer-

care di portare i bambini, specialmente quelli dei piccoli centri, a frequentare fino alla quinta elementare, si è esteso perché occorre riunire anche i fratelli più grandi per portarli fino alla media [...] Portare tutti i cittadini ad un livello di istruzione superiore significa formare un popolo sempre più cosciente dei suoi diritti e dei suoi doveri, significa scegliere fra tutti i migliori, ed avere una classe dirigente sempre più pronta e più attiva ("Ragazzi al lavoro. Chi va a scuola e chi no" 1965, 4).

L'impostazione un po' moralistica dell'intervento dà ragione a Marcello Argilli quando osservava come *Il Vittorioso* seguisse

un tradizionale solco ben consolidato, vivendo di rendita su un persistente e diffuso buon senso più parrocchiale che audacemente evangelico. In sostanza vi echeggiavano soprattutto i valori etici di una società contadina e preindustriale (etica del lavoro e del sacrificio, paternalismo, sottomissione all'autorità ecclesiale, culto della casa e della famiglia, ecc.), ormai in parte contrastanti col reale vissuto della società (Argilli 1996, 48).

In ogni caso l'accoglienza positiva alla nuova scuola fu bipartisan anche se nel corso degli anni non mancarono le voci critiche; nel breve cinegiornale di cronaca *In una casa cantoniera la nuova scuola media della borgata Osteria Nuova (Ieri oggi domani, 1966)*¹⁴, ad esempio, si sostiene che il governo di centrosinistra¹⁵ sia capace solo di fare tante promesse e di inaugurare «senza tagli di nastri» edifici inadeguati adibendoli a scuole: il filmato mostra bambini accalcati all'ingresso di un istituto collocato in una fatiscente casa cantoniera, aule con scolari «accatastati l'uno sull'altro» e professori, incappottati per il freddo, che correggono i compiti sulle scale.

Un altro servizio, *Italia. Per la scuola d'obbligo nuovi edifici* (cinegiornale *Radar*, 17-06-1966), meno propenso alla critica¹⁶, lega la carenza di aule all'aumento della popolazione scolastica nelle grandi città, ma valorizza l'impegno delle autorità locali romane capaci di aver creato con la scuola media "Romeo Chiodi" una struttura adeguata alle nuove esigenze. Un paio d'anni dopo lo stesso cinegiornale, nella puntata *Italia. La scuola media obbligatoria* (10-04-1968), difenderà il Governo, sostenendo che l'edilizia scolastica aveva finalmente trovato, nella prospettiva del-

¹⁴ *Ieri oggi domani* è un cinegiornale prodotto dalla Rizzoli e nato nel 1954 sotto la direzione del regista Gualtiero Jacopetti (1919-2011).

¹⁵ Il 1966 vede il passaggio dal secondo al terzo governo di Aldo Moro (vice presidente del Consiglio era il socialista Pietro Nenni). Moro si era dimesso a seguito della bocciatura del disegno di legge sull'*Istituzione di scuole materne statali*.

¹⁶ La testata, prodotta dalla Radar Cinematografica nel 1965 e distribuita con cadenza settimanale sino al 1982, si occupò principalmente, pur senza tralasciare l'attualità politica, di costume e società; la regia fu affidata a Ugo Mantici e la fotografia a Franco Vitrotti.

ragazzi 1937-1966, Il Mulino, Bologna, 2013; Andrea Carta, *Il Corriere dei piccoli. Una supernova tra le riviste d'autore*, Edizioni NPE, Eboli (SA), 2023.

la legge «più rivoluzionaria di questi ultimi tempi», una «sua dimensione funzionale per le nuove e sopravvenute esigenze» che puntavano su un'istruzione qualificata «non centrata sul nozionismo» ma su quell'insegnamento attivo che sarà al centro di alcune trasmissioni Rai.

INSEGNAMENTO ATTIVO

La terza puntata (*A scuola si gioca?*, 18-09-1962) de *Il cerchio magico. Inchiesta sul gioco dei bambini*, realizzata da Michele Gandin¹⁷ (che sceneggia assieme a Carlo Traversa¹⁸ e Domenico Volpi¹⁹), intervistava alcuni bambini delle elementari sulle attività svolte con i maestri per raccontare al pubblico esperienze lontane dalla didattica tradizionale, in cui trovano spazio drammatizzazioni con i burattini, calcoli aritmetici fatti con bambini trasformati in numeri o segni matematici, un gioco dell'oca con domande in ogni casella: «Dunque la sostanza non è cambiata; l'articolo, l'avverbio, l'episodio di Orazio Coclite, sono proprio le nozioni sulle quali faticavamo anche noi alla loro età. Solo è cambiata l'atmosfera, il gioco è di casa tra questi banchi e suggerisce ai maestri tutta una serie di tecniche nuove e curiose». La volontà di abbandonare la semplice trasmissione dei contenuti è la stessa che si riscontra nella premessa dei programmi della scuola media unica (D.M., 24-04-1963), che prevedevano l'adozione di metodologie induttive che «muovano dalla esperienza vissuta dagli alunni [...] dall'osservazione dei fatti e dei fenomeni per passare progressivamente a sempre più organiche e consapevoli sistemazioni delle cognizioni acquisite». Anche il gioco trova una funzione nel nuovo ciclo scolastico, tanto che la quinta puntata dell'inchiesta *I figli crescono* di Virgilio Sabel, in onda il 9 aprile 1966, individua come grave lacuna nella formazione degli studenti la mancanza di strutture adatte alle attività ludico-ricreative e sportive. Portando come tesi le affermazioni di uno psicologo, il program-

ma sostiene che il gioco è fondamentale per lo sviluppo della personalità, perché offre ai giovani la possibilità di sperimentare in libertà le proprie capacità, confrontandosi direttamente con gli altri e autoimponendosi regole; la scuola consumerebbe le «energie nervose» degli studenti, limitandone le occasioni di sfogo (i fotogrammi mostrano un istituto ricavato da un edificio che doveva servire come centro commerciale, privo di spazi per la ricreazione)²⁰.

Che alcune di queste idee, filtrate probabilmente dalla famiglia, fossero diffuse anche tra i giovanissimi lo dimostra un concorso indetto da *Il Pioniere dell'Unità* nell'estate del 1966; nella rubrica *La scuola della mia fantasia* si chiede ai lettori un breve scritto che illustri come immaginano una scuola ideale. I risultati sono pubblicati sul numero 40 del 13 ottobre 1966; tra i dieci testi premiati con la pubblicazione e un «caratteristico oggetto dell'artigianato russo», due appaiono particolarmente significativi per disegnare in negativo un'istituzione vista come vetusta (tanto che può sorgere il legittimo dubbio che siano stati scritti da qualche redattore del settimanale). Sonia De Fazi (Civitavecchia) immagina una scuola immersa nel verde, «con i professori che entrano non con aria severa, ma ridenti e cordiali, un'aula in cui la cattedra non sia simbolo di superiorità», in linea con quella della quattordicenne Odilla Rizzi (Gussola) desiderosa di aprire l'istituzione alla discussione e al mondo esterno, attraverso gite che facciano vedere con i propri occhi quanto viene descritto sui libri. La Rizzi sogna anche un cambiamento degli insegnanti che dovrebbero diventare «amici per gli alunni: in questo modo si potrebbe superare la barriera che ancora divide professori e scolari».

SOLITI E ALTRI PROBLEMI

Fra le problematiche affrontate motivo ricorrente è quello dell'edilizia scolastica: *Sette G. Rotocalco cine-*

¹⁷ Il regista e giornalista Michele Gandin (1914-1994), già assistente alla regia di alcuni film di Vittorio De Sica (*Teresa Venerdì*, 1941; *Un Garibaldino al convento*, 1942), nel dopoguerra girò diversi documentari e servizi di attualità per la Settimana INCOM. *Il cerchio magico* (1962), inchiesta in cinque puntate di 45 minuti ciascuna sul significato e l'importanza del gioco dei bambini, è stato il suo primo lavoro televisivo; collaborò successivamente a programmi settimanali come *TV7* (andato in onda la prima volta nel 1963) e realizzò anche alcuni programmi dedicati alla natura (*Alla scoperta degli animali*, 1971, destinato alla rubrica *Per i più piccini* del Programma Nazionale).

¹⁸ Carlo Traversa nel 1958 aveva pubblicato con le Edizioni Radio Italiana (ERI) il libro *Pedagogia e psicologia*.

¹⁹ Non è un caso che compaia il nome di Domenico Volpi, giornalista e scrittore per l'infanzia, direttore di "Il Vittorioso" dal 1948 al 1966, responsabile nazionale del Movimento Ragazzi dell'Azione Cattolica e presidente dal 1952 al 1980 della Commissione Internazionale Stampa e Letteratura per Ragazzi.

²⁰ Tra il 1965 e il 1966 *Il Vittorioso* pubblica una serie di pubblicità di "Geloso G 600", un magnetofono di cui si reclamizza l'utilità nell'imparare poesie a memoria, ripassare lezioni di storia e geografia, esercitare la lingua straniera; gli slogan puntano sul binomio apprendimento-divertimento («tutto vi sarà più facile e dilettevole») e la struttura stessa dell'inserzione è costruita come le tavole in rima del *Corriere dei piccolini*. Nel numero 38 del 18 settembre 1965 il bimbo Gelosino registra le avventure vissute dallo zio per farle sentire ai compagni durante l'intervallo e calmarli dalla frenesia del ballo: «I ragazzi di terza "A" / son modelli di bontà. / Quando l'insegnante spiega / niun di loro fa... una piega, / ma durante gli intervalli / sono fatti super galli»; nel numero 31 del 30 luglio 1966 uno zio regala il registratore al nipote bocciato per permettergli di godersi le vacanze: «su cui incide, il furbacchione, / di Cornelia e di Nerone. / Sino or gioca ed a memoria manda i fatti della storia».

*matografico*²¹ dedica al tema una serie di puntate; nella prima, *Italia. Le scuole medie di Bagno a Ripoli dopo la nuova legge sull'obbligo scolastico* (28-12-1966), si parte dalla situazione degli istituti medi di un comune toscano per arrivare a descrivere la condizione della scuola dell'obbligo nel Paese e si osserva che nonostante le carenze dell'edilizia (una delle due scuole è situata in una sede di fortuna reperita da privati e l'altra mostra evidenti problemi di manutenzione), il bilancio, grazie anche all'implementazione del trasporto scolastico, risulta positivo con l'adempimento dell'obbligo passato dal 30% pre-riforma a oltre il 90% (a.s. 1965-66). La mancanza di fabbricati adatti all'insegnamento è causata, poi, da una burocrazia incapace di utilizzare al meglio i «considerevoli»²² stanziamenti statali. La linea del cine-rotocalco rimane la stessa anche negli episodi successivi, che allargano il discorso sulla necessità di aumentare le erogazioni per stare dietro alla crescita di studenti, presto a rischio di fare «doppi e tripli turni perché mancano le aule» (*Sette G. Rotocalco cinematografico*, n. 125, 08-10-1968). Il tema dei doppi e tripli turni, utilizzato in diversi cinegiornali, si trasforma in uno di quegli stereotipi che per Pierre Sorlin qualificano una situazione semplificandola: «I cinegiornali producono effetti attraverso la ripetizione, l'insistenza, la progressiva impregnazione, e i contemporanei non si rendono conto di tali cambiamenti a lungo termine, perché sono inseriti nel movimento, non lo vedono dall'esterno» (Sorlin 2013, 90).

Nella puntata 125 di *Sette G. Rotocalco cinematografico* (08-10-1968) una professoressa parla del problema delle aule insufficienti, della mancanza di palestre e di «doppi e tripli turni» per gli studenti delle medie; nella puntata 156 di *Notizie cinematografiche* (1970), notiziario (1967-1979) prodotto come *Sette G* dalla Fulco Film, la formula viene invece utilizzata a sostegno del fatto che nel passato «si è costruito quanto si è potuto non quello che si sarebbe dovuto».

²¹ *Sette G* è stata una testata cinematografica prodotta dalla Fulco Film e diffusa con periodicità settimanale dal 1966 al 1977; nei suoi servizi-inchiesta ha denunciato «difficili realtà socio-economiche, servizi pubblici precari, degrado di città e monumenti [...] offrendo un suo originale, polemico e propositivo punto di vista» (citazione tratta dalla sezione *La collezione dei cinegiornali* sul sito Internet dell'Archivio Storico Istituto Luce, ultimo accesso 30 aprile 2023).

²² In *I problemi della scuola: dalla carenza di aule cui si cerca di sopprimere con edifici prefabbricati, alle aspettative di lavoro dei giovani diplomati e laureati* (*Notizie cinematografiche*, n. 156, 1970) si sostiene che la scuola è la «fetta più grossa del bilancio dello Stato davanti a quello della Difesa», mentre in *I problemi della scuola: la tardiva applicazione della riforma della scuola media inferiore, le rivendicazioni sindacali degli insegnanti, le strutture scolastiche fatiscenti* (*Sette G. Rotocalco cinematografico*, n. 125, 18-06-1969) un professore si dichiara soddisfatto che le rivendicazioni di quegli anni abbiano fatto nascere a «livello dirigenziale» l'idea che gli investimenti nella scuola siano produttivi.

Una prospettiva più originale sulle criticità della media è quella proposta il 31 luglio 1967 in un servizio sugli esami (*Sette G. Rotocalco cinematografico*, n. 59), che liberavano dall'obbligo scolastico mezzo milione di ragazzi. Interrogati sul futuro all'uscita della media «A. Manzoni» di Roma, gli studenti fanno un eterogeneo elenco delle proprie scelte, dalla segretaria d'azienda al geometra, passando per il liceo classico in vista di una laurea in medicina; alcuni dichiarano di aver scelto il nuovo percorso con coscienza e che i tredici anni sarebbero sufficienti per indirizzarsi verso una professione, ponderata anche grazie alle attitudini dimostrate nei tre anni precedenti. Al termine delle interviste l'ultima parola spetta però alla voce fuori campo che dà una lettura diversa della sicurezza mostrata dai licenziandi: «Molti di loro andranno avanti speditamente, altri si fermeranno a metà, altri cambieranno strada. Forse è troppo presto per una scelta così importante».

TENTATIVI DI ANALISI

I servizi televisivi o del cinegiornale di cui si è trattato sono generalmente piuttosto brevi, devono suscitare immediate reazioni nel pubblico senza approfondire; un'analisi più attenta viene realizzata dall'Ufficio cinema del Pci, in occasione delle elezioni amministrative del 13 giugno 1971. *Nostra scuola quotidiana*, diretto da Massimo Mida (Massimo Puccini²³) è un documentario che affronta diverse problematiche: classi differenziali, autoritarismo dei contenuti, metodi di insegnamento e dispersione scolastica (si lasceranno indietro «i figli degli operai, i figli dei lavoratori, i figli degli immigrati, quelli che non avranno potuto pagarsi le scuole private, le ripetizioni pomeridiane o estive»). La situazione dell'edilizia scolastica nella Capitale porta l'autore ad affrontare il tema delle borgate e della mancanza di servizi: alcuni cartelli denunciano i «doppi turni» per ottantamila studenti e aule non idonee in cui sarebbero stipati altri centoventimila. I colpevoli di questa situazione vengono individuati nella Democrazia cristiana e nei suoi alleati, che hanno «diretto Roma e l'Italia negli ultimi vent'anni» e che alla costruzione di scuole hanno anteposto quella delle autostrade: nel 1969 – sostiene il documentario – il governo ha stanziato ventisette miliardi per l'edilizia scolastica e ottocento miliardi per le autostrade: «Fiat, Pirelli e altri grandi gruppi monopolistici [...] contano di più dei cittadini che vogliono soddisfatte le esi-

²³ Massimo Puccini (1917-1992) fu critico cinematografico di *Paese Sera*, sceneggiatore e regista soprattutto di documentari; come cognome d'arte utilizzò quello della nonna (Mida) probabilmente per evitare sovrapposizione con il padre (lo scrittore Mario Puccini) e i fratelli Gianni (regista) e Dario (ispanista).

genze di sviluppo culturale e civile». A livello territoriale gli errori sembrano invece causati dalle «inadempienze» e dagli «interessi clientelari» della giunta di centro-sinistra, capace di offrire agli studenti solo luoghi inadeguati all'educazione, fatiscenti «contenitori» privi di spazi verdi e attrezzature; al sindaco è indirizzata una «letterina» scritta da uno studente dall'età imprecisata: «Caro sindaco, noi non abbiamo le aule, i bagni; la scuola è sporca e ci sono tre turni. Noi facciamo i blocchi stradali. Questi anni non abbiamo mai studiato nelle classi pulite ma soltanto in porcili. Ora noi scolari vogliamo più scuole, più aule possibili». Non è chiaro se il ragazzo si riferisca al corso elementare o al successivo; un paio di minuti prima nel video era apparsa la targa della scuola media "Ugo Betti", seguita dalla ripresa in un'aula buia, appena illuminata da una piccola finestra posta in alto sulla parete, come se la scuola fosse collocata nei fondi di un palazzo e si affacciasse a terra sul marciapiede esterno.

Una decina d'anni dopo la riforma i problemi restano gli stessi con l'aggravante che alle carenze edilizie si aggiungono la precarietà degli insegnanti e i loro continui spostamenti di sede: significativa al riguardo la quinta puntata (*Dieci anni dopo*) di un'inchiesta Rai sull'istruzione italiana, *Dentro la scuola. Dalle aule della materna ai banchi della media* del giornalista Emilio Sanna e del regista Carlo Tuzii: se il triennio comune – sostengono gli autori del programma – è nato dal bisogno di aumentare il tasso di scolarità e formare cittadini responsabili in grado di «partecipare, nella pienezza dei loro diritti, alla vita della comunità», è importante mettere in evidenza i risultati ottenuti in alcune scuole media come quella di Rovello Porro (Como) dove l'adozione del tempo pieno ha dato agli studenti la possibilità di dedicarsi a ricerche all'aria aperta, di intervistare gli abitanti del paese, di prendere atto di problemi reali come quello dell'accoglienza degli immigrati del Sud. Nell'intervista è la stessa preside dell'istituto a riconoscere l'arretratezza culturale e sociale del paese, la diffidenza verso le attività non propriamente curricolari (danza, giornalismo, disegno) e la stessa necessaria permanenza dei ragazzi a scuola perché, sostiene, «quando si fa un bocciato si fa sempre un disadattato».

La trasmissione introduce in questo modo il fenomeno dell'evasione scolastica, allora al 10%, e delle bocciature, circa 200.000 l'anno; senza fornire la fonte, il documentario riporta i dati di uno studio che evidenziava come su 100 nati nel 1953 solo 39 sarebbero arrivati senza problemi alla licenza, 17 avrebbero ripetuto almeno un anno²⁴, 44 si sarebbero ritirati. La doman-

da che si pone il programma riguarda dunque lo scopo della scuola media: «portare tutti alla licenza adeguando i programmi alle possibilità dei ragazzi oppure di dare la licenza solo a quelli che hanno raggiunto un determinato grado di preparazione?». Le telecamere mostravano una terza femminile di una scuola media della periferia romana; interrogate dalla professoressa le ragazze non sembrano troppo convinte del percorso che stanno per concludere, riconoscono solo un valore pratico alla licenza («senza titolo di studio non si può andare da nessuna parte, nemmeno a fare la commessa»), non sentono la necessità di continuare gli studi ma non immaginano cosa faranno da grandi. È a questo punto che la voce fuoricampo del giornalista incalza la docente, chiedendole quali motivazioni hanno portato alla riduzione della classe a sedici unità quando in prima erano iscritte ventisei studentesse. La professoressa sostiene che la bocciatura nei primi due anni sia fisiologica e che quasi tutti i ripetenti non abbandonano gli studi; legge anche la nascita della riforma in maniera ristretta, non guardando alla formazione globale dell'individuo ma a fornire a tutti l'istruzione necessaria: «se noi durante gli anni della scuola dell'obbligo non diamo questa cultura essenziale ma cadiamo nell'equivoco che, perché è scuola dell'obbligo, li promuoviamo automaticamente, la riforma è fallita». Quando l'intervistatore insiste sul fatto che, seguendo il suo ragionamento, fermare qualcuno equivarrebbe a dimostrare la propria incapacità di fornire proprio quella «cultura essenziale», la professoressa ribatte affermando che rilasciare un pezzo di carta a persone che non sanno equivarrebbe a creare «tanta gente ignorante» e che indipendentemente dall'insegnante alcuni alunni non riescono comunque a recepire le spiegazioni. Per lei la riforma sarebbe stata imposta dall'alto perché lo Stato voleva che «la Nazione, la massa, la media avesse una cultura di base X. Quindi noi diamo questa licenza che corrisponda a una cultura di base X», ma nella massa non tutti reagiscono allo stesso modo: «ci sono delle mele che non maturano perché si sono nascoste sotto la foglia e delle mele che non maturano per altri motivi [...] perché alle volte c'è un vermetto dentro, perché alle volte c'è un seme che non funziona, perché delle volte ci sono dei fattori spiegabili, se vuole, con paragoni biologici». Al di là del discutibile esempio, con queste parole la professoressa mostra chiaramente la propria idea di scuola, che sembra «reinterpretare» l'articolo 34 della Costituzione, privando i meno capaci e i meno meritevoli del diritto di raggiungere i più alti gradi di studio; il suo pensiero era (e forse è) comune a quello di tanti colleghi incapaci di trasformare quella che era stata una scuola di élite in una di massa:

²⁴ I dati della *Rilevazione sulle Scuole Istat, anni 1945-2000*, fanno emergere che fino all'a.s. 1963-64 il numero di ripetenti si aggirava attorno al 13%, mentre nel decennio successivo scendeva sotto il 10%.

il tipico insegnante medio italiano è impreparato all'idea che gli studi medi inferiori debbano ormai costituire l'ordinario requisito culturale di ogni cittadino in quanto tale; egli si porta dietro l'eredità gentiliana, per la quale gli studi medi inferiori sono indissolubilmente legati agli studi superiori e compito principale dell'insegnante è quello di selezionare i giovani meritevoli di proseguire gli studi (Fadiga Zanatta 1976, 125-126).

DAL DOCUMENTO ALLA FICTION

La scuola media farà ancora parlare di sé in occasione dei decreti delegati (emanati dal luglio 1973 al maggio 1974), definiti da un cinegiornale come un «gineprajo» di difficile comprensione; *I decreti delegati* (Sette G. Rotocalco cinematografico, n. 408, 03-01-1975) si propone di spiegare il nuovo ruolo dei genitori negli organi collegiali e, per mitigare i dubbi sulla reale necessità di integrare l'istituzione nella società, riporta diverse opinioni: una giovane professoressa spera che in questo modo «la cattedra non venga considerata ancora un pulpito». Vengono poi indicate altre problematiche che forse non hanno ancora trovato oggi una soluzione definitiva, dalla necessità di strumenti didattici efficaci alla formazione di classi con un basso numero di studenti.

Nel corso del tempo la media unica si è modificata, ha perso gli esami di riparazione (L. 517, 04-08-1977), ha visto aggiornarsi i programmi in vista di un apprendimento attivo (D. M. 50, 09-02-1979) e ha perfino cambiato nome (L. 53, 28-03-2003); troppo spesso è stata anche considerata l'anello debole del sistema scolastico, dimenticando la spinta ideale che l'ha prodotta. Dai gloriosi dibattiti del passato, la secondaria di primo grado ha perso un po' di smalto nell'immaginario comune, che si è modificato nel tempo; uno specchio privilegiato per osservarne i mutamenti è il cinema, che attraverso il filtro di sceneggiatori e registi ricostruisce un modello di realtà condiviso con il pubblico di riferimento²⁵.

Sebbene negli anni Ottanta i servizi televisivi sulla scuola siano moltissimi per questioni di spazio scegliamo di raccontarli attraverso due pellicole cinematografiche, nella consapevolezza che i film non sono lo specchio diretto delle preoccupazioni del tempo e non devono rendere conto di comportamenti concreti, ma sono storie inventate le cui «sceneggiature concentrano in due ore vicende che, nella vita, si svolgono in settimane o mesi. Per quanto siano artificiali, non sono trascurabili perché, esagerando questi dati, rivelano nodi problematici» (Sorlin 2013, 75). La prima pellicola, *È arrivato mio fratello*

(Castellano e Pipolo, 1985), vede l'attore Renato Pozzetto interpretare il grigio professor Ovidio Cenciotti, che avrà la vita scombuscolata dall'arrivo di un gemello traffichino ma pieno di vitalità. Il protagonista appare pedante con la scolaresca, ingessato nel vestire e squatrinato. Il suo carattere debole diventa quasi emblematico di quei cambiamenti striscianti che stavano modificando la considerazione del ruolo docente nella società:

A vent'anni dal varo dei decreti delegati, anche per l'oggettiva difficoltà di gestire e coordinare a livello centrale un così vasto movimento progettuale, molte delle aspettative fondate sulla loro capacità di attuare un rinnovamento dalla base vanno deluse e negli insegnanti più coinvolti si genera una diffusa sensazione di sfiducia e disfatta. Inizia intanto, a seguito del calo demografico, una progressiva riduzione della popolazione scolastica che, associata alle ristrettezze economiche dello stato e ai drastici tagli delle supplenze innesca il meccanismo del precariato scolastico (Pasino e Vagliani 2010, 171).

Il Preside si permette di insultare Cenciotti davanti agli studenti, a loro volta artefici di scherzi piuttosto pesanti (mentre declama *La pioggia nel pineto* di D'Annunzio, urinano sul pavimento)²⁶; ovviamente le situazioni del film non riproducono la realtà ma la reinventano e, nell'accentuare alcuni caratteri, ne fanno risaltare le ambiguità: non è casuale che, nel pieno edonismo degli anni Ottanta, il professore finisca per licenziarsi inseguendo il sogno di suonare nei pianobar. La seconda pellicola, *Il sapore del grano* (Gianni Da Campo, 1986), è più realistica e non cede a eccessi caricaturali, ma mostra comunque un'Istituzione segnata da luci e ombre; quando un giovane supplente ottiene il primo incarico in uno sperduto paesino del Veneto si trova immerso in una realtà in cui i giovani frequentano la scuola dell'obbligo con enormi difficoltà, sia per la mancanza di trasporti che per la necessità di aiutare economicamente le famiglie lavorando. La buona volontà del professore lo spinge a seguire gli studenti fin dentro a casa e a confrontarsi criticamente con il pesante conservatorismo dei superiori; nonostante le tante lotte per una scuola svecchiata nella didattica, il Preside lo redarguisce perché ha letto in classe *Cronaca familiare* di Vasco Pratolini, destinato agli adulti nelle segnalazioni librerie cattoliche. Vedendo il film si comprende come il regista avverta davvero l'importanza della scuola media come strumento per raggiungere realtà ancora depresse culturalmente; questa fiducia sembra scemare i decenni

²⁵ «Il cinema testimonia l'universo mentale e sociale dei suoi creatori e del suo pubblico» (Stefania Carini, *Media e storia: cronologia di un dibattito* in Grasso 2006, 64).

²⁶ Il professore si vendicherà inondandoli con un idrante e sfogandosi con versi ben poco consoni alla missione educativa: «Piove. Piove sui vostri cervelli da somari / Piove su voi scolari impudenti / Piove su voi deficienti».

successivi con il nuovo filone scolastico inaugurato da *La scuola* (Daniele Luchetti, 1995) e ispirato ai lavori di Domenico Starnone, in cui la scuola pubblica appare come un sistema in crisi, schiacciato da modelli di matrice aziendalistico-manageriale e da un ingombrante apparato burocratico. Il regista Paolo Virzì si avvicina alla Media in due pellicole, *Ovosodo* (1997) e *Caterina va in città* (2003), uscito l'anno della riforma Moratti. Nella prima si mette in dubbio la funzione di orientamento del triennio, mostrando l'illuminata professoressa di italiano Giovanna (Nicoletta Braschi) spingere lo studente Piero (Edoardo Gabbriellini) verso il Liceo classico e condannarlo così alla disillusione per un'ascesa sociale impossibile senza precondizioni familiari; nella seconda, lo spaesamento della figlia di un professore (Sergio Castellitto) di fronte ai ricchi e velleitari compagni di classe, evidenzia come le disparità sociali esistano già nella secondaria di primo grado.

Queste storie di studenti dal cammino già segnato, disegnano nell'immaginario contemporaneo una scuola dell'obbligo incapace di restare al passo con i cambiamenti sociali. Non fanno un bel servizio alla secondaria di primo grado neanche *La scuola più bella del mondo* (Luca Miniero, 2014), costruito attorno al confronto tra un efficiente istituto del Nord e uno "sgarrupato" del Sud²⁷, e le numerose serie televisive per ragazzi, che semplificano in maniera eccessiva la realtà²⁸. Per ritrovare uno sguardo pieno di fiducia nel valore educativo della scuola media bisogna guardare da altre parti, a film meno attenti a un pubblico generalista e interessati a illustrare progetti come *Chance*, nato nel 1998 e raccontato nel libro di Paola Tavella, *Gli ultimi della classe. Un anno con i ragazzi e i maestri in una scuola di strada di Napoli*. *Chance* nasce per combattere l'abbandono scolastico in alcune periferie di Napoli e recuperare almeno una piccolissima parte dei dispersi, per evitare che fossero condannati all'esclusione sociale dall'insuccesso sco-

lastico. Il progetto era composto da una squadra di insegnanti distaccati dal Provveditorato e da esperti provenienti da altre istituzioni (allenatori, falegnami, assistenti sociali), decisi a incontrare i ragazzi là dove stanno «con la mente e con il cuore, non per portare la strada nella scuola, ma per portare la scuola nella strada» (Tavella 2007, 25). Dal libro della Tavella sono stati tratti la fiction televisiva *O Professore* (Maurizio Zaccaro, 2008), che spettacolarizza un po' troppo le vicende personali dei protagonisti, e il documentario *Pesci Combattenti* (Andrea D'Ambrosio e Daniele Di Biasio, 2002), che riprende dal vivo un percorso educativo in cui non esistono compiti a casa né interrogazioni e un ambiente in cui i ragazzi sono liberi di muoversi, fare lavori manuali, socializzare.

Il caotico quotidiano scolastico del progetto *Chance* potrebbe sembrare un esempio limite, perché nato in un contesto particolare di deprivazione socio-economica; ma possiede anche una valenza simbolica, sembra rappresentare l'ultimo baluardo difensivo di un'Istituzione incapace di sostenere il livellamento culturale dei giovani e di portare avanti gli importanti scopi educativi delle origini. Anche la media "Nino Cortese" alla periferia di Napoli, mostrata nel documentario *A scuola* (Leonardo Di Costanzo, 2003), sembra una roccaforte, ormai conquistata da giovani che non riconoscono il senso di essere studenti e appaiono svogliati, indisciplinati, apparentemente irrecuperabili; le inquadrature li catturano in aule anguste, che non riescono però a contenere la loro fisicità, li pedinano nei corridoi seguendone le traiettorie scomposte, incedono sui visi per catturare dietro l'aggressività dello sguardo un lampo dell'innocenza infantile: lo sguardo della macchina da presa, in parallelo con lo spettatore, sembra lentamente svelare le regole di un pianeta sconosciuto. Di fronte a discenti che interrompono continuamente la comunicazione didattica verrebbe quasi da compatire gli insegnanti, se non facesse impressione la loro incapacità di rimodulare il lavoro; due professoressa si lamentano che anche nella scuola di massa dovrebbe esserci "educazione", un'altra urla agli studenti dando loro dei maleducati e c'è pure chi, non sapendo più cosa fare, chiede alla classe «Cos'è che non vi piace di me?». L'unica che mostra cosa ha rappresentato e dovrebbe ancora rappresentare la media unica, facendo giustizia dei luoghi comuni (anche cinematografici) che rischiano di relegarla alla funzione di parcheggio obbligatorio, è la preside che in un Consiglio di classe redarguisce gli insegnanti, sostenendo come il loro scopo sia aiutare gli studenti, licenziandoli con un diploma utile. Il suo messaggio diventa veramente universale quando si auspica che i docenti per primi comprendano veramente

²⁷ Il racconto si sviluppa attorno a un equivoco: un manageriale dirigente scolastico toscano (Christian De Sica) vuole far gemellare il proprio istituto con un omologo di Accra nel Ghana ma, a causa di un errore, finisce per ospitare gli alunni di una scuola media di Acerra (nel comune di Napoli). Qui non mancano solo carta e strumenti tecnologici, c'è anche carenza di spazi, tanto che la sala docenti è collocata nei bagni.

²⁸ La sketch comedy *Quelli dell'intervallo* (Disney Channel Italia, 2005-2008) riduce la scuola in burla e gli insegnanti a macchiette, inserendo in un contesto realistico perfino elementi fantascientifici; la sigla della terza stagione diventa quasi programmatica: «Bella storia questa scuola! / Ti diverti e il tempo vola / Questa classe è un vero danno / Stai con noi per tutto l'anno / Se la prof mi sgama in scienze / È un disastro non so niente / Dalla brace alla padella / Spero nella campanella». *Di4ri* (Netflix, 2022) è un ritratto corale di una seconda media di Ischia; la dimensione didattica appare come sfondo alle sottotrame giovanilistiche e la scuola come un'obasi in cui qualche furtarello, copiatore di compiti, riprese col cellulare in classe e un pizzico di bullismo non sembrano mai intaccare la credibilità dell'Istituzione.

a cosa serve quello che fanno e che «fare la storia non significa imparare a memoria o fare geografia studiare la Spagna»: al di là dei tanti problemi che l'hanno afflitta e continuano a limitarne la portata, la ragion d'essere della secondaria di primo grado è semplicemente quella di far sì che tutti possano impadronirsi della parola, non perché tutti diventino «artisti, ma perché nessuno sia schiavo» (Rodari 1973, 6).

BIBLIOGRAFIA

- Anania, Francesca. 2004. *Breve storia della radio e della televisione italiana*. Roma: Carocci.
- Aprà, Adriano, cur. 2003. *Ermanno Olmi. Il cinema, i film, la televisione, la scuola*. Venezia: Marsilio.
- Argilli, Marcello. 1996. "Il Vittorioso nei ricordi del vicedirettore del Pioniere." *LG argomenti. Rivista del centro studi della letteratura giovanile* 4, Ottobre-Dicembre.
- Ascenzi Anna, e Sani Roberto, cur. 2005. *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928)*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bertozzi, Marco. 2008. *Storia del documentario italiano. Immagini e culture dell'altro cinema*. Venezia: Marsilio.
- Boero, Davide. 2022. *Storia cinematografica della scuola italiana*. Torino: Lindau.
- Casetti, Francesco. 1993. *Teorie del cinema 1945-1990*. Milano: Bompiani.
- Carta, Andrea. 2023. *Il Corriere dei piccoli. Una supernova tra le riviste d'autore*. Eboli (SA): Edizioni NPE.
- Cortellazzo Sara, e Quaglia Massimo, cur. 2006. *Il cinema tra i banchi di scuola*. Torino: Celid.
- D'Agostini Marco, e Paolone Anselmo R. 2018. *Filmati per formare. Storytelling e tecniche audiovisive nell'opera di Filippo Paolone*. Milano-Udine: Mimesis.
- De Luna, Giovanni. 2021. *Cinema Italia. I film che hanno fatto gli italiani*. Milano: UTET.
- Di Pol, Redi Sante. 2016. *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*. Milano: Mondadori Università.
- Fadiga Zanatta, Anna Laura. 1976. *Il sistema scolastico italiano*. Bologna: Il Mulino.
- Frasca, Giampiero. 2010. *Il cinema va a scuola*. Recco (GE): Le Mani.
- Galfré, Monica. 2005. *Il regime degli editori. Libri, scuola e fascismo*. Roma-Bari: GLF editori Laterza.
- Gozzini, Giovanni. 2011. *La mutazione individualista. Gli italiani e la televisione 1954-2011*. Bari-Roma: Laterza.
- Grasso, Aldo, cur. 2006. *Fare storia con la televisione. L'immagine come fonte, evento, memoria*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lussana, Fiamma. 2022. *Italia in bianco e nero. Politica, società, tendenze di consumo nel cinegiornale "La Settimana INCOM" (1946-1956)*, Roma: Carocci.
- Mattioni, Iliara. 2012. *Inchiostro e incenso. Il Giornalino: storia e valori educativi di un periodico cattolico per ragazzi*. Firenze: Edizioni Nerbini.
- Meda, Juri, cur. 2013. *Falce e fumetto. Storia della stampa periodica socialista e comunista per l'infanzia in Italia (1893-1965)*. Firenze: Nerbini.
- Meda, Juri. 2007. *Stelle e strips. La stampa a fumetti italiana tra americanismo e antiamericanismo (1935-1955)*. Macerata: EUM.
- Menduni, Enrico. 2002. *Televisione e società italiana. 1975-2000*. Milano: Bompiani.
- Monari, Delio. 1964. "Che scuola farò?" *Il Pioniere dell'Unità* 36, Settembre 10.
- Monteleone, Franco. 2020. *Storia della radio e della televisione in Italia. Costume, società e politica*. Venezia: Marsilio, seconda edizione digitale.
- Montino, Davide. 2001. *Lectures scolastiche e regime fascista (1925-1943). Un primo approccio tematico*. Cengio (SV): Le stelle.
- Montino, Davide. 2005. *Le parole educate. Libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*. Milano: Selene.
- Mugerli, Sara. 2021. *La televisione italiana sulle riviste per ragazzi. Dal 1954 al 1964*, Pisa: ETS.
- Paolone, Filippo. 1958. *I quaderni della Rivista del cinematografo*. 9. *Film e opinione. Il cinema come strumento del rapporto pubblicistico*. Roma: OCG.
- Pasino Luciano, e Vagliani Pompeo, cur. 2010. *Il primo giorno di scuola. Un'epica per gli insegnanti*. Torino: SEI.
- Preziosi, Ernesto. 2013. *Il Vittorioso. Storia di un settimanale per ragazzi 1937-1966*. Bologna: Il Mulino.
- "Ragazzi al lavoro. Chi va a scuola e chi no" 1965. *Il Vittorioso* 41, Ottobre 9.
- Ricuperati, Giuseppe. 2015. *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*. Brescia: La Scuola. Crespi, Alberto. 2016. *Storia d'Italia in 15 film*. Bari-Roma: Laterza.
- Rodari, Gianni. 1973. *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Roghi, Vanessa. 2023. *La lettera sovversiva. Da Don Milani a De Mauro, il potere delle parole*. Bari-Roma: Laterza.
- Sainati, Augusto, cur. 2001. *La Settimana Incom. Cinegiornali e informazione negli anni '50*. Torino: Lindau.
- "La scelta della scuola" 1963. *Il Pioniere dell'Unità* 14, Settembre 12.

- Scotto Di Luzio, Adolfo. 1996. *L'appropriazione imperfetta. Editori, biblioteche e libri per ragazzi durante il fascismo*. Bologna: Il Mulino.
- Sorlin, Pierre. 2013. *Ombre passeggero. Cinema e storia*. Venezia: Marsilio.
- Tavella, Paola. 2007. *Gli ultimi della classe. Un anno con i ragazzi e i maestri in una scuola di strada di Napoli*. Milano: Feltrinelli.
- Vertecchi, Benedetto. 1990. *Una cultura per la scuola media*. Scandicci: La Nuova Italia.



Citation: Lucia Vigutto (2023) Nuovi libri per la nuova scuola. L'esordio della collana "Letture per la scuola media". *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(1): 61-72. doi: 10.36253/rse-14177

Received: January 11, 2023

Accepted: May 14, 2023

Published: August 9, 2023

Copyright: © 2023 Lucia Vigutto. 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: Martino Negri, Università di Milano Bicocca.

Nuovi libri per la nuova scuola. L'esordio della collana "Letture per la scuola media"

New books for the new school. The beginnings of the "Letture per la scuola media" series

LUCIA VIGUTTO

Università di Bologna
lucia.vigutto@unibo.it

Abstract. The article examines the editorial process of "Letture per la scuola media", a book series edited by Daniele Ponchiroli and published by Einaudi from 1965. This series was addressed to students and teachers of the unified middle school established by the reform of 1962. The texts included in "Letture per la scuola media" were written by contemporary Italian authors – such as Italo Calvino, Carlo Cassola, Primo Levi and Mario Rigoni Stern – and were presented without the traditional didactic paratext. This article analyses the designs and the content of the first four books published and the correspondence between editors and authors to show the peculiarity of this editorial operation and its connections with the purposes of the educational reforms and the cultural environment of the Sixties.

Keywords: middle school, school reform, Einaudi, Letture per la scuola media, Daniele Ponchiroli.

Riassunto. L'articolo ripercorre i retroscena editoriali che portarono alla nascita di "Letture per la scuola media", la collana curata da Daniele Ponchiroli e pubblicata dalla casa editrice Einaudi a partire dal 1965. Essa si rivolgeva al nuovo pubblico di studenti e insegnanti della scuola media unica, introdotta con la riforma del 1962, proponendo testi di autori italiani contemporanei – i primi furono Italo Calvino, Carlo Cassola, Primo Levi e Mario Rigoni Stern – senza l'ausilio dei tradizionali apparati didattici. Illustrando l'impostazione grafica e contenutistica dei primi quattro testi, e grazie all'analisi del carteggio inedito intercorso tra autori e redattori, si è cercato di evidenziare le peculiarità di questa operazione editoriale, le sue sintonie con lo spirito della riforma della scuola media e la sua capacità di interpretare il clima culturale degli anni Sessanta.

Parole chiave: Scuola media, riforma della scuola, Einaudi, Letture per la scuola media, Daniele Ponchiroli.

LEGGERE SECONDO DECRETO

Il 31 dicembre 1962 con la legge n. 1859 il Parlamento italiano approvò l'istituzione della Scuola media statale, che segnò uno spartiacque nella storia della scuola e della società italiane. La legge esprimeva un intrinseco principio di democraticità e rappresentava l'attuazione del dettato costituzionale non solo dell'articolo 34, ma, come scrisse il ministro Luigi Gui¹, anche degli articoli 3 e 4, rivelando un più ampio orizzonte di implicazioni politiche e sociali. Infatti, ha sottolineato Daria Gabusi,

il merito complessivo del centro-sinistra scolastico consiste proprio nell'aver delineato un organico progetto di riforma di tutto il sistema scolastico dall'infanzia all'università (esclusa l'elementare) e di aver posto la scuola al centro dell'interesse pubblico come problema politico, che riguardava tutto il paese, fulcro dello sviluppo e del progresso civile, morale ed economico, non mero problema amministrativo (risolto in seguito con quelle che sarebbero state definite "leggine") o di razionalizzazione delle risorse. (Gabusi 2013, 55)

Il dibattito che precedette l'approvazione della legge, più che "Guerra dei trent'anni", come la definì Codignola (1986), fu una "Guerra dei cent'anni", poiché, secondo quanto ricostruito da Giuseppe Trebisacce, l'istituzione della scuola media unica fu la conclusione di un lungo cammino iniziato nell'immediato periodo post-unitario (Trebisacce 2013, 15). Data anche la longevità della discussione, la fisionomia della nuova scuola si configurò come il frutto di un faticoso compromesso².

I temi centrali che avevano ostacolato l'iter legislativo erano stati l'abolizione del latino e l'unificazione del vasto panorama post-elementare, mentre più a margine del dibattito erano rimasti i programmi, il cui dettaglio venne fornito dal decreto ministeriale del 24 aprile 1963. Nel piano formativo emergeva nettamente la centralità dell'insegnamento dell'italiano³ e negli ultimi due anni,

accanto alle «letture scelte» e alla «lettura domestica come per la prima classe», veniva introdotto l'obbligo di «lettura di un'opera narrativa moderna italiana o straniera in buona traduzione italiana»⁴. Tuttavia, non veniva fornita alcuna indicazione su argomenti, titoli, limiti cronologici, perché sarebbe toccato «all'insegnante il compito di interpretare i vivi interessi degli alunni, saggiamente conciliandoli con le esigenze della cultura e di quella unità di insegnamento cui si ispira la nuova scuola»⁵. L'unica indicazione precisa era quindi sugli strumenti, l'antologia e il libro di narrativa, quest'ultima, però, «moderna», anche se questo aggettivo non aveva un significato strettamente cronologico⁶. Una tale importanza data alla lettura, unita alla necessità di supplire alla mancanza di indicazioni e di sostenere gli insegnanti nella scelta, diede il via alle iniziative degli editori. Mondadori, Loescher, La Nuova Italia⁷, Sansoni, Feltrinelli⁸ e altri si cimentarono subito con le antologie (Ossola 1978, 347-71). Giulio Einaudi aveva preferito evitare il libro di testo canonico – nonostante le insistenze di Roberto Cerati, suo direttore commerciale (Munari 2020, 714)⁹ – senza però sottrarsi alla sfida, ghiottissima, del libro di narrativa. Mondadori, in particolare, lo precedette, e uscì con la collana "L'airone", che tra il 1962 e il 1976 pubblicò 25 testi dell'Ottocento e del primo Novecento, a cura di docenti universitari o critici affermati, accompagnati da un consistente apparato didattico e interpretativo (Bandini 2014, 299). Einaudi, invece, si mosse in tutt'altra direzione. Inaugurò "Letture per la scuola media", una collana che dal 1965 al 1989 accompagnò gli studenti delle scuole medie con un totale di 81 titoli, alcuni dei quali letti tra i banchi ancora oggi, come il *Diario* di Anna Frank, *Lessico familiare* di Natalia Ginzburg, *Se questo è un uomo* di Primo Levi e tanti altri testi divenuti ormai dei classici. Negli anni

ne con le vive esperienze dell'alunno, diretta ad aprire più larghi orizzonti spirituali e culturali; con lo studio della grammatica intesa non come apprendimento di schemi, ma come consapevolezza dei fatti linguistici» (D.M. 24 aprile 1963. *Orari e programmi d'insegnamento della scuola media statale*, 7, <http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm24463.pdf>) In questo caso e successivamente la data di ultima consultazione delle pagine web è il 31 ottobre 2022.

⁴ Ibidem.

⁵ Ivi, 6.

⁶ Ivi, 5.

⁷ Si vedano in merito le riflessioni di Monica Galfrè sulle pubblicazioni *Il risveglio*, *Il risveglio epico* e *Parva sed Apta* della Nuova Italia (Galfrè 2017, 210). Per un ulteriore approfondimento si segnala Piccioni, Alessandro, cur. 1986. *Una casa editrice tra società, cultura e scuola: La Nuova Italia 1926-1986*. Scandicci: La Nuova Italia.

⁸ «Anche Feltrinelli, che non era un editore scolastico, pensò di pubblicare un'antologia per le medie; avrebbe dovuto curarla un team costituito da Edoardo Sanguineti e da tre insegnanti, tra i quali Mietta Penati e io» (Bezzera Violante 1993, 83).

⁹ La lettera completa è edita nel volume che raccoglie le lettere di Roberto Cerati alla casa editrice (Cerati 2014).

¹ L'affermazione è contenuta nella sua *Autobiografia* (Gabusi 2013, 55).

² Se da un lato, secondo le destre, l'introduzione della storia abbinata all'educazione civica rappresentava un cedimento alla sinistra e ai laici – in quanto poteva fungere da ambito di indottrinamento e di interpretazioni faziose (Galfrè 2017, 206) – dall'altro il ridimensionamento dell'insegnamento del latino, rimasto in forma di «elementari conoscenze», obbligatorio per tutti nella seconda classe e come opzionale in terza, secondo i progressisti fu una concessione fatta ai conservatori (Borusso 2022, 472).

³ All'italiano erano dedicate 6 ore settimanali nella prima classe, 9 nella seconda (alcune delle quali propedeutiche al latino) e 5 nella terza. L'insegnamento era così descritto: «L'insegnamento dell'italiano tende a promuovere la maturazione della personalità dell'alunno mediante l'espressione linguistica, in cui conseguono chiarezza i contenuti culturali offerti dalle singole discipline. Ciò si ottiene con l'attenta osservazione della realtà, accompagnata da adeguate esercitazioni espressive orali e scritte; con la lettura quanto più ampia possibile, anche in connesio-

Sessanta, tuttavia, quegli stessi testi erano usciti in prima edizione solo pochi anni prima, trattavano avvenimenti della storia recente e tematiche molto impegnative per così giovani lettori. L'operazione editoriale fu una scommessa che tentò di andare incontro al nuovo pubblico adolescente, riscuotendo molto successo ma anche qualche perplessità. Per comprendere meglio lo spirito della collana e il legame con la riforma della scuola media si è scelto di analizzare la fase progettuale, ripercorrendo la storia editoriale delle "Lecture". In questa sede ci si limiterà, per ragioni di spazio, alla prima uscita, avvenuta poco più di due anni dopo l'attuazione della riforma.

IL LANCIO DELLA COLLANA

Nel 1965, come si è detto, Einaudi distribuì nelle librerie italiane i primi quattro volumi di "Lecture per la scuola media". Si trattava di riedizioni di titoli già presenti nel catalogo della Casa: Carlo Cassola, *Il taglio del bosco*, uscito nei "Supercoralli" nel 1959; Mario Rigoni Stern, *Il sergente nella neve*, pubblicato nei "Giganti" nel 1953 e anche in "Libri per ragazzi" nel 1962; e poi Primo Levi, *La tregua*, e Italo Calvino, *Il barone rampante*, entrambi usciti nei "Coralli" rispettivamente nel 1963 e nel 1957, quest'ultimo anche in "Libri per ragazzi" nel 1959. I testi erano preceduti da una breve introduzione a cura dell'autore – scelta molto peculiare che si avrà modo di discutere in seguito – ed erano corredati da note esplicative di tipo lessicale o storico. Il prezzo di lancio era tra le 500 e le 1000 lire¹⁰, con una percentuale riservata agli autori molto bassa, del 5%, per permettere l'affermarsi della collana sul mercato¹¹. La copertina era essenziale, bianca con righe orizzontali rosse che correavano lungo la quarta di copertina e il dorso, e incorniciavano un'immagine in bianco e nero¹² sulla prima di copertina. Come ha notato Emanuela Bandini, la scelta grafica

¹⁰ ASTO, AE, REC, 393, 5242 "Lecture per la scuola media (collana) 1965-1967", "I libri per voi", *Corriere della Sera*, 24 novembre 1965.

¹¹ «So che Einaudi ha proposto agli altri amici una percentuale del 5% sul prezzo di copertina di ogni copia venduta. Resterebbero fuori dal conteggio, così com'è normale nell'editoria scolastica, tutte le copie inviate in omaggio agli insegnanti per adozioni, e comunque non vendute direttamente o in libreria. L'accordo sulla base di questa percentuale avrebbe una validità di tre anni: dopo di che verrebbe di comune intesa ridiscusso, con la prospettiva di migliorare le condizioni. Einaudi infatti sostiene (a mio avviso, con fondate ragioni) che i quattro scrittori scelti per esordire sono partecipi di una iniziativa che si può considerare in una fase sperimentale: aderendo a queste proposte, essi contribuiscono alla riuscita dell'operazione, in una prospettiva di reciproco vantaggio» (ASTO, AE, CAI, 172, 2572 "Rigoni Stern Mario"; Davico Bonino a Rigoni Stern, 8 aprile 1965).

¹² Un disegno di Giuseppe Novello per Rigoni Stern, di Millet per Calvino, di Chagall per Levi e un dipinto di Osvaldo Licini intitolato "Pacaggio con uomo" e datato 1926-27 per Cassola.

richiama da vicino quella della prestigiosa NUE¹³, nata solo tre anni prima, conferma, visivamente, la scelta di proporre agli studenti non una letteratura "per ragazzi" (alla quale è dedicata la collana "Libri per ragazzi", maggiormente orientata verso un pubblico di età inferiore), ma una letteratura che abbia già una forte impronta culturale, come se ci fosse la volontà di creare un doppio canone, uno per ragazzi (le "Lecture") e uno per adulti (la NUE), in cui il primo sia complementare e propedeutico al secondo, del quale riprende alcuni titoli ed autori, sebbene in versione ridotta e rimaneggiata. (Bandini 2014, 294)

Questa operazione, oltre a rivelare una certa concezione della maturità degli studenti che avremo modo di approfondire in seguito, mirava ad un duplice beneficio, economico e culturale. Da un lato, intercettando gli auspici dei programmi, poteva orientare e agevolare l'accesso a quelle «letture domestiche individuali» che soddisfacevano «l'ansia di leggere» suscitata dalla lettura in classe¹⁴, dall'altro, incrementare il numero dei potenziali lettori Einaudi e, di conseguenza, delle vendite. L'accoglienza della collana dopo la prima uscita fu molto positiva: si trovano apprezzamenti sia su grandi quotidiani, come il *Corriere della Sera*¹⁵, sia su testate più specialistiche, come *Riforma della scuola*¹⁶. *La Stampa* di Torino celebrò l'iniziativa come il «primo e organico e generoso tentativo di inserire la nostra letteratura contemporanea nei programmi delle scuole» e in particolare apprezzava l'idea dell'introduzione d'autore:

Uno di questi criteri, tuttavia, è così nuovo, ed ha effetti così suggestivi indipendentemente dalla destinazione pratica dell'iniziativa, da meritare subito molta attenzione: la trovata, cioè, di affidare ogni romanzo alle cure dell'autore. [...] E la sorpresa è davvero grande. Sia perché mai era accaduto qualcosa di simile, sia perché – come ben sanno i lettori più aggiornati – l'impresa capita nel momento più adatto: mentre la critica militante sembra che abbia raggiunto il massimo dell'invadenza e che stia riducendo l'opera degli scrittori a pretesto o strumento di frenetici trastulli. Qui, invece, la parola è agli artisti: in veste di pacatissime guide intorno ai loro valori e al loro mondo.¹⁷

¹³ La sigla NUE sta per Nuova Universale Einaudi.

¹⁴ «A soddisfare il bisogno e talora l'ansia di leggere propria di questa età, non può bastare il libro comune di classe, ma dovrà ampiamente contribuire la lettura individuale, da intendersi non come ameno e marginale diversivo, ma come bisogno che nasca dal vivo della scuola e ad essa si raccordi» (D.M. 24 aprile 1963. *Orari e programmi d'insegnamento della scuola media statale* 1963, 6).

¹⁵ ASTO, AE, REC, 393, 5242 "Lecture per la scuola media (collana) 1965-1967", "I libri per voi", *Corriere della Sera*, 24 novembre 1965.

¹⁶ ASTO, AE, REC, 393, 5242 "Lecture per la scuola media (collana) 1965-1967", Giuliano Manacorda, "Lecture moderne per ragazzi moderni", *Riforma della scuola*, dicembre 1965.

¹⁷ ASTO, AE, REC, 393, 5242 "Lecture per la scuola media (collana) 1965-1967", Ferdinando Giannesi, "Quattro narratori italiani spiegano

Molto positivo è anche il giudizio del *Resto del Carlino*, dove Claudio Marabini conclude: «Tali pagine, in cui la nudità è pari alla verità e ogni orpello è bandito, meritano il consenso dei giovanissimi»¹⁸. E ancora, riportava la *Gazzetta del mezzogiorno*:

[i libri della collana] non sono stati scritti espressamente per i giovani, e non hanno né il tono dolcemente edificante né lo stile didascalico che è proprio di tante letture per ragazzi, che i giovani giustamente detestano. [...] Sono libri che hanno segnato, in questo dopoguerra, un orientamento nuovo della nostra letteratura di memoria e di invenzione, ma che, per l'equilibrio stilistico, la sostanza morale, la chiarezza del dettato, già costituiscono altrettanti piccoli classici. Che possiamo mettere nelle mani dei nostri ragazzi con la fiducia che, oltre a fornir loro un genuino diletto, li aiuteranno a farsi e a sentirsi uomini.¹⁹

Il successo registrato a posteriori era comunque tutt'altro che prevedibile. Einaudi, infatti, aveva sempre evitato di inserirsi nel mercato dello scolastico²⁰, noto come altamente remunerativo ma anche saturo di avversari ed estremamente competitivo. Certamente la scuola media unica aveva aperto un nuovo segmento di mercato, ma altri editori, ben più esperti, erano già in agguato e il rischio di non trarre sufficiente guadagno dalle vendite rimaneva elevato. Le circostanze in cui venne presa la decisione di aprire una collana per le scuole sono raccontate da Roberto Cerati, già citato in precedenza, in un ricordo inedito conservato alla fondazione Ponchirolì; la sua testimonianza, per quanto breve, è densissima di spunti e merita un'analisi puntuale.

NELLE «CUCINE»²¹ DI VIA BIANCAMANO

Era l'estate del 1964, ed eravamo in ritiro di lavoro a Rhems in Val d'Aosta. L'anno prima era entrata nei pro-

ai ragazzi i segreti del proprio lavoro. Cassola, Rigoni-Stern, Calvino e Primo Levi hanno curato per una collana scolastica la presentazione di se stessi», *La Stampa*, 14 luglio 1965.

¹⁸ ASTO, AE, REC, 393, 5242 «Lecture per la scuola media (collana) 1965-1967» Claudio Marabini, «Un'iniziativa dell'editore Einaudi. I contemporanei spiegati ai giovani. Libri di Cassola, Rigoni Stern, Levi e Calvino ristampati per gli studenti - Pagine introduttive e note critiche - Una "verifica" interessante», *Il resto del Carlino*, 30 agosto 1965.

¹⁹ ASTO, AE, REC, 393, 5242 «Lecture per la scuola media (collana) 1965-1967». Michele Abbate, «Lecture per i giovani», *Gazzetta del mezzogiorno*, 11 settembre 1965.

²⁰ Un'eccezione ci fu, più tardi, nel 1966, quando Einaudi iniziò a progettare delle collane di libri per la scuola elementare in collaborazione con il Movimento di Cooperazione Educativa. Ma dopo un anno dall'inizio del progetto Einaudi si tirò indietro, proprio per i rischi economici derivanti da un mercato difficile (Cfr. Vigutto 2021).

²¹ L'espressione è di Ponchirolì, che, descrivendo il suo lavoro umile e paziente di composizione dei libri, amava definirsi «un addetto alle cucine» (Einaudi 2001, 75; Einaudi 1988, 92-93).

grammi scolastici la lettura d'obbligo di un testo di un narratore contemporaneo. Attorno al catalogo Einaudi si erano mossi subito gli appetiti degli editori scolastici. Con l'Editore scendevamo nel primo pomeriggio da una passeggiata in montagna. Einaudi, Ponchirolì e io. E si parlava del problema del se e del perché dare ad altri quello che avremmo potuto fare noi. Daniele e io eravamo d'accordo. Anche se Einaudi non aveva alcuna collana indirizzata alla scuola e, dovrei dire, Einaudi [non] ha mai fatto una editoria scolastica; anzi, se ne teneva lontano. L'Editore ci pensò e ci disse: «Se ve la sentite, fatela». Da allora, anno dopo anno, Daniele scelse i titoli che furono stampati; una ottantina in tutto che segnarono nei programmi scolastici la linea del testo puro, senza fronzoli di note ed eserciziari, con l'unica guida di una sobria introduzione. Insomma, il messaggio era: leggere e basta.²²

I ritrovi di Rhems, di cui Cerati parla, erano occasioni decisive per l'Einaudi degli anni Sessanta. Ogni estate, in un paesino della Valle d'Aosta, per una settimana, si riunivano i membri della redazione, i consulenti e gli ospiti invitati ad hoc. Durante le sedute si ripercorrevano le pubblicazioni fatte durante l'anno, l'andamento delle vendite, ma soprattutto si impostava la programmazione per l'anno successivo, discutendo e ridefinendo gli orientamenti della Casa. Venivano quindi stesi i verbali e redatto un catalogo che riportava i libri pubblicati e quelli in programma in ogni collana.

Tuttavia, i verbali dell'estate del '64 non sono stati conservati - per questa ragione, la testimonianza di Cerati, per la sua unicità, assume ancora più valore - anche se sarebbero stati probabilmente inutili ai fini di comprendere la genesi di «Lecture per la scuola media». La collana, infatti, non è mai citata nei documenti dal '65 in avanti, né nei cataloghi né nei verbali, quasi non facesse parte delle iniziative della casa editrice. Anche la collana «Libri per ragazzi» trovava poco o nessuno spazio nelle riunioni estive, segno che le priorità dell'editore erano altrove. Non è un caso che, stando al racconto di Cerati, la decisione venisse presa quando «con l'editore scendevamo da una passeggiata in montagna», lontano, quindi dai momenti ufficiali²³. Il vero motore dell'iniziativa non fu quindi Einaudi, ma Daniele Ponchirolì che «anno dopo anno [...] scelse i titoli che furono stampati». Anche il lavoro di minuzioso adattamento e confezionamento dei testi delle «Lecture», avvenne, nella «cucina» di via Biancamano ad opera di Ponchirolì, senza nessuna eco nemmeno nelle riunioni settimanali

²² Ricordo inedito di Roberto Cerati conservato alla Fondazione Ponchirolì che ha sede al MuVi di Viadana, città natale di Ponchirolì.

²³ Ritenerne la scolastica e la letteratura per l'infanzia come una letteratura di second'ordine fu purtroppo un assunto comune a tutto il mondo della cultura di quegli anni. Un atteggiamento figlio, probabilmente, del giudizio espresso da Benedetto Croce in merito (1913).

in redazione²⁴. La corrispondenza tra gli autori e la casa editrice è quindi l'unica fonte rimasta per lo studio della collana, ma non per questo meno significativa. Con particolare riguardo alla prima uscita, però, i faldoni che conservano la corrispondenza con Italo Calvino e Primo Levi non hanno serbato tracce utili, per motivi che potremmo definire logistici: Calvino, infatti, com'è noto, lavorava in via Biancamano e Primo Levi abitava in Corso Re Umberto, a venti minuti a piedi dalla redazione; è quindi verosimile immaginare come tutti gli scambi di idee e le decisioni avvenissero oralmente. Carlo Cassola e Mario Rigoni Stern, invece, hanno intrattenuto una fitta corrispondenza scritta con la redazione, essendo il primo residente a Grosseto e il secondo sull'Altopiano di Asiago. Mario Rigoni Stern, il primo ad essere contattato al ritorno dalle ferie estive nel 1964, aveva iniziato a pubblicare con Einaudi grazie a Elio Vittorini²⁵, il quale aveva proposto in casa editrice proprio il manoscritto del *Sergente nella neve*²⁶. Il successo del libro era andato molto oltre le aspettative dell'autore²⁷, tanto da essere presto tradotto in francese, tedesco e inglese²⁸, insignito del premio Viareggio e proposto per la sceneggiatura di

un film²⁹. Quando nel 1959 venne inaugurata "Libri per ragazzi" venne mandata a Rigoni Stern, come a tanti altri autori, una copia omaggio della prima uscita, con un invito speciale:

Le mando i primi quattro volumi d'una nuova collana per ragazzi, che penso possa interessarLa perché si propone di sottrarre questo genere di letteratura ai soliti sdolcinati mestieranti per affidarlo invece a veri scrittori. Tra gli scrittori della collana vorrei fosse anche Lei: come narratore di storie di guerra o, se preferisce, di storie di caccia. Ma non voglio essere io a suggerirLe un tema. Spero che Lei voglia prendere in considerazione il mio invito. Sarei davvero lieto se accettasse.³⁰

In risposta, Rigoni Stern si complimentò per la qualità delle pubblicazioni e scrisse una frase che attirò le attenzioni dei redattori, tanto da venire sottolineata in rosso: «Quella di scrivere per ragazzi è un'idea che da tempo mi mulina nel cervello»³¹. Forse anche in conseguenza di ciò, nel 1962 in "Libri per ragazzi" uscì il *Sergente nella neve*, con note esplicative a cura di Daniele Ponchiroli³². L'edizione per ragazzi ebbe molto successo e dev'essere apparso naturale pensare a Rigoni Stern tra gli autori da includere nel catalogo di "Lecture per la scuola media". La lettera di presentazione dell'iniziativa arrivò direttamente da Giulio Einaudi:

Caro Rigoni, stiamo da alcuni mesi seriamente pensando alla possibilità di presentare alcune opere di nostri narratori italiani al vasto pubblico degli allievi della scuola media unificata. Ciò rientra, come Lei sa, nelle direttive del nuovo programma per la scuola, e già l'anno scorso abbiamo avuto richieste o adozioni spontanee che ci fanno ben sperare dell'esito di questa nostra iniziativa. Gli autori che abbiamo scelto per il prossimo anno sono Calvino, Cassola, Primo Levi, e naturalmente Rigoni.

²⁴ Ho effettuato lo spoglio in archivio Einaudi dei verbali del mercoledì dal 1964 al 1966 e non ho riscontrato neanche un accenno agli autori o ai testi pubblicati in "Lecture per la scuola media".

²⁵ ASTO, AE, CAI, 172, 2572 "Rigoni Stern Mario", Rigoni Stern a Einaudi, Asiago 29 ottobre 1951.

²⁶ Inizialmente avrebbe dovuto intitolarsi *Ricordi di Russia*. «Riguardo al titolo sarei propenso che ci fosse un accenno agli alpini in Russia poiché, "Ricordi di Russia" mi sembra anche un po' generico per il pubblico. Penserei che potrebbe andar bene "Alpini nella steppa" o anche "Alpini senza Alpi" e come sottotitolo "Ricordi di Russia". Ad ogni modo, lascio alla sua esperienza il decidere questo» (ASTO, AE, CAI, 172, 2572 "Rigoni Stern Mario", Rigoni Stern a Einaudi, Asiago, 9 febbraio 1953).

²⁷ «Caro Rigoni Stern, abbiamo la Sua lettera del 22 giugno, che ci ha riempito di rimorso perché non l'abbiamo tenuta al corrente della grande fortuna del Suo libro. Di fatto siamo abituati a trattare con autori molto vanesii, abbonati all'"Eco della Stampa" e che non perdonano una sillaba di quanto si dice e si scrive di loro in tutta Italia, e abituati a molestare critici e recensori per far parlare di loro; e il Suo caso, di Lei così modesto e appartato che ottiene tanto successo è davvero un caso nuovo e confortante. Ma come? Lei non sa d'essere lo scrittore del giorno? L'uomo più discusso, esaltato, celebrato su tutti i giornali italiani? E sia dai critici più autorevoli che De Robertis e Bocelli, sia dai recensori brillanti dei settimanali a grande tiratura? E che il suo è un libro che ha successo in tutti gli strati del pubblico? La prima edizione era di 2.000 copie, la seconda è di 3.000; non so dirle ora a che punto sia, ma credo che vada avanti benissimo. All'entusiasmo con cui la casa editrice s'è mobilitata per il lancio del Suo libro, non è corrisposto purtroppo un uguale zelo da parte dei nostri uffici amministrativi; e il fatto che Lei non abbia ancora ricevuto l'anticipo è davvero una vergogna per gli uffici medesimi. Abbiamo provveduto a sollecitare, a intimare addirittura che Lei sia resa giustizia. Ahimè, gloria e quattrini non vanno di pari passo» (ASTO, AE, CAI, 172, 2572 "Rigoni Stern Mario", Calvino a Rigoni Stern, 4 luglio 1953).

²⁸ ASTO, AE, CAI, 172, 2572 "Rigoni Stern Mario", Calvino a Rigoni Stern, 19 febbraio 1954.

²⁹ Dal libro è stata tratta la sceneggiatura per un film, mai realizzato, ad opera del regista Ermanno Olmi e dello stesso Mario Rigoni Stern. «Ricevuto proposta riduzione cinematografica sergente tre milioni meno commissione agenzia di cui 2 terzi pagabili firma contratto un terzo 90 giorni preghiamola telegrafarci suo benessere stop condizioni sembraci buone et casa cinematografica idem cordialità Einaudi» (ASTO, AE, CAI, 172, 2572 "Rigoni Stern Mario", telegramma di Einaudi a Rigoni Stern, 26 novembre 1959).

³⁰ ASTO, AE, CAI, 172, 2572 "Rigoni Stern Mario", Einaudi a Rigoni Stern, 12 dicembre 1959.

³¹ ASTO, AE, CAI, 172, 2572 "Rigoni Stern Mario", Rigoni Stern a Einaudi, 16 dicembre 1959.

³² «Caro Rigoni, Le ho mandato le bozze (non ancora impaginate) del *Sergente* (ediz. Per ragazzi). Dopo averne parlato di nuovo fra noi, abbiamo rinunciato all'idea del Glossario e abbiamo preferito adottare il sistema delle note a piè di pagina. La prego di voler dare un'occhiata a tutto, ma specialmente alle note che abbiamo combinato qui servendoci delle Sue indicazioni. Ci rispedisca le bozze appena può, ma possibilmente con una certa urgenza» (AE, CAI, 172, 2572 "Rigoni Stern Mario", Ponchiroli a Rigoni Stern, Torino, 27 settembre 1962).

C'è il problema di «cucinare» i testi in maniera attraente per questo nuovo e difficile pubblico. Noi pensiamo che nessuno meglio di Lei (come del resto già stanno facendo Calvino e Primo Levi) possa, con parole adatte e con un tono accattivante, introdurre il Sergente nella neve tra i giovanissimi. Vorremmo perciò vederLa per parlare con più agio della cosa e discutere insieme i criteri del lavoro. Per questo Le chiederei di fare un salto a Torino, un paio di giorni al massimo, ma un po' presto, se Le è possibile. Mi dica se c'è qualche difficoltà a raggiungerci, e in questo caso partirà uno di noi a cavallo attraverso la pianura padana.³³

Data la difficoltà di Rigoni Stern a muoversi da Asiago, si recarono da lui Ponchiroli e Guido Davico Bonino e «in due o tre ore di lavoro, libro alla mano» si accordarono «sui criteri e sui tempi di consegna»³⁴. Purtroppo non conosciamo i criteri operativi emersi in quel dialogo, ma probabilmente furono i medesimi scritti, nero su bianco, in una lettera di circa un mese più tardi indirizzata a Carlo Cassola:

Caro Cassola, ti scrivo come d'intesa, per il lavoro d'agghiandamento al Taglio del bosco per le scuole. Recentemente abbiamo discusso a lungo i criteri da dare a questi libri e abbiamo deciso che il lavoro, minimo del resto, va articolato su due piani:

note. Possono essere lessicali (quando una parola è poco comune o in genere difficile per un ragazzo di 10-11 anni), sintattiche (quando un giro di frase o una costruzione può suonare ermetica a un lettore di quell'età), esplicativa (a chiarimento di un termine preso dal linguaggio tecnico, scientifico, e nel caso del Taglio del bosco, botanico, zoologico, di scienze naturali in genere);

introduzione. La misura ideale è di una quindicina di cartelle; ma la lunghezza (in meno o in più) non conta; quello che conta è che il tono sia quello di un racconto, non di tipo saggistico o critico. L'autore deve raccontare ai ragazzi innanzitutto che cosa fa, chi è, che cosa è stata la sua vita, che cosa ha fatto e che cosa farà; quali libri ha scritto prima di quello che sta presentando, e qual è stata l'"occasione" di quest'ultimo (questo risponde a una forte curiosità per i ragazzi, ed è importante soddisfarlo, quando si può); che significato ha il libro e che cosa i ragazzi ci devono vedere dentro. Il tutto, ripeto, in un discorso raccontato che li affascini come un pre-romanzo. Non so se sono riuscito a spiegarmi. Ma, insomma, voglio dirti che tutto è meno macchinoso di quanto ti possa sembrare, e poi devi tener conto che puoi, all'interno di questo schema, muoverti con una certa libertà.

Vengo alle date. Sarebbe indispensabile che avessimo il tutto qui in casa entro e non oltre il 15 gennaio. Di primo

acchito ti potrà sembrare una scadenza stretta, ma ricordati che tutto ha da esser semplice e non troppo faticoso. Ti devi divertire, insomma, e prenderlo come una pausa del tuo lavoro vero e proprio.³⁵

Proprio a partire dalle indicazioni contenute in questa lettera possiamo mettere a confronto gli intenti con gli esiti. In primo luogo, le note in tutti e quattro i volumi sono effettivamente essenziali e sintetiche, ridotte al minimo, con una media di due per pagina. Esse spiegano il significato delle parole più difficili, delle sigle, dei luoghi meno conosciuti o delle espressioni dialettali. Più raramente forniscono cenni storici per contestualizzare ciò che avviene nel testo, ma comunque con spiegazioni estremamente brevi. Il testo è quindi reso "leggibile" ai giovani lettori ma mai caricato di apparati che potrebbero rompere il ritmo della lettura e quindi far percepire ai ragazzi la pesantezza degli obiettivi didattici a discapito della leggerezza della narrazione. «Leggere e basta», come spiega Cerati, mentre il compito di offrire una chiave interpretativa è lasciato all'introduzione.

Le quattro introduzioni, in modi molto diversi, rispecchiano le richieste dei redattori: in tutte ci sono i cenni autobiografici e «l'occasione» del libro, come anche alcune righe sul significato che il libro ha per l'autore e su quale aspetto, a suo giudizio, i ragazzi dovrebbero soffermarsi.

Lo stile, tuttavia, è differente e rispecchia la personalità e la storia di ciascun autore. Infatti, due erano scrittori professionisti, Cassola e Calvino, gli altri due, invece, giunsero a scrivere non per una premeditata volontà di divenire scrittori ma per un impeto che li spinse quasi inarrestabilmente a testimoniare la loro esperienza. Il tono più paterno è quello di Rigoni Stern, consapevole di scrivere per un pubblico di ragazzi e che si rivolge direttamente a loro sia nell'incipit «Ai miei *giovani* lettori»³⁶ sia più avanti, reinstaurando nel corso del testo il legame con il destinatario attraverso la scelta delle espressioni: «Che vita, *ragazzi!*» e «Da voi, *giovani* amici, desidererei comprensione» (Rigoni Stern 1965, 5-10). Anche i cenni autobiografici si soffermano molto sull'infanzia³⁷ per poi passare direttamente al racconto della guerra e a quello della scrittura del libro. In chiusura, Rigoni Stern lascia spazio al messaggio del suo libro:

Questi i risultati della pace e della libertà: lavorare e costruire per il bene degli uomini, di tutti gli uomini;

³³ ASTO, AE, CAI, 172, 2572 "Rigoni Stern Mario", Einaudi a Rigoni Stern, 1° ottobre 1964.

³⁴ Nelle tre espressioni citate il corsivo è mio.

³⁵ «Alla vostra età giocavo e leggevo molto. Ogni volta che si presentava l'occasione. Sempre. In primavera, però, ora che ci penso, giocavo di più che nelle altre stagioni» (Rigoni Stern 1965, 5).

³⁴ ASTO, AE, CAI, 172, 2572 "Rigoni Stern Mario", Davico Bonino a Rigoni Stern, Torino, 25 novembre 1964.

non uccidere, distruggere e conquistare con la forza delle armi, ma vivere con il lavoro per la fratellanza e l'aiuto reciproco. Nel libro troverete episodi sereni e crudeli, pacifici e tragici, allegri e disperati; ma vorrei vi soffermate su quelli dove più veri sono la comprensione, la pietà, la generosità: sentimenti che uniscono gli uomini e che non li dividono. Perché anche in guerra, quando sembra che tutto debba crollare e morire, un gesto, una parola, un fatto è sufficiente a ridare speranza e vita. I critici hanno scritto bene di questo libro. Da voi, giovani amici, desidererei comprensione e interesse. Il merito sarà dei semplici alpini, dei nemici russi, di tutto quel vasto, genere umano che ho incontrato sulle strade della guerra tra il 1940 e il 1945. (Rigoni Stern 1965, 10)

Anche i cenni autobiografici di Cassola sono largamente dedicati all'infanzia, ma sembrano quasi un percorso retrospettivo, un ripercorrere le vicende personali seguendo il filo conduttore della scrittura, come passione e come esigenza, come dimensione connaturata, di cui *Il taglio del bosco* è espressione. Anche per Cassola, come per Rigoni Stern, la genesi del racconto affonda in episodi reali di vita – anche se in questo caso romanziati – in particolare l'incontro con un gruppo di boscaioli avvenuto durante la Resistenza e l'uccisione di uno di questi, Girardengo, per mano dei tedeschi.

Fu ripensando a lui, e agli altri boscaioli di cui avevo intravisto la vita, che anni dopo mi venne in mente di scrivere questo racconto. [...] I personaggi li inventai: intendo dire che, descrivendoli, non avevo in mente nessuna persona conosciuta. Poi introdussi un altro elemento, il dolore di uno dei boscaioli per la morte della moglie. La vicenda del taglio diventò così lo sfondo, diciamo meglio, lo specchio dei sentimenti del protagonista. (Cassola 1965, 14)

Oltre a questi accenni, tuttavia, l'autore non fornisce alcuna chiave interpretativa, tranne una frase, messa tra parentesi e destinata solo a lettori accorti «(uno scrittore parla sempre di sé stesso, anche quando sembra che parli degli altri)» (Cassola 1965, 15). Cassola, infatti, aveva appena perso la moglie, giovanissima³⁸, ma di questo non c'è traccia nell'introduzione. Più formale e distaccato, invece, è l'approccio di Primo Levi – «Sono nato a

Torino, nel 1919, da una famiglia moderatamente agiata di ebrei piemontesi», scrive presentandosi – sia per stile personale sia per la materia oggetto del suo racconto e il significato storico che l'essere ebreo assunse nel '900. Con *Se questo è un uomo* si ritrovò ad essere un chimico scrittore, e la scrittura assunse per lui un significato esistenziale, che spiega nelle ultime battute dell'introduzione:

Eppure scrittore non riesco a considerarmi, neppure oggi che sono soddisfatto di questa mia condizione duplice, e conscio dei suoi vantaggi. Essa mi permette di scrivere solo quando lo desidero, e non mi obbliga a scrivere per vivere; sotto un altro aspetto il mio mestiere quotidiano mi ha insegnato e continua ad insegnarmi molte cose di cui ogni scrittore ha bisogno. Mi ha educato alla concretezza e alla precisione, all'abitudine di pesare ogni parola con lo scrupolo di chi esegue un'analisi quantitativa; soprattutto, mi ha abituato a quello stato d'animo che suole chiamarsi obiettività: vale a dire, al riconoscimento della dignità intrinseca non solo delle persone, ma anche delle cose, alla loro verità, che occorre riconoscere e non distorcere, se non si vuole cadere nel generico, nel vuoto e nel falso. (Levi 1965, 10)

Pur quindi mantenendosi su un piano diverso, meno orientato al dialogo con i ragazzi, il primato di quella che Primo Levi chiama «l'obiettività» come riconoscimento della «dignità intrinseca» è un principio educativo che, se colto, può rivelarsi, a mio giudizio, potentissimo: la vera forza dell'opposizione ad ogni estremismo ideologico non può essere un'altra ideologia, ma, secondo Levi, ha sede nella realtà stessa. Di tutt'altro segno è la prefazione di Calvino, o Tonio Cavilla, nome dietro il quale ha voluto mascherarsi l'autore. Nonostante la sua multiforme presenza nei panni di autore, di pedagogista, come anche di editore, dato che è sua la breve *Nota dell'editore* inserita all'inizio del testo³⁹, non stupisce la reticenza di Calvino a voler parlare di sé⁴⁰. I cenni al suo vissuto sono rarissimi e sparsi tra le righe: «Il libro nasce da un'immagine legata a ricordi infantili [...] dai dati biografici dell'Autore sappiamo che egli è di San Remo, che nella cittadina ligure ha passato infanzia e giovinezza fino all'immediato dopoguerra» (Calvino 1965, 5-10). Ad essere preponderante è l'interpretazione che Calvino dà del suo stesso lavoro, senza mai però fornire un quadro definitivo ed esauriente:

³⁸ «La moglie Rosa morì a Firenze per un attacco renale, all'età di 31 anni. Divenne espressione del lutto il racconto *Il taglio del bosco* portato allora a conclusione: "Doveva essere semplicemente il racconto di un taglio del bosco [...]. Non so perché, avevo messo che Guglielmo era vedovo. Ne avevo scritte 35 pagine [...] per disperazione [...] pensai di riprendere e finire quel racconto. Naturalmente lo trasformai, versandoci dentro il mio dolore. Ricordo che lo scrissi in pochi mesi, nel luglio. Nell'ottobre cominciai *Fausto e Anna*"» (lettera inedita di Carlo Cassola a Franco Fortini, 2 dicembre 1961, citata in Andreini, Alba. "Cassola Carlo". In *Dizionario Biografico degli Italiani*. [https://www.treccani.it/enciclopedia/carlo-cassola_\(Dizionario-Biografico\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/carlo-cassola_(Dizionario-Biografico)))).

³⁹ «Nota dell'editore. Tra sé e il proprio libro Italo Calvino ha voluto introdurre il personaggio di un meticoloso docente e pedagogista, Tonio Cavilla, il quale ha analizzato e commentato il testo col distacco critico e la serietà che all'autore parevano necessari». La nota è stata attribuita a Calvino (Baranelli 1993, 282).

⁴⁰ «Calvino non amava essere definito in modo preciso, con etichette che fissano un uomo a un ruolo. Era un marginale, un eccentrico per natura e per partito preso» (Bollati 1993, 1).

La prima lezione che potremmo trarre dal libro è che la disobbedienza acquista un senso solo quando diventa una disciplina morale più rigorosa e ardua di quella a cui si ribella. Ma non stiamo andando troppo in là nel caricare di significati un libro che voleva essere sempre scherzoso? [...] È un'allegoria del poeta, del suo modo sospeso di essere nel mondo? E, più in particolare, è un'allegoria del "disimpegno"? di fatto, per chi vuole trarre una morale dal libro, le vie che restano aperte sono molte, anche se nessuna si può essere certi che sia la giusta. (Calvino 1965, 12)

Eppure, come è stato notato, si può parlare di una «*pedagogia* calviniana implicitamente adombrata dal romanzo» (Giovannetti 1993, 38) che ha una forte carica antiautoritaria, basti pensare soltanto al rapporto che il protagonista Cosimo ha con la scuola e la lettura. L'introduzione di Calvino è ricchissima di spunti di riflessione in merito alla letteratura per l'infanzia e alla poetica calviniana, che per ragioni di spazio, non è possibile trattare in questa sede. Particolarmente interessante ai fini di questo studio è il paragrafo "Caratteristiche della presente edizione". Scrive, infatti, Cavilla:

Il barone rampante non fu scritto espressamente per un pubblico di giovanissimi; ma con la sua filiazione dai classici della fanciullezza, il caleidoscopio avventuroso, lo sfondo storico, la chiarezza e la precisione della scrittura, la vena moraleggiante, erano altrettante ragioni che spingevano il libro a cercare il suo pubblico anche tra i ragazzi. Difatti, dal testo com'era stato pubblicato per la prima volta nel 1957, l'Autore stesso, con un minimo di lavoro di tagli e raccordi, estrasse l'edizione per ragazzi (di dimensioni un poco raccorciate rispetto all'editio major) una ristampa ogni anno. Molte classi delle scuole medie l'adottarono come un testo di lettura, tanto che se ne rese necessaria un'edizione concepita espressamente per la scuola, cioè questa che ora presentiamo. (Calvino 1965, 11)

Calvino, descrivendo l'operazione fatta per adattare il testo al pubblico scolastico, dice che «segue nella quasi integrità i primi diciotto capitoli dell'editio major» mentre il seguito è frutto di una scelta. Rispetto all'edizione per ragazzi furono ripristinati alcuni passaggi descrittivi, allusioni storiche e culturali, debitamente spiegati con delle note. Inoltre, alla fine di ogni capitolo, Calvino inserisce una «nota complessiva che vuole servire di avviamento a un'analisi e a una valutazione critica». Queste note finali sembrerebbero trasgredire il principio del «leggere e basta», ma, a mio giudizio, sono interventi comunque molto discreti rispetto a quelli più tipicamente scolastici, fatti di apparati analitici ed eserciziari, e rappresentano uno strumento con cui Calvino accompagna i ragazzi a penetrare il significato della sua opera, al pari dell'introduzione iniziale.

GRAPPINI O LATTE IN POLVERE

Tra i criteri di adattamento dei testi per le "Lecture", citati prima, non era riportato un principio che gli autori si trovarono nei fatti ad applicare, secondo quello che potremmo definire il "senso del contesto". I testi, infatti, non vennero proposti in edizione integrale, ma subirono dei tagli, spesso non dichiarati⁴¹, sia delle parti meno comprensibili, sia di quelle più delicate, inerenti la morale o il sesso, che potevano facilmente essere occasione di risate o motivo di distrazione, in definitiva non consone ad un clima di lavoro scolastico. È bene precisare, però, che i tagli non furono esplicitamente richiesti dall'editore, al pari delle altre indicazioni operative – Einaudi, come vedremo, aveva tutt'altre esigenze – ma spesso traducevano gli scrupoli degli autori stessi. Scrisse Cassola nel gennaio del '65:

Caro Davico, ti mando intanto l'Introduzione. Ma le Note, mi sembra che sarebbe più adatto un altro a farle. Io infatti posso rendermi meno conto di un altro se un brano è oscuro, poco comprensibile ecc.: specialmente per dei ragazzi. Ora vorrei sapere una cosa: quale edizione stamperete? Quella dei Coralli, immagino. A suo tempo, vi ho mandato delle correzioni per la eventuale seconda edizione (queste correzioni, dovrebbero trovarsi nella copia pilota). Ne vorrei fare anche qualcun'altra. Trattandosi di un'edizione per la scuola, forse sarebbe opportuno tagliare a p. 30. Si potrebbe modificare così: "Quella monotona occupazione diede agio al ragazzo di sprofondarsi nei suoi pensieri, che non erano lieti. Desiderava prender moglie subito dopo aver fatto il servizio militare. Ma prender moglie significava anche l'inizio di una vita molto dura. Avrebbe dovuto lavorare di più, mangiare peggio e bere meno, e privarsi anche di quei pochi divertimenti che ci si possono permettere in un paesino fuori del mondo come San Dalmazio. Francesco e Amedeo tornarono nel tardo pomeriggio. La cena trascorse in silenzio, e la veglia non ebbe miglior esito." Saluto affettuosamente.⁴²

Il testo originale, che Cassola procedette a tagliare, era certamente meno allusivo:

Quella monotona occupazione diede agio al ragazzo di sprofondarsi nei suoi pensieri, che non erano lieti. Desiderava sposare, perché i costumi delle ragazze del paese erano tali, che la sua sensualità non aveva modo di sfogar-

⁴¹ Una timida rottura del silenzio su quest'operazione la fece Calvino, come si è detto, il quale nella sua introduzione accenna alle scelte di riduzione, ma in modo comunque vago. Nei quattro volumi, ad ogni modo, non c'è nessun avvertimento per il lettore, nessuna precisazione che quello che ha tra le mani è un testo in edizione ridotta, se non l'appartenenza alla collana "Lecture per la scuola media" indicata sul retro di copertina, di per sé, però, non indicativa.

⁴² ASTO, AE, CAI, 44, 644 "Cassola Carlo", Grosseto, 8 gennaio 1965.

si. Ma sposare significava anche l'inizio di una vita assai dura. Avrebbe dovuto lavorare di più, mangiare peggio e bere meno, e privarsi anche di quei pochi divertimenti che ci si possono permettere in un paesino fuori del mondo come San Dalmazio. "Specialmente se la moglie ti resta incinta alla prima... Speriamo che a fare il soldato mi mandino nel Veneto. Se è vero che le ragazze di lassù sono come dice Guglielmo... Moglie da quelle parti non la piglio, questo è sicuro. Non potrei più fare il boscaiolo: rimarrei intricato agli alberi con le corna". E il ragazzo rise tra sé. Francesco ed Amedeo tornarono nel tardo pomeriggio. La cena trascorse in silenzio, e la veglia non ebbe miglior esito. (Cassola 1959, 30)

Questo è solo uno dei molteplici esempi che si potrebbero addurre a dimostrazione degli interventi che vennero fatti sui testi⁴³. Paolo Giovannetti ha scritto un importante saggio in cui esamina i tagli che Calvino apportò al suo *Barone rampante* secondo «gli elementari principi che guidano la forbice calviniana» i quali, a suo giudizio, sono «molto metaforicamente definibili come "didattici": ai bambini non si parla di sesso, non si scrivono parolacce nei libri che finiscono nelle loro mani, si lasciano in pace religione cattolica e famiglia» (Giovannetti 1993, 41).

Ad ulteriore conferma della tendenza all'autocensura degli autori è opportuno ripercorrere la vicenda della prefazione di *Un anno sull'altipiano* di Emilio Lussu, volume ottavo della collana pubblicato nel 1966, perché lo scambio di lettere a riguardo, avvenuto poco dopo la prima uscita della collana, è illuminante ai fini del nostro discorso. Lussu, infatti, alla richiesta di Giulio Einaudi di inserire il suo romanzo nelle "Lecture", rispose negativamente e con toni piuttosto accesi:

Caro Einaudi, in risposta alla tua del 9, sull'edizione scolastica di "Un anno sull'altipiano": Questo libro di guerra, per i ragazzi di 10-11 anni! Ricordo che la signora Marion Rosselli, la moglie di Carlo, ebbe a dirmi che, dopo aver letto l'assalto preceduto dai guastatori, pianse a lungo ed ebbe in seguito una crisi nervosa...Se questi ragazzi si rovineranno la salute, la responsabilità sarà stata tua, solamente tua: io non ci voglio entrare. Conseguentemente, scegli tu chi meglio credi a Torino stesso, o altrove, un professore (delle scuole elementari?) per fare l'introduzione, io non me la sento. Neppure se la Casa Editrice mi dà un premio di un milione. Ma, se dovessi spiegare a questi ragazzi lo scopo morale e politico che mi spinse a scriverlo, certamente il libro sarebbe sequestrato e gli insegnanti che lo adottassero sottoposti a processo per vilipendio alle istituzioni! E l'Editore non avrebbe cer-

to un premio all'Accademia dei Lincei...Scusami, caro Einaudi, ma renditi conto che io non sono un letterato di facili costumi... Beninteso, sei non solo autorizzato, ma pregato ad addebitarmi il compenso che darai allo studioso che vorrà fare l'introduzione.⁴⁴

L'editore, tuttavia, non condivideva i timori di Lussu, anzi, riteneva che il pubblico scolastico fosse «di tutt'altra pasta», come spiegò in una lettera del 7 ottobre 1965:

Caro Lussu, mentirei se ti dicessi che non mi è piaciuta la tua del 14, così schietta e rissosa...tanto più l'ho gradita perché non la condivido. Che cos'è questo mito all'incontrario dei ragazzi timidi, impressionabili, disposti per un libro a rovinarsi la salute? Hai letto le cronache di quel loro recente congresso? Sono di tutt'altra pasta: agguerriti, tenaci, pieni di curiosità e di sensibilità nel senso buono del termine. E se tra loro c'è qualcuno (insegnanti compresi) alla vecchia maniera, tanto peggio per lui. È pensando a questi ragazzi che come prefatore avrei scelto Rigoni Stern: un abbozzo di prefazione del resto l'ha già scritta, in quel bell'articolo sui giornali di provincia. Gli ho scritto in questi giorni e spero proprio accetti. Tu dovresti solo dare un'occhiata alle note che ho fatto il Ponchiroli, e che ti spediremo entro fine mese.⁴⁵

Senza perdere tempo, il giorno seguente Einaudi scrisse a Rigoni Stern chiedendo il suo aiuto sulla Prefazione:

Caro Rigoni, ci troviamo a dover far fronte a un piccolo problema urgente per cui facciamo affidamento sul tuo aiuto. Si tratta della prefazione all'edizione scolastica di Un anno sull'altipiano: Lussu ce l'aveva promessa, poi ci ha riflettuto e gli è sembrato che il libro fosse troppo esplosivo per i ragazzi e si è tirato indietro. Tu so che questi scrupoli non li hai, e pensi che i ragazzi vadano allevati a base di grappini invece che col latte in polvere. Ed io sono d'accordo con te.⁴⁶

⁴³ Il sergente nella neve fu quello meno manomesso, certamente, però troviamo, ad esempio, la sostituzione di «bestemmiare» con un più generico «imprecare» e il taglio di qualche battuta, leggera, ma a sfondo sessuale.

⁴⁴ ASTO, AE, CAI, 122, 1787 "Lussu Emilio", Lussu a Einaudi, 14 settembre 1965.

⁴⁵ ASTO, AE, CAI, 122, 1787 "Lussu Emilio", Einaudi a Lussu, Torino, 7 ottobre 1965.

⁴⁶ La lettera continua così: «Oltre a tutto almeno metà prefazione l'hai già scritta in quell'articolo per i giornali di provincia che ti commissionò il nostro Ufficio Stampa. Vorresti rimetterci le mani, ampliarlo di 5-6 cartelle del tono della prefazione che hai scritto per Il sergente nella stessa collana? Forse dovresti tener conto che i ragazzi sanno pochino di chi era Lussu, pochino della guerra su quei territori, e dovresti forse spiegare tutto questo nelle prime pagine: mentre la seconda parte, con quelle passeggiate sui luoghi del misfatto, può stare così com'è, ché anzi agli occhi dei ragazzi acquisterà sapore ancor più di avventura. Famm sapere qualcosa presto. Per il compenso potremmo metterci d'accordo. Cordiali saluti» (ASTO, AE, CAI, 172, 2572 "Rigoni Stern Mario", Einaudi a Rigoni Stern, Torino, 8 ottobre 1965).

Al di là della contingenza della vicenda della prefazione, che poi si risolse diversamente⁴⁷, i temi sollevati ci portano a distinguere più piani della questione. Da un lato vi era la preoccupazione, comprensibile, di intercettare le esigenze del mondo scolastico, dalla quale nasce l'espedito di una figura come quella di Tonio Cavilla, il cui compito è adattare il testo alle esigenze degli insegnanti, dei presidi, dei genitori, «assecondando cioè le esigenze moralmente e ideologicamente più schifiltose» (Giovannetti 1993, 51-52). Dall'altro, tuttavia, emergeva la necessità di parlare al pubblico *reale* dei ragazzi degli anni Sessanta, che l'Editore, per ragioni professionali e per fiuto personale, probabilmente, aveva bene in mente. È difficile ricostruire a quale «recente congresso» si riferisse Giulio Einaudi, ma non doveva sbagliare di molto parlando dei ragazzi «agguerriti, tenaci, pieni di curiosità» che di lì a poco avrebbero infiammato le scuole e le università.

CONCLUSIONI

La scuola media unica costituì, incontrovertibilmente, un passo importante per la storia della scuola italiana, ma nell'attuazione dei suoi principi ispiratori il nodo più difficile da sciogliere, e che ostacolò gli effetti della riforma, fu l'impreparazione di insegnanti e presidi, non solo dal punto di vista pedagogico e didattico, ma altresì psicologico, come è stato più volte sottolineato dalla storiografia. L'azione di un polo culturale di sinistra come l'Einaudi, similmente a quella del PCI, fu quella di intercettare, valorizzare e sfidare gli insegnanti. Infatti, spiega Fabio Pruneri,

più di altri, i comunisti gratificarono coloro che sceglievano la "missione" educativa, attribuendole un nuovo signi-

⁴⁷ La prefazione venne consegnata ma non fu pubblicata nell'edizione *Lecture per la scuola media* del 1966, bensì nell'edizione Einaudi *Tascabili* del 2000. Lussu stesso, infatti, si dichiarò contrario e chiese che il suo testo venisse pubblicato senza prefazione. «Caro Einaudi, scrivo a te e non a Daniele Ponchiroli, perché le cose si complicano, nell'edizione scolastica di "Un anno sull'Altipiano". Ponchiroli mi ha mandato la prefazione che ne ha scritto Mario Rigoni Stern. L'ho letta, riletta, messa da parte e poi riletta ancora: non va, assolutamente non va. Né è suscettibile di correttivi soppressivi o aggiuntivi. Arrivati a questo punto, proporrei di rinunciare alla prefazione, da chiunque fatta. A Rigoni Stern potresti scrivere tu, riservandoti di utilizzare il suo scritto per giornali di provincia o in altro modo. Beninteso, io sono contrario a ogni sua utilizzazione. Per rimediare, mi sottoporrei al fastidio di scrivere, non firmata, per cui apparirebbe di fucina della casa editrice, una biografia di E. Lussu. A questa potrebbero far seguito i giudizi di alcuni fra i massimi critici su Lussu scrittore. Per es.: Benedetto Croce, Luigi Russo, Carlo Bo, Paolo Milano, Giansiro Ferrata, Claudio Varese. Tu che ne pensi? Il mio parere, sinceramente, è sempre quello già espresso: presentare il libro così com'è. Agli insegnanti il compito di commentarlo, a modo loro, liberamente» (ASTO, AE, CAI, 122, 1787 "Lussu Emilio", Lussu a Einaudi, 15 dicembre 1965).

ficato. Non più quello "sacerdotale", di attenzione "materina" ai piccoli e di difesa dell'infanzia da un mondo ostile, privo di valori. Essere insegnanti, per i "compagni", significava emancipare i cittadini italiani, aiutarli ad una presa di coscienza in ordine ai loro diritti. [...] È negli anni Sessanta che vennero gettati i semi di una politicizzazione massiccia della didattica di alcune discipline (si pensi alla storia e alle scienze) e della vita scolastica. Esercizi di mutamento che sarebbero presto sfociati in forme più nette di contestazione al sistema. (Pruneri 2013, 64-65)

Nonostante i tagli subiti dai testi, la collana delle "Lecture" si delineò quindi come un'iniziativa editoriale coraggiosa, che aveva come finalità la diffusione di testi di indiscusso valore letterario e al contempo l'affermazione di un «indirizzo culturale di un certo tipo»⁴⁸. Sfolgiando infatti il catalogo oltre la prima uscita, troviamo *Lettere della resistenza europea* (numero 14, anno 1969), *Diario partigiano* di Ada Gobetti (numero 22, anno 1972), *l'Autobiografia* di Malcom X (numero 35, anno 1975), *Lettere dal carcere* di Gramsci (numero 44, anno 1977). L'obiettivo innovatore della collana si nutriva di una speranza che Rigoni Stern ben esprimeva in una delle sue lettere all'editore:

Caro Einaudi, [...] è sperabile che i nostri "illuminati" insegnanti delle medie abbiano a essere veramente illuminati nelle adozioni: è, forse, per loro, un atto coraggioso e rivoluzionario perché so che anche per gli altri libri che hai scelto vi sono state discussioni e impennamenti che certamente non tornano a loro onore. Ma lasciamo perdere, ci sono anche insegnanti che capiscono e un poco alla volta verrà chiaro per tutti.⁴⁹

"Lecture per la scuola media", inoltre, perlomeno nei suoi intenti, fu un'iniziativa dai tratti tipicamente "einaudiani": anticipatrice e al contempo sollecitatrice del mutamento culturale e sociale. A conferma di ciò, è sintomatica la presenza, tra i tantissimi testi spediti a Calvino dai ragazzi delle scuole medie⁵⁰, di una lettera datata 1979 con un piglio particolare:

Egregio Signor Italo Calvino, siamo gli alunni della Seconda B della Scuola media "U. Vivaldi" di Ge-Nervi. Essendo il nostro libro di lettura il suo "Barone rampante" e avendo notato numerose differenze tra l'edizione scolastica e quella integrale, Le scriviamo per chiederle se i cambiamenti riscontrati nei primi due capitoli sono stati effettuati da Lei. Se sì, perché? È forse per paura di scandalizzarci che ha eliminato i motivi per cui Battista

⁴⁸ Lettera di Cerati a Einaudi, 20 agosto 1963, pubblicata in Cerati 2014.

⁴⁹ ASTO, AE, CAI, 172, 2572 "Rigoni Stern Mario", Rigoni Stern a Einaudi, Asiago, 12 ottobre 1965.

⁵⁰ Si legga in proposito l'articolo di Laura Detti sul carteggio tra Calvino e il suo giovane pubblico (Detti 2009).

vestiva da suora, da monaca? Ed è per gli stessi motivi che non specifica per quali vie Enea Silvio Carrega era zio di Cosimo? O è forse per rendere più scorrevole il periodo? Naturalmente, se Lei non è responsabile di tutto questo, ma è stato l'editore a mutare l'edizione da Lei scritta, Le chiediamo perché ha permesso tutto ciò. Secondo noi è uno sbaglio modificare un testo d'autore, comunque troviamo molto bello il suo libro. Alleghiamo un foglio con scritte tutte le differenze riscontrate. Nervi, 16 dicembre 1979. Distinti saluti da tutta la IIB.⁵¹

Per quanto questa lettera renda testimonianza di un episodio isolato, che certamente nasconde l'intervento di un adulto ed è lungi dall'essere sufficiente a rappresentare i sentimenti di un'intera generazione, può essere intesa come un'espressione di quel desiderio di sapere, di essere presi sul serio e trattati al pari degli adulti – «Ha forse paura di scandalizzarci?» – che Giulio Einaudi aveva colto più di dieci anni prima.

FONTI ARCHIVISTICHE

I. Archivio Einaudi, AE, conservato all'archivio di Stato di Torino (ASTO)

Serie Corrispondenza Autori Italiani

AE, CAI, 172, 2572 "Rigoni Stern Mario",
AE, CAI, 44, 644 "Cassola Carlo"
AE, CAI, 122, 1787 "Lussu Emilio"
AE, CAI, 114, 1711 "Levi Primo"
AE, CAI, 34, 537 "Calvino Italo"
AE, CAI, 34, 537/8 "Lettere, disegni, commenti, storie degli alunni di scuole elementari e medie in ordine al barone rampante (1969-1975)"

Serie Recensioni

AE, REC, 393, 5242 "Lecture per la scuola media (collana) 1965-1967"

Serie Verbalì del Mercoledì

Riunioni degli anni 1964-1966

Serie Verbalì di Rhems

Riunioni dal 1963 al 1977

II. Archivio di Daniele Ponchiroli, conservato al MuVi di Viadana (MN) presso la Fondazione Daniele Ponchiroli, Sito web: <http://www.ponchiroli.it/>.

⁵¹ ASTO, AE, CAI, 34, 537 "Calvino Italo", 537/8, "Lettere, disegni, commenti, storie degli alunni di scuole elementari e medie in ordine al barone rampante (1969-1975)", Busta rossa non numerata, Scuola media statale "Vivaldi" Nervi (Genova), Classe 2°B a Italo Calvino.

BIBLIOGRAFIA

- Bandini, Emanuela. 2014. "Lo spazio leggibile nella scuola secondaria: normativa, testi, pratiche." Tesi di Dottorato, Università degli Studi di Milano.
- Baranelli, Luca. 1993. "Bibliografia." In *Calvino & l'editoria*, edited by Luca Clerici, e Bruno Falchetto, 279-302. Milano: Marcos y Marcos.
- Bezzera Violante, Isa. 1993. "La lettura': Calvino e un'antologia per la scuola media inferiore". In *Calvino & l'editoria*, edited by Luca Clerici, e Bruno Falchetto, 83-94. Milano: Marcos y Marcos.
- Bollati, Giulio. 1993. "Calvino editore". In *Calvino & l'editoria*, edited by Luca Clerici, e Bruno Falchetto, 1-19. Milano: Marcos y Marcos.
- Calvino, Italo. 1965. *Il barone rampante*. Lecture per la scuola media 4. Torino: Einaudi.
- Cassola, Carlo. 1959. *Il taglio del bosco*. Supercoralli. Torino: Einaudi.
- Cassola, Carlo. 1965. *Il taglio del bosco*. Lecture per la scuola media 1. Torino: Einaudi.
- Cerati, Roberto. 2014. *Lettere a Giulio Einaudi e alla Casa editrice (1946-1979)*. Torino: Einaudi.
- Codignola, Tristano. 1986. "La Guerra dei trent'anni. Come è nata la scuola media in Italia". In *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, edited by Mario Gattullo, e Aldo Visalberghi, 120-48. Firenze: La Nuova Italia.
- Croce, Benedetto. 1913. *La letteratura della nuova Italia*. Vol. 3. Bari: Laterza
- Deti, Laura. 2009. "Italo Calvino, la scuola e i ragazzi. Il carteggio tra lo scrittore e il suo giovane pubblico". *History of Education & Children's Literature* 4 (1): 289-324.
- D.M. 24 aprile 1963. *Orari e programmi d'insegnamento della scuola media statale*. 1963. <http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm24463.pdf>.
- Einaudi, Giulio. 1988. *Frammenti di memoria*. Milano: Rizzoli.
- Einaudi, Giulio. 2001. *Tutti i nostri mercoledì. Interviste di Paolo Di Stefano*. Bellinzona: Casagrande.
- Gabusi, Daria. 2013. "Luigi Gui, Aldo Moro e la nascita della scuola media unica: inaugurare una politica sociale dell'istruzione per l'avanzamento democratico del paese." *Nuovo bollettino Cirse*, fasc. 1: 53-60.
- Giovanetti, Paolo. 1993. "Calvino, la scuola, l'editoria scolastica: l'idillio dimezzato". In *Calvino & l'editoria*, edited by Luca Clerici, e Bruno Falchetto, 35-82. Milano: Marcos y Marcos.
- Levi, Primo. 1965. *La tregua*. Lecture per la scuola media 3. Torino: Einaudi.
- Munari, Tommaso. 2020. "Una nuova antologia per una nuova scuola: progetti culturali e strategie editoriali da Carducci a Calvino". *AIB studi* 60 (3).

- Ossola, Carlo, cur. 1978. *Brano a brano. L'antologia d'italiano nella scuola media inferiore*. Bologna: il Mulino.
- Piccioni, Alessandro, cur. 1986. *Una casa editrice tra società, cultura e scuola: La Nuova Italia 1926-1986*. Scandicci: La Nuova Italia
- Pruneri, Fabio. 2013. "Il PCI e la riforma della scuola media unica - II parte." *Nuovo bollettino Cirse* 2: 55-66.
- Rigoni Stern, Mario. 1965. *Il sergente nella neve*. Letture per la scuola media 2. Torino: Einaudi.
- Trebisacce, Giuseppe. 2013. "La lunga storia della scuola media." *Nuovo bollettino Cirse* 1: 15-26.
- Vigutto, Lucia. 2021. "Einaudi and Cooperative Education Association (MCE). Traces of a Project for the Elementary School (1966-67)." *Rivista di Storia dell'Educazione* 8 (2): 135-43.



Citation: Livia Romano (2023) L'insegnamento della storia nella scuola media unica tra tradizione e innovazione. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(1): 73-85. doi: 10.36253/rse-14239

Received: January 27, 2023

Accepted: April 25, 2023

Published: August 9, 2023

Copyright: ©2023 Livia Romano. 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: Rossella Raimondo, Università di Bologna.

L'insegnamento della storia nella scuola media unica tra tradizione e innovazione

The teaching of history in the unified middle school between tradition and innovation

LIVIA ROMANO

Università di Palermo
livia.romano@unipa.it

Abstract. This paper reconstructs the debate that, from 1950s to the institution of the unified middle school, created a crisis of the traditional model of teaching history for the overcoming of a transmissive teaching and for a new laboratory didactic. The aim is to reflect on the reasons for some constant phenomena concerning the teaching of history: its subordinate position with respect to other literary subjects, its ideological and political exploitation, its autonomy with respect to historiographical research, an encyclopedic study, centrality of the lesson and of the manual, a mnemonic and uncritical learning, an inadequate teacher training. These are the problematic nodes that emerge from the comparison between the texts of the ministerial history programs, especially between the programs of 1963 and those of 1979, that testify to the presence in the unified middle school of a dialectic between tradition and innovation. In fact, if the 1979 programs expressed the urgency to insert innovative elements for a democratic society, that had been neglected in the previous programs, the 1963 text suggested to reconsider some indispensable elements both for the contents and for the methodology of a teaching of history that should have been declined as historical education.

Keywords: history teaching, unified middle school, ministerial programs.

Riassunto. Questo articolo intende restituire l'accesso dibattito che, avviato negli anni Cinquanta e intensificatosi con l'istituzione della scuola media unica, conduceva alla crisi del modello tradizionale di insegnamento della storia e auspicava il superamento di un insegnamento trasmissivo e manualistico in favore di una didattica laboratoriale. Lo scopo è quello di riflettere sulle ragioni di alcuni fenomeni di lunga durata che riguardano l'insegnamento della storia: la sua posizione subalterna rispetto alle altre materie letterarie, la strumentalizzazione ideologica e politica, l'estraneità e l'autonomia rispetto alla ricerca storiografica, l'enciclopedismo, la centralità della lezione e del manuale, un apprendimento mnemonico e acritico, una formazione non adeguata dei docenti. Si tratta di nodi problematici che emergono dal confronto tra i testi dei programmi ministeriali di storia, in particolare tra quelli del 1963 e quelli del 1979, che testimoniano la presenza nella scuola media unica di una dialettica tra tradizione e innovazione. Se da un lato, infatti, nei programmi del 1979 veniva manifestata l'urgenza di inserire elementi innovativi e in linea con una società democratica che nei

precedenti programmi erano stati trascurati, dall'altro lato si suggeriva di riconsiderare alcuni elementi presenti nel testo del 1963, poiché irrinunciabili sia per i contenuti sia per la metodologia di un insegnamento della storia che avrebbe dovuto essere declinato come educazione storica.

Parole chiave: didattica della storia, scuola media unica, programmi ministeriali.

INTRODUZIONE

Nel corso del Novecento, è stata avviata una rivoluzione in campo storiografico che ha coinvolto storici e insegnanti in un comune impegno atto a valorizzare la memoria storica. Infatti, la ricerca storica europea ed extra-europea, la storiografia marxista, l'anglosassone *Social History* e la storiografia francese delle *Annales*, hanno contribuito ad una vera e propria svolta non solo nella ricerca storica e storico-educativa ma anche nella didattica della storia (Romano 2016, 133-134). Il cammino della scuola italiana orientato alla riscoperta del valore formativo della storia come *magistra vitae* è stato difficoltoso, pieno di ostacoli, contraddizioni, involuzioni, speranze disattese e questioni rimaste aperte. Ancora oggi il docente di storia ha la sensazione di insegnare una disciplina molto trascurata e non apprezzata, una scienza che, come quella storica, viene messa in crisi a causa delle grandi e veloci trasformazioni che rivoluzionano il rapporto dell'uomo con la temporalità (Panciera, Zannini 2013, 78-79). Nel tempo della «surmodernità» (Augé 1992; Criscenti 2016, 33), la globalizzazione da un lato provoca processi di omologazione, dall'altro lato genera localismi e inedite chiusure identitarie che danno ragione di due diversi atteggiamenti nei confronti della temporalità. Si registra la presenza, nelle nostre società, di due eccessi di tempo: il presentismo, che ignora il passato in nome del presente; il passatismo che, al contrario, idealizza il passato quale «luogo del riposo, della certezza e del sonno sereno» (Bauman 2017; Romano 2018, 2). In base a dati statistici recenti, il primo atteggiamento è tipico delle nuove generazioni che sono disinteressate al passato e che vivono, in modo passivo e inconsapevole, il presente come unica dimensione temporale possibile. Avviene, soprattutto tra i giovani, una sorta di «dispercezione» o un «appiattimento atemporale della storia», che porta con sé assenza di speranza e oblio della memoria, tendenza già denunciata negli anni Ottanta del Novecento da alcuni storici, che consiste nel vivere schiacciati nel tempo presente come «coscienze puntative» (Bellingeri 2015) e nella progressiva cancellazione dei tempi della storia (Del Treppo 1980, 41). Col passatismo, invece, avviene un attaccamento ingiustificato a idee, costumi e tradizioni del passato, chiamato da Bauman «retrotopia», cioè un'utopia al contrario

che fa immaginare con nostalgia un passato, e non un futuro, che si crede migliore del presente (Bauman 2017, XVIII-XIX). Esiste, pertanto, nelle nostre società, un evidente smarrimento del senso della storia che tutti gli insegnanti di discipline storiche dovrebbero riconoscere come una sfida educativa che chiede loro di interrogarsi non solo sulla natura, sulla metodologia e sullo statuto epistemologico della storia, ma anche sulla sua utilità (Romano 2018).

Il confronto con le vicende che hanno accompagnato la storia insegnata nella scuola italiana, restituisce tutta la sua problematicità e la presenza di un modello tradizionale nozionistico e manualistico quale fenomeno di lunga durata. Materia autonoma, utile e istruttiva tra il Seicento e l'Ottocento, la storia acquistava un nuovo compito nel periodo post-unitario, divenendo strumento ideologico e politico con finalità etico-civili, ovvero costruire una memoria comune per fare gli italiani (Ascenzi 2004, 23): si guardava al passato privilegiando la politica e ignorando la ricerca storiografica di quegli anni (Di Pietro 1983, 33-48). Durante il regime fascista, l'insegnamento della storia acquistava un ruolo ideologico che faceva coincidere la memoria storica con l'indottrinamento dei valori della Patria, con l'esaltazione della retorica nazionalistica e del mito della romanità, dando centralità a grandi personaggi e ponendo l'enfasi su quegli avvenimenti del passato che conferivano un'intonazione eroica alla storia: «la lettura del passato più lontano veniva organizzata in base a criteri di selezione degli avvenimenti immediatamente dettati dall'ideologia del regime e dalle scelte politiche contingenti dello stato fascista» (Di Pietro 1983, 54).

Non è un caso che nel periodo compreso tra la fine della Seconda guerra mondiale e gli anni Sessanta si intensificasse il dibattito sull'insegnamento della storia tra pedagogisti, storici e insegnanti che insistevano sul valore formativo che la disciplina acquistava alla luce della *Ricostruzione* e della promozione della democrazia. Il dibattito, particolarmente acceso intorno alla opportunità o meno di introdurre nei programmi scolastici la storia contemporanea, metteva in primo piano la questione dei valori etici, dello sviluppo delle capacità critiche e della coscienza civile che il sapere storico era in grado di veicolare, lasciando però in secondo piano l'attenzione ai problemi di natura metodologico-didatti-

ca (Lastrucci 2018, 276-280). Il confronto sulla riforma della scuola, che avrebbe condotto all'istituzione della scuola media unica negli anni Sessanta, invece, poneva le basi per una rivoluzione nella didattica della storia che solo sul finire degli anni Settanta sarebbe stata messa a tema nel testo dei programmi ministeriali. Solo tardivamente, quindi, maturò tra i pedagogisti e gli esperti di didattica l'interesse per lo statuto epistemologico della conoscenza storica e il conseguente problema didattico, che doveva tenere conto del rapporto tra il soggetto che apprende, l'educando, e l'oggetto appreso, cioè lo specifico sapere storico (Lastrucci 2018, 277). Per comprendere la dialettica tra vecchie e nuove istanze presenti nei programmi di storia per la scuola media del 1963, ci sembra utile ripercorrere, se pur brevemente, le tappe del dibattito sui programmi di storia dal dopoguerra agli anni Sessanta, facendo luce sulle correnti filosofiche, politiche e culturali in esso coinvolte (Lastrucci 2018, 281).

LA DIDATTICA DELLA STORIA DAL SECONDO DOPOGUERRA AGLI ANNI SESSANTA

Nel periodo della Liberazione e dell'immediato dopoguerra, tra il 1943 e il 1946, la realtà dell'insegnamento della storia contraddiceva il generale clima di rinnovamento sociale e culturale, continuando a declinarsi secondo modi e contenuti solo apparentemente o parzialmente mutati. Com'è noto la Sottocommissione per l'educazione dell'*Allied Military Gouvernement* coordinata dal pedagogista deweyano Washburne, tentando di orientare il sistema scolastico italiano in direzione democratica, se pur secondo il modello statunitense, non apportò un sostanziale cambiamento nel modo di insegnare la storia, interessata principalmente ad eliminare gli aspetti più legati alla propaganda fascista, ovvero a fare «più una ripulitura che una completa ricostruzione» (Washburne 1947, 382-383; Lastrucci 2018, 282). Le indicazioni programmatiche dei primi anni del dopoguerra risentivano, pertanto, di una certa precarietà e improvvisazione che solo negli anni Sessanta, grazie ad un ricco dibattito durato più di un decennio, sarebbero state in parte superate con l'istituzione della scuola media unica e con programmi di storia specifici.

Va notato come proprio l'insegnamento della storia costituisse un terreno di confronto tra le diverse forze politiche e i differenti schieramenti ideologici, che spesso si scontravano sul modo di intendere la politica scolastica (Di Pietro 1983, 20-108). Da tale dibattito emergeva da un lato una diffusa esigenza di rinnovamento dell'insegnamento storico, dall'altro lato gli ostacoli che questa incontrava e che avrebbe dovuto affrontare per lungo

tempo a causa del permanere del modello tradizionale (Di Pietro 1983, 58-64). A ben guardare, dal dopoguerra in poi la questione della didattica della storia coincide con la crisi irrisolta di questo modello a causa di più fattori: in primo luogo, la scelta enciclopedica di trattare in ogni ciclo scolastico la storia intera della civiltà escludeva l'apertura alle innovazioni della ricerca storiografica e dell'attivismo pedagogico; la centralità del manuale, poi, sia nello studio della disciplina sia nella formazione degli insegnanti, non dava spazio ad eventuali approfondimenti e a ricerche individuali o di gruppo; la subalternità della storia ad altri saperi, in particolare nella scuola media alle altre materie umanistiche, portava gli insegnanti a trascurare questa disciplina ritenuta secondaria e sacrificabile.

Una questione urgente, di cui si discusse dal dopoguerra alla fine degli anni Cinquanta, era rappresentata dall'esclusione dell'età contemporanea dai programmi di storia del 1945, aspetto considerato contraddittorio: da un lato veniva posta enfasi sull'esigenza di conoscere i problemi di attualità, dall'altro lato la storia doveva fermarsi alla Prima guerra mondiale. Le ragioni di tale scelta erano da ricercarsi sia nel pregiudizio, radicalizzato dal neoidealismo gentiliano, in base al quale la trattazione della storia contemporanea doveva essere esclusa dall'insegnamento scolastico, sia nell'imbarazzo di un confronto col ventennio fascista, periodo che andava dimenticato e che non poteva ancora essere studiato con obiettività e distacco (Lastrucci 2018, 305).

In molti, tra storici e pedagogisti, si battevano per l'ampliamento del programma di storia all'età contemporanea, riproponendo la nota tesi di Croce sulla contemporaneità della storia (Croce 1938) che, soprattutto nella scuola media, si doveva realizzare come insegnamento a partire dall'esperienza effettivamente e personalmente vissuta nella vita presente dagli alunni (Lastrucci 2018, 299; Capitini 1962, 8). Di questa esigenza si facevano portavoce esponenti di orientamenti diversi, i quali mettevano in evidenza uno dei nodi più problematici che avrebbe animato il dibattito sui programmi fino alla fine degli anni Cinquanta (Lastrucci 2018, 288): l'idea che trovava d'accordo studiosi laici, cattolici e marxisti era che la storia potesse svolgere la propria funzione educativa solo se il passato veniva studiato in funzione dei problemi attuali, quindi al fine di comprendere meglio il presente e migliorarlo (Attisani 1954, 16-17). Studiosi laici come Attisani e Casagrande, ad esempio, prendevano le distanze dal modello neoidealistico, in particolare dalla teoria della storia-poema di Lombardo Radice che «separava la storia dalla scienza» e la privava di concretezza e realismo (Casagrande 1954, 12). In maniera simile esponenti del personalismo cattolico, ad esempio Armando

Rigobello (1954), ribadivano il concreto valore formativo della storia che era interpretata come divenire storico in cui ognuno trova la propria libertà nella costante ricerca di trascendenza e verità. L'insegnamento della storia educa all'impegno etico e civile, perché fa sì che ognuno riviva – così diceva Rigobello – il cammino dell'umanità teso all'affermazione dei valori eterni di libertà, giustizia, solidarietà, rendendoli contemporanei (Rigobello 1954; Lastrucci 2018, 296-297).

È evidente come la questione dell'insegnamento della storia si intrecciasse, nel secondo dopoguerra, con quella dell'insegnamento dell'educazione civica ritenuta necessaria da tutti gli orientamenti ideologici, laico, cattolico e marxista, per rifondare lo Stato mediante un processo di alfabetizzazione democratica (Caligiuri 2019; 2020). Di questo si faceva interprete Aldo Moro, ministro della Pubblica Istruzione alla fine degli anni Cinquanta, portando a compimento un progetto ideato già negli anni dell'immediato dopoguerra nel corso dei lavori dell'Assemblea Costituente per avviare la ricostruzione dell'identità nazionale degli italiani (Pazzaglia 1980; Gabusi 2019). Col decreto n. 585 del 13 giugno del 1958, l'educazione civica, anche se riconducibile a ogni insegnamento, veniva introdotta nella scuola come ulteriore compito dell'insegnante di storia, il quale – così veniva precisato nella relazione di accompagnamento al D.P.R. – «prima di essere docente della sua materia, ha da essere eccitatore di moti di coscienza morale e sociale» (Caligiuri 2020, 258). Veniva poi sottolineato il particolare compito che l'insegnamento dell'educazione civica acquistava nella scuola media dove «la stessa organizzazione della vita scolastica» andava interpretata «come viva esperienza di rapporti sociali e pratico esercizio di diritti e doveri» (Caligiuri 2020, 259).

Non c'è dubbio che le vivaci discussioni pedagogiche che animavano gli anni Cinquanta mettessero in campo diverse teorie sull'insegnamento della storia che, se da un lato restituiscono la vivacità di un dibattito che veniva in quegli anni avviato in una direzione innovativa e che avrebbe trovato il suo culmine negli anni Sessanta, dall'altro lato sono il segno di un certo provincialismo presente nella cultura educativa italiana del tempo non ancora aperta alle suggestioni provenienti sia dalla storiografia europea sia dalla pedagogia di orientamento attivistico (Lastrucci 2018, 299). Gli insegnanti di storia continuavano a trasmettere gli eventi in modo nozionistico e manualistico, attraverso la lezione cattedratica, senza problematizzare i contenuti, senza proporre ricerche e venendo meno alla loro funzione di educare alla vita presente.

In questi primi anni, dunque, piuttosto che l'innovazione e un reale cambiamento, si registra, nella con-

creta didattica della storia, una chiara continuità col periodo precedente, come dimostra l'utilizzo di manuali molti dei quali erano mantenuti, dopo la Liberazione, apportando semplicemente dei tagli delle parti più palesemente dedicate alla propaganda fascista, ma conservando infine lo stesso identico impianto e «lo spirito e la sostanza dell'educazione fascista» (Ragionieri 1952, 329).

Dalla fine degli anni Cinquanta e nel corso della «stagione delle speranze», dal 1958 al 1968 (Santoni Rugiu 2005), il dibattito sull'insegnamento della storia andava arricchendosi di nuove ipotesi riguardo alle finalità, ai contenuti e al metodo, anche se non si può parlare di una vera e propria svolta radicale che solo dalla fine degli anni Settanta e nel corso degli anni Ottanta si sarebbe concretizzata.

Va ricordato, a questo proposito, l'influsso esercitato su tale dibattito da Antonio Labriola, il quale, con il suo saggio *Dell'insegnamento della storia*, scritto nel 1876, distingueva la storia educativa da quella accademica, ribadiva l'importanza della storia greco-romana, criticava l'insegnamento della storia di tipo retorico-letterario, assegnava alla storia il compito di dare il senso della socialità e metteva in guardia da quei manuali «compilati alla men trista da mediocri collettori ed ordinatori di notizie» (Labriola 1876, 35, 68-70; Volpicelli 1972, 121-123; Guarracino 1984, 93-97). Alcune delle questioni anticipate da Labriola sarebbero state riprese negli anni Sessanta del Novecento, in particolare gli aspetti maggiormente discussi avrebbero riguardato i contenuti, l'opportunità di estendere i programmi all'attualità, allargare l'orizzonte geografico anche alle civiltà extra-europee, l'autonomia del sapere storico rispetto ad altri, la metodologia didattica, i manuali, tutte questioni che, come vedremo, sarebbero apparse ancora irrisolte nella nuova scuola media unica.

INSEGNARE STORIA NELLA SCUOLA MEDIA UNICA DAGLI ANNI SESSANTA AGLI ANNI OTTANTA

La scolarizzazione di massa, che andava affermandosi gradualmente fin dagli anni Sessanta, non poteva non porre nuove questioni sull'insegnamento della storia, soprattutto nella scuola dell'obbligo dove, grazie alla riforma della scuola media unica del 1962, venivano create le condizioni per affermare il principio democratico dell'istruzione per tutti (Oliviero 2007). A questo proposito, Luigi Volpicelli riferiva, nel 1968, di un dibattito sulla didattica della storia nato all'interno della rivista *Riforma della scuola*, che registrava la presenza, nella nuova scuola media appena istituita, di una irrisolta dialettica tra tradizione e innovazione (Volpicelli 1968,

87-98; Cucchi Foggi 1962, 3-7). Un primo aspetto di tale dibattito riguardava la mancata o tardiva ricezione di alcune istanze innovatrici provenienti dall'estero, come ad esempio la lezione deweyana e il metodo di educazione attiva di Roger Cousinet: la prima aveva il merito di preferire la storia sociale alla storia come mito, l'altro di insistere sul lavoro storico da svolgere in classe. A ben guardare, sia Dewey che Cousinet suggerivano uno studio della storia collegato con il presente: studiare i modi e le forme del vivere sociale di diverse epoche, diceva Dewey (1915, 114), aiuta a porsi il problema sulla società che, a un primo sguardo, appare molto complessa ai ragazzi (Volpicelli 1968, 63-73); se imparare la storia, scriveva Cousinet, «significa per un fanciullo collaborare con il tempo all'edificazione dello stato presente che egli conosce e in mezzo al quale vive, [...] occorre che egli agisca con il tempo, [...] che vada dal passato al presente (Cousinet 1950, 79; Volpicelli 1968, 78-79).

Il dibattito di quegli anni evidenziava quindi come «il punto d'approdo» dell'insegnamento della storia dovesse essere «costituito dal presente, nel senso di fornire una coscienza [...] della realtà storica presente, nei suoi aspetti principali, economici, politici e sociali, mediante la narrazione delle vicende, dei movimenti, delle lotte, dei mutamenti che l'hanno preceduta e preparata» (Volpicelli 1968, 88-89). Tuttavia, in molti facevano notare come un allargamento degli orizzonti della storia contemporanea portasse con sé un pericoloso ridimensionamento del programma a scapito di alcuni periodi storici che, come l'età greca e romana, rischiavano così di scomparire (Cives 1962, 12; Pezzella 1962, 13; Jeffreys 1959, 3; Volpicelli 1968, 95).

Le suggestioni attivistiche entravano così a far parte della riflessione sulla didattica della storia mediando l'innovazione con la tradizione: ciò che era più importante nella proposta deweyana era la concezione della storia come contemporanea in base alla quale ogni epoca può rivelarsi vicina agli interessi dello scolaro, anche la più lontana in senso temporale. L'insegnamento della storia, che consisteva «in propaganda politica, nazionale, patriottica, civica, morale, e via dicendo», doveva diventare educazione storica – chiariva Volpicelli confrontandosi anche con il metodo delle unità di studio di Montagu V.C. Jeffreys (1959) – insistendo sulla disposizione mentale a cui essa doveva condurre i fanciulli e non essere più un accumularsi di nozioni (Volpicelli 1968, 114-118).

Ci preme, senz'altro, di inserire consapevolmente il giovane nell'ambito della vita del suo tempo; – puntualizzava Volpicelli – ci preme la sua educazione civile e civica; ma, soprattutto, che ogni meta sia raggiunta a mezzo della sua educazione al pensare storico. Così l'insegnamento del-

la storia nella scuola media ci si presenta come problema di concezione della storia, e, quindi, di metodo, più che come questione di periodi storici da preferire (Volpicelli 1968, 98).

Il confronto col dibattito sull'insegnamento della storia che aveva preceduto e accompagnato l'istituzione della scuola media unica e di cui sono state ricordate solo alcune linee, sollecita un'ulteriore riflessione su quanto i programmi ministeriali per la scuola media redatti nel 1963 avrebbero recepito e fatto proprie le istanze più innovative di cui si è detto¹.

Un primo aspetto del testo dei programmi riguardava gli obiettivi in esso delineati e già presenti nella formula “Storia ed educazione civica”, un accostamento non casuale attraverso cui il legislatore richiamava l'attenzione sulla necessità di subordinare l'educazione storica all'educazione del futuro cittadino: «la storia non sarà soltanto studio del passato, ma valido strumento per avviare gli alunni ad un responsabile inserimento nella vita civile. A tale risultato concorre in modo determinante anche l'insegnamento della educazione civica». Si trattava, quindi, di una storia ancora finalizzata a scopi etico-civili funzionali a un sistema politico e che rischiava di riproporsi come patriottismo astratto e vuoto (Mencarelli 1979), che aveva i suoi referenti teorici in precise filosofie della storia, come avrebbe sottolineato Maria Corda Costa nel commento ai programmi di storia successivi (1979), e in un modello storiografico che sostava sull'idea di una storia unicamente politica che sembrava non tenere conto delle più recenti innovazioni non solo in campo pedagogico ma anche storiografico. «Sia cura dei docenti – suggerivano infatti i programmi – impostare l'insegnamento con la più grande semplicità, inquadrando avvenimenti, figure, istituzioni, ecc.», laddove era evidente come fosse ancora chiusa la cultura italiana di quegli anni alle novità apportate sia nella ricerca storica sia sul piano epistemologico che sarebbero state in parte recepite dai programmi del 1979: infatti, puntualizzava la Corda Costa, sarebbe stato solo dalla traduzione di opere di storici quali Braudel, Febvre e di filosofi come Popper, Hempel, Dray, che la riflessione su certi problemi, preziosa ai fini di un discorso sull'insegnamento storico, avrebbe trovato alimento. Si pensi alla critica fatta da Bloch (1949) alla storia politica e a come venisse compromesso da Popper (1957) ogni tipo di filosofia della storia (Corda Costa 1979, 94).

D'altra parte, nel testo dei programmi del 1963 era del tutto assente l'espressione “ricerca storica” e si auspicava che gli alunni imparassero «a conoscere gli aspetti

¹ D.M. 24/04/63: <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm24463.pdf> Data ultima consultazione: 15 dicembre 2022.

caratteristici della vita dei vari popoli e il loro contributo al divenire della civiltà, intesa come patrimonio comune del genere umano»; come poi questo patrimonio fosse stato acquisito non era cosa che riguardava l'allievo, tutt'al più avrebbe potuto interessare gli storici di professione. Ignorando che la storia si fa con i documenti, interpretati dallo storico alla luce delle proprie ipotesi, il pericolo era quello di insegnare agli alunni solo delle «mistificazioni» (Zago 1982, 1194). Sarebbe stato necessario, invece, che l'allievo sapesse che la storia che noi conosciamo non è l'unica e che presenta delle lacune e dei vuoti di memoria che lo storico, escogitando metodi sempre più raffinati, cerca di colmare.

Negli anni Sessanta, questo gusto della ricerca storica non era ancora presente nel testo dei programmi, così come la comprensione storica del tempo presente di cui si è detto in precedenza, il che restituisce l'ipotesi di quella dialettica tra vecchio e nuovo che accompagna le argomentazioni del presente contributo. Attraverso un'analisi comparativa tra il testo dei programmi del 1963 e quello redatto nel 1979 tale dialettica viene chiarita:

la profonda differenza di impostazione – scriveva nel 1979 Corda Costa – che caratterizza i recenti programmi rispetto a quelli del '63, sia nella premessa generale, sia, soprattutto, nella identificazione dei contenuti delle singole discipline e nei modi di integrazione delle stesse [...] appare profonda per quanto attiene al programma di storia e di educazione civica (Corda Costa 1979, 93).

Prendendo le distanze dal modello tradizionale enciclopedico e nozionistico, ancora presente nel 1963, i programmi del 1979 facevano proprie le istanze innovative provenienti dalla storiografia e dalla pedagogia:

Conviene pertanto che, escludendo ogni forma di enciclopedismo, l'insegnante punti a dare il gusto della ricerca, che potrà proseguire anche fuori della scuola, parallelamente all'esperienza di vita, purché si sia acquisito, anche attraverso la consuetudine con la lettura libera, l'interesse per tale tipo di indagine e purché il preadolescente abbia maturato in sé la consapevolezza che tutti gli uomini, tutti i popoli, l'umanità intera sono protagonisti della storia².

Si trattava di nuove indicazioni metodologiche offerte agli insegnanti della scuola media che, alla luce anche della nuova idea di scuola come comunità democratica veicolata dai Decreti Delegati del 1974 (Rizzi 1975)³, erano conseguenti a diverse finalità e obiettivi:

² D.M. 09/02/79, Punto 3, *Suggerimenti metodologici*: <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm9279.html>. Data ultima consultazione: 15 dicembre 2022.

³ D.P.R. 31/05/74, n. 416: https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dpr416_74.html. Data ultima consultazione: 15 dicembre 2022.

L'insegnamento della storia deve anzitutto proporsi di far comprendere che l'esperienza del ricordare è un momento essenziale non solo dell'agire quotidiano del singolo individuo, ma anche della vita della comunità umana (locale, regionale, nazionale, europea, mondiale) cui l'individuo stesso appartiene. Solo diventando in qualche modo partecipe di questa memoria collettiva si diventa uomini, e cittadini a pieno titolo. L'acquisita consapevolezza del fatto che l'anno della propria nascita non è anche l'anno di nascita della comunità di cui si viene a far parte, arricchisce l'individuo di una dimensione nuova; radicandolo nel passato, la mette in condizione di valutare con maggiore penetrazione il presente e di assumere elementi per progettare il futuro. Dal momento che risulta essere il prodotto di una lenta stratificazione, il mondo circostante cessa di apparire come un dato esterno ostile ed immutabile, per proporsi come un campo aperto a nuove esperienze che contribuiranno a farlo evolvere ulteriormente⁴.

A ben guardare, come scriveva Aldo Agazzi nel commento ai programmi della scuola media del 1979, tra i due testi non c'era una così grande distanza, anzi tra di essi c'era più continuità che discontinuità:

il precedente del testo [...] è dato notoriamente e per ammissione generale, almeno a parole, dai programmi del 1963, anche sulla base della legge 16 giugno 1977, n. 348, la quale ha – o avrebbe – inteso apportare soltanto alcune “modifiche” ad «alcune norme della legge 31 dicembre 1962, n. 1859, sulla istituzione e l'ordinamento della scuola media statale» (Agazzi 1979, 7).

Com'è stato in precedenza osservato, nella nuova scuola media l'insegnamento della storia aveva vissuto un rinnovamento del contenuto e, insieme, un suo ridimensionamento al fine di dare spazio all'età contemporanea per educare gli alunni preadolescenti alla comprensione della realtà presente. Era anche cambiato il metodo didattico che, come la critica ebbe a dire, suggeriva al docente di rendere più facile lo studio della storia, ovvero di semplificarlo al punto da renderlo indeterminato e incomprensibile (Volpicelli 1968, p. 91). I programmi successivi, alla sintesi avrebbero preferito l'approfondimento dei contenuti e un taglio più interdisciplinare dell'insegnamento, il cui metodo veniva rivoluzionato e, per la prima volta, ricondotto alla ricerca storica (Cavallini 1977). L'insegnamento della storia era ora finalizzato a favorire la presa di coscienza del passato, a interpretare il presente e a progettare il futuro attraverso una conoscenza essenziale degli avvenimenti politico-istituzionali, socio-economici e culturali, esclu-

⁴ D.M. 09/02/79, Punto 1, *Finalità e obiettivi*: <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm9279.html>. Data ultima consultazione: 15 dicembre 2022.

dendo ogni forma di enciclopedismo e trasmettendo il gusto della ricerca.

Se nei programmi del 1963 il modello di riferimento era quello filosofico storicistico, nei programmi del 1979, invece, faceva il suo ingresso la *nouvelle histoire* che richiedeva una diversa metodologia didattica. Per questa ragione all'insegnante di storia veniva suggerito di fare operazioni quali: reperimento e consultazione di fonti, formulazione di ipotesi, selezione di dati, analisi di documenti anche non scritti, individuazione di raccordi con altri fatti contemporanei o successivi⁵.

Il confronto tra i testi dei due programmi restituisce limiti e meriti delle indicazioni ministeriali: da un lato testimonia l'urgenza, di cui la commissione del 1979 si faceva interprete, di inserire elementi innovativi e più in linea con una società democratica, prima trascurati, dall'altro lato suggerisce di riconsiderare alcuni elementi presenti nel testo del 1963 come irrinunciabili per un insegnamento della storia che avrebbe dovuto essere declinato come educazione storica: la lezione, l'uso del manuale, per dirne alcuni, sono aspetti importanti che nel testo del 1979 sembrano sacrificati. Il momento narrativo nella lezione di storia, legato al modello tradizionale, nei programmi del 1963 aveva ancora un ruolo di primo piano: «lo studio dello svolgimento storico si appoggerà naturalmente a una essenziale traccia narrativa, la quale giovi a chiarire la continuità, gli sviluppi e i rapporti cronologici dei vari avvenimenti»⁶, così recitava il testo. Il metodo narrativo andava ora recuperato nell'ambito di un insegnamento della storia più problematico, utile per la funzione di sintesi che avrebbe dovuto svolgere il docente, «raccordando gli argomenti che vengono fatti oggetto di un più specifico approfondimento»⁷, e fungendo da cornice alle diverse operazioni svolte nel laboratorio di storia.

Anche il manuale di storia avrebbe dovuto essere utilizzato e non, come qualcuno proponeva, eliminato (Mattozzi 1978, 63-79), cambiandolo da rigido contenitore di conclusioni già pensate da altri a flessibile strumento di lavoro. A questo proposito, occorre notare che la posizione estrema assunta da Mattozzi, il quale alla fine degli anni Settanta polemizzava contro il manuale di storia come genere letterario (Costantini e Gibelli 1978, 88-92), giungeva dopo un lungo e animato dibattito pubblico sui manuali e sul loro uso didattico, un movimen-

to di polemica che aveva preso le mosse dall'istituzione della scuola media obbligatoria.

Dalla considerazione che per molti ragazzi la scuola media era il termine degli studi – così scrivevano Carpanetto e Ricuperati – e dalla necessità [...] di concentrare in questa fascia un maggior sforzo didattico per attrezzare i ragazzi di strumenti e di abiti mentali critici, si faceva più netta la condanna dello studio manualistico di tutta la storia secondo il rigido [...] andamento cronologico del libro di testo. La storia così come era insegnata dal manuale diventava un esercizio retorico, che funzionava da meccanismo di emarginazione per quelle classi sociali che in essa non vi si ritrovavano (Carpanetto e Ricuperati 1977, 62).

La protesta contro i libri di testo raggiunse la sua massima espressione grazie al movimento studentesco del Sessantotto che incoraggiò alcuni insegnanti della scuola dell'obbligo e di quella secondaria superiore a scendere in campo, pubblicando raccolte di brani tratti da sussidiari, libri di lettura e manuali che mettevano in evidenza l'arretratezza culturale di quei testi scolastici che veicolavano una visione arcaica o reazionaria della realtà storico-sociale (Guarracino 1988, 57-58). Era così stato avviato un rinnovamento dei testi di storia, non solo scolastici ma anche fra gli addetti ai lavori, dove esigenze di carattere storiografico si intrecciavano con esigenze politiche, e che raggiunse il suo culmine tra il 1974 e il 1979, periodo in cui i libri della *Nouvelle histoire* venivano tradotti in italiano diffondendo un modello scientifico di storia e un crescente interesse per le scienze sociali (Guarracino 1988, 57-58). Decisivo sul piano della didattica è il 1979, anno in cui venivano emanati dei programmi che erano stati pensati non da una commissione ministeriale ma da un'assemblea costituita da novanta intellettuali e insegnanti che erano esperti di ricerca didattica. Non è un caso che nello stesso anno si svolgesse un'accesa discussione fra alcuni storici di professione sulle pagine di *Quaderni storici*, la rivista che in quel periodo era tra le più aperte alla storiografia innovativa e considerata «l'organo di quel gruppo di storici italiani che massimamente hanno concorso alla diffusione e allo sviluppo, anche con contributi originali e specifici, del patrimonio di esperienze delle nuove correnti storiografiche europee, dalla scuola delle *Annales*, alla storia sociale anglosassone, alla nuova storiografia economica» (Lastrucci 2018, 348). Ad avviare il confronto fu Edoardo Grendi il quale, con un intervento provocatorio, riprendeva la polemica contro la didattica della storia tradizionale basata sullo studio del manuale e la riflessione, già avviata da Carlo Ginzburg, sullo statuto epistemologico della ricerca storica e sulle sue ricadu-

⁵ D.M. 09/02/79, *Punto 3, Suggerimenti metodologici*: <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm9279.html> Data ultima consultazione: 15 dicembre 2022.

⁶ D.M. 24/04/63: <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm24463.pdf> Data ultima consultazione: 18 dicembre 2022.

⁷ D.M. 09/02/79, *Punto 3, Suggerimenti metodologici*: <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm9279.html> Data ultima consultazione: 18 dicembre 2022.

te in campo educativo (Grendi 1979; Ginzburg 1979). Grendi metteva in evidenza l'arretratezza del «senso comune storiografico della storia manualistica», che riproponeva una storia ancella della politica ed una scientificità fondata sul modello positivistico dell'oggettività dei fatti (Lastrucci 2018, 367-368). «L'attuale didattica della storia – scriveva Grendi – è fondamentalmente antididattica, nel senso che non solo non propone sperimentazione ma neppure offre, e questo è più decisivo, nessun modello di analisi» (Grendi 1979, 700). Di conseguenza, poiché gli studenti apprendevano la storia proposta dalla didattica del tempo in modo passivo e avvertendo un senso di estraneità dei fatti studiati rispetto alla propria esperienza, occorre promuovere una nuova «didattica fondata sulla ricerca ed orientata dalla storiografia più avanzata», cioè che ricalcasse la medesima metodologia della ricerca storiografica (Grendi 1979, 702-704). Si trattava di spunti polemici che non lasciarono indifferenti altri storici che in parte li approfondirono e in parte li ridimensionarono, arricchendo un dibattito che aveva il merito di mettere in evidenza l'esigenza della storiografia di commisurarsi con la pedagogia e con la concreta esperienza didattica (Lastrucci 2018, 387).

Va, a questo proposito, ricordato come non tutti i docenti fossero in grado di recepire le nuove istanze provenienti dal versante storiografico e da quello pedagogico. Questi si mostravano il più delle volte incapaci di assumere un approccio nuovo all'uso del manuale, come nel 1983 faceva notare Francesco Rossi, il quale individuava tre diversi atteggiamenti degli insegnanti:

vi sono alcuni che senza il manuale di storia non riescono a far lezione, forse perché, impreparati alla ricerca, vedono nel manuale l'unico strumento valido per l'insegnamento della storia; vi sono altri che all'estremo opposto contestano radicalmente l'uso del manuale, perché ritenuto uno strumento limitato e coercitivo, buono soltanto a indottrinare in un senso o in un altro i giovani allievi; e infine vi sono coloro che considerano il manuale come uno degli strumenti di cui si può servire un insegnante per fornire agli adolescenti il "senso storico" e per portarli gradatamente alla coscienza della storia (Rossi 1983, 6).

Spettava dunque al docente scegliere il metodo più idoneo all'insegnamento di una disciplina così complessa e dinamica come la storia, ma il protagonismo e il senso di responsabilità degli insegnanti doveva fare i conti con un'altra questione urgente che la nuova scuola media doveva affrontare, ovvero la loro formazione.

FORMARE L'INSEGNANTE DI STORIA NELLA SCUOLA MEDIA UNICA

L'estensione dell'obbligo scolastico, che accompagnava la nascita della scuola media unica, trasformava la composizione sociale degli studenti includendo gruppi un tempo esclusi dalla frequenza scolastica. Tuttavia, a tale rivoluzione sociale, che avveniva almeno sulla carta, non sembrava seguire una parallela rivoluzione dell'istituzione scolastica, dove gli insegnanti si mostravano per lo più impreparati ad affrontare un fenomeno di tale portata (Di Pietro 1983, 65-66). D'altra parte, nell'attuare la riforma della scuola media la questione relativa all'aggiornamento degli insegnanti era stata trascurata e la ricerca storica non era ancora entrata a far parte dell'iter formativo dell'insegnante che, si diceva, era una professione tutta da inventare (Borruso 2022, 64-65). Quest'ultimo, finora, acquisiva la sua preparazione culturale nelle facoltà universitarie di Lettere e Filosofia o di Magistero, dove gli esami in discipline storiche erano davvero esigui e lo studio della storia altro non era che una ripetizione con approfondimento della conoscenza storica appresa nel corso degli studi liceali. Durante i concorsi per la cattedra o per il conseguimento dell'abilitazione professionale all'insegnamento, la storia era considerata marginale rispetto alle materie letterarie e filosofiche (Di Pietro 1983, 20-24) delle quali si richiedeva, comunque, una preparazione enciclopedica e oggettiva senza aspettarsi un metodo, un taglio critico e una competenza didattica e pedagogica. Dopo avere assunto il ruolo di insegnante nella scuola media inferiore, ogni docente constatava e ribadiva la subalternità della storia rispetto alle materie letterarie: la storia, infatti, «doveva spartire con la geografia il 13-14% delle 46 ore condivise con lingua italiana e lingua latina» (Di Pietro 1983, 24).

La maggior parte dei docenti di storia, quindi, non solo era del tutto impreparata a concretizzare le indicazioni ministeriali, ma neanche tentava un'apertura al nuovo, che avanzava veicolato dai nuovi mezzi di comunicazione di massa, chiudendosi nel ruolo di «vestali della classe media», così li definiva un noto libro del 1969 (Barbagli e Dei 1969), poiché si facevano portavoce di una cultura umanistico-letteraria d'élite che non poteva essere compresa dai gruppi sociali che emergevano grazie alla scolarizzazione media. Si trattava di docenti che, in tal modo, tenevano in vita una scuola quale apparato ideologico che, come denunciavano don Milani e i ragazzi di Barbiana, selezionava e bocciava piuttosto che favorire la socializzazione e promuovere una crescita culturale e umana di tutti (Scuola di Barbiana, 1967).

Non mancavano, tuttavia, insegnanti che decidevano di cambiare, di fare sperimentazioni didattiche e propo-

ste culturali atte a rispondere ai nuovi bisogni, mettendo in discussione una formazione contenutistica e adottando nuovi metodi d'insegnamento. Si diffondevano esperienze di didattica alternativa, fra le quali un ruolo molto importante, nella scuola media, ebbero quelle proposte dal Movimento di Cooperazione Educativa, un'associazione di insegnanti che dal 1951 aveva avviato una serie di esperienze attraverso cui sperimentare una pedagogia popolare che poneva al centro del processo educativo i soggetti, per costruire le condizioni di un'educazione garante del rinnovamento civile e democratico (Rizzi 2021). Nel generale clima di contestazione, intorno alla fine degli anni Sessanta, le istanze poste dall'MCE, da Mario Lodi che, col *Paese sbagliato*, offriva esempi di indagini socio-storiche con l'uso di fonti orali (Lodi 1970; Roghi 2022), ma anche dalla già ricordata *Lettera a una professoressa* (1967), insieme a *La ricerca come antipedagogia* di De Bartolomeis (1969), sollecitavano nella classe docente nuove riflessioni e una nuova consapevolezza orientate a tradurre l'ideologia democratica in prassi democratica nel mondo della scuola. L'insegnamento della storia era al centro di questo movimento didattico alternativo che spostava finalmente il cuore della vita scolastica dal docente al discente, non più visto come soggetto passivo ma come un interlocutore da coinvolgere in classe in un lavoro storico di cui egli era protagonista.

L'educazione alla storia – scriveva Ricuperati – è fondamentale in ogni strategia culturale che non voglia rimanere subalterna. È già una forma di liberazione; è comunque la condizione indispensabile per rompere il dominio delle classi dominanti che controllano quelle subalterne [...] anche attraverso il dominio culturale, con l'imposizione di certi modelli e con il controllo totale sulle ideologie e sul senso critico (Ricuperati 1972, 504).

I programmi di storia del 1979 sembravano andare incontro a queste tendenze, responsabilizzando il docente in un lavoro di ricerca storica di tipo laboratoriale che superava la lezione cattedratica e lo studio manualistico offerti dal modello tradizionale. La strada da percorrere dai docenti di storia nella scuola media era ancora lunga, ma non si può non riconoscere alla nascita della scuola media unica, con la sua idea di scuola per tutti, il merito di avere gettato le basi di un cambiamento della didattica della storia e di avere avviato una riflessione tra i docenti di questa disciplina verso un nuovo tipo di formazione professionale.

CONCLUSIONE

Dalle riflessioni svolte fin qui, è emerso come la scuola media unica sia stata uno spartiacque da cui si

sono diramati diversi percorsi dando una direzione a volte innovativa altre volte involutiva all'istituzione scolastica. Il dibattito avviatosi negli anni Sessanta del secolo scorso ha messo in rilievo come l'insegnamento della storia presentasse delle problematichità che sarebbero esplose con evidenza nella nuova scuola media.

Un confronto con le diverse forze in campo, politiche, ideologiche, culturali e con i testi dei programmi ministeriali, ha restituito la presenza, nell'insegnamento della storia, di una costante dialettica tra un modello educativo tradizionale e nuove istanze innovative che si diffondevano dal basso e in via sperimentale in una direzione concretamente democratica. A tal proposito, si è visto come l'insegnamento della storia si sia rivelato uno speciale osservatorio da cui leggere un capitolo di storia della scuola italiana come la promozione di una scuola di tutti e democratica, almeno nelle intenzioni, quale era stata l'istituzione della scuola media unica.

La storia, come e più di altre discipline, fu il terreno su cui si confrontarono e scontrarono visioni pedagogiche differenti ed espressione di precise ideologie politiche che resero difficoltoso e lento il processo di innovazione dell'educazione storica. I corposi programmi per la scuola media del 1979 restituiscono tale confronto-scontro, lasciando molte questioni aperte e irrisolte, la più eclatante delle quali riguardava lo scollamento che si sarebbe creato, all'interno della scuola dell'obbligo, tra i corsi di storia della scuola elementare e quelli della scuola media con l'introduzione dei programmi del 1985 (Alberti 1986). Qui le suggestioni provenienti dalla rivoluzione storiografica e dalla pedagogia attivistica facevano il loro ingresso, introducendo nella scuola elementare una didattica laboratoriale che trovava del tutto impreparati i docenti che non avevano avuto il tempo di acquisire le competenze richieste (Monducci 2018; Panciera e Zannini 2013, 85).

Da quel momento in poi il cammino dell'insegnamento della storia nella scuola media ha vissuto diverse stagioni, momenti di apertura alle innovazioni cui sono seguiti ritorni indietro. Tale percorso, dedicato a una riforma generale della scuola italiana, ha vissuto diverse fasi ed è stato caratterizzato da difficoltà e polemiche che hanno riguardato soprattutto i programmi di storia, la «materia scolastica [...] politicamente più sensibile» (Cajani 2014, 2). Alla fine degli anni Novanta, infatti, si riaccese la questione dell'insegnamento della storia contemporanea in seguito alla decisione del ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer di insegnare nell'ultimo anno della scuola media e della scuola secondaria solo il Novecento⁸. Nonostante le polemiche da

⁸ D. M. n. 682 del 4.11.1996: Modifiche delle disposizioni relative alla suddivisione annuale del programma di Storia. <https://www.edscuola.it/>

parte di coloro che lamentavano il pericolo di ridimensionare o sacrificare lo studio dell'antichità classica, del medioevo e del Risorgimento, e nonostante lo scontro politico tra conservatori, che escludevano la possibilità di potere insegnare la storia contemporanea in modo oggettivo e imparziale, e innovatori che, anche fra gli storici, non sostenevano la sua proposta, Berlinguer non tornò sui suoi passi, anzi nominò una Commissione dei Saggi e promulgò una legge per il riordino dei cicli che prevedeva l'estensione dell'obbligo scolastico da otto a nove anni e la divisione in due cicli, sette anni di scuola di base e cinque di scuola superiore (Cajani 2014, 3-5)⁹. Il governo successivo tornò ad occuparsi dell'insegnamento della storia con la commissione nominata da Tullio De Mauro per definire l'articolazione dei cicli: la storia, che veniva accostata, come già nei programmi per la scuola elementare, alla geografia e alle scienze sociali, doveva superare il modello eurocentrico e diventare mondiale. Questa novità fu criticata da molti storici che polemizzarono con le scelte del governo attraverso il Manifesto intitolato *Insegnamento della storia e identità europea*, e il *Progetto per l'insegnamento della storia nella scuola di base e in quella superiore* (Cajani 2014, 8-9)¹⁰. Il bersaglio polemico era rappresentato dalla storia mondiale nei confronti della quale veniva invece ribadita la funzione identitaria della dimensione nazionale nell'insegnamento della storia, idea che il nuovo ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Letizia Moratti, condivise ritirando il decreto di De Mauro e annullando il lavoro svolto dalla sua Commissione (Cajani 2014, 12). Come osserva Cajani

Nel fallimento di questo tentativo di introdurre una visione mondiale della storia nella scuola italiana non entrarono soltanto motivazioni politiche e una visione identitaria della storia, ma anche una caratteristica propria della cultura storiografica italiana, come mise in luce Giuseppe Ricuperati. Egli, pur riconoscendo che il curricolo di storia della commissione De Mauro aveva rappresentato un'«interessante e dignitosa esperienza», rilevava che esso era stato percepito dagli storici che lo avversarono come «una minaccia per l'identità della disciplina», giacché «non solo manca una vera tradizione di World History

nella ricerca italiana, ma è ancora del tutto recente una prospettiva storica «transnazionale» (Ricuperati 2003, 771-772; Cajani 2014, 13).

Le *Indicazioni per il curricolo* del ministro Giuseppe Fioroni, pubblicate nel 2007¹¹, cancellavano la precedente riforma del primo ciclo e mantenevano i contenuti eurocentrici insieme alla necessità di una visione mondiale della storia insegnata in linea con il carattere multiculturale della società contemporanea, alla quale i giovani dovevano essere introdotti attraverso l'educazione alla cittadinanza che, ancora una volta, veniva accostata alla storia (Cajani 2014, 16-18). Dopo la riforma Gelmini, rivolta alla scuola secondaria, l'ultima tappa del cammino di riforme qui brevemente tracciato fu costituita dalla riforma del 2011 effettuata dal ministro Francesco Profumo il quale, nel revisionare le *Indicazioni* per il primo ciclo, pur mantenendo alcuni aspetti della riforma Fioroni, vi aggiunse «una insistita riflessione sul patrimonio culturale italiano e sul significato particolare che la sua ricchezza dà all'insegnamento della storia in Italia» collegato ancora all'educazione alla cittadinanza attiva e riproponendo una visione eurocentrica (Cajani 2014, 23).

Appare evidente come la storia, nel tempo delle molte riforme, sia stata segnata da un destino che non sempre l'ha riconosciuta nella sua specificità e indipendenza da altre discipline (Panciera e Zannini 2013, 80-81). Inoltre, nelle attuali *Indicazioni*, i tempi della storia dell'umanità che prima erano ripetuti e approfonditi più volte, vengono ora distribuiti nei diversi gradi dell'istruzione obbligatoria: nel primo ciclo dell'istruzione viene studiata la preistoria e la storia antica fino al cristianesimo delle origini, mentre nella scuola secondaria inferiore il programma comprende l'età medievale, moderna e contemporanea (Panciera e Zannini 2013, 94-95). Questo unico asse contenutistico suddiviso tra primaria e secondaria inferiore non può non destare qualche riserva, dal momento che le più recenti «Indicazioni prevedono infatti lo svolgimento di un lungo percorso cronologico, che va dall'alto medioevo al XXI secolo, riservando l'intera classe terza allo studio del Novecento» (Panciera e Zannini 2013, 96). Si tratta, a ben vedere, di una compressione dell'asse sequenziale che non può da sola includere uno studio completo della storia mondiale. Un percorso così complesso, che sembra non tenere conto dell'età degli allievi, mette in difficoltà i docenti che si vedono costretti a insegna-

archivio/norme/direttive/dir681_96.htm. Data ultima consultazione: 21 aprile 2023.

⁹ Legge 10 febbraio 2000, n. 30: «Legge-quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione.» 44, 23 febbraio 2000. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2000/02/23/000G0063/sg> Data ultima consultazione: 21 aprile 2023.

¹⁰ Il manifesto fu firmato da 33 storici fra i quali ricordiamo: Paolo Prodi, Pasquale Villani, Luciano Canfora, Franco Della Peruta, Giuliano Procacci, Aurelio Lepre, Francesco Tra niello, Francesco Perfetti, Giuseppe Galasso e Rosario Villari. Il progetto fu redatto da alcuni di loro: Girolamo Arnaldi, Massimo Firpo, Nicola Tranfaglia, Giovanni Vitolo, Piero Bevilacqua, Cosimo Damiano Fonseca.

¹¹ D. M. 31 luglio 2007: «Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curricolo. Gazzetta Ufficiale 228, 1 ottobre 2007, Supplemento ordinario 198. <https://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm31707.htm>. Data ultima consultazione: 22 aprile 2023.

re una storia evenemenziale, a fare un uso esagerato dei manuali e a privilegiare il metodo trasmissivo della lezione cattedratica che finisce col «rendere la storia nella scuola media una materia vissuta come astrusa e noiosa» (Panciera e Zannini 2013, 97).

Emerge ancora una volta una questione irrisolta nella scuola secondaria di primo grado: la formazione degli insegnanti di storia che non sempre presentano una preparazione adeguata e le competenze richieste, limitandosi allo studio del manuale quale principale fonte di aggiornamento. Su questi temi da qualche tempo discutono alcuni storici, fra i quali ricordiamo Walter Panciera, che hanno costituito una Commissione didattica, la SISEM (Società Italiana per la Storia dell'Età Moderna), al fine di elaborare nuove idee per la creazione di un curriculum di storia aggiornato e coerente, che parta dalla scuola dell'infanzia e comprenda la scuola superiore di secondo grado, ma che rivolga anche maggiore attenzione alla formazione dei docenti¹².

Le nuove generazioni, che hanno frequentato la scuola media unica, lo abbiamo visto all'inizio di questa trattazione, vivono una pericolosa dispercezione della temporalità che li rende privi di radici, di memoria, ma anche di futuro e, quindi, di progettualità, diventando soggetti facilmente manipolabili da un uso volutamente antidemocratico dei media. L'auspicio è che la storia trovi la sua giusta collocazione nelle loro vite, senza però che questa venga confusa con le storie romanzate e mistificate delle serie TV che, utilizzando un falso realismo, il più delle volte ne offrono un'immagine distorta e molto distante da quella di cui si occupano gli storici di professione con metodo rigoroso e scientifico. Com'è stato notato, «la crescita esponenziale di serie TV che ricostruiscono in modo *fictional* storie realmente accadute o usano un certo periodo storico come sfondo d'insieme di narrazioni di pura invenzione va di pari passo con una riduzione complessiva dei programmi di storia nel sistema educativo del mondo occidentale» e sembrerebbe che oggi gli studenti si formino più «attraverso la frequentazione di questi generi» che non piuttosto attraverso la scuola la quale si trova, dunque, a dovere affrontare un'ulteriore sfida educativa (Fiorentino et al. 2021, 332).

BIBLIOGRAFIA

Agazzi Aldo, Valeriani Aurelio, Peri Giovanni, Mencarelli Mario, Scurati Cesare, Giammancheri Enzo, Della

Casa Maurizio, Cova Pier Vincenzo, Baldacci Osvaldo, Bondi Alfredo, Dolfi Cesarina, Laeng Mauro, Di Raimondo Francesco, Licordari Raffaele, Sacchi Gian Carlo, Dal Prato Alessandro, Stefani Gino, Invernici Aldo, Lombardo Franco e Larocca Franco. 1979. *I nuovi programmi per la scuola media. Interpretazioni - commenti - testi*. Brescia: La Scuola.

Agazzi, Aldo. 1979. "Per una lettura dei programmi della scuola media del 1979. Dalla premessa allo spirito informatore". In *I nuovi programmi per la scuola media. Interpretazioni - commenti - testi*, 7-35. Brescia: La Scuola.

Alberti, Alberto. 1986. *Commento ai nuovi programmi della scuola elementare*. Firenze: La Nuova Italia.

Ascenzi, Anna. 2009. *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*. Macerata: EUM.

Ascenzi, Anna. 2004. *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*. Milano: Vita e Pensiero.

Augé, Marc. 1992. *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris: Seuil (trad. it. 2005. *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera).

Barbagli, Marzio e Dei, Marcello. 1969. *Le vestali della classe media: Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: il Mulino.

Bauman, Zigmunt. 2017. *Retrotopia*. Cambridge: Polity Press (trad. it. 2017. *Retrotopia*. Bari: Laterza).

Bellingreri, Antonio. 2015. *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.

Betta, Bruno. 1972. *Educazione civica e storia nella scuola media*. Firenze: La Nuova Italia.

Bloch, Marc. 1949. *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*. Paris: Armand Colin (trad. it. 1950. *Apologia della storia o mestiere dello storico*. Torino: Einaudi).

Borruso, Francesca. 2022. "La scuola media unica (1962) e il dibattito politico-pedagogico della sinistra italiana sulla formazione degli insegnanti." *Pedagogia Oggi* XX: 62-68.

Brusa, Antonio. 1991. *Il manuale di storia*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.

Brusa, Antonio. 1985. *Guida al manuale di storia. Per insegnanti della scuola media*. Roma: Editori Riuniti.

Cajani, Luigi. 2014. "I recenti programmi di storia per la scuola italiana." *Laboratorio dell'ISPF* XI: 1-26.

Caligiuri, Mario. 2020. "Aldo Moro e la costruzione della democrazia. Educazione civica per il XXI secolo." *Pedagogia Oggi* XVIII, 1: 254-268.

¹² <https://www.lasisem.it/>. Data ultima consultazione: 22 aprile 2023. Va ricordato che la SISEM accoglie in pieno la ripartizione delle annualità già proposta dalla Commissione De Mauro.

- Caligiuri, Mario. 2019. *Aldo Moro e l'educazione civica. L'attualità di un'intuizione*. Soveria Mannelli: Il Rubbettino.
- Capitini, Aldo. 1962. "Il 'presente' nell'insegnamento della storia." *Riforma della scuola* VIII, 8-9.
- Carpanetto, Dino e Ricuperati, Giuseppe. 1977, "Editoria e insegnamento della storia." *Italia Contemporanea* 128: 57-90.
- Casagrande, Mario. 1954. "Sull'insegnamento della storia." *Educazione democratica* II, 1: 5-18.
- Cavallini, Graziano, cur. 1977. *L'insegnamento interdisciplinare: teoria e pratica*. Milano: Emme Edizioni.
- Cives, Giacomo. 1962. "Storia ed esperienza diretta." *Riforma della Scuola* IX, 11: 12.
- Corda Costa, Maria. 1979. "Storia." In Aldo Visalberghi, Simone Raffaele, Maria Corda Costa, Giuliano Bellezza, Wanda D'Addio Colosimo, Emma Castelnuovo, Giulio Cortini, Mario Fierli, Pino Parini, Carlo Delfrati e Raffaello Misiti, 93-109. *Scuola media e nuovi programmi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cousinet, Roger. 1950. *L'enseignement de l'Histoire et l'éducation nouvelle*. Paris: Les Presses d'Île-de-France (trad. it. 1955. *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova*. Firenze: La Nuova Italia).
- Criscenti Grassi, Antonia. 2016. "La responsabilità della storiografia italiana all'approccio 'tossico.'" In *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, a cura di Antonia Criscenti Grassi, 31-57. Palermo: Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer".
- Croce, Benedetto. 1938. *La storia come pensiero e come azione*. Bari: Laterza.
- Cucchi Foggi, Anna Maria. 1962. "L'insegnamento della storia nella scuola media unica." *Riforma della scuola* VIII, 8-9: 3-7.
- De Giorgi, Fulvio. 2016. *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*. Brescia: La Scuola.
- Del Treppo, Mario. 1980. "Storia come pedagogia e storia come scienza." In *Insegnamento della storia e riforma della scuola*, a cura di Giuseppe Buttà, 159-200. Messina: Società degli storici italiani.
- Dewey, John. 1915. *School and Society*. Chicago: University of Chicago Press (trad. it. 1949. *Scuola e Società*. Firenze: La Nuova Italia).
- Di Pietro, Gianni. 1983. "Per una storia dell'insegnamento della storia in Italia." In *Storia e processi di conoscenza*, a cura di Clotilde Pontecorvo, 20-108. Torino: Loescher.
- Fiorentino Daniele, Manzoli Giacomo, Martinat Monica, Santese Angela. 2021. "La storia e la storiografia di fronte alla sfida delle serie televisive." *Ricerche di storia politica* 3: 331-341.
- Gabusi, Daria. 2019. "Aldo Moro ministro della Pubblica istruzione. Tra ideali educativi e interventi di governo della scuola." In *Aldo Moro nella storia della Repubblica*, a cura di Nicola Antonetti, 119-136. Bologna: il Mulino.
- Gaudio, Angelo. 2000. "La storia della scuola italiana e delle sue riforme. Guida bibliografica." *Nuova Secondaria* XVII, 8: 55-58.
- Ginzburg, Carlo. 1979. "Spie. Le radici di un paradigma indiziario." In *Crisi della ragione*, a cura di Aldo Gargani, 59-106. Torino: Einaudi.
- Grendi, Edoardo. 1979. "Del senso comune storiografico." *Quaderni storici* 41: 698-707.
- Guarracino, Scipione. 1988. *La realtà del passato*. Milano: Bruno Mondadori.
- Guarracino, Scipione. 1987. *Guida alla prima storia*. Roma: Editori Riuniti.
- Guarracino, Scipione. 1983. *Guida alla storiografia e didattica della storia*. Roma: Editori Riuniti.
- Guarracino, Scipione e Ragazzini, Dario. 1985. *Storia e insegnamento della storia*. Milano: Feltrinelli.
- Jeffreys, Montagu, V.C. 1959. *History in Schools*. London: Pitman (trad. it. 1964. *L'insegnamento della storia*. Firenze: La Nuova Italia).
- Labriola, Antonio. 1876. "Dell'insegnamento della storia." In *Scritti di Pedagogia e politica scolastica*, a cura di Dina Bertoni Jovine, 31-114. Roma: Editori Riuniti 1961.
- Lastrucci, Emilio. 2020. *Insegnare a pensare la storia*. Roma: Armando.
- Lodi, Mario. 1970. *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Mattozzi, Ivo. 1978. "Contro il manuale, per la storia come ricerca. L'insegnamento della storia nella scuola secondaria." *Italia Contemporanea* 131: 63-79.
- Mencarelli, Mario. 1978. *La storia una scienza dell'uomo per la scuola di base*. Brescia: La Scuola.
- Mencarelli, Mario. 1979. "Storia ed educazione civica." In *I nuovi programmi per la scuola media. Interpretazioni - commenti - testi*, 159-178. Brescia: La Scuola.
- Monducci Elio, cur. 2018. *Insegnare storia. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. Torino: UTET.
- Pancierera, Walter, Zannini, Andrea. 2013. *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Milano: Mondadori Education.
- Pazzaglia, Luciano. 1980. "Il dibattito sulla scuola nei lavori dell'Assemblea Costituente." *Pedagogia e Vita* XLI, 4: 365-399.
- Pezzella, Salvatore. 1962. "La civiltà antica." *Riforma della Scuola* XI, 1: 13.
- Pontecorvo, Clotilde, cur. 1983. *Storia e processi di conoscenza*. Torino: Loescher.

- Popper, Karl Raimund. 1957. *The Poverty of Historicism*. Boston: Beacon Press (trad. it. 1978. *Miseria dello storicismo*. Milano: Feltrinelli).
- Ragionieri, Ernesto. 1952. "I manuali di storia nella scuola italiana." *Società* III, 8: 325-338.
- Ricuperati, Giuseppe. 1972. "Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia." *Rivista di storia contemporanea* 4: 496-516.
- Ricuperati, Giuseppe. "Storiografia e insegnamento della storia." *Passato e Presente* 2: 183-200.
- Rizzi, Rinaldo. 1975. *La scuola dopo i decreti delegati. La gestione sociale nella scuola*. Roma: Editori Riuniti.
- Rizzi, Rinaldo. 2021. *La 'cooperazione educativa' per una 'pedagogia popolare' Una storia del MCE*. Parma: Edizioni Junior.
- Roghi, Vanessa. 2022. *Il passero coraggioso. Cipì, Mario Lodi e la scuola democratica*. Roma-Bari: Laterza.
- Romano, Livia. 2018. "La ricerca storica in educazione tra passato e futuro." *SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia*, suppl. di *Ricerche Pedagogiche* XI (7): 163-177.
- Romano, Livia. 2016. *Tra memoria e utopia. Riflessioni sul valore formativo del sapere storico*. In *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, a cura di Antonia Criscenti Grassi, 125-158. Palermo: Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer".
- Rossi, Francesco. 1983. "I manuali di storia nella scuola media." *Informazione* 2: 6-8.
- Sabbatini, Mario. *Dopo il 1968. Didattica della storia*. Treviso: Canova.
- Santacana Mestre, Joan. 2022. *Fare storia con gli oggetti. Metodi e percorsi didattici per bambini e adolescenti*. Roma: Carocci.
- Santoni Rugiu, Antonio. 2005. *La stagione delle speranze. La riforma scolastica mancata e l'ADESSPI (1958-1968)*. Rende: Edizioni Scientifiche Calabresi.
- Scuola di Barbiana. 1967. *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Volpicelli, Luigi. 1968. *La storia nella scuola dell'obbligo*. Roma: Armando Armando.
- Visalberghi Aldo, Simone Raffaele, Corda Costa Maria, Bellezza Giuliano, D'Addio Colosimo Wanda, Castelnuovo Emma, Cortini Giulio, Fierli Mario, Parini Pino, Delfrati Carlo e Misiti Raffaello. 1979. *Scuola media e nuovi programmi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Zago, Giuseppe. 1982. "Educazione storica." In *Nuovo dizionario di pedagogia*, a cura di Giuseppe Flores D'arcais, 1190-1197. Torino: Edizioni Paoline.



Citation: Margherita Angelini (2023) Alfabetizzazione, educazione civica e storia: il ruolo della scuola media italiana (1958-2008). *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(1): 87-96. doi: 10.36253/rse-14407

Received: February 19, 2023

Accepted: May 14, 2023

Published: August 9, 2023

Copyright: © 2023 Margherita Angelini. 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: Rossella Raimondo, Università di Bologna.

Alfabetizzazione, educazione civica e storia: il ruolo della scuola media italiana (1958-2008)

Literacy, civic education and history: the role of the Italian middle school (1958-2008)

MARGHERITA ANGELINI

Ricercatrice indipendente
angelini.margherita@gmail.com

Abstract. The essay focuses on the evolution, the impact and the transformations within civic education in Italian middle schools. In the first part, it analyzes the two decades after 1945 when the economic and demographic growth, the progressive integration into the European context would have modeled legislative reforms. In the second part, the paper analyzes the period 70s-90s when the first international researches were promoted and it investigates how the transnational setting influenced Italian schools. In the last part it focuses on the decade after 1993 within the context of European integration. The paper is based on diverse sources: Italian and European legislation, scientific debates, as well as the results of international surveys. Since the Italian education system is mainly public and the State has had exclusive legislative competence on the general organization of the education system, the paper focuses not only on how the civic education was taught in Italian middle schools but it explores its connections with the general levels of literacy and with the teaching of history to understand how it was part of the democratization process of Italian society.

Keyword: democracy, literacy, civic education, history, Italy, school, didactics, citizenship.

Riassunto. Il saggio si focalizza su alcuni periodi di rottura che segnarono un momento di svolta per la discussione intorno allo statuto dell'educazione civica nella scuola media e ne ricostruisce l'evoluzione, l'impatto e le trasformazioni comparando il caso italiano con altri casi nazionali. Nella prima parte l'articolo analizza il lungo secondo dopoguerra quando la crescita economica e demografica, il progressivo inserimento nel contesto europeo avrebbero avviato un periodo di riforma all'interno dei programmi decretati nel 1958. Nella seconda parte l'intervento analizza gli anni '70 per arrivare ai primi anni '90, un periodo in cui furono promosse le prime indagini internazionali sull'insegnamento dell'educazione alla cittadinanza. Nell'ultima parte esso investiga il decennio successivo al 1993 all'interno del contesto dell'integrazione europea. Basandosi sulla legislazione, sui dibattiti scientifici, sui risultati di indagini internazionali, il saggio investiga come la disciplina fu insegnata all'interno delle scuole medie italiane all'interno del percorso di democratizzazione della società italiana.

Parole chiave: democrazia, alfabetizzazione, educazione civica, storia, Italia, scuola, didattica, cittadinanza.

PREMESSA

L'Assemblea Costituente esprime il voto che la nuova Carta costituzionale trovi senza indugio adeguato posto nel quadro didattico delle scuole di ogni ordine e grado, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano¹.

Nel dicembre del 1947, l'ordine del giorno presentato dall'onorevole Aldo Moro fu approvato all'unanimità dall'Assemblea Costituente (Pazzaglia 2001, Sani 2004); tuttavia solo a distanza di oltre dieci anni, divenuto Ministro della pubblica istruzione, Moro poté introdurre l'educazione civica nelle scuole secondarie nel 1958 (DPR 13.6. 1958, n. 585, Caligiuri 2019). L'insegnamento della storia venne ridenominato «Storia ed educazione civica» e il voto fu unico per le due materie, così che i contenuti legati alla cittadinanza assunsero il carattere di appendice facoltativa. Alcuni autori hanno per questi motivi definito la disciplina come «inutile» in quanto avrebbe avuto per decenni un peso marginale dal punto di vista orario e avrebbe limitato il proprio insegnamento alla spiegazione di come funzionavano le istituzioni statali senza una promozione reale e autentica di una cultura civica e democratica (Bianchini and Morandini 2017). In Italia, inoltre, in tutte le modifiche e i dibattiti su questa materia ricorse nei decenni una «incertezza linguistica» che avrebbe comportato, secondo Luciano e Giuseppe Mari, «un'indeterminatezza concettuale»: dal 1958 al 1985 la materia fu denominata «educazione civica»; dal 1985 nelle scuole nelle elementari diventò «studi sociali»; nel 1990 si diede erroneamente per scomparsa; dal 2003 si chiamò «convivenza civile»; dal 2008 «cittadinanza e Costituzione»; nel 2018 la proposta di legge dell'Anci parlò di «educazione alla cittadinanza»; nel 2019 si ripristinò la dicitura «educazione civica» (Corradini e Mari 2019). Nonostante la vaghezza che ha determinato nel corso del tempo la «sfortuna dell'educazione civica come materia scolastica» (Gaudio 2003, 328), questa disciplina ebbe, come dimostrerò, una funzione essenziale nell'educazione.

Attraverso un'ampia ricerca, di cui nel presente saggio sono presentate le linee generali, è emerso come sia necessario inserire questa disciplina da un lato nel percorso di democratizzazione della società italiana che attraversò tappe decisive come l'introduzione della scuola media unica nel 1962; dall'altro è utile verificare l'acquisizione della «*general literacy*» da parte degli studenti, in quanto è basilare possedere un buon livello di

alfabetizzazione per comprendere documenti complessi come le Costituzioni o anche solo le informazioni fornite dai mass-media che consentono l'accesso alla realtà contemporanea (Stotsky 1991). Infine, attraverso il costante aggancio con la storia gli studenti italiani ebbero gli strumenti necessari per riconoscersi come individui nelle realtà «storicamente formate», stimolando in loro un doppio processo di costruzione della cittadinanza e di comprensione della condizione umana (Wineburg 2008). Partendo da questi presupposti è stata condotta un'analisi per comprendere l'impatto che l'educazione alla cittadinanza ebbe sulla democratizzazione del paese, comparando il caso italiano con l'ambito europeo.

Al di là delle differenze linguistiche, il termine alla base di questa disciplina - ovvero quello di cittadinanza -, fu storicamente delimitato all'interno di uno «spazio concettuale ambiguo e sfuggente, soggetto a evoluzioni e rotture multiple», in quanto «la cittadinanza è stata intesa di volta in volta come sinonimo di diritti, come nozione fondante della partecipazione politica, ma anche come richiesta di appartenenza ad una comunità politica e di diritto, come concetto politico-costituzionale, come pratica identitaria e di partecipazione sociale carica di elementi soggettivi, come esercizio collettivo di diritti» (Caglioti e Masoero 2016, 171-172). Nel 2005 un'indagine comparativa sull'educazione alla cittadinanza in Europa a cura di Eurydice - la rete istituzionale che analizza e diffonde informazioni sulle politiche, la struttura e l'organizzazione dei sistemi educativi europei -, rivelò che la traduzione del termine «cittadinanza» nelle diverse lingue nazionali non faceva necessariamente riferimento al ruolo dei cittadini nella società nella quale vivevano. In alcune lingue, a seconda del contesto culturale di riferimento, il termine poteva indicare uno status giuridico o un ruolo sociale, mentre in altre queste dimensioni erano poco significative o non esistenti (Eurydice, 2005). Interrogarsi, quindi, sullo statuto di un campo del sapere che contiene questo concetto ambivalente significa confrontarsi con una disciplina ibrida che fu il frutto di contaminazioni e trasmissioni culturali, oltre che di processi storici che la trasformarono e la modellarono (per uno sguardo globale di lungo periodo, cfr. Heater 2004).

DALLA NOZIONE DEI DOVERI DELL'UOMO ALL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA (1877-1979)

L'educazione alla cittadinanza fu introdotta per la prima volta nei programmi scolastici della scuola elementare italiana con la denominazione «Nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino» nel 1877; da allora ebbe diverse intitolazioni e per lungo tempo l'insegnamento

¹ Atti dell'Assemblea Costituente, *Discussioni*, seduta dell'11 dicembre 1947, X, p. 3076.

fu impregnato di valori nazionali (Soldani, Turi 1993). Tra le due guerre fu utilizzata per formare i cittadini all'ideologia totalitaria e nazionalistica introducendo elementi di cultura fascista e militare per ottenere la piena fascistizzazione della gioventù italiana (Galfré 2005). Nel dopoguerra il punto di riferimento divenne la Costituzione repubblicana, come in altre realtà nazionali tra la fine degli anni Quaranta e per tutti gli anni Cinquanta. In questi due decenni il problema di come si potessero educare gli studenti ad una cittadinanza «democratica» fu comune a molti paesi legati alla NATO e beneficiari del piano Marshall per la ripresa europea. Anche in quei contesti come la Repubblica Federale Tedesca in cui fu introdotta la *Politische Bildung*, una nuova disciplina scolastica, la sua autonomia si fuse in parte, fino agli anni Settanta, con il dibattito legato a come si potesse insegnare la storia contemporanea all'interno delle aule scolastiche (Prampolini 2020, Puaca 2009 e Raphael 2003). La Repubblica Federale, come noto, nacque come una «democrazia protetta» anche sotto il profilo costituzionale e quindi la *Politische Bildung* fu un passaggio coerente con le modalità di nascita della BRD. In Italia, invece, le contrapposizioni politiche del dopoguerra rendevano il modello dell'educazione alla cittadinanza più difficile da attuare data la difformità nell'idea stessa di cittadinanza, almeno per tutti gli anni Cinquanta (Ventrone 2003). In questi decenni non va dimenticata la difficoltà nella penisola ad accogliere l'idea di una storia della contemporaneità in sede accademica e le sue ripercussioni anche sul piano scolastico (Angelini 2023, Angelini 2012, Angelini 2010).

L'educazione alla cittadinanza fu così inizialmente promossa dagli alleati sia in Germania sia in Italia. L'opera del pedagogista Carleton Washburne fu in questo senso significativa in quanto egli collaborò alla riscrittura dei programmi scolastici dopo la caduta del fascismo (Sotto-commissione dell'educazione 1947). Nel luglio 1944 venne creata un'apposita commissione italiana e dalla collaborazione con quella alleata nacque un volumento «Il problema della scuola» nel quale venne affrontata esplicitamente la questione della formazione di una coscienza democratica. La commissione elaborò anche diversi progetti che furono presentati al governo italiano, senza tuttavia raggiungere risultati concreti (Tomasi Ventura 1976, 14-19). Il vero limite delle innovazioni introdotte in materia di educazione alla democrazia risiedeva nel loro carattere provvisorio, limitato ai programmi didattici della scuola di base (Sani 2004, 46-50); tanto che alcuni autori affermano che tenendo conto delle riforme realmente attuate rispetto al fascismo, si può sostenere che il processo di democratizzazione della scuola presentò un carattere di compromesso (Dell'Era 2003).

Nel dicembre 1950 fu istituita dal ministro Guido Gonella una Consulta didattica nazionale: l'organismo avrebbe dovuto avere lo scopo di definire il riordinamento dei programmi scolastici (Gaudio 2003). Il vicepresidente Giovanni Calò, redigendo le pagine conclusive dei lavori, sottolineò come l'educazione civile sarebbe dovuta essere svolta tramite un'azione e un'organizzazione complessiva della scuola e di tutte le discipline curriculari. Sollecitazioni che non ebbero tuttavia alcuno sviluppo perché nel 1951, quando Gonella presentò il proprio disegno di legge per il riassetto dell'istruzione - che non giunse mai a compimento -, l'educazione civica fu presentata con un'impostazione puramente nozionistica: conoscenza dell'ordinamento dello Stato, educazione della coscienza ai diritti e ai doveri dei cittadini (Sani 2004, 54-57).

L'educazione alla democrazia, come ha sottolineato Pietro Scoppola, fu di fatto schiacciata per decenni dalle identità di partito (Scoppola 2010). Negli anni successivi, una nuova generazione di giovani storici spinse per l'introduzione della storia contemporanea nei programmi scolastici; in particolare l'insegnamento della Resistenza, la conoscenza della sua storia era ritenuta necessaria ai fini della promozione di un'educazione civica e democratica dei giovani studenti. Il presidente del Consiglio Antonio Segni, sollecitato da molti parlamentari, promise di prendere in considerazione la riforma; tuttavia, le preoccupazioni della Democrazia Cristiana, ma anche la diffidenza di altri partiti verso un'eccessiva polarizzazione politica della materia, bloccarono questo processo, tanto che i programmi scolastici furono modificati solo all'inizio degli anni Sessanta. Per quanto concerne la storia del Ventesimo secolo, le diciture dei nuovi *curricula* scolastici furono abbastanza generiche tanto da farla apparire come una sorta di «appendice» separata e distinta dagli avvenimenti del secolo precedente e i manuali tardarono ad essere riformati (Cajani 2006, Cavalli 2005, Silvani 2005, Ascenzi 2004).

L'ambiguo giudizio sul regime fascista e sui suoi esiti ebbe un peso nella definizione delle politiche scolastiche ed è, secondo alcuni autori, una delle ragioni della crisi della scuola alla fine degli anni Sessanta (Dell'Era 2003). La materia educazione civica, seppure introdotta nel 1958 nelle scuole medie e superiori (Rega 2012), fu inserita all'interno del programma di storia e l'educazione civica contenne implicitamente il riferimento alle dimensioni etica, sociale, civile, economica, politica, religiosa dell'educazione nella scuola. Nella premessa al Decreto n. 585 del 13 giugno 1958 si può leggere come per la scuola media «l'educatore non può ignorare che in questo delicato periodo si pongono premesse di catastrofe o di salvezza», mettendo in condizione l'allievo di

individuare quei «segni premonitori, che occorre saper interpretare» e adoperandosi a «mutare a impulsi asociali nei quali è pur sempre un potenziale di energia», poiché andava interpretata «la stessa organizzazione della vita scolastica, come viva esperienza di rapporti sociali e pratico esercizio di diritti e doveri» (Caligiuri 2020, 258). Per il suo insegnamento furono proposti dei libri di testo che interpretarono la disciplina soprattutto nei termini di una lettura ragionata della Costituzione, come presentazione dei valori che la ispiravano e come avviamento a uno stile di vita democratico.

Il biennio 1957-1958 può essere considerato un momento di svolta sia per l'istruzione scolastica sia per le dinamiche sociali e politiche internazionali. I Trattati di Roma del 1957 istituirono la Comunità economica europea; l'elezione di Giovanni XXIII nel 1958 condusse quattro anni dopo all'apertura del Concilio Vaticano II e il breve governo di Amintore Fanfani portò alla fine del centrismo e all'avvio di un avvicinamento con la sinistra (Crainz 2005, 57). Da questo momento in poi l'istruzione entrò nella logica della programmazione e delle riforme in linea con l'Europa. L'introduzione della scuola media unica nel 1962 fu, infatti, il risultato di un compromesso tra visioni diverse del mondo (Gabusi 2010, 60), accomunate dall'idea di trasformare un'istituzione nazionale che fino a quel momento era stata di pochi, in una adatta alle esigenze di una società in via di industrializzazione «al servizio dell'intera collettività» (Galfré 2017, 186).

Nel 1946 il 20% degli alunni al di sotto dei quattordici anni non assolveva l'obbligo scolastico e solo un 10% proseguiva gli studi (Galfré 2017, 156-157); mentre nei primi anni Sessanta questo dato migliorò in quanto l'80% della popolazione completava la quinta elementare. Tuttavia, il tasso di frequenza scolastica era comunque inferiore alla media europea: solo un 40% degli studenti arrivava alla licenza media, un 10% al diploma e un 2% alla laurea (Galfré 2017, 187). Nel corso del miracolo economico italiano l'istituzione scolastica fu al centro della modernizzazione del paese in quanto il processo di nazionalizzazione e di unificazione anche linguistica fu portato avanti proprio dalla scuola (De Mauro 2014).

EDUCARE ALL'ESSERE CITTADINI? LE SFIDE POSTE DALLA COLLABORAZIONE INTERNAZIONALE

A partire dal 1967 la natura classista della scuola venne messa in discussione attraverso vive denunce, tra cui la celeberrima «Lettera a una professoressa» che conteneva severe critiche alla mancata attuazione dei principi base della scuola democratica. L'inclusione divenne

il campo di battaglia del decennio successivo. Gli anni Settanta iniziarono con il 1968 e innescarono «un processo di trasformazione di cui si coglie la profondità solo in un'ottica di più lungo periodo» (Galfré 2017, 220-221). Tuttavia, se con il *boom* economico prevalse «la capacità di progettare», nei contraddittori anni Settanta la recessione economica impose «una sorta di bagno di realtà»: «il binomio scuola e progresso» fu sostituito «dal suo opposto, scuola e crisi» (Galfré 2017, 249). Il 40% dei ragazzi continuò a non conseguire la licenza media e oltre due milioni di adolescenti tra i 14 e i 19 anni non frequentavano alcun tipo di istituto (Semeraro 1993, 193). La crisi ebbe dimensioni mondiali e le diverse proposte di riforma si riallacciarono ai numerosi rapporti prodotti da vari organismi internazionali: dall'Ocse all'Unesco alla Comunità europea, che giocò un ruolo complesso, spesso non del tutto soddisfacente (Paoli 2010).

In questo decennio in Italia venne ammorbidito il ruolo selettivo dell'istruzione secondaria; il fermento portò ad un cambiamento radicale senza un'attuale riforma, una trasformazione dall'interno che segnò una cesura irreversibile e che poggiò sui numeri costantemente in ascesa degli studenti. Al culmine di questo processo, al cui interno ci furono le massicce migrazioni interregionali e gli espatri (Crainz 2005), presero forma alcune riforme importanti: attraverso la legge del 1977 n. 517 si abolirono gli esami di riparazione delle medie inferiori e si inserirono le persone con disabilità nelle classi, si riformarono i programmi delle scuole medie nel 1979 abolendo il latino e si modificarono i programmi delle discipline. Grazie all'influenza di importanti intellettuali come Tullio De Mauro si puntò ad una più decisa alfabetizzazione generale della popolazione studentesca (Gaudio 2019, 197). L'innovazione portò alla riforma dei programmi delle elementari nel 1985 (DPR 12.2.1985, n. 104) che contenevano importanti novità come l'educazione alla convivenza democratica e anticiparono questioni che sarebbero divenute cardinali a cavallo del millennio, come «il tema dell'accoglienza delle diversità a scuola, in tutte le sue accezioni e quello del ruolo dell'informazione e della comunicazione in rapporto alle dinamiche formative. Anche sul piano metodologico e organizzativo si registravano rilevanti trasformazioni nella conduzione in classe» (Pruneri 2019, 173).

Nel corso dei due decenni successivi vi fu anche un progressivo cambiamento della disciplina educazione civica, che passò da una visione legata allo status legale e incentrato sul concetto di nazione ad una visione più complessiva che avrebbe compreso l'agire come cittadino. I nuovi programmi della scuola media del 1979 ne modificarono il contenuto e il metodo: la funzione precipua, pur sempre «morale e civile», fu quella di far matu-

rare il «senso etico come fondamento dei rapporti dei cittadini» per renderli «coscienti del compito storico delle generazioni e dei singoli». L'educazione civica divenne finalità essenziale dell'azione formativa della scuola che esigeva il responsabile impegno di tutti i docenti e la convergenza educativa di tutte le discipline e di ogni aspetto della vita scolastica (Nuovi programmi per la scuola media, DM 9 febbraio 1979). Essa costituì, pertanto, un grande campo di raccordo culturale interdisciplinare che tese a far acquisire comportamenti civilmente e socialmente responsabili.

La formazione civica degli studenti diventò oggetto non solo di riforme ministeriali, ma anche di alcune ricerche scientifiche transnazionali, tra cui quelle promosse dall'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (Iea). La collaborazione dell'Italia con la Iea iniziò alla fine degli anni Sessanta, un decennio in cui una ventina di nazioni si impegnano a condurre indagini comparative sul rendimento scolastico degli studenti in un quadro di riferimento comune a livello internazionale. L'indagine transnazionale sulla «*Civic Education*» fu promossa dall'Iea con il chiaro intento di affrontare per la prima volta i vincoli concettuali e metodologici connessi ad una valutazione internazionale di tipo comparativo in un settore dell'istruzione scolastica difficilmente riconducibile all'interno di una o più discipline o di un curriculum definito. Lo studio che prese in esame dieci Stati - tra cui gli Stati Uniti, la Finlandia, Israele, l'Italia e la Repubblica Federale Tedesca - fece parte di un report più ampio sui risultati scolastici in sei diverse discipline; furono sottoposti questionari a cinquemila insegnanti e a 30.000 studenti tra i dieci, i quattordici e i diciotto anni (Torney-Purta et al. 1975). I questionari utilizzati dall'Iea si basarono su quattro indicatori: la partecipazione, il supporto della democrazia, il nazionalismo e la conoscenza dei concetti istituzionali dei processi governativi. I risultati evidenziarono come l'apprendimento era caratterizzato da un eccessivo affaticamento quando le lezioni erano frontali o di carattere «patriottico», mentre laddove vi era l'opportunità di esprimere una propria opinione in classe lo studente aveva una relazione positiva con la materia. In nessuno dei paesi analizzati furono di fatto rilevanti degli studenti consapevoli e competenti in materia di cittadinanza, soprattutto in quegli Stati dove si poneva l'enfasi sulla memorizzazione delle nozioni. Il confronto in classe, invece, portava ad atteggiamenti maggiormente anti-autoritari. Che la scuola potesse giocare o meno un ruolo importante in questo ambito non fu del tutto chiarito, in quanto i risultati e le conclusioni a cui giungeva l'indagine a volte erano contraddittori poiché, come dichiarato dagli stessi autori della ricerca, i valori demo-

cratici non apparivano essere il risultato delle lezioni scolastiche, quanto della cultura politica generale degli insegnanti e dall'atmosfera creata dalla scuola. Nella Repubblica Federale Tedesca, ad esempio, vi era un tasso molto alto per quanto concerneva la conoscenza dei valori democratici, abbastanza alto riguardo al sistema istituzionale e governativo e vi erano, invece, valori bassi per quanto riguardava il nazionalismo. Nonostante questi risultati, gli alunni tedeschi ottenevano risultati molto scarsi nella partecipazione sociale, a differenza degli alunni italiani la cui conoscenza del sistema era bassa, ma la partecipazione sociale molto alta.

In diversi paesi europei dopo la metà degli anni Settanta la crisi energetica, i problemi economici connessi, il terrorismo e la fine delle dittature di destra in Portogallo e Spagna, così come l'ampliamento progressivo della Comunità europea avrebbero condotto a una riconsiderazione del concetto di Stato-nazione che avrebbe portato ad un progressivo mutamento del concetto di «cittadinanza» e ad una riconsiderazione su come proporre la sua «educazione». La cittadinanza all'interno delle aule europee fu declinata come partecipazione e impegno alla vita pubblica e questa si pose accanto alla visione formale di cittadinanza come status giuridico, tanto che il Consiglio d'Europa nel 1982 indagò quali fossero le esperienze rilevanti per preparare gli studenti a «vivere» la democrazia in Grecia, Italia, Malta, Portogallo e Spagna (Fuente and Muñoz-Repiso 1982). Attraverso un'analisi socio-politica investigarono gli «agenti socializzanti» per gli adolescenti (scuola, famiglia, mass media e i gruppi tra pari). Le conclusioni a cui giunsero gli autori furono che gli studenti più «capaci» (*able students*) avevano maggiore «coscienza» democratica, anche se il loro livello di «conoscenza» era in ogni caso basso perché non avevano ricevuto un'educazione socio-politica «formale». Per gli studiosi era evidente che gli agenti di socializzazione al di fuori svolgessero ancora un ruolo molto più importante della scuola e conclusero che i docenti avrebbero dovuto assumersi una maggiore responsabilità nel rafforzare l'educazione alla cittadinanza all'interno delle aule.

LA SVOLTA: DAL TRATTATO DI MAASTRICHT ALLA CRISI FINANZIARIA DEL 2008

Le sfide aperte dalla società della televisione e dei consumi, dal nuovo processo migratorio e dal progressivo invecchiamento della popolazione avrebbero portato ad un indebolimento delle istituzioni della rappresentanza e ad una diminuzione progressiva dei cittadini che esercitavano il diritto al voto. Per questi motivi dalla fine

degli anni Ottanta si assistette ad un consistente aumento dell'attenzione riguardo ai temi della democratizzazione e della società civile. In Europa i nuovi equilibri politici susseguenti alla caduta dei regimi comunisti fecero emergere una discussione sul significato politico e legale che il termine cittadinanza avrebbe dovuto assumere all'interno della nascente unione. A livello globale nei primi anni Novanta sorse una preoccupazione condivisa per la salute delle democrazie a causa della scarsa partecipazione alla politica da parte dei giovani. Riforme educative importanti furono promosse in Spagna, Stati Uniti, Australia, Korea, USA, Taiwan e Inghilterra dove i governi, nonostante alcune contestazioni, decisero di introdurre formalmente l'educazione alla cittadinanza all'interno dei curricula scolastici. In sintesi, la maggioranza dei programmi si focalizzò intorno ad alcuni punti cardine: i principi democratici e i processi, l'identità nazionale, i valori della democrazia e della cittadinanza, le caratteristiche delle istituzioni democratiche, la cittadinanza globale, la storia, la Costituzione e i doveri e i diritti dei cittadini e delle cittadine. Nel 1996, in base ad un voto unanime del Consiglio nazionale della pubblica istruzione (Cnpi) e a due mozioni parlamentari, l'allora Ministro della pubblica istruzione Giancarlo Lombardi aveva affidato ad una commissione il compito di ripensare il decreto Moro alla luce di vari eventi sociali, dei documenti degli organismi sovranazionali, dall'Unesco al Consiglio d'Europa all'Organizzazione mondiale, per rinforzare l'educazione civica anche sul piano curricolare, dando particolare rilievo alla Costituzione italiana. La direttiva del 1996 presentò l'ampio documento «Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale» (D.M. 58, 8.2.1996), e uno schema di decreto contenente un «curricolo continuo di educazione civica e cultura costituzionale»: questo testo era stato precedentemente discusso, emendato e approvato all'unanimità dal Cnpi. Il decreto che sanciva il nuovo curriculum non venne tuttavia mai alla luce a causa della fine del Governo Dini. In Italia, così, si puntò sulle cosiddette «educazioni aggiunte» che fecero perno sull'educazione alla salute e sul progetto Giovani, sul Progetto Ragazzi 2000, sul Progetto Genitori, che in seguito confluirono nella declinazione delle sei «educazioni», della Riforma Moratti del 2003.

In questo torno di anni si ebbe la Seconda indagine sull'educazione civica (*Civic Education Study - Cived*), realizzata nel 1999 dall'Iea; essa fu incentrata sullo studio della realtà scolastica nel contesto dei cambiamenti che si erano verificati nella vita politica e sociale a partire dal crollo del comunismo nell'Europa centro-orientale e dalla diminuzione dell'interesse e della partecipazione alla vita pubblica dei cittadini in molti contesti europei (Humboldt University of Berlin and University of

Maryland-College Park 1999). Lo studio ebbe l'obiettivo di fornire basi empiriche più solide all'educazione civica attraverso informazioni aggiornate sulle conoscenze, gli atteggiamenti e le azioni dei quattordicenni. Essa considerò sia l'apprendimento a scuola, sia le opportunità di partecipazione civica al di fuori della scuola indagando tre temi propri dell'educazione civica e alla cittadinanza: democrazia e cittadinanza, identità nazionale e relazioni internazionali, coesione sociale e diversità attraverso sondaggi molto ampi e distribuiti a livello territoriale.

In Italia emerse che i ragazzi dell'ultimo anno delle medie ottenevano nei questionari, insieme ad altri paesi dell'Europa meridionale, punteggi alti rispetto alla media internazionale per quanto concerneva l'importanza attribuita al diritto di voto, mentre diversi paesi post-comunisti e tutti i paesi del nord Europa avevano punteggi inferiori alla media (Torney-Purta 2002, Torney-Purta 2001). Più in generale, a differenza dei paesi del nord Europa, gli adolescenti nei paesi dell'Europa meridionale sembravano avere un impegno relativamente alto nelle «*conventional citizenship activities*»; erano però rilevate differenze tra i generi, soprattutto in Italia (Torney-Purta 2002, 136). Un altro fattore importante che sottolineavano tutti questi studi era la provenienza socio-culturale in quanto la maggior parte degli studenti con condizioni familiari medio-alte avevano risultati migliori in tutti i paesi considerati. Gli alunni di diversi paesi, tra cui l'Italia, ottennero buoni punteggi nella conoscenza dei principi democratici e nell'abilità di interpretare la comunicazione politica. I discenti italiani ebbero risultati molto alti nella conoscenza dei contenuti e nella padronanza delle competenze di cittadinanza. Come sottolinearono gli studiosi, ciò non indicava necessariamente che queste conoscenze e abilità si sarebbero tramutate in effettiva partecipazione una volta diventati adulti (Torney-Purta 2001, 79). Significativa da questo punto di vista era la poca fiducia dimostrata dagli studenti italiani sull'efficacia della loro partecipazione agli organi di rappresentanza scolastica, oppure la loro scarsa partecipazione ad attività di volontariato o la carenza del loro impegno per sostenere cause sociali al di fuori della scuola. Le risposte dei ragazzi potevano avere un valore ambivalente a seconda del contesto specifico, poiché in quattro paesi - Colombia, Cipro, Grecia e Italia - due terzi o più degli studenti erano propensi a partecipare a manifestazioni non violente; nella penisola più donne che uomini intendevano agire in questo modo (Torney-Purta, 2001, 125).

Alla domanda su cosa si sarebbe potuto migliorare per implementare l'educazione civica scolastica, i docenti italiani intervistati dichiararono che avrebbero avuto bisogno di materiale didattico più aggiornato e di una

maggior formazione. Gli insegnanti ritenevano che fosse importante altresì migliorare l'esperienza quotidiana in classe e aumentare il tempo a disposizione per l'insegnamento dell'educazione civica (Torney-Purta 2002, 139). In questi anni il Consiglio d'Europa, anche a partire da studi internazionali, fissò degli standard dell'educazione alla cittadinanza e ne sostenne l'attuazione da parte dei suoi Stati membri. A questo fine furono resi disponibili numerosi opuscoli, pacchetti informativi, manuali e kit di formazione. Gli obiettivi privilegiarono alcuni aspetti fondamentali da una parte la valorizzazione dell'esperienza diretta degli studenti così come l'esercizio da parte loro dei diritti-doveri di cittadinanza per incentivare le scuole a divenire ambienti di apprendimento democratico. L'inclusione sociale e la cittadinanza attiva occuparono un posto di rilievo negli obiettivi strategici per i sistemi di istruzione e formazione europei adottati nel marzo 2001 in merito alla qualità, all'accesso e all'apertura dell'istruzione europea al mondo.

Con l'allargamento dell'Unione nel 2004 e nel 2007, il tema della cittadinanza divenne di cruciale importanza nell'agenda politica come stimò il rapporto di Eurydice nel 2005: «nell'interesse della coesione sociale in Europa e di un'identità europea comune, gli alunni a scuola devono essere informati in modo specifico su cosa significa essere cittadini, sui tipi di diritti e doveri che la cittadinanza comporta e su come comportarsi come un "buon cittadino"» (Eurydice, 2005, 7). Per portare l'Unione Europea più «vicino» al singolo e per «consolidare» la democrazia, si riconobbe l'importanza di promuovere i valori della cittadinanza e la partecipazione attiva alla vita della società all'interno di tutti i paesi membri (si cfr. i diversi studi e approcci Losito 2007, Hoskins et al. 2008, Schulz et al. 2010a, Schulz et al. 2010b, Kerr 2009, Hoskins et al. 2011, Hoskins et al. 2012).

In Italia, come già sottolineato precedentemente, la materia fu introdotta nuovamente nel 2003 per iniziativa del Ministro dell'Istruzione Letizia Moratti (Legge 28.3.2003 n. 53). La legge prevedeva l'obiettivo di «educare ai principi fondamentali della convivenza civile». Le conseguenti indicazioni nazionali relative al primo ciclo artolarono la convivenza civile in sei «educazioni»: cittadinanza, sicurezza stradale, ambiente, salute, alimentazione, affettività e sessualità (all. B, D.L. 19.02.2004, n. 59). La difficoltà in termini operativi di un curriculum così complesso rese problematica secondo diversi osservatori, la sua applicazione, in quanto fu sospesa fra trasversalità e disciplinarietà. Nel 2008 l'Educazione civica, ora intitolata «Cittadinanza e Costituzione», fu promossa in tutte le scuole a livello interdisciplinare (con la legge Gelmini 169/2008, per questa fase si veda Bombardelli e Codato, 2017).

CONCLUSIONI: L'IMPATTO DELL'EDUCAZIONE CIVICA NEL CONTESTO ITALIANO (1958-2008)

A prescindere dalla traduzione normativa, questo saggio dimostra come tra il 1958 e il 2008 l'apprendimento della cittadinanza e della democrazia nelle scuole medie italiane fu progressivo e un concorso di più fattori: da un lato le conoscenze specifiche della disciplina che favorirono una corretta interpretazione dei valori civici, dall'altro l'agito dei docenti che resero il clima favorevole all'acquisizione di competenze civiche in termini di partecipazione consapevole alla vita democratica e, infine, le azioni degli studenti che resero questi apprendimenti significativi. Lo sviluppo e l'impatto dell'educazione civica non può quindi, a parere di chi scrive, essere misurato solo in termini legislativi o relativi al numero di ore assegnate alla disciplina, poiché l'interiorizzazione dei valori e degli atteggiamenti legato alle conoscenze specifiche è il risultato di un insieme complesso di relazioni che i giovani sviluppano all'interno della loro vita scolastica tra di loro e con gli adulti di riferimento, ovvero i docenti, e contemporaneamente nella comunità sociale e politica di cui fecero parte (Alivernini et al. 2009). La legge n. 92/2019 ha di fatto nuovamente introdotto, nel primo e secondo ciclo di istruzione, l'insegnamento trasversale dell'educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado con una valutazione autonoma (Agrusti, Gabusi e Schirippa 2021). Tuttavia una concezione così estesa dell'educazione alla cittadinanza, come quella elaborata prima dal Consiglio d'Europa e dagli organismi sovranazionali come l'Iea e l'Ocse, trasmigrate poi nella legislazione italiana, richiederebbe una formazione ad hoc sia iniziale che in itinere degli insegnanti che li includa trasversalmente senza distinzione di disciplina insegnata. Le occasioni di formazione rese disponibili agli insegnanti e il supporto fornito loro tramite percorsi specifici e materiali di apprendimento dovrebbe essere negli anni futuri uno dei nodi centrali, come ha sottolineato Eleonora Mattarelli, «per l'implementazione dell'educazione civica e alla cittadinanza e per la formazione di giovani adulti proattivi, partecipi, informati e responsabili» (Mattarelli 2021, 143). Le competenze di cittadinanza agiscono, come dimostrato anche nel presente saggio, trasversalmente come connettori tra diverse aree del sapere rafforzando i percorsi di formazione (Nuzzaci and Orecchio 2022). Restituire la complessità di tale apprendimento può permettere di formulare conclusioni più articolate sull'effettiva promozione della cittadinanza democratica all'interno dei contesti nazionali (Biesta 2011). I sistemi scolastici più inclusivi, ad esempio, sono quelli in cui si acquisiscono migliori competenze di base soprattutto

per quanto concerne la «*general literacy*», come indicano i dati Pisa. Secondo il rapporto Ocse-Pisa del 2018 l'Italia si colloca tra il 23esimo e il 29esimo posto per capacità di lettura, con un netto divario Nord-Sud (Pisa 2018). Un peggioramento rispetto al ciclo del 2000 (-11 punti) e a quello del 2009 (-10 punti), quando la lettura fu l'ambito di rilevazione principale, ma anche rispetto al ciclo del 2012 (-13 punti). Un regresso che si innesta all'interno delle conseguenze della crisi finanziaria del 2007-2008. Alla luce di quanto emergerà dalle indagini avviate nel 2022 dall'Iea, bisognerà riflettere attentamente anche su altri dati come quelli relativi all'abbassamento dei livelli di alfabetizzazione funzionale da un lato e sulla tendenza a ridurre le ore dell'insegnamento della storia dall'altro. La storia, infatti, fornisce ai giovani gli strumenti per «qualificare» la propria vita in chiave culturale e professionale e permette anche la «socializzazione», perché offre memorie e narrazioni spiegando l'origine di istituzioni e culture aiutando così lo studente a riconoscersi in percorsi collettivi. Per questi motivi dovrebbe tornare ad essere centrale sia nella formazione dei giovani italiani sia nel dibattito europeo sull'educazione alla democrazia e alla cittadinanza.

NOTE BIBLIOGRAFICHE

- Agrusti, Gabriella, Gabusi, Daria e Schirripa, Vincenzo. 2021. "Educazione civica, cittadinanza e democrazia. Un'agenda per la scuola", *Scholè: rivista di educazione e studi culturali*, 1: 3-16.
- Almond, Gabriel A., and Verba Sidney. 1963. *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Amadeo, Jo-Ann, Torney-Purta, Judith, Lehmann, Rainer, Husfeldt, Vera and Nikolova, Roumiana. 2002. *Civic Knowledge and Engagement: an IEA Study of Upper Secondary Students in Sixteen Countries*. Amsterdam: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Angelini, Margherita. 2023. "L'educazione alla cittadinanza. Prospettive europee (1950-2000)." *Storiografia*, 27: 185-201.
- Angelini, Margherita. 2012. *Fare storia. Culture e pratiche della ricerca in Italia da Gioacchino Volpe a Federico Chabod*. Roma: Carocci.
- Angelini, Margherita. 2010. "Transmitting Knowledge: the Professionalisation of Italian Historians (1920s-1950s)." *Storia della storiografia*: 1-178.
- Ascenzi, Anna. 2004. "L'educazione alla democrazia nei libri di testo. Il caso dei manuali di storia", In *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, cur. Michele Corsi, Roberto Sani, 63-85. Milano: Vita e Pensiero.
- Bianchini, Paolo, and Maria Cristina Morandini. 2017. "A Useless Subject? Teaching Civic Education in Italy from the School Programs of 1958 to the Present Day." *Journal of Educational Media, Memory & Society. Special Issue: Textbooks in Periods of Political Transition after the Second World War*, 9: 54-70.
- Biesta, Gert J. J. 2011. *Learning Democracy in School and Society*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bombardelli, Olga e Codato, Marta. 2017. "Country Report: Civic and Citizenship Education in Italy. Thousands of Fragmented Activities Looking for a Systematization." *Journal of Social Science Education*, 16: 73-85.
- Caglioti, Daniela Luigia, e Masoero, Alberto. 2016. "Cittadinanza e appartenenza in tempi di crisi." *Contemporanea*, 19: 171-176.
- Cajani, Luigi. 2006. "Italian History Textbooks on the Brink of the Twenty-first Century." In *School History Textbooks Across Cultures: International Debates and Perspectives*, edited by Jason Nicholls, 27-41. Oxford: Symposium Books.
- Caligiuri, Mario. 2020. "Aldo Moro e la costruzione della democrazia. Educazione civica per il XXI secolo", *Pedagogia oggi*, 1: 254-268. Accessed February 15, 2023. doi: <https://doi.org/10.7346/PO-012020-17>.
- Caligiuri, Mario. 2019. *Aldo Moro e l'educazione civica. L'attualità di un'intuizione*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Cavalli, Alessandro. 2005. "Insegnare storia contemporanea ai giovani europei del XXI secolo." In *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, cur. Alessandro Cavalli, 11-33. Bologna: Il Mulino.
- Corradini, Luciano, Mari, Giuseppe, cur. 2019. *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Milano: Vita e Pensiero.
- Crainz, Guido. 2005. *Storia del miracolo italiano: culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta*, Roma: Donzelli.
- De Mauro, Tullio. 2014. *Storia linguistica dell'Italia repubblicana: dal 1946 ai nostri giorni*, Roma, Bari: Laterza.
- Dell'Era, Tommaso. 2003. "Tra educazione nazionale e pubblica istruzione: le politiche ministeriali dell'istruzione pubblica dal 1943 al 1948." *Ventesimo Secolo*, 4: 145-178.
- Eurydice. 2005. *Citizenship Education at School in Europe, Belgium: European Unit*. Accessed February 15, 2023. https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Citizenship_schools_Europe_2005_EN.pdf.
- Fuente, Carmen, and Mercedes Muñoz-Repiso. 1982. *Preparation for Life in a Democratic Society in Five*

- Countries in Southern Europe*, Strasbourg: Council of Europe.
- Gabusi, Daria. 2010. *La svolta democratica nell'istruzione italiana: Luigi Gui e la politica scolastica del Centro-sinistra*, Brescia: La scuola.
- Galfré, Monica. 2005. *Il regime degli editori: libri, scuola, fascismo*, Roma-Bari: Laterza.
- Galfré Monica. 2017. *Tutti a scuola. L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma: Carocci.
- Gaudio, Angelo. 2003. "L'educazione civica nella scuola." In *Almanacco della Repubblica: storia d'Italia attraverso le tradizioni, le istituzioni e le simbologie repubblicane*, cur. Maurizio Ridolfi, 328-337. Milano: Bruno Mondadori.
- Gaudio, Angelo. 2019. "L'istruzione secondaria." In *Manuale di storia della scuola italiana: dal Risorgimento al 21. secolo*, cur. Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio e Fabio Pruneri, 179-204. Brescia: Scholé.
- Heater, Derek. 2004. *A History of Education for Citizenship*. London: Routledge Falmer.
- Hoskins Bryony, Barber Carolyn, Van Nijlen Daniël and Villalba Ernesto. 2011. "Comparing Civic Competence among European Youth: Composite and Domain-Specific Indicators Using IEA." *Civic Education Study*, 55: 82-110. Accessed February 15, 2023. doi:10.1086/656620.
- Hoskins, Bryony, Villalba, Ernesto, Van Nijlen, Daniel and Barber, Carolyn. 2008. *Measuring Civic Competence in Europe. A Composite Indicator Based on IEA Civic Education Study 1999 for 14 Years Old in School*. Luxembourg: JRC Scientific and Technical Reports.
- Hoskins, Bryony, Germen Janmaata, Jan and Villalba, Ernesto. 2012. "Learning Citizenship through Social Participation Outside and Inside School: an International, Multilevel Study of Young People's Learning of Citizenship." *British Educational Research Journal*, 38: 419-446.
- Humboldt University of Berlin, and University of Maryland-College Park. 1999. *IEA Civic Education Study, 1999: Civic Knowledge and Engagement Among 14-Year-Olds in 23 European Countries, 2 Latin American Countries, Hong Kong, Australia, and the United States*. Ann Arbor, Michigan: Inter-university Consortium for Political and Social Research. Accessed February 15, 2023. <https://doi.org/10.3886/ICPSR21661.v3>.
- Kerr, David, Sturman, Linda, Schulz, Wolfram and Burge, Bethan. 2009. *ICCS 2009 European Report: Civic Knowledge, Attitudes, and Engagement among Lower-Secondary Students in 24 European Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Losito, Bruno. 2007. "Le competenze di cittadinanza in Europa." *Insegnare*. 1: 12-17.
- Mattarelli, Eleonora. 2021 "Le competenze di cittadinanza nelle indagini comparative internazionali e nelle politiche comunitarie, storia e prospettive." *Pedagogia oggi*, 2: 138-144. Accessed February 15, 2023. <https://doi.org/10.7346/PO-022021-18>.
- Naval, Concepcion, Print, Murray and Veldhuis, Ruud. 2002. "Education for Democratic Citizenship in the New Europe: Context and Reform." *European Journal of Education*, 37: 107-128.
- Nuzzaci, Antonella, e Fabio Orecchio. 2022. "Skills, Rights and Civic Democracy: Citizenship Education Between Equity, Equal Opportunities and Learning." *Formazione & Insegnamento*. 20: 129-43. Accessed February 15, 2023. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22_9.
- Paoli, Simone. 2010. *Il sogno di Erasmo: la questione educativa nel processo di integrazione europea*. Milano: Franco Angeli.
- Pazzaglia, Luciano. 2001. "Il dibattito sulla scuola dell'Assemblea Costituente." In *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla legge Casati al centro-sinistra*, cur. Luciano Pazzaglia, e Roberto Sani, 327-356. Brescia: La Scuola.
- Pisa. 2018. *Sintesi dei risultati italiani di Ocse Pisa 2018*. edited by Programme for International Students Assessment. Accessed February 15, 2023, <https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/12/Sintesi-dei-risultati-italiani-OCSE-PISA-2018.pdf>.
- Pruneri Fabio. 2019. "La scuola elementare." In *Manuale di storia della scuola italiana: dal Risorgimento al 21. secolo*, cur. Fulvio De Giorgi, Angelo Gaudio, e Fabio Pruneri, 117-178. Brescia: Scholé.
- Puaca, Brian M. 2009. *Learning Democracy. Education Reform in West Germany, 1945-1965*, New York, Oxford: Berghahn Books.
- Putnam, Robert D. 1993. *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Raphael, Lutz. 2003. *Geschichtswissenschaft im Zeitalter der Extreme: Theorien, Methoden, Tendenzen von 1900 bis zur Gegenwart*, München: C. H. Beck.
- Sani, Roberto. 2004. "La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra" In *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, cur. Michele Corsi, e Roberto Sani, 43-62. Milano: Vita e Pensiero.
- Schulz, Wolfram, Ainley, John, Fraillon, Julian, Kerr, David and Losito, Bruno. 2010a. *ICCS 2009 International Report. Civic Knowledge, Attitudes and Engagement Among Lower Secondary School Students in*

- Thirty-eight Countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, Wolfram, Ainley, John, Fraillon, Julian, Kerr, David and Losito, Bruno. 2010b. *Initial Findings From the International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Scoppola, Pietro. 2010. *Lezioni sul Novecento*, cur. Umberto Gentiloni Silveri, Roma, Bari: Laterza.
- Semeraro, Angelo. 1993. *Il mito della riforma: la parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, Scandicci: La nuova Italia.
- Sicurello, Rosanna. 2016. "Educazione alla cittadinanza: significati, linee di ricerca, finalità e pratiche didattiche." *Foro de Educación*, 14: 71-103. Accessed February 15, 2023 doi: [https:// dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.006](https://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.006).
- Silvani, Marco. 2005. "L'insegnamento della storia contemporanea nelle scuole italiane: problemi e riflessioni." In *Insegnare la storia contemporanea in Europa*, cur. Alessandro Cavalli, 163-242. Bologna: Il Mulino.
- Soldani Simonetta, e Gabriele Turi, cur. 1993. *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*. Bologna: il Mulino.
- Stotsky, Sandra. 1991. *Connecting Civic Education & Language Education: The Contemporary Challenge*, New York&London: Teachers College Press.
- Sotto-commissione dell'educazione della commissione alleata in Italia in edizione italiana con l'autorizzazione del Ministero Pubblica Istruzione, cur. 1947. *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943. Con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista*, Milano: Garzanti.
- Tomasi Ventura, Tina, 1976. *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica 1943- 1948*. Roma: Editori Riuniti.
- Torney, Judith, Oppenheim, A. N. and Farnen, Russell F., 1975, *Civic Education in Ten Countries: An Empirical Study*, New York: Wiley.
- Torney-Purta, Judith. 2002. "Patterns in the Civic Knowledge, Engagement, and Attitudes of European Adolescents. The IEA Civic Education Study." *European Journal of Education*, 37: 129-141.
- Torney-Purta, Judith, Lehmann, Rainer, Oswald, Hans and Schulz, Wolfram. 2001. *Citizenship and Education in Twenty Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Ventrone, Angelo. 2003. "Il cittadino nella Repubblica." In *Almanacco della Repubblica: storia d'Italia attraverso le tradizioni, le istituzioni e le simbologie repubblicane*, cur. Maurizio Ridolfi, 314 - 327. Milano: Bruno Mondadori.
- Wineburg, Sam. 2018. *Why Learn History (When it's Already on Your Phone)*, Chicago and London: University of Chicago Press.



Citation: Alice Locatelli (2023) *Infanzia e giovinezza di un eroe: le vicende di Eracle tra fonti letterarie e fonti filmiche*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(1): 97-108. doi: 10.36253/rse-14376

Received: February 10, 2023

Accepted: April 15, 2023

Published: August 9, 2023

Copyright: ©2023 Alice Locatelli. 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: Lucia Cappelli, Università Cattolica Milano.

Infanzia e giovinezza di un eroe: le vicende di Eracle tra fonti letterarie e fonti filmiche

Childhood and youth of a hero: the adventures of Heracles between literature and film sources

ALICE LOCATELLI

Università di Bergamo
alice.locatelli@unibg.it

Abstract. The essay aims to highlight the peculiarities of Heracles' childhood and youth, through a comparison between what is reported in some ancient literary sources – Pseudo-Apollodorus, Diodorus and Theocritus – and the ways in which the events are described in the film *Hercules - The Legend Begins* (2014) and in the cartoon *Hercules* produced by Disney (1997). Taking an interdisciplinary perspective, this paper emphasizes the importance of audiovisuals from an educational point of view, in conveying to viewers, through the free reworking of the myth, those values that, since Antiquity, the hero represents. In particular, this essay focuses on some crucial events of his childhood and youth, such as his birth, the duplicity of his name, the killing of snakes, the teachers who educated him, the theme of the separation from his home, and the transition to adulthood. Heracles, indeed, is a very interesting character even today, also from a historical-educational perspective as is illustrated in this essay through the dialogue between the sources.

Keywords: hero, childhood, youth, education, movies.

Riassunto. Il contributo si propone di evidenziare le peculiarità dell'infanzia e della giovinezza di Eracle, tramite il confronto tra quanto riportato da alcune fonti letterarie antiche – lo Pseudo-Apollodoro, Diodoro e Teocrito – e le modalità con cui le vicende di cui è protagonista sono veicolate al pubblico contemporaneo, nel film *Hercules - La leggenda ha inizio* (2014) e nel 35° film d'animazione della Disney (*Hercules*, 1997). Assumendo una prospettiva interdisciplinare, si evidenzia l'importanza degli audiovisivi dal punto di vista educativo, nel trasmettere agli spettatori, tramite la libera rielaborazione del mito, quei valori che l'eroe antico incarna. In particolare, il saggio intende analizzare alcuni eventi cruciali dell'infanzia e della giovinezza dell'eroe, quali la nascita, la duplicità del nome, l'uccisione dei serpenti, i maestri che lo educarono, il tema dell'allontanamento dal contesto domestico e la prima impresa, che sancisce il passaggio all'età adulta. Eracle, infatti, come si intende illustrare all'interno del contributo attraverso il dialogo tra le fonti, si rivela un personaggio particolarmente interessante ancora oggi, anche dal punto di vista storico-educativo.

Parole chiave: eroe, infanzia, giovinezza, educazione, formazione, cinema.

INTRODUZIONE: ASPETTI METODOLOGICI

Nella società contemporanea è ormai innegabile constatare come i classici – benché vengano da più parti definiti «nostri naturali interlocutori» (Dionigi 2018, X) e «midollo della nostra cultura» (Bettini 2017, 44) – siano sempre più frequentemente percepiti come antenati lontani, privi di fascino, se non addirittura «realità museali per pochi intenditori» (Bruni 2021, 16). Alla luce di questa constatazione, emerge la necessità di provare ad analizzare, in una modalità originale, le vicende di Eracle, uno dei più celebri personaggi dell'antichità, noto come «l'eroe degli eroi» (Guidorizzi 2021, 61).

Grazie al ricorso agli audiovisivi e ad una pluralità di discipline – tra cui la storia dell'educazione, la letteratura e la filologia – l'obiettivo del contributo è quello di ricostruire l'infanzia e la giovinezza del figlio di Zeus e Alcmena, a partire da quanto emerge dal confronto tra le fonti letterarie e cinematografiche per far emergere i principali aspetti pedagogici. In particolare, per quanto riguarda le prime, si propone un'analisi delle versioni di tre autori: Diodoro, lo Pseudo-Apollodoro e Teocrito, con l'intenzione di far risaltare le affinità e le differenze presenti nelle tre narrazioni circa la *paideía* del giovane Eracle. Per quanto riguarda le seconde, invece, vengono presi in considerazione il film *Hercules – La leggenda ha inizio* (il cui titolo originale è *The Legend of Hercules*, diretto da Renny Harlin e prodotto negli Stati Uniti nel 2014) e il 35° film d'animazione della Disney, intitolato *Hercules* (prodotto nel 1997 con la regia di John Musker e Ron Clements), volutamente messi a confronto benché, a prima vista, appaiano distanti tra loro, sia nel loro approccio al mito, sia nelle modalità con cui lo veicolano a un pubblico eterogeneo, composto nel primo caso prevalentemente da adulti, nel secondo da bambini.

Se già Federico Chabod ([1969] 1976, 57-58) citava il cinema tra gli strumenti che possono arricchire lo studio condotto dagli storici su una determinata tematica, è ormai innegabile constatare come esso possa essere annoverato a pieno titolo tra le fonti utili anche a coloro che si occupano di storia dell'educazione (Polenghi 2018, 92-93; Alfieri 2019). Dagli anni Novanta del secolo scorso, infatti, si è assistito, in questo settore, ad un ampliamento e rinnovamento progressivo degli orizzonti euristici, delle fonti e dei criteri interpretativi (Julia 1995; Depaepe-Simon 1995; Viñao Frago 1998; Alfieri 2019, 7). Se, però, questo approccio è stato finora applicato per studiare, perlopiù, aspetti dell'età moderna e contemporanea¹, si dimostra, in realtà, ugualmente valido per condurre ricerche sul mondo antico.

Le fonti filmiche, inoltre, sono particolarmente interessanti, non solo perché consentono di analizzare una determinata tematica con una prospettiva interdisciplinare, ma anche perché costituiscono, a loro volta, un importante strumento educativo (Malavasi-Polenghi-Rivoltella 2005; Secci 2018, 97-99; Alfieri 2019; Seveso 2021) per i modelli paideutici che propongono, per i comportamenti che condannano e per i messaggi che veicolano in modo più o meno esplicito, giungendo a costituire una concreta alternativa grazie alla quale mettere in luce la modalità con cui l'antichità viene recepita nella contemporaneità. Infatti, benché in questa tipologia di materiali il mito risulti ampiamente rielaborato proponendo, per certi aspetti, una storia con un intreccio diverso rispetto ai fatti che sono narrati dalle fonti letterarie (che pure offrono versioni discordanti), essi permettono di cogliere implicitamente qual è l'immagine dell'eroe che si desidera far giungere al pubblico e quali sono i valori educativi che si reputano importanti nella società contemporanea, indubbiamente molto distante rispetto a quella antica.

In questo modo, tramite il ricorso a una molteplicità di sguardi – storico, pedagogico, filologico – e attingendo ad una pluralità di fonti – letterarie e cinematografiche – è possibile interfacciarsi con i classici in modo al momento ancora poco praticato, soffermandosi su una tematica che spesso viene relegata a un asettico studio manualistico ed è percepita lontana dalle urgenze dei tempi.

NASCITA E INFANZIA DI ERACLE

Le notizie che possono essere ricavate dalle fonti circa l'infanzia e il percorso educativo di cui Eracle fu destinatario non sono numerose, diversamente da quelle che si possono consultare per altri celebri eroi, tra cui Achille o Giasone. Come scrive Brillante (1992) in un saggio interamente dedicato a mettere in rilievo le peculiarità della *paideía* di Eracle, infatti, le fonti più antiche «sono costituite, oltre che da alcuni luoghi epici, da vari passi di Pindaro, dalla *Storia di Eracle* di Erodoto (quasi interamente perduta) e dall'*Idillio* XXIV di Teocrito» (1992, 201), mentre informazioni più ricche possono essere tratte «dalla *Biblioteca* dello Pseudo-Apollodoro e da Diodoro» e per alcuni aspetti da «Pausania, Licofrone e dagli scolii di Tzetze all'opera di quest'ultimo» (ibidem).

Figlio di una mortale, Alcmena, e del padre degli dèi, Zeus, viene generato dopo che quest'ultimo, inva-

¹ Oltre all'indagine delle modalità con cui gli insegnanti vengono rappresentati negli audiovisivi (Alfieri 2019), l'analisi delle fonti cinemato-

grafiche è stata condotta anche nel saggio di G. Seveso, L. Brambilla, M. Rizzo, *Dal fumetto al grande schermo: modelli educativi e super-eroine della Marvel (2000-2020)*, pubblicato nel 2021.

ghitosi di lei, assume l'aspetto del re Anfitrione, che, in quel momento, si trova lontano da casa, impegnato in battaglia: per stare più tempo possibile in compagnia della donna, il dio decide di far durare il doppio quella stessa notte in cui anche il vero Anfitrione si unisce alla moglie, la quale dà alla luce due gemelli, Ificle ed Eracle (Guidorizzi 2021, 65). Se secondo lo Pseudo-Apollodoro «Alcmena generò due figli: da Zeus Eracle, che era stato concepito una notte prima, da Anfitrione Ificle» (II, 4, 8)², nelle fonti cinematografiche prese in considerazione, invece, già per quanto riguarda il concepimento e la nascita del piccolo Eracle sono state proposte delle variazioni. Nel film *Hercules - La leggenda ha inizio*, infatti, lo spettatore ha modo di notare fin dalle prime scene la sete di conquista e la bramosia di potere che caratterizzano il re Anfitrione, rappresentato con i tratti di un tiranno, che pretende di tenere sotto il proprio controllo non solo le terre di cui si impossessa, ma anche la moglie, la regina Alcmena, la quale, da donna saggia quale è, è mossa dalla volontà di fermare una volta per tutte le azioni scellerate del marito, che hanno conseguenze nefaste per tutta la popolazione del regno di Tirinto. È la dea Era ad ascoltare le sue preghiere, che le annuncia che genererà un altro figlio dal padre degli dèi: in linea con quanto riportato dalle fonti letterarie, anche nella versione cinematografica, Zeus, manifestandosi sotto forma di vento, giace con la regina, la quale, nove mesi dopo, partorisce un maschio sano e robusto che, nonostante i tratti di un bambino qualunque, è un semidio con un destino da compiere.

Nel film d'animazione Disney, invece, è proprio Era la madre del piccolo che, sull'Olimpo, è un dio a tutti gli effetti: accudito da entrambi i genitori in modo amorevole, è accolto benevolmente dagli altri dèi, tranne da Ade che è consapevole che le sue ambizioni di conquista rischiano di fallire proprio a causa del nuovo nato. Nel cartoon, allora, il dio degli Inferi cerca di eliminare il piccolo Eracle, tramite i suoi fidati Pena e Panico, che lo rapiscono e tentano di renderlo mortale attraverso una pozione che gli fanno ingurgitare. Anche in questa versione compaiono Anfitrione e Alcmena, nelle vesti però di due contadini che trovano il piccolo Eracle e decidono di adottarlo, crescendolo come se fosse figlio loro.

Fin da subito, la vita del piccolo Eracle è messa in pericolo: se nel cartoon da Ade, da Era nelle fonti letterarie. Queste ultime, infatti, si soffermano soprattutto sulla descrizione di un episodio di grande importanza nell'infanzia di Eracle, ovvero l'uccisione dei due serpen-

ti mandati dalla moglie di Zeus, che, secondo Pindaro (*Nemee* I, 33-57), viene compiuta il giorno stesso in cui il piccolo nasce, per lo Pseudo-Apollodoro quando ha otto mesi (II, 4, 8), secondo Teocrito quando ne ha dieci (24, 2) e secondo Ferecide ad un anno (3 F 69 b). Al di là della precisa collocazione temporale della vicenda, è interessante notare come proprio questa prova, nel quale il bambino dimostra fin da subito un grande coraggio e una smisurata forza, sia vista come centrale e qualificante nell'infanzia dell'eroe (Brillante 1992, 221-222).

Pindaro, nella *Nemea* I, narra in modo ampio l'episodio, tanto che Teocrito, probabilmente, lo prende come modello per l'Idillio XXIV³, dove offre una descrizione originale di questo evento straordinario che preannuncia le imprese future dell'eroe: non a caso, infatti, «l'infanzia dell'eroe è ricca di aneddoti di forza, di intelligenza e di saggezza precoci» (Campbell 2012, 287).

Il poeta conduce il lettore all'interno di una dimora familiare e accogliente, animata da Alcmena tratteggiata come madre premurosa che ha appena finito di lavare e di augurare la buonanotte ad entrambi i bambini, sfiorando loro dolcemente la testa (7-9). Ma a mezzanotte, «quando l'Orsa declina / di fronte a Orione» (11-12), questa atmosfera quotidiana viene repentinamente sconvolta dalla dea Era che, irata per l'infedeltà dello sposo, minaccia di fare divorare in un boccone il piccolo Eracle tramite «due tremendi mostri, / due serpenti irti per le fosche spire» (13-14). Il piccolo dà prova della sua forza e li annienta, «afferrandoli per la gola, là dove i funesti serpenti / hanno i tristi veleni» (28-29). Mentre Alcmena sveglia il marito che decide subito di prendere la spada e cercare aiuto, «vennero subito i servi, / portando fiaccole accese; / ognuno s'affrettava, e la sala fu piena di gente» (52-53). Ma Eracle, indenne e soddisfatto, mostra ai genitori i suoi trofei: egli, infatti, «saldamente con le tenere mani stringeva le bestie» (v. 55) e «ridendo depose ai piedi / di suo padre i tremendi mostri, / inerti per la morte» (58-59).

Confrontando questa narrazione con quella della *Biblioteca* dello Pseudo-Apollodoro, si può notare come l'autore dedichi poche frasi alla nascita e a questa prima impresa che Eracle, ancora in fasce, è in grado di compiere: scrive, infatti: «quando il bambino aveva otto mesi, Era inviò contro la sua culla due serpenti smisurati con l'intenzione di ucciderlo; ma mentre Alcmena gridava chiamando in soccorso Anfitrione, Eracle si destò, afferrò i due serpenti e li strozzò con le proprie mani» (II, 4, 8). Aggiunge però un particolare, inserendo il riferimento anche ad un'altra versione meno conosciuta, quella di Ferecide, secondo il quale fu proprio Anfitrione

² Per ulteriori approfondimenti, si rimanda al seguente volume: Gantz, Timothy. 1993. *Early Greek Myth. A Guide to Literary and Artistic Sources*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, dove, il tredicesimo capitolo è dedicato interamente ad Eracle (374-466).

³ Le traduzioni riportate sono di Bruna M. Palumbo Stracca, nell'edizione riveduta e corretta da L. Bettarini.

«a mettere i serpenti nella culla perché desiderava sapere chi dei due bambini fosse figlio suo: Ificle fuggì, mentre Eracle rimase al suo posto, e in tal modo Anfitrione riconobbe che Ificle era suo figlio» (II, 4, 8).

Secondo Teocrito, dopo quanto accaduto nella notte, Alcmena decide di consultare l'indovino Tiresia, il quale preannuncia alcuni eventi futuri e rivela che il giovane, non vinto «né da bestia né da uomo», dovrà compiere «dodici gravi prove». Questo autore offre poi alcune informazioni sull'infanzia del piccolo: in contrasto con le peculiarità della *paideía* antica che prevedeva il ricorso alla figura della nutrice (Scaglia 2020, 24), è la madre Alcmena ad occuparsi direttamente della *truphé* del piccolo e ad assumere un ruolo centrale nei primi anni, che il poeta sa restituire richiamando efficacemente nei suoi versi la tipica metafora vegetale con cui, nelle varie epoche storiche, si rimanda alla crescita e all'allevamento dei nuovi nati (Scaglia 2020): «Eracle cresceva presso sua madre, come giovane virgulto / in un giardino, e figliuolo era detto d'Anfitrione argivo» (103-104).

Benché né nella trasposizione cinematografica né nel cartoon l'uccisione dei serpenti abbia una specifica attenzione, tanto che nel film risulta addirittura omessa, essa assume una particolare centralità poiché, già nelle fonti antiche, era considerata il primo momento in cui l'eroe rivela la sua identità e la sua reale natura. Questa tesi è avvalorata ancor di più dal fatto che, secondo Diodoro, proprio in seguito a questo episodio il bambino, chiamato prima Alkaios, riceve il nuovo nome di Eracle (IV, 10, 1), stabilendo così l'avvenuto mutamento di identità, diretta conseguenza dell'esito positivo dell'impresa (Brillante 1992, 204). Il motivo del doppio nome figura in diversi miti, come mostrano i casi di Giasone e Achille: se, però, Diodoro colloca tale *tópos* durante l'età infantile, nelle altre versioni avviene dopo che Eracle, impazzito, uccide i figli. Come fa notare Brillante (1992, 212), tale scelta di Diodoro è probabilmente ascrivibile alla sua volontà di emendare le vicende dell'eroe, cancellando episodi riprovevoli e assimilando l'adolescenza di Eracle a quella più lineare testimoniata per altri eroi, per i quali l'assunzione del nuovo nome avviene nel momento in cui l'eroe compie la sua prima impresa (ibidem). In tal modo, la figura dell'eroe si pone realmente come un modello degno di rispetto e onore (*timé*) da parte di tutti coloro ai quali giunge la fama delle sue imprese (Vegetti, [1998] 2020). Come noto, infatti, le gesta degli dèi e degli eroi assolvono una rilevante funzione pedagogica, «insegnando ai Greci quello che dovevano sentire e pensare, come dovevano essere e come dovevano comportarsi» (Cantarella 2010, 45)⁴.

⁴ Nel testo di Eva Cantarella si fa riferimento agli eroi omerici, ma l'asserto vale anche per la figura dell'eroe in generale, le cui vicende, oggi,

La duplicità del nome Alcide-Eracle – dove il primo termine è il patronimico (da “Alceo”)⁵ – è presente anche nella fonte filmica: appena nato, Anfitrione è consapevole che non è suo figlio e, irato per il tradimento compiuto dalla moglie, rivolge parole molto dure alla regina, mettendo subito in chiaro che il neonato si chiamerà Alcide e che non sarà mai considerato alla pari di suo fratello maggiore Ificle. Benché per la madre il figlio si chiami Hercules, solo una volta divenuto adulto egli si approprierà veramente di questa identità, quando diverrà consapevole del significato e dell'origine di tale nome. All'interno di questa fonte, dunque, il tema della duplicità del nome viene posto in stretta correlazione con il progressivo “dispiegamento” dell'identità dell'eroe: le vicende che vive il giovane Hercules, infatti, sono necessarie al suo processo di formazione inteso non solo come «formarsi» ma come un vero e proprio «trasformarsi in maniera protagonista» (Bertagna 2010, 381): questo aspetto sarà particolarmente visibile nella parte finale, dove il giovane Alcide avrà lasciato posto ad un Hercules adulto, ormai consapevole del ruolo che è chiamato a rivestire.

LA GIOVINEZZA DELL'EROE

Dopo aver descritto la nascita e l'infanzia dell'eroe, è opportuno ricostruire alcuni episodi significativi che vedono per protagonista il giovane Eracle, tenendo presente che nel racconto mitico è possibile cogliere alcune tracce degli antichi riti di passaggio che sancivano, nelle società antiche, la transizione a una nuova fase dell'esistenza (Van Gennep 1909; Brelich 1958; Campbell 1949). Le vicende del figlio di Zeus e Alcmena, così come emergono dal confronto tra fonti letterarie e fonti cinematografiche, sono qui poste in relazione con il quadro generale tracciato da Campbell ([1949] 2012), per il quale la giovinezza dell'eroe viene scandita da tre macro-fasi che prevedono un momento di separazione/allontanamento dal contesto familiare, una fase di “margine” e, infine, una di aggregazione/ritorno (Campbell [1949] 2012, Brillante 1991), mostrando i risvolti di questi tre momenti sull'educazione e la formazione dell'eroe, con la precisazione che, benché siano rintracciabili schemi ricorrenti e motivi comuni al percorso intrapreso dalle altre celebri figure della mitologia, la *paideía* di Eracle «non presenta la medesima linearità» (Brillante 1992, 199).

offrono un messaggio dal valore universale. Infatti, «“eroe” è in greco il grado superlativo dell'umano: chi ha una *areté* eccezionale e, in forza di questa, compie, o subisce, azioni ed eventi eccezionali, che diventano *paradigma esemplare* su cui i mortali misurano le loro passioni e le loro esperienze di vita» (Ciani-Centanni 2022, 17).

⁵ Alceo è padre di Anfitrione.

Gli insegnamenti che egli recepisce, inoltre, plasmano una natura già predisposta fin dalla nascita ad incarnare questo modello (Marrou [1948] 2016; Jaeger [1944] 2003; Brillante 1991); se è vero che un percorso educativo e formativo è tale nella misura in cui «mira a conseguire una trasformazione» (Brillante 1992, 201; Bertagna 2018), è opportuno tenere presente che essa è favorita proprio dall'esistenza di quelle doti che l'eroe, differenzialmente dai comuni mortali, possiede fin dal concepimento. Da questo punto di vista, il processo educativo di cui è destinatario rimanda all'*educēre*, ovvero al "trarre fuori" le potenzialità che gli appartengono fin dalla nascita, nella consapevolezza che Eracle, come qualunque altro soggetto coinvolto in un processo educativo, «abbia una sua forza intrinseca, una natura originaria personale da dispiegare, che desidera affermare e che è necessario rispettare [...] poiché soltanto dall'incontro armonico tra le "azioni" dell'educatore e quelle dell'educando può scaturire l'educazione» (Bertagna 2010, 359). Quest'ultima, infatti, si distingue dall'addestramento (ibid., 94) e dal mero modellamento, poiché mira a coinvolgere direttamente il soggetto che, grazie agli insegnamenti ricevuti, sarà progressivamente in grado di forgiare se stesso da autentico protagonista (Bertagna 2018). Un aspetto rilevante che consente la transizione verso l'età adulta, infatti, è il ruolo centrale del soggetto, chiamato a «decidere, scegliere e agire» per far sì che i contenuti recepiti diventino parte di sé e non «qualcosa di opaco e pesante» da subire «in maniera passiva» (Bertagna 2010, 367). Se tali distinzioni non sono presenti in modo definito nelle fonti letterarie, esse emergono, invece, in quelle cinematografiche, dove è possibile cogliere, sebbene in modalità differenti, gli aspetti peculiari dei processi educativi e formativi che coinvolgono il giovane eroe.

I MAESTRI DELL'EROE E I MOTIVI DELL'ALLONTANAMENTO DA CASA

Come narrano le fonti, i numerosi maestri di Eracle iniziano fin da subito a prodigarsi affinché l'eroe si cimenti non solo negli sport tradizionali, ma anche nell'apprendimento delle norme etiche, della medicina, della musica e delle lettere. Benché dai testi antichi non sia possibile individuare i dettagli del rapporto che si instaura tra Eracle e i suoi maestri – tranne che per un episodio certamente non lodevole, descritto di seguito – è tuttavia possibile sostenere che quella che, di volta in volta, si crea tra il giovane e i suoi maestri ricalchi i tratti di una relazione asimmetrica, che vede coinvolti un *magis*, la figura che in quel momento si pone nei suoi confronti come guida, e un *minus*, Eracle appunto, che

«si affida o sceglie di crescere nel modo che gli è proposto» (Bertagna 2018, 27; Scaglia 2020, 12-13). L'eroe, infatti, in questa fase di crescita, è *minus* e, proprio per questo, necessita di entrare in relazione con tutti quei *magis* che, tramite le loro indicazioni, gli consentiranno di far fiorire le qualità che lo contraddistinguono come «soggetto che ha già in sé stesso le energie necessarie per diventare ciò che ogni volta è e vuole essere, sebbene abbia bisogno di essere aiutato a realizzare queste sue proprie potenzialità» (Bertagna 2010, 359).

Da questo punto di vista, l'idillio di Teocrito si rivela particolarmente ricco di spunti: l'autore, infatti, inserisce alcuni interessanti riferimenti ai maestri che educarono Eracle. Il primo che egli cita è il «vecchio Lino, il figlio d'Apollo» (105-106), mitico cantore e maestro di Orfeo, al quale è affidato il compito di impartire l'insegnamento delle lettere. Eurito, invece, gli insegna ad utilizzare l'arco, Eumolpo di Filammone ad apprendere l'arte musicale e Arpàlico di Panòpeo a primeggiare nella lotta (107-119). È il padre, Anfitrione stesso, che lo allena «a condurre i cavalli aggiogati al carro, a girare indenne / attorno alla meta, preservando il mozzo della ruota» (119-121), mentre Cástore Ippalide, «ad attaccare un uomo, lancia in avanti e scudo / a riparo della schiena, a sopportare ferite di spada, / a ordinare una falange, a valutare una schiera / di nemici in un assalto, a comandare cavalieri» (125-128).

Teocrito offre, inoltre, alcune informazioni sull'alimentazione del giovane eroe: mentre Achille, sul Pelio, si nutre del midollo di leoni e di lupi (*Achill.* II, 99-100), Eracle, per cena, di «carni arrostate» e di una «grande pagnotta / dorica» che «di certo avrebbe saziato uno zappatore!», mentre «di giorno un pasto frugale, non cotto» (137-140).

Prendendo in considerazione la versione della *Biblioteca* dello Pseudo-Apollodoro, si nota che subito dopo l'episodio dell'uccisione dei serpenti, viene descritto in modo sintetico il percorso educativo dell'eroe. Se anche qui è Anfitrione stesso a insegnare al giovane «a condurre il carro da guerra» ed è Cástore che addestra Eracle «a combattere in armi» (II, 4, 9), sono differenti i nomi e i rispettivi ambiti di competenza degli altri maestri citati. Autolico, infatti, gli insegna a lottare, Eurito a tirare con l'arco, Lino a suonare la cetra. Un elemento interessante è costituito proprio dal fatto che, secondo lo Pseudo-Apollodoro, gli scarsi risultati che l'eroe ottiene nell'apprendimento della musica fanno arrabbiare il maestro e, all'ennesimo rimprovero, Eracle lo uccide, rompendogli la testa con lo strumento. Come scrive l'autore, infatti: «Lino si era trasferito a Tebe e ne aveva preso la cittadinanza, ma fu ucciso da Eracle con un colpo di cetra: lo aveva infatti percosso, cosicché il suo allievo, irato, lo uccise» (II, 4,

9-11). In questo caso, il rapporto che si crea tra il *magis* (Lino) e il *minus* (Eracle) non è definibile come un percorso reciprocamente ascensionale (*agoghé*) che coinvolge entrambi i soggetti (Bertagna 2018, 125): esso, infatti, è dominato dalla forza e dall'imposizione (*imperium*), giungendo addirittura al delitto. Viene meno, inoltre, quell'armonia⁶ intesa in senso pedagogico, come il rispetto «del patto di muoversi insieme, stretti l'uno all'altro, ma sincroni, senza pestare i piedi altrui, trovando un'andatura che sia "ordinata" e, soprattutto, che "leghi bene", e al massimo possibile, i protagonisti delle relazioni pedagogiche asimmetriche, rendendoli intenzionalmente, sebbene in modi e intensità diverse, ambedue, sempre più complementari» (Bertagna 2018, 29).

Diversi autori antichi ricordano questo episodio – che in parte è «manifestazione precoce della natura violenta dell'eroe» (Brillante 1992, 206) – mentre Diodoro non ne fa menzione, probabilmente perché mosso anche in questo caso dalla volontà di «escludere dalla carriera dell'eroe episodi poco edificanti» (Ivi, 207). Come gli studiosi hanno messo in luce, il suo atteggiamento è la diretta conseguenza del rifiuto di un'educazione scolastica, che non è commisurata alla sua statura eroica⁷.

Benché Eracle venga assolto, poiché si appella a una legge del legislatore cretese Radamanto (Guidorizzi 2021, 67) secondo la quale «colui che reagisce contro chi lo aggredisce ingiustamente è immune da colpa» (*Bibl.*, II, 4, 9), Anfitrione decide di allontanare il figlio, mandandolo tra i pastori in campagna. È proprio qui che Eracle completa la propria crescita: come narra l'autore, è questo periodo vissuto al margine dell'abitato che gli consente di fiorire, divenendo invincibile con l'arco e con il giavellotto, rivelandosi il primo tra i suoi compagni (*ibidem*). Non solo si distingue tra i coetanei per le doti possedute, ma anche a livello fisico: infatti, per lo Pseudo-

⁶ Bertagna sottolinea che «nella relazione pedagogica [...], infatti, all'avanzamento di una persona in una direzione non può che corrispondere il ritrarsi volontario, ragionato, libero e responsabile dell'altra, e ciò proprio per riconoscere e valorizzare ambedue nel tendere insieme, via via, al meglio possibile di sé. Il problema di questo "passo di danza relazionale", semmai, è duplice. Da un lato, non calcificare in una sola direzione gerarchica i poli di questa asimmetria strutturale, ma lasciarli aperti alle circostanze, oltre che, sempre, alla bi-direzionalità e multi-direzionalità [...]. Dall'altro lato, si tratta di istituire questa mobile "danza creatrice" tra i poli della relazione pedagogica asimmetrica esistente nell'"essere", avendo come traguardo del suo "dover essere" l'armonia» (Bertagna 2018, 27-29). La radice verbale di questa parola, dall'indoeuropeo *ar-, è presente nei verbi greci *ararisco* («adatto, unisco») e *armo- zo* («accordo, patto») (*ibid.*, 28).

⁷ Si ricordi, a questo proposito, che la *paideia* antica prevedeva l'insegnamento della musica e della danza, come fa notare Marrou ([1948] 2016, 75-76). Inoltre, per Platone «la musica e la ginnastica costituivano le forze formatrici della natura umana nell'interrezza delle sue dimensioni, sia sul piano dei contenuti, sia su quello dell'espressione» (Scaglia 2020, 44).

Apollodoro, «anche soltanto l'aspetto lo rivelava come figlio di Zeus; era alto quattro cubiti e dai suoi occhi dardeggiavano lampi di fuoco» (II, 4, 9).

Un elemento costante della *paideia* eroica è rappresentato proprio dall'allontanamento del giovane eroe dalla sua casa paterna e dalla permanenza, per un periodo più o meno lungo, nel mondo esterno, a contatto con la natura. Come scrive Campbell, «la parabola convenzionale dell'avventura dell'eroe costituisce la riproduzione ingigantita della formula dei riti di passaggio: separazione, iniziazione, ritorno: che potrebbe definirsi l'unità nucleare del monomito» (Campbell [1949] 2012, 33). Questa fase costituisce il momento di formazione dell'eroe (Brillante 1992, 200), dove tale categoria, però, contempla una pluralità di sfumature, rimandando, da un lato al processo di acquisizione delle tecniche della caccia e della guerra, delle varie specialità agonistiche, dell'arte della medicina e delle norme etiche e civili, ma dall'altro anche a quella scelta consapevole e critica della «propria peculiare forma nella quale realizzarsi, in intenzionalità, *lógos*, libertà, responsabilità» (Bertagna 2010, 381). Tuttavia, è opportuno precisare che questa seconda accezione, benché, possa essere – per certi versi – intuita dalla lettura delle fonti letterarie, è individuabile soprattutto nel cartoon e nel film, configurandosi come un elemento che le riscritture del mito accentuano, probabilmente perché particolarmente eloquente per il pubblico contemporaneo, ugualmente coinvolto e mobilitato, seppure in modalità differenti, da quegli interrogativi e da quei dubbi che, oggi come allora, ciascuno sperimenta nella fase di costruzione della propria identità.

Oltre a dimorare in un luogo diverso da quello di nascita, un altro *tópos* ricorrente nella *paideia* eroica, è l'affidamento a un essere semiferino, che riveste il ruolo di *magister*, dove, con questo termine, si intende «colui che tra i due *sa* ed è di più» (Bertagna 2018, 27). Numerosi sono gli eroi che vennero educati dal celebre centauro Chirone, come documenta l'elenco che Senofonte inserisce all'inizio del *Cinegetico*, tra i quali, però, non viene citato Eracle (Brillante 1992, 208), nonostante alcune rappresentazioni iconografiche, tra cui un'anfora a figure nere della fine del VI secolo con Hermes che reca Eracle bambino, attestino che anch'egli fu allevato da Chirone. Il fatto che l'eroe debba trascorrere un periodo in un luogo posto «ai margini» va interpretato tenendo presente il valore *paideutico* proprio degli spazi che, tanto in età arcaica quanto in quella classica, si rivelano strettamente connessi con le pratiche educative⁸. Come sottolinea

⁸ La duplicità «interno-esterno» della città continuerà a rivelarsi un elemento determinante nei vari processi connessi con la transizione verso l'età adulta. A questo proposito, Gabriella Seveso fa notare che alcuni riti avevano luogo non per forza nello «spazio marginale», ma anche in

Gabriella Seveso, infatti, «i dispositivi formativi che la città antica metteva in atto prevedevano precise suddivisioni degli spazi così come dei tempi» (2019, 131-132), finalizzate a garantire al singolo la graduale forgiatura di una precisa identità. Tale aspetto non pertiene solo ed esclusivamente l'eroe, poiché, sebbene in forme diverse, si rivela un motivo ricorrente, che caratterizza in generale la fase di transizione all'età adulta: gli efebi, ad esempio, «erano tenuti a vivere per un breve periodo in zone selvagge al di fuori della città, procacciandosi il cibo e apprendendo l'arte della sopravvivenza» (Ivi, 133).

Passando dalle fonti letterarie a quelle cinematografiche, è possibile notare alcuni elementi degni di attenzione. Da un lato, è significativo rilevare che nel film non venga dedicata un'attenzione specifica all'infanzia e al percorso educativo di Alcide: dalla scena in cui il piccolo appena nato è tra le braccia della madre Alcmene, si passa subito a mostrare come è diventato vent'anni dopo, mentre nel bosco cavalca con la principessa Ebe, di cui è innamorato. Solo implicitamente si può supporre che il ruolo di guida e di maestro sia stato svolto da Chirone, che in questa versione compare come un saggio, cieco e anziano, che accompagna sempre la regina Alcmene, dandole consigli e conforto. Si può dedurre che, proprio a costui, la regina abbia affidato l'educazione dei due figli, come sembra emergere da una delle scene finali del film, quando, di fronte ad Ificle che è ormai pronto ad uccidere Chirone, Eracle cerca di convincere il fratellastro a non compiere quel gesto omicida, ricordandogli che era stato proprio lui, l'ormai anziano Chirone, a stargli vicino quando da piccolo era ammalato. Se la morte di Chirone lascia del tutto insensibile Ificle, non è così per il giovane che, nuovamente, mostra quel lato umano che lo contraddistingue fin dalle prime scene: abbracciandone il corpo ormai immobile, si lascia andare a un pianto di dolore e di disperazione, segno di quell'affetto profondo che lo univa al saggio Chirone.

Al di là di questi aspetti che lo spettatore può notare, confermati anche dal nome scelto dai registi per questa figura, non sono dedicate scene specifiche al percorso educativo del giovane, differentemente dal film d'animazione Disney, dove, invece, viene mostrato l'addestramento al quale il giovane Hercules si sottopone. Come avviene nelle fonti letterarie, anche qui, benché vi sia una notevole distanza dal mito, è possibile trovare tracce del medesimo schema che caratterizza la *paideia* dell'eroe. Se nelle fonti Eracle viene allontanato per aver ucciso il maestro Lino, qui la fase di allontanamento ha inizio nel momento in cui il giovane si rende conto di essere nel posto sbagliato e confida ai genitori adottivi, i due con-

tadini Alcmene e Anfitrione, di sentire dentro di sé la sensazione di non appartenere a quel mondo. È in questo modo che il mito assolve una funzione propriamente educativa, poiché consente al pubblico di immedesimarsi in un eroe che è afflitto da sensazioni comuni che, chiunque, nel corso della propria esistenza, può provare: infatti, i cartoons affasciano così tanto, soprattutto i più piccoli, per la loro capacità di far leva «sulle emozioni più profonde» (Sarsini 2012, 49), generando «una forte immedesimazione nei personaggi» (ibid., 50). Inoltre, i film d'animazione prodotti dalla Disney sono in grado di «conquistare un grande pubblico» grazie «all'immediatezza della narrativa» (Forni 2020, 115) che, in un modo apparentemente semplice, giunge a considerare tematiche dal valore universale, come in questo caso.

Vedendo lo stato d'animo del giovane, i due anziani decidono di rivelargli la verità, spiegandogli che non è loro figlio, ma che era stato trovato con una collana recante il simbolo degli dèi. A questo punto, Eracle decide di partire alla volta del tempio di Zeus, alla ricerca di risposte: comprende, dunque, che necessita di un maestro, che lo educhi affinché possa diventare un eroe. Questo aspetto, riletto in chiave contemporanea, si rivela particolarmente significativo, poiché consente di cogliere la centralità della dimensione relazionale nel processo di crescita: anche colui che è figlio di un dio, necessita di un *magis* a cui affidarsi per far emergere quelle doti che, sebbene gli appartengano fin dalla nascita, devono essere coltivate grazie alla guida di *magister*, con il quale intraprendere un percorso ascensionale, che richiama i tratti di una vera e propria *agoghé* (Bertagna 2018, 26).

Se inizialmente il satiro Filottete si rifiuta di aiutarlo, alla fine è costretto da Zeus a venire incontro ai desideri del giovane. L'allenamento a cui lo sottopone ricorda quanto riportano le fonti letterarie. Eracle, si esercita, infatti, ad utilizzare la spada, a combattere, a tirare con l'arco, si irrobustisce con esercizi ginnici di vario genere, impara a concentrarsi, a sopportare il freddo e le condizioni climatiche avverse. Gradualmente si nota come l'aspetto fisico del giovane ne esca modificato: i tratti infantili-adolescenziali che lo caratterizzavano prima di incontrare Filottete lasciano man mano posto a una costituzione robusta e muscolosa, in linea con quella con cui l'eroe è tradizionalmente ricordato.

LA PRIMA IMPRESA EROICA E L'AVVENUTO PASSAGGIO ALL'ETÀ ADULTA. UN CONFRONTO TRA LE FONTI

A partire dalle epoche più remote, le imprese di Eracle costituiscono uno dei soggetti più frequentemente rappresentati nella pittura vascolare. Tra questa, l'uc-

«una particolare porzione di spazio che risulta "esclusa" dalle attività o dal libero accesso e connessa con tabù o divieti» (Seveso 2019, 133).

cisione del leone occupa un posto di particolare rilievo, in quanto costituisce il «compimento» del processo di formazione dell'eroe (Ibello 2010, 2). Benché emergano delle differenze tra le modalità con cui l'episodio viene descritto nelle fonti letterarie e rappresentato nell'iconografia, ciò che è importante sottolineare è che, mentre l'uccisione dei serpenti durante l'infanzia prefigura il destino grandioso che lo attende, in questa circostanza l'eroe si manifesta per la prima volta in tutta la sua forza.

Nella versione dello Pseudo-Apollodoro, l'uccisione del leone nemeo costituisce la prima impresa. Secondo quanto riportato dall'autore, Eracle, infatti, si era recato a Tirinto ai comandi di Euristeo e «come prima impresa costui gli ordinò di portargli la pelle del leone nemeo, che era una belva invulnerabile» (II, 5, 1). L'impresa avviene in coincidenza con il raggiungimento della maggiore età e la fine del periodo trascorso fra i pastori (Brillante 1992, 213; *Bibl.* II, 5, 1).

Nella versione di Diodoro (IV, 10, 2), invece, anziché all'uccisione del leone, si dà spazio al successo ottenuto dal giovane eroe nella guerra contro Erginos, re di Orcomeno, vincendo il quale Eracle riesce a sgravare la propria città dal tributo imposto dal nemico, a ottenere in sposa la figlia del sovrano di Tebe, Megara, e il diritto di governare la città (Brillante 1992, 213). Come già ribadito più volte, l'autore tende sempre a fornire una versione lineare, con un lieto fine.

Secondo quanto Teocrito narra nell'Idillio XXV, la belva nemea, la cui tana si trovava in unantro a due uscite, procurava «tanti dolori agli uomini e agli armenti» (v. 281). Eracle dapprima cerca di abbattere il leone con le frecce, ma non riuscendo a ferirlo, perché invulnerabile, lo insegue nel covo, bloccando una delle due uscite con un masso, deciso ad affrontare l'animale a mani nude.

Al di là delle differenze che emergono dall'analisi delle fonti letterarie a cui si è fatto riferimento, è chiara la centralità di tale episodio: il leone rappresenta l'animale feroce per eccellenza con cui l'eroe deve misurarsi per mostrare il suo reale valore. Probabilmente questa era una prova che anche i capi guerrieri dovevano superare e, almeno dall'età minoico-micenea (Parisi-Presicce 1998), contraddistingueva il percorso paudeutico degli *aristoi*. Benché, dunque, non esclusiva dell'eroe, costituisce, tuttavia, un elemento centrale della *paidéia* del giovane Eracle, in quanto prova tangibile del suo coraggio.

Anche nella fonte filmica è presente l'episodio dell'uccisione del leone, ma diversa è la collocazione temporale nella *paidéia* dell'eroe: dopo che Alcide e la principessa di Creta hanno trascorso insieme il pomeriggio, vengono visti da Ificle, geloso per il legame che si è creato tra il fratellastro e la ragazza, che vorrebbe per sé

come sposa. Sulla strada del ritorno, compare «un leone di Nemea», così chiamato anche nel film: dal momento che le lance si rivelano inutili e non scalfiscono minimamente la bestia, Alcide decide di affrontarlo e lo uccide, soffocandolo grazie alla sua forza sovraumana.

Se, nelle fonti letterarie, questa impresa è successiva al periodo di allontanamento e di formazione, nel film *Hercules - La leggenda ha inizio*, l'ordine è opposto: dopo l'uccisione del leone, all'annuncio che sarà Ificle a prendere in sposa Ebe, il giovane Alcide e quest'ultima, che preferisce la morte piuttosto che concedersi allo sposo che le è stato assegnato, decidono di scappare, ma nella loro fuga vengono fermati dagli uomini del re. Proprio per questo motivo, Anfitrione decide di allontanare l'eroe, mandandolo a combattere in Egitto, convinto che «la guerra gli farà bene». Anche nella fonte filmica, come nelle fonti letterarie, dunque, l'allontanamento da casa è conseguenza di una colpa di cui il giovane si è macchiato, cioè il tentativo di fuga con la ragazza di cui è innamorato, mentre secondo lo Pseudo-Apollodoro derivava dall'uccisione del maestro di musica.

È da questo momento che ha inizio un vero e proprio viaggio di formazione per Alcide, il quale comincia non solo ad affinare le doti che già possiede, ma si pone continuamente degli interrogativi sulla sua identità. Il momento della partenza da Tirinto, infatti, segna per Alcide una vera e propria cesura: in questo periodo di lontananza, sperimenta la sofferenza, l'attesa, il dolore e si lascia attraversare da tutte quelle domande che lo assalgono. Proprio da questo momento in poi, per non farsi riconoscere, si fa chiamare Hercules e risulta emblematica la risposta con cui egli confida all'amico di non sapere ancora chi sia costui. Interessante notare come questa ammissione avvenga quando si trovano in viaggio, a bordo della barca, con tutti gli altri schiavi, proprio a significare che per l'eroe ha inizio un percorso di scoperta e di conoscenza, che sancirà la maturazione di una maggiore consapevolezza di sé stesso.

Ancor più interessante è notare come, a Tirinto, il giovane Alcide sia ormai considerato morto: l'ultimo saluto gli viene dato con la celebrazione di un funerale, che lascia piene di dolore la regina Alcmena e la giovane Ebe. Riprendendo Brelich, è possibile trovare similitudini tra queste scene e «un motivo diffusissimo delle iniziazioni, quale è il rito di morte e rinascita» (2008, 134) che è previsto nel processo di transizione dalla giovinezza all'età adulta, tanto che «la morte diviene la condizione indispensabile della “nascita” ad un altro e nuovo genere di esistenza» (Brelich 2008, 135).

Con l'amico Sotero sembra instaurarsi una vera e propria relazione asimmetrica (Bertagna 2018, 27) tra un *magis*, il comandante Sotero, e un *minus* – il giovane

Hercules –, tra i quali si realizza uno scambio reciproco: se il primo, una volta che sono stati fatti prigionieri, è consapevole delle sofferenze che li attendono – come emerge nella frase: «ho viaggiato per il mondo, *so* cosa ci aspetta» – il secondo ha la grande capacità di infondere speranza ed è sicuro che, insieme, potranno fare ritorno a casa. Entrambi, dunque, sono per certi aspetti *minus* e per altri *magis*, completandosi a vicenda in una *agoghé* in cui i rispettivi ruoli non sono «calcificati» «in una sola direzione gerarchica», bensì appaiono «aperti alle circostanze» (Bertagna 2018, 27).

Finalmente, grazie al valore dimostrato e ai successi ottenuti, entrambi riescono a ottenere la libertà e fanno ritorno a Tirinto, dove però la situazione è degenerata e il popolo è costretto a sopportare le continue vessazioni del re e di Ificle. Nemmeno a questo punto, però, l'acquisizione del suo ruolo da adulto e della sua piena identità è ancora avvenuta del tutto: infatti, a chi lo definisce «Hercules, il dio», egli risponde di essere «soltanto un uomo».

La fonte cinematografica, infatti, gioca sull'opposizione di queste due nature – divina e umana – che, solo alla conclusione, risulteranno pienamente integrate in modo armonico. Temprato dal periodo trascorso lontano da casa, Alcide sa che la sua missione è quella di ristabilire la pace nel regno e sposare la donna di cui è innamorato: nonostante la dea Era lo inviti ad accettare chi è, riconoscendo il padre e scoprendo un potere inimmaginabile, egli continua a rifiutare questa parte di sé stesso fino a che viene catturato e incatenato davanti a tutto il popolo. Proprio a questo punto, dopo che Chirone è morto, ed Ificle è pronto ad uccidere anche Sotero, invoca Zeus: la forza smisurata che ottiene, gli permette di liberarsi dalle catene e di rivelare agli altri, oltre che a sé stesso, per la prima volta, la sua vera natura. Grazie ad essa, mettendosi a capo dell'esercito, uccide Anfitrione e diventa il nuovo sovrano.

Il film, dunque, si conclude con un lieto fine, con l'immagine di Ebe che, pienamente in linea con il ruolo di «moglie-madre» previsto nella città antica (Seveso 2010; Scaglia 2020, 22), ha appena dato alla luce un figlio. Eracle stesso, a questo punto, può essere considerato adulto, pronto ad adempiere al meglio ai doveri di marito, padre e re della città.

Anche nel film d'animazione Disney, il lieto fine si ha nel momento in cui finalmente Hercules riesce a concludere positivamente il suo processo formativo, benché questo si qualifichi come «un percorso inesauribile e sempre perfettibile» (Bertagna 2018, 126). Egli, finalmente, è riuscito nell'intento di «darsi una forma» che, nel suo caso, corrisponde a quella dell'eroe. Secondo Bertagna, infatti, «la “formazione” avviene quando il soggetto stesso, in ragione e volontà» «dimostra di e vuole cre-

scere», dando “ordine e misura” ad un io sempre migliore» (Bertagna 2018, 126). Più volte, nel corso del cartoon ricorre la frase nella quale è possibile cogliere in modo chiaro la sua volontà di «diventare un mito»: infatti, «nella formazione, è, dunque, l'io che modella se stesso» da autentico protagonista (Bertagna 2018, 126). Solo quando il giovane giunge a comprendere, dopo le numerose peripezie, che un grande eroe non si misura dalla «forza dei muscoli» che possiede ma dalla «forza del suo cuore», può essere riconosciuto a pieno titolo come tale. La tematica amorosa anche in questa fonte ha una centralità rilevante: giunto alla conclusione del suo “percorso di formazione” che l'ha reso adulto e consapevole della sua reale identità, benché il padre Zeus sia pronto ad accoglierlo sull'Olimpo, si rende conto che una vita senza Meg, la ragazza di cui è innamorato, sarebbe vuota e priva di significato. Emblematica la frase che pronuncia, con la quale dichiara che preferisce restare sulla terra con lei, perché, finalmente, *sa* quale è il suo posto.

CONCLUSIONI

Come si è cercato di mostrare attraverso l'analisi dell'infanzia e della giovinezza di Eracle, nelle fonti è possibile identificare alcuni *tópoi* che caratterizzano la *paideía* dell'eroe antico, benché alcuni aspetti siano meno definiti e chiari rispetto al percorso educativo e formativo di altri celebri eroi.

Prendendo in considerazione tematiche quali la nascita, la duplicità del nome, l'uccisione dei serpenti, i maestri che lo educarono, il tema dell'allontanamento e della separazione dal contesto domestico, l'uccisione del leone, che sancisce l'avvenuta transizione all'età adulta, si sono messi in luce i momenti centrali dell'infanzia e della giovinezza di un personaggio, la cui personalità e le cui vicende si rivelano, a tratti, di difficile comprensione.

Tralasciando le differenze che emergono, è interessante evidenziare come l'accostamento tra fonti letterarie e fonti filmiche consenta una lettura su più livelli degli episodi di cui l'eroe è protagonista, grazie all'intreccio tra la prospettiva storico-filologica, le categorie pedagogiche e, in parte, gli aspetti antropologici.

Se è vero che un eroe omerico, come Achille, viene educato ad essere «sempre il primo e distinto fra gli altri» (*Iliade* XI, 784) e ad incarnare l'*areté* (Scaglia 2020, 18), è chiaro che non si possa asserire lo stesso per una figura complessa come quella di Eracle, le cui vicende, così come sono restituite dalle fonti, non sono sempre definibili esemplari. Eppure, dall'analisi condotta si evince come, nelle trasposizioni cinematografiche contemporanee, l'esemplarità dell'eroe si configuri un ele-

mento determinante, diventando il fulcro del messaggio da trasmettere agli spettatori. Infatti, basti ricordare a questo proposito come, fin dall'età antica, tale caratteristica distintiva dell'eroe non solo è stata «sempre presente nell'anima dei Greci» (Ivi, 81), ma è giunta fino alla contemporaneità.

In questo dialogo con l'antichità, dunque, viene recuperato un aspetto che contraddistingue la figura dell'eroe antico – il suo essere un vero e proprio *exemplum* da cui lasciarsi ispirare – rendendo, però, maggiormente fruibili da un pubblico contemporaneo le vicende di cui egli è protagonista, in modo da favorire quel processo di immedesimazione che è messo in moto non solo dai cartoons pensati per i piccolissimi, ma anche dai film rivolti a un pubblico adulto. Quei valori come la bontà, l'autenticità, il coraggio, la fedeltà ai propri principi, la determinazione emergono più volte nelle fonti cinematografiche, come vero e proprio *phármakon* salvifico contro gli effetti deleteri causati dalla malvagità, dalla sete di potere e dalla spregiudicatezza che caratterizzano gli antagonisti con i quali si deve misurare.

Le fonti cinematografiche, dunque, si sono rivelate particolarmente interessanti dal punto di vista storico-educativo in quanto non solo hanno permesso di instaurare un confronto attivo e interdisciplinare con le fonti letterarie per mettere in luce le peculiarità del percorso paideutico dell'eroe greco, ma anche perché costituiscono un valido strumento educativo attraverso cui veicolare alcuni aspetti dell'antichità ancora oggi attuali: l'Eracle del film è un eroe con una forza che certamente non appartiene all'ordinario, ma si rivela più volte un giovane assalito da domande, innamorato, a tratti fragile, che non nasconde i sentimenti più profondi. Allo stesso tempo, l'Hercules del film d'animazione è desideroso di trovare il proprio posto nel mondo e vive quella sofferenza che deriva dalla percezione di non essere accettati dal contesto nel quale si è inseriti. In questo senso, si pone come paradigma e vero e proprio *exemplum* nel momento in cui le sue vicende, opportunamente emendate, vengono riproposte alle nuove generazioni, favorendo quel processo di imitazione che costituisce «la molla principale di ogni educazione» (Marrou [1948] 2016, 639).

Se, quindi, le fonti letterarie e iconografiche serbano memoria delle grandiose imprese che Eracle riesce a superare fin dall'infanzia grazie alle sue doti e alla sua forza, ma allo stesso tempo rendono il lettore consapevole – ad eccezione di Diodoro – delle azioni riprovevoli di cui si macchia, nel momento in cui si decide di proporre questa figura dell'antichità al mondo contemporaneo si valorizzano tutti quegli aspetti positivi che la caratterizzano, in modo che costituisca un modello per il pubblico. È proprio da questo punto di vista che Eracle si rivela un

personaggio interessante ancora oggi, esempio di riflessioni e comportamenti universali, che l'eroe riesce pienamente ad incarnare dopo aver superato una serie di prove e un vero e proprio viaggio di formazione, metaforico (come nel film d'animazione) o concreto (come nel film). Entrambe le versioni cinematografiche sottolineano con forza non tanto e non solo le imprese in sé, ma l'umanità dell'eroe e il desiderio continuo di conoscenza di sé stesso e del proprio ruolo all'interno delle relazioni e dei contesti in cui vive. Il vero passaggio all'età adulta, nelle fonti contemporanee, non è sancito tanto dal superamento di un'unica prova, ma è un percorso continuo e progressivo, come quello di ogni essere umano che gradualmente acquisisce, grazie anche alle guide che ha intorno, piena consapevolezza di sé stesso. Proprio in questo senso, allora, emerge il significato profondo del «rito di passaggio» come «itinerario misterioso compiuto il quale un individuo non sarà più lo stesso» (Fassina 2006, 9). Come si è sottolineato più volte, infatti, quello di Eracle è un progressivo «trasformarsi» (Bertagna 2010; 2018), che implica una riflessione continua e un confronto costante con le conseguenze che questo processo reca con sé: la progressiva forgiatura, da autentico protagonista, della propria identità di adulto non si configura come un percorso lineare, ma contempla fatica, a tratti sofferenza e assunzione di responsabilità: anche da questo punto di vista emerge quanto sia esemplare la vicenda dell'eroe, così come viene resa nelle fonti cinematografiche, nelle quali il pubblico può ritrovare quelle emozioni e quelle incertezze che non solo il giovane Eracle, ma ciascuno vive nel momento in cui inizia a confrontarsi con la fatica di crescere e di «darsi la forma» che meglio corrisponde alla propria natura profonda (Bertagna 2010, 381).

Benché, come si è detto in apertura, «la relazione con il passato si mostri particolarmente difficoltosa», marcata come è dalla sensazione di inutilità e di non spendibilità di quanto è stato prodotto dalla civiltà umana nei tempi più antichi (Seveso 2020, 69), cercare «legami profondi e complessi con tradizioni parallele» (Ivi, 75), confrontare «fonti e documenti di tipologie differenti» (Ibidem), anche su tematiche come la *paideia* dell'eroe, si rivela non «una fatica sprecata» (Brellich 2010, 17), ma un valido mezzo attraverso il quale far emergere il valore profondamente umano di figure così complesse e ricche di sfaccettature, come quella del giovane Eracle.

BIBLIOGRAFIA

Alfieri, Paolo (a cura di). 2019. *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*. Roma: Armando editore.

- Bertagna, Giuseppe. 2010. *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bertagna, Giuseppe (a cura di). 2018. *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*. Roma: Studium.
- Bettini, Maurizio. 2017. *A che servono i Greci e i Romani?* Torino: Einaudi.
- Brambilla Lisa, Marialisa Rizzo e Gabriella Seveso. 2021. «Dal fumetto al grande schermo: modelli educativi e super-eroine della Marvel (2000-2020)». *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 16, 3 (2021): 19-37.
- Brellich, Angelo. 2008. *Le iniziazioni*. Roma: Editori Riuniti University Press (prima edizione: 1961).
- Brellich, Angelo. 2008. *Gli eroi greci: un problema storico-religioso*. Milano: Adelphi (prima edizione: 1958).
- Brillante, Carlo. 1991. «Crescita e apprendimento: l'educazione del giovane eroe». *Quaderni urbinati di Cultura classica*. 37, 1 (1991): 7-28.
- Brillante, Carlo. 1992. «La paideia di Eracle», in Bonnet, C. – Jourdain-Annequin, C. (eds.). *Héraclès: d'une rive à l'autre de la Méditerranée. Bilan et perspectives, Actes de la Table Ronde de Rome*. Bruxelles-Rome: Academia Belgica-École française de Rome, 15-16 settembre 1989: 199-222.
- Bruni, Elsa Maria. 2021. *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*. Roma: Carocci.
- Campbell, Joseph. 1949. *L'eroe dai mille volti*. Torino: Lindau.
- Cantarella, Eva. 2010. *L'ambiguo malanno. Condizione e immagine della donna nell'antichità greca e romana*. Milano: Feltrinelli.
- Chabod, Federico. 1976. *Lezioni di metodo storico*. Bari: Laterza.
- Ciani Maria Grazia e Monica Centanni. 2022. *Greco. Lingua, storia e cultura di una grande civiltà. L'eroe*. Milano: RCS MediaGroup.
- Depaepe, Marc e Frank Simon. 1995. «Is there any Place for the History of "Education" in the "History of Education"? A Plea for the History of Everyday Educational Reality in- and outside Schools». *Paedagogica Historica*, 1: 9-16.
- Dionigi, Ivano. 2018. *Quando la vita ti viene a trovare. Lucrezio, Seneca e noi*. Roma-Bari: Laterza.
- Fassina, Alberto (a cura di). 2006. *Il viaggio dell'eroe: cinema e riti di passaggio*. Alessandria: Falsopiano.
- Forni, Dalila. *Il cinema d'animazione per l'infanzia e l'adolescenza. Filoni narrativi tra studi cinematografici e sguardi d'autore*. In: Trisciuzzi, Maria Teresa (a cura di). 2020. *Frontiere. Nuovi orizzonti della Letteratura per l'infanzia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Gantz, Timothy. 1993. *Early Greek Myth. A Guide to Literary and Artistic Sources*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Guidorizzi, Giulio. 2021. *Il racconto degli eroi*. Milano: Mondadori.
- Ibelli, Virginia. 2010. «Per una "città delle immagini" etrusca. Eracle, i giovani e la caccia». *Bollettino di Archeologia Online*, XVII International Congress of Classical Archaeology: 48-57: https://bollettinodiarcheologiaonline.beniculturali.it/wpcontent/uploads/2019/05/6_Ibelli_paper.pdf
- Julia, Dominique. (1995). «La culture scolaire comme objet historique», in Novoa, A., M. Depaepe, and E.V. Johanningmeier (eds): «The Colonial Experience in Education: Historical Issues and Perspective», *Paedagogica Historica, Supplementary Series*, I (1995): 353-382.
- Kerényi, Károl. 2002. *Gli dei e gli eroi della Grecia*. Milano: Il Saggiatore.
- Malavasi, Pierluigi, Simonetta Polenghi e Pier Cesare Rivoltella. 2005. *Cinema, pratiche formative, educazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marrou, Henri-Irénée. 2016. *Storia dell'educazione nell'antichità* (a cura di L. Degiovanni). Roma: Studium.
- Mura, Antonio. 1967. *Film, storia e storiografia*. Roma: Ed. della Quercia.
- Palumbo Stracca e Marilena Bruna (a cura di). 2018. *Teocrito. Idilli e epigrammi*. Milano: Rizzoli.
- Parisi Presicce, Claudio. 1998. «Eracle e il leone: *paradeigma andreias*». In Bonnet, C., C. Jourdain-Annequin, et V. Pirenne-Delforge, (eds.): *Le Bestiaire d'Héraclès: IIIe Rencontre héracléenne*. Liège: Presses universitaires de Liège.
- Polenghi, Simonetta. 2018. «Film as a source for historical enquiry in education. Research methods and a case study: film adaptations of Pinocchio and their reception in Italy». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 31 (2018): 89-111.
- Sarsini, Daniela. (2012). «Infanzia e cartoon: alcune riflessioni pedagogiche». *Studi sulla formazione* 1(2012): 47-61.
- Scaglia, Evelina. 2020. *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3*, vol. 1: *Dall'antichità a Comenio*. Roma: Studium.
- Secci, Claudia. 2018. «Cinema, educazione e memoria storica». *Educazione aperta* 3 (2018): 97-115.
- Seveso, Gabriella. 2010. *L'educazione delle bambine nella Grecia antica*. Milano: FrancoAngeli.
- Seveso, Gabriella. 2019. «Spazi, educazione di genere e trasgressione nella città antica». *Pedagogia Oggi*. 18, 1 (2019): 129-142.
- Seveso, Gabriella. 2020. «La storia della pedagogia per le professioni oggi. Per un uso antidogmatico e dialogico con i classici». *Orbis Idearum* 8, 1 (2020): 65-85.

- Van Gennep, Arnold. 2012. *I riti di passaggio*, trad. di M.L. Remotti. Torino: Bollati Boringhieri (prima edizione: 1909).
- Vegetti, Mario. 2020. *L'etica degli antichi*. Roma-Bari: Laterza.
- Viñao Frago, A. (1998). «Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes», in *Culturas y civilizaciones*. III Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea, Valladolid, Secretariado de publicaciones e intercambio científico: Universidad de Valladolid: 167-183.



Citation: Fabio Pruneri (2023) “Potrebbe divenire il Mentore di qualunque Principino, se avesse studiato la Metodica”. Attorno ad alcune lettere d’un precettore a metà dell’Ottocento. La corrispondenza Bajetta-Cherubini (1839-1840). *Rivista di Storia dell’Educazione* 10(1): 109-120. doi: 10.36253/rse-13592

Received: August 25, 2022

Accepted: May 20, 2023

Published: August 9, 2023

Copyright: ©2023 Fabio Pruneri. 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: Luana Salvarani, Università di Parma.

“Potrebbe divenire il Mentore di qualunque Principino, se avesse studiato la Metodica”. Attorno ad alcune lettere d’un precettore a metà dell’Ottocento. La corrispondenza Bajetta-Cherubini (1839-1840)

“He Could Become the Mentor of Any Little Prince, If He Had Studied Methodology”. Around Some Letters from a Preceptor in the Mid 19TH Century. The Bajetta-Cherubini Correspondence (1839-1840)

FABIO PRUNERI

Università di Sassari
pruneri@uniss.it

Abstract. A brief but intense educational experiment took place between 1839 and 1840 in two states of Italy before the unification: Lombardy and Sardinia. This pedagogical experiment consisted of transferring the teaching practices in use in schools inspired by the so-called “normal method” of Austrian Lombardy to Savoy Sardinia. The protagonists were Francesco Cherubini, director of the Brera normal schools, and Canon Antonio Manunta, a convinced innovator of education on the island. The mediator between the two was a young man: Giuseppe Bajetta, already a collaborator of the Lombard lexicographer and in charge of initiating in Sardinia the simultaneous teaching method in use in Milan. The article is based on unpublished correspondence between the parties involved. The letters reveal both the desire to modernise the island through a new way of conceiving elementary education and the difficulty of implementing this ambitious reform programme, essentially due to the need for trained teachers. The letters in the appendix offer a lively and rare description of the difficult task of a preceptor in the first half of the 19th century.

Keywords: elementary education, Sardinia, Lombardy, normal method, 19th century, Manunta, Cherubini.

Riassunto. Una breve, ma intensa, esperienza educativa avvenne tra il 1839 e il 1840. Questo esperimento pedagogico consistette nel trasferire le pratiche didattiche in uso nelle scuole ispirate al metodo normale della Lombardia austriaca alla Sardegna sabauda. Protagonisti di questa vicenda sono Francesco Cherubini, direttore delle scuole normali di Brera, e il canonico Antonio Manunta, convinto innovatore dell’istruzione nell’isola. Mediatore tra i due un giovane: Giuseppe Bajetta, già collaboratore del les-

sicografo lombardo e incaricato di avviare in Sardegna il metodo della didattica simultanea in uso a Milano. L'articolo si basa sulla corrispondenza inedita intercorsa tra i soggetti coinvolti. Dalle lettere si coglie sia la volontà di modernizzare l'isola attraverso un nuovo modo di concepire l'istruzione elementare sia la difficoltà di mettere in atto questo ambizioso programma di riforme essenzialmente per la mancanza di insegnanti preparati. Le lettere poste in appendice offrono una descrizione vivace e rara del difficile compito di un precettore nella prima metà dell'Ottocento.

Parole chiave: istruzione elementare, Sardegna, Lombardia, metodo normale, Ottocento, Manunta, Cherubini.

IL QUADRO

Tra il 1839 e il 1840 si consuma una breve, ma intensa, esperienza che possiamo considerare una sorta di esperimento pedagogico consistente nel trasferire le pratiche didattiche in uso nelle scuole ispirate al metodo normale della Lombardia austriaca alla Sardegna sabauda¹.

Protagonisti di quella vicenda sono Francesco Cherubini², direttore delle scuole normali di Brera, e il canonico Antonio Manunta³, convinto innovatore dell'istruzione nell'isola. Mediatore tra i due un giovane: Giuseppe Bajetta, già collaboratore del lessicografo lombardo e incaricato di innestare in Sardegna la didattica simultanea in uso a Milano.

L'incontro tra Cherubini e Manunta avvenne nel 1825 quando il primo ospitò per un tirocinio il canonico nella scuola modello da lui diretta a Brera. Nell'"Atene d'Italia"⁴, come, con toni forse eccessivi, il sacerdote sardo descrisse Milano, egli ebbe modo di verificare l'efficacia del nuovo metodo basato sull'uso di lavagne, tabelioni murali, libri di lettura. Riteneva che questo tipo di insegnamento si sarebbe potuto esportare in Sardegna dove da poco era stato introdotto il *Regolamento approvato da Sua Maestà Carlo Felice per le Scuole Normali*

che aveva istituito scuole diffuse in tutti i villaggi⁵. Lo stesso Manunta, probabilmente, aveva concorso alla stesura di quel regolamento al quale erano annesse le *Istruzioni date al maestro della scuola normale del villaggio di Bunnanaro in Sardegna*, scritte da un suo discepolo Maurizio Serra (D'Ascenzo 2003). Un testo di un centinaio di pagine, ritenuto dalle autorità piemontesi particolarmente adatto alla formazione dei maestri.

Questa riforma per molti versi ricalcava quella voluta dai Savoia nei territori continentali del Regno di Sardegna nel 1822⁶. Il riordinamento degli studi ebbe un doppio obiettivo: distinguere nettamente l'educazione popolare da quella ginnasiale, basata sullo studio del latino, affidata ai collegi degli Scolopi e dei Gesuiti da antica data, e introdurre, insieme alle materie fondative dell'istruzione elementare obbligatoria, in carico - è bene sottolinearlo - ai comuni e ai sacerdoti, il catechismo agrario⁷. Una materia quest'ultima essenziale per consentire l'auspicata conversione dell'economia sarda da pastorale a agricola. Solo così anche in Sardegna, come nei territori continentali del Regno, si sarebbe introdotta la "proprietà perfetta" frenando la pratica del pascolo brado strappando le terre ai latifondisti e ai feudatari.

Tuttavia, proclamare "vi sarà in tutti i villaggi del Regno un maestro di scuola, il quale insegni a leggere e scrivere l'abbaco, la Dottrina Cristiana, ed il Catechismo d'Agricoltura" come affermava l'articolo 31 del Regio Editto emanato nel 1824 e non disporre del personale in grado di realizzarlo, se non per le indicazioni di metodo contenute nelle già accennate *Istruzioni*, aveva significato, come scrisse Manunta, non senza ragione, convertire il "balsamo in veleno"⁸. Da qui l'idea di chiedere a Cherubini, che tra l'altro aveva manifestato un sincero interesse per la lingua sarda, di recarsi

¹ Per un inquadramento generale del contesto in cui si colloca il carteggio, allargando uno sguardo anche alla diffusione del metodo normale nel Lombardo-Veneto, si veda Pruneri 2023.

² Francesco Cherubini oltre ad essere autore di un apprezzato *Vocabolario milanese-italiano* in due volumi (1812), più volte riedito era stato traduttore, nel 1821, di due opere di metodica (Cherubini e Peitl 1821), e una per la composizione in lingua (Cherubini 1821), scritte in tedesco dal direttore delle scuole normali di Vienna Joseph Peitl. Requisiti che gli permisero di assumere il ruolo di direttore delle scuole normali di Milano (Polenghi 2004; 2009; Pruneri e Bianchi 2010; Bianchini 2011; Polenghi 2012).

³ Antonio Manunta, nato a Osilo nel 1776, proveniva da una famiglia agiata a Sassari. Frequentò il seminario tridentino laureandosi in teologia nel 1799. Divenuto sacerdote venne incaricato da Carlo Felice di coordinare e occuparsi della stampa del Regolamento delle Scuole Normali del Regno di Sardegna. Fu anche direttore dell'*Ospizio di San Lucifero* di Cagliari, un istituto destinato all'educazione e alla formazione professionale di giovani orfani. Una biografia del canonico dai toni un po' agiografici, ma ricca di informazioni è stata scritta da Spano 1867.

⁴ Lettera di Manunta a Cherubini, 7 maggio 1841. BNB (Milano), fondo Cherubini, lettere AH XIII 1/ 60, 49.

⁵ Il Regolamento del 25 Giugno 1824 seguiva di un anno il Regio Editto sulla Pubblica Istruzione nel Regno di Sardegna del 24 Giugno 1823 (Sani e Tedde 2003).

⁶ Regie patenti del 23 luglio 1822 volute dal re Carlo Felice per avviare le scuole elementari e quelle pubbliche e regie nei territori continentali del Regno (Morandini 2003; Bianchini 2008; Pruneri 2011).

⁷ Costituivano parti del curriculum anche la dottrina cristiana, leggere, scrivere e fare di conto.

⁸ Lettera 30 luglio 1835. BNB (Milano), fondo Cherubini, lettere AH XIII 1/ 60, 10.

nell'isola per un viaggio di studio e per propagandare il modello didattico lombardo. In subordine, il direttore delle scuole normali milanesi avrebbe potuto trovare un giovane che fosse in grado di istruire al nuovo metodo aspiranti maestri.

Il canonico, affascinato dalla lettura del *Giannetto*⁹, e in generale dall'attività del suo autore, il direttore delle scuole di Como Luigi Alessandro Parravicini, era convinto che sarebbe bastato offrire ai maestri della Sardegna un buon modello, simile a quello lombardo, per dare il via ad un processo virtuoso di cambiamento. Si trattava, in buona sostanza, di far circolare i testi di Cherubini, come per esempio la *Metodica*¹⁰, acquistata in numerose copie e distribuita gratuitamente da Manunta agli insegnanti dell'isola e, soprattutto, dar vita a una scuola prototipo che fosse, in qualche misura, esemplare e, successivamente, d'invitare i futuri maestri a frequentarla. Se si fosse operato con scrupolo sarebbe stato possibile, date le entrate delle quali Manunta disponeva a corte, ottenere da Torino un finanziamento in grado di dare gambe all'impresa¹¹.

Il canonico procedette quindi per gradi, chiese insistentemente al suo corrispondente epistolare lombardo di essere messo in contatto con un valente pedagogo disposto a trasferirsi nell'isola, in una prima fase, come istitutore privato dei suoi due nipoti con la speranza, però, una volta saggiatene le qualità, di metterlo a capo della prima scuola di metodo normale in Sardegna¹².

L'impresa non era facile, alla fine venne individuato - certamente con il concorso di Cherubini - come persona adatta allo scopo, un giovane, tale Giuseppe Bajetta, allora diciannovenne, figlio del custode dell'Ospedale Maggiore di Milano, che aveva frequentato il ginnasio e liceo nel capoluogo lombardo. Egli era probabilmente un collaboratore del lessicografo, come apprendiamo da una lettera del 1838 nella quale questi affermava d'aver prestato

“deboli miei servigi, ma sinceri e cordiali, a questa Scuola [quella diretta dal direttore della scuola di Brera]”¹³.

L'ASSUNZIONE DI UN GIOVANE PRECETTORE

Le lettere che qui trascriviamo al termine dell'articolo costituiscono un carteggio, piuttosto raro, dell'avventura di questo giovane precettore chiamato a compito particolarmente gravoso dato che si trovò ad operare in un contesto totalmente estraneo da quello del nord Italia e per di più a contatto con un eccentrico datore di lavoro, quale si rivelerà essere Antonio Manunta.

Il carteggio consta di dieci lettere conservate presso il fondo Cherubini presso la sala manoscritti della biblioteca di Brera. La corrispondenza va dal giugno 1838 al luglio 1840. Metà delle missive partono da Cagliari, l'altra metà da Milano. Otto lettere sono indirizzate a Cherubini, una è senza destinatario e l'ultima è scritta da Cherubini e diretta a Manunta.

Questo tipo di documentazione, per quanto riferita ad un episodio molto circoscritto, sul piano temporale e geografico, merita d'essere proposta come uno studio di caso per diversi motivi. Il primo è che disponiamo di una preziosa, per quanto breve, testimonianza di prima mano dell'azione di un precettore privato a metà dell'Ottocento. Il secondo è che i testi offrono degli sguardi sui contenuti e le pratiche didattiche del XIX secolo. Il terzo è costituito dall'attestazione di aspetti della vita materiale e culturale del tempo e di come l'Italia fosse effettivamente culturalmente e socialmente divisa. Da ultimo, si evidenzia la penetrazione di idee, per così dire, illuministiche anche in territori apparentemente periferici quali quelli della Sardegna rispetto ai grandi dibattiti europei.

La lettera dal quale iniziamo il racconto, spedita da Cagliari, era la descrizione entusiasta del lungo viaggio, che aveva portato Bajetta dalla Lombardia alla Sardegna¹⁴. Occorre ricordare che il giovane aveva intrapreso l'avventurosa esperienza sulla base di precisi accordi con Antonio Manunta; i costi della traversata, che avveniva una sola volta al mese, sarebbe stati a suo carico, sia per l'andata sia per il ritorno, a patto che il precettore avesse trascorso l'intero anno nell'isola. Quanto all'alloggio il canonico aveva offerto la sua stessa casa così che il milanese potesse anche godere gratuitamente del vitto. La

⁹ Sappiamo che il *Giannetto* costituiva il testo di lettura di uno dei suoi nipoti Lettera 22 febbraio 1839 BNB (Milano), fondo Cherubini, lettere AH XIII 1/ 60, 31. (Parravicini 1837; Pazzaglia 2007; Sahlfeld 2014).

¹⁰ *Metodica ovvero precetti intorno al modo di ben insegnare le materie proprie delle scuole elementari maggiori e minori opera tradotta dal Tedesco e accomodata per uso delle scuole Italiane da Francesco Cherubini* (I. R. Stamp., 1826) (Peitl 1826).

¹¹ Scriverà un anno più tardi quando, come vedremo il suo primo e unico tentativo andò fallito: “avevo intavolato un carteggio col Ministero di Torino perché si aprisse in Cagliari una Scuola Metodica per formare i Maestri elementari, ed era mia intenzione di far godere lo stipendio non minore di 600 franchi al Bajetta, che avrebbe continuato ad avere alloggio e cibaria in casa mia. Però avendo io sperimentato che allo studio e alla metodica preferiva i caratteri Fenici, Chinesi [sic] ec. ec. Non ebbi coraggio di proporlo”. Lettera 11 maggio 1840 BNB (Milano), fondo Cherubini, lettere AH XIII 1/ 60, 41.

¹² Da quanto apprendiamo da una lettera dello stesso Giuseppe Bajetta a Spano l'attività didattica era destinata non a uno ma a due nipoti: Matteo e Antonio. (Carta 2010, 607-9)

¹³ Si veda La lettera del 30 giugno 1838 nella corrispondenza Bajetta-Cherubini (d'ora in poi B-C), in BNB (Milano), fondo Cherubini, lettere AH XIII 1/2, 1.

¹⁴ Il solo percorso in nave, da Genova al capoluogo sardo, durava a quel tempo, in condizioni di mare favorevoli, con il piroscalo a vapore, ventidue ore.

paga era fissata in 10 franchi, ma la cifra era una semplice base di partenza, che sarebbe stata accresciuta se gli allievi a lui affidati avessero fatto tangibili progressi.

Circa il contenuto delle lezioni, il sacerdote era alla ricerca di un insegnante in grado di impiegare con padronanza, la metodica in uso nelle scuole lombarde, mentre metteva decisamente in secondo piano le conoscenze della cultura classica, tipica del percorso ginnasiale e liceale. Inoltre, il canonico s'impegnava a trattare l'ospite "in modo che non abbia giamai [sic] a pentirsi d'aver accettato il nostro invito"¹⁵. Confidava quindi di disporre, finalmente, di un istruttore in grado di trasmettere in modo autentico le regole di Cherubini e di avviare, in una seconda fase, un'ipotetica scuola di formazione degli insegnanti elementari.

L'isola incontrata nei primi giorni del maggio del 1839 si rivelò al giovane "mille volte migliore di quello che m'avevano dipinto"¹⁶. Il suo mare "immobile come un cristallo" nel punto più delicato, le bocche di San Bonifacio, i delfini, che "rompevano la calma dell'acque guizzando e gareggiando in velocità" col vaporetto e, in generale, le "scene maestosissime di Natura" avevano contribuito a superare qualsiasi senso di nostalgia della madrepatria.

Idilliaco anche l'incontro con il canonico "essendo cento volte minore la fama, del vero"¹⁷. Non ci poteva insomma essere miglior avvio. Manunta, stesso, con una buona intuizione didattica, aveva previsto che la conoscenza degli allievi lui affidati avvenisse trascorrendo un periodo di villeggiatura nella prebenda a Serramanna a circa trenta chilometri da Cagliari. Tuttavia, la prima lettera del milanese, per quanto narri con toni encomiabili l'accoglienza riservatagli dagli isolani, attesta anche un malcelato pregiudizio per la "gente" che "se non tocca il grado della civilizzazione del Continente, è però desiderosa sommamente di raggiungerlo"¹⁸.

A seguire a distanza di poco tempo troviamo una seconda lettera contenente il resoconto dei risultati ottenuti: "In un sol mese, - scrive Bajetta - sono riuscito ad insegnare fondatamente le prime quattro operazioni dell'aritmetica; ciò che altri farebbe in Cagliari a stento in sei mesi"¹⁹. Era l'ennesima attestazione di una doppia velocità quella dell'Italia continentale e quella flemmatica del "Capo di sotto" (Cagliari) e forse anche la riprova che effettivamente il metodo adottato si era rivelato particolarmente produttivo.

¹⁵ Lettera 22 febbraio 1839 BNB (Milano), fondo Cherubini, lettere AH XIII 1/ 60, 31.

¹⁶ Lettera da Cagliari, 4 Maggio 1839, B-C, in BNB (Milano), fondo Cherubini, lettere AH XIII 1/2, 2.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Lettera da Cagliari, 24 Giugno 1839, B-C, in BNB (Milano), fondo Cherubini, lettere AH XIII 1/2, 3.

A soli tre mesi dalla permanenza di Bajetta nell'isola, egli manifestava una prima incomprendimento con il suo "datore di lavoro". Si trattava di un disaccordo destinato però a crescere e a divenire, come vedremo, vera e propria frattura. Il motivo derivava dall'accusa, rivolta da Manunta al giovane precettore, d'aver "denigrato la fama della Sardegna, o di qualche Sardo". Il fatto che Cherubini si fosse mostrato in quello stesso periodo parco di lettere era la prova, a giudizio del canonico, del discredito verso gli isolani che il precettore aveva saputo trasferire al direttore di Brera.

Da qui l'appello di Bajetta: "Io vorrei provare il contrario, e difendermi senza parole; E l'unico mezzo a conseguire questo scopo, sarebbe una lettera di V[ostre] S[ignoria] a me ed al signor Canonico; esprimesse anche soli saluti!!!". Evidentemente però c'era dell'altro. Manunta, in una successiva lettera, si lamentava con Cherubini circa "il minimo progresso dei suoi nipoti" adducendo anche una spiegazione. Aveva scoperto che Bajetta non era stato uno scolaro delle scuole elementari milanesi, cioè non aveva sperimentato "sulla sua pelle" il nuovo metodo simultaneo e questo, probabilmente, era stato un trauma per il sacerdote. Egli vedeva crollare la speranza della vagheggiata modernizzazione della didattica attraverso l'ambasciatore lombardo da lui reclutato.

Dal canto suo il giovane si riteneva invece soddisfatto perché in soli tre mesi aveva "insegnato il calcolo frazionario e decimale" e molto di più, pur senza ricevere nessun compenso "né reale né sentimentale". Forse per scusarsi del tono confidenziale e diretto di questo messaggio rivelatore delle reali condizioni del suo lavoro, nel post scriptum, aggiungeva: "Questa lettera è diretta non al signor direttore, ma al Cherubini Francesco, al mio benefattore"²⁰.

Ben altro tono abbiamo nella curiosa corrispondenza del 6 ottobre 1839. Sappiamo che Bajetta era entrato in contatto con un intellettuale ed erudito sardo molto influente e noto a Cherubini: Giovanni Spano, ed è forse per attestare la frequentazione del lessicografo che egli scrive a Cherubini una lettera completamente in sardo. La missiva ha un tono più rilassato ed è evidentemente tesa a suscitare l'interesse del direttore delle scuole normali e ad attestare la totale immersione nella cultura dell'isola.

Aveva ben altro carattere, invece, la lettera del 21 febbraio 1840. In questo caso il tono è concitato: "scrivo con tutta la fretta, mentre il Sig. Canonico se n'è ito al passeggio". Nella missiva Bajetta affermava d'aver saputo dal conte Pollini, che aveva frequenti contatti con la Lombardia, che si sarebbe aperta a Milano la scuola

²⁰ Lettera da Cagliari, 6 agosto 1839, B-C, in BNB (Milano), fondo Cherubini, lettere AH XIII 1/2, 4.

politecnica. Egli aveva perciò manifestato al canonico il suo desiderio di essere promosso stabilmente a maestro nella sua terra natale. Manunta per tutta risposta aveva sostenuto che il precettore era “stato da Vossignoria [cioè Cherubini] consegnato a Lui” e quindi si rifiutava di lasciar partire il giovane. Quest'ultimo, dal canto suo, esprimeva la necessità di tornare a Milano “sia per prestare come assistente i miei debolissimi servizi nella Normale, sia per essere sotto gli occhi dei miei Superiori onde non mi abbiano a dimenticare”. Il ritorno in patria avrebbe inoltre permesso a Bajetta “di fare altra pratica nella Classe di Metodica”.

L'abbandono del canonico non sarebbe avvenuto “senza dispiacere”, egli, infatti, asseriva che con il tempo “aveva perfettamente conosciuto il carattere di quest'uomo singolare, e cominciava ad approfittarne in vantaggio mio e dei miei cari alunni”. Tuttavia “l'estremo mezzo” che gli restava per distaccarsi in amicizia da Manunta sarebbe stato quello di far scrivere a Cherubini una lettera in cui egli rivendicasse la necessità di disporre del giovane a Milano per il mese d'aprile quando si sarebbero appunto aperte le scuole politecniche. Bajetta faceva però conoscere che il suo rientro non sarebbe stato semplice. Il padre degli alunni a lui affidati, dispiaciuto di perdere un così valido precettore non era comparso, come pattuito a gennaio per ritirare i bambini, dando per scontato che la missione del giovane non era ancora compiuta. Malinconicamente il giovane era convinto che si trattasse di una manovra tesa a mettere il bastone tra le ruote per la sua partenza, su consiglio dello stesso canonico.

In una nota di chiusura Bajetta informava Cherubini che Manunta era così irritato della repentina decisione del precettore di tornare dall'avergli anticipato la volontà di inviare tramite lettera al direttore delle scuole a Brera la propria versione dei fatti.

Cosa che in effetti avvenne, in una pagina del 6 marzo 1840 che merita d'essere citata quasi integralmente²¹. Fin dalle prime frasi egli ricorda che anche il letterato Giovanni Siotto Pintor, altro intellettuale dell'entourage di Manunta, aperto alle innovazioni didattiche e alle sperimentazioni pedagogiche: “mi chiede sempre se si trovò in Milano un Istruttore per i suoi Figliuoli, e prego V. S. Carissima a darmene cortezza. Però nel caso di libera scelta converrà dare la preferenza non a chi abbia maggior copia di lumi, bensì a chi sappia adottare in tutte le sue parti la Metodica.

E se si trovasse qualcuno che volesse aprire qua una Scuola di Metodica per istruzione dei Maestri delle Scuole elementari, io gli farei godere un competente stipendio anche per parte del Governo. Tosto che arrivò in

questa il nostro Signor Baietta [sic], io proposi al Ministero di Torino l'apertura di questa Scuola di Metodica; e mentre si pensava alla fissazione dello stipendio, mi accorsi che il Signor Baietta ricco ricchissimo di molte cognizioni era però [parola illeggibile] nel metodo; e sebbene io lo avessi chiamato a parte del carteggio col Ministero, raccomandandogli lo studio esclusivo della Metodica, non solamente trascurò l'Aureo libro *Metodica*, ma neppure seppe adottare quel metodo nell'istruzione privata dei miei nipotini. Per mia e sua disgrazia trovò nella mia biblioteca l'*Enciclopedia* ed essendogli venuto sott'occhio il volume contenente i *Caratteri Chinesi* e di altre lingue orientali, volle applicarsi a questo malagevole studio trascurando la massima parte del suo dovere. Più volte gli feci delle numerevoli monizioni perché non perdesse i più begli anni della sua giovinezza e soprattutto insistetti sullo studio della Metodica, appunto per poterlo presentare al Governo ciò che sarebbe tornato anche a mio onore. Ma non fu possibile rimuoverlo dal suo impegno ed invece mi comunicò il desiderio d'intervenire alla Scuola di Lingue orientali nella R. Università; ed io portai la mia adesione ricordandogli il dovere che gli correva d'istruire i miei nipoti in quei rami ch'egli crederebbe più conducenti a far onore a Lui ed a me, giacché gli occhi di tutti erano rivolti ad esaminare il frutto della istruzione di un Mentore Continentale. Perciò lo pregai che a suo comodo ogni mese esponesse i suoi allievi ad un esame in mia presenza per suo e mio appagamento.

Trascorsero però nove mesi senza che siasi dato un esame; ed avendo io voluto visitare le così dette Belle trovai che le lezioni di disegno in tanti mesi non erano più di sette. Tutto questo io dissimulai con eccessiva prudenza, sperando che nei mesi successivi rimedierebbe o supplirebbe alle passate omissioni. Ma verso la fine di Gennaio venne il servo a dirmi che il Signor Baietta pensava partirsene a Milano col Consigliere Chiesa, purché io gli pagassi le spese di viaggio. Ciò mi diede occasione di chiamarlo a presenza del Signor Calamori Pavese che dà lezione di grammatica Italiana ai miei nipoti; ed avendogli dato lettura della nostra convenzione gli feci conoscere pacatamente come io avessi sempre adempito ai miei obblighi esuberantemente, coll'avergli anche permesso di dare in casa mia lezioni a due allievi estranei; e quindi gli ricordai i miei amichevoli e paterni consigli tendenti al suo onore più che al bene dei miei nipoti. Quindi gli feci conoscere che in forza del contratto egli non poteva allontanarsi da casa mia prima d'un anno; e qualora io gli permettessi d'andarsene, non mancherei di far sapere in tutto al Signor Cherubini come il solo giudice competente ed imparziale fra noi due. Questa mia parlata che avrei dovuto fare fin dal

²¹ Lettera 6 marzo 1840, BNB (Milano), fondo Cherubini, lettere AH XIII 1/ 60, 38.

terzo mese, giacché il primo e il secondo si passò in villeggiatura, produsse il buon effetto d'aver conosciuto le sue omissioni e promise di regolarsi meglio nei mesi successivi; e sebbene neppure nello scorso Febbraio abbia presentato i suoi allievi all'esame e pure accrebbe cinque franchi al convenuto stipendio mensile, onde incoraggiarlo ad un maggior impegno.

Non devo lasciarLe ignorare che da Milano gli si è scritto d'essere stato destinato a Maestro di Disegno nella Scuola Normale; ciò che non devo credere perché nel caso V. S. Carissima non avrebbe lasciato di darne avviso a Lui ed a me.

Qualora ottenga la direzione della detta Scuola sono in senso che V. S. Carissima Lo sorvegli nei primi mesi affinché pigli il metodo d'istruzione ch'egli o non conosce o non sa adottare.

Queste cose io scrivo a V. S. Carissima per l'amore che porto a Baietta, le di cui doti veramente singolari nella sua età me lo hanno renduto carissimo in ogni altro riguardo, meno quello d'Istruttore Metodico.

Altronde se Egli a vece dell'*Enciclopedia* si fosse affezionato all'Aureo libro *Metodica*, avrebbe fatto onore a Lui ed a me, che pur ho l'amor proprio di tacere queste cose a tutti i Sardi a scampo dell'orgoglio che si accrescerebbe nei Pedagoghi Sardi.

Che se Baietta non avesse ottenuto la supposta Scuola di Disegno in Milano, e volesse veramente applicarsi allo studio della *Metodica*, io lo presenterei al Ministero per Maestro di *Metodica*, ed avrebbe un competente stipendio, mentre io continuerei a dargli alloggio in casa mia, ove gli ho dato un appartamento migliore del mio.

Desidero che V. S. Carissima nello scrivere a Baietta, senza mostrarsi informata del contenuto in questo foglio, Lo avverta di non abbandonare i suoi allievi prima d'averli condotti a quel grado d'istruzione che valga ad attestare il suo onorato disimpegno, e la sua superiorità su quella dei Pedagoghi Sardi²².

A stretto giro - il 20 marzo 1840 - Bajetta replicava ribadendo a Cherubini, "mio secondo padre", la stravaganza e l'originalità di Manunta. I suoi tratti egoistici rimarcati da frasi del seguente tenore: "Ella è il padrone della mia casa, ma Ella mangia il mio pane" chiosate dal giovane con il seguente commento: "Ah! Credo che Dante si trovasse pedagogo in Sardegna, quando scrisse: "Tu proverai siccome sa di sale lo pane altrui"²².

Quanto alle accuse d'essersi distratto in altri campi del sapere piuttosto che nell'approfondimento della metodica, effettivamente Bajetta ammetteva la sua predilezione per lo studio della storia naturale, subito frenata dal canonico e della sua applicazione allo studio delle lingue

orientali. In tutta onestà egli riferiva di non vedere l'ora di rimpatriare essendosi concluso "l'anno d'obbligo".

È molto probabile che da Brera fossero giunte non una, ma due lettere (il 31 marzo e il 7 aprile)²³, nelle quali veniva effettivamente promesso al Bajetta un posto da professore di disegno nelle scuole nomali. Per quanto rassegnato a veder partire il giovane, Manunta pretese che egli onorasse il contratto stando a casa del canonico per tutto il tempo stabilito, ma soprattutto si dedicasse con maggior cura ai due allievi ai quali "si era interessato pochissimo nei trascorsi nove mesi"²⁴. Per questo il canonico aveva promesso il doppio onorario²⁵ se avesse insegnato con maggior puntualità; al contempo si premurava di chiedere un nuovo mentore che "fosse però in grado d'istruire i maestri colla pratica e dando lezioni in scuola alla presenza Loro".

Si trattava di tentativi destinati a fallire, ormai era deciso, il 20 maggio Bajetta sarebbe rientrato in continente esposto da un duplice derisione giacché tanto lui quanto il suo principale patrocinatore non avevano ricavato alcun frutto "dall'introduzione d'un Milanese, le cognizioni del quale sono vastissime in proporzione della sua età, e potrebbe divenire il Mentore di qualunque Principino, se avesse studiato la *Metodica* in vece di tanti libri estranei alla sua vocazione"²⁶. Il tutto si era compiuto con uno spiacevole strascico polemico, come scopriamo dall'ultima lettera di Bajetta, scritta ormai rientrato a casa nel luglio del 1840. Egli era venuto a conoscenza da Cherubini delle lamentele di Manunta circa la rilassatezza didattica del mentore colpevole di aver svolto pochissime lezioni di disegno, del poco profitto degli alunni nello studio e dell'assenza di un controllo dei loro apprendimenti tramite un sistema rigoroso d'esame. Critiche da respingere fermamente: ben sedici erano i modelli di architettura, oltre a svariati disegni a mano libera, quanto ai progressi degli studenti, i piccoli allievi sapevano al termine dell'anno molto più di prima. Egli asseriva infine di non credere agli esami che erano spesso prova "della fortuna e non della bravura d'un giovane". Per questo ne fece solo uno apprezzato da quattro esaminatori "e deriso dal Sig. Canonico per il solo motivo che il giovanetto

²² Lettera da Cagliari, 20 marzo 1840, B-C, in BNB (Milano), fondo Cherubini, lettere AH XIII 1/2, 7.

²³ Lettera del 21 aprile 1849 di Manunta a Cherubini BNB (Milano), fondo Cherubini, lettere AH XIII 1/60, 40 [NB. la numerazione a matita non rispetta l'ordine cronologico della corrispondenza]. A quanto pare circa la condizione del giovane era stato avvisato anche Luigi il padre di Bajetta dato che troviamo nel fondo archivistico la nota "Allegato biglietto firmato Bajetta Luigi" e "Li 4 aprile 1840 ho ricevuto la lettera del sig. direttore Cherubini. Bajetta Luigi". Nel recto "Ricev. 24/4 40. Resp. 3/5 40".

²⁴ Lettera del 24 marzo 1840 da Manunta a Cherubini, BNB (Milano), fondo Cherubini, lettere AH XIII 1/60, 39.

²⁵ In realtà cinque franchi in più del pattuito a febbraio e sette a marzo come scrive Manunta nella lettera del 21 aprile 1840 con la promessa "di dare un esame ogni mese de' suoi allievi alla mia presenza".

²⁶ Ibidem, 21 aprile 1840.

Matteo non sapeva del tutto francamente a memoria i tre volumi dell'opera intitolata *Giannetto*²⁷.

I toni erano però destinati ad alzarsi nella confusa chiusura della lettera dove Bajetta asseriva d'essere stato offeso dal suo datore di lavoro: "Le cito alcune parole del Sig. Canonico ... parole che gli anni non cancelleranno mai più ... Ella mangia il mio pane!!!"²⁸. Non mancavano accuse relative agli aspetti finanziari con il rimpallo tra il canonico e il precettore di reciproca evasione contrattuale avendo il primo mancato di rimborsare le spese di viaggio e il secondo curato solo i propri interessi culturali (le lingue orientali) anziché lo studio della *Metodica*.

Sappiamo che la polemica era andata decisamente sopra le righe con calunnie circa la sottrazione di denaro e notizie false che avevano spinto ad intervenire nella polemica anche il padre di Bajetta e Giovanni Spano che, a quanto riferiva lo stesso giovane, aveva preso le sue difese con Cherubini²⁹.

Il fastidio che tutta la vicenda aveva provato il direttore delle scuole milanesi è evidente in una lettera, l'unica scritta da Cherubini a Manunta conservata nel fondo manoscritti a Brera non "mandata [come scrive lo stesso direttore di Brera] per non danneggiare il Bajetta, se mai il torto (sostanziale) fosse dalla banda del Canonico". In questa, in modo perentorio, il direttore metteva una pietra tombale alla polemica: "Non parliamo mai più di questa faccenda del Bajetta la quale mi ha a dire il vero danneggiato non poco nella salute, essendo che io, non abituato a tutto queste involture sociali, soffro orrendamente di tutto che mi veggo o a un senso o all'altro aggirato con tutti i miei 50 anni come se io fossi un ragazzino di 15". La lettera finiva con un tono conciliante "Oh Canonico mio quanto è mai difficile scienza quella dell'uomo! Pure non giudichiamo da una sola azione. Il Bajetta è giovane, ed ha merito di molto; [...] lasciamo che il tempo ne faccia un valentuomo davvero".

CONCLUSIONE

Giunti al termine della vicenda possiamo trarre qualche conclusione in grado di collocare in senso

²⁷ Lettera "da casa", 15 luglio 1840, B-C, in BNB (Milano), fondo Cherubini, lettere AH XIII 1/2, 8.

²⁸ In effetti in più passaggi della corrispondenza Manunta - Cherubini il primo ribadisce: "ho trattato Lui con tutta la generosità". Egli soggiornava "in casa mia nella quale agiva da Padrone in tutto e se io limitai qualche volta il vino fu per solo timore che non avesse la salute com'è bi a spiegarlo a Lui stesso allorché gli assegnai un litro di vino al giorno. In tutti gli altri articoli di provvista e di cibario egli era obbedito come lo ero io". Lettera del 29 giugno 1840 da Manunta a Cherubini BNB (Milano), fondo Cherubini, lettere AH XIII 1/ 60, 43.

²⁹ Lettera Milano, 9 novembre 1840, B-C, in BNB (Milano), fondo Cherubini, lettere AH XIII 1/2, 9.

nazionale un episodio ben circostanziato che potrebbe apparire perfino localistico. A smentire questa prospettiva è il fatto che il caso di studio presentato è per certi versi paradigmatico per dimostrare come il modello della scuola diffusa avesse costituito un vero salto qualitativo. L'alfabetizzazione per tutti, che si fece strada già nella prima metà dell'Ottocento, per concretizzarsi dopo l'Unità d'Italia, rendeva necessario un apparato di educatori preparati a quel tempo assenti dal territorio nazionale. Secondariamente questa vicenda ci mostra quali fossero le difficoltà per una vera e propria circolazione delle idee pedagogiche. Ciò nonostante, una forma di proto-positivismo era presente in alcuni educatori, come Manunta, appunto, che riponevano molta fiducia in una scuola elementare non più ispirata alle classi inferiori di latinità dei collegi e dei ginnasi. Non è infine priva di interesse la dinamica che si viene a produrre tra il sapere pedagogico colto, quello di Cherubini e Manunta, e la sua disseminazione attraverso un precettore, poco più di un ragazzo, chiamato al difficile compito di mettere in pratica, come tirocinante ed educatore, un nuovo modo di concepire la scuola.

APPENDICE

Biblioteca Nazionale di Brera (Milano), fondo Cherubini, Lettere autografe di Giuseppe Bajetta dirette a Francesco Manunta più una lettera di Francesco Cherubini al Canonico Manunta.

Lettera 1, 30 giugno 1838

Ottimo sig. Direttore,

Una morale indisposizione mi rende inetto per oggi a prestare i deboli miei servigi, ma sinceri e cordiali, a questa Scuola.

Il pensiero d'una mia sciagura mi ha tanto avvilito, che per risorgere da questo abbattimento ho d'uopo di tutta la forza della mia ragione. Sicché questa abbisogna pur essa d'un divagamento o d'una specie di riposo dalle cure giornaliere, per riacquistare la forza che il destino di Giuseppe Bajetta le tolse.

Spero ch'Ella vorrà condonare la mia assenza, e promettendole di riacquistare con alacrità quel tempo che doveva essere impiegato negli esami.

La prego a credermi
Della S.V.

Umil. Dev. Servo
Giuseppe Bajetta

*Lettera 2, Cagliari, 4 Maggio 1839*³⁰

Ottimo Signore,

Sono finalmente giunto alla meta del viaggio e del desiderio mio. Già è cessato il delirio dell'amor di patria ... ed altro non vedo che i miei doveri; io sono contentissimo di trovarmi costì, tanto più che trovo il paese a me confacente mille volte migliore di quello che m'avevano dipinto. Il mio viaggio fu certamente il più felice che sia stato fatto sul Mediterraneo, il mare non aveva un'onda; era immobile come un cristallo; alle bocche di St. Bonifazio, luogo il più pericoloso, le onde non erano più alte di quattro dita, non si udì fischio di vento, ma solo l'alito soave d'un zeffiretto. I Delfini rompevano la calma dell'acque guizzando e gareggiando in velocità col Pacchetto a Vapore *la Gulnara* che fu quello che mi trasportò. Più m'avanzava più scopriva scene maestosissime di Natura che non mi permettevano di guardare indietro la terra che fuggiva ai miei sguardi.

Dire come io sia stato accolto dal M.R.S. Canonico, la mi pare cosa inutile, essendo cento volte minore la fama, del vero; non trovo espressioni capaci di significare la gioia con cui mi vide la prima volta dal lido ... il piacere con cui ripeteva il mio nome ... l'affezione con cui m'abbracciò e mi condusse alla sua casa, mostrandomi ai suoi amici con più diletto che non sentia Salomone mostrando ai suoi fidi la vezzosa Sulamite.

Il giorno 8 corrente, io, il Sig. Canonico ed i suoi due Nipotini partiremo per la villeggiatura di Serramanna dove probabilmente staremo sino alla fin del mese.

Non altro mi resta che dirmi più che contento di trovarmi in Cagliari, e, quel che è più, presso un tanto e sì gentile Signore, fra gente che, se non tocca il grado della civilizzazione del Continente, è però desiderosa sommamente di raggiungerlo.

Accetti quindi i più cordiali miei saluti e ringraziamenti che sono i primi che invio, dal momento che lasciai Milano; e voglia per mia parte salutare pure il Sig. Professore Lavelli ed il suo aggiunto Sig. Cherubini, pregandoli di loro lettere come io La prego di Sue, qualora Le avanzasse un quarto d'ora a gettare.

Mi creda con tutto il piacere ed il rispetto. L'Obb. ed Affez. Suo Giuseppe Bajetta

Lettera 3, Cagliari 24 Giugno 1839

Stimatissimo Signore Francesco Cherubini in Milano,

La ringrazio infinitamente dell'ultima Sua, e per tutto quanto starà in me, La si assicuri che l'onore delle scuole della mia patria brillerà di bella luce. In un sol mese, sono riuscito ad insegnare fondatamente le prime quattro operazioni dell'aritmetica; ciò che altri farebbe in Cagliari a stento in sei mesi. Ma più a lungo Le scriverò fra poco. Intanto aggradisca i saluti del Sig. Canonico ed i miei,

che di nuovo prego parteciparli al Sig. Lavelli e Cherubini aggiunto, come pure al Sig. Rossari. E cui saluti aggradisca questo lavoro che ebbi occasione di cominciare ed avrò, col tempo, occasione di finire nel Museo di Storia naturale di Cagliari.

Mi creda con tutto rispetto e l'affezione della S.S. stimatissima

Umile servo Giuseppe Bajetta

[...]³¹

Lettera 4, Cagliari 6 agosto 1839

Ottimo Signore,

non ho mai come ora provata e sentita la verità delle terribili parole dell'Alighieri: tu proverai siccome sa di sale lo pane altrui. Ma vittima del dovere, io taccio. *Fiat*, per quest'anno, *voluntas tua*. Fra l'altre cose, io fui accusato od almeno corre voce che io con una lettera segreta e senza la rivista del canonico, abbia denigrato la fama della Sardegna, o di qualche Sardo, e a ciò si attribuisce il lungo silenzio di V[ostra] S[ignoria]. Io vorrei provare il contrario, e difendermi senza parole; E l'unico mezzo a conseguire questo scopo, sarebbe una lettera di V[ostra] S[ignoria] a me ed al signor Canonico; esprimesse anche soli saluti!!! Di quest'ultimo, restò meravigliato dello strano modo di pensare. Disse essere impossibile il minimo progresso dei suoi nipoti perché io non essendo alunno delle scuole elementari, non posso sapere insegnare la regola del tre, a chi in tre mesi ha insegnato il calcolo frazionario e decimale; e da chi dal non conoscere né l'abbicci né il numero uno, ha portato a quel grado che la modestia non vuol ch'io dica. Insomma, le mie fatiche non hanno, quantunque deboli, neppure l'idea di compenso, né reale né sentimentale.

Di Vossignoria Stimatissima

umilissimo affettuosissimo servo Giuseppe Bajetta

NB. Questa lettera è diretta non al signor direttore, ma al Cherubini Francesco, al mio benefattore

Lettera 5, Casteddu 6 8bri 1839

Signori carissimu

Apo arricú sa littera sua de su 20. 7bri; e l'apo arricía cun totu su praxeri chi depidi provai chini intendidi sa boxi de un istimau lontanu. Vostei mi narrada de no mi scaresci de sa patria, ne de sa scola Normali, ne de Vostei. E comentis esti possibili de mi scaresci de custus tres oggettus? Non mi funti forzisi carus unu prus de s'ateru?

Su signori Professori Spannu mi lassesidi suos saludus; e narrada de téneri librus po' Vostei, chi 1 ada a consegnai

³⁰ Lettera destinata all'Egregio Sig. Francesco Cherubini, Direttore della Scuole Normali in Milano.

³¹ Segue tabella con elenco nomi scientifici dei pesci in italiano e del corrispondente sardo e la seguente frase a chiusura "il gabinetto è inoltre fornito di buona raccolta di uccelli, conchiglie ed antichità preziosissime tanto all'archeologo quanto all'antiquario".

a me candu ad'esseri su tempu de sa torrada mia a Mila-
nu.

Cuni is suus saludus, su Signori Martini mi narrada de
nai a Vostei chi³² issu tenidi de is paperis e de is librus po'
Vossignoria.

Sa commissioni sua de sa littera po' cuddu signori de
Nuoro, esti fatta finzas de sa di in sa cali d'apo arricia.

Seu tentendi de illustrai alcunus vasus antigus chi s'agat-
tant in Su Museu de Casteddu; ma finzas a immoi no seu
arribau che a combattiri e binciri s'opinioni ch'issus fes-
sinti Etruscus; e dus'apo conoscius chi fianta Cartagine-
sus. S'andai a innantis no isciu si ad'esseri possibili a mei.

M'arrinrescidi meda is tristas notizias chi Vossignoria
m'à donau circa a sa morti de su signori Salamona! M'ar-
rinrescidi de veras; e m'arrinrescidi tantu prus de no
essiri istetiu fra de cussus chi d'anti accompagniau a su
sepulcru. Siada sa paxi eterna cun issu!! Poita no toccada
a nosu in cust'ora a ispingi su sguardu in is tenebras de
s'atera vida.

Arriciada is saludus mius e cuddus de su Signori Canoni-
gu; e mi creada

S'affezionau serbidori e amigu

Giuseppi Bajetta³³

Lettera 6, Cagliari 21 febbraio 1840

Caro Signore mio

scrivo con tutta la fretta, mentre il Sig. Canonico se n'è ito
al passeggio. Perdonerò dunque a tutto ciò che gli parrà

³² [chi] che *ms.*

³³ A beneficio del lettore si fornisce qui la traduzione in italiano, a cura di Giancarlo Porcu, del testo scritto in sardo meridionale (campidanese-cagliaritano):

“Cagliari, 6 ottobre 1839

Signore carissimo

Ho ricevuto la sua lettera del 20 settembre; e l'ho ricevuta con tutto il piacere che deve provare chi ode la voce di una cara persona lontana. Lei mi dice di non scordarmi della patria, né della scuola Normale, né di Lei. Ma come è possibile che io scordi questi tre oggetti? Non mi sono forse cari uno più dell'altro?

Il signor Professor Spano mi chiese di portarle i suoi saluti; e dice di avere dei libri in serbo per Lei, che consegnerà a me quando arriverà il momento del mio rientro a Milano.

Con i suoi saluti, il Signor Martini mi dice di riferirle che egli ha in serbo per Vossignoria manoscritti e libri. L'incarico di consegnare la lettera a quel signore di Nuoro è stato svolto fin dal giorno in cui lo ricevetti.

Sto tentando d'illustrare alcuni vasi antichi che si trovano al Museo di Cagliari; ma finora non sono riuscito che a combattere e vincere l'opinione che essi fossero etruschi; mentre ho capito che erano cartaginesi. Non so se mi sarà data la possibilità di proseguire in questa direzione.

Mi spiace per le tristi notizie che Vossignoria mi ha dato circa la morte del signor Salamona! Sono davvero spiacente; e più mi spiace di non essere stato fra coloro che l'hanno accompagnato alla sepoltura. La pace eterna sia con lui!! Giacché non spetta a noi in quest'ora spingere lo sguardo nelle tenebre dell'altra vita.

Riceva i miei saluti e quelli del Signor Canonico; e mi creda

L'affezionato servitore e amico
Giuseppe Bajetta”.

irregolare o sconvenevole, ma si accerti che il cuore vorrebbe essere delicato e darle tutti i segni d'affezione e rispetto.

Il Sig. Conte Pollini seppe non so da chi esser io aspirante ad un posto di maestro in Milano, mentre in me non era neppure idea di questa notizia per manifestarla al canonico. Il Sig. Conte Pollini adunque lo manifestò a questi, senza che io sapessi cosa alcuna, già da 15 giorni circa.

Coll'ultimo corriere mi venne a cognizione che il pensiero delle scuole politecniche comincia costì a diventare realtà; ed io che pos[...] restare dallo sperare un posto qualunque con questa occasione, senza saper nulla di ciò che aveva detto il Sig. Pollini, ho manifestato al Sig. Canonico la probabilità d'un mio avanzamento a maestro ad aggiunto nelle scuole di costi; e gliene mostrai anche la lettera che ma avvertiva di ciò. Il Sig. Canonico credette ciò un sotterfugio mio, onde palliare il mio allontanamento da Lui, e tanto più si confermò in tale opinione, quando conobbe che l'arrivo della mia probabilità di promozione non veniva dal Sig. Cherubini, mio ottimo Signore e benefattore. La mia innocenza, il mio desiderio di rimpatriare, e la ragionevole speranza d'avanzamento, credo che siano bastanti motivi per indurla a scrivere al Sig. Canonico e mostrargli le necessità d'essere io a Milano sia per prestare come assistente i miei debolissimi servizi nella Normale, sia per essere sotto gli occhi dei miei Superiori onde non mi abbiano a dimenticare. Sia per essere in tempo di ricorrere ... di subir esami ... di fare altra pratica nella Classe di Metodica, e che so io. Giacché il Sig. Canonico ricusa di lasciarmi partire, sotto pretesto d'essere io stato da Vossignoria consegnato a Lui, e non mi lascerà senza un avviso di Vossignoria.

E La stia certo che io non potrò abbandonare il Canonico senza dispiacere perché in questi ultimi tempi aveva perfettamente conosciuto il carattere di quest'uomo singolare, e cominciava ad approfittarne in vantaggio mio e dei miei cari alunni.

Sicché, secondo il mio debole giudizio, direi d'avvisar semplicemente il Canonico che io voi devo essere a Milano pel mese d'Aprile, a causa di promozione da succedersi in occasione delle scuole Politecniche. Ma parmi inutile questo consiglio a Lei, il quale son certo che nulla può fare se non è a mio vantaggio, e per cui io gliene sarò grato finché potrò sentire affezione sì nobili e sì care.

E questo è l'estremo mezzo che mi resta per distaccarmi in amicizia, imperocché il padre degli alunni che secondo la data parola doveva riprendersi i suoi piccoli nel mese di Gennaio, non fu visto a comparire, per consiglio istesso del Canonico che contro ogni mio merito, mi confessò rincrescergli che io parta.

E lasciamo da banda gli interessi pecuniari; il Canonico avrà sempre un luogo nel mio cuore, se non altro per paterni consigli che ma sempre largito.

Col venturo corriere riceverà varie canzoni Sarde; e colla mia venuta, vari libercoli stampati in Sardegna.

Nuovamente pregandola di perdonare a questa lettera ed a chi la scrisse, mi dico di tutto cuore della sua Signoria umilissimo ed affettuosissimo servo

Giuseppe Bajetta

PS. credo che il canonico pure le scriverà; Ma sia comunque ciò che il Canonico dica questa lettera le dice la verità di tutto ciò che ho detto al Canonico e che passa fra me e lui³⁴.

Lettera 7, Cagliari 20 marzo 1840

Carissimo Sig. Cherubini,

So bene, che scoprendole il carattere di quel Benedetto uomo con cui vivo, io correrei pericolo di non essere creduto, tanto è desso stravaganti, originale e ...

Tuttavia son contento che il Sig. Consigliere Chiesa, latore della presente, Le potrà dare tutti quei dettagli che io stesso non avrei coraggio di mostrarle, temendo di troppo offenderla.

Io Le aveva tempo fa scritto alcune contezze sugli ultimi familiari avvenimenti fra me e il Sig. Canonico, e sò [sic] che il Canonico ancora (e fu egli stesso che me lo disse) Le scrisse dopo di me ... Oh, ma saprei neppure incominciare. Abbia pur egli scritto ciò che volle, a me poco importa, perché la mia coscienza è tranquilla. Egoismo, egoismo, Caro Sig. Direttore! Altro che filantropia! Ed Ella mi perdoni glielo chiedo 1000 volte. Io dico ciò che sento, con Lei, perché Ella mi è da padre, anzi il primo, mi diede la vita, come fanno tutti gli animali della terra e il mio secondo padre mi diede la vita la vita civile. Ed è più facile cosa il seminar che il coltivare un fiore.

Quanto suona male ad orecchio = Ella è il padrone della mia casa, ma Ella mangia il mio pane ... Ah! Credo che Dante si trovasse pedagogo in Sardegna, quando scrisse: Tu proverai siccome sa di sale lo pane altrui = Ma pazienza! Io sottoscriverei tutto con tutta la rassegnazione, se almeno mi fosse permesso il visitare il Museo di Storia Naturale. Ma ... mi permise questo nel solo tempo che bastò per avere il diritto di rinfacciarmelo. Sicché non poter mondo intrattenermi in questa mia predilezione di studi, mi sono applicato allo studio delle lingue. La si accerti non essere tutta mia la colpa di questa circostanza incostanza d'applicazione. Cause sopra cause ne fu un colpa in Milano, una causa sola ma grande, ne la fu in Cagliari.

E se Dio vuole, l'anno d'obbligo è quasi finito. Non vedo che l'ora di rimpatriare e di corre a lei per assicurarlo dell'amore e del rispetto che Le porta

Il suo aff.mo ed obb. mo

Giuseppe Bajetta³⁵

³⁴ Nel verso della lettera Cherubini appunta Ric. 13/3 40. "il 14 parlai col padre che mi disse di sospendere ogni risposta fino alla fine del mese attuale perché ha notizia che parta A Milano il 24 and. Cons[igliere] Chiesa) dettogli che al suo venire faccia al pari come al figlio [??]". Tre le carte è conservata una breve ricevuta "Milano, 31 Marzo 1840. Si è ricevuto un piego proveniente dalla Direzione dell'I. R. Scuola elementare maggiore normale, e diretto al Bajetta con due lettere Bajetta Manunta." A seguire sempre nella ricevuta: "ho ricevuto quanto sopra Bajetta Luigi", presumibilmente il padre.

³⁵ Nel verso della lettera "Ric. 30/3.40 Risp. 31 [...] dare la lett.a al

PS. Mi favorisca di salutarmi il Sig. Proff. Lavelli ed il suo aggiunto

Lettera 8, Da casa il 15 luglio 1840

Carissimo signor mio!

Col biglietto datato 25 giugno ultimo scorso dal Sig. Canonico nostro, ho pure ricevuto alcuni avvisi su di cose tanto da vicino riguardanti l'onore mio; ed è per questi ultimi che io spero perdonabile una mia difesa.

Ella mi dice che il Sig. Canonico s'è lamentato perché le lezioni di Disegno date ai suoi nipoti, non arrivarono che a sette. Io le risponderò essere più di sedici i modelli d'architettura che io ho sottoscritto come passibili, sette o otto i modelli che a mano libera, ed un Meandro all'acquerello. È ben vero che dovetti aiutare lo studente in ogni maniera, ma intanto le lezioni di disegno durarono con pochi e brevi interruzioni dalla fine dello scorso Ottobre 1839 sino agli ultimi giorni di mia dimora colà.

Alla rampogna del poco profitto dei miei piccoli alunni nello studio, non risponderò io; ma i loro esaminatori; ma l'uomo coscienzioso che, senza spirito di parte, calcoli ragionevolmente il che cosa sapevano ed il che cosa sanno. Riguardo ai tanti desiderati esami, io gli ho sempre creduti la pietra del paragone della fortuna e non della bravura d'un giovane. Perciò se ne fece uno solo e finale, con un esito pregiato dai quattro esaminatori, e deriso dal Sig. Canonico per il solo motivo che il giovanetto Matteo non sapeva del tutto francamente a memoria i tre volumi dell'opera intitolata Giannetto.

Forse io peccherò di troppa arditezza ed acrimonia; ma per iscusarmi, Le cito alcune parole del Sig. Canonico ... parole che gli anni non cancelleranno mai più ...

Ella mangia il mio pane!!!

E Le noti il continuo mio legame alla casa, legame che mi proibì assolutamente ogni esercizio nell'Istoria Naturale = alla Casa, agli Educanti ... Oh! ora Ella può ben conoscere se erano, o no, ben guadagnati quei dieci franchi al mese; e sia per la verità, come anche per gli iscansare la pena di scrivere un'altra volta intorno a quest'interessi, Le annunzio che nel penultimo mese fui largito di 15 franchi, e di venti nell'ultimo con la postilla:

Da conservarsi per il viaggio!!

Finalmente Ella mi si chiarisce avvertita dal Sig. Canonico, avere io da codesto Sig. ricevuto dieci franchi da consegnare a Lei. Rispondo.

È ben sì vero che il Sig. Can. mi porse i dieci franchi, ma non è vero che me li desse per il fine suddetto, sibbene perché io stesso avessi a procacciargli alcuni libretti di lettura adatta alla capacità dei fanciulli. Cosa che io voleva fare; ma che non ho fatta, e che d'ora in avanti non farò mai, essendomi stati necessari nelle tristi posizioni in cui mi aveva gettato il Signor Canonico stesso. Tuttavia io li restituirei volentieri quando il Signor Can. avesse a sbor-

Bajetta padre perché spedisca e anche simile al Canonico procurar di fargli fare due righe della buona condotta tenuta".

sarmi 60 franchi, come prezzo dei libri che in nome suo m'aveva fatto recare da Milano; e quando avesse rimborsarmi le spese del viaggio del ritorno, siccome aveva promesso a Lei, a me ed al Consigliere S. Chiesa. E questo fatto, che io considero come un inganno, costò alla mia famiglia più di ottanta franchi, senza la perdita dei miei piccoli avanzi. Io mi sono difeso abbastanza.

Quanto poi ai suoi letterari interessi, che Le facevano sperare profittevole la mia tornata, Le dico che negli ultimi giorni di mia permanenza in quella Cagliari, ho girato e scritto a tutti coloro che si dicono suoi amici; ma tutti m'augurarono felice il viaggio senza consegnarmi verun libro o verun segno che mi possa far superbo d'aver apportato un piacere a Vostra Signoria a cui mi dico affettuosamente servitore ed amico

Giuseppe Bajetta

Lettera 9, Milano 9 novembre 1840

Lessi la gentilissima parte di lettera che mi riguarda, del Sig. Proff. Spano mio carissimo, cui io rendo grazie del favore con cui accettò le mie parti e le difese, ma duolmi d'aver sentito che non abbia tuttavia ricevute mie lettere, avendone già scritte tre, l'ultima delle quali fu consegnata al Sig. Chiesa portatosi poco fa in Cagliari, e pregato a consegnarla in proprie mani. Tanto è ciò vero, che io senza la risposta di varie altre lettere da me scritte ad altri sardi, ai quali furono consegnate dallo stesso mio Sig. Proff. Spano.

Prometto però d'ora in avanti Di non abusare più della pazienza e bontà degli amici, e prego tutti a continuarmi la loro affezione e protezione, avendone io un assoluto bisogno. E prego pure gli stessi miei carissimi Spano, Cherubini [...] a credermi sempre sempre Devoto e affezionato amico e servitore Giuseppe Bajetta.

Lettera 10, Milano 16 luglio 1840

Lettera di Cherubini a Manunta

Milano 16 luglio 1840 ³⁶

Canonico Carissimo

Prima di partire a Oliva³⁷ dove andrò a finir questo mese a veder di rimettermi in salute fo riscontro alla carissima sua del 25 Giugno scorso.

Non parliamo mai più di questa faccenda del Bajetta la quale mi ha a dire il vero danneggiato non poco nella salute, essendo che io, non abituato a tutto queste involture sociali, soffro orrendamente di tutto che mi veggio o a un senso o all'altro aggirato con tutti i miei 50 anni come se io fossi un ragazzino di 15 e tanto più che l'avermi Ella scritto tanto bene del Bajetta nell'antecedente sua mi ha fatto trascendere a favor suo più forse che non fosse

prudenza. Ma comunque sia, Iddio vede i nostri cuori, e sa che se io avrò errato in dir troppo bene, l'avrò fatto a dabbennaggine non per malizia.

Devo però dirle che il Bajetta, interpellato da me sull'affare dei dieci franchi mi scrive le seguenti parole: "È ben vero che il Canonico mi porse dieci franchi; ma non è vero che me li desse a consegnare a lei p. Cherubini, sibbene perché io stesso avessi a procacciarmi alcuni libretti di cose che io volevo fare ma che non ho fatto e che d'ora in avanti non farò mai se non mi si sborsano 60 franche dei libri che ho portati al Canonico, ecc. ecc."

Queste sue parole io le riferisco a lei Canonico Carissimo perché sappia non aver io altrimenti avuto i dieci franchi che dice; del resto, siccome questo tratto poco ponderato non mi va a sangue atteso il noto principio del *solve et repete*, cos'io La prego a non valersi più di me a questa briga, ma sibbene a intendersi col Bajetta stesso a ogni cosa a lui relativa.

Oh Canonico mio quanto è mai difficile scienza quella dell'uomo! Pure non giudichiamo da una sola azione. Il Bajetta è giovane, ed ha merito di molto; quindi non revochiamo il già detto e scritto sul di lui conto a questo suo rivalersi impropriamente del credito che dice di avere su di lei; lasciamo che il tempo ne faccia un valentuomo davvero.

Addio, addio

l'affezionato suo F. Cherubini³⁸

BIBLIOGRAFIA

- Bianchini, Paolo. 2008. *Educare all'obbedienza: pedagogia e politica in Piemonte tra antico regime e restaurazione*. Torino: SEI.
- . 2011. «Popular education – rights and duties: school reforms in the Sardinian Kingdom between the eighteenth and nineteenth centuries». *Paedagogica Historica* 47 (1–2): 109–21. <https://doi.org/10.1080/00309230.2011.560857>.
- Carta, Luciano (ed.). 2010. *Giovanni Spano e i suoi corrispondenti: 1832-1842*, Nuoro: Ilisso.
- Cherubini, Francesco. 1821. *Istradamento al comporre ossia precetti intorno al modo di esprimere per iscritto i propri pensieri ed esempi di quelle scritture delle quali è più frequente il bisogno nella civil società*. Milano.
- Cherubini, Francesco, e Giuseppe Peitl. 1821. *Manuale dei maestri elementari o sia Compendio dei metodi d'insegnamento e d'educazione prescritti per le scuole elementari nel Regno Lombardo-Veneto*. dall'Imperiale Regia stamperia.

³⁶ BNB (Milano), fondo Cherubini, lettere AH XIII 1.2/10.

³⁷ Oliva di Lomaniga in provincia di Lecco era il luogo dove Cherubini si sarebbe ritirato nella speranza di riprendersi in salute.

³⁸ In aggiunta la lettera si chiudeva con la seguente frase "Non mandata per non danneggiare il Bajetta, se mai il torto (sostanziale) fosse dalla banda del Canonico".

- D'Ascenzo, Mirella. 2003. «Un manuale per i maestri: Le Istruzioni di Maurizio Serra». In *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento: interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, a cura di Roberto Sani e Angelino Tedde, 287–330. Milano: Vita e Pensiero.
- Morandini, Maria Cristina. 2003. *Scuola e nazione: maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario (1848-1861)*. Milano: Vita e Pensiero.
- Parravicini, Luigi A. 1837. *Giannetto. Opera che ottenne dalla Società fiorentina dell'istruzione elementare il premio promesso al fautore del più bel libro di lettura morale ad uso de' fanciulli*. Como: Ostinelli.
- Pazzaglia, Luciano. 2007. «I libri di testo: il caso del "Giannetto" di Parravicini». In *Scuola e nazione in Italia e in Francia nell'Ottocento. Modelli, pratiche, eredità: nuovi percorsi di ricerca comparata*, a cura di P. L. Ballini e G. Pècout, 141–88. Venezia: Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti.
- Peitl, Joseph. 1826. *Metodica ovvero precetti intorno al modo di ben insegnare le materie proprie delle scuole elementari maggiori e minori opera tradotta dal Tedesco e accomodata per uso delle scuole Italiane da Francesco Cherubini*. Milano: I. R. Stamp.
- Polenghi, Simonetta. 2004. «La formazione dei maestri nel Lombardo-Veneto. Le traduzioni di F. Cherubini dei testi di J. Peitl (1820-1821)». In *Le carte e gli uomini. Storia della cultura e delle istituzioni (secoli XVIII-XX). Studi in onore di N. Raponi*, 153–73. Milano: Vita e Pensiero.
- . 2009. «Scuole elementari e manuali per i maestri dall'Austria alla Lombardia». In *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, a cura di E. Becchi, M. Ferrari, 362–98. Milano: FrancoAngeli.
- . 2012. «La formazione dei maestri nella Lombardia austriaca». In *La scuola degli Asburgo: pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, a cura di S. Polenghi, 45–89. Torino: SEI.
- Pruneri, Fabio. 2011. *L'istruzione in Sardegna 1720-1848*. Bologna: il Mulino.
- . 2023. *Le riforme della scuola e dei metodi didattici in Sardegna attraverso la corrispondenza Manunta-Cherubini (1826-1844)*. Nuoro: Il Maestrale.
- , e Angelo Bianchi. 2010. «School reforms and university transformations and their function in Italy from the eighteenth to the nineteenth centuries». *History of Education* 1: 115–36. <https://doi.org/10.1080/00467600903464892>.
- Sahlfeld, Wolfgang. 2014. «Libri di lettura italiani nella scuola ticinese dell'Ottocento. I casi del Giannetto e del Sandrino». *Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni Scolastiche* 21: 219–33.
- Spano, Giovanni. 1867. *Cenni sulla vita del teol. cav. Antonio Manunta, di Osilo, canonico preb. nella cattedrale di Cagliari*. Cagliari: A. Alagna.
- Winandy, Jil. 2022. *National and Religious Ideologies in the Construction of Educational Historiography: The Case of Felbiger and the Normal Method in Nineteenth Century Teacher Education*. New York: Routledge, 2022. <https://doi.org/10.4324/9781003205258>.



Citation: Paolo Alfieri (2023) A. Dessardo, *Educazione e scuola. Nel pensiero di don Sturzo e nel programma del Partito popolare italiano*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(1): 121-124. doi: 10.36253/rse-14531

Received: March 22, 2023

Accepted: March 24, 2023

Published: August 9, 2023

Copyright: © 2023 Paolo Alfieri. 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

A. Dessardo, *Educazione e scuola. Nel pensiero di don Sturzo e nel programma del Partito popolare italiano*

Roma, Edizioni Studium, 2021, pp. 196

PAOLO ALFIERI

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
paolo.alfieri@unicatt.it

Prima che il libro di Andrea Dessardo venisse pubblicato, l'ormai ampia bibliografia sul rapporto tra il cattolicesimo e la scuola in Italia mancava di uno studio che si occupasse, secondo una prospettiva di lungo periodo, del contributo di don Luigi Sturzo. Senza quell'ampia bibliografia, accumulatasi a partire dagli ultimi decenni del secolo scorso grazie al lavoro di autorevoli storici dell'educazione e della scuola, l'indagine condotta da Dessardo non sarebbe riuscita a presentare la vicenda del sacerdote di Caltagirone alla luce del variegato mosaico contestuale in cui si collocarono il pensiero e l'azione dei cattolici in ambito scolastico dalla fine dell'Ottocento al secondo dopoguerra. Senza il libro di Dessardo, lo stesso mosaico contestuale sarebbe rimasto privo del tassello storiograficamente aggiornato di un'esperienza personale, culturale e politica rilevante, quale fu quella di don Sturzo. Insomma, contesto e biografia sono i due perni su cui ha ruotato la ricerca di Dessardo e le due direttrici intrecciate su cui si snodano i contenuti del volume che ne è scaturito.

Un primo ed interessante risultato di tale intreccio ci è restituito nei primi tre capitoli del libro, in cui il lettore è guidato a rintracciare i prodromi del progetto politico-educativo che don Sturzo avrebbe formalizzato all'indomani della Grande guerra con la fondazione del Partito popolare italiano (PPI). Dopo aver documentato l'affacciarsi nella sua riflessione della «distinzione tra il piano religioso e quello secolare» (p. 22), maturata anche nel quadro delle vivaci discussioni sulla questione scolastica in cui fu coinvolto il movimento cattolico tra la fine del XIX secolo e l'abbrivio del XX, Dessardo ripercorre gli anni giovanili di Sturzo: se da studente e poi nei primissimi anni di ministero aveva iniziato a ragionare sull'importanza di salvaguardare la libertà di insegnamento e di combattere le derive ideologiche della scuola di Stato, istanze ancora gravate dal retaggio dell'intransigentismo, grazie al suo attivismo nel leghismo cattolico siciliano e come docente in seminario il sacerdote andò sviluppando una viepiù marcata sensibilità sociale, prope-

deutica ai suoi primi passi in campo politico nella stagione in cui si apriva la strada ad una progressiva attenuazione del *non expedit*. In questa nuova fase della vita di don Sturzo, nella quale fu prosindaco di Caltagirone, membro del Consiglio provinciale e scolastico di Catania e del consiglio direttivo dell'Associazione nazionale dei comuni italiani, vennero delineandosi, benché ancora in forma disomogenea, altri punti qualificanti del progetto di rinnovamento educativo-scolastico che sarebbero stati da lui costantemente ribaditi e circostanziati, e poi sistematizzati nel programma del PPI: primazia formativa della famiglia; «applicazione del principio di sussidiarietà», per cui il Comune, «espressione diretta della comunità», avrebbe dovuto occuparsi della scuola, limitando le funzioni statuali (p. 39); contrasto all'analfabetismo e cura per l'istruzione popolare; promozione della formazione professionale; impegno per l'insegnamento religioso, da intendersi – lo si comprende dalle pagine di Dessardo sul dibattito che si accese su tale questione attorno al 1907 – anche come baluardo contro la costruzione di un culto patriottico strumentalmente fondato sul cattolicesimo, secondo gli intenti espressi già in quegli anni da Giovanni Gentile.

Rileggendo la genealogia dell'interesse di don Sturzo verso il problema dell'istruzione, il volume si sofferma anche sul suo coinvolgimento nel movimento magistrale cattolico nei primi due decenni del Novecento. Tale esperienza, lasciata in ombra dai biografi del sacerdote, è invece giustamente valorizzata da Dessardo, che, grazie alla sua pregressa competenza sul tema, ricostruisce il ruolo svolto da don Sturzo non solo per rivitalizzare le sezioni siciliane della "Tommaso", ma anche per dare maggiore spessore all'attività dell'associazione a livello più generale. Sul piano politico, il sacerdote condivideva la strategia della presidenza nazionale, come dimostra soprattutto la sua accettazione «del fatto compiuto della legge Daneo-Credaro», da «sfruttar[e] per volgerla a [...] vantaggio» degli associati, pur senza dividerne lo spirito statalista (p. 61). Sul piano ideale, invece, egli se ne scostava, essendo convinto che alla "Tommaso" spettasse non soltanto il compito «di difendere i maestri dal punto di vista sindacale», ma anche quello di «calarsi nei loro panni di educatori» (p. 73), garantendo una formazione basata su solidi riferimenti pedagogici, che – specifica Dessardo – per don Sturzo erano lo spiritualismo ottocentesco e le teorie sull'educazione del carattere, molto probabilmente da lui riprese dalla lettura di Friedrich Wilhelm Förster.

Non allineate a quelle della "Tommaso" furono anche le posizioni portate avanti da don Sturzo a difesa dell'insegnamento religioso e a sostegno degli istituti scolastici non statali, in sintonia con le battaglie

più marcatamente confessionali ingaggiate dagli altri organismi ecclesiali in cui rivestì ruoli apicali, come il Segretariato "Pro Schola", la Giunta centrale per l'Azione cattolica italiana e la Federazione nazionale delle scuole private, a riprova del fatto che, a dispetto di chi «intende ascriverlo a questa o a quell'altra corrente», il prete calatino «fu presente praticamente in tutti i settori del mondo cattolico organizzato, rimanendo fedele al suo ministero di sacerdote» (p. 76). Proprio in virtù delle sue alte responsabilità nel primo dei tre organismi, egli partecipò all'importante congresso della Federazione Nazionali Insegnanti Scuola Media del 1919, che – com'è noto – fornì l'occasione alla corrente neoidealista e alle sue proposte di riforma scolastica di guadagnare un autonomo protagonismo nell'opinione pubblica.

Nello scenario segnato dalla sempre più decisiva influenza di Gentile e dei suoi sodali, Dessardo, sulla scorta di consolidate acquisizioni storiografiche, inquadra l'ingresso del PPI nell'agone politico italiano e illustra il dispiegarsi del suo programma di ripensamento del sistema di istruzione fino alla riforma del 1923. Dopo aver enucleato gli obiettivi ideali che stavano alla base dell'impegno scolastico della nuova formazione partitica – «la difesa delle prerogative religiose» combattute dallo «stato panteista» e la promozione di una concezione di «cultura non come patrimonio delle élite borghesi, ma come il lievito per l'elevazione delle classi subalterne» (p. 83) alimentato dai «robusti presupposti pedagogici» dell'«umanesimo cattolico» (p. 88) –, il libro fornisce una disamina del posizionamento del PPI rispetto all'agenda governativa in materia di istruzione durante il ministero di Benedetto Croce: superata l'ipotesi di una collaborazione con il fronte liberal-conservatore e neoidealista, incentrata sulla convergenza intorno alla volontà di introdurre l'esame di Stato e di tutelare le scuole private, i popolari tornarono a rivendicare l'autonomia degli enti locali e la necessità di una scuola attenta alle esigenze dei ceti umili. Ma – come sottolinea Dessardo confutando un giudizio di Giovanni Gozzer e ribadendo la tesi che lo stesso Dessardo dimostra lungo l'intera trattazione – l'alternarsi di questi punti di vista non comportò mai la rinuncia al principio «della libertà della scuola», considerata da Sturzo «un argine contro l'invasione dello Stato, [...] un polmone di pensiero democratico, e non banalmente una merce di scambio» (p. 100).

È questa, infatti, anche la tesi che il libro sostiene nel dar conto del sottile ma significativo distinguo tra l'atteggiamento critico nei riguardi della riforma scolastica del 1923 espresso dal consiglio nazionale del PPI, «troppo poco incisivo sul piano pratico» (p. 117), e le riserve del prete calatino, preoccupato soprattutto dell'allargamento «del solco tra ricchi e poveri» (pp.

116) che sarebbe stato prodotto dall'«inaccettabile natura aristocratica della formazione scolastica del progetto di Gentile» (p. 114). Il varo della riforma mise «fuori gioco il Partito popolare» (p. 112), che si avviò verso un progressivo isolamento sia dal mondo magistrale sia dagli ambienti ecclesiali, i quali, per ragioni diverse, si stavano mostrando viepiù sensibili alle interessate sirene del nascente regime mussoliniano, inedita e più rapace incarnazione di quel «Leviatano» da sempre contrastato da don Sturzo (p. 129). Nel quadro di tale vicenda, che Dessardo affresca attraverso alcuni affondi all'interno dei due contesti nel periodo immediatamente precedente all'esilio di don Sturzo, quest'ultimo rimase fermo nell'affermare uno dei cardini del suo pensiero: «la riforma della scuola era [...] essa stessa riforma dello Stato, dei suoi organi di rappresentanza democratica» (p. 129).

Su tale correlazione si concentrano le pagine dedicate dal libro agli anni trascorsi in Inghilterra e negli Stati Uniti da don Sturzo, le cui riflessioni politiche, tese a far «pienamente proprie le tradizioni liberali di quei paesi [...], erano intimamente legate al principio della libertà d'insegnamento, che venne quindi a caratterizzarsi come elemento fondamentale, anzi consustanziale, per la costruzione di una società democratica» (p. 137). Senza perdere di vista il filo biografico del suo protagonista – vengono ricordati i suoi contatti con l'Italia, le sue «relazioni cordiali ma sempre piuttosto formali» con gli «esuli antifascisti laici» (p. 145) e pure qualche aneddoto, come l'incontro londinese con Maria Montessori nell'estate del 1925 – il libro si focalizza sugli scritti educativo-scolastici dell'esilio sturziano, come quelli in cui il sacerdote criticava duramente l'Opera Nazionale Balilla per la sua azione a favore della militarizzazione dell'infanzia e della gioventù, quello in cui rintracciava nella rivoluzione francese e nella politica scolastica napoleonica le origini del monopolio formativo perseguito dai totalitarismi novecenteschi, fino al celebre saggio sulla scuola americana, elaborato all'estero ma pubblicato dopo il rientro in Italia.

Il saggio e pure gli altri contributi di don Sturzo ebbero, però, poca risonanza nel dibattito sulla scuola in corso nel nostro paese all'avvio della stagione repubblicana, sia perché – spiega chiaramente Dessardo – il sacerdote preferì mantenere un atteggiamento discreto sia, e soprattutto, perché la Democrazia Cristiana «non lo coinvolse mai a fondo nelle questioni decisive», in ragione del «solco che vent'anni di fascismo avevano scavato tra la generazione dei vecchi popolari e i nuovi giovani cattolici» (p. 155). Durante i lavori della Costituente, su cui il volume indugia attraverso il ricorso alla letteratura storico-scolastica più avvertita, don Sturzo si espresse pubblicamente soltanto in due occasioni. Nella

prima, polemizzò con il ben noto emendamento Corbino, appellandosi nuovamente alle categorie con cui aveva difeso la libertà d'insegnamento nell'Italia prefascista, senza però accorgersi – nota Dessardo – che ora «non esisteva più alcuno spazio politico per negoziare» (p. 163). Pure il secondo contributo tornava sullo stesso tema, «vero pallino» di don Sturzo. Anche se si «rendeva mestamente conto» che era «ormai pressoché impossibile smantellare» il «monopolio *de facto* dell'istruzione» da parte dello Stato (p. 164), il sacerdote non rinunciò a spronare i cattolici a difendere le loro scuole, non tanto «per mirare al pareggiamento con le statali, bensì in modo da concorrere ad armi pari sul piano della qualità dell'offerta formativa» (p. 165).

Non stupiscono, quindi, anche le sue perplessità nei riguardi della politica scolastica dei governi centristi: «persino un uomo considerato conservatore come Gonella», certamente vicino al mondo delle scuole confessionali, «non mostrò, a detta di don Sturzo, particolare zelo nel difendere il principio della libertà della scuola» (p. 166). Nella cornice della sempre più vistosa distanza dalla nuova classe dirigente, che Dessardo delinea anche attraverso alcuni rimandi al retroterra culturale cui essa attingeva per orientare le proprie scelte in materia di istruzione, la voce del fondatore del PPI andò via via spegnendosi, poiché, «abbandonata ormai la possibilità che la Repubblica italiana riconoscesse la piena libertà scolastica, ogni ulteriore intervento dovette parergli – a torto o a ragione – puramente cosmetico, non davvero incisivo» (p. 171).

Il fatto che la visione della scuola di don Sturzo non si sia inverteva sul piano storico non significa, però, che la sua eredità culturale, politica ed educativa sia andata perduta. Lo osserva Dessardo nelle conclusioni del volume, in cui fa notare che la «democratizzazione» della scuola italiana dal dopoguerra in avanti – favorita da «riforme decisive» (dall'istituzione della scuola media unica ai provvedimenti sull'inclusione scolastica) – fu «guidata in maniera determinante da uomini politici che si professavano cattolici e continuatori del progetto iniziato nel 1919 da Sturzo» (p. 175). Allo stesso modo – continua l'autore – anche i pedagogisti di «dichiarata ispirazione cattolica» che ebbero molta influenza nella «definizione dei contenuti della scuola italiana del secondo Novecento», come, «tra gli altri, Aldo Agazzi, Marco Agosti, Gesualdo Nosengo», erano «animati, oltre che da profonde convinzioni religiose, anche da chiare idee democratiche, che come riferimento ultimo avevano sempre il popolarismo fondato da don Luigi Sturzo» (p. 176).

Queste considerazioni finali possono essere poste al vaglio di successive indagini per documentare se e in che modo il pensiero sturziano sia stato recepito nella

sua radicale originalità o piuttosto reinterpretato entro le dinamiche della cosiddetta “invenzione della tradizione”, un processo che si realizza soprattutto, ma non solo, nei complessi intrecci storico-simbolici tra politica e religione, e che, per quel che riguarda i sistemi democratici, merita senz’altro di essere lumeggiato proprio rispetto al fulcro della riflessione del prete calatino, ossia il rapporto tra i poteri dello Stato e la libertà dei cittadini, degli enti locali e dei corpi intermedi, come quelli ecclesiali. È questo uno dei diversi interrogativi euristici sollecitati dal libro, che, infatti, ha anche il merito di stimolare nuovi spunti interpretativi e di ricerca per gettare ulteriore luce sull’impegno dei cattolici italiani nel campo dell’educazione e della scuola.



Citation: Matteo Morandi (2023) Jérôme Martin, *La naissance de l'orientation professionnelle en France (1900-1940). Aux origines de la profession de conseiller d'orientation*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(1): 125-127. doi: 10.36253/rse-14485

Received: March 22, 2023

Accepted: March 24, 2023

Published: August 9, 2023

Copyright: ©2023 Matteo Morandi. 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

Jérôme Martin, *La naissance de l'orientation professionnelle en France (1900-1940). Aux origines de la profession de conseiller d'orientation*

Paris, L'Harmattan, 2020, pp. 291

MATTEO MORANDI

Università di Pavia
matteo.morandi@unipv.it

Particolare interesse anche per il pubblico italiano riveste il libro di Jérôme Martin *La naissance de l'orientation professionnelle en France (1900-1940). Aux origines de la profession de conseiller d'orientation*. L'autore, storico contemporaneista, professore di liceo associato al Centre de recherche sur le travail e le développement (CRTD-CNAM) e membro del Groupe de recherche et d'étude sur l'histoire du travail et de l'orientation (Greshto), è specialista di storia dell'orientamento e della psicologia in ambito scolastico, argomento al quale ha dedicato, negli ultimi vent'anni, svariati contributi pubblicati su importanti riviste e volumi francesi.

Come dichiarato dal titolo, il testo indaga le origini dell'orientamento professionale al di là delle Alpi, cogliendo e sottolineando la pluralità degli sguardi possibili e la diversità degli attori coinvolti («scienziati, figure dell'istruzione tecnica, insegnanti, dirigenti d'azienda, riformatori sociali, responsabili amministrativi e politici», p. 249: la traduzione, qui come altrove, è mia), senza trascurare d'«interrogarsi sull'articolazione tra idee, bisogni emergenti e trasformazioni della società» (p. 13). Ne risulta il profilo di una «pratica trasversale a numerosi campi» (p. 12), tra scuola e lavoro, fondata sulla psicologia.

Agli inizi del Novecento, la nozione di orientamento professionale emerge infatti dalla confluenza di tre fattori: quello economico (assicurare il funzionamento dell'industria e dei suoi meccanismi), quello sociale (derivante dall'articolazione tra percorsi formativi e inserimento nel mondo del lavoro) e quello scientifico (l'imporsi della psicologia come scienza autonoma). Tutto ciò mentre, da un lato, la meccanizzazione della produzione rende sempre più superfluo il ricorso a manodopera qualificata e, dall'altro, la crisi dell'apprendistato, favorita anche dalla legislazione contro il lavoro minorile, determina il tramonto di una forma giuridica e contrattuale ormai sorpassata e,

con esso, una rivisitazione degli itinerari socializzanti e professionalizzanti della gioventù.

Il tema delle inevitabili ripercussioni della rivoluzione industriale sui processi di apprendimento, che costituisce ad esempio il punto di partenza del programma di riforma dell'educazione prospettato da Dewey in *Scuola e società* (qui non ricordato), meriterebbe ulteriori scavi in chiave pedagogica, considerato soprattutto il legame peculiare stretto, in ambito francese, fra orientamento (scolastico e professionale) ed *éducation nouvelle*. Egle Becchi, in un volume del 1979, notava quanto determinante fosse, in termini di socializzazione, l'esperienza della bottega in antico regime, dove il bambino imparava, accanto a un mestiere, «rapporti di dipendenza e di aiuto, di concorrenza e di integrazione con l'attività produttiva degli altri». Qui, «veicolata da precetti religiosi e morali, da letture collettive di opuscoli politici e soprattutto dalla stessa struttura della situazione lavorativa, si trasmetteva un'ideologia conservatrice o anche progressista, in maniera più agevole che non nella mediazione affettivamente assai carica della casa o nell'impositorietà intellettualistica della scuola» (*Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Milano, Feltrinelli, 1979, pp. 55-56).

Al contrario, il modello educativo che s'impone agli albori del XX secolo nel campo dell'orientamento è quello determinista e scienziato dei pionieri della psicologia francese, da Alfred Binet a Édouard Toulouse ed Henri Piéron. Ad opera di costoro la scuola diventa il luogo principe di uno studio scientifico del bambino finalizzato al progresso dell'istruzione e alla conoscenza approfondita di ciascun soggetto. Sono gli anni in cui Claparède, partendo dal concetto di 'attitudine', centrale nei dibattiti psicologici dell'epoca, lancia l'appello per una 'scuola su misura', mentre Piéron fonda la docimologia come nuovo sapere razionale ad alta spendibilità sociale. Nel 1921 Julien Fontègne, allora direttore del Servizio d'orientamento professionale per l'Alsazia-Lorena, formato alla scuola di Claparède a Ginevra, parla di *psychologie appliquée aux vocations*, prospettando per primo uno specialista incaricato dell'orientamento, il «consigliere vocazionale» appunto, il solo a poter condurre «l'esame sperimentale» dell'allievo (p. 59). Toulouse, maestro di Piéron e Laugier, si spinge oltre, avanzando una teoria biocratica secondo cui «la condotta dei popoli e dell'umanità intera non sarà organizzata razionalmente se non quando verrà realizzato uno Stato basato sul governo delle scienze della vita» (p. 90). In questa prospettiva, la scuola non può limitarsi a trasmettere nozioni, ma deve impegnarsi a ricercare le attitudini per assegnare a ciascuno il proprio posto nella società: a ciò mira la docimologia, 'scienza degli esami' (cfr. l'in-

formato saggio dello stesso autore, "Aux origines de la 'science des examens' (1920-1940)", in *Histoire de l'éducation* 94, 2002, online)¹, a suo modo fondativa di nuovi approcci didattici centrati sullo studente e ancorati alla vita. Non è un caso che, anche a livello politico, il movimento condivida i principi repubblicani (e durkheimiani) della solidarietà: come la scuola, chiamata proprio in quella stagione, all'indomani del primo conflitto mondiale, a estendere i propri compiti e la sua funzione nelle comunità, anche l'orientamento, «scienza applicata [...] iscritta in un'antropotecnica bio-sociale» (p. 181), risulta al servizio di un ordine «in costruzione» (p. 108).

Sul piano istituzionale, un ruolo fondamentale assumono in Francia realtà «situate ai margini dell'università», come l'École pratique des hautes études, il Collège de France e il Conservatoire national des arts et métiers, volte ad accogliere e alimentare i nuovi saperi (p. 85). Nel 1928 è fondato da Piéron l'Institut national d'orientation professionnelle, una specie di «scuola normale» per la formazione degli orientatori professionali (p. 116) nata dalla collaborazione fra gli ambienti della psicologia applicata e il movimento di orientamento professionale. È la fase in cui la formazione a una professione coincide con la formazione della stessa, per utilizzare una categoria euristica inaugurata alcuni anni fa in Italia da Egle Becchi e Monica Ferrari con la loro *Storia pedagogica delle professioni* (Milano, FrancoAngeli, 2009-2016). Da qui la domanda, che ispira la seconda parte del volume e che trova inizialmente risposte differenti: quella dell'orientatore dev'essere una funzione o un mestiere vero e proprio?

In posizione ampiamente discussa dalle famiglie, che sentono con ciò minacciato il proprio diritto di scelta sul futuro dei figli, quello del consigliere d'orientamento appare come un esempio tipico di una nuova professione del sociale (della cura sociale, aggiungerei), nato dalla crisi derivante dalla Grande guerra, accanto alle infermiere visitatrici e alle assistenti sociali. Ne costituisce un supporto indispensabile ancora una volta la scuola, divenuta progressivamente la sede effettiva delle concrete azioni d'orientamento.

Se a partire dai primi anni Venti per due decenni gli uffici di orientamento professionale hanno statuto differente a seconda del territorio, con personale eterogeneo spesso volontario («impiegati di agenzie di collocamento, ispettori del lavoro, medici o direttori di scuole pratiche o di apprendistato, insegnanti o direttori scolastici in pensione», p. 213), è soltanto con le riforme di Jean Zay, ministro dell'Educazione nazionale sotto il Fronte popolare, che le cose cambiano. Perseguendo una poli-

¹ <https://journals.openedition.org/histoire-education/817>

tica di «democratizzazione della selezione» (p. 220), Zay iscrive il progetto in un quadro di riforme a favore della scuola unica, in vista della quale l'orientamento scolastico diventa uno strumento indispensabile. Esso consente infatti l'abbattimento delle paratie che separano i diversi rami del grado secondario e la possibile circolazione degli alunni al suo interno, con la conseguente affermazione della pari dignità fra le sezioni classica, moderna e tecnica («Se la sezione classica per gli uni, o la sezione tecnica per gli altri, è considerata il percorso culturale migliore, l'orientamento culturale perde ogni significato», p. 225).

L'innalzamento dell'obbligo scolastico ai 14 anni, a norma della legge 9 agosto 1936, crea una nuova realtà scolastica, la 'classe di fine corso elementare', sorta di scuola-laboratorio dove l'orientamento occupa un posto rilevante. È in quest'epoca che le azioni del ministro Zay razionalizzano un dispositivo fino a quel momento retto sulle iniziative locali: ormai è lo Stato a rappresentare «un attore centrale» in questa vicenda (p. 244). Si tratta dei prodromi di una storia, quella dell'orientamento professionale in Francia nei decenni successivi, che resta sullo sfondo, ancora incerta nei suoi esiti, fra istanze educative e richieste economicistiche. «L'uso polisemico della nozione di orientamento, la sua proliferazione, la forza della sua evidenza portano a interrogarsi sulle sue origini e sui suoi contenuti», osserva Martin. «I discorsi comuni e gli usi sociali del concetto mescolano spesso, e non necessariamente in modo ingenuo, l'orientamento scolastico e quello professionale, i problemi d'inserimento sociale e la formazione continua» (p. 11).

I tempi attuali invitano a riflettere su tali temi, non ultimi quelli di selezione e merito, anche in vista della deriva produttivista che ha attanagliato e sta attanagliando il sistema d'istruzione non solo in Italia. Questo libro, contenutisticamente ricco e concettualmente denso, aiuta a farlo in ottica comparata.



Citation: Emma Perrone (2023) E. Di Michele (a cura di), *I granci della marana. Irene Bernasconi e la Casa dei Bambini di Palidoro*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(1): 129-132. doi: 10.36253/rse-14152

Received: March 22, 2023

Accepted: March 24, 2023

Published: August 9, 2023

Copyright: ©2023 Emma Perrone. 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

E. Di Michele (a cura di), *I granci della marana. Irene Bernasconi e la Casa dei Bambini di Palidoro*

Foligno, Il Formichiere, 2022, pp. 244

EMMA PERRONE

Lumsa
e.perrone3@lumsa.it

«Avevo scelto di fare scuola in un posto dove non voleva andare nessuno, fra gente primitiva, bisognosa d'affetto; fra bambini anche sporchi, scalzi, stracciati: bambini vicini alla terra. In un posto perduto nel fondo di qualche valle poco conosciuta o in un luogo abbandonato nelle desolate lande della maremma... e Palidoro è, al dire dei ciociari, la "maremmaccia". Era il posto che faceva per me, quello che andavo cercando... mi dissi fortunata di avere trovato e decisi di restare» (pp.41-42).

È così che prende avvio il fiume di osservazioni che quotidianamente annotava, sul diario della Casa dei Bambini di Palidoro nell'Agro Romano, la giovane maestra, Irene Bernasconi, alla sua prima esperienza di insegnamento. Il diario contiene gli appunti e gli episodi della vita scolastica, accompagnati da riflessioni e commenti che rivelano l'attenzione, la cura e l'intensa preparazione professionale della maestra montessoriana messa a servizio della popolazione di Palidoro (attualmente frazione del comune di Fiumicino).

Il diario è stato pubblicato nel libro *I granci della marana*, a cura di Elio Di Michele ed edito da Il Formichiere nel 2022. Di grande interesse per gli studiosi della storia della scuola e dell'educazione, il testo contiene, inoltre, il diario privato di Irene Bernasconi, ventitré pagine ricche di pensieri, descrizioni ed emozioni, e interessanti contributi di vari studiosi quali Lorenzo Cantatore, Nina Quarenghi, Laura Rossin, Hilda Girardet, Egildo Spada, Marta Mattiuzzo, Marcello Teodonio e lo stesso Di Michele¹. Tali contributi valorizzano il testo e presentano al lettore un'indagine ad ampio spettro sulla vita di questa maestra protagonista della lotta all'analfabetismo nei primi del Novecento nelle campagne laziali e sul contesto sociale, economico e sanitario in cui si è dipanata la vicenda della Casa dei Bambini di Palidoro.

¹ Il diario della Casa dei Bambini è stato pubblicato una prima volta, a cura di Giovanna Alatri, nel 1997 con il titolo *Diario di una maestra, 1915-1916* (Bernasconi 1997).

Irene Bernasconi nasce a Chiasso, nel Canton Ticino, il 28 luglio del 1886, in una famiglia benestante. Secondogenita e unica donna di dieci figli, attorno ai venti anni d'età, decide di allontanarsi dalla famiglia per alleviare il dolore dovuto al mancato matrimonio con un giovane artista, a causa dell'opposizione del padre. Si trasferisce a Milano per compiere i suoi studi, dove si iscrive al Corso per la preparazione delle educatrici secondo il metodo Montessori organizzato dalla Società Umanitaria, inaugurato il 9 dicembre del 1914 e diretto da Maria Montessori. La scienziata di Chiaravalle, durante il discorso inaugurale, sottolineava già lo stretto rapporto tra pedagogia e igiene «dimostrando la necessità di conquistare allo scolaro quelle condizioni di insegnamento che si rivelino meglio atte a salvaguardare l'integrità e lo sviluppo fisico» (*La Coltura Popolare* 1914). Concetto che emerge nel diario della Casa dei Bambini di Palidoro: «Lavorerò, cercherò di fare del mio meglio - scrive la maestra ticinese - per instillare in essi [i bambini] anche solo l'imperioso bisogno, la necessità che ha il corpo di mantenersi pulito, se vuole stare sano» (p.43).

Bernasconi segue il corso Montessori, della durata di sei mesi, riservato alle maestre già diplomate, dal 9 dicembre del 1914 al 29 maggio del 1915 e supera le prove scritte e orali della seconda sessione di esami, nel mese di ottobre, per la sezione Direttrici. Le tracce, a scelta del candidato, per la prova scritta riguardavano: «L'attitudine all'osservazione è necessaria a chi applica il Metodo Sperimentale? - e - L'indipendenza. Come la direttrice della Casa dei Bambini debba aiutare l'azione dell'ambiente e del materiale didattico per dare al Bambino l'attitudine a servirsi del suo mondo piccino» (*La Coltura Popolare* 1915). Tematiche che affiorano nel diario della Casa dei Bambini: il 17 febbraio, dopo aver osservato l'esplosione della scrittura di Checchinello, Irene valuta il proprio operato e si redarguisce per aver etichettato il bambino, ad inizio anno, come «indolente e senza iniziativa», e aggiunge «Adesso mi torna veramente utile seguire con scrupolo i consigli di una Egregia Persona che mi diceva di osservare bene, obiettivamente, sistematicamente, scientificamente il bambino. Da oggi in avanti cercherò con più attenzione la causa di certi effetti» (p.60). Riguardo il tema dell'indipendenza e del ruolo ponte dell'insegnante tra il bambino e l'ambiente e il bambino e il materiale, il 28 febbraio, Irene scrive: «Mi sembra di non esagerare definendo mirabolante ciò che ha fatto oggi Checchino: lui che non sapeva scrivere, leggere sì, scrivere proprio no, ecco che prende del gesso e sul pavimento, a caratteri chiari, scrive: asilo, sole, luna, toto, remo. Non lo nascondo, questo è stato per me un piacevolissimo avvenimento. Per tutto il pomeriggio ha poi continuato a scrivere. Anche la signorina Olivero

che, con la collega Ochs è venuta a fare visita, è rimasta meravigliata» (p.63). Lina Olivero Traversa, tra le prime allieve di Maria Montessori, aveva conosciuto Irene Bernasconi al corso organizzato dalla Società Umanitaria. Olivero, infatti, era stata membro della Commissione d'esame della sessione alla quale aveva partecipato Irene.

Nel diario della Casa dei Bambini, la maestra annotava anche le numerose visite che riceveva: il professor Alessandro Marcucci con la famiglia, il pittore Duilio Cambellotti e il poeta Giovanni Cena - in rappresentanza dell'Ente Scuole per i contadini dell'Agro Romano - la signora Enrichetta Chiaraviglio Giolitti, la signorina Lina Olivero ed Elsa Olchs, in rappresentanza, le ultime due, del mondo montessoriano. Tali visite sono segno che l'operato della direttrice e maestra, presso la scuola rurale di Palidoro, destava grande interesse all'interno dell'esperienza educativa montessoriana, e non solo.

Nel diario personale, nel dicembre del 1915, Irene scrive: «Mi affaccio alla finestra, questa finestra dalla fine e soffice rete, è questa rete che mi ricorda, che mi dice ammonendomi che nell'Agro Romano, d'estate, la malaria fa strage. Che impressione mi fece il primo giorno che venni qui, tutte queste finestre colla rete. Figure di donne con al collo bambini, affacciate alle finestre adombrate dalla rete, cosa mi sembravano: delle belle prigioniere» (pp.124-125). Il progetto educativo era stato avviato proprio nell'ambito della campagna antimalarica e consisteva nell'alfabetizzazione e nel riscatto del proletariato rurale delle campagne romane, costretto a vivere, nei primi del Novecento, in situazione di grande povertà e sfruttamento.

Lo scienziato marchigiano Angelo Celli, antesignano della lotta alla piaga della malaria, con il quale Montessori aveva sostenuto l'esame di igiene alla Facoltà di Medicina a Roma, riteneva che la ricerca e la divulgazione scientifica non potessero prescindere dall'impegno in campo politico e sociale. Nel 1899 Celli aveva costituito nella campagna romana, nella tenuta della Cervelletta, la prima Stazione di studio sperimentale della malaria ed è per merito della sua militanza politica che con la Legge n. 474 del 13 dicembre 1903, relativa alla bonifica dell'Agro Romano, veniva regolamentata l'istituzione delle scuole su tutto il territorio interessato alla bonifica agraria. All'art. 23 si legge:

il Comune di Roma dovrà parimenti istituire e tenere aperte, almeno per sei mesi dell'anno nella zona di bonifica:

- a) una scuola maschile e una femminile in ogni frazione o borgata avente oltre 50 fanciulli dell'uno o dell'altro sesso, atti a frequentarle, quando la popolazione si trovi distante dal capoluogo oltre due chilometri;
- b) una scuola mista in ogni frazione, borgata o agglome-

rato di popolazione che conti più di 800 e non meno di 200 abitanti, ed abbia un numero complessivo di almeno 50 fanciulli che non possano, per ragione della distanza, recarsi alle altre scuole aperte nel suburbio dell'Agro romano.

Il servizio scolastico previsto per legge, però, tardava a divenire un diritto nella campagna romana a causa della mancanza di fondi e dell'inefficienza dell'Amministrazione comunale. Tale lacuna venne affrontata, con grande coraggio, da un gruppo di intellettuali dediti alla lotta all'analfabetismo dei contadini dell'Agro, convinti, quanto Celli, che l'istruzione fosse il primo grande obiettivo per favorire l'azione sanitaria e debellare la malaria. Ad avviare questa campagna educativa fu Anna Fraentzel, moglie di Celli, che insieme a Sibilla Aleramo faceva parte della Sezione romana dell'Unione femminile nazionale, sezione costituita allo scopo di «contribuire all'educazione a difesa dell'infanzia, della maternità, alla diffusione dell'istruzione» (Brigadeci 2019, 8). Alla proposta di istituzione di scuole festive, avanzata da Fraentzel nel 1904, la Sezione romana dell'Unione femminile risponde avviando la prima scuola per i contadini – i “guitti” – a Lunghezza, sulla via Prenestina. A questo gruppo si unì, dopo pochi anni, il poeta Giovanni Cena il quale, nel 1907, per rendere più funzionale e coordinato il progetto avviato, diede vita a un Comitato scolastico composto dai coniugi Celli, da Sibilla Aleramo, dal letterato Carlo Segrè, dall'artista Duilio Cambellotti e dall'educatore Alessandro Marcucci.

In questo contesto storico e sociale Irene Bernasconi, nel 1915, riceve l'incarico proprio dal Comitato promosso da Cena, di direttrice e maestra della Casa dei Bambini di Palidoro. Durante il Corso di preparazione secondo il metodo Montessori, tenuto come detto nel 1914 presso la Società Umanitaria, le direttrici e le insegnanti erano state formate accuratamente, oltre che sul Metodo, anche riguardo alla psicologia, fisiologia, antropologia, al metodo dell'osservazione, all'educazione fisica, al disegno e all'igiene. Il modulo relativo a quest'ultimo insegnamento, tenuto dal professore Pio Foà, medico, politico e accademico italiano, permise alle allieve di apprendere e conoscere, tra gli altri argomenti, l'eziologia, i sintomi e il trattamento della malaria.

Irene accettò senza alcuna remora l'incarico e si occupò, nell'anno scolastico 1915-1916, non solo dei trentasei bambini iscritti alla scuola bensì dell'intera comunità dei “guitti”.

Il contributo di Lorenzo Cantatore permette al lettore, sin dalle prime pagine del libro, di addentrarsi nella lettura del diario con una buona conoscenza della cornice di riferimento nella quale si è svolta l'esperienza umana e scolastica di Irene Bernasconi, «esperienza di autoe-

ducazione». Irene Bernasconi comprende sin da subito di dover concentrare in primis le sue forze nell'educare alla vita quella che era un'infanzia vergine, primitiva, e Cantatore sottolinea accuratamente i punti focali del duro lavoro della giovane maestra che decise di fare scuola «dove “fare scuola” vuole dire, prima di tutto, sforzarsi per costruire un linguaggio comune e dispensare regole di vita quotidiana utili per salvare la pelle» (p.22).

Alessandro Marcucci, in un articolo apparso nel 1953 su *Vita dell'Infanzia* – organo dell'Opera Nazionale Montessori – chiariva il duplice impegno al quale le maestre dovevano dedicarsi nelle scuole rurali e, allo stesso tempo, presentava i risultati raggiunti con l'applicazione del metodo Montessori in quelle stesse scuole, sul piano morale e sociale:

Un Ente culturale aveva istituito nelle campagne laziali e abruzzesi molti asili d'infanzia e, tutt'altro che convinto della preziosità e speciosità di cui si gratifica il metodo Montessori, vi aveva destinato insegnanti ben preparate che non sdegnavano, anzi ben comprendevano, la loro opera missionaria di bonifica umana [...]. Quelle “Case dei bambini” erano per bimbi di famiglie di poveri contadini, alcune viventi perfino in capanne. I risultati andarono oltre ogni previsione; senza pretese di lusso e di esibizioni eccezionali, anzi in perfetta aderenza a quella vita scolastica in piena natura, quei bambini si mostravano semplici e destri, tranquilli ed attivi; cosa che apprezzavano i loro genitori, pur nella loro rozzezza e nella primitività della loro esistenza. [...] è appunto per le famiglie del popolo che il metodo Montessori acquisterebbe un grande valore sociale; sia perché opererebbe in larghi strati di popolazione, sia perché ivi verrebbe accolto con una cordialità che rasenta la riconoscenza. Quelle famiglie vedrebbero, anzi sentirebbero, in esso un atto di giustizia umana che, come s'è accennato, alimenta nel loro animo la speranza di un migliore avvenire. [...] Perché nella dottrina montessoriana, al di sopra di tutti i suoi requisiti pedagogici, v'è un contenuto sociale altamente umanitario e cristiano; certo il più caro al cuore della grande Educatrice (Marcucci 1953, 4-7).

Il diario della Casa dei Bambini di Palidoro e, più in generale, il libro *I granici della marana*, appare significativo dal punto di vista storico-pedagogico in quanto ben illustra l'esperienza umana, professionale, intellettuale e la sensibilità civile della maestra Bernasconi, figura che merita di essere conosciuta, studiata e approfondita. Esperienza però non isolata, ricordiamo la pubblicazione, nel 2016 a cura di Lina Farfaro (Brumar Editore), del diario della Casa dei Bambini di Ferruzzano, in Calabria, scritto dalla maestra montessoriana romana Lina Sarri e relativo al periodo 1916-1918. Ritrovato dalla curatrice del libro nell'Archivio ANIMI a Roma – con l'ANIMI Montessori aveva avviato una collaborazione

favorita dalla presidenza di Leopoldo Franchetti, promotore con la moglie Alice della pubblicazione del primo libro della studiosa di Chiaravalle *Il metodo della pedagogia scientifica* – il diario della Casa dei Bambini di Ferruzzano testimonia con grande capacità narrativa la sperimentazione della proposta educativa montessoriana e i necessari adattamenti richiesti dal contesto. Irene Bernasconi e Lina Sarri sono insegnanti generose, determinate, coraggiose, che compiono una scelta di campo: quella di stare dalla parte di un’infanzia abbandonata, povera, marginale. I loro diari aiutano nella ricostruzione della storia sociale delle maestre, un filone di studio e di ricerca che si lega anche, come osservato da Misiani nella *Presentazione* del diario della Casa dei Bambini di Ferruzzano, alla scrittura di genere (Furfaro 2016, 11). Un contributo a tale storia, in ambito montessoriano, può venire anche dal *diario della Colonia Felice* dell’insegnante Maria Pontinelli, che riporta la vita quotidiana della Casa dei Bambini aperta in una «ridente villa» in piazza Michelangelo a Milano da Gemma Griffini Muggiani - esponente dell’Unione femminile nazionale e attiva partecipe alle iniziative della Società Umanitaria - che aveva conosciuto Maria Montessori a Roma in occasione del Congresso Nazionale delle donne dell’aprile del 1908 apprezzandone sempre più la proposta educativa (Pontinelli 1915)². Seppur con le specificità e differenze connesse al diverso contesto socio-culturale, cittadino e non rurale, il diario di Pontinelli testimonia l’attitudine osservativa e riflessiva dell’insegnante nel costruire rapporti di fiducia e di rispetto con i bambini e l’impegno nel risolvere i piccoli e grandi problemi quotidiani.

In conclusione il libro *I granici della marana* permette di cogliere la diffusione delle Case dei Bambini nell’Agro Romano e la rete di relazioni che la sostiene riferita a un ambito laico e riformista, oltre che di isolare e mettere a fuoco i molteplici temi correlati alla lotta all’analfabetismo dell’epoca. Ad esempio il tema della «bonifica umana», della nascita dell’umanità attraverso l’educazione del bambino che ha la possibilità di autoeducarsi nella scuola montessoriana. Il libro pone attenzione all’educazione quale strumento di emancipazione, e ricorda che l’istruzione ha permesso il riscatto umano e sociale, e continua a farlo.

Il diario di Irene Bernasconi, infine, lascia al lettore molteplici spunti di riflessione e di ricerca, specie riguardo la complessità del ruolo dell’insegnante, ieri come oggi. «L’augurio migliore che mi posso fare è quello di tornare in quella landa dell’Agro Romano. Un lavoro caro mi aspetta laggiù. Lavoro, sì, poiché in quella ter-

ra, fra quella gente bisogna lavorare onestamente ed è necessario che la maestra s’infarini della loro farina» (pp.102-103). Dopo l’esperienza di Palidoro, Irene Bernasconi tornò nell’Agro Romano, dove le Case dei Bambini andavano diffondendosi, per insegnare ai bambini dell’asilo di Mezzaselva.

BIBLIOGRAFIA

- Alatri, G. “Istruzione e igiene: l’evoluzione delle condizioni di vita e di lavoro nella Campagna Romana tra la fine del XIX e gli inizi del XX secolo”. In *Immagini di economia agraria dai fondi Maruffi*, Calcani G., De Muro P. (a cura di). Roma: Edizioni Roma TrE-Press, 2015: 73-93. 5 dicembre 2022. Doi: 10.13134/978-88-97524-39-7/6
- Bernasconi, Irene. 1997. “Diario di una maestra, 1915-1916”. Introduzione di Giovanna Alatri. *I problemi della pedagogia*, no. 1-3 (1997): 29-79.
- Brigadeci, Concetta. 2019. *Le scuole dell’Agro romano dall’Archivio dell’Unione femminile nazionale*. Milano: Unione femminile nazionale.
- La *Coltura popolare*. 1914. “L’inaugurazione del Corso montessoriano”. A. IV, no. 20-21 (dicembre 1914): 937-938.
- La *Coltura popolare*. 1915. “Gli esami al Corso Magistrale Montessori della Società Umanitaria”. A. V, no. 18-19 (31 ottobre-15 novembre 1915): 822.
- Marcucci, Alessandro. 1953. “Una verità sul metodo Montessori”. *Vita dell’infanzia*, a. II, no. 9-10 (1953): 4-7.
- Pontinelli, Maria. 1915. “Il diario della Colonia Felice”. *La Coltura popolare*. A.V, fasc. 15 (15 settembre 1915): 671-681; fasc. 16 (30 settembre 1915): 709-723.
- Salassa, Monica. 2005. “Il metodo Montessori nei diari delle maestre. La ‘Colonia Felice’”. *Linee di ricerca sulla pedagogia di Maria Montessori. Annuario 2004*. Clara Tornar (a cura di). Milano: FrancoAngeli.
- Sarri, Lina. 2016. *Diario Annuale 1916-1918, Ferruzzano*. Trascrizione e cura di Lina Furfaro. Bovalino: Brumar Editore.

² Il diario della maestra Pontinelli è stato ripubblicato a cura di Monica Salassa con il titolo *Il metodo Montessori nei diari delle maestre. La “Colonia Felice”*, nel 2005.



Sommario

Editorial

A sessant'anni dalla riforma della scuola media. Un nuovo bilancio storiografico 3
Andrea Mariuzzo, Vanessa Roghi

Monographic Section Articles

La nascita della scuola media unica negli ideali etico-civili e nelle politiche sociali dell'istruzione di Aldo Moro e Luigi Gui 9
Daria Gabusi

La scuola media dei conservatori. L'opposizione delle destre alla riforma del 1962 21
Luigi Ambrosi

La formazione degli insegnanti di fronte alla riforma della scuola media del 1962 33
Matteo Morandi

Le rappresentazioni televisive e cinematografiche della scuola media unificata 47
Davide Boero

Nuovi libri per la nuova scuola. L'esordio della collana "Letture per la scuola media" 61
Lucia Vigutto

L'insegnamento della storia nella scuola media unica tra tradizione e innovazione 73
Livia Romano

Alfabetizzazione, educazione civica e storia: il ruolo della scuola media italiana (1958-2008) 87
Margherita Angelini

Non-Monographic Section Articles

Infanzia e giovinezza di un eroe: le vicende di Eracle tra fonti letterarie e fonti filmiche 97
Alice Locatelli

"Potrebbe divenire il Mentore di qualunque Principino, se avesse studiato la Metodica". Attorno ad alcune lettere d'un precettore a metà dell'Ottocento. La corrispondenza Bajetta-Cherubini (1839-1840) 109
Fabio Pruneri

Book Reviews

A. Dessardo, *Educazione e scuola. Nel pensiero di don Sturzo e nel programma del Partito popolare italiano* 121
Paolo Alfieri

Jérôme Martin, *La naissance de l'orientation professionnelle en France (1900-1940). Aux origines de la profession de conseiller d'orientation* 125
Matteo Morandi

E. Di Michele (a cura di), *I granci della marana. Irene Bernasconi e la Casa dei Bambini di Palidoro* 129
Emma Perrone