



2023

Anno X - n. 2 (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

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

Mariella Colin, Université de Caen (Francia)

Maria Isabela Corts 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

Maria 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. 2 (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: Baldacci, M. (2023). Autorità e libertà nel pensiero di Lamberto Borghi. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(2): 3-10. doi: 10.36253/rse-15068

Received: August 28, 2023

Accepted: October 24, 2023

Published: December 31, 2023

Copyright: © 2023 Baldacci, M. 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.

Autorità e libertà nel pensiero di Lamberto Borghi

Authority and freedom in the thought of Lamberto Borghi

MASSIMO BALDACCI

Università di Urbino
massimo.baldacci@uniurb.it

Abstract. This paper examines Lamberto Borghi's book *Education and Authority in Modern Italy*. In the first part, we describe the historical period in which this work was published. In the second part, we analyze its central theses. In the third part, we discuss the present significance of this work.

Keywords: education, authority, freedom, anarchy, doubt.

Riassunto. L'articolo esamina il volume di Lamberto Borghi *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. La prima parte descrive il periodo storico in cui fu pubblicata questa opera. La seconda parte analizza le sue principali tesi. La terza parte discute il significato attuale di questa opera.

Parole chiave: educazione, autorità, libertà, anarchia, dubbio.

PREMESSA

La recente riedizione del volume di Lamberto Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna* (Junior, Bergamo 2021; prima ediz. origin.: Firenze, La Nuova Italia, 1951), arricchito dalle eccellenti introduzioni di Carmen Betti e Franco Cambi, è l'occasione per tornare sul pensiero di questo pedagogista, uno dei più grandi del nostro paese nella seconda metà del Novecento.

Questo volume ha un valore seminale nell'opera di Borghi, e rappresenta ormai un vero e proprio *classico*: continua a dirci qualcosa d'importante, che ha un significato anche per i nostri attuali problemi. Si tratta di un lavoro profondamente unitario, attraversato da un preciso filo conduttore: la critica dell'autoritarismo che ha innervato la storia d'Italia dal Risorgimento al Fascismo, ma che sembrava incline a ripresentarsi anche nel dopoguerra. Tornare su queste riflessioni di Borghi induce a innalzare il livello di vigilan-

za verso il ripresentarsi, anche ai nostri giorni, di nuove forme di autoritarismo che possano ostacolare la crescita intellettuale e morale delle donne e degli uomini di oggi, nonché lo sviluppo democratico del nostro paese.

In questo contributo, tratterò il pensiero di Borghi muovendo dal volume in questione, cercando di individuare i motivi che hanno avuto continuazione nei suoi lavori successivi. A questo scopo, attraverserò tre punti: (1) accennerò al quadro storico-culturale in cui si collocò la pubblicazione di questo volume; (2) analizzerò brevemente alcune delle principali tesi in esso avanzate e svilupperò alcune considerazioni critiche; (3) avvanzerò alcune considerazioni sull'attualità della lezione di Borghi.

IL QUADRO STORICO-CULTURALE

Come è noto, nel 1940, a causa delle leggi razziali fasciste del 1938, Borghi – che era di origini ebraiche – era dovuto emigrare negli Stati Uniti. Qui, tra il 1945 e il 1947 scrisse il saggio in questione, che – una volta rientrato in Italia – fu rielaborato e completato da una conclusione che teneva conto della situazione italiana del dopoguerra, e pubblicato dalla Nuova Italia nel 1951.

Il patto tra le forze della Resistenza si era già spezzato, e dopo le elezioni del 1948 il paese vedeva l'egemonia delle forze moderate, espressa dal centrismo democristiano. Con l'avvento della Guerra fredda, tali forze avevano compiuto la scelta dell'Atlantismo, e si era diffuso un accentuato anticomunismo. Il pontificato di Pio XII si poneva in una linea di marcato clericalismo, cercando di imporre il primato della Chiesa sulla vita pubblica del paese. In questo quadro si situavano le tre principali correnti culturali: quella cattolica, quella marxista e quella laica liberalsocialista.

I cattolici avevano ripreso a elaborare la propria linea culturale fin dal 1945, col primo (di una lunga serie) Convegno di Gallarate, promosso dal prof. Padovani e da Padre Giacon, a cui si sarebbero aggiunti dal lato pedagogico i Convegni di *Scholè* a partire dal 1954. Spiritualismo neoagostiniano e neotomismo iniziarono a convergere nella prospettiva del personalismo.

I marxisti aprirono il loro fronte di lotta culturale attivando la cosiddetta "operazione Gramsci", con la pubblicazione delle *Lettere dal carcere* (1947) e poi, dal 1948 al 1951, dei *Quaderni del carcere*, nell'edizione tematica curata da Felice Platone sotto la supervisione dello stesso Togliatti.

In questa situazione, l'area laica assunse come riferimento privilegiato il pensiero di Dewey. A questo proposito, il saggio emblematico fu scritto da Abbagnano nel 1948 sulla *Rivista di Filosofia* col titolo *Verso il nuo-*

vo illuminismo: John Dewey. Il filosofo americano veniva indicato come l'antesignano di una concezione umana della ragione, capace di illuminare la vita degli uomini nella complessa situazione del dopoguerra. Questa opera può essere vista come l'antecedente del movimento del *neoilluminismo*. Tale movimento prese concretamente forma nel Convegno di Torino del 1953, promosso dallo stesso Abbagnano e a cui presero parte studiosi come Preti, Bobbio, Geymonat (non fu invitato Banfi, ormai organico ai marxisti) e Visalberghi sul lato pedagogico (vedi Pasini, Rolando 1991). Borghi, pur non essendo presente firmò la dichiarazione finale (come pure Bertin), che divenne il (sobrio) manifesto del movimento. I convegni dei neoilluministi continuarono fino al 1962, e in quello del 1960 Borghi presentò una relazione sul motivo religioso in Dewey. Nel frattempo, la pedagogia laica si raccoglieva intorno alla rivista *Scuola e Città*, fondata da Ernesto Codignola nel 1950.

Pur aderendo al movimento neoilluminista, Borghi aveva però già individuato autonomamente un proprio riferimento in Dewey. Infatti, nell'opera *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, pubblicata nel 1951, il pedagogista toscano chiarisce che essa è il frutto delle sue strette interazioni con l'area di pensiero deweyano, avute durante il soggiorno in America (quindi, nella prima metà degli anni Quaranta). Nel 1951 esce anche la monografia di Visalberghi: *John Dewey*, mentre sul lato laico-razionalista Bertin pubblica *Introduzione al problematicismo pedagogico* (che riprenderemo più avanti). Agli inizi degli anni Cinquanta, la pedagogia laica ha così definito i suoi indirizzi (pragmatismo deweyano e razionalismo neocriticista), imparentati dall'ispirazione neoilluminista.

D'altra parte, sarebbe riduttivo considerare Borghi come un mero interprete di Dewey. Sebbene questo autore giochi un ruolo di primo piano nel suo pensiero, la sua influenza è filtrata dall'attenzione di Borghi alla linea culturale Cattaneo-Salvemini, ed è resa più complessa dalla sensibilità del pedagogista toscano verso il pensiero anarchico (come vedremo). Visalberghi, invece, al pensiero di Dewey univa piuttosto l'influenza del neoeempirismo anglosassone (si veda il suo *Esperienza e valutazione*, 1958), secondo una tendenza che all'interno del neoilluminismo era rappresentata soprattutto da Preti e da Geymonat. A questo proposito, appaiono significative le differenti sfumature nell'interpretazione del pensiero di Dewey da parte di questi due studiosi.

Nel presentare Dewey come il «filosofo della democrazia», Visalberghi afferma che le sue idee costituiscono «la più compiuta alternativa democratica all'universalismo rivoluzionario della dottrina e della prassi marxista» (1951, 9). Un giudizio che risente probabilmente

del clima della Guerra fredda, in quanto sembra evocare l'opposizione tra democrazia occidentale e dittatura sovietica. Borghi (1951, 11-3), invece, evidenzia l'influenza su Dewey della tradizione dei *dissenters* colonizzatori del *New England*, che aveva trovato un rappresentante canonico in Thoreau (l'autore del celebre saggio *Disobbedienza civile*, 1849), oggi considerato come uno degli antesignani del pensiero anarchico. Perciò, Borghi ammoniva che «Senza tenere presenti queste radici anti-conformiste del suo pensiero, questi filoni di antistatalismo e di anti-istituzionalismo [...] Dewey non si intende che per metà» (Borghi 1951, 11). In altre parole, per Borghi, Dewey rappresentava una voce critica e radicale all'interno della stessa democrazia americana, vi introduceva una cruciale differenza tra democrazia formale (mera modalità di governo) e autentica democrazia partecipativa (forma di vita sociale e sentimento condiviso). Ed è questa differenza e questa radicalità che rischiano di andare perdute nella chiave oppositiva democrazia/marxismo prospettata da Visalberghi. Questa lettura borghiana di Dewey come pensatore critico, incline al dissenso, è stata indirettamente corroborata dalla biografia intellettuale di Dewey scritta da Westbrook (2011), dove il filosofo americano viene presentato come l'esponente di una linea di pensiero radicale minoritaria, che è risultata sconfitta nel corso storico statunitense, caratterizzato dal progressivo tradimento della democrazia.

Ricordata la collocazione di Borghi e la specificità delle sue posizioni all'interno della pedagogia laica, possiamo passare a esaminare *Educazione e autorità nell'Italia moderna*.

TESI E MOTIVI DELL'OPERA

Come si è detto, il filo conduttore dell'opera consiste nella rilevazione di una vena di autoritarismo che percorre la storia d'Italia dal Risorgimento al Fascismo. Inoltre, nelle conclusioni – calibrate sulla situazione italiana del dopoguerra – si coglie il risorgere di pulsioni autoritarie che è necessario contrastare. Così, il valore di questo volume non è soltanto storico, ma anche prospettico.

Le radici di tale vena autoritaria vengono individuate nel Risorgimento, pressoché in tutte le forze sociali e culturali che lo caratterizzavano: lo Stato, la Chiesa, i cattolici liberali, gli hegeliani, e perfino in Mazzini e nel mazzinianesimo. Un momento cruciale della strutturazione della concezione autoritaria è la *teoria dei due popoli* sostenuta dagli storicisti hegeliani, e da De Meis in particolare. Tale teoria radicalizza la distinzione vichiana tra il sentire e il pensare, accogliendola in forma naturalizzata e quindi immodificabile. Che al popo-

lo capace di pensare, di scarsa consistenza quantitativa, si pongano dinanzi vaste masse popolari capaci solo di sentire, prigioniere dei loro sentimenti immediati, diviene una giustificazione per un governo verticistico e autoritario di tali masse.

Nello Stato liberale, la propensione autoritaria delle classi dirigenti del paese prosegue, ed è responsabile di una scuola a struttura duale, dove i percorsi di formazione dei gruppi sociali subalterni (elementare-postelementare) erano separati da quelli riservati ai gruppi egemoni (ginnasio-liceo-università). Nemmeno i socialisti misero seriamente in discussione questa struttura, limitandosi a chiedere scuole tecniche per i lavoratori. La Riforma Gentile del 1923 determinò poi un irrigidimento di questa separazione attraverso un severo sistema d'esami d'ammissione e di rilascio dei titoli.

Rispetto a tale quadro, qui sommariamente riepilogato, Cambi (2021) – nella sua introduzione all'opera in questione – avanza l'interessante idea di una comparazione tra le tesi di Borghi e quelle di Gramsci. Per comprendere meglio le posizioni di Borghi, intendo sviluppare proprio questo confronto con Gramsci.

Come è noto, Gramsci (1975) presenta il Risorgimento come una *rivoluzione passiva*, come un processo diretto dall'alto, a cui ha fatto difetto la partecipazione delle masse popolari (e in particolare di quelle contadine). Questa direzione dall'alto, detenuta dai moderati, era volta a evitare che il processo di unificazione nazionale potesse assumere il carattere di una trasformazione sociale.

Gramsci, però, vedeva una differenza tra la fase risorgimentale e quella unitaria. Durante il Risorgimento si ha un'autentica egemonia politico-culturale dei moderati, che rappresentano un gruppo sociale omogeneo, capace di esprimere i propri intellettuali e di attrarne di nuovi. Al contrario gli esponenti del partito d'azione (Mazzini, Garibaldi) non hanno dietro di loro una classe sociale, e tendono a subire la direzione dei primi. Cavour era consapevole della propria funzione e di quella di Mazzini, quest'ultimo invece non capiva bene la propria e quindi nemmeno quella dello statista piemontese.

Secondo Gramsci, nella fase unitaria si produce invece una discontinuità. L'egemonia dei moderati s'incrina, e diviene progressivamente un dominio autoritario senza egemonia (ossia, priva del consenso delle masse governate). Orfani di una vera capacità di direzione politica, i governi dovranno così ricorrere ripetutamente all'uso della forza e alla repressione.

Borghi, contrariamente a Gramsci, non vede alcuna discontinuità tra il Risorgimento e la fase unitaria, rilevandone invece la continuità rispetto alla presenza di una vena autoritaria.

Questa differente interpretazione dipende dalle categorie analitiche adoperate. Gramsci si basa sulla categoria dell'egemonia, e sulle sue polarità forza/consenso; Borghi, invece, sulla diade autoritarismo/antiautoritarismo (libertarismo). Pertanto, le interpretazioni sono diverse, ma non sono in contraddizione tra loro: nel Risorgimento, il motivo autoritario evidenziato da Borghi è ricompreso nella capacità egemonica sottolineata da Gramsci; nello Stato unitario, invece, la crisi di egemonia dei moderati si trasforma in nudo autoritarismo.

L'approccio a questa problematica è sociale e culturale in Gramsci, più direttamente culturale in Borghi. In Gramsci, gli attori sono i gruppi sociali, e gli intellettuali ne sono l'espressione; in Borghi, invece, gli attori sono direttamente i gruppi intellettuali. Il primo è più vicino a una storia sociale della cultura italiana; il secondo a una storia culturale della società italiana.

Si potrebbe anche dire che Borghi si colloca in una posizione intermedia tra Gramsci e Gentile. A questo proposito, è emblematica la diversa interpretazione che questi autori danno di Mazzini. Come è noto, per Gentile la sostanza del Risorgimento doveva essere ravvisata nel mazzinianesimo, e l'essenza di quest'ultimo è l'antitesi, in particolare l'antitesi al liberalismo individualista (che a partire da un certo momento caratterizza anche il pensiero di Croce) (Gentile, 1925). Borghi, da parte sua, vede una sostanziale continuità del motivo autoritario tra liberalismo e mazzinianesimo (la cui idea di nazione è innervata da suggestioni fichtiane). Gramsci, invece, vede il mazzinianesimo come un'antitesi al moderatismo liberale; sì, ma un'antitesi svigorita dall'assenza di radicamento in un gruppo sociale, e che nella sua debolezza era destinata a subire il riassorbimento da parte della posizione moderata egemone.

Passiamo adesso ad occuparci della fase iniziale del Novecento. Nelle conclusioni del volume, Borghi indica l'alternativa tra il pensiero di Gentile e quello di Salvemini, come l'antinomia caratterizzante per questa fase, come quella che mette in grado di comprenderne la problematica storico-culturale. In questo senso, Gramsci ha individuato nell'idealismo speculativo la posizione con cui occorre fare i conti per tracciare un nuovo percorso di sviluppo della cultura e della politica italiana. Per il pensatore sardo, era perciò necessario scrivere un Anti-Croce che fosse anche un Anti-Gentile. Si tratta, a mio parere, di una delle intuizioni più feconde di Gramsci. Infatti, per l'ambito pedagogico, individuare l'Anti-Gentile significa identificare l'antinomia capace di tracciare il diagramma dello sviluppo del pensiero pedagogico. Per esempio, recentemente (*L'educazione degli italiani*, 2021) Chiosso ha prospettato il quadro delle alternative di questo sviluppo nell'Italia del primo Nove-

cento, riconducendolo all'antinomia tra Gentile e Credaro, identificati come artefici di due differenti progetti politico-culturali. Borghi, invece, oppone Salvemini a Gentile: ne deriva una differente antinomia, e un diverso diagramma di sviluppo pedagogico.

Infatti, l'opposizione Gentile/Credaro esprime una antinomia tra un motivo ideale e un motivo pragmatico (in parole povere, tra anti-giolittismo e giolittismo). In Gentile prevale l'esigenza della formazione della classe dirigente e quella della socializzazione morale delle masse, da promuovere attraverso la religione cattolica (sorta di *Philosophia minor*, adatta alle classi popolari). Nel Credaro invece è preminente il motivo pragmatico di una educazione utile allo sviluppo del paese, che promuova un certo grado di alfabetizzazione (oltre che di socializzazione) delle masse. In ogni caso, entrambi sono organici alla borghesia e fautori della sua direzione politica (con Credaro più sensibile alle ragioni della piccola borghesia).

Invece, l'opposizione indicata da Borghi, tra Gentile e Salvemini dà luogo a un'antinomia tra motivo dogmatico e motivo critico. In Gentile prevale l'adesione a una visione del mondo posta come incondizionatamente valida, e che riattiva la distinzione tra i due popoli, tra i gruppi dirigenti e i gruppi subalterni, e il loro diverso ruolo nella società. Salvemini enfatizza la necessità dell'autonomia di giudizio, la strutturazione di un abito critico. Gentile vede la borghesia come la classe che deve esprimere il ceto dirigente. Salvemini, nonostante le sue inclinazioni socialiste, non mette in discussione questo ruolo della borghesia, ma lo riserva ai suoi strati alti, mentre è fortemente critico verso la piccola borghesia, considerata come una classe moralmente marcia. Giudizio severo, ma non privo di giustificazioni, se si pensa che tale classe fu la base del consenso al Fascismo (il degrado morale della piccola borghesia fu poi raffigurato con freddo realismo da Moravia, nel romanzo *Gli indifferenti* (1929).

Quindi abbiamo qui due chiavi diverse per intendere la problematica educativa del primo Novecento. Tuttavia, tali antinomie non devono essere ipostatizzate, bensì vanno assunte come ipotesi di lavoro che mantengono un carattere storico relativo.

Inoltre, il discorso sull'Anti-Gentile non si può limitare all'alternativa tra le soluzioni di Borghi e di Chiosso. Probabilmente l'antitesi più radicale alle posizioni di Gentile è rappresentata dal pensiero dello stesso Gramsci (sebbene, dal punto di vista storico, tale opposizione appare posteriore alle altre due). In questo caso abbiamo l'antinomia tra un'idea elitaria della formazione, che privilegia le classi dirigenti (in Gentile), e un progetto di progresso culturale di massa (in Gramsci). Da una parte,

un'educazione volta a riconfermare il predominio della borghesia, dall'altra la prospettiva di dare a tutti una formazione da dirigenti.

A parte questa annotazione, occorre però chiedersi quali sono i motivi che inducono Borghi a vedere in Salvemini l'antitesi a Gentile. Credo che il motivo di fondo possa essere ravvisato nel fatto che l'istanza del pensiero critico fatta valere da Salvemini pone l'accento sul momento della *scepsi* in opposizione alle posizioni dogmatiche (Borghi, 1977). E la *scepsi* per Borghi va vista in connessione con l'istanza libertaria, laddove il dogma sta alla base di atteggiamenti coercitivi. Non per niente, nel volume *L'educazione e i suoi problemi* (1953), Borghi parlerà della unione degli uomini liberi nei termini di una *fraternità dei dubitanti* (Borghi 1953, 116). E il dubbio è il sentimento capace di innescare la ricerca, forma esemplare del pensiero critico. A questo proposito, mi pare significativo che nell'antologia di scritti deweyani intitolata *Il mio credo pedagogico* (1954), Borghi (curatore di questa raccolta) inserisca il saggio *Democrazia e amministrazione scolastica*, che faceva originariamente parte della silloge di scritti: *L'educazione di oggi* (1950). In tale saggio, Dewey tratta dei problemi sottolineati da Borghi nelle prime due parti del volume su Dewey del 1951. Affinché la scuola sia un'autentica sede di educazione alla democrazia, gli insegnanti non possono essere soggetti al dominio dell'amministrazione scolastica. Soltanto se i docenti avranno un ruolo attivo e parteciperà nella definizione degli orientamenti educativi della scuola, questa potrà porsi come una comunità capace di educare alla democrazia. Pertanto, un rapporto amministrativo autoritario e dogmatico verso gli insegnanti spegne le possibilità di un'autentica educazione democratica. Occorre perciò un rapporto democratico, capace di sollecitare l'intelligenza degli insegnanti, e a cascata quella degli studenti, perché la prima e fondamentale emancipazione consiste nella liberazione dell'intelligenza. E, come sappiamo, per Dewey il metodo dell'intelligenza coincide con l'atteggiamento della ricerca, con la propensione ad affrontare i problemi in modo critico e altamente riflessivo, e a sottoporre alla prova dei fatti le ipotesi formulate. Così, sulla scorta di Dewey, Borghi arriva a una concezione in cui dubbio, intelligenza e libertà si tengono reciprocamente.

Nel complesso, l'istanza libertaria, antiautoritaria, appare il *leitmotiv* dell'intera opera di Borghi. Un'istanza che Borghi ribadisce anche nella sua opera tarda *Educare alla libertà* (1992), un titolo che appare come la cifra della sua lezione. Tra gli scritti qui raccolti, è emblematico il saggio *Apprendere la libertà*, nel quale affiorano in modo trasparente le fonti anarchiche che hanno influenzato il suo pensiero. In particolare, Bakunin, Kropotkin e

Tolstoj. Si tratta, come si vede, degli autori appartenenti all'area dell'anarchismo sociale (Bakunin, Kropotkin), e umanitario (Tolstoj) (Woodcock 1976; Ward 2008; Salvatore 2022). Non vengono invece menzionati autori inerenti all'anarchismo individualista, quali Thoreau (che era invece citato nel volume del 1951 su Dewey, come uno dei *dissenters* che lo aveva influenzato) o Stirner (il cui individualismo è radicale). Il motivo libertario che innerva il pensiero di Borghi tende invece a connettersi con la dimensione comunitaria, nella prospettiva di una fraternità dei liberi dubitanti, come si è visto. Sempre in questo saggio, inoltre, Borghi ribadisce che il dubbio e l'atteggiamento di ricerca sono costitutive della libertà.

Questo afflato libertario ha reso problematici i rapporti di Borghi col pensiero di Gramsci, che abbiamo più volte citato. Nonostante questo, il pedagogista toscano si è confrontato a più riprese con il pensatore sardo, e uno studio sul Gramsci di Borghi (che qui non posso compiere) sarebbe indubbiamente interessante. Se in *Educazione e autorità* (1951), Borghi dedica poche pagine al sardo, rifacendosi quasi esclusivamente alle *Lettere dal carcere* (1947), uno studio più organico è invece quello portato come relazione (*Educazione e scuola in Gramsci*, 1969, 207-38) al convegno gramsciano di Cagliari del 1967. Nello stesso convegno, ma in una diversa sessione, Manacorda portava invece un contributo sul giovane Gramsci, che poi sarebbe diventata la prima parte dell'opera *Il principio educativo in Gramsci* (1970). Nei *Quaderni del carcere* (ovviamente, nell'edizione tematica, che allora era la sola disponibile), Borghi rileva una vena di autoritarismo, che attribuisce però al disegno di sollecitare la maturazione dei subalterni, accelerandone il processo. Nel tentativo di togliere qualsiasi priorità al momento autoritario-dogmatico, egli asserisce però che il rapporto col momento autonomo-creativo va visto come un rapporto logico, anziché cronologico. In altre parole, si tratterebbe di una reciproca tensione dialettica tra questi due momenti, e non di un movimento in cui si passa dall'uno all'altro. Dina Bertoni Jovine (1969, 239-41), che interveniva in qualità di *discussant*, asseriva di non essere del tutto d'accordo con Borghi. Secondo lei, non si può considerare l'autonomia come una tendenza originaria del bambino: la pretesa spontaneità è in realtà il frutto dei condizionamenti dell'ambiente. Pertanto, occorre una prima fase improntata sull'autorità per lottare contro tali condizionamenti ed emancipare il bambino dai loro lacci, così da avviarlo progressivamente verso un'autentica autonomia. La differenza tra autorevolezza e autoritarismo sta nel fatto che la prima è volta verso questo esito, laddove il secondo vuole tenere i soggetti in una condizione di subordinazione permanente. Perciò, anche se Bertoni Jovine non

lo dice espressamente, non si tratta di una tensione dialettica, bensì di un *movimento dialettico* dove si trapassa progressivamente dal predominio del momento dell'autorità, al suo rovesciamento, che porta al predominio del momento dell'autonomia (ciò appare chiaro dagli odierni studi sulla dialettica in Gramsci, come quello di Prestipino, 2000). In effetti, in questo saggio, Borghi sembra sollecitare il testo gramsciano per ridimensionare la rilevanza del momento dell'autorità (che nella sua lettura è sempre controbilanciata da quello dell'autonomia). Si potrebbe dire che si tratta di un tentativo di valorizzare possibili motivi liberali presenti nel pensiero di Gramsci, e in questo senso tale tentativo appare allora come il corrispettivo pedagogico dell'operazione compiuta da Bobbio (1969) nel medesimo convegno, che mirava a fare di Gramsci un teorico delle sovrastrutture culturali della società civile, opponendolo a Marx come teorico delle strutture economiche. Borghi, tornerà ancora su Gramsci, anche nel volume del 1992. Tuttavia, sebbene sia ormai disponibile l'edizione critica dei *Quaderni*, del 1975, Borghi continuerà a riferirsi all'edizione tematica del 1948-1951. E questo non rappresenta una buona premessa sul piano filologico. Non posso però seguire ulteriormente questa pista.

Vorrei invece venire a una considerazione critica di fondo rispetto al motivo caratterizzante dell'opera di Borghi, che – come si è visto – consiste nella sua ispirazione libertaria, antiautoritaria.

Nel volume che abbiamo citato di sfuggita, *Introduzione al problematicismo pedagogico* (1951), Bertin opponeva soluzione autoritaria e soluzione libertaria, e nei volumi della maturità (1973, 1975, 1976) egli fisserà l'antinomia autorità/libertà come fondativa rispetto alla problematica del rapporto educativo. In Bertin, tale antinomia esige un superamento razionale, una conciliazione che esclude soluzioni unilaterali sia un senso autoritario che libertario.

In Borghi, invece, la soluzione libertaria è preminente, e tende ad annullare il suo polo dialettico. Dal punto di vista del problematicismo, la sua prospettiva potrebbe perciò apparire come unilaterale. E tale unilateralità potrebbe costituire l'ostacolo alla comprensione della posizione di Gramsci, basata sul concetto di autorità dinamica (che sfuma gradualmente nell'autonomia). Inoltre, dal punto di vista teorico, l'accusa di unilateralità sarebbe un'obiezione fondamentale verso la posizione di Borghi. Tuttavia, la questione è più complessa, e la differenza tra Borghi e Bertin è in realtà meno marcata di quanto non possa apparire a prima vista.

A questo proposito, si deve tenere conto che per Bertin (1975) – sulla scorta di Banfi – è fondamentale la distinzione tra filosofia dell'educazione e pedagogia,

ossia tra il momento teoretico e quello pragmatico. La comprensione di una problematica educativa attraverso la sua formalizzazione antinomica si pone nel momento teoretico, sul piano delle strutture universali di tale problematica, deve sorgere anche l'esigenza razionale del superamento dell'antinomia, della sua conciliazione. Sul piano pragmatico tale superamento, oltre a serbare la fedeltà all'esigenza razionale che lo innerva, va però posto in rapporto con la concreta situazione storico-educativa, in relazione alla quale si tratta di ripristinare il polo antinomico che entro tale situazione appare compresso e svilito.

Ciò premesso, occorre evidenziare che la scelta libertaria di Borghi non si pone sul piano teoretico-universale (entro il quale tale unilateralità sarebbe ingiustificata sotto il profilo razionale), bensì su quello propriamente storico-culturale. Infatti, dall'analisi storica egli individua un predominio del motivo autoritario nella storia dell'Italia moderna, e la sua scelta pragmatico-pedagogica è quella di ripristinare il polo antinomico compresso: quello libertario. L'unilateralità di tale scelta appare perciò storicamente e culturalmente giustificata. Pertanto, sebbene le impostazioni di Borghi e di Bertin abbiano matrici diverse (il pragmatismo deweyano, la prima; il razionalismo critico, la seconda), tra di esse non vi è vera contraddizione rispetto alla problematica autorità/libertà.

L'ATTUALITÀ DELLA LEZIONE DI BORGHI

Un classico è tale perché è capace di dirci qualcosa di importante circa i problemi attuali. Ovviamente, non si può pretendere di trovare in esso le soluzioni che ci occorrono già pronte. Piuttosto esso ci può fornire prospettive e strumenti concettuali per comprendere in modo più ampio e/o approfondito tali problemi. Nel caso dell'opera di Borghi, la sua lezione ci rende sensibili rispetto a eventuali ritorni di tendenze autoritarie nella nostra epoca, consentendo di individuarle e capirne la natura.

Il contrassegno ideologico-culturale della nostra epoca è rappresentato dal *neoliberismo*. Nella sua fase iniziale, esso si è presentato come una ripresa di istanze libertarie e perfino sessantottesche. L'imprenditore di sé stesso, il tipo umano valorizzato dal neoliberismo, viene celebrato come soggetto libero, intraprendente, creativo – contro il conformismo e la routine che rendono piatta e incolore l'esistenza. Un tipo umano che ricorda più il superomismo dannunziano che non l'oltreuomo di Nietzsche. Entro questo orientamento, Nozick in *Anarchia, stato e utopia* (1974) – un'opera di riferimento per l'anarco-capitalismo – ha sostenuto la necessità dell'ar-

retramento dello Stato dalla società. I *libertarianisms*, tra i quali si può collocare Nozick, non coincidono con i *liberals* (Petrucciani 2003, 175-83). Questi ultimi sono caratterizzati da un profilo democratico e sociale, i primi corrispondono invece alle posizioni liberiste: la libertà è quella del mercato contro il controllo dello Stato. Rispetto a questa visione, basata sull'idea di uno Stato minimo, è però progressivamente subentrata quella ordoliberalista (Dardot, Laval 2013). Quest'ultima spinge non a depotenziare lo Stato, bensì a usarlo per la costruzione giuridica della concorrenza di mercato e la sua estensione a tutti gli ambiti della società. Ciò ha portato alla strutturazione di un dispositivo governamentale (Foucault 2005), basato sull'interiorizzazione dei principi della concorrenza, che spingono a massimizzare costantemente le proprie prestazioni. Si è creato cioè un meccanismo disciplinare incorporato, che spinge all'autosollecitazione e all'autocolpevolizzazione in caso di prestazione giudicabile come inadeguata. Un dispositivo di natura auto-coercitiva, che rappresenta una forma sofisticata e insidiosa di autoritarismo.

Dalla crisi economica del 2008 l'egemonia culturale del neoliberalismo è però progressivamente entrata in crisi: le persone credono sempre meno alla favola di essere le sole responsabili delle loro cattive condizioni sociali. Così, il neoliberalismo sta diventando sempre di più un dominio senza consenso. Le proteste sociali che hanno caratterizzato la Francia in questi mesi, a causa della riforma delle pensioni voluta da Macron, mostrano chiaramente questa dinamica. Per puntellare la propria traballante egemonia, il neoliberalismo sta allora cercando l'alleanza con le destre populiste e neoautoritarie (Harvey 2021) in varie parti del mondo, come mostrano i casi di Trump, di Bolsonaro, di Modi e altri.

Di fronte a questo nuovo predominio autoritario, che affianca dispositivi impliciti e aperta coercizione, la pedagogia libertaria di Borghi si pone come una feconda antitesi, e rivela perciò una profonda attualità. *Educare alla libertà*, in vista di una fraternità dei liberi dubitanti, rappresenta oggi più che mai un principio valido e vitale.

BIBLIOGRAFIA

- Aa.Vv. 1969. *Gramsci e la cultura contemporanea, Atti del Convegno internazionale di studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967*, 2 voll. Roma: Editori Riuniti.
- Aa.Vv. 1977. *Atti del Convegno su Gaetano Salvemini, Firenze 8-10 novembre 1975*. Milano: Il Saggiatore.
- Aa.Vv. 1985. *La filosofia italiana dal dopoguerra a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Abbagnano, Nicola. 1948. "Verso il nuovo illuminismo: John Dewey." *Rivista di filosofia* XXXIX: 313-25.
- Abbagnano, Nicola. 1951. "Dewey: esperienza e possibilità." *Rivista critica di storia della filosofia* IV: 257-68.
- Banfi, Antonio. 1961. *La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1924-53).
- Bertin, Giovanni M. 1951. *Introduzione al problematicismo pedagogico*. Milano: Marzorati.
- Bertin, Giovanni M. 1973. *Educazione e alienazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin, Giovanni M. 1975. *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertin, Giovanni M. 1976. *Educazione al 'cambiamento'*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertoni Jovine, Dina. 1969. *Intervento*. In *Gramsci e la cultura contemporanea, Atti del Convegno internazionale di studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967*, 2 voll, a cura di Aa.Vv., 239-41. Roma: Editori Riuniti.
- Betti, Carmen. 2021. *Introduzione a L. Borghi, Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Bergamo: Junior.
- Bobbio, Norberto. 1969. *Gramsci e la concezione della società civile*. In *Gramsci e la cultura contemporanea, Atti del Convegno internazionale di studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967*, 2 voll, a cura di Aa.Vv., 75-100. Roma: Editori Riuniti.
- Borghi, Lamberto. 2021. *Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Bergamo: Junior (ed. or. 1951).
- Borghi, Lamberto. 1951. *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi, Lamberto. 1953. *L'educazione e i suoi problemi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi, Lamberto. 1954. *Introduzione a Dewey*. In *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi, Lamberto. 1955. *L'ideale educativo di John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi, Lamberto. 1969. *Educazione e scuola in Gramsci*. In *Gramsci e la cultura contemporanea, Atti del Convegno internazionale di studi gramsciani tenuto a Cagliari il 23-27 aprile 1967*, 2 voll, a cura di Aa.Vv., 207-38. Roma: Editori Riuniti.
- Borghi, Lamberto. 1977. *Educazione e scuola in Gaetano Salvemini*. In *Atti del Convegno su Gaetano Salvemini, Firenze 8-10 novembre 1975*, a cura di Aa.Vv., 197-239. Milano: Il Saggiatore.
- Borghi, Lamberto. 1992. *Educare alla libertà*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi, Franco, Orefice, Paolo. (a cura di) (2005). *Educazione, libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*. Napoli: Liguori.

- Cambi, Franco. 2021. *Introduzione a L. Borghi, Educazione e autorità nell'Italia moderna*. Bergamo: Junior.
- Chiosso, Giorgio. 2019. *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*. Bologna: Il Mulino.
- Dardot, Pierre, Laval, Christian. 2013. *La nuova ragione del mondo*. Milano: Derive Approdi.
- Dewey, John. 1954. *Il mio credo pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1897).
- Dewey, John. 1949. *Scuola e società*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1899).
- Dewey, John. 1986. *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1910).
- Dewey, John. 2012. *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni (ed. or. 1916).
- Dewey, John. 1940. *Democrazia e amministrazione scolastica* (ed. or. 1937). In Id. 1950. *L'educazione di oggi*, 428-440. Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1940).
- Dewey, John. 1950. *L'educazione di oggi*, Firenze: La Nuova Italia (ed. or. 1940).
- Cives, Giacomo. 1978. *La filosofia dell'educazione oggi in Italia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Foucault, Michel. 2005. *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Milano: Feltrinelli.
- Gentile, Giovanni. 1919. *La riforma dell'educazione*. Bari: Laterza.
- Gentile, Giovanni. 1925. *Che cos'è il fascismo*. In Id. 1991. *Politica e cultura*, a cura di H. Cavallera, 23-50. Firenze: Le Lettere.
- Gentile, Giovanni. 1991. *Politica e cultura*, a cura di H. Cavallera. Firenze: Le Lettere.
- Ginsborg, Paul. 1989. *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*. Torino: Einaudi.
- Gramsci, Antonio. 1975. *Quaderni del carcere*. Torino: Einaudi (stesura 1929-1935).
- Gramsci, Antonio. 2013. *Lettere dal carcere*, a cura di A.A. Santucci. Palermo: Sellerio (stesura 1926-1937).
- Harvey, David. 2021. *Cronache anticapitaliste*. Milano: Feltrinelli.
- Manacorda, Mario A. 1970. *Il principio educativo in Gramsci. Americanismo e conformismo*. Roma: Armando.
- Negri, Antimo. 1975°. *Giovanni Gentile. 1/ Costruzione e senso dell'attualismo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Negri, Antimo. 1975b. *Giovanni Gentile. 2/Sviluppi e incidenza dell'attualismo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Nozick, Robert. 1974. *Anarchia, stato e utopia*. Milano: Il Saggiatore.
- Pasini, Mirella, Rolando, Daniele. (a cura di) (1991). *Il neoilluminismo italiano*. Milano: Il Saggiatore.
- Petrucciani, Stefano. 2003. *Modelli di filosofia politica*. Torino: Einaudi.
- Prestipino, Giuseppe. 2000. *Tradire Gramsci*. Milano: Teti.
- Salvatore, Andrea. 2020. *L'anarchismo. Teoria, pratica, storia*. Roma: Derive Approdi.
- Visalberghi, Aldo. 1951. *John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, Aldo. 1958. *Esperienza e valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Ward, Colin. 2008. *L'anarchia. Un approccio essenziale*. Milano: Elèuthera.
- Westbrook, Robert B. 2011. *John Dewey e la democrazia americana*, a cura di T. Pezzano. Roma: Armando.
- Woodcock, George. 1976. *L'anarchia. Storia delle idee e dei movimenti libertari*. Milano: Feltrinelli.



Citation: Finetti, S. (2023). Cooperazione educativa e comunità educante. L'esperienza di Ulisse Adorni tra scuola e politiche giovanili. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(2): 11-23. doi: 10.36253/rse-14661

Received: May 2, 2023

Accepted: November 7, 2023

Published: December 31, 2023

Copyright: © 2023 Finetti, S. 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.

Cooperazione educativa e comunità educante. L'esperienza di Ulisse Adorni tra scuola e politiche giovanili

Educational cooperation and educational community. Ulisse Adorni's experience between school and youth policies

SIMONA FINETTI

Università degli Studi di Parma
simona.finetti@unipr.it

Abstract. Ulisse Adorni (1942-1991) dedicated his life to young people, first as an elementary school teacher, then as councilor for youth policies in the town of Parma. Inspired by don Lorenzo Milani, Célestin Freinet and Jacques Maritain, deeply catholic, in touch with the educational cooperation movement and with Franco Basaglia, he left a pedagogical legacy that deserves to be rediscovered for the relevance of his intuitions. Traits of libertarian pedagogy and integral humanism merge in Adorni's proposal. Based on the analysis of material from the Lottici-Adorni family private archive and on some interviews, the article introduces some distinctive features of Ulisse Adorni's progressive school, including playful imprinting, inclusive teaching, openness to local areas and cooperative community building. Moreover, the teacher's position on school evaluation, the singular nature of some innovative school texts edited by Adorni for Marietti publisher and the main proposals for young people developed during his councillorship are also addressed.

Keywords: progressive education, inclusion, cooperative learning, textbooks, educational community.

Riassunto. Ulisse Adorni (1942-1991) ha dedicato la sua vita ai giovani, prima come maestro elementare, poi come assessore alle politiche giovanili nella città di Parma. Ispirato da don Lorenzo Milani, Célestin Freinet e Jacques Maritain, profondamente cattolico, in contatto con il Movimento di cooperazione educativa e con Franco Basaglia, ha lasciato un'eredità pedagogica che merita di essere riscoperta per l'attualità delle sue intuizioni. Nella proposta di Adorni confluiscono tratti delle pedagogie libertarie e dell'umanesimo integrale. Fondandosi sull'analisi di materiale dell'archivio privato della famiglia Lottici-Adorni e su alcune interviste, l'articolo introduce tratti caratterizzanti della scuola "attiva" di Ulisse Adorni, tra cui l'impronta ludica, la didattica inclusiva, l'apertura al territorio e la costruzione di una comunità cooperativa. Si affrontano altresì la posizione del maestro sul tema della valutazione scolastica, le peculiarità di alcuni testi innovativi per la scuola, curati da Adorni per l'editore Marietti, e le principali proposte per i giovani maturate durante il suo assessorato.

Parole chiave: attivismo, inclusione, cooperative learning, testi scolastici, comunità educante.

INTRODUZIONE

L'educazione, l'istruzione e le politiche giovanili lasciano ai posteri tracce materiali e immateriali, nell'intreccio di saperi, pratiche, norme e consuetudini (Alfieri 2019, 8); per ricostruirne la storia, da un lato non si può prescindere dallo studio delle normative, dall'altro è opportuno partire dai casi concreti di educatori e insegnanti che, con le loro scelte e azioni quotidiane, hanno contribuito a rinnovare il sistema educativo e scolastico. L'esperienza di Ulisse Adorni (1942-1991) mostra una possibile declinazione dell'attivismo in Italia nella seconda metà del Novecento.

Fondato sull'analisi di materiale raccolto a opera di Caterina Bonetti nell'archivio privato della famiglia Lottici-Adorni¹ e su interviste effettuate alla moglie, a ex allievi e collaboratori, il presente articolo introduce alcuni tratti che hanno caratterizzato la scuola di Ulisse Adorni, focalizzandosi su impronta ludica, didattica inclusiva e apertura al territorio, nonché sull'impegno del maestro nella costruzione di una comunità cooperativa. Seguendo il pensiero e l'operato di Adorni, sono affrontate anche la questione della valutazione e le peculiarità di testi scolastici innovativi curati dal maestro per l'editore Marietti. L'articolo si conclude illustrando brevemente le principali proposte per i giovani maturate durante il suo assessorato.

UNA SCUOLA SPERIMENTALE RIVOLUZIONARIA

Originario del comune di Sorbolo (PR), Ulisse Adorni visse un'infanzia materialmente povera a causa della scomparsa del padre – arruolato prima della sua nascita durante la campagna militare italiana in Russia – e della fragilità della madre. Trovò figure significative per il suo processo di formazione nella famiglia di una zia materna, in oratorio e nel convitto degli Stimmadini a Parma (Lottici 2022). Divenne maestro elementare, collaborò con giornali, riviste, televisione svizzera e italiana, fu sempre attivo a livello civico e politico e dedicò tutta la vita ai giovani. Dopo il diploma magistrale, Adorni si iscrisse alla Facoltà di Magistero dell'Università di Bologna (a.a. 1962-1963) e studiò Pedagogia con il professor Giovanni Maria Bertin. Nel 1966 si trasferì presso l'Università di Parma², dove sostenne due annua-

lità di Pedagogia con il professor Mario Valeri. Il lavoro e l'impegno politico-civile lo portarono a non concludere gli studi. La sua passione politica, «intesa come servizio alla comunità», si concretizzò dal 1961, anno in cui fu «eletto, nelle fila della Democrazia cristiana, consigliere comunale a Sorbolo» e iniziò a «frequentare a Parma il circolo Vanoni, ritrovo degli appartenenti alla corrente democristiana detta “di Base”», che raggruppava «una minoranza [...] della sinistra cattolica con una visione laica e riformista dello Stato»³.

Dopo la seconda guerra mondiale, un nuovo spirito animava la Chiesa e forze di rinnovamento emersero sia nell'ambito dell'Azione cattolica italiana (Bertani 2000, 89-90) che della Democrazia cristiana (Giovagnoli 2000, 12). Una spinta democratica permeò progressivamente le strutture ecclesiastiche e il Concilio Vaticano II pose la questione sia nei fatti che dal punto di vista teorico. «La corrente di democrazia che si ingolfò a tutti i livelli della Chiesa grazie al Concilio non si esaurì più», anche se fu in parte contrastata da vescovi e membri delle alte gerarchie; «il gusto della libertà e della contestazione rimase invece vivacissimo» (Falconi 1969, 45) tra esperti di scienze sacre, biblisti, liturgisti, ecc. Fu inoltre notevole il «risveglio libertario dei laici» (Falconi 1969, 46): si rafforzò la richiesta di partecipazione concreta e il laicato assunse maggiore responsabilità nella missione della Chiesa, mentre si promosse una sintesi nuova tra vangelo e cultura (Giovagnoli 2000, 10).

Il '68 evidenziò «la crisi dell'“ordine” culturale, etico e sociale» (Giovagnoli 2000, 13) e mostrò come l'emarginazione fosse spesso frutto della disegualianza. Vasti abissi di povertà materiale e morale vennero alla luce (Cagnolati, Hernández Huerta, e Payà Rico 2019, 3). Si diffuse un nuovo clima culturale e politico – con tratti fortemente libertari ed egualitari – volto a contestare fattivamente le istituzioni totali, attraverso il coinvolgimento delle famiglie nella questione educativa.

Come tutti i movimenti con scopi rivoluzionari, anche quelli degli anni '60-'70 immaginarono, dunque, una loro pedagogia in grado di formare l'«uomo nuovo»: emancipato, libero, felice. L'educazione “nuova” doveva dare voce ed interpretare le esigenze di tutti gli sfruttati e poneva nel marx-freudismo, distruttore del sistema capitalistico e costruttivo di una società di liberi ed eguali, il principio pedagogico animatore (Chiosso 2015, 124).

Le realizzazioni più interessanti avvennero «con l'avviarsi di sperimentazioni che rompevano il rigido centralismo istituzionale e aprivano a innovazioni

¹ Le fonti primarie reperite nell'Archivio Ulisse Adorni (A.U.A.) sono citate con indicazione della sezione, del codice e dell'eventuale numero di pagina.

² La Facoltà di Magistero di Parma era stata fondata nel 1964. <https://www.unipr.it/ateneo/chi-siamo/la-storia-delluniversita-di-parma>. Ultimo accesso 3 novembre 2023.

³ A.U.A., <https://ulisseadorni.it/chi-era-ulisse/>. Ultimo accesso 3 novembre 2023.

dal basso [...] tanto più significative sul piano creativo e innovativo quanto meno controllate e disciplinate dall'alto» (De Giorgi 2020, 298). Con la nascita delle regioni, che assunsero un ruolo attivo anche in ambito scolastico, dal 1970 il processo si fece consistente. Il desiderio di giustizia e uguaglianza sociale fece incontrare gruppi e personalità di formazione diversa: «marxisti, terzomondisti, libertari, i cattolici del dissenso ecclesiale, tesi a cercare una testimonianza di fede meno compromessa, come si diceva allora, con il "potere"» (Chiosso 2015, 124).

Una profonda fede – intrisa di valori del cattolicesimo democratico postconciliare e di pragmatismo – “informò” la vita e la proposta educativa di Ulisse Adorni, che aderì all'ala progressista della Dc. Con una «spinta idealista» – più vicino al messaggio di don Lorenzo Milani che alle istanze dei movimenti di contestazione giovanile del '68 – il maestro manifestò «davanti a importanti luoghi di cultura, come il teatro Regio e l'Università» di Parma. Eletto consigliere provinciale nel 1970, collaborò con Mario Tommasini⁴ a «importanti progetti di trasformazione del welfare locale come la chiusura del Brefotrofo e della Scuola speciale». In quegli anni alcuni compagni di partito lo soprannominarono «“il cinese”, accusandolo di essere troppo di sinistra»⁵.

Dal 1969 fu affidata ad Adorni una classe della scuola elementare sperimentale annessa al Conservatorio di Parma, nella quale si accostava ai programmi nazionali l'insegnamento della musica secondo il metodo Orff. Il maestro vi realizzò un progetto ben più rivoluzionario, che infranse un certo «schematismo pedagogico» e dimostrò forza dirompente e autorevolezza educativa. Ai suoi albori la classe di Adorni accoglieva soprattutto «profughi da altre scuole» (Chierici 1973, 5), alunni che il maestro aveva raccolto perché considerati difficili. Successivamente fu scelta da molti genitori intellettuali e fece incontrare i figli degli “ultimi” con quelli dell'élite. Il 21 marzo 1973 l'inviato speciale del *Corriere d'Informazione* di Milano presentò Adorni come «il maestro più adorato» che avesse mai visto (Chierici 1973, 5): la campanella suonava alle 12.30, ma i bambini volevano fermarsi; spesso i genitori erano costretti a «trascinarli fuori» dall'edificio scolastico.

⁴ Già ex partigiano, assessore ai trasporti con delega per l'Istituto psichiatrico di Colorno e membro del consiglio di amministrazione degli Ospedali riuniti di Parma, fu uno dei principali promotori della «lotta alle istituzioni emarginanti» nel parmense (Fondazione Mario Tommasini, <https://www.mariotommasini.it/services/il-brefotrofo/>. Ultimo accesso 3 novembre 2023). Sul rapporto di Tommasini con Franco Basaglia si veda Foot 2017, 195-218.

⁵ A.U.A., <https://ulisseadorni.it/chi-era-ulisse/>. Ultimo accesso 3 novembre 2023.

Ulisse Adorni amava leggere Jacques Maritain (Lot-tici 2023) ed esplicitò di aver tratto ispirazione dalle esperienze educative di don Milani e Célestin Freinet⁶. A partire dagli anni '60 si era reso evidente il potere dei media nel modellare le menti dei giovani, attraverso una rappresentazione della realtà mai neutra e la costruzione di miti e icone. Gli stessi mezzi di comunicazione potevano però servire per coinvolgere i minori nella partecipazione sociale e nella discussione politica (Cagnolati, Hernández Huerta, e Payà Rico 2019, 4). A tal fine occorreva educare a un utilizzo consapevole dei media e a pratiche democratiche quotidiane. Adorni sperimentò nell'ambito della narrazione creativa, invitando i bambini a esprimere e a sviluppare le potenzialità generative già insite nel patrimonio interiore acquisito: fece realizzare agli alunni articoli di giornale, commenti critici alle notizie e volumetti stampati per i genitori (A.U.A., Scuola, D-071, D-072). Tra il 1974 e il 1976 seppe coniugare lettura, drammatizzazione (teatro) e scrittura creativa, arrivando a proporre un passaggio ulteriore: un'esperienza di film-making scolastico finalizzata a produrre *Il piccolo principe*, un lungometraggio «fatto dai bambini» (A.U.A., Scuola, D-020).

GIOCO E CREATIVITÀ, DA SOLI E IN GRUPPO

Per Ulisse Adorni ogni stagione della vita aveva bisogni diversi da soddisfare; non cogliere il momento ottimale poteva lasciare vuoti, almeno parzialmente incolmabili, al fine della piena fioritura della persona. Per tale ragione difendeva i bisogni del bambino: sia quelli riguardanti la sfera affettivo-emotiva che «quelli di giocare, di liberare la fantasia e la creatività, di vivere esperienze forti di socialità». Il gioco che aveva una parte di primo piano nella sua scuola non era quello «della grammatica e dell'aritmetica spacciati per gioco» (Michelotti 2001). Una scuola a misura di bambino non doveva alternare fasi di studio a momenti ludici, ma «informarsi» nel gioco. Attraverso la promozione della creatività personale e un clima educativo democratico, la scuola di Adorni conciliava finalità individualizzanti e socializzanti, nella prospettiva di armonizzare il bene della persona con il bene comune. Il tempo del lavoro libero era suddiviso in «lavoro libero duro» e «lavoro libero molle», in base al grado di impegno richiesto e di strutturazione dell'attività. Il «lavoro duro» poteva coincidere con ricerche, inchieste, sondaggi o interviste ai compagni: doveva avere una struttura, ma i contenuti erano liberi. Le relazioni sulle attività svolte venivano

⁶ In diversi appunti manoscritti e dattiloscritti reperibili in archivio sono presenti riferimenti diretti a don Milani e Freinet.

scritte o dettate al magnetofono. Era possibile scegliere se usare la lingua italiana o il dialetto, purché ogni contenuto fosse reso chiaro a tutti. Il «lavoro molle» poteva consistere nel disegnare, leggere o scrivere. La classe aveva sempre a disposizione un quaderno-diario su cui ogni scolaro donava liberamente il frutto della propria immaginazione e riflessione. Nei momenti non strutturati c'erano spazi per la tenerezza, il contatto corporeo e affettivo-emotivo; come a Summerhill con Alexander Neill, gli alunni salivano volentieri in braccio al maestro, per sentirsi accolti anche con le loro domande scomode su temi come l'amore e la sessualità (Fieschi 2022)⁷. In una classe quinta fu progettata con i genitori un'esperienza di educazione sessuale per rispondere a *Le domande più scottanti* dei bambini (Chierici 1973, 5).

Generalmente il lavoro libero era individuale; le attività ampie e articolate erano invece quasi sempre proposte a gruppi, i cui prodotti erano condivisi e perfezionati dall'intera classe coordinata dal maestro (Fieschi 2022). Nel metodo di Adorni si trovano tracce di *cooperative learning* non competitivo⁸ e di *peer to peer learning*⁹. Negli ampi spazi riservati al lavoro cooperativo «chi aveva più strumenti li metteva al servizio degli altri» e «le dinamiche di gruppo venivano colte come opportunità di confronto e crescita» (Michelotti 2001). Gli alunni più bravi in specifici compiti o discipline non erano sovraccaricati nelle attività collettive. Adorni dava valore a tutti e attribuiva ruoli adeguati. Sapeva essere severo ed esigente in un rapporto umano proficuo e diveniva punto di riferimento costante per gli alunni anche al di fuori dell'aula scolastica. I bambini erano responsabilizzati e godevano di una certa autonomia nell'affrontare i compiti. Erano tendenzialmente liberi di valutare con chi collaborare; la scelta poteva essere solo parzialmente orientata, per evitare che si creassero gruppi di sole femmine e di soli maschi: una sorta di «democrazia guidata» (Fieschi 2022). I ruoli che gli alunni dovevano assumere venivano decisi all'interno dei gruppi, attraverso dialogo e/o votazioni. Il rapporto docente-studenti era

caratterizzato da stima e rispetto reciproci, guadagnati sul campo nella quotidianità.

UNA DIDATTICA INCLUSIVA: CRESCERE TUTTI INSIEME E A TUTTO TONDO

Di mentalità molto aperta – capace di valorizzare la ricchezza educativa insita nella differenza – Ulisse Adorni armonizzava tratti delle pedagogie libertarie e dell'umanesimo integrale proposto da Maritain: dedicava profonda attenzione all'educazione della persona come «unità multidimensionale», senza tralasciare la dimensione spirituale-coscientiale del bambino. In linea con il rinnovamento cattolico promosso dal Concilio Vaticano II, il maestro amalgamava educazione alla libertà, pratica «scientifica» ed esperienza scolastica comunitaria, evitando il rischio di derive soggettiviste. Abbracciando i principi della pedagogia popolare di Freinet, si schierava dalla parte dei subalterni, dei più deboli, e parallelamente si prendeva cura delle vulnerabilità e debolezze di ciascuno. Il compito più importante della scuola era educare, interpretando i bisogni autentici della persona. Per il maestro Adorni il rapporto educativo era

un incontro di coscienze, una relazione tra persone – il bambino, la famiglia, il maestro – nella quale ognuno portava tutto il suo mondo fatto di intelligenza, sensibilità, cultura, attitudini, interessi, bisogni, problemi e difficoltà. [...] L'atteggiamento di Ulisse era sempre quello di voler capire prima quello che il bambino stava vivendo, soprattutto quando c'erano in gioco sentimenti difficili: rabbia, dolore, paura, tristezza. E soltanto dopo aver capito, sempre in un rapporto di grande rispetto, intervenire per aiutare il bambino a prendere consapevolezza, a capire quello che stava vivendo, ad attivare le sue risorse, a trovare, quando era possibile, la soluzione al suo problema (Michelotti 2001).

Adorni amava parlare di «scuola come liberazione». Considerava l'infanzia un'età che poteva essere molto faticosa, di fronte alla quale a un maestro non era consentito «chiamarsi fuori» e pronunciare affermazioni come «il nostro compito è quello di insegnare l'aritmetica o l'inglese», «se suo figlio ha dei problemi, lo porti dallo psicologo». Al contrario, proprio l'insegnante poteva e doveva farsi carico delle difficoltà piccole e grandi che un bambino si trovava a vivere, «offrendogli i tempi, gli spazi, le opportunità per esprimersi» e individuarsi, potenziando le risorse interiori. Un maestro doveva sempre essere attento a cogliere segnali e a costruire insieme a ogni alunno e ai suoi genitori la soluzione del problema, «talvolta a liberarlo anche dagli stessi genitori» (Michelotti 2001).

⁷ Si ringrazia Lorenzo Fieschi, ex alunno, per la fresca memoria che ha conservato del maestro, nonché per la disponibilità a farmi leggere i testi inediti di due esercitazioni previste nell'ambito del corso di Didattica generale da lui frequentato, nei quali ha ripreso in modo critico alcuni insegnamenti di Adorni (Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario, sede di Modena – VII ciclo, a.a. 2005-2006 e 2006-2007).

⁸ L'approccio di Adorni ha per certi versi anticipato quel *cooperative learning* che si sarebbe diffuso e perfezionato in Italia soprattutto dagli anni '90, volto a «impegnare ogni alunno a operare non individualisticamente [...], bensì a lavorare in un gruppo composto da più compagni di classe, tutti coinvolti a portare a buon fine il compito assegnato dall'insegnante» (Chiosso 2023, 360).

⁹ L'educazione tra pari e il mutuo aiuto erano sia all'origine che frutti dell'esperienza di interdipendenza positiva maturata da ciascuno in classe.

Nel 1971 la legge n. 118 propose un modello di scolarizzazione volto a superare la presenza di classi speciali, lasciandole fruibili soltanto per alunni con disabilità gravi, ma non chiari modalità di attuazione. Solo dopo il 1975 – quando fu pubblicato il rapporto conclusivo della commissione Falcucci sulla situazione dei soggetti disabili in Italia – furono fissati principi generali per l'integrazione scolastica. Dall'anno scolastico 1975/1976 gli alunni con disabilità cominciarono ad abbandonare le classi differenziali e le scuole speciali, finalmente considerati protagonisti della loro crescita e immessi nel gruppo di pari. Prima della riforma strutturale della scuola (L. 4 agosto 1977, n. 517), soltanto in alcune, come quella di don Lorenzo Milani a Barbiana, l'alunno con disabilità entrò in una classe a pieno titolo. Adorni coltivò un rapporto personale con Franco Basaglia¹⁰ – già noto per la rivoluzionaria direzione dell'ospedale psichiatrico di Gorizia – e percorse la via dell'integrazione scolastica ben prima del suo avvio ufficiale; pose particolare cura nei confronti delle esigenze dei bambini più fragili, affinché la loro partecipazione fosse effettiva. A tale scopo il maestro promuoveva la consapevolezza che certi valori – tolleranza, accettazione del diverso, solidarietà al più fragile – vengono prima della grammatica e dei numeri. Con l'autorizzazione delle famiglie, Adorni accolse in classe un alunno proveniente dall'ospedale psichiatrico di Reggio Emilia, che gli era stato segnalato da Basaglia come tredicenne che «mancava solo di affetto. Era intelligente, ma cresciuto in istituti fin dall'infanzia, respinto dai genitori che non lo desideravano» (Chierici 1973, 5). Il nuovo alunno riuscì a inserirsi nella vita normale con buoni risultati.

Adorni non considerava poco importanti gli strumenti e le tecniche, ma le priorità erano altre: fondava le attività scolastiche sugli interessi dei bambini. Ognuno poteva scegliere fra numerose opzioni e costruire un proprio «programma di lavoro»; le proposte erano «calibrate sulle capacità» per dare «la sicurezza che viene dal riuscire a fare bene le cose» (Michelotti 2001). Dichiarò Adorni al *Corriere d'Informazione*:

L'unico ascendente che posso avere è quello di suscitare nei bambini un interesse continuo. Ma i tempi non sono uguali per tutti. C'è chi si decide a prendere la penna in mano dopo tre, quattro mesi di scuola. Non è raro che qualcuno termini la prima classe senza saper scrivere. Ma intanto hanno imparato altre cose. A vivere comuni-

tariamente. A conoscersi e a stimarsi. Il gioco, in cui più spesso indugiano, li rende felici. Coagula il loro entusiasmo che è poi facile dirottare verso altri obiettivi (Chierici 1973, 5).

Nutrire in ogni alunno una progressiva consapevolezza di sé e una sana autostima era tra i fini della scuola di Adorni, che mirava a istruire e a far acquisire contemporaneamente competenze trasversali per muoversi in società. I bambini incontravano numerose occasioni per esercitare il proprio spirito critico e imparare a dire di no in modo razionalmente fondato e argomentato. L'educazione della ragione – attraverso il dialogo e la problematizzazione della realtà appresi al magistero bolognese di Bertin – faceva di Adorni un maestro esigente e rendeva la sua scuola «tutt'altro che permissiva». Era infatti continuo l'invito «alla responsabilità personale, a rispettare i propri impegni (soprattutto quelli liberamente scelti)» (Michelotti 2001). In linea con l'insegnamento di Bertin, gli alunni di Adorni erano stimolati a sentire «il dovere di vedere chiaro, di informarsi con esattezza, di documentarsi, di considerare le questioni da molteplici punti di vista» (Chiosso 2023, 329).

UNA SCUOLA APERTA E UN MAESTRO-MENTORE

Nei ricordi degli ex alunni Ulisse Adorni è rimasto figura eccezionale, maestro-mentore capace di esercitare anche a distanza di anni una profonda influenza sulla crescita personale (Fieschi 2022). Adorni dedicava tanto tempo ad «attività mirate a stimolare la curiosità, la voglia di esplorare, il piacere di apprendere», perché era convinto che, «se le ore di scuola non sono un piacere, viene tutto mortificato» (Michelotti 2001). Per arricchire la didattica valorizzava, con umiltà e intelligenza, le risorse disponibili nelle famiglie e nel territorio: invitava a scuola adulti esperti in determinate discipline, ma anche coinvolgenti nello spiegare, capaci di trasmettere passione. Geologi, partigiani e professionisti hanno accompagnato gli alunni a visitare il mondo extrascolastico, li hanno accolti nelle loro case e nei luoghi di lavoro.

I coniugi Mainardi, famosi etologi e genitori di un'alunna, proposero una sperimentazione in Scienze che portò a vivere la scuola anche di domenica, per prendersi cura di animali e piante. Ricerche paleontologiche furono condotte presso il torrente Stirone in provincia di Parma. La Resistenza venne studiata «passeggiando» nei luoghi della Memoria parmense, spesso con il partigiano Mino Catuzzi, affabulatore straordinario. Per aiutare a comprendere e ricordare gli avvenimenti storici, Adorni ricorreva alla drammatizzazione o a ricostruzioni teatrali realizzate con i bambini. Tra le peculiarità del maestro

¹⁰ Dalla seconda metà degli anni '60 Basaglia frequentò Parma, dove intese un rapporto profondo con Mario Tommasini, impegnato a svuotare e poi chiudere il manicomio provinciale, sito in Colorno a 17,6 chilometri dalla città. Da ottobre 1970 ad agosto 1971 Basaglia ne fu direttore (Foot 2017, 195-218). Su Franco Basaglia e la psichiatria radicale si vedano almeno Foot 2017; Giachery 2020.

spiccava l'abilità nel suscitare la proattività degli alunni, farli diventare ricercatori, sperimentatori calati profondamente nella realtà affrontata. In geografia si poteva, per esempio, ricostruire la storia di un fiume seguendo il percorso a bordo di un pulmino, per poi scendere a parlare con i pescatori. In matematica si conducevano ricerche sui costi dei prodotti alimentari; recarsi con la borsa della spesa nei negozi, con l'obiettivo di preparare un pranzo di gruppo, era un'ottima occasione per confrontare i prezzi del centro-città e della periferia, calcolare percentuali, pianificare le uscite e frazionare i costi.

Lo studio degli usi e dei costumi dei nativi americani effettuato in quinta elementare con il maestro Adorni viene ancora oggi ricordato dagli ex alunni per la straordinarietà e per l'impatto che ebbe sulla classe provare a «vivere come loro» (Fieschi 2006). Lo scopo del progetto fu far comprendere non solo il «come», il «dove» o il «quando», ma anche il «perché» di uno stile di vita, le sue ragioni e radici. I genitori aiutarono a produrre abiti, mocassini, *teepee* e a cucinare secondo ricette tipiche identificate nella fase di ricerca preliminare. Per calarsi totalmente nella realtà dei «Piedi Blu», furono eletti il capo tribù e altre figure significative. Ha ricordato Lorenzo Fieschi (2007):

Ulisse, “Baffo Tonante”, si limitava a vestire i panni dell'osservatore, intervenendo solo di rado. Alle nostre eventuali richieste di aiuto o di chiarimenti rispondeva di rivolgerci a chi, all'interno della tribù, potesse vantare esperienza e conoscenze al riguardo, perché così all'interno di una tribù venivano affrontate le difficoltà.

Adorni dosava i tempi in cui suscitava problemi con quelli in cui offriva aiuto per la risoluzione; in tal modo teneva viva l'attenzione, mitigava la stanchezza e riduceva i momenti di distrazione. Sapeva accompagnare ad affrontare lo studio «in modo vivo, personale e decisamente interattivo». L'alunno era ingaggiato e poteva sentirsi soggetto attivo del processo di apprendimento. L'esperienza della tribù permise ai bambini di «capire, fra le altre cose, l'importanza della solidarietà all'interno di un gruppo ed il significato del baratto» (Fieschi 2007).

Alcuni genitori non si capacitavano di come mai Adorni, nonostante il rapporto chiaro coltivato con i bambini, non correggesse gli errori di ortografia e di sintassi, dicendo loro onestamente dove sbagliassero. Padri e madri hanno però testimoniato molteplici apprendimenti dei figli, tra cui l'acquisizione della capacità di capire i propri punti deboli, attivarsi per colmare lacune, programmare, autogestirsi, avere rapporti sociali franchi ed equilibrati (Chierici 1973, 5). Gli alunni di Adorni imparavano che ogni argomento può essere affrontato attraverso un approccio interdisciplinare, lavorando in

gruppo e consultandosi con esperti. Il maestro insegnava a contestualizzare, a provare interesse per la diversità, ad apprezzare i costumi e i valori di culture anche molto distanti dalla propria. I bambini maturavano la consapevolezza della «necessità di conoscere per poter capire, prima ancora di giudicare» (Fieschi 2007) e si predisponavano ad agire nel rispetto dell'altro. Sebbene il maestro non attribuisse compiti a casa (di tipo tradizionale) e offrisse ricreazioni molto lunghe, durante gli anni della scuola elementare riusciva a far apprendere agli alunni un metodo con cui approcciarsi a ogni nuovo argomento, utile per tutto il percorso di studi. La «scuola senza autorità» (Chierici 1973, 5) si giovava di un maestro autorevole, che insegnava a conoscere se stessi, a migliorare le proprie competenze relazionali, a gestire le emozioni e i conflitti. I bambini davano del tu al maestro e lo chiamavano Ulisse, ma tale simmetria nel rapporto umano non toglieva efficacia all'asimmetria educativa. Gli ex alunni ricordano l'umanità profonda di Adorni, la sua capacità di trattare i bambini e i ragazzi come persone – e come persone mature e responsabili – senza rinunciare a uno straordinario senso dell'umorismo. Il maestro sapeva farsi da parte con umiltà al momento opportuno, era pronto a diventare inutile, consegnandosi al vero fine dell'educazione: rendere autonomo l'educando, accompagnandolo progressivamente ad auto-educarsi.

UNA COMUNITÀ AMALGAMATA DI AMICI

«La più significativa risposta ministeriale alle sfide del '68 studentesco riguardò le forme di una democrazia partecipativa scolastica» (De Giorgi 2020, 299). Una visione innovativa di scuola, volta a essere “comunità che educa”, fu cara al cattolicesimo democratico e si sviluppò progressivamente nel quadro delle autonomie scolastiche.

La prospettiva “comunitaria” che soggiaceva alla proposta e che voleva mettere in atto una vera “democrazia partecipativa popolare” era, peraltro, la stessa che giustificava e animava anche altre nuove istituzioni: i consigli di fabbrica, i consigli di quartiere, i consigli circoscrizionali, i comitati sanitari di zona, le comunità montane, i consultori, le consulte femminili, i consorzi dei comuni; ma anche – sul piano ecclesiale – i consigli pastorali (parrocchiali e diocesani), le consulte diocesane e i consigli episcopali, le conferenze episcopali regionali (De Giorgi 2020, 324).

Già prima che i “decreti delegati” del 1974 esprimessero la cultura riformista del centro-sinistra, prevedendo la partecipazione e l'impegno di genitori e studenti nella vita scolastica, Ulisse Adorni considerava le famiglie vere

risorse per la scuola. Il rapporto scuola-famiglia doveva essere necessariamente stretto per diventare educativo e alla scuola era richiesto il coraggio di accettare il confronto con il sapere dei genitori. Madri e padri erano coinvolti nella progettazione e agivano come protagonisti sia nel processo di verifica (per fare il punto mensilmente) sia in caso di difficoltà di apprendimento e/o di relazione da parte dei figli (Michelotti 2001). Adorni incontrava i genitori ogni settimana e le figure significative per i bambini potevano liberamente fare «un salto in classe»: la sua scuola aperta, «esperimento del maestro-padre-fratello», creò comunità amalgamate «di amici» (Chierici 1973, 5). Alcuni ex alunni, esonerati da Religione alle medie e al liceo, durante le ore di tale disciplina raggiungevano Adorni per aiutarlo nelle attività didattiche. Il compito dei «più grandi» consisteva nel coordinare i bambini e ri-motivare al lavoro nei momenti di distrazione, sempre senza intervenire sul processo ideativo e creativo.

Se da un lato gli alunni di Adorni vivevano da protagonisti la propria metamorfosi, dall'altro i genitori avevano l'opportunità di cambiare. Un'esperienza così incisiva era in grado di dare forma nuova alle persone e ai legami: tra genitori e insegnanti, tra genitori e figli, tra i genitori stessi. Chi aveva problemi relazionali con i figli poteva rendersi utile in classe; in genere bastava una ventina di giorni per migliorare la situazione (Fieschi 2022; Lottici 2022).

Il clima positivo non preservava dall'insorgere di inevitabili conflitti tra pari, ma offriva un contesto facilitante per gestirli. Se un bambino stava vivendo un momento di emarginazione, e comunque quando si presentavano questioni importanti da risolvere, la classe si trasformava «in uno straordinario gruppo d'incontro» (Michelotti 2001). Dopo la ricreazione, il maestro richiamava gli alunni alla «Situazione!». Rientrati in aula, si sarebbero disposti a cerchio per lo svolgimento di una riunione: sarebbe stato esposto il problema, ciascuno avrebbe espresso la propria opinione e/o il proprio vissuto e si sarebbe fatto il punto su quanto era successo. «Si discuteva intervenendo educatamente per alzata di mano e mettendo infine ai voti le decisioni» (Fieschi 2006). La parola magica «situazione»

serviva a trasformare la conflittualità, le difficoltà di relazione, le difficoltà personali in altrettante occasioni di confronto, di condivisione, di presa di coscienza di sé. In un clima di rispetto, di ascolto, di tolleranza, in cui il problema di Luca diventava il problema di tutti, tutti ne erano responsabili ed erano chiamati a calarsi nei problemi dell'altro e aiutarlo a risolverli (Michelotti 2001).

A volte Adorni ricorreva a metodi che rendessero visibile o tangibile – e per questo meglio comprensibile

per i bambini – un determinato fenomeno e le eventuali conseguenze. Per esempio, una «situazione» fu indetta a seguito di un uso eccessivo di termini scurrili da parte degli alunni: il maestro li invitò a scrivere le parolacce di loro conoscenza su un cartellone appeso alla parete dell'aula. La mattina dopo ci sarebbe stata l'ora di Religione con suor Placida, perciò alcuni bambini volevano toglierlo a fine giornata. Quale migliore occasione per riflettere insieme sugli effetti di un uso «incontrollato» del proprio vocabolario! Gli ex alunni ricordano come indelebile la frase con cui Adorni iniziò a farli ragionare: «Perché? Se sono le parole che voi usate normalmente non vi dovrete vergognare» (Fieschi 2022).

Qualche volta ai bambini capitava di «litigare» con il maestro. Adorni si arrabbiava quando non mantenevano la parola data o non lo informavano su impegni che li avrebbero portati ad allontanarsi dalla classe, come la partecipazione ai campionati sportivi scolastici. L'incomprensione sarebbe stata comunque sciolta, anche a distanza di tempo (Fieschi 2022).

SENZA VOTI, MA RICCHI DI IDEALI

Dal secondo Novecento la società occidentale divenne sempre più «orientata da pratiche valutative istituzionalizzate a diversi livelli, spesso irriflesse, nel quotidiano, e non soggette a *metaevaluation*» (Ferrari e Morandi 2020, 20). Alcune voci si espressero a favore di esami più giusti, «volti cioè alla misura delle effettive capacità dei candidati» (Morandi 2020b, 118). Da metà anni '50 Aldo Visalberghi e Luigi Calonghi avviarono nel dibattito scientifico nazionale la docimologia (Morandi 2019, 39), «chiamata finalmente a sostenere lo spazio di una riflessione metodologicamente fondata su criteri, norme e strumenti della valutazione nel campo della ricerca educativa» (Morandi 2020b, 118). Alla vigilia del '68 don Milani denunciò il «carattere autoreferenziale e discriminatorio della scuola» (Morandi 2020b, 118) e Barbiana «divenne in poco tempo un luogo carismatico e quasi mitizzato e, come tale, vissuto come un insuperabile esempio di lavoro scolastico alternativo» (Chiosso 2015, 132). Senza equivoci, don Milani non fu l'iniziatore della contestazione, ma *Lettera a una professoressa* e l'esperienza di Barbiana stimolarono il corpo docente italiano a «prendere coscienza di sé e della propria funzione sociale» (Damiano 2020, 283). Il volume fu pubblicato nel 1967 e intercettò «temi, problemi, prospettive storico-politico-socio-pedagogiche che, affrontati subito e nella giusta maniera, molto probabilmente, avrebbero spuntato le armi della successiva protesta sessantottina» (Xodo e Benetton 2020, 11).

Le posizioni di don Milani, per la verità, sembrano avere un collegamento piuttosto debole con quelle del Sessantotto (centrate sull'anti-autoritarismo, l'anti-dogmatismo, lo spontaneismo e l'immaginazione), ma la loro radicalità e la loro coerenza fanno diventare comunque *Lettera a una professoressa* uno dei punti di riferimento della contestazione studentesca, se non altro per la tensione anti-selettiva che le pervade (Baldacci 2020, 26).

Nel volgere di pochi anni il Movimento di cooperazione educativa condivise le argomentazioni milanesi contro il voto (Morandi 2020a, 297) e «si attivò per smascherare, in Italia e nel mondo, quella che considerava una condizione di estrema arretratezza didattica» (Morandi 2020b, 118); i maestri MCE puntarono a «cambiare la scuola “dal di dentro”, avvalendosi dell'innovazione didattica in funzione politica» (Chiosso 2015, 132). I principali bersagli del movimento studentesco furono, com'è noto, selezione e autorità (Morandi 2020a, 298). Tra le proposte degli studenti vi fu quella di sostituire agli esami forme di «controllo seminariale», operato da gruppi di ricerca composti dai discenti stessi (Morandi 2019, 42). Il dibattito sulla selezione scolastica, sul tempo pieno, sul significato del voto e sul valore formativo della valutazione entrò con forza nelle preoccupazioni MCE¹¹. Mario Lodi¹² si espresse apertamente contro «una scuola che invece di essere servizio sociale per l'uomo è espressione e strumento di un sistema» (Lodi 1970, 19). Il problema, mai risolto, era introdurre «un sistema nuovo, alternativo ai voti e, tuttavia, altrettanto solido sul piano della riconoscibilità percettiva e interpretativa» (Morandi 2020b, 124). Il rischio era cambiare le parole, le formalità e la burocrazia «lasciando inalterato ogni aspetto sostanziale» (Montuschi 1978, 5), anche dopo la provvisoria riforma degli esami di maturità del 1969 (D.L. 15 febbraio, n. 9) e l'abolizione del voto numerico nella scuola dell'obbligo a favore della scheda di valutazione (L. 4 agosto 1977, n. 517) (Morandi 2019, 47).

Nutrendo molta stima per don Milani, Adorni appoggiò e proseguì il suo appello a riformare la scuola. Diverse fonti dell'archivio Lottici/Adorni contengono appunti del maestro con riferimenti a *Lettera a una professoressa* e alle proposte del prete di Barbiana. Per tutta la vita Adorni sostenne che le difficoltà in cui versa l'istituzione scolastica non debbano in alcun modo ricadere sui bambini e si batté per una scuola “nuova”, da costruirsi dal basso.

A fronte di un benessere più diffuso, dalla metà del Novecento in Italia si palesarono «nuove forme di

squilibrio sociale» e «conseguenze dei processi migratori» connessi alle rapide trasformazioni di quegli anni (Chiosso 2020, 92). Ovunque permanevano istituti di serie A e B, con «scuole peggiori ai poveri sin da piccini». Anche a Parma i bambini delle classi sociali meno abbienti si raggruppavano in determinati istituti. Invece di emancipare, la scuola dell'obbligo bocciava «soprattutto i poveri», mettendoli «in tentazione di andarsene» e, in molti casi, li perdeva prima che arrivassero in quinta elementare. Il maestro trovava ciò nettamente ingiusto. La scuola doveva essere «a pieno tempo», per insegnare a «intendere gli altri, farsi intendere» e «dedicarsi al prossimo»¹³; proponeva invece un fine «meschino e disonesto: la conquista di un bel voto», che invita a «non rischiare mai un'opinione sincera» e crea «opportunisti poco colti, col parlare forbito semmai, ma vuoti d'ideale» (A.U.A., Scuola, D-060).

La scuola dei prestigiatori. La carta carbone, il compito copiato, o realizzato da papà, le cento lire ogni volta che porta a casa un bel dieci, l'assenso dato per interesse, o per calcolo, le nozioni imparate a memoria, poi subito dimenticate, la gioia senza misura delle dodici e mezza: la fine della scuola (Adorni 1971, 6).

Per Adorni classifiche, votazioni, esami e bocciature costringevano i figli a continuare il destino tracciato dai padri e dalle madri. Nell'opinione del maestro valutare diventava necessariamente un atto di discriminazione, contro la volontà dell'insegnante. Se dalla prima classe alla quarta si poteva non parlare di voti e pagelle, in quinta era necessario superare l'esame previsto; era però possibile affrontarlo come una sorta di gioco, «la pagella-gioco», con voti stabiliti democraticamente dopo aver trascorso in campagna i giorni delle prove, impegnati a studiare la natura. Si trattò di una scelta “capacitante”, mentre invece la prassi valutativa dell'epoca lasciava l'allievo perlopiù «incapace di autovalutarsi» (Morandi 2020b, 122); i voti tradizionali erano inoltre del tutto arbitrari «con scarti notevoli da una valutazione all'altra. Dunque, in quale insegnante si poteva credere?» (Morandi 2019, 44).

NUOVI TESTI PER LA SCUOLA

Dal dopoguerra il progetto di educazione popolare promosse nella scuola elementare «il modello del nuovo cittadino repubblicano», idealmente «filoatlantico, centrista e cattolico» (Bacigalupi e Fossati 1986, 259). L'av-

¹¹ Si veda almeno Rizzi 2021.

¹² Il 27 ottobre 2001 Mario Lodi prese parte alla cerimonia di intitolazione a Ulisse Adorni del plesso scolastico sito in via Paolo Maria Paciaudi 1 a Parma.

¹³ Qui Adorni riprende *Lettera a una professoressa* (Scuola di Barbiana 1967, 94).

vento della scuola media unica (1962) spostò il focus di attenzione e diede inizio a un periodo in cui “le elementari” – frequentate dalla quasi totalità dei bambini – “furono lasciate a se stesse” e divennero spazio per isolate sperimentazioni di qualità.

Vi sono motivi ideologici, politici ed economici che spiegano la lunga sopravvivenza di testi scolastici che si riproducono più o meno uguali (salvo l'aggiunta di un «nuovo» o «nuovissimo» nel titolo) fino agli anni Settanta con una fortuna editoriale che eguaglia in alcuni casi i più lusinghieri successi dei libri di scuola ottocenteschi (Bacigalupi e Fossati 1986, 259).

Il '68 colpì in primis la scuola media, dove la selezione e l'autoritarismo erano più evidenti; travolse quella elementare in ritardo, sollevando una bufera sui libri scolastici, accusati di essere «un potente mezzo di indottrinamento e di “formazione del consenso”» (Bacigalupi e Fossati 1986, 260). Nacquero indignate proteste tra i genitori, che «“riscoprivano” nelle cartelle dei loro figli le sciocchezze imparate sui banchi di scuola vent'anni prima», mentre alcuni maestri contestavano il «mondo artefatto» presentato ai bambini (Bacigalupi e Fossati 1986, 261). Negli anni '50 e '60 il Movimento di cooperazione educativa aveva mostrato come fosse possibile insegnare anche senza libri di testo tradizionali, facendone comporre agli alunni e creando con cura biblioteche di classe. Il libro fu ritenuto sia «responsabile dei mali presenti» sia «strumento di possibile rinnovamento». In generale i contestatori intendevano creare un medium per un'«educazione non autoritaria, in grado di liberare potenzialità creative, artistiche, logiche, affettive, ecc.» (Bacigalupi e Fossati 1986, 263). Le case editrici cominciarono a optare per una sintesi che accontentasse sia i conservatori sia i sostenitori del rinnovamento, ma finirono per proporre formule e ricette svilenti: un po' di doverosa critica alla società contemporanea, accenni a temi prima trascurati (es. fascismo, Resistenza, violenza, razzismo), tracce di educazione sessuale, etnografia, ecologia, il tutto sparso con pizzichi di psicologia «nelle versioni “liberatorie” diffuse in quegli anni» (Bacigalupi e Fossati 1986, 265).

Quando nel 1975 fu pubblicato l'esito di un'inchiesta sulla giungla dei volumi adottati nelle scuole, il *Corriere della Sera* del 27 aprile denunciò che pochi libri di testo superavano l'esame della vita quotidiana e molti erano frutto di «idiozie della pedagogia del comodo commerciale» (Chierici 1975, 5). La scuola era insufficientemente aperta al territorio, incapace di favorire la comprensione tra generazioni e di creare un tessuto comune. I libri scolastici erano tra i pochi a poter entrare in tutte le case; la scelta era pertanto questione

di primaria importanza. Maurizio Chierici (1975) si soffermò sulla proposta singolare dei due maestri di Parma Ulisse Adorni e Giorgio Michelotti, che avevano redatto testi per l'editore Marietti:

Non sono sempre pagine nere. Due maestri giovani Ulisse Adorni e Giorgio Michelotti ne «I quaderni di Mario» tentano discorsi diversi. [...] L'intero ciclo elementare si prefigge di analizzare non i luoghi comuni del mondo adulto che fabbrica per i più piccoli, ritenendoli deficienti, ma il rapporto del bambino col mondo degli adulti: la scuola, la famiglia, la comunità, la religione, i problemi del lavoro. Così come sono. Senza forzatura, privi anche di ipocrisie (5).

I giochi di Mario (1975) è un corso di lettura per la prima e la seconda classe della scuola elementare, pensato affinché ogni bambino possa incontrare il libro scolastico in modo amichevole ed entusiasmante. *Il quaderno di Mario* (1974) per le classi terza, quarta e quinta si presenta invece come uno dei possibili strumenti del lavoro di ricerca che ogni insegnante dovrebbe effettuare con i propri alunni.

La maggiore lacuna dei volumi adottati nelle scuole consisteva nella presentazione ai bambini di una realtà sociale obsoleta. Nei libri di testo a firma di Adorni e Michelotti «ci si accorge finalmente che i bambini vivono in una società industriale e non in un roseo mondo di pastorelle» (Minimondo 1974). *Il quaderno di Mario* contiene estratti di centinaia di temi di alunni di Adorni e Michelotti, inseriti come «pensieri di Mario», introduzioni all'argomento di ogni brano scelto e stimolo alla lettura con un'attiva partecipazione critica. In tal modo si dà voce anche ai bambini e li si invita a esprimere la loro visione su «i motivi fondamentali della problematica infantile» (A.U.A., Scuola, D-089, appendice), filo conduttore nella sequenza dei brani. L'ispirazione tratta da don Milani è evidente: si può paragonare quella di Adorni a una didattica milaniana applicata ai bambini.

Nel 1978 Marietti pubblicò il sussidiario *Codice '80*, di cui Adorni e Michelotti curarono le sezioni «Scienze e Geografia», «Storia» e «Lingua». Si intese dare una risposta concreta alla domanda di Lucio Lombardo Radice, posta in apertura del catalogo dell'editore: «Perché mai i libri di testo per le scuole elementari dovrebbero essere di loro natura nozionistici, falsificatori della realtà, conformisti, distruttori della creatività?». Il sussidiario fu proposto come uno degli strumenti a disposizione dell'insegnante elementare, con un metodo validato in classi-campione. In tutte le discipline l'esperienza diretta fu punto di partenza e riferimento costante. Osservazione, sperimentazione, esercizio e pratica caratterizzarono il percorso per arrivare a occuparsi di prin-

cipi e categorie, accompagnando il bambino dal concreto a un astratto sempre correlato con la realtà e l'esperienza sensibile. Adorni rivitalizzò l'insegnamento delle Scuole nuove: valorizzò la manualità, lo studio delle lingue, l'approccio scientifico e l'adozione di pratiche didattiche anti-mnemoniche. Come nella proposta di Cecil Reddie «l'insegnamento doveva partire da una base reale e svolgersi mediante la partecipazione degli allievi. Ciò che contava era più la capacità di ragionare e di discutere una questione che la somma delle nozioni apprese» (Chiosso 2023, 50). Il sussidiario presenta il mondo in cui i bambini dell'epoca si trovavano immersi e temi ricorrenti nei mass-media e nei discorsi degli adulti. Si parte dalla vita del bambino e si promuove il suo essere protagonista attraverso «ricerche, inchieste, drammatizzazione», per renderlo soggetto e non oggetto di formazione. L'educazione storica consiste nell'accompagnare alla «comprensione dell'esistente attraverso il confronto con il passato», con «il cammino dell'uomo» (A.U.A., Scuola, D-089). Hanno chiarito gli autori:

L'informazione non si sofferma sulle date, sulle guerre, sulle dinastie; invece, in riferimento costante con le problematiche culturali, approfondisce i concetti, ricerca i perché.

Crediamo, infatti, che l'educazione e la scuola debbano suscitare nell'alunno la facoltà critica che porta a riflettere intorno alla società nella quale viviamo e ai suoi valori.

Proprio questa facoltà critica potrà affrancare dal peso di non poche alienazioni e far acquisire il senso acuto della responsabilità verso gli uomini e la storia.

Ma quale storia?

La storia intesa come progressiva emancipazione dell'uomo dai condizionamenti del bisogno e dell'ignoranza, del timore e dell'oppressione, dell'etnocentrismo e del nazionalismo; la storia dell'uomo, di ogni uomo, di tutti gli uomini (A.U.A., Scuola, D-089).

Per Adorni la conoscenza delle ideologie e della Costituzione era il cuore dell'educazione storica: solo da essa poteva «crescere una società più libera e tollerante, più giusta e rispettosa dell'uomo». Per quanto concerne l'educazione linguistica, si trattava di offrire agli alunni la possibilità di «appropriarsi degli elementi strutturali della lingua, proprio per essere in grado di “trasmettere”, “ricevere” e non cadere vittima delle mistificazioni». Sono stati considerati i «più vari sistemi della comunicazione: *lingua parlata, lingua scritta, pubblicità, fumetto, cinema, giornale, dialetti, arti dell'uomo*» (A.U.A., Scuola, D-089). Per stimolare l'analisi critica e l'autovalutazione da parte dell'alunno, all'inizio di ogni capitolo sono state inserite tabelle di controllo in cui annotare il personale avanzamento nello studio.

A cavallo degli anni '70 e '80, furono pubblicati da Marietti – a cura di Ulisse Adorni, Enrica Basso e Giorgio Michelotti – *Uno spazio per capire. I segreti delle parole*, raccolta di «materiale per l'educazione linguistica nel secondo ciclo della scuola elementare», e *Il cantastorie*, antologia per i ragazzi della terza, quarta e quinta elementare.

UNA RETE CITTADINA PER UN FUTURO MIGLIORE

Ulisse Adorni mirava a generare un'alleanza educativa territoriale in rete, considerando fondamentali per l'educazione integrale il lavoro di équipe, la continuità formativa e il mutuo aiuto. L'«autoidentificazione» dei soggetti in crescita poteva essere favorita lavorando con: «1 – la storia del bambino, 2 – conoscenza del proprio ambiente, 3 – conoscenza della propria famiglia, 4 – conoscenza del proprio corpo, 5 – conoscenza dei rapporti con gli altri, 6 – conoscenza delle proprie capacità». Tra le attività extrascolastiche privilegiate dal maestro, la «ricerca nella città» poteva svilupparsi in chiave ludica, seguendo un itinerario prestabilito o partendo da un punto di interesse dove raccogliere materiale da rielaborare. L'obiettivo era offrire apprendimenti e risposte ai bisogni sociali, favorendo nel bambino «la capacità critica e la presa di coscienza delle contraddizioni della realtà» (A.U.A., Scuola, D-055, 1). Ai “più grandi” era proposta la lettura di giornali, finalizzata alla «ricerca insieme di una coscienza politica»; per far loro conoscere il mondo del lavoro e la sua organizzazione, erano inoltre previsti momenti di condivisione con i genitori, uscite sul campo e proiezioni di diapositive (A.U.A., Scuola, D-055, 2).

Adorni si congedò dalla scuola per incarico amministrativo nell'estate del 1985, quando diventò assessore alle politiche giovanili di una giunta pentapartito (Dc, Psi, Pri, Psdi, Pli) a sostegno del candidato sindaco di Parma Lauro Grossi (Vecchio 2017, 394). Si trattò di uno dei primi assessorati dedicati esplicitamente ai giovani a livello nazionale. Adorni era convinto che la politica dovesse mettere «al centro dei suoi interessi il mondo dei ragazzi» perché «fatto certo» è che il futuro «sarà fermamente nelle mani dei giovani» e vi starà in modo «costruttivo oppure distruttivo», a seconda del testimone che gli adulti avranno saputo passare loro. Per scoprire buone pratiche e sostanziare le sue idee, viaggiò in Italia e all'estero. A Londra visitò centri di aggregazione che ispirarono la trasformazione dei servizi educativi di Parma e la creazione di gruppi giovanili pomeridiani nei quartieri cittadini, dove i minori potevano studiare e partecipare ad attività ricreative e sportive. Adorni voleva fortemente «una città progettata attorno alla sua

popolazione in braghetta corte. Perché lì era il futuro della città» (Panico Campanini 2004, 2). Non fu capito, così come non fu compreso il valore pedagogico, politico ed economico di diverse sue intuizioni. Forse troppo in anticipo sui tempi, la sua proposta di costruire una Cittadella dei ragazzi – da percepirsi come legittimazione sociale dei ragazzi stessi – non ottenne il sostegno, anche finanziario, che avrebbe meritato. Tra le innovazioni che Adorni riuscì a realizzare a Parma si ricorda, per rilevanza, il primo Informagiovani, sportello tuttora esistente presso il quale ragazzi e giovani adulti possono trovare risposte a problemi quotidiani e orientamento di fronte alle opportunità che la città può offrire: lavorative, culturali, sportive e in generale per il tempo libero. Fu invece temporanea l'esperienza dei Gruppi Incontro, luoghi aggregativi di quartiere privi di vincoli relativi a orari, frequenza e contenuti, pensati per soddisfare bisogni di attenzione, ascolto, confronto, studio e svago. Finalizzati a realizzare continuità educativa inverno-estate (scuola-famiglia-territorio), cercarono di accogliere tutti i minori che vivevano «la giornata post-scolastica in "solitudine", dati gli impegni dei genitori» (Moretti¹⁴ in Panico Campanini 1989, 5) e di raggiungere anche soggetti in condizioni di deprivazione tali da non poter partecipare ad alcuna «situazione "strutturata"» (Panico Campanini 1989, 71).

CONCLUSIONI

Ulisse Adorni aveva una mentalità lungimirante e onesta – dove l'ideale viene sempre prima dell'eventuale affare – e ha lasciato un monito che sarebbe bene ascoltare: è necessario «meditare la storia» per «ritrovare un fare guidato da valori ideali, senza i quali il solo profitto può diventare una sventura» (Panico Campanini 2004, 5). Di fronte alle grandi problematiche del mondo, ribadiva che il primo passo da fare è sempre «tenere pulito il proprio spazio», sia esso interiore, relazionale, domestico, cittadino, ecc. (Lottici 2023).

Adorni morì nel 1991, dopo due anni di malattia vissuta con dignità e coraggio (Lottici 2023); aveva solo 48 anni. Nella sua breve vita integrò soggetti con disabilità, coinvolse le famiglie nella realtà scolastica e creò una comunità educante, anticipando i tempi istituzionali. La sua scuola inclusiva puntò sulla formazione integrale della persona e sull'educazione a un uso critico delle fonti di informazione e dei media, per permettere a ciascuno di muoversi da protagonista nella vita. In una società sempre più complessa e selettiva, è ancora attuale

il suo sogno che la città sia – di fatto e di diritto – anche dei bambini e dei ragazzi: ognuno dovrebbe poterli esplorare e nutrire le proprie potenzialità in diversi campi del sapere e dimensioni dell'essere, con percorsi appositamente predisposti o fatti predisporre dai minori stessi. Solo così – ha insegnato Adorni – si realizza una piena umanizzazione, formando cittadini del mondo co-costruttori di un futuro migliore.

FONTI D'ARCHIVIO

- Archivio Ulisse Adorni, Parma (A.U.A.).
 Fonti manoscritte, dattiloscritte e a stampa di Ulisse Adorni.
 Scuola, D-020, *Il Piccolo Principe. Un film fatto dai ragazzi. Quaderno*, 1976.
 Scuola, D-055, *Traccia per le attività ricreative pomeridiane. C.A.B. e maestri della scuola Goito*, data non indicata.
 Scuola, D-060, appunti per la *Tavola Rotonda "Lettera a una prof."*, 5 dicembre 1967.
 Scuola, D-071, Terza classe della Scuola Elementare di via Goito, *I miei compagni ed io*, Parma, 1974.
 Scuola, D-072, Quarta classe sperimentale della Scuola Elementare Montebello, *Parliamo tanto di...*, Parma, 1975.
 Scuola, D-089, *Codice '80. Catalogo 1978 per le scuole elementari*. Torino: Marietti.

ALTRE FONTI

- Michelotti, Giorgio. 2001. "Ulisse Adorni educatore." Discorso in occasione della dedica a Ulisse Adorni della scuola primaria di via Paciaudi, Parma, 27 ottobre.
 Minimondo. 1974. "La nuova generazione dei libri per la scuola. Si può fare a meno della caramella?" *Minimondo* 7, giugno, pagine non numerate.
 Panico Campanini, Anna. 2004. Discorso in occasione dell'intitolazione a Ulisse Adorni del Circolo Politico Culturale e della sala del Centro Civico, Sorbolo (PR), 17 gennaio.

FONTI A STAMPA

- Adorni, Ulisse. 1971. "Perché contesto i voti agli alunni." *Il Resto del Carlino*, 10 febbraio: 6.
 Adorni, Ulisse, e Giorgio Michelotti. 1974. *Il quaderno di Mario*. Torino: Marietti.

¹⁴ Nel 1989 Luciano Moretti era consigliere coordinatore d'area del Servizio sociale e materno infantile U.S.L. n. 4 di Parma.

- Adorni, Ulisse, e Giorgio Michelotti. 1975. *I giochi di Mario*. Torino: Marietti.
- Adorni, Ulisse, Marianna Bottino, Alfredo Chierici, Francesco Riccardi, e Giorgio Michelotti. 1978. *Codice '80*. Torino: Marietti.
- Adorni, Ulisse, Enrica Basso, e Giorgio Michelotti. 1979. *Il cantastorie*. Torino: Marietti.
- Adorni, Ulisse, Enrica Basso, e Giorgio Michelotti. 1981. *Uno spazio per capire. I segreti delle parole*. Torino: Marietti.
- Chierici, Maurizio. 1973. "L'uomo si diverte a far nascere i bambini?" *Corriere d'Informazione*, 21 marzo: 5.
- Chierici, Maurizio. 1975. "Pochi libri di testo superano l'esame della vita quotidiana." *Corriere della Sera*, 27 aprile: 5.

FONTI ORALI

- Fieschi, Lorenzo. 2022. Intervista rilasciata a Simona Finetti il 17/6/2022 (inedito), Carignano (PR).
- Lottici, Carla. 2022. Intervista rilasciata a Simona Finetti il 2/8/2022 (inedito), Parma.
- Lottici, Carla. 2023. Intervista rilasciata a Simona Finetti il 20-21/4/2023 (inedito), Parma.
- Martinelli, Giovanni. 2022. Intervista rilasciata a Simona Finetti il 17/6/2022 (inedito), Lemignano di Collecchio (PR).

BIBLIOGRAFIA

- Alfieri, Paolo. 2019. Introduzione a *Immagini dei nostri maestri. Memorie di scuola nel cinema e nella televisione dell'Italia repubblicana*, a cura di Id., 7-17. Roma: Armando.
- Baldacci, Massimo. 2020. "Il Sessantotto pedagogico italiano." In *Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni*, a cura di Carla Xodo e Mirca Benetton, 21-31. Roma: Studium.
- Bertani, Angelo. 2000. "L'Azione Cattolica Italiana e la svolta del Concilio." In *1968: fra utopia e Vangelo. Contestazione e mondo cattolico*, a cura di Agostino Giovagnoli, 79-101. Roma: AVE.
- Chiosso, Giorgio. 2015. *La pedagogia contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Chiosso, Giorgio. 2020. "Anti autoritarismo, utopia e rottura della tradizione." In *Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni*, a cura di Carla Xodo e Mirca Benetton, 90-108. Roma: Studium.
- Chiosso, Giorgio. 2023. *Novecento pedagogico e nuovo Millennio*. Brescia: Morcelliana.

- Cagnolati, Antonella, José Luis Hernández Huerta, e Andrés Payà Rico. 2019. "Uprising! Searching for new subjectivities in the Sixties. Introduction." *Espacio, Tiempo y Educación* 6 (1): 1-4. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.280>
- Damiano, Elio. 2019. "Per la scuola unica. Pedagogia della scuola e riformismo scolastico nel secondo dopoguerra." In *I due popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, a cura di Id., Battista Orizio e Evelina Scaglia, 224-355. Roma: Studium.
- De Giorgi, Fulvio. 2020. *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.
- Falconi, Carlo. 1969. *La contestazione nella Chiesa. Storia e documenti del movimento cattolico antiautoritario in Italia e nel mondo*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli.
- Ferrari, Monica, e Matteo Morandi. 2020. "Didattiche del contemporaneo." In *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi*, a cura di Ead. e Id., 5-22. Brescia: Morcelliana.
- Fieschi, Lorenzo. 2006. "Lessere mentore." Esercitazione (inedito), Università di Modena e Reggio Emilia, Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario, Corso di Didattica Generale, Sede di Modena – VII ciclo.
- Fieschi, Lorenzo. 2007. "Quella volta che ho capito..." Esercitazione (inedito), Università di Modena e Reggio Emilia, Scuola di specializzazione all'insegnamento secondario, Corso di Didattica Generale, Sede di Modena – VII ciclo.
- Foot, John. 2017. *La "Repubblica dei Matti". Franco Basaglia e la psichiatria radicale in Italia, 1961-1978*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli.
- Giachery, Gianluca. 2020. "Dal '68 al '78: «Bisogna aprire i manicomi». Basaglia tra follia, libertà ed educazione." In *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, a cura di Tiziana Pironi, 369-376. Canterano (RM): Aracne.
- Giovagnoli, Agostino. 2000. Introduzione a *1968: fra utopia e Vangelo. Contestazione e mondo cattolico*, a cura di Id., 5-15. Roma: AVE.
- Lodi, Mario. 1970. *Il paese sbagliato. Diario di un'esperienza didattica*. Torino: Einaudi.
- Montuschi, Ferdinando. 1978. *Scuola senza voti*. Brescia: La Scuola.
- Morandi, Matteo. 2019. "Il Sessantotto della docimologia. Una nota sull'osservatorio di «Scuola e città»." *Educazione. Giornale di pedagogia critica* VIII (2): 33-50. https://doi.org/10.14668/Educaz_8203
- Morandi, Matteo. 2020a. "«Come se foste in guerra coi ragazzi». La valutazione scolastica e il Sessantotto in Italia." In *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società*

- prima e dopo il '68*, a cura di Tiziana Pironi, 295-302. Canterano (RM): Aracne.
- Morandi, Matteo. 2020b. "Dar voti a scuola. Appunti per una storia." In *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi*, a cura di Monica Ferrari e Id., 99-127. Brescia: Morcelliana.
- Panico Campanini Anna, cur. 1989. *Gruppi incontro (1986-1988)*. Parma: Comune di Parma, Progetto giovani.
- Pironi, Tiziana. 2020. Introduzione a *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68*, a cura di Ead., 15-20. Canterano (RM): Aracne.
- Rizzi, Rinaldo. 2021. *La cooperazione educativa per una pedagogia popolare. Una storia del MCE*. Parma: Junior.
- Vecchio Giorgio, cur. 2017. *Storia di Parma*. Vol. VII, tomo I. *Il Novecento. La vita politica*. Parma: Monte Università Parma.
- Xodo, Carla, e Mirca Benetton. 2020. Introduzione a *Sessantotto pedagogico. Passioni, ragioni, illusioni*, a cura di Ead. e Ead., 9-18. Roma: Studium.

SITOGRAFIA

- Archivio Ulisse Adorni, <https://ulisseadorni.it/>.
- Fondazione Mario Tommasini, <https://www.mariotommasini.it/>.
- Michelotti, Giorgio. 2001. "Ulisse Adorni educatore." Frammenti del discorso in occasione della dedica a Ulisse Adorni della scuola primaria di via Paciaudi, Parma, 27 ottobre. <https://ulisseadorni.it/comera-la-scuola-di-ulisse/>. Ultimo accesso 3 novembre 2023.



Citation: Pozzi, I. (2023). “L’Ufficio per lo Studio, la Propaganda e l’Applicazione del Metodo Montessori” (1920): Milano e la Società Umanitaria come centro propulsivo della pedagogia montessoriana. *Rivista di Storia dell’Educazione* 10(2): 25-34. doi: 10.36253/rse-14412

Received: February 22, 2023

Accepted: November 18, 2023

Published: December 31, 2023

Copyright: © 2023 Pozzi, I. 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.

“L’Ufficio per lo Studio, la Propaganda e l’Applicazione del Metodo Montessori” (1920): Milano e la Società Umanitaria come centro propulsivo della pedagogia montessoriana

“The Office for the study, the promotion and the application of the Montessori Method” (1920): Milan and the Humanitarian Society as a propulsive centre of Montessori pedagogy

IRENE POZZI

Università di Bologna
irene.pozzi4@unibo.it

Abstract. “The Office for the study, the promotion and the application of the Montessori Method” was an international pedagogical institute founded in Milan in 1920 and it could be considered as the final result of the long-time collaboration between Maria Montessori and the Humanitarian Society of Milan. Thanks to the study of the correspondence between Montessori and Augusto Osimo, General Secretary of the Humanitarian Society, the author reconstructed the conditions and the projects that led to the birth of the Office, which unfortunately stopped his activity due to the premature death of Osimo. Examining the very significant letters preserved in the Historical Archive of the Humanitarian Society, it is possible to trace some research lines of Montessori that will be explored by her in the 1930s, in particular the education of adolescence: Montessori, in fact, thinks of Milan and of the Humanitarian Society to develop her method for secondary school. Furthermore, the analysis of the fruitful dialogue between Montessori and Osimo on teacher training allows us to shed new light on their partnership, providing us with an important interpretative key.

Keywords: Maria Montessori, Augusto Osimo, Humanitarian Society, Milan, education of adolescence, teacher training.

Riassunto. “L’Ufficio per lo Studio, la Propaganda e l’Applicazione del Metodo Montessori” fu un Istituto internazionale di pedagogia montessoriana avviato a Milano nel 1920 e può essere considerato come l’apice del sodalizio che si instaurò tra Maria Montessori e la Società Umanitaria. Sull’istituzione di questo ente si concentra un significativo scambio epistolare tra Montessori e Augusto Osimo, Segretario Generale dell’istituzione milanese, che ci permette di ricostruire le premesse e i progetti che portarono alla nascita dell’Ufficio, il quale purtroppo non poté svilupparsi pienamente a causa della prematura scomparsa di Osimo nel 1923. Dallo studio di questo carteggio emergono alcune linee di ricerca di Montessori che saranno da lei approfondite negli anni Trenta, in particolare la scuola dell’adolescente: Montessori, infatti, pensa proprio

a Milano e all'Umanitaria per dedicarsi allo sviluppo del suo metodo per la scuola secondaria. L'analisi del fecondo dialogo tra Montessori e Osimo sulla formazione delle insegnanti, inoltre, ci permette di gettare nuova luce sul loro sodalizio, fornendocene un'importante chiave interpretativa.

Parole chiave: Maria Montessori, Augusto Osimo, Società Umanitaria, Milano, educazione dell'adolescente, formazione delle insegnanti.

1. INTRODUZIONE

Tra le diverse reti di rapporti di Maria Montessori, così importanti per comprendere lo sviluppo e la diffusione della sua pedagogia (De Giorgi 2018), troviamo certamente quella intessuta con la Società Umanitaria di Milano, e in particolare con il suo Segretario Generale Augusto Osimo, nel periodo compreso tra il 1908 e il 1923 (Bucci 1990; Pironi 2010; Pozzi 2015; Pironi 2018). Il rapporto tra Montessori e l'istituzione milanese è stato recentemente fatto oggetto di attenzione anche da parte della letteratura internazionale (Moretti 2021; Quarfood 2022; Savoye 2022), oltre che essere ricordato nelle ultime biografie di Maria Montessori (De Stefano 2020; Gilsoul 2022) e approfondito nei recenti studi risultanti dal PRIN *Maria Montessori tra storia e attualità. Ricezione e diffusione della sua pedagogia in Italia a 150 anni dalla nascita* (Pironi 2022; Negri e Seveso 2021; Negri e Seveso 2022).

Questo contributo ha come obiettivo quello di analizzare una particolare iniziativa messa in atto a Milano nel 1920, non ancora approfondita dalla ricerca storico-educativa: "l'Ufficio per lo studio, la propaganda e l'applicazione del metodo Montessori". Questo, a mio parere, può essere considerato come l'apice del sodalizio tra Montessori e Osimo, avviatosi ben dodici anni prima. Grazie allo studio del carteggio tra Montessori e Osimo sull'argomento, verranno esaminate le premesse che portarono alla nascita del centro, il suo progetto fondativo e le sue prime realizzazioni.

2. UN GRANDIOSO PROGETTO

Nel costante scambio epistolare che intercorse in quegli anni tra Montessori e Osimo¹, l'idea di fondare a Milano un istituto internazionale di metodo emerge a più riprese, già nel 1914, mentre all'Umanitaria si stava organizzando il primo corso di formazione sistematico per insegnanti montessoriane². Il 29 ottobre 1914,

la Dottoressa faceva riferimento all'importante progetto chiamandolo «questo grande centro pel metodo nostro»³. Già si domandava quale sua allieva sarebbe stata più adatta a dedicarsi al suo sviluppo, per studiare preliminarmente le risorse a disposizione e le condizioni di possibilità della sua nascita. Montessori era convinta che il clima socio-culturale della città di Milano avrebbe oltremodo favorito la comprensione e la diffusione del suo metodo. Così scriveva a Osimo il 20 ottobre 1915:

Anche io sento come Lei quanto si potrebbe fare in Milano e sono convinta che quello è il centro di elaborazione e diffusione. [...] Anche per l'idea: a Milano potrà essere, più che altrove, compresa e difesa, perché Milano ha la popolazione più libera che ci sia oggi in Italia⁴.

E ancora, nell'agosto 1916:

Milano mi ha fatto un'impressione straordinaria di grandezza, di nobiltà, e lì, non a Roma, sarà il centro che io tanto desidero⁵.

Tuttavia nel 1917 il progetto sembra invece molto lontano dalla realizzazione, poiché Anna Fedeli, che in quegli anni lavorava in stretto rapporto con Osimo sul territorio milanese, si ammala gravemente. Lo scorcio della Montessori è palpabile in una lettera del 18 giugno 1917:

Il mio dispiacere è anche grande al pensiero che l'ideale di avere un Istituto nell'Umanitaria sia dileguato così penosamente e che i progetti germogliati da tanti anni siano distrutti da una gelida bufera. Non dimenticherò mai la sua fede, Caro Signor Osimo, la sua costanza e la sua forza nel desiderio di trionfo di quest'opera, che sembrò insieme tanto promettente e tanto disgraziata. E sarò sempre e ancora nel desiderio che il nostro sogno si avve-

¹ Nel corso del loro sodalizio, il confronto epistolare non venne mai meno e andava a toccare svariati aspetti legati alla diffusione del metodo, come la produzione dei materiali montessoriani e l'organizzazione di corsi di formazione.

² Il corso si svolse dal 9 dicembre 1914 al 29 maggio 1915 (Pozzi 2022).

³ M. Montessori, Lettera a Osimo, 29 ottobre 1914, Archivio storico della Società Umanitaria di Milano (d'ora in poi Assu), Fondo Osimo 5/12.

⁴ M. Montessori, Lettera a Osimo, 20 ottobre 1915, Assu Fondo Osimo 5/12.

⁵ M. Montessori, Lettera a Osimo, 20 agosto 1916, Assu Fondo Osimo 5/12.

ri, quando l'avvenire permetterà alle opere di pace di germogliare sulla terra⁶.

Il progetto sembrava essere stato definitivamente accantonato, finché nell'aprile del 1920, nel rinnovato clima post-bellico, una lettera di Osimo ci fa capire come questa idea non lo avesse mai abbandonato:

Gentile Amica,
[...] Per quanto possa apparire dimentico o trascurato, penso sempre al nostro progetto e lo vagheggio vivissimamente. Anzi mi permetto di porLe quesiti concreti perché io possa iniziare il mio lavoro di realizzazione. [...] Le rivolgo preghiera di voler prendere in considerazione i seguenti punti intorno ai quali attendo benevolo e sollecito riscontro.

Confermo la proposta, ch'Ella già mi fece, di dare tutto il Suo appoggio al progetto di creare in Milano un centro internazionale per lo studio e l'applicazione del suo metodo di pedagogia scientifica. Possiamo, in caso affermativo, contare sulla Sua personale collaborazione? Potrà questa essere continuativa o temporanea? [...] Quali sarebbero gli insegnamenti che Ella intenderebbe includere nel Suo programma generale e di qual genere di Laboratori intenderebbe eventualmente di valersi? Potrebbe favorirmi tutti gli altri suggerimenti necessari a creare un Istituto degno della Sua Fondatrice e atto a raggiungere lo scopo che ci prefiggiamo?

In seguito alla risposta che Ella vorrà compiacersi di darmi io mi metterò, se, come spero, potrò considerare conseguibili i mezzi per la grande opera vagheggiata, al lavoro con immutata fede per realizzare finalmente il nostro disegno. [...]⁷.

Questo lungo passaggio può aiutarci a comprendere alcuni aspetti del sodalizio tra Montessori e Osimo. Innanzitutto, Osimo sottolinea la profonda comunità di intenti che si è instaurata negli anni con la Montessori: il nuovo Centro è più volte identificato come un progetto tanto agognato da entrambi, come sottolinea l'uso reiterato dell'aggettivo "nostro". Notiamo anche, analizzando il linguaggio della lettera, un registro formale che però fa trasparire una certa confidenza e un rapporto lavorativo e personale pluriennale. Le precise domande poste da Osimo non sono soltanto di natura organizzativa, come potrebbe sembrare, ma di natura didattica: negli anni precedenti, infatti, Osimo si è scontrato più volte con le problematiche legate all'assenza di Montessori (e delle sue allieve) da Milano.

Nel giugno 1920, da Barcellona, giunge la risposta di Montessori:

Gentilissimo Amico,
Ricevo la sua lettera e sono contenta di sentire che ha ancora l'intenzione di fondare un'opera centrale in Milano.

Se io promettessi quattro mesi di mia presenza ogni anno – dietro un compenso garantito di 25.000 lire e una percentuale sulle tasse di allievi esteri, da convenire di comune accordo – andrebbe bene? Due di questi mesi potrebbero essere un corso estivo intensivo per allievi belgi, serbi ecc. Si dovrebbe mettere in preventivo una sufficiente spesa di propaganda. Altri due mesi sarebbero spesi da me nell'aiutare lo sviluppo locale dell'opera. [...]⁸

Notiamo in questa risposta l'intenzione fattiva di Montessori riguardo al Centro, in una prospettiva internazionale.

Osimo rispondeva entusiasta, scrivendo:

Appena abbia Sue istruzioni mi metto subito all'opera, felice di riuscire finalmente ad averLa con noi per un'opera assolutamente e improrogabilmente necessaria per affermare e diffondere il metodo in Italia⁹.

Il 25 Giugno 1920, Montessori sottolinea in modo molto schietto a quali condizioni sia pronta ad operare a Milano. Così scriveva a Osimo:

Gentilissimo Amico,
grazie per avere accettato le mie condizioni, che però devono essere quelle proposte da me, cioè: il detto compenso fisso e garantito; due mesi di corso; due mesi di sorveglianza da parte mia; una percentuale (50%) delle tasse degli stranieri.

Dato ciò come inizio, se la istituzione procedesse bene, [se] presentasse buone speranze di procedere bene, io lascerei il mio lavoro in Spagna. Non ho nessuno bene preparato, ora, per venire a Milano [...]. Ma se io amo la cosa, io preparerò tutto – e darò un compito preciso provvisorio a qualche persona.

Sono disposta a venire subito in Italia- anzi verrò certo per trattare tutti questi affari e anche il mio eventuale lavoro stabile in Italia. Adesso che ci sono al potere personale contro la guerra ciò è possibile. [...]¹⁰.

Significativo il fatto che Montessori affermi di essere disponibile a trasferirsi in modo stabile in Italia, potendo, grazie al Centro, ricoprire «una posizione adeguata», che le era stata riconosciuta in molti paesi, ma non ancora in Italia.

Come sappiamo da un documento inviato da Montessori a Osimo (documento non datato ma che pos-

⁶ M. Montessori, Lettera a Osimo, 18 giugno 1917, Assu Fondo Osimo 5/12. La lettera è stata inviata da San Diego.

⁷ A. Osimo, Lettera a Montessori, 9 aprile 1920, Assu, parte 2, 1912-1926 (d'ora in poi Assu 2), 371/6.

⁸ M. Montessori, Lettera a Osimo, 14 giugno 1920 (data desunta dal timbro di protocollo), Assu 2, 371/6.

⁹ A. Osimo, Lettera a Montessori, [giugno 1920], Assu 2, 371/6.

¹⁰ M. Montessori, Lettera a Osimo, 25 giugno 1920, Assu 2, 371/6.

siamo dedurre essere stato inviato ai primi di luglio 1920¹¹), i due mesi di insegnamento della Dottoressa avrebbero dovuto essere inseriti in un corso magistrale molto articolato, della durata di due anni. Nel documento in questione, che Montessori denomina “progetto”, vengono approfonditi i diversi aspetti di questo corso magistrale e in apertura si afferma:

Lo studio consta di due anni. In ciascuno di questi io do lezione due mesi, durante i quali i professori devono assistere al mio corso. Le allieve durante il mio corso devono concentrare il pensiero su ciò che io insegno e perciò non divagarsi con altre lezioni. Solo il disegno, i lavori manuali, la musica potranno essere ammessi contemporaneamente.

Altri due mesi io mi dedicherò a sorvegliare: a) le scuole dei bambini (con ammissione delle allieve alcune volte); b) tutti gli insegnamenti alle maestre, per studiare coi professori la maniera d'adattarli in una sola unità al mio insegnamento¹².

Queste dichiarazioni programmatiche, enunciate prima ancora di delineare il piano di studi del corso, ci esplicano una questione che era stata oggetto di dibattito e di scontro, negli anni precedenti, tra Montessori e Osimo. Quest'ultimo, infatti, aveva insistito per affiancare allo studio del metodo ulteriori materie, a suo parere necessarie per formare l'*habitus* all'osservazione delle future maestre (Negri e Seveso 2022, 272): i corsi di formazione montessoriani dell'Umanitaria¹³ facevano parte di un progetto di Osimo molto più ampio, quello di rinnovare la Scuola Normale, questione su cui l'Unione Italiana dell'Educazione Popolare si stava interrogando da anni¹⁴. Osimo aveva quindi sviluppato un piano di studi molto composito, in cui Montessori faceva fatica a riconoscersi in toto.

Tornando al progetto del 1920, possiamo quindi affermare che da un lato Montessori ha acconsentito all'introduzione di ulteriori materie nel suo corso; dall'altro però vuole esercitare una sorta di controllo su di esse, per assicurarsi che siano coerenti con l'insegnamento di metodo.

Successivamente, Montessori va a delineare nello specifico il programma e il piano di studi. Per il primo

¹¹ Il documento non è datato ma dall'analisi del contenuto di esso e del carteggio Montessori-Osimo si può affermare che sia stato inviato dopo il 25 giugno 1920 e prima del 14 luglio 1920. Era probabilmente allegato ad una breve lettera, cui Montessori fa riferimento in data 14 luglio 1920, che è andata perduta. Il documento consta di 4 pagine e sarà indicato come M. Montessori, Progetto inviato da Barcellona, inizio luglio 1920, Assu 2, 371/6.

¹² *Ibidem*.

¹³ Mi riferisco, in modo particolare, ai due corsi magistrali sistematici, svoltisi negli anni scolastici 1914-1915 e 1917-1918 (Pozzi 2022).

¹⁴ Per il dibattito su questa tematica, confronta la rivista “La Cultura Popolare”, in particolare le annate 1911-1922 (Negri e Seveso 2021, 60).

anno, ella prevede di dedicare le sue lezioni a «il metodo pei piccoli bambini, da tre a sei anni d'età (settembre-ottobre)». Per quanto riguarda le altre materie, le suddivide in: «altri insegnamenti scientifici», e «altri insegnamenti». I primi sono costituiti da: psicologia; biologia; «studio del bambino e della sua crescita (antropologia, igiene) - alimentazione specialmente trattata». I secondi sono: disegno; lavori manuali artistici; scienze domestiche e agricoltura; musica e dizione di poesie e racconti.

Interessante notare le risonanze tra questo piano di studi e quello che sarà ipotizzato da Maria Montessori negli anni Trenta per la scuola dell'adolescente¹⁵, dove, per «aprire la via alle possibilità d'espressione personale» (Montessori 1970, 142), ella affermerà:

I più adatti per raggiungere questo scopo sono gli esercizi artistici. Questi esercizi si riferiscono alle arti, alla lingua e all'immaginazione: comprendono la musica, l'arte drammatica e la dizione, e i lavori artistici. (Montessori 1970, 143)

Per quanto riguarda il secondo anno della scuola, le lezioni di Montessori sarebbero state dedicate a «il metodo delle elementari (bambini da 6 a 10 anni)». Qui Montessori non propone nello specifico quali insegnamenti dovrebbero affiancare il suo, ma indica che necessiterebbe di un professore di matematica, uno di lingua italiana, uno di storia e geografia (meglio se due specialisti separati), un professore di scienze naturali. A questo proposito, Montessori li definisce «Professori che si dovrebbero dedicare a approfondire e ampliare a gradi superiori il mio metodo e che quindi, oltre a essere insegnanti, sarebbero miei aiuti in un Laboratorio di Pedagogia»¹⁶.

In una lettera di poco successiva, del 14 luglio 1920¹⁷, Montessori chiarisce i fini del progetto:

¹⁵ Il progetto di scuola per l'adolescente, pubblicato per la prima volta nel 1939 (Montessori 1939, 3-23), è stato illustrato, nel suo assetto e nelle sue successive realizzazioni, da numerosi studi (Scocchera 1990; Marchioni 2015; Honegger Fresco 2017). All'interno del composito percorso proposto all'adolescente nell'*Erkinder*, particolare importanza assume il valore educativo del lavoro (Trabalzini 2013, 37; Cives e Trabalzini 2017, 123-174).

¹⁶ M. Montessori, Progetto inviato da Barcellona, inizio luglio 1920, Assu 2, 371/6, p. 3. Montessori aggiunge che, oltre ai due mesi di insegnamento, avrebbe dedicato gli altri due mesi di sua permanenza a Milano a «sorvegliare le classi elementari e i lavori di laboratorio dei detti professori» (*ibidem*). Nell'ultima pagina del documento, la Dottoressa chiarisce infine che, durante i sei mesi in cui lei non sarebbe stata presente, avrebbe lasciato a Milano una persona di sua fiducia, che avrebbe avuto il compito di continuare a «svolgere più ampiamente e praticamente» il suo metodo.

¹⁷ M. Montessori, Lettera a Osimo, Barcellona 14 luglio 1920, Assu 2, 371/6. La lettera è pubblicata in Scocchera 2002, 252-257.

La lettera di oggi è per ribattere un particolare del progetto che le ho mandato – cioè la necessità impellente di continuare i metodi nelle classi secondarie e, infine, nell'educazione dell'adolescenza. Sono due cose diverse: dare buoni modelli delle "Case dei Bambini" e del corso elementare – e propagarli; e, l'altra, continuare il metodo per gli adolescenti – elaborando sperimentalmente nuove forme di scuole secondarie e, in esse, l'educazione anche dell'operaio. [...]

Forse in molte parti d'Italia si agirà per diffondere la parte già compiuta del mio metodo – ma ancora in nessuna si lavora e si aspira all'*al di là*. E siccome una cosa non esclude l'altra: anzi la continuazione include necessariamente i primi periodi dell'educazione portati al più perfetto grado possibile, così si potrebbe a Milano prendere in considerazione il lavoro nel suo complesso. Per ciò io chiedo specialisti di Storia, Geografia, Scienze, Letteratura e matematica: queste ricerche, che io credo sarebbero ben presto coronate da luminoso successo, potrebbero condurre a risolvere il problema della scuola secondaria e popolare; perché tale problema è sperimentale e non teorico¹⁸.

È molto significativo che Montessori scelga Augusto Osimo come interlocutore delle proprie riflessioni sulla «scuola secondaria e popolare»; Osimo che, va ricordato, era direttore della rete delle scuole professionali dell'Umanitaria, uno dei campi in cui l'istituzione milanese si distingueva come pioniera (Decleva 1985). Così continua Montessori:

Grande sarebbe il merito di chi comprendesse oggi che – come l'educazione dei bambini nelle scuole – anche la libertà sociale e il lavoro sono questioni che non si possono comprendere teoricamente ma la loro soluzione deve esserci rivelata dall'esperimento ben condotto. La scienza sociale non è scienza giuridica né filosofica, ma – più che la chimica e la fisica – è una scienza delicata, che richiede un esperimento laborioso e che deve dare rivelazioni nuove di principi psicologici, di bisogni profondi della vita umana – così come la chimica e la fisica ci rivelano nuovi corpi elementari e nuove forze non conosciute né utilizzate. E la ricchezza, il progresso non possono partire che da applicazioni di scienze sperimentali¹⁹.

Dopo questa lettera di riflessione teorica, riprende il confronto tra Montessori e Osimo sugli aspetti pratici legati all'istituendo Centro.

Da una lettera della Dottoressa, datata 7 agosto 1920²⁰, comprendiamo che Osimo è ansioso di concretizzare il prima possibile il progetto. Incalzata dal Segretario Generale dell'Umanitaria, che voleva veder iniziare

la scuola magistrale già nel mese di settembre, Montessori risponde che sono necessari almeno due mesi di lavoro preparatorio e che «per fare una cosa seria, bisognerebbe che io venissi lì a studiare i mezzi disponibili e su questo organizzare il lavoro»²¹. Montessori dunque afferma che sarebbe venuta quanto prima a Milano:

Mentre organizzo con Lei – definendo modalità, cercando persone ecc. – io studio i mezzi pratici di cui si può localmente disporre, sia all'Umanitaria, sia nella città di Milano, in accordo con Lei. Dopo di ciò un corso di sei settimane che servirebbero a dare un'idea delle linee fondamentali del mio metodo e a conoscere le persone che si sceglieranno poi per un lavoro definitivo [...]²².

Dopo aver annunciato il suo arrivo in una lettera del 24 settembre 1920²³, finalmente, ai primi di ottobre, la Montessori giunse a Milano, probabilmente accompagnata da Miss Pyle²⁴.

3. IL NUOVO CORSO MAGISTRALE

Si decise quindi prima di tutto di dar vita ad un corso magistrale per educatrici di Case dei Bambini, della durata di due mesi²⁵. Con queste parole, Osimo, sulle pagine di «La Coltura Popolare», annunciava con orgoglio la prossima apertura del corso:

Siamo lieti di comunicare che la Dott. Maria Montessori, dal 23 ottobre al 23 dicembre, terrà presso la Società Umanitaria un corso di preparazione e di guida per le educatrici d'infanzia che [...] intendano esercitare la loro missione nelle "Case dei Bambini". Nella stessa occasione, la Dott. Montessori getterà le basi di un Istituto, con sede presso la stessa Umanitaria, che sia come organo centrale per lo studio, l'applicazione e la diffusione del Metodo Montessori in Italia. Gli studiosi, i pedagogisti, gli insegnanti, le educatrici d'infanzia e in genere tutti coloro che, specialmente in questo tempo, rivolgono all'infanzia le loro cure più affettuose e i pensieri più illuminati saluteranno con gioia questo desiderato e invocato ritorno della Dott. Montessori in Italia e in Milano. (La C.P. 1920, 512)

²¹ *Ibidem*.

²² *Ibidem*.

²³ M. Montessori, Lettera a Osimo, 24 settembre 1920, Assu 2, 371/6. Questa lettera è pubblicata in Scocchera 2002, 258-261.

²⁴ Nella lettera sopra citata, Montessori chiede a Osimo di trovare un alloggio per Miss Pyle all'interno del quartiere popolare di via Solari dell'Umanitaria. Su Adelia Pyle, cfr. l'approfondito studio di Gutek e Gutek (2020, 185-216).

²⁵ Alla fine del corso, nel Gennaio 1921, Montessori ricevette il compenso che aveva richiesto (25.000 lire), grazie ad un sussidio richiesto da Osimo erogato dal Ministero della Pubblica Istruzione all'Umanitaria (cfr. Assu 2, 371/6)

¹⁸ *Ibidem*. Corsivo per la sottolineatura dell'originale.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ M. Montessori, Lettera a Osimo, 7 agosto 1920, Assu 2, 371/6.

Il corso, come risulta da un programma manoscritto non datato ma di pugno della stessa Montessori²⁶, si svolse dal lunedì al sabato dalle 9 alle 12 e dalle 15 alle 18; le lezioni della Dottoressa avevano luogo in fascia pomeridiana. Il martedì mattina era dedicato all'osservazione nella Casa dei Bambini di Via San Barnaba, diretta da Lola Condulmari, mentre il giovedì e il venerdì mattina erano previsti «Turni di servizio delle allieve nella Casa dei Bambini». Le lezioni di Montessori furono accompagnate da ulteriori insegnamenti: psicologia infantile (insegnata dal dottor Ugo Cerletti, del Manicomio di Milano), disegno (a cura di Renata Bigliardi); lavori manuali (affidati a Giuseppina Lombardi)²⁷; musica; osservazione pura²⁸. Le ore dedicate a queste lezioni erano comunque limitate²⁹: per la maggior parte della giornata le allieve si concentravano sullo studio della pedagogia montessoriana, con diverse ore dedicate anche agli esercizi pratici con il materiale. La preminenza è dunque assegnata allo studio del metodo (cui sono dedicate, oltre alle lezioni pomeridiane di Montessori, tre mattinate su sei) ma il piano di studi riconosce l'importanza anche degli altri insegnamenti.

Le richieste d'iscrizione furono numerosissime³⁰, molto superiori rispetto a quelle dei corsi degli anni precedenti, evidentemente per il richiamo suscitato dalla presenza di Montessori. Le allieve venivano distinte in «regolari» (che seguivano il corso nella sua interezza) e «uditrici» (che seguivano solo le lezioni di Montessori). Ci furono anche numerosi uditori di nazionalità straniera, di cui però purtroppo non è stato possibile rintracciare i nomi, in quanto non riportati nei registri conservati presso l'archivio storico³¹: dai pochi indizi rinvenuti³², possiamo affermare che molto probabilmente Mary Cromwell, esponente di spicco e prima promotrice del movimento Montessoriano in Francia (Moretti 2021, 72-79; Serina-Karsky 2022, 105-125), inviò a Milano un suo collaboratore³³ e anche l'Inghilterra «aveva una sua

rappresentante fervidamente convinta e devota» (Osimo Muggia 1921, 16). Sappiamo inoltre che, tra le allieve regolari, due provenivano dal Canton Ticino (Sahlfeld e Vanini 2018, 175-176).

Come afferma Augusta Osimo Muggia, moglie di Augusto Osimo, «il corso fu seguito con attenzione, con avidità, direi, dalle insegnanti regolarmente iscritte, e da un certo numero di uditrici e di ammiratrici della Dottoressa e costituì una specie di avvenimento» (Osimo Muggia 1921, 14).

Per poter frequentare il corso come allieve regolari, le aspiranti dovevano essere in possesso del diploma di maestra o di un titolo equipollente: il corso era infatti volto a formare future Direttrici di Case dei Bambini. La tassa d'iscrizione per gli allievi di nazionalità italiana era di lire 100 (per gli uditori: lire 50), mentre per quelli di nazionalità estera era di lire 500; per allievi di nazionalità italiana ma provenienti dall'estero era di lire 250.

Gli iscritti al corso, in totale, furono settantasette, tra allieve regolari e uditori³⁴. Le allieve regolari furono venti³⁵; la maggior parte di esse erano già insegnanti in asili, scuole elementari o colonie educative. Per le allieve regolari, il corso si concluse con un esame, che ebbe luogo alla fine di dicembre; purtroppo la documentazione al proposito non è ricca ma sappiamo che sicuramente vi fu una prova scritta di metodo Montessori³⁶. Nell'archivio storico sono conservati alcuni temi svolti dalle allieve, corretti e valutati dalla stessa Montessori. Molti temi erano dedicati ai diversi materiali montessoriani, come quello di Maria Vittoria Jung, intitolato *Disegni con gli incastri*³⁷, quello di Margherita Carpi, *Fuselli*³⁸, quello di Ida Samà, *Liscio, ruvido, stoffe*³⁹, quello di Giuseppina Bianchi, *Telai. Esercizio di vita pratica*⁴⁰. Dai giudizi possiamo dedurre che ci fosse stato anche un esame pratico di metodo, che le candidate sostennero con successo.

³⁴ Per quanto riguarda gli uditori italiani, furono sessanta, principalmente maestre d'asilo o di scuola elementare; tra loro spicca il Signor Valzelli, direttore dell'orfanotrofo maschile di Milano.

³⁵ Bianchi Giuseppina, Bianchi Maria, Brambilla Edvige, Biraghi Luisa Bice, Carpi Margherita, Cornisch Dorotea, De Simone Celestina, Galbiati Nilla, Jung Maria Vittoria, Margonari Ida, Morillac Matilde, Paltrinieri Laura, Spadotto Piera, Samà Ida, Serallessandri Anna, Donada Giuditta, Grigioni Ines, Coen Gemma, Elsa Ochs e Maria Solari.

³⁶ E molto probabilmente una prova finale di disegno.

³⁷ Ricevette dalla Montessori un giudizio molto positivo («lodevole»).

³⁸ Il giudizio della Montessori in questo caso fu «buono ma con delle inesattezze».

³⁹ Venne giudicato «completo ma con inesattezze».

⁴⁰ Venne giudicato «esatto sufficiente». Altri temi che è possibile consultare sono: Luigia Braghi *Incastri solidi* (giudizio: non esatto); Ines Grigioni, *I tre tempi della lezione* (giudizio: non esatto); Anna Seralessandri, *La lettura* (giudizio: sufficiente); Graziella de Donno, *Pesi* (giudizio: povero ma sufficiente); Ida Margonari, *Incastri piani* (giudizio: esatto e completo); Edvige Brambilla, *Cubi, prismi, aste* (giudizio: esatto e completo).

²⁶ Assu 2, 371/5.

²⁷ Giuseppina Lombardi, insieme a Renata Bigliardi, era già insegnante nella scuola professionale femminile dell'Umanitaria.

²⁸ Ai corsi collaborò anche la Professoressa Brenna, della scuola normale Carlo Tenca. Non è stato purtroppo possibile chiarire con quale ruolo.

²⁹ Le altre materie erano insegnate solo una volta alla settimana o due (è il caso di osservazione pura e disegno).

³⁰ Le richieste provennero da ogni parte d'Italia (Cfr. Assu 2, 371/5): Milano, Brescia, Mantova, Alessandria (la Regia Ispettrice di Alessandria desiderava che alcune sue maestre partecipassero al corso: la richiesta, però, giunse troppo tardi e Osimo non poté esaudirla), Belluno, Genova, Pistoia, Foggia, Bari, Trani, Chieti, Marsala, Catania, Cagliari; anche le educatrici degli Asili antimalarici istituiti dall'Umanitaria nelle terre liberate chiesero di essere ammesse al corso.

³¹ Assu 2, 371/5.

³² Con questo termine si fa riferimento al «paradigma indiziario» della ricerca storico-pedagogica (Pironi 2005).

³³ M. Cromwell, Lettera a Osimo, 31 ottobre 1920, Assu 2 371/2-1.

Tutte le candidate furono promosse ed entrarono in possesso del diploma Montessori, che però non era giuridicamente riconosciuto⁴¹.

4. L'AVVIO DELL'UFFICIO PER LO STUDIO, LA PROPAGANDA E L'APPLICAZIONE DEL METODO MONTESSORI

Facendo un bilancio del corso svoltosi nel 1920, Osimo si mostrava ottimista, affermando che l'enorme interesse suscitato da esso aveva dimostrato che «ormai il sistema comincia ad essere adeguatamente apprezzato anche in Italia, se non dalle Autorità Scolastiche Ufficiali, almeno dalle educatrici. Ed è ciò che più conta, in sostanza»⁴². Pur denunciando la «freddezza degli organi pubblici e delle classi magistrali italiane, contrastante col fervore di interessamento col quale il metodo fu accompagnato negli altri paesi»⁴³, Osimo riteneva che fosse il momento giusto per intensificare l'opera di diffusione del metodo e presentava gli obiettivi dell'Ufficio per lo studio, la propaganda e l'applicazione del metodo Montessori: esso si proponeva di «svolgere su vasta scala, in Italia e all'Estero, un'organica, assidua, coordinata, illuminata opera di propulsione, di vigilanza e di studio del Metodo e di agevolarne la diffusione fornendo tutto il materiale occorrente per la sua pratica applicazione»⁴⁴. Le caratteristiche e i fini della nuova istituzione venivano chiariti in un documento programmatico⁴⁵, redatto dalla Società Umanitaria e approvato da Montessori. Scopo primario dell'iniziativa era fare in modo che il Metodo Montessori potesse affermarsi finalmente anche in Italia, e che «l'attività della Dottoressa, mirabile per l'intensità e per l'abnegazione, [...] [fosse] assicurata al Paese, al quale essa è invidiata come una preziosa rinnovatrice della scuola»⁴⁶. Per diffondere capillarmente le idee montessoriane in Italia, l'Ufficio si proponeva di organizzare periodicamente corsi magistrali, con un'apposita sezione di corsi per corrispondenza, dedicata a tutte quelle educatrici italiane che non avrebbero potuto frequentare i corsi nella città di Milano. Un ulteriore compito dell'Ufficio era quello di fornire consulenza tecnica e scientifica a tutti gli interessati al metodo e alle

sue applicazioni, fornendo le pubblicazioni della Dottoressa, notizie sul movimento in Italia e all'estero, informazioni su come organizzare e avviare nuove Case dei Bambini, ecc. In realtà, l'Umanitaria faceva tutto ciò già da molti anni, ma in questo modo il suo ruolo di punto di riferimento fondamentale del metodo veniva ribadito e formalizzato. L'Ufficio si impegnava anche a favorire la nascita di comitati Montessoriani in ogni città italiana, e a sostenerne continuamente le iniziative. Non va poi dimenticato che il Centro avrebbe prodotto e fornito il materiale Montessori, come del resto l'Umanitaria aveva fatto fino a quel momento, grazie alla Casa di lavoro e al concorso delle sue Scuole Professionali; ora ci si proponeva di ampliarne la produzione, in modo tale da poter far fronte immediatamente a qualsiasi richiesta: negli anni precedenti, infatti, l'Umanitaria aveva ricevuto così tante richieste di materiali, e provenienti da tutto il mondo, che era riuscita a soddisfarle solo con lunghi ritardi⁴⁷. L'Ufficio avrebbe anche prodotto e venduto il materiale necessario all'arredamento delle Case dei Bambini.

Per la diffusione del Metodo fuori dall'Italia, invece, l'Ufficio avrebbe organizzato a Milano corsi magistrali internazionali e avrebbe fornito in tutto il mondo il materiale Montessori; inoltre, si proponeva di promuovere la costituzione di comitati Montessoriani nelle capitali europee.

Come organo ufficiale dell'Istituto era stata scelta «La Coltura Popolare» (Pironi 2018, 26), che avrebbe riportato in un'apposita rubrica, in realtà già nata due anni prima, tutte le informazioni sulle iniziative e le pubblicazioni montessoriane in Italia e all'estero⁴⁸.

Osimo, in conclusione, sottolineava l'importanza che l'Ufficio non agisse da solo ma convogliasse le energie di tutti i sostenitori della pedagogia montessoriana:

Se all'opera della Dottoressa Montessori si aggiunge l'opera degli studiosi e degli educatori d'Italia, il felice risultato di questa iniziativa non può assolutamente mancare. Dall'adozione del metodo Montessori in Italia deriverà indubbiamente alla Scuola un nuovo impulso, che avvierà

⁴¹ Lettera della Società Umanitaria a Virginia Siena, 27 dicembre 1920, in Assu 2, 371/5.

⁴² Società Umanitaria, *Ufficio per lo studio, la propaganda e l'applicazione del Metodo Montessori*, relazione dattiloscritta, Assu 2, 371/6. Da una comunicazione, conservata anch'essa in Assu 2 371/6, si deduce che la relazione fu completata alla fine del gennaio 1921.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ *Ibidem*.

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ *Ibidem*.

⁴⁷ Cfr. le lettere conservate in Assu 2, 371/2-1.

⁴⁸ Curatrice della rubrica fu, nel 1919, Vincenzina Battistelli (A. Osimo, Lettera a Battistelli, 4 settembre 1918, Assu 2, 371/2-1). In questa lettera egli scrive: «Ella sa che all'Umanitaria fa capo un importante movimento Montessoriano. "La Coltura Popolare" è, forse, l'unica rivista in Italia che se ne sia occupata o che se ne occupi con grande amore. Anzi, io vorrei che la rivista avesse una Rubrica permanente dedicata al Movimento Montessoriano [...]. Questo servirebbe moltissimo per il Movimento Montessoriano in Italia». Il primo articolo che diede inizio alla rubrica fu intitolato "Pensiamo agli Asili!" (Battistelli 1919, 114-116). Inoltre, dalle pagine di "La Coltura Popolare", Battistelli rispondeva alle critiche più diffuse rivolte al metodo Montessori, come quelle avanzate da Carlo Zanzi (Catarsi 1993, 69-72; Costa 2022, 41-67).

forse il problema fondamentale dell'educazione dell'infanzia e dell'adolescenza verso la sua risoluzione⁴⁹.

L'Ufficio era dunque pronto a svilupparsi a partire da queste solide basi, ma purtroppo non ebbe seguito a causa della grave malattia che colpì Osimo e lo portò alla morte nel luglio 1923 (Pironi 2018, 26).

5. CONCLUSIONI

Sebbene l'Ufficio per lo studio, la propaganda e l'applicazione del Metodo Montessori non abbia mai potuto raggiungere la sua compiuta realizzazione, esso si configura ugualmente come un esperimento estremamente significativo: l'analisi del progetto può farcene toccare con mano la grandiosità e può fornirci un'importante chiave di lettura del sodalizio instauratosi tra Maria Montessori e Augusto Osimo. La loro collaborazione, durata dodici anni, non si affievolisce mai, nemmeno negli anni della Grande Guerra⁵⁰. È un rapporto che certamente si evolve e si approfondisce nel tempo e dove non mancano momenti di disaccordo e di scambio anche molto franco: ma di fondo vi è una comunità di intenti estremamente profonda (Negri e Seveso 2021, 61; Pironi 2023). Nell'interazione di Montessori con la Società Umanitaria, a mio parere, non emerge con particolare rilevanza il problema dell'ortodossia del metodo, come accade, per esempio, in altri contesti (Kramer 1976). I dissapori erano soprattutto legati alla produzione dei materiali (Pironi 2010, 141; Babini e Lama 2000, 283) e all'organizzazione del piano di studi dei corsi magistrali per future educatrici montessoriane. Studiando quest'ultimo aspetto, possiamo comprendere che l'adesione di Osimo al metodo, seppur entusiasta, non fu mai acritica e passiva: egli non ricoprì mai un ruolo di mero esecutore delle volontà di Montessori. La nuova pedagogia, infatti, si configurava agli occhi di Osimo come un tassello, sebbene estremamente significativo, di un mosaico più ampio: il tentativo di riformare dalle basi il sistema educativo e formativo italiano, studiando e promuovendo gli esperimenti più significativi emersi in questo campo in Italia e in tutta Europa⁵¹.

D'altra parte Montessori si rese conto di quanto l'Umanitaria potesse essere per lei una risorsa molto impor-

tante, non solo dal punto di vista strumentale. Infatti, negli anni, non penserà semplicemente di ricevere da Osimo un appoggio e un supporto di tipo organizzativo ma, come abbiamo visto, lo coinvolgerà nella realizzazione di un istituto, dallo sguardo internazionale, volto non solo all'applicazione e alla propagazione del metodo, ma anche allo studio di esso e al suo ulteriore sviluppo verso nuove direzioni. Montessori entra dunque in profondo dialogo con Osimo, personalità eclettica e la cui azione aveva una forte motivazione pedagogica di fondo, instaurando con lui un confronto fecondo di nuove idee e progetti. Se nel contesto dell'Umanitaria vengono anticipate quelle tematiche che saranno sviluppate da Montessori negli anni Trenta (Scocchera 2002, 256; Trabalzini 2013, 37), possiamo concludere che la collaborazione con Osimo, man mano che viene approfondita dagli studi storico-pedagogici, si rivela sempre più centrale per lo sviluppo del pensiero montessoriano.

BIBLIOGRAFIA

Fonti archivistiche

- Archivio storico della Società Umanitaria di Milano, parte 2 (1912-1926)
Archivio storico della Società Umanitaria, Fondo Osimo

Articoli pubblicati sulla rivista *La Coltura Popolare*

- Battistelli, Vincenzina. 1919 (febbraio). "Pensiamo agli Asili!" *La Coltura Popolare* 9, 2: 114-116.
Osimo Muggia, Augusta. 1921 (gennaio). "Maria Montessori all'Umanitaria." *La Coltura Popolare* 11, 1: 13-16.
La C.P. [la redazione di *La Coltura Popolare*]. 1920 (ottobre). "Corsi magistrali Montessori." *La Coltura Popolare* 10, 10: 512.

Studi

- Babini, Valeria P., e Luisa Lama. 2000. *Una «donna nuova»: il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Milano: Franco Angeli.
Bucci, Sante. 1990. *Educazione dell'infanzia e pedagogia scientifica da Froebel a Montessori*. Roma: Bulzoni.
Catarsi, Enzo. 1993. "I socialisti e Maria Montessori." In *Educazione e socialismo in cento anni di storia d'Italia (1892-1992)*. Atti del VII Convegno nazionale del CIRSE, Ferrara, 5-7 novembre 1992, a cura di Enzo Catarsi e Giovanni Genovesi, 69-72. Ferrara: Corso Editore.

⁴⁹ Società Umanitaria, *Ufficio per lo studio, la propaganda e l'applicazione del Metodo Montessori*, relazione dattiloscritta, Assu 2, 371/6.

⁵⁰ Anzi, le difficoltà e le urgenze di questo periodo avvicinano Montessori e Osimo nel tentare di concretizzare il noto progetto della *White Cross* (Scocchera 2002; Pironi 2012; Moretti 2021).

⁵¹ Abbiamo prova di questo interesse fattivo di Osimo dalla lettura delle numerose rubriche e notizie presenti nella rivista "La Coltura Popolare".

- Cives, Giacomo, e Paola Trabalzini. 2017. *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*. Roma: Anicia.
- Colombo, Claudio A., e Marina Beretta Dragoni, cur. 2008. *Maria Montessori e il sodalizio con l'Umanitaria*. Milano: Raccolto Edizioni.
- Costa, Cosimo. 2022. *Critiche a Montessori da «Rivista Pedagogica»*. Roma: Edizioni Studium.
- Decleva, Enrico. 1985. *Etica del lavoro, socialismo, cultura popolare. Augusto Osimo e la Società Umanitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- De Giorgi, Fulvio. 2018. "Premessa." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25: 5-7.
- De Stefano, Cristina. 2020. *Il bambino è il maestro: vita di Maria Montessori*. Milano: Rizzoli.
- Ghizzoni, Carla F. 2020. "I maestri, la lotta all'analfabetismo e la diffusione dell'istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento". In *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, a cura di Anna Ascenzi e Roberto Sani, 47-73. Milano: Franco Angeli.
- Gilsoul, Martine. 2022. *Maria Montessori: una vita per i bambini*. Firenze: Giunti.
- Gutek, Gerald L., e Patricia A. Gutek. 2020. *America's Early Montessorians: Anne George, Margaret Naumburg, Helen Parkhurst and Adelia Pyle*. London: Palgrave Macmillan.
- Honegger Fresco, Grazia. 2017. *Montessori: perché no?*. Torino: Edizioni Il Leone Verde.
- Kolly, Bérengère. 2021. "Maria Montessori, Pedagogical Orthodoxy, and the Question of Correct Practice (1921-1929)". *Rivista di storia dell'educazione* 8, 2, 49-58. <https://doi.org/10.36253/rse-10350>
- Kramer, Rita. 1976. *Maria Montessori: A biography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marchioni, Laura. 2015. *L'adolescente Montessori*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, Maria. 1939. "The Erdkinder. A scheme for a reform of secondary education." *Bullettin of the Association Montessori Internationale* 2, 1, 3-23.
- Montessori, Maria. 1970. *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: Garzanti.
- Moretti, Erica. 2021. *The Best Weapon for Peace: Maria Montessori, Education, and Children's Rights*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Negri, Martino, e Gabriella Seveso. 2021. "La formazione degli insegnanti nell'approccio montessoriano: il dibattito nelle pagine di *La Cultura Popolare* (1911-1922)." *Rivista di storia dell'educazione* 8, 2: 59-71. <https://doi.org/10.36253/rse-10385>
- Negri, Martino, e Gabriella Seveso. 2022. "Fuori dal dado scolastico: il montessorismo a Milano e i diritti all'educazione all'aperto nei primi due decenni del Novecento." *Civitas educationis* 11, 1: 263-286.
- Morandi, Matteo. 2019. "Luigi Credaro e la pedagogia scientifica: i temi della prolusione romana del 1903." *Civitas educationis* 7, 1: 15-19.
- Pironi, Tiziana. 2005. "Gli archivi personali e la ricerca storico-pedagogica." *Studi sulla formazione* 7, 2: 23-30.
- Pironi, Tiziana. 2010. *Femminismo ed educazione in età giolittiana*. Pisa: ETS.
- Pironi, Tiziana. 2012. "Per una pedagogia dell'utopia concreta: la comunità educativa di Margherita Zoebeli." In *Intervento sociale e azione educativa: Margherita Zoebeli nell'Italia del secondo dopoguerra*, a cura di Carlo De Maria, 60-66. Bologna: Clueb.
- Pironi, Tiziana. 2018. "Maria Montessori e gli ambienti milanesi dell'Unione Femminile e della Società Umanitaria." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25: 8-26.
- Pironi, Tiziana. 2022. "Gli ambienti milanesi della Società Umanitaria e dell'Unione Femminile." *Vita dell'Infanzia* 71, 5/6-7/8: 28-39.
- Pironi, Tiziana. 2023. "E all'inizio erano in tre: le prime tre allieve di Maria Montessori." In *Maria Montessori tra passato e presente. La diffusione della sua pedagogia in Italia e all'estero*, a cura di Tiziana Pironi, 33-52. Milano: Franco Angeli.
- Pozzi, Irene. 2015. "La Società Umanitaria e la diffusione del Metodo Montessori (1908-1923)." *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education* 10, 2: 103-114. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/5359>.
- Pozzi, Irene. 2022. "La formazione delle insegnanti Montessoriane a Milano nei primi decenni del 1900: un'esperienza innovativa presso la Società Umanitaria (1911-1920)." In *La Scuola ieri e oggi: insegnanti, alunni e didattica*, a cura di Anna Maria Colaci. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Quarfood, Christine. 2022. *The Montessori Movement in Interwar Europe*. London: Palgrave Macmillan.
- Sahlfeld Wolfgang e Alina Vanini. 2018. "La rete di Maria Montessori in Svizzera." *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche* 25: 163-180.
- Savoye, Antoine. 2022. "Quand Édouard Fuster faisait connaître la Société 'Umanitaria' au public français." *Les Études Sociales* 175, 1: 257-260. <https://doi.org/10.3917/etsoc.175.0257>
- Schirripa, Vincenzo. 2022. *Insegnare ai bambini: una storia della formazione di maestre e maestri in Italia*. Roma: Carocci.
- Scocchera, Augusto. 1990. *Maria Montessori: quasi un ritratto inedito*. Firenze: La Nuova Italia.

- Scocchera, Augusto, cur. 2002. *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo: scritti e documenti inediti e rari*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.
- Serina-Karsky, Fabienne. 2022. "L'action philanthropique de Mary Cromwell pendant et après la Première Guerre mondiale: la méthode Montessori au secours de la petite enfance." *Les Études Sociales* 175, n. 1: 105-125. <https://doi.org/10.3917/etsoc.175.0105>
- Trabalzini, Paola. 2013. "Il lungo sodalizio con Maria Montessori." In *Società Umanitaria, Pionieri di arditezze sociali*, 36-37. Milano: Raccolto Edizioni.



Citation: Giachery, G. (2023). Il pregiudizio e la virtù. La rieducazione del fanciullo antisociale nelle pagine della “Rivista di Pedagogia Correttiva” (1907-1915). *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(2): 35-44. doi: 10.36253/rse-14607

Received: February 22, 2023

Accepted: November 18, 2023

Published: December 31, 2023

Copyright: © 2023 Giachery, G. 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.

Il pregiudizio e la virtù. La rieducazione del fanciullo antisociale nelle pagine della “Rivista di Pedagogia Correttiva” (1907-1915)

The prejudice and the virtue. The re-education of the antisocial child in the pages of the “Rivista di Pedagogia Correttiva” (1907-1915)

GIANLUCA GIACHERY

Università di Torino
gianluca.giachery@unito.it

Abstract. In the European pedagogical culture, between the end of the Nineteenth century and the first decade of the Twentieth century, particular attention is paid to a category of children and adolescents who are called “corrigendi”. They are poor children, almost always from large families and deprived, left to their own and in a daily idleness. Medical Doctors, pedagogists, jurists and criminal anthropologists – in the wake of the pioneering works of Pinel, Itard and Séguin – agree on the need for the education of these children, who must be “corrected” in character and moral action. Since the Twenties of the Twentieth century, this category, further defined, described and identified, will be replaced by the other, more extensive but also more intrusive, of “antisocial and deviant boys”. In this perspective, the material contained in the “Rivista di Pedagogia Correttiva”, directed by Mario Carrara and Camillo Tovo, published between 1907 and 1915, allows to identify the genealogy of this process in the attention given by pedagogists, medical doctors and jurists on the need to “correct” any kind of deviant manifestation of the child and adolescent. This is the pivot of a reflection that has, since the second half of the Twentieth century, a specific place in the concepts and practices of “rehabilitation” and “occupational therapy”.

Keywords: corrigendi, criminal children, correctional house, moral education

Riassunto. Nella cultura pedagogica europea tra la fine dell'Ottocento e il primo decennio del Novecento viene posta una particolare attenzione ad una categoria di bambini e adolescenti, definita “corrigendi”. Sono bambini poveri, quasi sempre provenienti da famiglie numerose e deprivate, abbandonati a se stessi e a un ozio quotidiano. Medici, pedagogisti, giuristi e antropologi criminali – nel solco dei pionieristici lavori di Pinel, Itard e Séguin – convengono sulla necessità della educabilità di questi bambini, che devono essere “corretti” nel carattere e nell'azione morale. Tale categoria, ulteriormente definita, descritta e identificata, a partire già dagli anni Venti del Novecento, verrà sostituita dall'altra, più estensiva ma anche più intrusiva, di “ragazzi antisociali e devianti”. In tale prospettiva, il materiale contenuto nella “Rivista di pedagogia

correttiva”, diretta da Mario Carrara e Camillo Tovo, edita tra il 1907 e il 1915, permette di individuare la genealogia di questo processo nell’attenzione posta da educatori, medici e giuristi sulla necessità di “correggere” ogni tipo di manifestazione deviante del bambino e dell’adolescente. Ciò costituisce il perno di una riflessione che trova, a partire dalla seconda metà del Novecento, una sua specifica collocazione nei concetti e nelle pratiche di “riabilitazione” e di “terapia occupazionale”.

Parole chiave: corrigendi, bambini criminali, case correzionali, educazione morale.

L'OSSESSIONE TASSONOMICA: DESCRIVERE, NUMERARE, DIFFERENZIARE

Il tema della correzione del carattere si innesta nel pieno fermento dell’Illuminismo settecentesco. Esso ha inizio con figure quali Pinel, Esquirol, Itard e Séguin, proseguendo con Pierre Janet (vero e proprio fondatore della psicologia moderna) e Charcot, giungendo fino alle osservazioni cliniche di Freud. A queste si ricollegano le riprese psicoanalitiche, innovative anche in chiave pedagogica, di Anna Freud (Becchi 2021, 5-100), di Siegfried Bernfeld e Hans Zulliger, fino alla descrizione delle fasi dello sviluppo infantile di Vygotskij e Piaget (Pesci e Pesci 2005, 61). L’attenzione alla devianza, rilevata soprattutto in età infantile e adolescenziale, diventa uno dei poli riequilibratori di una problematica che sin dall’Ottocento si percepiva come “endemica”, ma che ha chiamato in causa scienze quali la medicina, l’educazione e l’antropologia, nella loro direzione clinica, diagnostica e riparativa. Tale funzione riparativa, in particolare, ha fatto luce su due elementi fondamentali: 1. la disponibilità di materiale clinico (bambini e adolescenti) da analizzare e su cui avanzare quelle ipotesi positive di recupero funzionale delle abilità pratiche; 2. la suddivisione categoriale e probabilistica delle differenti manifestazioni devianti, di modo da poterle nominare secondo il criterio della sequenzialità.

Il processo di identificazione delle malformazioni fisiologiche, già avviato nel XVIII secolo e giunto a una parziale definizione morfologica con Geoffroy de Saint-Hilaire alla metà del XIX secolo (Giachery 2010, 21-25), ha richiesto un elevato grado descrittivo semantico, atto a superare definitivamente le formule fantasiose e immaginifiche dei bestiari medievali, per collocare la questione teratologica nell’ambito clinico ed epistemologico (Canguilhem 1976, 239-255)¹. La morfologia così avviata racchiudeva in sé i codici preformativi della definizione istitutiva della “normalità”, entro cui diveniva

possibile differenziare e distanziare tra loro le creature viventi attraverso una catalogazione quanto mai eterogenea e ampia. Quanto più tali caratteristiche eccedevano il segno della medietà stabilita secondo i criteri formali fisiognomici, tanto più erano determinate le distinzioni da nominare, descrivere ed enumerare all’interno di un’attività clinica descrittivo-protocollore.

L’apice di questa proceduralità estensiva e di attenzione al dato quantitativo fu raggiunto tra la seconda metà dell’Ottocento e i primi del Novecento², quando già era stato metabolizzato il metodo applicato per le scienze sociali ed economiche da studiosi quali Comte, Pareto e Durkheim (Giddens 1976, 703-729). La piena urbanizzazione e lo sviluppo delle metropoli, la crescita esponenziale della popolazione, lo svuotamento progressivo delle campagne ad incremento della forza produttiva delle industrie, tutto ciò spinse gli apparati statali ad affinare gli strumenti, *latu senso*, di monitoraggio – sempre più costante – delle attività della vita quotidiana legate ai differenti ceti sociali (De Giorgi 2006, 21-65).

Se, dunque, il Settecento fu l’epoca delle grandi nominazioni (Starobinski 1999, 78-116), l’Ottocento mise definitivamente a frutto le peculiarità della scienza statistica nelle sue molteplici forme (ripetizione, probabilità, prevenzione). L’aberrazione del carattere, la mania omicida come associabile alla funzione depressiva, la nevrasia come risultato della più complessa degenerazione dell’organo cerebrale (Gall 1985)³, l’impotenza riproduttiva legata all’uso di alcol o ad eccessiva attività sessuale o masturbatoria, sono le evidenze sintomatiche di un indirizzo scientifico fondato sui dati. In questo arco temporale, la tassonomia – da Georges Buffon a Linneo a Lamarck fino a Darwin – aveva strutturato la potenza della ricorsività epistemologica nelle scienze mediche, umane e sociali con la finalità esplicita non solo di raggiungere il più alto grado di inferenza stati-

¹ Scrive Canguilhem, a proposito della “teratologia positiva”: “Quando la mostruosità è diventata un concetto biologico, quando le mostruosità sono suddivise in classi secondo dei rapporti costanti, quando ci si vanta di poterle produrre sperimentalmente, è giunto il momento in cui il mostro è naturalizzato, il regolare viene restituito alla regola e il prodigio alla previsione” (Canguilhem 1976, 247).

² Il primo censimento “ufficiale” corrisponde all’anno dell’unificazione italiana (ad eccezione di Roma e dello Stato pontificio), nel 1861, e fornisce un primo riferimento della situazione del nascente Stato: una popolazione complessiva tra i 22 e i 26 milioni, di cui circa 14 milioni gli occupati. L’ISTAT viene fondato nel 1926, quando l’importanza della statistica (come modalità di inferenza della matematica sulle scienze sociali) è ormai un dato acquisito e acclarato (Leti 2000, 1-39).

³ Sull’opera di Gall, si veda: Verardi 2010, 87-108.

stica, attraverso l’evidenza di somiglianze e similitudini, ma, soprattutto, di individuare le ingerenze tra una classe (superiore o inferiore) di nominazioni e un’altra. Dal punto di vista filologico, inoltre, dato non secondario che percorre l’intera tradizione della prassi sperimentale che giunge fino ai laboratori anatomici di Bologna e di Padova (Zago 2021), la radice di tale nominazione viene fatta coincidere con l’origine semantica greca o latina della difformità individuata.

Per la scienza frenologica la tendenza tassonomica si chiama *nosografia*: una e una soltanto, infatti, deve risultare la codificazione di un sintomo (l’evento manifesto della malattia), ma numerose possono essere le qualità di interconnessione tra sintomi differenti, che, a loro volta, hanno causa e natura non univoca e, conseguentemente, evidenziano manifestazioni singole o plurime.

Il proscenio delle grandi categorie, che in ambito psichiatrico giungerà all’ineguagliabile (per ingegno di chiarezza e sforzo epistemologico) opera di Kraepelin, il *Compendium der Psychiatrie* del 1883 (Hippius et al. 2005, 69-97)⁴, avanza la pretesa ulteriore – e socialmente pro-attiva – della ricerca e del riconoscimento delle singularità devianti e patologiche nel consesso delle concentrazioni umane, che, nelle sue estensioni di moltitudine e folla, popola in maniera incontrollata i centri urbani.

UN PROBLEMA PEDAGOGICO: È POSSIBILE RIEDUCARE I MINORENNI DISCOLI?

Il *Bollettino della Società Reale per l’educazione dei minorenni discoli del Piemonte*, trasformatosi in *Rivista di Pedagogia Correttiva* con rilevanza nazionale, diretta da Mario Carrara e Camillo Tovo, venne pubblicato tra il 1907 e il 1915, raccogliendo interventi di nomi eccellenti della pedagogia, del diritto e della medicina, anche a livello internazionale. La *Rivista* offre, tramite i vari interventi proposti, uno spaccato interessante dell’approccio medico-giuridico e pedagogico al problema della devianza minorile.

Qui si coglie, infatti, come la spinta educante, affiancata dalla comprensione medico-antropologica della persona, poteva condurre il soggetto da correggere a rendersi consapevole del proprio “apparato” morale, *per contradictionem*, ovvero attraverso l’immoralità dei propri atti. Solo in questo modo, era possibile attivare i giusti provvedimenti rieducativi, al fine di contenere quei fanciulli definiti “corrigendi”: categoria che, anche linguisticamente, recuperava la natura proattiva della forma

verbale del gerundivo. I presupposti fondamentali di tale correggibilità si reificavano attraverso due azioni: l’inflessibilità nella impostazione della corretta condizione morale e la ripetitività delle azioni materiali che permettevano la scansione funzionale del tempo, all’interno di un ambiente chiuso. Anche i corrigendi, come stabilito dal medico Tissot per la prevenzione delle malattie derivanti dall’onanismo, dovevano sottoporsi ad una rigorosa dieta morale e fisica – fatta di abitudini individuali e collettive, di esercizi e costanza applicativa – che rammentava le prescrizioni ascetiche degli ordini monastici più intransigenti (Davidson 2009, 123-136).

Le forme di tale terapeutica traslativa e non occasionale, nell’intenzione dei medici e degli educatori, aveva l’intenzione di produrre risultati verificabili e di lunga durata sul cambiamento caratteriale dei bambini, fornendo una articolata messe di dati, al fine di suffragare l’ipotesi che un’educazione morale e, quindi, correttiva del comportamento avrebbe potuto confinare la devianza entro i margini dell’autocontrollo degli impulsi violenti. Proprio sulle pagine della “Rivista”, a proposito del trattamento dei minori delinquenti, Lombroso scriveva nel 1908:

benchè tutti i fanciulli abbiano naturalmente cattive tendenze, pure l’evoluzione verso il bene ha luogo in ogni modo nel fanciullo sano – come la trasformazione delle forme inferiori nel feto man mano che diventa infante. Però la cattiva educazione stimolando attivamente gli istinti malvagi, che sono in pieno slancio nell’infanzia, può fare in guisa che invece di mutarsi essi diventino abituali e permanenti (Lombroso 1908, 29).

Citando l’opera spenceriana *Sull’educazione* (1861), il medico torinese rilevava alcuni dei tratti peculiari dell’infanzia, sui quali tornò più volte, ovvero la disobbedienza, la svogliatezza, la cattiveria “congenita”, il piacere provato nel vedere soffrire gli altri. Tutti questi elementi, secondo quella scuola antropologica fondata dallo stesso Lombroso e che comprendeva studiosi quali Sergi, Carrara, Marro e Morselli, evidenziavano la fondamentale primitività naturalità della condizione infantile. Tuttavia, a dispetto di queste considerazioni che indicano una difettività implicita nel carattere del fanciullo, lo stesso Lombroso auspicava che si evitasse di inserire nei riformatori i giovani precocemente individuati nella loro pericolosità:

Io non ammetterei, quindi, i riformatori se non per casi eccezionali, quando vi si raccolgano pochi individui, divisi per classi, età costumi, attitudini e moralità, con una relativa libertà, senza note di infamia, e con lusinghe di premi. [...] Tutti dovrebbero essere *sorvegliati uno per uno*, e diretti da capi e maestri veramente adatti, che se ne

⁴ Sui tentativi di classificazione nosografica precedenti il lavoro di Kraepelin, con particolare riferimento agli studiosi italiani, si veda: Salomone e Arnone 2009, 75-88.

facciano un apostolato. E piuttosto che i molteplici regolamenti inutili contro la fiumana del male, credo converrebbe studiare il modo di *plasmare*, o almeno di scoprire tali uomini, e metterli a posto, quando si sieno trovati! (Lombroso 1908, 32, corsivi nostri).

Più che nelle “Case di correzione”, aggiungeva Lombroso, questi ragazzi potrebbero ricevere maggiore giovamento nell’essere collocati in luoghi aperti e in campagna, applicando loro la correzione morale del lavoro e dell’applicazione, di modo da invertire la loro abulia e pigrizia: “credo preferibile – aggiungeva – consegnare i corrigendi a famiglie morali ed energiche della campagna, e allontanarli dai centri corruttori delle grandi città” (*ibidem*).

Sul filo comune dell’utilità del lavoro o della terapia occupazionale come cura dei difetti del carattere e della morale, si esprimeva anche Alessandro Schiavi, proponendo, sempre nel 1908, una lunga inchiesta sugli interventi di “pedagogia sociale” effettuati tramite l’attività lavorativa, volti a ridurre la delinquenza e a favorire le comunità terapeutico-pedagogiche. In esse all’insegnamento dei fondamenti della lettura e della scrittura doveva essere massivamente affiancata la spinta dell’operosità artigianale (Agazzi 1958).

Le colonie di lavoro o “Case di lavoro” costituivano la modalità più propizia a limitare le molteplici sfaccettature del carattere malsano dei piccoli corrigendi, non solo, ma anche a tentare di contenere le conseguenze nefaste di uno dei problemi che, tra Otto e Novecento, era considerato tra le cause principali della delinquenza, cioè la disoccupazione. Quale migliore intervento, infatti, poteva attenuare le difformità del carattere, se non quello affidato alla robusta messa alla prova dell’etica del lavoro?

La Casa di lavoro – scriveva Schiavi – non è una istituzione nuova in Italia; vi fu un tempo in cui ne esistevano parecchie, ma ne sopravvissero solo poche, e queste come quelle con carattere di pura beneficenza, vere anticamere temporanee dei ricoveri di mendicizia, dove all’inverno i detriti umani, per età e per imperfezione fisica, si raccolgono attorno ai bracieri a far calze e ad intrecciare stuoie e a mangiare a mezzogiorno una zuppa calda (Schiavi 1908, 82).

Dell’accoglienza dei ragazzi corrigendi, in un crescendo di associazioni e fondazioni benefiche di matrice prevalentemente cattolica, si occupava la “Società Umanitaria”, fondata a Milano da Prospero Moisè Loria (1814-1892), imprenditore e filantropo. Nell’ottica di un recupero funzionale delle abilità, l’articolazione di attività occupazionali strutturate permetteva di far assimilare al giovane discolo l’importanza del lavoro, al fine di

disporre la propria vita in una visione di concreta utilità, altrimenti assorbita dall’inedia e dalle “furfanterie” cui erano preda i bambini travati: abbandono, piccoli furti, elemosina, rifiuto di qualsiasi forma di autorità e obbedienza. Da questo punto di vista, la “Casa di lavoro” rappresentava il teatro del disagio sociale: al suo interno vi erano uomini coi propri figli abbandonati dalle mogli; donne picchiate e, a loro volta, abbandonate da mariti molesti e spesso alcolizzati; disertori francesi, giramondo tedeschi, profughi russi.

Insomma, se è vero che il nucleo centrale della riflessione portata avanti da Lombroso, Carrara e Tovo circa la rieducabilità del giovane delinquente conduceva alla necessaria istituzione di luoghi di contenimento della devianza (istituti medico-pedagogici, istituti pedagogico-forensi, riformatori, case di lavoro ecc.), d’altro canto non si disprezzavano, anzi si promuovevano, quelli che oggi si definirebbero “inserimenti in comunità” e “affidamenti eterofamiliari”, offrendo al giovane una concreta condizione affettivamente più contenitiva e consona ad uno sviluppo morale e caratteriale normale (Zulliger 1951; Vergani 1953).

IL PROFILO DEL «CORRIGENDO»

Anselmo Sacerdote, in un articolo del 1910, descriveva in questo modo il profilo di un ragazzo «corrighendo»:

È un poveretto undicenne che ha perso il padre e fu abbandonato dalla madre in paese straniero all’età di 4 anni. Trasportato a mezzo della Questura al paese nativo dal padre suo, fu subito affidato ad un Ospizio dove venne trasferito in un altro, da cui passò nel nostro Istituto. Ovunque egli si trovò, fin da alcuni anni addietro, ha sempre esplicita questa sua tendenza, ed ha saputo organizzare piccole rivolte [e] minuscoli atti di boicottaggio, e persino di *sabotage*, riuscendo quasi sempre a portare a termine l’impresa ch’egli sapeva tentare, segnatamente in odio al personale insegnante e di assistenza (Sacerdote 1910, 21).

La natura indomabile di questi ragazzi, segnala l’autore, cresciuti nell’assenza di qualsiasi costrizione normativa, li pone nella condizione, qualora si trovino in luoghi quali riformatori o istituti di correzione, dove è manifesta l’attività di controllo degli adulti, di escogitare i modi più articolati per creare disordini, evitare le regole con ogni pretesto e mettere continuamente in discussione l’autorità degli adulti. Il «piccolo furfante», allora, si trasforma in un «capo popolo», arringa i suoi simili, recluta adepti, li convince che ogni sforzo che essi fanno per «rigare dritto», in realtà, rafforza il potere del diret-

tore e degli assistenti dell’istituto. L’abilità nel convincere i pari, parallelamente alla capacità di organizzarli con l’autorità acquisita, rappresenta uno dei motivi fondamentali per costruire un ruolo riconosciuto all’interno della comunità.

[I] compagni di scuola – sottolinea l’autore – diventano proseliti del nuovo verbo lanciato dal piccolo ribelle, e il giorno stabilito, al segnale predisposto, trepidi ma fedeli alla consegna ricevuta i venti, i cinquanta soldati della protesta ingaggiano la loro battaglia. Non sempre battaglia campale, con rottura di vetri, con urla, atti di violenza, e con aperta ribellione; più spesso, come nel caso del nostro piccolo organizzatore, piccole scaramucce [sic] (Sacerdote 1910, 22).

Il bambino, dunque, ha compreso le tecniche elementari di manipolazione di una piccola massa di individui. Al fine di creare questo ruolo, il principio fondamentale risiede nella prontezza di esporsi al rischio e alla punizione (funzione del capo), in modo da dimostrare ai propri seguaci di essere in grado di sfruttare a proprio favore la debolezza insita in ogni istituzione per quanto ben organizzata. La forza della massa, infatti, si ritrova nel numero e nella capacità dei singoli di muoversi contemporaneamente, nonché di seguire quel «sentimento oceanico» segnalato da Gustav Le Bon e che tanto aveva impressionato Freud (1977, 263-271). In tal caso, la reazione degli educatori non poteva che manifestarsi in due direzioni: l’uso della violenza per normalizzare la situazione, oppure la passivizzazione di fronte ad un evento non contemplato. Il passaggio all’azione da parte dei fanciulli uniti in gruppo risulta essere l’elemento che più turba l’istituzione, mettendola fortemente in crisi⁵. A un comando del bambino-capo, gli altri bambini sono pronti ad accorrere, urlando, dimenandosi e buttandosi per terra «come fossero stati battuti per richiamare l’attenzione delle guardie e dei passanti» (Sacerdote 1910, 22). In questo atteggiamento, nel tentativo, cioè, di riportare alla ragione i bambini, si può notare l’azione reattiva-passivizzante dell’istituzione, evitando, come sembra segnalare Sacerdote, di mettere in atto metodologie coercitive, di contenimento o violenze fisiche. Tuttavia, l’azione collettiva, nella sua incontrollabilità, non fa altro che esaltare la posizione «delinquenziale» del gruppo-massa, come aveva rilevato Sighele (1891).

La caratura deviante e manipolatoria del carattere del bambino si ritrova anche in un’altra descrizione:

Quindicenne, gracile, vizioso, di carattere scaltro, falso, simulatore, sempre pronto ad atteggiarsi vittima di soprusi, di spionaggi, abile nel convergere a proprio vantaggio i meriti altrui e per contro ad addossare agli altri le proprie marachelle. Lavoratore apprezzato ed attivo (Sacerdote 1910, 22).

Questo «scaltro adolescente», al fine di impossessarsi dei denari altrui, si accaniva sul povero malcapitato, solitamente un bambino che egli non considerava suo pari ma di grado inferiore, mettendo in giro voci riguardanti il fatto che questi fosse una spia, un vigliacco e un «favorito dei superiori». A questo punto, la massa veniva aizzata contro il bambino che, pur di non ricevere minacce o percosse, consegnava al «capo» il denaro che aveva con sé. In questo modo, si generava una vera e propria «società segreta», una «mafia» che, omertosa e rispettosa delle azioni del giovane intraprendente, rispondendo a un codice che si produceva quasi come un automatismo, teneva nascosto agli adulti (insegnanti e sorveglianti) ogni tipo di sopruso (Sighele 1891, 58-67)⁶.

Noto – scrive Sacerdote – che tutto questo commercio si è potuto svolgere per assai lungo tempo senza palesarsi perché tutti i partecipanti alle varie operazioni erano del pari legati al silenzio sia per il timore che il “boicottaggio” sempre minacciato si traducesse in atto, sia anche per non correre il rischio che nella catastrofe derivante da un intervento dei superiori si potessero scoprire e punire nuovi responsabili; sia più che tutto da quello spirito di omertà che regna sovrano su tutti i ricoverati di simili Istituti (*ibidem*).

Vi sono, in proposito, nella *Rivista*, diversi studi che delineano una articolata geografia delle differenti modalità di intervento sui corrigendi, sia a livello nazionale che internazionale: quello sulle attività e i modelli correttivi dell’Istituto pedagogico forense di Milano (Mario Carrara); sulla “Casa di rifugio per fanciulli abbandonati o maltrattati” in Bologna (Antonio Marro); sulla Casa di lavoro di Braunweiler (Mario Carrara); sui Riformatori di Elmira, di Rahway, Concord e Bedford negli Stati Uniti (Camillo Tovo).

Esempio di una prospettiva di recupero del fanciullo, non legata all’esperienza per molti aspetti traumatizzante del riformatorio (considerato, dai più, l’ultima risorsa da utilizzare per il contenimento dei ragazzi delinquenti), da assumere, quindi, come significativa proposta di congegno pedagogico non esclusivamen-

⁵ Sessant’anni dopo le considerazioni di Sacerdote, lo psicoanalista Elvio Fachinelli segnalerà, nel 1970, riportando il resoconto della sua esperienza dell’asilo autogestito di Porta Ticinese a Milano, che i bambini si coalizzano, proprio come fanno gli adulti, ricreando una piccola società di tipo inconsciamente gerarchico (Fachinelli 1974, 171-181).

⁶ La produzione dei codici e dei linguaggi impliciti generati dalle e nelle istituzioni totali è stata, successivamente, analizzata, in modo capillare, da Erving Goffman (1968, 43-101).

te punitivo, è il “sistema Borstal” descritto da Camillo Tovo in un articolo del 1913.

«Borstal – scrive l’autore – è il nome di una piccola località vicino a Rochester (Inghilterra) che ha dato il nome ad un sistema penitenziario particolare per i giovani delinquenti fra i 16 e i 21 anni» (Tovo 1913, 33). Il *Prevention of crime act*, legge promulgata nel 1908, prese avvio proprio dall’esperienza del penitenziario di Borstal, avendo come obiettivo fondamentale l’acquisizione dei «migliori mezzi per prevenire i delitti ed a questo scopo per ottenere che i giovani delinquenti migliorino e che i criminali d’abitudine siano detenuti per lunghi periodi» (*ibidem*). In quest’ottica, la finalizzazione delle istituzioni di recupero può essere fatta risalire ai fattori di rieducazione comportamentale, richiamati in precedenza: scansione ordinata della quotidianità, ripetitività degli atti, impegno nell’azione, operosità attraverso il lavoro.

L’EDUCABILITÀ DEL FANCIULLO CRIMINALE

In merito alle modalità di intervento pedagogico, con riferimento alla «correzione» dei minorenni delinquenti, si rileva l’intervento di Karl Rupperecht, magistrato di Monaco. La *Rivista*, infatti, pubblica un suo articolato saggio che fornisce alcuni dati circa le condanne comminate ai giovani delinquenti, in Germania, tra il 1882 e il 1910, rilevando come «la criminalità giovanile è aumentata di più che la criminalità totale». Secondo i dati forniti da Rupperecht, la percentuale dei delinquenti minori condannati si attestava intorno al 10% delle condanne complessive comminate alla popolazione criminale. In particolare, nel 1910, su un totale di 546.409 condanne, 51.315 riguardavano i «delitti» commessi da minori. Su tutti risalta il dato inerente al furto: 27.372 condanne a fronte delle 8.202 per lesioni personali e 1.744 per truffa⁷.

Se si indagano – scrive Rupperecht – le cause di questa crescente criminalità giovanile si trova facilmente, che su ragazzi che non hanno esperienza del mondo, fermezza di volontà, agiscono numerose forze che li spingono ad urtare contro la legge. La predisposizione individuale, impiantata su una eredità tarata, è una delle cause sulla quale avremo occasione di ritornare. La leggerezza di raziocinio, la seduzione di un’eccellente occasione conducono spesso sulla via della colpa; così quando il ragazzo un po’ vanitoso vede in magazzino esposti molti oggetti lussuosi che

servirebbero ad adornare la sua persona, egli sente una magica forza di attrazione vincere presto la resistenza che si oppone al movimento ladresco della sua mano (Rupperecht 1913, 75).

Il rilievo è riportato su alcune caratteristiche: la predisposizione ereditaria («tabe ataviche»), che costituisce il dato prioritario e inequivocabile della degenerazione; la «leggerezza di raziocinio», ovvero la scarsa capacità di regolare moralmente i propri desideri, ponderando, quindi, le possibili conseguenze dei propri atti; le condizioni «favorevoli» ambientali che conducono il fanciullo a compiere l’azione dolosa. Rupperecht, a seguito delle perizie svolte sull’ampio numero di casi giudicati, distingue tre categorie di giovani delinquenti: coloro che sono «psichicamente difettosi»; gli isterici (con particolare riferimento alle bambine) e il gruppo degli «psico e neuropatici»; infine, i ragazzi definiti «deboli morali», ovvero coloro che, pur avendo sviluppato una normale intelligenza, «mancano di sentimenti morali e presentano spesso stigmati degenerative».

Se, tuttavia, la maggior parte delle perizie e delle osservazioni medico-psichiatriche riguardavano un numero significativo di ragazzi che non presentava particolari problemi cognitivi, anzi, manifestava un’intelligenza sviluppata nella norma, gli isterici «mostrano in modo colpevole instabilità di opinioni ed eccitamento senza motivi», mentre gli psicopatici «un’attività disordinata e senza scopo del pensiero, della volontà e del sentimento», nonché «mancanza di individualità e di armonia nel loro spirito» (Rupperecht 1913, 75).

Nonostante queste caratteristiche, essi sono penalmente responsabili dei loro atti, poiché si dichiarano consapevoli di ciò che hanno commesso, anche se, posti dinanzi alla gravità delle loro azioni, si atteggiavano in modo spavaldo e derisorio. I «deboli morali» sono coloro che, con un linguaggio lombrosiano, possono essere definiti i «delinquenti nati»: nonostante abbiano una intelligenza sviluppata – che li favorisce nel trovare ogni scusa possibile per giustificare i loro atti – «mancano di sentimenti morali» e «presentano spesso stigmati degenerative». Quali sono tali «stigmati»? Scrive Rupperecht: «palato ogivale, cattiva dentatura, padiglioni auricolari deformi, rughe nel viso, cranio asimmetrico, viso mongolico» (Rupperecht 1913, 75-76). La descrizione è conforme alla rilevazione antropologico-criminale evidenziata dagli studi di Lombroso (1896)⁸, Marro (1899), Carrara (1908) e Ferri (1929). Ciò che viene segnalato con parti-

⁷ Sull’aumento della criminalità minorile anche in Italia, nel primo decennio del Novecento, si veda la nota di Giulio Bonelli, direttore del Riformatorio “Ferrante Aporti” di Torino, riportato nella *Rivista* (Bonelli 1914, 49-50).

⁸ Sulla scuola di antropologia criminale di Lombroso e sulle influenze (anche internazionali) in merito alla definizione della categoria dei “delinquenti nati”, si veda Musumeci 2021, 167-180.

colare evidenza dal magistrato sono i reati sessuali, compiuti prevalentemente da giovani in età puberale:

Gli stimoli della pubertà – scrive –, il sentimento esagerato della propria personalità, la debolezza dei freni contro le eccitazioni sessuali, spiegano questi reati che sono per lo più commessi da individui che sono responsabili, ma anche talvolta da deboli di mente e psicopatici (Rupprecht 1913, 76).

L'elemento dello sviluppo puberale, come causa scatenante di possibili deviazioni della sessualità e, conseguentemente del carattere, era stata ampiamente segnalata da Antonio Marro (1908, 123-126; 1909a, 3-5; 1909b, 27-29), sulle pagine della *Rivista*, con alcuni interventi che costituiscono una sintesi esplicativa del suo studio poderoso del 1897. L'industrializzazione e la crescente povertà, sottolinea il magistrato, a tal proposito, hanno aumentato esponenzialmente i reati di carattere sessuale, nonché la prostituzione femminile in età adolescenziale: «in Monaco se ne contano 274 su 2574 prostitute. Sono in generale affette da malattie veneree (il 63.3%); e crescono quindi pericolose, anche perché meno attente alla propria salute» (Rupprecht 1909, 76). A ciò si aggiunga il fenomeno della pederastia, che conduce frequentemente al reato di ricatto.

Consapevole che la reclusione nei riformatori o l'isolamento in particolari istituti non costituisca una soluzione al problema dell'aumento della criminalità minorile, Rupprecht pone particolare attenzione alla dimensione educativa:

Il principio – sottolinea – di ogni legislazione penale per i minorenni deve essere la sostituzione della pena con l'educazione in relazione appunto al fatto che la criminalità minorile dipende in massima parte dall'abbandono e dalla mancanza di educazione (Rupprecht 1909, 76-77).

Per questo, è necessario rafforzare quella «educazione correttiva» (*Zwangs-Erziehung*) che si svolge attraverso l'affidamento in famiglie di sana e comprovata moralità e in istituti appositi, dove i ragazzi possano essere occupati in attività lavorative e di apprendimento, sull'esempio delle "case di lavoro" di Brunweiler in Germania e dei riformatori di Elmira e Concord negli Stati Uniti.

LE ANTINOMIE DEL SOCIALE E L'EDUCAZIONE ALL'OPEROSITÀ

All'unidirezionalità e univocità del binomio obbedienza-comando (Giachery 2010, 75-81) si affianca la compassionevole indulgenza della convinzione educativo-morale, fruita attraverso l'esemplarità dell'educatore

e la costanza nell'esecuzione del giusto comportamento. D'altro canto, alla riduzione (o menomazione) cognitiva del singolo si sostituisce la forza dell'ammaestramento e dell'addestramento, termini più volte evocati per indicare una ripetitività regolativa che faccia emergere il reale dissidio della condizione umana, relativo all'effettiva validità del libero arbitrio. In questo modo, si perorava la causa fondata sulla limitatezza dell'agire umano, secondo quanto avevano già segnalato Kant e Locke (1927, 159-168), in funzione della effettiva deroga decisionale da parte dell'educando nei confronti dell'educatore.

La posizione medico-educativa – "positiva" proprio perché individua comtaneamente l'esatta corrispondenza tra sviluppo biologico e proiezione di senso dell'agire morale (Rossi 1982, 15-37; Santucci 1984, 23-73) – faceva emergere una sorta di derivato antropologico essenziale per comprendere la ricaduta immediata delle azioni che si vogliono (e si nominano) come razionali. L'attinenza del "libero arbitrio" in merito alla relazione tra *voluntas* e corretto uso della ragione era, in questo modo, abbattuta dalla originarietà funzionale della specie e dalla genomica appartenenza alla classe dei "criminali nati" (*ergo*, ineducabili) o, viceversa, di coloro che, riconosciuti come vittime di un ambiente povero di stimoli, potevano solo essere convertiti, pedagogicamente, all'obbedienza e all'adattamento.

La cattiveria e la malvagità che si rispecchiano – in fragranza – nel volto e nelle azioni del bambino, si ritrovano nel tratto del birbone Franti che, proprio per il suo carattere imprevedibile e imprevedibile, sembra costituire il vertice della lettura "educativa" ottocentesca sui corrigendi:

Provoca tutti i più deboli di lui, e quando fa a pugni, s'inferocisce e tira a far male. Ci ha qualcosa che mette ribrezzo su quella fronte bassa, in quegli occhi torbidi, che tien quasi nascosti sotto la visiera del suo berrettino di tela cerata. Non teme nulla, ride in faccia al maestro, ruba quando può, nega con una faccia invetriata, è sempre in lite con qualcheduno, si porta a scuola degli spilloni per punzecchiare i vicini, si strappa i bottoni dalla giacchetta, e ne strappa agli altri, e li gioca, e ha cartella, quaderni, libro, tutto sgualcito, stracciato, sporco, la riga dentellata, la penna mangiata, le unghie rose, i vestiti pieni di frittelle e di strappi che si fa nelle risse (De Amicis 1994, 94)⁹.

La caratura fisiognomica descritta da De Amicis non differisce da quegli impulsi caratteriali e distintivi che, per il bambino antisociale, venivano evidenziati dagli educatori, dai giudici tutelari e dai medici. In un articolo

⁹ Sull'ampia letteratura pedagogica e antropologica, dedicata al libro di De Amicis e alla sua fortuna mondiale, si vedano, in particolare: Boero, Genovesi 2009; Burgio 2002, 9-42.

dal significativo titolo *Rapporto sul ricoverato C.M.*, Giuseppe Avenali fornisce un'accurata descrizione di un tredicenne ricoverato presso l'Istituto medico-pedagogico del manicomio provinciale di Roma:

C.M. nato a Ceccano, di anni tredici, di religione cattolica. I genitori sono vivi. Dal certificato medico si sa soltanto che il C. a cinque anni fu colpito da eclampsia ed il suo stato mentale rimase permanentemente stazionario e che, anzi, divenuto impulsivo e pericoloso, fu riconosciuto la necessità di ricoverarlo nel manicomio ove entrò il... Non si possiedono altre notizie singolari alla malattia e ai parenti diretti e collaterali (Avenali 1913, 42).

La descrizione medico-antropologica è accurata e puntuale, soffermandosi sulle caratteristiche fisiologiche e somatiche, nonché sull'analisi del grado di intelligenza («educazione dei sensi, dei movimenti, del patrimonio delle idee») del fanciullo. Non sa scrivere, leggere e contare; fa difficoltà a pronunciare alcuni fonemi, «è affetto da raticismo, da blesità in genere, da balbuzie e da tartagliamento, difetti accompagnati da movimenti spasmodici della mandibola, della testa, del collo e seguiti da risa» (Avenali 1913, 45)¹⁰. Inoltre, Avenali delinea tre complessi categoriali per comprendere l'eziologia del disturbo del carattere: la capacità psichica e del contegno; la tonalità sentimentale; l'attività volitiva. Queste aree confermano la debolezza congenita a sviluppare un'intelligenza nella norma, in rapporto alla qualità emotiva e corporale di interagire con l'ambiente e di direzionare in maniera controllata la propria volontà.

In merito alla «capacità psichica», segnala Avenali, il ragazzo «non ha facilità di fissare il legame tra rappresentazioni diverse; infatti non ritiene il nome degli oggetti, delle persone se non dopo un lungo tempo» (disturbo dell'attenzione con conseguente difficoltà a memorizzare gli eventi). Circa lo sviluppo della «tonalità sentimentale» (contenimento delle emozioni attraverso l'espressione della affettività), «non sente paura, bastona se a lungo infastidito, non prova molta simpatia né tenerezze» (disturbo schizo-affettivo). Infine, in merito alla volitività, il bambino «si abitua alle regole disciplinari perché è quasi un automa»: «compie quasi sempre le medesime azioni senza comprendere se porta danno a sé stesso o alla società, senza avere discernimento completo di bene o di male» (disturbo autistico a seguito di traumi psichici) (*ibidem*).

¹⁰ Sulla definizione delle caratteristiche antropometriche, fisiologiche e psichiche nei bambini (normali e anormali), il riferimento è: De Sanctis 1925. Si veda, inoltre: Giachery 2023, 13-63. Un analitico saggio di Anselmi venne pubblicato, nel 1913, nella "Rivista", contenente un'accurata rassegna dei metodi e delle formule qualitative e quantitative per la rilevazione delle anomalie (Anselmi 1913, 53-60).

Al di là delle specifiche psichiche dei giovani delinquenti, l'aumento della criminalità infantile viene segnalata in maniera preoccupante da Mario Carrara. Tra il 1890 al 1905, i reati commessi da minori hanno visto una crescita esponenziale, soprattutto nel decennio dal 1891 al 1900, coinvolgendo la fascia d'età tra i 9 e i 14 anni. «La maggior parte – scrive Carrara – dei delitti compiuti dai fanciulli di età non superiore ai 14 anni sono contro la proprietà: circa il 46% di essi sono infatti condannati per furto semplice; e un quarto (24 su 100) per furto qualificato e aggravato» (Carrara 1914, 62-63). La cleptomanià risulta essere un segno evidente della mancanza di moralità del fanciullo (la «minorità», kantianamente, è uno stato di «insufficienza psichica») e dell'assenza di capacità di giudizio circa l'opportunità di appropriazione degli oggetti altrui. Questa particolare manifestazione della criminalità, inoltre, di cui Carrara, in accordo con Lombroso, riconduce le cause, in parte, alle conseguenze dell'incontrollato sviluppo sociale, tende a scomparire proprio con la maturazione nel fanciullo del senso della moralità e dei confini che separano la piena consapevolezza di giudizio rispetto ai rischi di compiere l'atto doloso. Ciò è evidente, per Carrara, anche a seguito della constatazione che i reati per furti commessi nell'età compresa tra i 14 e i 18 anni diminuiscono sensibilmente.

È ben naturale – scrive – che in questo stato di insufficienza psichica agiscano più efficacemente con più tristi e pronti effetti tutte le influenze, che la vita sociale industriale moderna, e il rallentarsi dei vincoli familiari, e l'allontanamento della donna dalla casa per l'officina, e l'utilizzazione dei minorenni a guardia delle mostruose macchine nelle industrie – a rinnovare il mito del gigante domato dal fanciullo – che tutte queste influenze insomma, che sono e sono state affacciate, ripetute e valutate sino alla sazietà ed all'esagerazione, – abbiano più facile presa (Carrara 1914, 63).

Nelle sue considerazioni Carrara critica l'accelerazione cieca della modernizzazione, la quale, attraverso l'introduzione dell'industria pesante e della produzione in serie, fa saltare i ruoli sociali e, in particolare, quelli famigliari. Altrettanto singolare è l'immagine mitica del «gigante domato dal fanciullo», che, in una sorta di ricorsività storica, restituisce la drammaticità della piaga del lavoro minorile (Morselli 1880)¹¹. Nella riflessione del medico e antropologo, la mancanza di strumenti di prevenzione e profilassi del crimine porta il fanciullo a trovarsi nelle condizioni opportune per commettere quegli atti impulsivi che sono propri della sua natura. Se è

¹¹ Si veda, inoltre, per una storia del lavoro minorile in Italia tra Otto e Novecento: Carli 2021, 1-36.

vero che la complessità sociale aumenta in rapporto al progresso tecnico e scientifico, non sempre tale progressione viene ricondotta alle forme morali e civilizzatrici della società nel suo complesso. È evidente, dunque, che la comunità deve produrre quegli «organismi di immunizzazione» (Esposito 2020), rafforzando in maniera sempre più capillare le istituzioni che tendano al contenimento e al disciplinamento della massa.

Pertanto, gli organi di polizia, la scuola, la famiglia in quanto nucleo primigenio della coesione sociale, la fabbrica e ogni consesso aggregativo e socializzante devono manifestare, attraverso la coerenza della legge e del dovere, la tenuta "organica" del tessuto relazionale: a ognuno il suo ruolo in cambio della sicurezza percepita come prassi e come valore. Le «antinomie dell'educazione», in tal senso, come aveva segnalato Maresca (1916) in un saggio denso e illuminante per l'epoca, restituivano il torbido formarsi di una zona incontenibile caratterizzata dalla devianza e dalla rottura della regola, che la scuola antropologica torinese aveva già fatto emergere come il pericolo costitutivo del moderno progresso.

BIBLIOGRAFIA

- Agazzi, Aldo. 1958. *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Anselmi, Anselmo. 1913. "Le sproporzioni e le asimmetrie del tipo cranio-facciale negli alunni delle scuole, in rapporto al profitto e in ispecie alla condotta" *Rivista di Pedagogia Correttiva* 4:53-60.
- Avenali, Giuseppe. 1913. "Rapporto sul ricoverato C.M." *Rivista di Pedagogia Correttiva* 3:42-45.
- Becchi, Egle. 2021. *Introduzione a Infanzia e pedagogia. Una psicoanalisi dell'io* di Anna Freud, 5-100. Brescia: Morcelliana.
- Boero, Pino e Giovanni Genovesi. 2009. *Cuore. De Amicis tra critica e utopia*, Milano: Franco Angeli.
- Bonelli, Giulio. 1914. "La criminalità minorile aumenta?" *Rivista di Pedagogia Correttiva* 3 Maggio-giugno:49-50.
- Burgio, Eugenio. 2012. "«Una bella cosa che vidi»: pedagogia della carità e rappresentazione della società urbana in Edmondo De Amicis, Cuore (1886)" *Anuari Verdaguer* 20:9-42.
- Canguilhem, Georges. 1976. *La conoscenza della vita*. Bologna: Il Mulino.
- Carli, Alberto. 2021. "Piccoli schiavi, orchi e bambini accattoni. Storie di emigrazione e sfruttamento minorile fra Otto e Novecento" *ValcenoStoria* 4:1-36. <http://www.valcenostoria.it/2021/05/08/piccoli-schiavi-orchi-e-bambini-accattoni-storie-di-emigrazione-e-sfruttamento-minorile-fra-otto-e-novecento-by-alberto-carli/>. Accessed: April 05, 2023.
- Carrara, Mario. 1908. *Antropologia criminale*. Milano: Vallardi.
- Carrara, Mario. 1914. "La frequenza e la natura della criminalità infantile" *Rivista di Pedagogia Correttiva* 4:61-64.
- Davidson, Arnold I. 2009. "Elogio della controcondotta" In *Il senso della virtù*, a cura di Piergiorgio Donatelli, ed Emidio Spinelli, 123-136. Roma: Carocci.
- De Amicis, Edmondo. 1994. *Cuore*. Torino: Einaudi.
- De Giorgi, Fulvio. 2006. "L'Italia tra Otto e Novecento: vita sociale e vita culturale" In *Una storia che guarda al futuro. La Cooperativa Edificatrice di Cusano Milanino 1906-2006*, a cura di Maria Luisa Frosio e Alex Valota, 21-65. Milano: CUSL.
- De Sanctis, Sante. 1925. *Neuropsichiatria infantile. Patologia e diagnostica*. Roma: Stock.
- Esposito, Roberto. 2020. *Immunitas. Protezione e negazione della vita*. Torino: Einaudi.
- Fachinelli, Elvio. 1974. "Masse a tre anni" In *Il bambino dalle uova d'oro* di Elvio Fachinelli, 75-81. Milano: Feltrinelli.
- Ferri, Enrico. 1929. *Sociologia criminale*. 2 Voll. Torino: UTET.
- Freud, Sigmund. 1977. "Psicologia delle masse e analisi dell'Io (1921)" In *Opere. Vol. 9. L'Io e l'Es e altri scritti. 1917-1923* di Sigmund Freud, 257-330. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gall, Franz J. 1885. *L'organo dell'anima. Fisiologia cerebrale e disciplina dei comportamenti* (1810). Venezia: Marsilio.
- Giachery, Gianluca. 2010. *Idioti Reietti Delinquenti. Pedagogia, medicina e diritto tra Otto e Novecento*. Como-Pavia: Ibis Editore.
- Giachery, Gianluca. 2023. *Il medico e il bambino. Ricostruzione storica e genealogia pedagogica in uno studio di fine Ottocento sull'isterismo infantile*. Roma: Anicia.
- Giddens, Anthony. 1976. "Classical Social Theory and the Origins of Modern Sociology" *American Journal of Sociology* 4:703-729.
- Goffman, Erving. 1968. *Asylum. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Torino: Einaudi.
- Hippius Hanns, Hans-Jürgen Möller, Norbert Müller und Gabriele Neundörfer. 2005. "Die Münchener Klinik unter Emil Kraepelin." In *Klinik für Psychiatrie und Psychotherapie, Klinikum der Universität München* hrsg. bei Hanns Hippius, Hans-Jürgen Möller, Norbert Müller und Gabriele Neundörfer, 69-97. Berlin-Heidelberg: Springer.
- Leti, Giuseppe. 2000. "La statistica pubblica italiana dalle origini a oggi." *Bollettino dell'Unione Mate-*

- matica Italiana. Sez. A: La matematica nella società e nella cultura* 1:1-39. http://www.bdim.eu/item?id=BUMI_2000_8_3A_1_1_0. Accessed: January 15, 2023
- Locke, John. 1927. *Pensieri sull'educazione*. Torino: G.B. Paravia & C.
- Lombroso, Cesare. 1896. *L'uomo delinquente in rapporto all'antropologia, alla giurisprudenza e alle discipline carcerarie*. 2 Voll. Torino: F.lli Bocca Editori.
- Lombroso, Cesare. 1908. "Il trattamento dei minorenni delinquenti" *Rivista di Pedagogia correttiva* 3-4:29-32.
- Maresca, Mariano. 1916. *Le antinomie dell'educazione*. Torino: F.lli Bocca Editori.
- Marro, Antonio. 1897. *La pubertà studiata nell'uomo e nella donna in rapporto all'Antropologia alla Psichiatria alla Pedagogia ed alla Sociologia*. Torino: F.lli Bocca Editori.
- Marro, Antonio. 1899. "Sulla educabilità dei degenerati morali e sui mezzi per ottenerla" *Rivista di Filosofia e Pedagogia* 1:38-57.
- Marro, Antonio. 1908. "Psicologia della pubertà nell'uomo e nella donna. I parte. Psicologia normale della pubertà" *Rivista di Pedagogia Correttiva* 11-12:123-126.
- Marro, Antonio. 1909a. "Psicologia della pubertà nell'uomo e nella donna (continuazione)" *Rivista di Pedagogia Correttiva* 1-4:3-5.
- Marro, Antonio. 1909b. "Psicologia della pubertà nell'uomo e nella donna. Parte seconda. Psicologia morbosa della pubertà" *Rivista di Pedagogia Correttiva* 5-6:27-29.
- Morselli, Enrico. 1880. *La protezione dell'infanzia contro il lavoro al Congresso Medico Internazionale - Amsterdam (Settembre 1879)*. Milano: Tipografia Emilio Civelli.
- Musumeci, Emilia. 2021. "Il crimine come fenomeno naturale: la «rivoluzione» di Cesare Lombroso" *Suite française. Rivista di cultura e politica - Secondo natura* 4:167-180. Accessed: February 07, 2023. <https://doi.org/10.13131/2611-9757/sgqp-n278>
- Pesci, Guido e Simone Pesci. 2005. *Le radici della pedagogia speciale*. Roma: Armando Editore.
- Rossi, Pietro. 1982. "La sociologia positivista e il modello di società organica" In *Scienza e filosofia nella cultura positivista*, a cura di Antonio Santucci, 15-37. Milano: Feltrinelli.
- Rupprecht, Karl. 1913. "Minorenni delinquenti e loro correzione." *Rivista di Pedagogia Correttiva* 5:73-77.
- Sacerdote, Anselmo. 1910. "Profili di corrigendi." *Rivista di Pedagogia Correttiva* 2:21-23.
- Salomone, Giuseppina e Raffaele Arnone. 2009. "La nosografia psichiatrica italiana prima di Kraepelin" *Giornale italiano di psicopatologia* 15:75-88.
- Santucci, Antonio. 1984. "Positivismo e cultura positivista: problemi vecchi e nuovi" In *Letà del positivismo*, a cura di Pietro Rossi, 23-73. Bologna: Il Mulino.
- Schiavi, Alessandro. 1908. "Pedagogia sociale. Come si cura la disoccupazione." *Rivista di Pedagogia Correttiva* 7-8-9:81-91.
- Sighele, Scipio. 1891. *La folla delinquente*. Torino: F.lli Bocca Editori.
- Spencer, Herbert. 1861. *Education*. London: G. Manwaring. (Trad. it. *Scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia. 1999).
- Starobinski, Jean. 1999. *Azione e reazione. Vita e avventure di una coppia*. Torino: Einaudi.
- Tovo, Camillo. 1913. "Il sistema Borstal" *Rivista di Pedagogia Correttiva* 3(maggio-giugno):33-41.
- Verardi, Donato. 2010. "L'organo dell'anima. Fisiognomica e fisiologia cerebrale in Franz Joseph Gall" *Psychofrenia* 22:87-108.
- Vergani, Ottavio. 1953. *Ragazzi antisociali. Il problema della delinquenza minorile*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Zago Giuseppe cur. 2021. *Le discipline filosofiche e pedagogiche a Padova tra positivismo e umanesimo*. Roma: Edizioni Studium.
- Zulliger, Hans. 1951. *I ragazzi difficili*. Firenze: Libreria Editrice Universitaria.



Citation: Caroli, D. (2023). L'insegnamento della storia in Russia e Ucraina: la revisione della manualistica scolastica in prospettiva comparata (1991-2014). *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(2): 45-59. doi: 10.36253/rse-15240

Received: October 27, 2023

Accepted: December 4, 2023

Published: December 31, 2023

Copyright: © 2023 Caroli, D. 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.

L'insegnamento della storia in Russia e Ucraina: la revisione della manualistica scolastica in prospettiva comparata (1991-2014)¹

History teaching in Russia and Ukraine: the revision of school textbooks in a comparative perspective (1991-2014)

DORENA CAROLI

Università di Bologna
dorena.caroli@unibo.it

Abstract. This article aims at presenting some relevant aspects of the heated historiographical debate on the evolution of the teaching of history and on the revision of textbooks performed in post-Soviet Russia and Ukraine. The introduction will describe the beginning of the renewal process of history teaching undertaken in the years preceding the fall of the communist regime (December 1991). The first part and the second one will analyse the main features of the textbooks revision process in the two countries, Russia and Ukraine, after 1991, focusing on the most popular textbooks and interpretation changes in the textbooks published after 2000. The Russian invasion of Ukraine was the culmination of a process of geopolitical instrumentalization of history that led to the separation of the history shared between the two countries.

Keywords: history of education, history teaching, textbooks, Russia, Ukraine, XX cent.

Riassunto. Questo articolo si propone di presentare alcuni aspetti salienti dell'accesso dibattito storiografico sull'evoluzione dell'insegnamento della storia e sulla revisione dei manuali emerso nella Russia e nell'Ucraina post-sovietica. L'introduzione descriverà l'inizio del rinnovamento nell'insegnamento della storia intrapreso negli anni precedenti la caduta del regime comunista (dicembre del 1991). La prima e la seconda parte analizzeranno le caratteristiche principali del processo di revisione dei manuali nei due paesi, Russia e Ucraina dopo il 1991, focalizzandosi sui testi più diffusi e sui cambiamenti interpretativi dei manuali pubblicati dopo il 2000. L'invasione della Russia in Ucraina ha rappresentato il culmine di un processo di strumentalizzazione politica della storia che ha portato a una separazione della storia condivisa fra i due paesi.

Parole chiave: storia dell'educazione, insegnamento della storia, manualistica, Russia, Ucraina, XX sec.

¹ L'autrice tiene a ringraziare i due referee anonimi per i preziosi consigli forniti per la redazione finale di questo articolo.

INTRODUZIONE

Le vicende riguardanti la manualistica adottata per l'insegnamento della storia nelle diverse fasi del regime sovietico e dopo il crollo dell'Unione sovietica, nella Russia degli ultimi trent'anni, sono state oggetto di importanti ricerche poiché, fra le discipline scolastiche la storia è quella più sensibile ai cambiamenti della politica. Benché per la pratica storiografica corrente sia piuttosto insolito occuparsi di un periodo recente, il 24 febbraio 2022 ha obbligato molti studiosi a prendere in esame la storia degli ultimi trent'anni, rispetto alla quale questa data potrebbe essere considerata la fine della fase post-sovietica sia per la Russia che per l'Ucraina.

I manuali di storia, considerati "strumenti educativi" di mediazione nella trasmissione della storia nelle scuole dei diversi ordini e gradi (Fuchs 2010), sono fondamentali per comprendere il passato nell'ottica di una visione più obiettiva del presente e per alimentare la memoria collettiva di una nazione ai fini della formazione dell'identità nazionale delle diverse generazioni di scolari.

Durante il regime comunista dell'Unione sovietica, in Russia e in Ucraina, i manuali sono stati sempre pubblicati sotto il controllo dello Stato che ha imposto una visione ufficiale del passato in base a canoni ideologici aventi pressoché funzione normativa. La trasgressione non era ammessa oppure punita severamente, condannando al silenzio tante narrazioni non ufficiali.

Per cogliere in modo più chiaro il processo di revisione dei manuali di storia russi e ucraini degli ultimi trent'anni, ossia di questa fase storica recente che si è conclusa con l'invasione dell'Ucraina, il 24 febbraio 2022, occorre ripercorrere velocemente le vicende dell'insegnamento della storia nel corso delle fasi del regime sovietico. Dopo la sua instaurazione, in seguito alla Rivoluzione del 1917, per una decina di anni venne permessa l'adozione di una pluralità di manuali e testi per l'insegnamento di questa disciplina, ma con l'avvento dello stalinismo la situazione cambiò poiché dalla seconda metà degli anni Trenta in Unione Sovietica furono pubblicati i cosiddetti "manuali stabili" (*štabil'nye učebniki*), molto simili ai testi unici di Stato del fascismo; essi erano imperniati su una visione marxista-leninista della storia in base alla quale l'osservazione del passato veniva declinata secondo il dogma della lotta di classe che diventava il comune denominatore della storia nazionale e mondiale; per la storia nazionale si trattava di spiegare la lotta del proletariato che, sotto la guida di Lenin, aveva portato all'instaurazione del regime sovietico, mentre per quella universale di ricapitolare la naturale tendenza al comunismo da parte

di alcuni paesi grazie al faro rappresentato dall'Unione sovietica. Questa lettura ideologica divenne canonica e, benché non sia possibile presentare un approfondimento adeguato, occorre almeno precisare il fatto che i libri di storia erano intrisi di citazioni di Marx, Engels e Lenin, a riprova delle dimostrazioni scientifiche riguardanti i fatti storici in oggetto, fossero essi di storia generale, globale o di storia dell'istruzione in particolare.

Dagli anni Trenta al secondo dopoguerra, gli autori dei manuali erano in genere storici autorevoli come ad esempio Anna M. Pankratova (1897-1957), rappresentante delle scienze storiche sovietiche in occasione dei diversi congressi internazionali (Budapest, 1953 e Roma, 1955) e autrice del celebre manuale di storia moderna e contemporanea per le scuole medie edito fino al secondo dopoguerra; al pari di Pankratova, anche gli altri storici autorevoli dettavano legge in campo storiografico, benché si volesse far credere che, per mezzo di diversi concorsi a premio, l'opera di redazione fosse libera e che fosse davvero il migliore manuale a vincere il primo premio. Per essere il migliore, occorreva che il manuale fosse redatto in base ai canoni dell'ideologia. Sebbene sulla rivista più importante del settore, *L'insegnamento della storia a scuola*, che esce dal 1934 fino ad oggi, continuasse a essere mantenuta una parvenza di dibattito storiografico, in realtà gli specialisti del tempo conoscevano le regole del gioco per evitare di incappare in situazioni rischiose.

Per l'Unione sovietica, l'introduzione di una visione ufficiale della storia coincise con la Rivoluzione bolscevica del 1917, benché l'avvento dello stalinismo, con il primo piano economico (1928-32), la terribile carestia Ucraina del 1932-33, le Grandi Purghe (1936-38) e il sistema concentrazionario, abbia significato l'instaurazione di un sistema di governo fondato sulla repressione e sull'occultamento della verità. Rispetto a queste questioni ben note a livello storiografico, la concezione marxista della storia fu all'origine di quella che può essere definita una dualità nella visione del passato: la prima visione consisteva in una narrazione ligia alla pedagogia ufficiale tesa a rappresentare la Russia e l'Unione sovietica come la patria del socialismo e la grande superpotenza contrapposta al capitalismo, mentre la seconda era fatta di memorie individuali e collettive segnate da un profondo dissenso per le terribili sofferenze dovute ai metodi violenti di governo dello Stato-Partito totalitario.

Al di là della complessità della dualità di visioni che in questa sede può essere resa solamente in minima parte, è stata sempre insegnata la storia ufficiale anche se le narrazioni familiari hanno alimentato una dicotomia nella memoria collettiva, che smentiva l'ideologia considerata come l'origine di ingiustizie e tragedie. La storia

veniva insegnata nelle scuole elementare e secondaria di primo grado, che per il sistema scolastico riguardava le classi V^a-VII^a e VIII^a-XI^a (Caroli 2011, 2016).

Caratteristiche del sistema di insegnamento sovietico erano la periodizzazione e la suddivisione in storia nazionale e universale che corrispondeva ai gradi di insegnamento, benché quest'ultima fosse insegnata solo nelle ultime classi per trasmettere un'educazione politica consapevole del ruolo internazionale dell'Unione sovietica. Per quanto riguarda la periodizzazione, essa suddivideva la storia dell'origine della Russia in storia della Russia di Kiev (ora storia della Russia medioevale), in storia moderna (in russo nuova, *novaja*) – che trattava del periodo compreso fra il XVI secolo e la Rivoluzione d'ottobre – e contemporanea, ossia “nuovissima” (*novejšaja*) che riguardava il periodo sovietico. In genere i manuali descrivevano gli eventi fino alla storia recente, a differenza di quanto accadeva in molti manuali occidentali coevi. Per quanto attiene ai testi di storia nazionale, essi erano più dettagliati e approfonditi rispetto a quelli di storia universale (*vseobščaja*). Tale impostazione si è conservata anche dopo il crollo del regime comunista e la dissoluzione dell'Unione sovietica del 1991, almeno in Russia e in Ucraina (anche ad esempio a livello concorsuale), benché la periodizzazione abbia subito delle modifiche.

Nel secondo dopoguerra i manuali di storia furono oggetto di alcune revisioni (Caroli, 2011; Portnov 2014), formulate in seguito alla fase di destalinizzazione che proclamò la fine del culto di Stalin e soprattutto negli anni della guerra fredda. Nel 1977, fu avviato un interessante progetto di redazione di manuali di storia e geografia bilaterale fra Unione sovietica e Stati Uniti sotto l'egida dell'Unesco nella prospettiva di un ampio confronto fra i blocchi contrapposti, per offrire alle nuove generazioni una comprensione reciproca fino ad allora deformata dall'antagonismo ideologico delle due superpotenze. Tuttavia, dopo diversi scambi fra gli studiosi, molto probabilmente controllati dai servizi segreti in occasione dei viaggi, il progetto si interruppe dopo 12 anni (Pingel 1997, 22). Sebbene si possa ipotizzare che il confronto fra i contenuti dei manuali sovietici di Stato con la grande quantità di quelli americani fosse complesso, è vero anche che la politica estera sovietica (Budapest e Praga) poneva problemi interpretativi che potevano innescare ulteriori tensioni.

Fino alla caduta dell'Unione sovietica, inoltre, tutte le Repubbliche, inclusa l'Ucraina, condividevano un unico orientamento storiografico ufficiale, fondato sull'interpretazione marxista-leninista, finalizzata alla visione della supremazia dell'Unione sovietica rispetto alla quale ciascuna Repubblica sovietica era vista come

una “sorella” in nome del socialismo. Alla vigilia della stagione politica della perestrojka (e dunque prima della fine del regime nel 1991), fu intrapreso un nuovo processo di revisione che fu sviluppato maggiormente dopo lo scioglimento dell'Unione sovietica: ogni Repubblica, come la Russia o l'Ucraina, ha dovuto affrontare un processo di affrancamento dall'ideologia ufficiale che aveva manipolato gran parte dei fatti del passato, rendendone molti oggetto di falsificazione ideologica. La storiografia sovietica, dopo il 1991, subì un rinnovamento significativo e gli studiosi russi, grazie all'apertura degli archivi e al contatto con quelli occidentali, poterono accedere alle fonti a lungo inaccessibili e ricostruire molti fatti in modo obiettivo e scientifico. Gli scambi scientifici favorirono l'adozione di nuove metodologie di ricerca che consentirono di abbandonare l'approccio dicotomico della lotta di classe; dei concetti di interpretazione marxista restò ben poco.

Parallelamente, anche in Ucraina fu avviato un simile processo di revisione della storiografia e dei manuali stessi, che ha provveduto a ricostruire in modo separato la storia nazionale, intesa non come costola di quella sovietica, bensì di uno Stato indipendente. Si trattò di una stagione politica importante, ricca di tendenze nuove che accese la speranza di poter narrare il passato russo e sovietico in modo obiettivo, senza l'obbligo di occultare fonti e verità scomode ai fini del consenso. La storiografia che si colloca nelle decadi successive al 1991 è stata anche di grande stimolo alla trattazione di fatti storici rimasti nell'ombra, riguardanti eventi drammatici come la grande carestia del 1932-33, per lungo tempo negata dagli storici sovietici, e la Seconda guerra mondiale (Cinnella 2015/2022; Davies, Makhotina 2022).

Per quanto riguarda la manualistica, il processo di abbandono della visione ideologica ha comportato un intenso lavoro di pubblicazione di nuovi manuali che si caratterizzano per l'emergere di un paradigma incentrato sulla narrazione nazionale, sebbene il concetto stesso di nazione fosse ancora scarsamente definito e per certi versi rischioso nella misura in cui la nazione implica che siano tracciati dei confini: fra Russia e Ucraina la questione non era di agevole soluzione perché in alcuni periodi storici, come nel periodo medioevale, erano tutt'uno. Andare a rintracciare confini significava elaborare una narrazione che metteva in evidenza alleanze e conflitti, spesso più problematici di quanto offrissero i nuovi paradigmi interpretativi inclini a una visione nazionalistica, ideologica da entrambe le parti, russa e ucraina.

Sulla scorta di studi recenti che trattano della manualistica, il presente contributo cercherà di illustrare le fasi recenti della revisione dei manuali grazie a un

metodo che non si basa sulla triangolazione consueta per l'analisi di manuali, didattica e programmi scolastici, ma piuttosto su un approccio comparativo, che mette a confronto i manuali dei due paesi per cogliere il nuovo modo di rappresentarsi come nazione e, di conseguenza, di percepire l'altra nazione, la storia comune e i confini delineati nei secoli.

Dopo un'introduzione che riepiloga i cambiamenti nell'insegnamento della storia avvenuti prima della caduta del regime comunista del 1991 e che hanno portato progressivamente gli autori dei manuali ad abbandonare l'interpretazione marxista-leninista della storia ancor prima della caduta del regime, si procederà ad analizzare alcuni passaggi di questo processo di revisione per presentare in che modo alcuni eventi fondamentali per la storia dei due paesi siano rappresentati in base a queste narrazioni che talvolta risentono del canone sovietico, talaltra generano vere e proprie ideologie che obbligano a pensare al passato in modo altrettanto schematico, senza la complessità degli eventi e dei processi di trasformazione specifici di quella particolare area geopolitica.

La prima parte (suddivisa in due sezioni) tratta dei manuali di storia moderna e contemporanea delle scuole elementari e medie pubblicati in Russia (durante le Presidenze di El'cin e Putin), la seconda di quelli pubblicati in Ucraina dalla metà degli anni Novanta ai primi decenni del nuovo millennio. In base al metodo scelto, emerge una visione reciproca mirante a dividere il passato comune con l'introduzione del controllo dall'alto, da parte del Ministero dell'Istruzione incaricato di approvare i manuali, a garanzia di narrazioni nazionali "politicalmente corrette" che hanno accompagnato anche il discorso politico.

1. L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA E LA REVISIONE DEI MANUALI NELLA RUSSIA POSTCOMUNISTA

1.a. *L'introduzione di un "testo unico": la sua evoluzione fino alla Presidenza di El'cin.*

In Unione sovietica il manuale di storia era il perno della lezione scolastica e l'insegnante di storia un mediatore fedele dei contenuti, senza alcuna libertà interpretativa, sebbene alcune attività didattiche fossero state introdotte nel secondo dopoguerra per rendere più attivo l'apprendimento delle vicende della Seconda guerra mondiale. Nelle scuole entrarono i veterani a raccontare la storia delle battaglie e a tenere vivo il ricordo di un'immensa tragedia che nei manuali continuava ad essere illustrata con tratti epici e ideologici (Caroli 2017).

In seguito al corso politico della *perestrojka*, fra la fine degli anni Ottanta e soprattutto dopo la caduta del regime, i dibattiti sorti a proposito del passato sovietico, produssero un'apertura culturale importante nell'insegnamento della storia, anche grazie a una serie di iniziative degne di nota. Fu significativa la formazione del gruppo "Scuola" (Collettivo provvisorio di ricerca scientifica) sorto nel 1988 a Mosca. Formato da due storici autorevoli come Aleksander Ševyrev e Mikhajl Bojcov e da tre insegnanti di Mosca (Tamara Eidelman, Irina Ukolova e Tatiana Černikova), il Collettivo propose cambiamenti radicali nel curriculum di storia, mentre Ševyrev, allora direttore dell'Istituto per lo sviluppo del sistema scolastico di Mosca, promosse la revisione della manualistica (Kaplan 2005, 267).

Le iniziative di questi storici, autori essi stessi dei manuali nella prima fase post-sovietica, dopo il crollo dell'Unione sovietica avvenuto nel dicembre del 1991, accelerarono il rinnovamento dell'insegnamento di questa disciplina e il processo di revisione dei manuali, ormai inevitabile anche in ragione della riforma del sistema scolastico in corso. Questo collettivo elaborò anche una finalità nuova dell'insegnamento della storia, che non doveva più indottrinare bensì agevolare l'apprendimento del «sistema di relazioni fra l'individuo e la società». Studiare la storia doveva significare «abituare i membri di una società democratica ad essere cittadini responsabili, interessati a partecipare e cooperare» (Ibidem, 249), stimolare lo spirito critico, l'abilità di analisi indipendente nonché le scelte morali. Queste ultime riguardavano temi complessi come il multiculturalismo che aveva lo scopo di contrastare le visioni nazionaliste emerse in conseguenza dei conflitti nazionali e delle pressioni centrifughe di quegli anni (Ibidem, 250). A tal fine, anche la periodizzazione dei manuali cominciò a subire diversi ritocchi poiché la storia della Russia di Kiev' fu definita come il Medioevo russo, benché anche i secoli XII-XVII fossero considerati medi (*srednye*); la storia moderna si concludeva con l'ultimo zar Nicola II (1894-1917) alla fine del XIX secolo, mentre l'arco cronologico di quella contemporanea andava estendendosi fino agli anni recenti.

Il processo di revisione della manualistica che accompagnava il rinnovamento didattico può essere suddiviso in due fasi principali scandite sostanzialmente dalla successione delle Presidenze di Boris El'cin (1991-99) e di Vladimir Putin (2000-08, 2012 fino ad oggi). Durante gli anni della Presidenza di Boris El'cin, la pubblicazione di una grande quantità di manuali, soggetta al controllo da parte del Ministero come in passato, presentava contenuti che riflettevano da un lato una serie di interventi legislativi a proposito dell'insegnamento

della storia, dall'altro i progressivi risultati della storiografia post-sovietica. Fra i principali interventi legislativi vi furono: a) la nuova legge "Sull'Istruzione" del 1992 (rivista nel 1996); b) il documento sulla Strategia dello sviluppo della storia e dell'educazione civica, redatto nel dicembre 1994; c) il documento "Standard nazionale provvisorio dell'insegnamento della storia", elaborato dall'Istituto per l'Insegnamento della storia dell'Accademia dell'Educazione. I primi due interventi erano di natura didattica e politica nel senso che, pur conservando la suddivisione sovietica in storia nazionale e globale, sottoposero a revisione il concetto stesso di ideologia, che veniva privato di una connotazione negativa e ponevano l'accento sulla finalità dello studio della storia e dell'educazione civica che avrebbe dovuto comunicare «i valori (dello Stato) nazionale» che andava a incorniciare gli eventi. A partire dalla metamorfosi del concetto di ideologia, non più solo identificata con quella del marxismo comunista, la narrazione storica tornava ad assumere un ruolo politico e prese a trattare dei diversi livelli, federale e locale, al fine di inglobare la dimensione multiculturale tipica dello Stato russo.

Invece, il terzo intervento realizzato nel 1994 dall'Istituto per l'Insegnamento della storia dell'Accademia dell'Educazione, per mezzo della pubblicazione del documento "Standard nazionale provvisorio dell'insegnamento della storia", fu importante per la revisione congiunta dei programmi e dei manuali. Questi ultimi sarebbero stati imperniati sul concetto di civiltà (*civilizacjonnyj*) che andò a condizionare soprattutto il contenuto dei manuali di storia globale dell'era El'cin. Il concetto di "civiltà", tradotto come *civilisacija*, non era completamente nuovo per la storiografia russa e si può osservare che se da una parte faceva eco alla storiografia francese delle *Annales* (in francese *civilisation*), dall'altra veniva progressivamente associato sia agli studi sul capitalismo del sociologo statunitense Immanuel Wallerstein (1930-2019), sia all'opera di Norbert Elias (1897-1990), *Il processo di civilizzazione*, nota fra gli studiosi ancor prima della traduzione in russo (nel 2001). Con molta probabilità negli studi di relazioni internazionali, anche la teoria di Samuel Huntington, contenuta nell'opera *Scontro di civiltà* (1996), tradotta anch'essa all'inizio del nuovo millennio (e più precisamente nel 2003) era già nota in quel momento di profondo cambiamento.

Considerate queste indicazioni appropriate per sostituire lo schematismo marxista della lotta di classe con le sue leggi infallibili che avrebbero anche portato alla Rivoluzione mondiale, esse in realtà hanno guidato soprattutto gli autori dei manuali di storia globale, mentre quelli di storia nazionale hanno presentato narrazioni caratterizzate da paradigmi interpretativi incen-

trati sulla specificità della storia e della cultura russa che mirava alla formazione dell'identità nazionale. Ciononostante, anche per quelli di storia contemporanea ci furono novità poiché fece la sua apparizione il concetto nuovo di totalitarismo.

In genere, gli orientamenti di questi interventi furono alla base della revisione dei manuali dell'era El'cin, che sarebbero stati adottati nelle scuole per la prima generazione post-sovietica. Basti qui qualche esempio significativo a partire dai manuali più diffusi di storia moderna e di storia contemporanea nei quali è prevalente una narrazione nazionale. Sia per la storia moderna che per quella contemporanea, alcuni momenti si rivelano fondamentali per capire il processo di formazione dell'Impero russo oppure il ruolo dell'Unione sovietica in quanto Unione di Stati/Repubbliche. Si tratta di eventi cruciali per la formazione dell'identità nazionale che nei manuali vengono narrati per sottolineare il ruolo "protettivo" che aveva avuto lo Stato russo nella salvaguardia delle popolazioni vicine.

Fra i manuali di storia moderna più diffusi vi fu quello di Aleksandr A. Preobraženskij (1925-2002) e Boris A. Rybakov (1908-2001), *Storia nazionale*, per la VI^a classe (1993, alla 13esima edizione nel 2008), uno dei più longevi ma che risentiva del clima politico in quanto la versione dei fatti cambiava a seconda delle edizioni. Entrambi erano storici sovietici eminenti formati negli anni Sessanta, il primo specialista della Siberia e degli Urali e della genesi del capitalismo in Russia, il secondo era medievista, direttore dell'Istituto di storia dell'Università di Mosca "M.V. Lomonosov" per più di quarant'anni, celebre per la cosiddetta teoria anti normanna dell'origine dello Stato russo. Nella prima edizione di questo manuale (1995), la descrizione delle due istituzioni Stato nazionale e Chiesa, nonché della nobiltà, allora classe dominante, era assai negativa; invece nell'edizione del 1997 diventava meno critica, rivelando una visione diversa della correlazione tra Stato e Chiesa (Ibidem, 274-276), sotto l'influenza della politica coeva che aveva appunto inaugurato una nuova relazione fra di essi – nell'ottica di una continuità con quanto era avvenuto nel corso dell'Ottocento e del Novecento (Rocucci 2011)–.

In questo stesso manuale, è interessante osservare l'evoluzione della narrazione di un episodio importante per la formazione dello Stato russo, che riguardava l'unificazione dei popoli slavi orientali ossia dei territori dell'attuale Ucraina con la Russia. Si trattava della guerra del 1644 dello Stato russo contro la Polonia che nella prima versione era stata all'origine dell'unificazione descritta come la volontà stessa delle popolazioni locali di allearsi con la Russia – e si faceva passare in secondo piano anche la guerra condotta dal leader cosacco

Bogdan Khmelnickij (1596-1657)–, mentre nelle edizioni seguenti (in particolare da quella del 1999), sembrava si trattasse dell'intervento dello Stato russo a protezione delle popolazioni ucraine e bielorusse sfruttate dai polacchi; si enfatizzava quest'azione anche come liberazione poiché si sottolineava "la schiavitù e l'oppressione nazional-religiosa che le popolazioni dell'Ucraina e della Bielorussia avevano provato durante la dominazione polacche e lituane", anche da parte della Chiesa cattolica ed Uniate. In realtà, lo storico Ševyrev osservava la manipolazione politica dei fatti nei quali gli autori del manuale consideravano le tre popolazioni slave come un tutt'uno, come se le tre nazioni non si fossero poi formate (Ševyrev 2005, 277), dando per scontato il ruolo dominante della Russia in quell'area orientale.

Gli autori dei manuali descrivevano anche altre azioni di conquista e/o di estensione dei territori da parte dello Stato moscovita a favore della Russia con la stessa vena nazionalpatriottica che presentava la Russia come protettrice degli oppressi (Ibidem); essi narravano in modo positivo anche gli eventi storici cruciali del processo di formazione dell'Impero russo e le riforme realizzate dal temibile zar Pietro il Grande all'inizio del Settecento: il suo ritratto diventava quello di "un grande edificatore del potere simbolico" il quale, grazie a tante imprese, contribuì a consolidare l'Impero zarista (Zajda 2003, 373) – visione che contrastava fortemente con quella degli anni Novanta.

Se si passa ai manuali di storia contemporanea redatti in questa fase, fra i più diffusi nelle scuole vi erano quelli di Igor I. Doluckij (1954-), autore di diversi manuali fra i quali *Storia nazionale* (1994), che ha costituito un caso particolare come si vedrà fra poco; quello di Valerij P. Ostrovskij (1947-), docente di storia e politico attivo nella città San Pietroburgo, e Aleksej I. Utkin (1944-2010) (*Storia della Russia nel XX secolo*, 1995), docente presso l'Istituto di formazione degli insegnanti nelle scienze umane di Mosca, per l'XI^a classe; di Ljudmila N. Žarova e Irina A. Mišina (*Storia nazionale, 1900-1940*, 1995) e, infine, quello di storia globale di Oleg Soroko-Tcjuja (1927-2000), redatto in collaborazione con Vladislav Smirnov, Vladimir Poskonin e Aleksandr Stroganov (*Il mondo nel XX secolo*, 1995/1996).

In questi manuali, gli storici seguirono una stessa tendenza che mirava a sostituire il ruolo di Stato-nazione a quello di Stato-Partito nella narrazione degli eventi nazionali, andando anche ad affrontare una revisione significativa di una serie di aspetti fra i quali il concetto di socialismo. Cruciale per l'avvento dello Stato-Partito sovietico e per la successiva formazione dell'Unione sovietica, il socialismo viene svuotato del significato profondo che aveva avuto per preparare l'avvento del-

la Rivoluzione d'ottobre, anche nella sua declinazione marxista: veniva descritto come un «evento puramente utopico» (nel manuale di Žarova e Mišina, *Storia nazionale, 1900-1940*, 1995) oppure come «estraneo alla cultura russa» e «sinonimo del totalitarismo» (nel manuale di Valerij Ostrovskij e Aleksej Utkin, *Storia della Russia nel XX secolo*, 1995), quantunque il capitolo delle riforme 1928-38 fosse intitolato «la modernizzazione della Russia per opera di Stalin». Il socialismo era descritto come «una nozione nata come teoria e poi travisata, con tragiche conseguenze» nella prima edizione del manuale di Igor Doluckij, *Storia nazionale* (1994) per la X^a classe che trattava del XX secolo. Questo manuale, finanziato dal "Fondo Soros" (l'organizzazione che elargisce fondi per la difesa dei diritti umani), considerava poi il socialismo "reale" sovietico come una «copertura per una lotta violenta e crudele per raggiungere il potere», benché lo definisse anche come un movimento che portava libertà o capace di futuro sviluppo (Kaplan 2005, 260). Benché l'autore del manuale potesse trascurare l'importanza del socialismo, facendo un primo passo per considerare la storia della Russia in continuità con il presente, non avrebbe potuto toccare quello che di più sacro c'era nella storia sovietica, ovvero la Seconda guerra mondiale. Infatti, la definizione dello stalinismo come totalitarismo non andava a intaccare la memoria della "Grande guerra patriottica" in quanto era presentata con l'enfasi tipica degli altri manuali sovietici (Davies 1999, 55).

Rispetto ai manuali impostati sul paradigma della narrazione nazionale di storia moderna e contemporanea, paradigma che recava ancora le tracce di un'interpretazione dicotomica del passato, i due manuali di storia globale di Oleg Soroko-Cjuja (redatto in collaborazione con Vladislav Smirnov, Vladimir Poskonin e Aleksandr Stroganov, *Il mondo nel Ventesimo secolo*, 1996; 1997) e di Aleksander A. Kreder (1947-2000), docente presso la Facoltà di storia di Saratov, *Storia contemporanea del Ventesimo Secolo*, 1995/1996) possono essere considerati i più innovativi poiché si avvalevano del concetto di civiltà per spiegare la storia politica che per i paesi europei aveva implicato il concetto fondamentale di «libertà individuale», accentuata anche in altri manuali a proposito della «democrazia occidentale» caratterizzata dal Parlamento, dalle libere elezioni e dalla libertà di stampa (Bojcov 2000, 349; Kaplan 2005, 383). Se il ricorso al concetto di civiltà rinviava alla presenza di confini, come quelli tracciati fra l'Europa post-bellica e l'Unione sovietica, questo significava in ogni caso che erano inviolabili da entrambe le parti (Kaplan 2005, 282). Tuttavia, anche il manuale di Kreder fu accusato di obbedire alla politica democratica del "Fondo Soros" per non aver messo abbastanza in evidenza il

ruolo dell'Unione sovietica nella sconfitta del nazismo. Accusato di antipatriottismo, il manuale fu addirittura proibito in alcune regioni della Russia.

Comunque sia, questi manuali insegnavano agli alunni a percepire la Russia come Stato che si avvicinava all'Europa, ai processi economici e alle istituzioni politiche europee, al di là dei confini geografici, per condividerne la stessa civiltà. La loro pubblicazione si collocava in un particolare contesto politico della transizione che aveva restituito la fiducia nella libertà di espressione e nel confronto aperto e che era dominato dalla politica russa orientata alle riforme sul modello di quelle europee.

Questo momento fu visto come propizio da parte dello studioso Falk Pingel (1944-) che nel 1997 tornò a proporre un progetto di revisione dei manuali, sotto il patrocinio dell'Unesco, ed elaborò una guida per questa operazione culturale e politica nell'ottica di contribuire al processo di democratizzazione. Pingel sosteneva che era importante procedere alla "revisione sistematica dei manuali e dei programmi in Europa orientale alla vigilia del nuovo millennio" (Pingel 2013, 5). Partendo dalla constatazione che la scomparsa dei due blocchi aveva contribuito a orientare i conflitti all'interno degli Stati, egli ampliava la sua guida con "i capitoli sulla metodologia e sulla pedagogia dei progetti di manuali di storia bilaterali oppure multilaterali, sulla costruzione dell'identità di gruppo nei manuali e sugli sviluppi e prospettive" (Ibidem, 6).

In quest'ottica, nel 2000 Pingel pubblicò una raccolta intitolata *Insegnare l'Europa. Concetti e rappresentazioni nei libri di testi europei* con l'intento di indagare l'immagine dell'Europa nei manuali di storia di diversi paesi in collaborazione con due degli storici russi, autori di manuali, che erano stati i protagonisti del rinnovamento dell'insegnamento della storia fin dagli anni della perestrojka. Nell'introduzione si sottolineava che «il crollo dell'Unione sovietica, lo svilupparsi di sentimenti nazionalistici e di sintomi di xenofobia da una parte, ma anche il problema dell'integrazione europea dall'altra, conferivano una nuova importanza alla dimensione europea della coscienza politico-storica. Trovare un rapporto equilibrato tra la dimensione europea, quella nazionale e quella globale è oggi un compito di notevole rilievo per tutti gli autori di libri di testo» (Pingel 2000, xxii).

I manuali di Soroko-Cjupa e Kreder, che si ispiravano al concetto di civiltà per descrivere le trasformazioni russe in corso, ponevano l'Europa al centro dell'universo geopolitico, riflettendo un clima politico che all'inizio del nuovo millennio guardava alla democrazia europea come modello per la conquista inedita di libertà di espressione. Questa libertà riguardava anche il diritto a ricordare le verità scomode per il regime e le ingiustizie

negate e nascoste ma subì un arresto in seguito all'avvicinarsi alle Presidenze di Putin e Medvedev dal 2000 giacché risentì delle tensioni delle campagne presidenziali che avrebbero utilizzato invece la Seconda guerra mondiale per legittimare il loro governo.

1.b. I manuali da El'cin a Putin

Una notevole varietà di manuali di storia moderna e contemporanea vide le stampe nel primo decennio del nuovo millennio, dopo le elezioni del Presidente Vladimir Putin nel marzo del 2004, anche grazie a numerose riedizioni che rivelano un ulteriore cambiamento significativo nell'insegnamento della storia in funzione politica. Alcuni esempi significativi della narrazione nazionale presente in due manuali molto diffusi in quegli anni sono rivelatori dell'accentuarsi di una visione alquanto ideologizzata di alcuni momenti storici, sotto la spinta di un forte nazionalismo.

Il primo manuale, *Storia della Russia del XIX secolo* (1998; 2005) per l'VIII^a classe fu opera di Leonid M. Ljašenko (1946-), docente di storia della facoltà di storia dell'Università di pedagogia di Mosca. Specialista di storia della monarchia zarista, egli trattava della storia della Russia (in russo *novejšaja*, contemporanea) dalla salita al trono di Alessandro I nel 1801 a quella di Nikola II nel 1894. In base al paradigma della visione della storia nazionale, questo manuale presenta lo Stato russo come il perno della narrazione a partire dall'estensione dei confini fino alla Finlandia, Polonia, Bessarabia (attuale Moldavia e una striscia di territorio dell'Ucraina), Caucaso, Asia centrale e Lontano Oriente. Questione cruciale, quella delle nazionalità e della politica di russificazione era trattata in modo molto superficiale, in ragione delle discriminazioni che quest'ultima comportò ad esempio anche nei confronti della popolazione di origine ebraica, che fu costretta a vivere nella cosiddetta "zona di residenza" fino a inizio Novecento.

Il manuale proponeva una rappresentazione dei nuovi territori russi diversa da quella delle colonie degli imperi dell'Europa occidentale, ove regnava ingiustizia, e lo stesso valeva per le zone annesse nei secoli passati. Questi territori entravano nella «compagine di un unico Stato. Nel XIX secolo sui suoi territori vivevano 165 popoli con un diverso livello di sviluppo economico e culturale. I russi costituivano quasi meno della metà della popolazione del paese. Lo spazio economico della Russia era unico: al suo interno vigevano leggi, sistema giudiziario e di amministrazione uguali» (Ibidem 2005, 3).

Il manuale affrontava anche le questioni dei cambiamenti economici, delle trasformazioni sociali e della cultura russa che annovera figure di scienziati illustri,

accompagnati da una scelta iconografica interessante; si presentavano ritratti di personaggi illustri, immagini di monumenti e di opere d'arte, in particolare di pittori del realismo russo e delle nuove correnti di fine Ottocento per mettere in luce il ruolo della cultura russa, anch'essa declinata nel senso di una forte identità nazionale. Le immagini sostanziavano una pedagogia volta a rappresentare con toni positivi il progresso storico russo in un'ottica venata di nazionalismo.

Passando alla storia contemporanea, il manuale *Storia nazionale: il Ventesimo secolo* di Doluckij, pubblicato nel 2002, costituisce un caso a parte poiché la settima edizione suscitò un dibattito importante. Come ricostruisce Korostelina, vi si descrivevano «crimini, terrore e sfruttamento nell'Unione sovietica e si chiedeva agli alunni della X^a classe di considerare lo stile del governo di Putin come “una dittatura autoritaria” e il governo russo come “Stato controllato dalla polizia”. La reazione di Putin non poté che essere negativa. Il Presidente sottolineò che l'educazione storica doveva enfatizzare le grandi imprese della nazione e non gli errori derivanti da azioni sbagliate, mettendo in evidenza che i manuali di storia “dovevano inculcare un sentimento di orgoglio per la propria nazione”» (Korostelina 2010, 131).

Nel novembre del 2003 il manuale di Doluckij fu privato del marchio della raccomandazione del Ministero dell'Istruzione della Repubblica russa e, dopo l'incontro dell'autore con Putin per discutere della questione, fu rimosso dal Ministro dell'Istruzione e della ricerca, il quale affermò che i nuovi manuali avrebbero dovuto essere approvati a livello ufficiale (da un Consiglio di specialisti di storia, dall'Accademia delle Scienze e dall'Accademia dell'Educazione) e adottati per un periodo di prova nelle classi IX^a e X^a (equivalenti al secondo e terzo anno della scuola secondaria di primo grado in Italia). Rispetto alla libertà di espressione, la visione obiettiva e imparziale del passato faceva un passo indietro, e non avrebbe dovuto offuscare l'immagine della Russia che anche Putin stava costruendo in funzione politica. In quegli anni egli infatti si serviva costantemente del passato nei suoi discorsi politici per legittimare il suo mandato secondo una modalità che consisteva nel considerare il passato zarista e sovietico in continuità al fine di mostrare la grande potenza della Russia (Gill 2013, 1–11; Roccucci 2020).

I manuali pubblicati durante la Presidenza di Putin risentirono di questa visione, che collegava il presente alle radici di un passato glorioso, al di là della tragedia dello stalinismo. Un esempio significativo è il manuale per la IX^a classe, di Aleksandr A. Danilov (1954-), Ljudmila L. Kosulina e Maksim Ju. Brandt (1961-2005), *Storia della Russia XX-inizio XXI secolo* (2006) che trat-

tava la storia della Russia dalla fine dell'Ottocento fino all'inizio del Duemila, terminando con le elezioni del Presidente della Federazione russa. Danilov era stato vice-presidente del Consiglio preposto ai problemi di metodologia del Ministero dell'Istruzione e membro dell'Accademia delle Scienze (fino alla dimissione in seguito a un'accusa di plagio), mentre gli altri due erano entrambi docenti di storia in due diverse Università di Mosca.

In questo manuale i fatti della Rivoluzione d'ottobre e della guerra civile, della collettivizzazione dell'agricoltura e della seconda guerra mondiale erano oggetto di una narrazione diversa rispetto a quella sovietica: non rappresentavano più un conflitto fra forze politiche nelle quali Lenin e i bolscevichi erano i protagonisti di un processo rivoluzionario.

A differenza del culto del leader enfatizzato nei manuali sovietici, si sottolineava il ruolo dei partiti (menscevichi e socialisti rivoluzionari, nonché dei bolscevichi) prima e dopo la Rivoluzione del 1917; i bolscevichi «con i loro concetti, slogan efficaci – potere ai Soviet, pace ai popoli, terra ai contadini, industrie e fabbriche agli operai – hanno acquisito un sempre maggiore consenso fra le masse» (Ibidem, 89). Fra i meriti di Lenin, quello della pace viene particolarmente messo in risalto rispetto all'attività rivoluzionaria clandestina, che era invece enfatizzata con toni epici nei manuali sovietici.

Nella storia postrivoluzionaria si notano diverse operazioni di revisione di fatti fondamentali: viene completamente cancellata l'importanza della concezione marxista che aveva guidato il discorso politico bolscevico nonché la metamorfosi dello Stato-Partito nel periodo post-rivoluzionario (Ibidem, 96–97). La guerra civile era considerata come un tentativo dei bolscevichi per mantenere il potere. Il loro partito politico, protagonista della Rivoluzione d'ottobre, viene descritto come un partito che ignora la democrazia, l'Assemblea costituente, che elimina i propri oppositori per istituire «la dittatura monopartitica» e portare «ai metodi della lotta armata i menscevichi e i socialisti rivoluzionari» (Ibidem, 105–106).

Nel manuale vengono presentate le riforme economiche della pianificazione in quanto riflesso dell'accelerazione impressa dallo Stato, ma la collettivizzazione viene proposta come la conseguenza dell'industrializzazione e non come aspetto fondamentale della politica della pianificazione. Nelle campagne la formazione delle aziende collettive (i *kolchozy*) terminava con la conseguente operazione cosiddetta di “de-kulakizzazione”, che consisteva nelle deportazioni dei contadini che si opponevano alla politica agricola imposta dal governo (e che consisteva nell'entrata nelle aziende agricole collettive, i

kolchoz appunto), soprattutto in Ucraina, Caucaso, Asia centrale, territori che furono colpiti dalla terribile carestia del 1932-33. Queste azioni violente vengono passate sotto silenzio al pari dei famigerati Gulag, ma si sottolinea il “passo tattico” di Stalin con la pubblicazione sulla “Pravda” del 2 marzo 1930 dell’articolo “Successi da capogiro” a proposito di questi anni drammatici della prima fase dello stalinismo (Ibidem, 178).

Il manuale tratta anche delle repressioni di massa e dei processi del 1936, senza tuttavia sottolineare che la violenza e la costrizione alla base del sistema di governo lo stavano facendo degenerare in totalitario già da alcuni anni. Resta invariata la descrizione canonica della seconda guerra mondiale come “Grande guerra patriottica” (1941-45), ricordata anche come epopea nel discorso politico del tempo e di cui anche Putin si serviva nei discorsi politici. Rispetto ai manuali sovietici, in questo vengono descritti alcuni aspetti come il patto Molotov-Ribbentrop (23 agosto 1939), l’invasione della Finlandia, le operazioni militari più note oppure l’assedio di Leningrado e, infine, il ruolo della resistenza nelle retrovie che ha contribuito alla sconfitta dei tedeschi e del Terzo Reich. Ciononostante, si ricordano «i dieci colpi di Stalin», visto ancora come artefice di operazioni che implicarono in realtà enormi costi umani. La retorica della sconfitta del nazismo è stemperata poiché non si utilizza questo termine ma piuttosto “fascismo” per indicare anche «la liberazione dell’Europa» da questo regime (Ibidem, 248), termine ormai entrato anche nel discorso politico contemporaneo per indicare i partiti filonazisti. Il sacrificio umano della guerra sui cui si costruiva la retorica della coscienza nazionale nel secondo dopoguerra veniva ingiustamente taciuto.

Interessante è il fatto che, come accadeva anche in epoca sovietica, la periodizzazione della storia contemporanea, riepilogando la guerra fredda, la perestrojka e la *glasnost* (trasparenza) con le sue riforme economiche e il disarmo, giungeva fino al presente, al 2006 – anno di pubblicazione del libro - nell’intento di collegare passato e presente secondo un discorso retorico finalizzato a forgiare l’immagine di una potenza a livello geopolitico. L’ultimo capitolo del manuale trattava della storia post-sovietica iniziata coi decreti di Boris N. El’cin sulla liberalizzazione dei prezzi (che ponevano fine all’economia socialista) e sulla fine dell’attività del Partito comunista nel 1991. Il manuale concludeva con la politica di Putin nel modo seguente: «la stabilizzazione della società russa, il consolidamento del ruolo dello Stato nell’economia e nella sfera sociale, la creazione di relazioni paritarie di partenariato con i paesi dell’Occidente hanno contribuito alla rinascita della Russia e hanno incontrato il consenso della popolazione» (Ibidem, 388).

I diversi capitoli del manuale erano seguiti da una sezione su cultura e scienza per indicare il contributo russo ai diversi campi. Dal punto di vista tipografico, il manuale è più stimolante poiché presenta anche brani di fonti originali e alla fine di ciascun periodo viene inserita una breve tabella con la spiegazione di termini nuovi, domande e compiti per gli alunni che rispetto al passato possono riflettere in modo personale sugli eventi.

Le rapide revisioni e le frequenti ristampe dei manuali sono significative del cambiamento repentino della visione politica di questa storia in fieri. Infatti, per cogliere l’opera di riscrittura del passato, occorre collocare la pubblicazione e le ristampe dei manuali nella cornice delle due presidenze Elcyn (1991-1999) e Putin (2000-2004); la tendenza per l’intensificazione del controllo sul passato si è espressa per mezzo dell’istituzione della “Commissione per contrastare i tentativi di falsificazione della storia ai danni della Russia” (2009-2012), istituita sotto la Presidenza Dmitrij Medvedev (2008-2012), anche per negare la responsabilità sovietica nel massacro di Katyn. Tuttavia, tale commissione è stata svuotata del suo significato nella misura in cui tale responsabilità è stata riconosciuta in modo ufficiale (Farsetti 2019, 162). La ragione di quest’azione politica potrebbe risiedere nel fatto che il processo di legittimazione della politica statale/nazionale puntava sul ruolo del paese durante la Seconda guerra mondiale, aspetto che poteva far passare in secondo piano anche questo crimine.

Parallelamente, anche per l’Ucraina, che fino al 1991 aveva condiviso lo stesso destino della Russia, cominciò un processo di revisione che ha portato alla redazione di nuovi manuali di storia nazionale e globale.

2. L'INSEGNAMENTO DELLA STORIA E I NUOVI MANUALI IN UCRAINA

Nei primi anni dopo la proclamazione dell’indipendenza nel 1991 (Merlo 2023, 423–427), il Ministro ucraino dell’Istruzione conservò diversi aspetti di quello che era stato il sistema di controllo sovietico centralizzato dei contenuti della manualistica, benché gli storici ucraini si orientassero verso pratiche storiografiche nuove rispetto al passato, che si caratterizzarono per il progressivo ripudio dell’interpretazione dell’approccio marxista-leninista. Definito anche come fase di de-sovietizzazione, questo processo, che si colloca negli anni Novanta, sfociò tuttavia in un dibattito storiografico cauto, meno aperto rispetto a quanto si stava verificando nella Russia postcomunista. Ne è dimostrazione il fatto che il dibattito vide la luce sulle riviste di letteratura giacché quelle di

storia furono più lente ad imboccare la strada del cambiamento (Portnov 2014, 111-112).

Come ricostruisce lo storico ucraino Andriy Portnov, che ha studiato tutto il processo di sovietizzazione della storia ucraina dagli anni Trenta fino alla caduta del regime, nei primi anni dell'indipendenza dell'Ucraina, le scienze storiche non si erano ancora emancipate completamente dall'influenza sovietica ed erano considerate specchio del totalitarismo sovietico. Per cancellare il passato sovietico, si utilizzarono come manuali di storia ucraina dei libri editi a inizio secolo anche a fronte del lavoro di redazione che si prospettava per la pubblicazione di nuovi manuali. Nel 1994 fu anche tradotto in ucraino il volume *Ucraina. Una storia (Ukraine. A History)* di uno studioso di origine ucraina Orest M. Subtelny (1941-2016), pubblicato in Canada nel 1988, per essere utilizzato come manuale per le scuole e gli istituti superiori (Portnov 2014, 106).

Orest M. Subtelny era uno dei tanti storici della diaspora ucraina che contribuirono ad un rinnovamento metodologico delle ricerche storiche nel paese d'origine, rinnovamento che tuttavia non fu accompagnato da un progetto di riforme istituzionali della ricerca storica. Numerose erano le resistenze e riguardavano la particolare area geografica, sia in epoca moderna che contemporanea. Si trattava di rintracciare una nazione che non era esistita in modo indipendente che per breve tempo in passato. Se dunque la narrazione nazionale diventava ormai inevitabile, secondo Portnov, la pluralità di tendenze produsse un iniziale disorientamento teorico. Egli ricorreva al concetto della "de-modernizzazione" della storia ucraina che in realtà finì per produrre un paradigma nazionale anche per questo paese in seno alle ricerche condotte dalle Università e dalle Accademie, comportando il rischio di sfociare in un nazionalismo più o meno intenso. Si trattava infatti di tracciare e rintracciare i confini di una ex Repubblica sovietica e di una nazione anche nel periodo precedente il regime sovietico. A seconda dell'orientamento politico, il termine "confini" era sinonimo di nemici e ostilità.

Il paradigma della narrazione nazionale, che continuava a caratterizzare i manuali russi, richiese quindi ben presto un rinnovamento concettuale volto a formare un'identità nazionale che non corresse il rischio sopra descritto. Per trattare dei concetti di nazione e nazionalismo, che per i modernisti ucraini erano ancora assai vaghi, uno studioso autorevole dell'Accademia, Heorgiy Kasianov propose una sorta di guida metodologica che attingeva alle tesi di "comunità immaginata" di Benedict Anderson, di "nazioni e nazionalismi" di Ernest Gellner e di "invenzione della tradizione" di Eric Hobsbaum (Ibidem, 115).

In Ucraina, il dibattito sulla nazione implicava anche il ricorso al concetto di modernizzazione che fu posto al centro delle discussioni e divenne importante anche nei manuali di scuola. Benché possa rivelarsi interessante un approfondimento sui suoi possibili effetti, basti qui osservare che il concetto di modernizzazione finiva sempre per avere una connotazione ambivalente per l'Ucraina. Questo poteva avere un impatto diverso per la popolazione autoctona. In occasione della sconfitta della rivoluzione ucraina del 1917-21, il processo di modernizzazione aveva portato a una diminuzione della popolazione ucraina, come nel caso dell'impatto della politica di urbanizzazione sovietica (Ibidem, 117). In realtà questo paradigma non metteva sufficientemente in luce i cambiamenti prodotti a livello delle etnie diverse mescolate in quei territori (non solo ucraina e russa, ma anche polacca, ungherese e moldava) (Ibidem), come invece suggeriva lo specialista americano delle nazionalità, Mark von Hagen. A partire dalle sue opere, nei manuali emerse progressivamente una narrazione del passato nazionale intrecciata con le immagini "dell'altro" ovvero delle altre nazionalità e/o minoranze (Portnov 2011, 2).

Questi erano problemi rilevanti poiché non si trattava solo di sostituire, nella narrazione degli eventi storici, la cornice della nazione moderna a quella del comunismo, come accadeva nei manuali di storia russa, nei quali lo Stato diventava protagonista degli eventi, al di là del susseguirsi degli zar o dei Presidenti. Per l'Ucraina, dopo la proclamazione dell'indipendenza, nel 1991, il problema era anche quello della formazione dell'identità nazionale di uno Stato che si trovava all'interno di confini geografici tracciati di recente ma che comprendeva tante etnie diverse, ucraini e non, con tutte le minoranze etniche, principalmente di russi, polacchi, moldavi, ungheresi e rumeni.

In questo processo di formazione dell'identità nazionale, l'insegnamento della storia e i manuali si rivelarono strategici per trasmettere valori nazionali, per rompere col passato sovietico e per educare la prima generazione ucraina post-sovietica ai valori della democrazia e della tolleranza in un contesto di plurilinguismo multinazionale. Negli anni successivi al 1991, malgrado l'instabilità politica e le tensioni generate dalla politica estera, la riforma del sistema scolastico, che prevedeva l'insegnamento della storia dalla V^a all'XI^a classe, richiese ben presto la pubblicazione di manuali che trasmettessero una visione del passato che andasse a ricostruire la trama di narrazioni fino ad allora considerate distorte.

Il controllo dello Stato ossia del Ministero ucraino per l'Istruzione, retaggio del sistema sovietico, era inizialmente presente sia a livello didattico che a livello

ideologico, costringendo molti autori a orientare l'interpretazione di innumerevoli fatti storici nel senso di una narrazione funzionale alla formazione dell'identità nazionale.

Innanzitutto, dopo la proclamazione dell'indipendenza in Ucraina, furono introdotti nuovi programmi regionali di storia nella parte occidentale del paese, diversi da quelli ufficiali approvati dallo Stato, e adottati manuali pubblicati in Galizia (regione che aveva fatto parte del Principato di Galizia-Volinia) nel 1939. Nel 1993, fu pubblicato un manuale di storia a cura dell'Accademia "Taras Ševčenko" di Lvov, autorizzato dal Ministro dell'istruzione, nel quale la storia della Russia era presentata come quella di un paese straniero, dai tratti simili alla storia dell'Asia. Non trattava della Grande guerra patriottica del 1941-45 e presentava l'Ucraina in opposizione al regime sovietico (Korostelina 2011, 5).

Fra i manuali di storia editi in quegli anni, Karina Korostelina ha studiato quelli per le scuole secondarie di primo grado autorizzati dal Ministero dal 1991 al 2009, che venivano adottati nelle regioni occidentali, centrali e in Crimea, dove si trovavano le scuole in lingua ucraina e le scuole delle minoranze etniche che utilizzavano la loro lingua madre. La studiosa caratterizza l'insegnamento della storia come arena di una vera e propria "guerra di manuali": i manuali ucraini presentavano la Russia come nemico aggressivo e oppressivo, mentre nello stesso periodo quelli russi condannavano il nazionalismo ucraino e proclamavano il predominio della Russia sull'Ucraina sotto il duplice profilo linguistico e culturale (Korostelina 2010, 129).

La narrazione storica dei manuali era il riflesso di una volontà politica che mirava a formare la consapevolezza "dell'identità di confine", portando inevitabilmente alla separazione della storia russa e ucraina, unita fin dalle origini della Rus' di Kiev. Diverse sono state le operazioni che hanno portato alla separazione dalla storia russa e sovietica, del modo di studiarla, di interpretarla e di ricordarla. L'instabilità politica ha poi esacerbato questo processo soprattutto a proposito della storia contemporanea e ad alcuni eventi drammatici del passato recente. Sia le tensioni interne fra le diverse etnie (ucraini e russi) che quelle esterne (rispetto alla Russia), che dipendevano dall'avvicinarsi dei governi filo russi e non, hanno poi portato alla separazione definitiva di una storia da sempre condivisa fra i due popoli (Ibidem).

Alla fine degli anni Novanta, tutti i manuali illustravano contenuti nei quali la storia dei due paesi era stata separata, presentando ovviamente posizioni favorevoli all'Ucraina, che aveva contribuito anche al progresso della Russia a proposito di aspetti come la cosiddetta Russia di Kiev (Rus' di Kiev, ove si colloca l'origine

dello Stato russo), la religione ortodossa e l'idea stessa di russificazione. Il giovane Stato indipendente ucraino si accingeva a una nuova storia per «dimostrare che il popolo ucraino ha radici storiche specifiche differenti da quelle dei russi» (Korostelina 2011, 6).

A questo proposito nel manuale della V^a classe di *Racconti della storia dell'ucraina* (1997), Viktor O. Misan (1957-), insegnante di storia e docente presso l'Università Internazionale di Economia e Scienze umane di Rivna, scriveva nella parte introduttiva che il popolo ucraino era stato sempre «oppresso e umiliato» ma che «la Rus' di Kiev è il primo Stato autonomo del popolo ucraino», cercando in questo modo di presentare una visione centrata sull'Ucraina rispetto al regno di Mosca nel quale «il potere apparteneva allo zar»; inoltre, «a causa dell'autocrazia russa, fu deciso di porre termine all'alleanza con Mosca, seppur a malincuore» (Portnov 2011, 41-42).

Oltre all'origine della Rus' di Kiev, dalla quale in realtà scaturiva l'origine di entrambi i paesi, i diversi periodi ed eventi storici ucraini maggiormente soggetti all'interpretazione in chiave nazionale/stica rispetto alla Russia vi sono la Rivoluzione d'ottobre, la guerra civile, le repressioni, la terribile carestia del 1932-33 e la Seconda guerra mondiale. L'interpretazione di questi fatti ha contribuito a sviluppare un'immagine particolare della Russia che si è fondata su un meccanismo di divisione, potenzialmente minacciosa a livello della definizione dei confini fra i due paesi (Korostelina 2010, 136).

Nel manuale della VIII^a classe, a proposito dell'influenza importante dei cosacchi per la storia moderna dell'Ucraina, due sono le vicende degne di nota rispetto ai quali i fatti venivano ricostruiti come tappa del riconoscimento della nazione ucraina. La prima è la descrizione del trattato di Perejslav del 1654 in base al quale fu riconosciuta l'amministrazione cosacca (l'etmanato) nelle regioni ucraine situate sulla riva sinistra del fiume Dnepr, ove si rifugiarono molti cosacchi per sfuggire al Regno Polacco e Lituano. Nonostante i contrasti di alcuni reggimenti, sotto la guida di Bogdan Chmelnyckij (1597-1657), già a capo dell'insurrezione contro la nobiltà polacca del 1648, i cosacchi prestarono giuramento di fedeltà allo zar Alessio I di Mosca. Nel manuale, tuttavia, il trattato veniva presentato come un accordo «internazionale che garantiva l'autonomia statale dell'Ucraina», senza approfondire le vicende dell'etmanato cosacco (Portnov 2011, 44-45) né la successiva guerra russo-polacca che avrebbe portato all'indebolimento del Regno polacco-lituano (1654-1667).

La ragione recondita di questa narrazione doveva convincere del costante desiderio di indipendenza che animava i cosacchi allora abitanti in quella parte dei territori ucraini, e che la magnanimità dello zar Alessio

aveva rispettato l'indipendenza delle popolazioni ucraine. Quanto alla seconda vicenda, descritta con lo stesso stile, essa riguardava la rivolta del leggendario capo cosacco Mazeppa (1687-1709) intento a lottare per l'indipendenza del suo popolo. Rispetto a quest'ultimo «la Russia appare nelle pagine del libro come l'archetipo di una forza esterna che attacca costantemente le libertà ucraine» (Ibidem, 45-46).

Per quanto riguarda la storia del Ventesimo secolo, a seconda degli eventi, si notano nei manuali per la V^a classe orientamenti diversi rispetto al regime sovietico: in quello di Stanislav V. Kul'čickij (1937-) e Jurij I. Šapoval (1954-) (*Storia contemporanea dell'Ucraina*, 2003) si enfatizzano «i crimini crudeli dello stalinismo» come conseguenza delle politiche agricole della leadership di Stalin contro i contadini che si opponevano alla collettivizzazione (Korostelina 2010, 134). Entrambi questi storici sono assai noti per essersi occupati della storia della carestia, l'Holodomor.

Nel manuale *Introduzione alla storia dell'Ucraina* (2003), redatto da Vitalij S. Vlasov (1969-2019), docente attivo presso l'Istituto di pedagogia dell'accademia nazionale delle scienze dell'Ucraina, in collaborazione con Oksana M. Danilevs'ka, docente presso l'Università di Kiev, la Seconda guerra mondiale viene illustrata come una guerra per la libertà e l'indipendenza rispetto al «fascismo» (così veniva definito anche il nazismo nel linguaggio politico di allora – come pure in quello recente); viene descritta come uno dei capitoli più eroici della storia contemporanea, evento coesivo e identificativo di tutti i popoli dell'Unione sovietica fra i quali vi sono anche gli ucraini (Ibidem), benché i casi di collaborazionismo vengano passati sotto silenzio. Specialista di storia moderna presso l'Università di Zaporizžja, Fedir G. Turčenko è autore del manuale di *Storia moderna dell'Ucraina* (2001) che si distingue perché evita il termine ideologico di «Grande guerra patriottica», focalizzandosi sulla resistenza nazionale ucraina e sull'attività dell'esercito e dei partigiani. Questo manuale omette tuttavia il patto Molotov-Ribbentrop, l'occupazione tedesca-sovietica della Polonia nel 1939 e l'Olocausto (Portnov 2011).

Assai interessante sotto il profilo del processo di revisione è il manuale *Storia dell'Ucraina* (2019) di Vitalij S. Vlasov e Stanislav V. Kul'čickij, due accademici autorevoli che avevano fatto la loro carriera al fianco di quelli sovietici. Il loro manuale presenta il culmine di questa visione della storia ucraina fatta di momenti di emancipazione dal dominio russo o dal regime sovietico. Essi descrivono l'Ucraina come una nazione sottomessa ai russi nel corso dei secoli, che ha cercato di ribellarsi invano. Alcuni passaggi contengono episodi come quello della formazione di diversi eserciti ucraini alla fine del

1920 (di un milione di combattenti) pronti a combattere per l'indipendenza da Mosca ovvero dal nuovo governo sovietico (Vlasov, Kul'čickij 2019, 154). Vi si legge anche che «Il regime disumano dei bolscevichi moscoviti in Ucraina non è cambiato nel 1921» e che il regime ha continuato a depredare la popolazione ucraina (Ibidem). Il manuale poi smentisce quanto scritto in passato dallo storico Kul'čickij stesso, specialista di storia economica dell'Ucraina, il quale aveva ridimensionato la quantità delle vittime della carestia (3-4 milioni) pur riconoscendone il carattere genocidario. Dal 2006 infatti il governo ucraino ha promulgato una legge sulla carestia del 1932-33 (l'«Holodomor») definita come genocidio del popolo ucraino e che fu utilizzata anche dai governatori in funzione politica nei confronti della Russia (Cinnella 2015; 2022, 275; Amacher, Eunoble 2021, 11).

Nel manuale viene poi enfatizzato il ruolo degli ucraini (autoctoni) durante l'instaurazione del regime sovietico poiché l'avevano accompagnata da un processo di «de-russificazione» grazie all'opera del comunista e nazionalista ucraino Oleksandr Ia. Šumskij (1890-1946), Commissario del popolo all'Istruzione (1919, 1924-27), vittima dello stalinismo (Vlasov, Kul'čickij 2019). Infine, altri episodi critici rivelavano un paradigma interpretativo lontano dalla complessità dei fatti, come il ruolo che l'Ucraina avrebbe avuto nell'Organizzazione delle nazioni unite nel secondo dopoguerra. Infine gli anni seguiti all'indipendenza dall'Unione sovietica vengono descritti come un periodo di dipendenza economica da Mosca, di separatismo regionale in Crimea e nelle regioni sud-orientali nonché di infiltrati russi nelle istituzioni ucraine (Ibidem, 197).

Nel corso del nuovo millennio, in Ucraina l'insegnamento della storia è andato focalizzandosi in modo sempre più negativo rispetto al passato sovietico e della Russia attuale, con particolare riferimento alla violenza e alla distruzione perpetrate durante il regime sovietico, mentre in quelli russi coevi si sottolineava l'aspetto di superiorità dei russi – «fratelli maggiori» degli ucraini (Korostelina 2010, 136).

A livello comparativo, si può affermare che sia i manuali russi che quelli ucraini riflettono le fasi della storiografia post-sovietica con le inevitabili contraddizioni che ne segnano lo sviluppo, benché in quelli ucraini emerga in modo più chiaro il tentativo di rintracciare i confini dell'Ucraina e della sua identità.

In conclusione, dopo la caduta del comunismo, nella Russia e nell'Ucraina postcomunista l'insegnamento della storia e la revisione dei manuali hanno attraversato diverse fasi che si caratterizzano per una complessità inedita poiché i contenuti hanno subito l'influenza di

tendenze e tensioni politiche più o meno latenti che sono sfociate nel conflitto attuale che ha avuto inizio nel 2014.

I manuali rappresentano uno specchio privilegiato dei cambiamenti in corso: osservato con occhio vigile prima dell'invasione russa del 2022 il processo di revisione della storia che ha diviso il passato dei due paesi potrebbe essere considerato anticipatore della degenerazione dei conflitti, sebbene non sia sempre agevole cogliere in che misura gli storici russi o ucraini, spinti dall'esigenza di superare le interpretazioni dogmatiche sovietiche, fossero consapevoli di elaborare narrazioni che aggravavano le tensioni latenti. Comunque sia, il patrocinio dello Stato, da parte dei rispettivi Ministeri dell'Istruzione, conferma l'obbligo implicito, per gli autori, di corrispondere ai paradigmi della politica ufficiale in campo educativo. Adottato nelle scuole dal settembre del 2023, il manuale di storia redatto da Vladimir P. Medinskij, attuale Presidente dell'Associazione di storia militare, in collaborazione con Anatolij V. Turkunov, *Storia della Russia 1945-inizio del XXI secolo* per l'11° classe, rappresenta un ritorno al manuale considerato come fonte per l'educazione patriottica. La stessa Tamara Eidelman, docente che aveva fatto parte di uno dei primi gruppi di rinnovamento dell'insegnamento della storia negli anni Novanta, caratterizza il manuale come strumento di propaganda e di falsificazione in quanto getta una nuova luce sulla figura del dittatore Stalin, critica la politica estera di Michajl S. Gorbacëv e definisce l'Ucraina come "uno Stato ultranazionalista". Questa narrazione distorta dei fatti è un triste epilogo che testimonia da una parte la mancata ricezione dei contenuti delle leggi ufficiali sulla memoria sul rifiuto del totalitarismo e dall'altra l'abbandono del modello pedagogico delineatosi a fatica dopo la caduta del comunismo.

La gravità della situazione era stata colta già allora dagli osservatori più attenti. Andrea Graziosi, che ha ricostruito la storia dei conflitti fra i due paesi, ha saputo cogliere la cifra dei discorsi tenuti da Putin dal 2007 e le guerre contro la Georgia e la Cecenia, accompagnati dagli interventi in Medio Oriente e dall'alleanza con la Cina: emergeva «con grande nettezza la decisione di Putin di usare la forza all'interno di una nuova strategia aggressiva e interventista» (Graziosi 2022, xvi).

Il processo di revisione dei manuali in entrambi i paesi si è svolto all'insegna di concezioni politiche e ideologiche che hanno creato un solco incolmabile fra i due paesi. Nell'angosciosa attesa del ritorno della pace, resta da chiedersi se e come sarà possibile intrecciare storia e memoria di un passato diviso anche dalla guerra, dalla distruzione e dal ricordo del sacrificio umano che ne è derivato.

BIBLIOGRAFIA

Manuali di storia russi e ucraini

- Danilov, Aleksandr A., Ljudmila, G. Kosulina e Maksim, Iu. Brandt. 2006. *Istorija Rossii XX-načalo XXI veka, Učebnik dlja 9 klassa*. Moskva: Prosveščenie.
- Doluckij, Igor I.. 1994/2002. *Otečestevana istorija. XX vek. Učebnik dlja 10 – 11 klassov obščebrazovatel'nych učreždenij v 2 častjach*. Moskva: Mnemozina.
- Kreder, Aleksandr A. 1995/1996. *Novejšaja istorija XX vek, vol. 1-2*. Moskva: Centr Gumanitarnogo Obrazovanina.
- Ljašenko, Leonid M. 2006. *Istorija Rossii XIX vek, Učebnik dlja 8 klassa*. Moskva: Drofa, 8 ed.
- Ostrovskij, Valerij P., Utkin, Aleksej I. 1995. *Istorija Rossii. XX vek, Učebnik dlja 11 klassa*. Moskva: Drofa. <https://www.at.alleng.org/d/hist/hist509.htm> (ultimo accesso 25 luglio 2023).
- Soroko-Cjupa, Oleg, Smirnov, Vladislav P., Poskonin Vladimir S., Strogranov Alesksandr I. 1995/ 2007. *Mir v dvadcatom veke. Učebnik dlja 11 klassa. Metodičeskoe posobie*. Moskva: Prosveščenie; 2014 disponibile online: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=%D1%86%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%BA%D0%BE+%D1%86%D1%8E%D0%BF%D0%B0%2C+%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA>. (ultimo accesso 25 luglio 2023).
- Biriulëv, Iurij M. 2000. *Vsesvitnja istorija. Novi časti. 8 klasu*. Kyiv: Geneza.
- Belonožko, S.V., Biriulëv, Ijurij M., Davletov, A.P., Kosmina V.G., Nesterenko L.O., Turčenko F.G. 2001. *Vsesvitnja istorija. Novi časi. Častina druga (Kinec' XVIII-počatok XX stoletija). Probnij pidručnik dlja 9 klasu*. Kyiv: Geneza. <https://shkola.in.ua/624-vsesvitnia-istoriia-9-klas-bilozhko.html> (ultimo accesso 25 luglio 2023).
- Karlina, Oksana. 1998. *Istorija srednikh vekiv, Ukraïni, Pidručnik dlja 7 klasu*. Kyiv: Geneza.
- Kulčickij, Stanislav V., Šapoval, Iurij I. 2003. *Novitnja istorija Ukraïny (1914-1939)*. Kyiv: Geneza.
- Liakh, Roman D., Temirova Nadija R. 1999; 2000; 2015. *Istorija Ukraïni do serediny XV st. Pidručnik dlja 7 klasu*. Kyiv: Geneza.
- Misan, Viktor O. 1997; 2010. *Opovidannija z istorii Ukraïni. Pidručnik dlja 5 klasu*. Kyiv: Geneza, 2 ed.
- Smolij, Valerij A. 2007. Stepankov Valerij V. 2007. *Istorija Ukraïni. Pidručnik dlja 7 klasu*. Kyiv: Geneza.
- Švyd'ko, Ganna K., Čornobai P.O. 2007. *Istorija Ukraïni XVI-XVIII. Pidručnik dlja 8 klasu*. Kyiv: Geneza. <https://izi.ua/uk/p-62891557-pidručnik-vsesvitnya-istoriya-8-klas-i-m-biryulov> (ultimo accesso 25 luglio 2023).

- Turčenko, Fedir G., Moroko V.M. 2007; 2017. *Istoriya Ukraini. Druga polovina XVIII-počatok XX st.* Kyiv: Geneza.
- <https://pidruchnyk.com.ua/1005-istoriya-ukrainy-9-klas-turchenko-2017.html> (ultimo accesso 25 luglio 2023).
- Turčenko, Fedir G. 1998. *Istoriya Ukrainy. 1917-1945. Pidručnik dlja 10 klas.* Kyiv: Geneza.
- Turčenko, Fedir G., Pančenko, P.P., Timčenko, S.M. 1995; 1998. *Istoriya Ukrainy. 1945-1995. Pidručnik dlja 11 klas.* Kyiv: Geneza.
- Vlasov, Vitalij S., Kulčic'kij, Stanislav V. 2019. *Istoriya Ukraini. Pidručnik dlja 11 klasu.* Kyiv: LTD, Litera.
- <https://pidruchnyk.com.ua/1228-istoriya-ukrainy-10-klas-vlasov-kulchychky.html> (ultimo accesso 25 luglio 2023).
- Studi sulla storia dell'Urss e dell'Ucraina, sull'insegnamento della storia e sulla manualistica scolastica*
- Alexievich, Svetlana. 2015. *On the Battle Lost (Nobel Lecture)*, 7 December 2015, http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureats72015/alexievich-lecture_e (ultimo accesso 25 luglio 2023).
- Amacher, Korine, Aunoble, Éric, 2021. Introduction to *Histoire partagée, mémoire divisées. Ukraine Russie Pologne*, edited by Korine Amacher, Éric Aunoble, and Andrii Portnov. 7–20. Lausanne: Éditions Antipodes.
- Bojcov, Michajl A. 2003. “Dalla rivoluzione mondiale al dominio degli ambienti culturali. La rappresentazione dell'Europa nei testi scolastici russi di ‘storia mondiale.’” In *Insegnare l'Europa. Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*, edited by Falk Pingel. 345–368. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Caroli, Dorena. 2011. *Cittadini e patrioti. Educazione, letteratura per l'infanzia e costruzione dell'identità nazionale nella Russia sovietica.* Macerata: Eum.
- Caroli, Dorena. 2022. “Evoluzione del sistema scolastico ucraino tra ricerca dell'identità nazionale e plurilinguismo (1991-2021).” *Nuova secondaria* 39: 22–38.
- Caroli, Dorena. 2018. *The Representation of Wars in History Textbooks for Secondary Schools in the Soviet Union (1940–50)*. In *Textbooks and War. Historical and multinational perspectives*, edited by Eugenia Roldan Vera and Eckhardt Fuchs. 255–287. London: Palgrave.
- Caroli, Dorena. 2022. *Top-down messaging: Textbooks, in Media and communication in the Soviet Union (1917-1953). General perspectives*, edited by Kirill Postoutenko, Aleksey Tichomirov and Dmitri Zakharine. 375–387. Cham: Palgrave.
- Cinnella, Ettore. (2015; 2022, 10a ed.) *Ucraina. Il genocidio dimenticato.* Pisa: Della Porta Editori.
- Davies, Franziska, Makhotina Katja. 2022. *Offene Wunden Osteuropas. Reisen zu Erinnerungsorten des Zweiten Weltkrieges.* Darmstadt: Thesis.
- Davies Robert W. (Devis R.U.). 1999. “Sovetskaja istorija v eru El'cina.” In *Evropejskij opyt i prepodavanie istorii v postsovetskoj Rossii. Materialy iz cikla seminarov podderžka regional'nych innovacij v programmach i metodach prepodavanija istorii. Democracy Programme.* 44-64. Moskva: Taxis.
- Farsetti, Alessandro 2019. “Lo stalinismo nei manuali scolastici russi contemporanea: tre narrazioni a confronto tra politiche educative e modelli interpretativi.” *Samizdat* 12: 153–175.
- Ferretti, Maria. 1993. *La memoria mutilata. La Russia ricorda.* Milano: Corbaccio.
- Fuchs, Eckhardt 2010. “Introduction: Contextualizing School Textbook revision.” *Journal of Educational Media, Memory and Society* 2/1: 1–12.
- Gill, Graham. 2013. *Symbolism and Regime Change in Russia.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Graziosi, Andrea. 2022. *L'Ucraina e Putin tra storia e ideologia.* Bari-Roma: Laterza.
- Kaplan, Vera. 2003. *Alla ricerca di un cammino verso l'Europa: la dimensione europea nei testi di storia del XX secolo della Russia.* In *Insegnare l'Europa. Concetti e rappresentazioni nei libri di testo europei*, edited by Falk Pingel, 369-400. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Kaplan, Vera. 2005. *History Teaching in Post-Soviet Russia. Coping with Antithetical traditions.* In *Educational reform in Post-Soviet Russia. Legacies and prospects*, edited by Ben Eklof, Larry E. Holmes and Vera Kaplan. 247–271. London and New York: Frank Cass.
- Korostelina, Karina. 2010. “War of textbooks: History education in Russia and Ukraine.” *Communist and Post-communist Studies* 43: 129–137.
- Korostelina, Karina. 2011. “Shaping unpredictable past: National Identity and history education in Ukraine.” *National identities* 13/1: 1–6.
- Merlo, Simona. 2023. *La costruzione dell'Ucraina contemporanea. Una storia complessa.* Bologna: il Mulino.
- Parlamento europeo. 2022. *Risoluzione del Parlamento europeo del 15 dicembre 2022 sul tema “90 anni dopo l'Holodomor”: riconoscere l'uccisione di massa per fame come genocidio* (2022/3001 RSP).
- [https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/popups/fiche-procedure.do?lang=fr&reference=2022/3001\(RSP\)](https://oeil.secure.europarl.europa.eu/oeil/popups/fiche-procedure.do?lang=fr&reference=2022/3001(RSP)) (ultimo accesso 25 luglio 2023).
- Pingel, Falk. 1997; 2013. *Guide Unesco pour l'analyse et la révision des manuels scolaires.* 2^e édition revue et actualisée. Paris: Unesco, 2 éd.
- Portnov, Andriy. 2011. “Terra hostica: la Russie dans les manuels scolaires d'histoire ukrainiens.” *Anatoli* 2:

39–61; URL: <http://journals.openedition.org/anatoli/489>.

- Portnov, Andriy. 2014. "Soviétisation et désoviétisation de l'histoire en Ukraine. Aspects institutionnels et méthodologiques." *Revue d'études comparatives Est-Ouest* 2/45: 95–127.
- Roccucci, Adriano. 2020. "Parole d'ordine: grande Potenza e terra russa." In "E la storia, la bellezza!" *Limes* 8: 223–235.
- Roccucci, Adriano. 2011. *Stalin e il patriarca. La Chiesa ortodossa e il potere sovietico. 1917-195*. Torino: Einaudi.
- Shevyrev, Aleksander. 2005. *Rewriting the National Past. New Images of Russia in history textbooks of the 1990s*. In *Educational reform in Post-Soviet Russia. Legacies and prospects*, edited by Ben Eklof, Larry E. Holmes and Vera Kaplan, 272–290. London and New York: Frank Cass.
- Zajda, Joseph, Zajda, Rea. 2003. "The Politics of Rewriting History: New History Textbooks and Curriculum Materials in Russia." *International Review of Education/Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft /Revue Internationale de l'Éducation* 49/3-4: 363–384.



Citation: Petruzzi, C. (2023). East Harlem, da quartiere di frontiera a centro dell'*Urban School* degli anni Quaranta. Uno sguardo generale al lavoro di Leonard Covello. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(2): 61-66. doi: 10.36253/rse-14436

Received: February 28, 2023

Accepted: November 10, 2023

Published: December 31, 2023

Copyright: ©2023 Petruzzi, C. 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.

East Harlem, da quartiere di frontiera a centro dell'*Urban School* degli anni Quaranta. Uno sguardo generale al lavoro di Leonard Covello

East Harlem, from Frontier Neighborhood to Urban School Center of the 1940s. An Overview of Leonard Covello's Work

CARMEN PETRUZZI

Università di Foggia
carmen.petruzzi@unifg.it

Abstract. The research starts from the urban and domestic dimension for a historical-anthropological reading of the neighborhood that led the inhabitants of the largest Italo-American community in the United States to collaborate in a collective project of social uplift and rethinking of educational paths in an intercultural, intergenerational and progressive key.

Keywords: italian-american history, educational processes, history of education, Leonard Covello, community centered school.

Riassunto. La ricerca parte dalla dimensione urbana e domestica per una lettura storico-antropologica del quartiere che portò gli abitanti della più grande comunità italoamericana degli Stati Uniti a collaborare ad un progetto collettivo di elevazione sociale e di ripensamento dei percorsi formativi in chiave interculturale, intergenerazionale e progressista.

Parole chiave: storia degli italoamericani, processi formativi, storia della pedagogia, Leonard Covello, scuola di comunità.

ITALIAN HARLEM. DA "HAPPY VALLEY" A
CONTENITORE URBANO DI EMARGINATI

Per i coloni olandesi, East Harlem era conosciuta come "Happy Valley" (Caldwell 1882) per la ricchezza del suolo e la presenza di importanti risorse naturali ma proprio la sua particolare posizione ne fece un'isola separata dal resto dei quartieri di Manhattan (Bell 2010, 2013; Cantore 2022). East Harlem divenne, quindi, la casa per lunghi stanziamenti delle prime comunità di immigrati europei nel Diciottesimo secolo fino all'arrivo di cospicui flussi di

emigrati italiani alla fine dello stesso secolo, a tal punto che fu ribattezzata Italian Harlem. Nell'immaginario emigrazionistico italiano si era affermato il lamento poetico intriso di retorica dei versi de *Gli Emigranti* (1881) di De Amicis che aggiungeva pathos alla disperazione dell'abbandono della terra e raccontava delle profonde ferite ricevute nel paese straniero, "Traditi da un mercante menzognero,/Vanno, oggetto di scherno allo straniero,/Bestie da soma, dispregiati iloti,/Carne da cimitero,/Vanno a campar d'angoscia in lidi ignoti". Eppure proprio quel desiderio di essere dall'altra parte dell'oceano aveva scandito gli ultimi anni della loro permanenza in Italia quando il mito americano alimentava le giornate senza lavoro e speranza nel paese mentre si arrivò persino a dare un valore sacrale alla Statua della Libertà identificata con l'immagine della Madonna (Mulas e Unali 1990). Con la sua "benedizione" gli italiani arrivavano in America aggregandosi, per provenienza geografica, in spazi concentrati al fine di consentire pratiche quotidiane di collaborazione e di massimizzazione delle risorse sottoforma di solidarietà tra paesani, legati da vincoli di terra e di sangue. Il modello di urbanizzazione degli italiani all'estero riflette l'entità dei flussi verso le grandi metropoli dove condividevano oltre che il quartiere, il posizionamento sul mercato del lavoro e la fascia di reddito. Le "catene etniche" erano concentrate nelle aree con maggior richiesta di manodopera, nei quartieri dell'estrema suburbio, sforniti dei trasporti di massa che, successivamente, permisero l'avvicinamento delle periferie alle zone centrali delle grandi città (Cinotto 2014).

East Harlem era la più popolosa tra le Little Italies di New York e, al pari delle altre, grandi erano i problemi dei suoi abitanti: assimilarsi alla società e riformare le condizioni di vita; adattarsi ad aree urbane insalubri deteriorate dall'industrializzazione selvaggia e dall'urbanizzazione caotica. Mentre la *travel literature* (Pecorini 1909; Bernardy 1911; Prezzolini 1963) restituisce un quadro etnoantropologico in cui le difficili condizioni di vita e l'isolamento culturale dei connazionali all'estero si inseriscono in un più intenso discorso sull'identità e sulla dissonanza rispetto alla realtà circostante ripudiata e marginalizzata, tuttavia non mancavano gli slanci territoriali, pur persistendo incomprensioni culturali. L'ostinazione iniziale degli italiani a restare nei loro quartieri confinanti con etnie culturalmente diverse non fu soltanto una forma di legame sentimentale ma costituì un modello di radicale controllo del territorio che, per molti aspetti, ricorda l'attaccamento alla terra e alla propria identità delle novelle di Verga. Robert Orsi ha descritto tali rivendicazioni territoriali, una guerra tra miserabili che sopravvivevano nelle vie desolate della periferia, attraverso le feste e i riti religiosi che acquistarono un

doppio significato perché mostravano sia la devozione al santo che l'opulenza dei festeggiamenti:

Prima ancora che East Harlem diventasse una colonia italiana, la festa rappresentava una coraggiosa rivendicazione: davanti al pubblico di cattolici irlandesi e tedeschi, di protestanti americani, si annunciava a gran voce l'arrivo degli italiani che avrebbero fatto le cose a modo loro. Festeggiando la Madonna della 115a strada, gli italiani si impossessavano del quartiere [...] La processione era un modo per porre l'accento su questa rivendicazione: tutti gli anni si tracciavano i confini della Harlem italiana e con il benessere divino [...] Con l'arrivo dei portoricani negli anni Quaranta e Cinquanta, la processione con tutto il suo seguito devozionale, sarebbe servita a intimidire i nuovi arrivati (1985, 182-183).

L'opinione pubblica statunitense era convinta che gli immigrati italiani fossero criminali e manigoldi grazie alla diffusione di una pericolosa narrativa antitaliana a mezzo stampa (Connel e Gardaphé 2019; LaGumina 1999) e ai primi reportage sulle condizioni e sugli stili di vita degli emigrati (Riis 1890). Intanto gli studi di natura sociologica condotti a Chicago (Park, Burgess e McKenzie 1925) sulle comunità italiane si affermarono già alla fine del Diciottesimo secolo in risposta al "problema italiano" che la società statunitense percepiva nel constatare le diversità tra i nativi e i nuovi emigrati, questi ultimi percepiti come una minaccia per il sistema sociale, politico e culturale raggiunto. Il lavoro pubblicato da Amy Bernardy è tra i più articolati spaccati sul mondo italo-americano di inizio Novecento (Tirabassi 2019, 181): per una veloce americanizzazione era necessario, secondo la giornalista, che le "Piccole Italie spariscano, perché la loro funzione di guscio protettivo, bene o male dell'immigrato analfabeta e incapace di sostenere la solitudine e di operare una propria difesa individuale in un mondo ostile, è finita o sta per finire" (Bernardy 1931, 138).

La sopravvivenza simbolica della Little Italy a Mulberry Street, oggi, è l'esito di una radicale trasformazione urbana che si adoperò per bonificare gli ambienti insalubri; tuttavia, secondo gli studi più recenti, la fine delle isole italiane fu piuttosto la conseguenza della gentrificazione della comunità, il melting pot, l'assimilazione culturale che, producendo benessere, le vincolò a "luogo della progressiva disgregazione delle forme sociali importate dalla terra d'origine, del difficile adattamento della vecchia cultura contadina premoderna alla nuova società americana, dello sgretolamento delle gerarchie familiari, del disagio e dell'isolamento delle seconde generazioni" (Garroni 2019, 199). È proprio a partire dagli anni Quaranta e Cinquanta del Novecento che la compatta e resistente comunità italoamericana, la Happy Valley italiana, si disgregò per trasferirsi in altre zone, in

altre strade, in appartamenti migliori della città di New York. Il processo di americanizzazione era ormai in atto.

DUE MONDI, DUE CULTURE. LE DIFFICOLTÀ DELLE SECONDE GENERAZIONI

Quando il numero degli italoamericani nati o trasferiti giovanissimi negli Stati Uniti superò quello dei genitori nel periodo della Grande emigrazione (1880-1917), il sistema-famiglia, che aveva resistito nella sua forma ancestrale ad un trasferimento oltreoceano, vacillò. Il percorso di inserimento dei soggetti deboli nella nuova società si realizzò secondo percorsi plurimi di integrazione: *economica* che concerneva l'autonomia finanziaria per mezzo di un'occupazione stabile; *sociale* attraverso un'abitazione decorosa, la costruzione oltre che la gestione delle relazioni, la partecipazione all'associazionismo e le attività del tempo libero; *culturale* mediante l'acquisizione della lingua e della cultura del nuovo paese; *politica* con un percorso di graduale partecipazione alla vita sociale e alle iniziative cittadine. Nel caso delle prime comunità italiane all'estero si è assistito ad una parziale integrazione costituita dal raggiungimento di alcune condizioni materiali, dalla preservazione di molte condizioni culturali e identitarie, tendenti al localismo delle catene etniche che congelavano la cultura d'origine, insieme alle leggi, alle tradizioni e agli aspetti folkloristici del vivere insieme. Il gruppo italiano costituì il primo gruppo europeo di notevole consistenza che sembrava refrattario ad una pronta assimilazione mentre praticava quelle forme di controllo sociale per cui "I loro interessi erano limitati letteralmente dalla loro linea di cielo. È stato proprio in questo periodo di emigrazione che lo spirito del *campanilismo*, lo spirito di abitare sotto il proprio campanile, è stato la via tipica dei contadini e degli altri. L'interesse per il localismo era in grado di occupare l'intero orizzonte. Anche l'uomo del paese vicino era percepito come uno straniero" (Rose 1922, 39). La continuazione della vita paesana prevedeva obblighi familiari e consuetudini che mal si conciliavano con lo stile di vita americano. Il senso del dovere applicato ad ogni aspetto dell'esistenza e l'abitudine al lavoro furono percepite come le migliori qualità degli italiani che non rifuggivano i mestieri più duri e portavano con sé le proprie competenze tecniche. Di contro, essi furono sempre restii a mischiarsi con altri che non fossero i compaesani o i membri della famiglia allargata. Il percorso di scolarizzazione non rappresentava una priorità così come non lo era mai stato in Italia, al punto che l'abbandono della scuola in tenera età era la norma, né destava preoccupazione soprattutto nei paesi meridionali (Trebisacce 2018; De Giorgi, Gaudio & Pru-

neri 2019). Eppure l'istruzione obbligatoria e la scuola pubblica furono determinanti nell'accelerare il processo di americanizzazione delle seconde generazioni, incomprese sia dalla famiglia che dalla società per quell'ibridismo culturale che non le facevano rientrare in nessuno dei due mondi ma le teneva sospese nei "compartimenti stagni separati delle tante vite che vivevamo a quei tempi" (Covello 1958, 48).

Da una parte l'ostinazione nelle credenze, nell'educazione e nelle tradizioni paesane esportate negli Stati Uniti boicottavano ogni tentativo di inclusione; anzi è vero giusto il contrario: il primato territoriale e culturale nelle enclavi italiane divenne una forma di protezione e di sopravvivenza culturale anche se, sul piano lavorativo, economico e sociale, limitò, per la maggior parte di essi, ogni possibilità di migliorare la propria condizione. Un bellissimo passaggio di Bernardy evidenzia l'assenza di ogni capacità adattiva al nuovo ambiente come tratto caratteristico nazionale degli italiani in Italia e all'estero:

Dal punto di vista italiano d'Italia, tradizionale, arcaico, la modificazione è insanabile e deplorabilissima; ma per vivere meno male che sia possibile in America è, direi quasi, provvidenziale. Primo risultato dell'ambiente è una differenziazione enorme fra la prima e la seconda generazione immigrata, e anche fra quella immigrata da qualche anno, o da molti anni stabilita in America, e la nuova arrivata. Nello sforzo dell'adattamento certo si perdono molte delle più nobili virtù della razza, tanto fisiche quanto morali [...] Ma poco a poco vi si sostituiscono le qualità richieste dall'ambiente [...] Siamo d'accordo che l'analfabetismo e l'ignoranza della lingua sono negativi dappertutto. Ma qui [negli Stati Uniti, N.d.C.] la rassegnazione eroica appare troppo spesso un adattamento imbelles e riprovevole a condizioni indegne di persone civili; la facile contentatura è interpretata come mancanza di iniziativa, la sottomissione come abbruttimento o vigliaccheria; la obbedienza alla tradizione è inerzia; la semplicità un'anticaglia inutile [...] I figli di questa emigrazione buona e paziente, che lo capiscono intuitivamente, si affrettano a modernizzarsi, e probabilmente saranno più felici (1913, 33-35).

Dall'altro il sistema scolastico americano forniva proprio ai figli degli italiani non soltanto una lingua diversa ma una nuova simbologia e un immaginario culturale, ampliando il divario culturale tra la seconda generazione americanizzata e i loro genitori, che sarebbero sempre appartenuti, al vecchio mondo. Intorno all'americanizzazione, la prima generazione di immigrati mostrò fin da subito opinioni ambivalenti poiché i benefici lavorativi che ne sarebbero derivati, avrebbero portato ad una secca cesura con la tradizione. Senza averne piena consapevolezza fu proprio la seconda generazione a fungere da ponte culturale per i genitori,

portando la lingua e la cultura americana “dentro” gli appartamenti italiani. La conoscenza passiva e imperfetta dell’una o dell’altra lingua avevano un impatto profondo nell’esistenza del ragazzo sia per quanto atteneva la scuola con mediocri prestazioni e rendimenti – spesso il percorso scolastico si interrompeva per sopperire alle necessità economiche della famiglia – sia per quanto riguardava il diverso status acquisito in casa poiché la comprensione dell’inglese, seppur limitata, garantiva una nuova forma di autorevolezza del primogenito e, al contempo, accendeva il conflitto generazionale. L’autonomia del ragazzo era subordinata, infatti, alle regole familiari che non favorivano in alcun modo l’elevazione di un membro più giovane nella gerarchia e nel sistema patriarcale meridionale. Covello nella sua dissertazione dottorale sul background sociale del ragazzo italoamericano a scuola (1967) propose uno studio approfondito sul conflitto intergenerazionale, intensificato a causa di due sistemi culturali diversi di riferimento (330); sull’assenza dei genitori italiani nelle questioni scolastiche e la loro ostilità verso un’istituzione poco conosciuta anche in Italia (331-333); sulle emozioni contrastanti dello studente in formazione (337-345); infine sulle implicazioni di natura caratteriale, personale, educativa e progettuale che il rifiuto di una delle due culture sviluppa (345-351) che amplificano quel divario di sentirsi italiani o americani (Child 1943). Pur riconoscendo l’importanza della scuola come luogo che avrebbe potuto concretizzare il sogno americano attraverso i figli, era comprensibile il timore dei genitori italiani per cui l’approccio assimilazionista avrebbe cancellato ogni traccia del passato dei propri figli, a partire dal loro nome e cognome che le scuole si affrettavano ad americanizzare.

Con queste premesse sarebbe sembrato quasi un’utopia progettare una scuola pensata per il quartiere di East Harlem, con una visione educativa e sociale inclusiva, un luogo in cui i due mondi avrebbero potuto armonicamente riconciliarsi e dove si sarebbe sviluppato il potenziale di ciascuno, a partire proprio dai limiti che la migrazione aveva naturalmente generato.

“ALL THINGS TO ALL BOYS”. IL
CAPOVOLGIMENTO SOCIALE DELLA
BENJAMIN FRANKLIN HIGH SCHOOL

Quando Covello propose l’istituzione della prima scuola superiore con curricula generale, tecnico e commerciale, il quartiere era dominato dalla presenza della comunità italiana – novantamila su una popolazione di duecentomila abitanti – tuttavia, East Harlem stava vivendo una transizione dalla più grande Little Italy di

Manhattan a cuore della comunità portoricana. I cambiamenti demografici del quartiere durante gli anni Quaranta crearono scontri e incomprensioni che portarono a relazioni sempre più tese, in particolare, tra il gruppo italiano e portoricano e Covello non mancò di descrivere alcuni pericolosi episodi, che ebbero una sensazione eco giornalistica, anche nella sua autobiografia, *The Heart is the Teacher* (1958). All’indomani dell’inaugurazione della Benjamin Franklin High School, il New York Sun scriveva che Leonard Covello, direttore didattico della scuola superiore avrebbe coperto la posizione “più difficile mai assegnati ad un preside di scuola superiore di questa città. Egli dovrà organizzare una scuola che sia “all things to all boys”. E avrà nostalgia dei giorni spensierati del 1917-18, quando come unità dei Servizi di Intelligence degli Stati Uniti, tutto ciò che doveva fare era tenere traccia di ladri, disertori e spie¹”.

Sotto gli auspici poco incoraggianti del giornalista, Covello iniziò ciò che è stato considerato uno dei più avventurosi esperimenti di “urban education” della storia degli Stati Uniti d’America (Johanek e Puckett 2007, 119). Dal 1934 al 1942 la Benjamin Franklin aveva arrangiato i suoi locali in sedi scolastiche dismesse e in cinque “street units”, negozi abbandonati e recuperati attraverso la rete sociale della comunità di East Harlem. La scuola diffusa nel quartiere contribuì all’azione di avvicinamento dei suoi abitanti, perlopiù analfabeti, ad un programma ramificato di attività formative ed extraformative. L’imponente edificio in stile georgiano fu completato solo nel febbraio del 1942 grazie alla collaborazione del sindaco La Guardia (Petruzzi 2022) e ancora oggi si erge maestoso in una posizione strategica tra il fiume Harlem, il parco Thomas Jefferson e il quartiere densamente abitato di Pleasant Village.

Il coinvolgimento della comunità nella scuola americana poteva già contare su una lunga storia a partire dal Diciottesimo secolo, perlopiù basato sulla creazione di istituti per l’istruzione dei figli nelle piccole comunità distanti dai grandi centri (Nasaw 1979). Covello, invece, realizzò una *urban school* nel cuore periferico di Manhattan, superando il problema del decentramento del quartiere per ottenere una partecipazione funzionale e significativa da parte della comunità e delle scuole nel soddisfare le esigenze dei ragazzi (Cordasco 1970, 298), dei bambini e degli adulti. Per comprendere l’originalità di questo approccio comunitario, bisognerebbe osservare la pianta dell’edificio che mostra anche nella sua architettura una specifica attenzione ai bisogni funzionali della comunità cittadina e scolastica come l’accesso dalla strada che conduce direttamente all’audi-

¹ L’articolo è privo di titolo, New York Sun, 20 June 1934. In Covello Papers box 122, folder 11, Historical Society of Pennsylvania.

torium e alla biblioteca consentendo agli adulti di poter entrare durante l'orario scolastico, evitando le zone della didattica. La scuola è stata pensata come un campus di quartiere con più accessi e numerose sale comunitarie; il New York Times aveva anticipato il progetto sui lavori della scuola riferendo che sarebbe stata dotata di "insolite strutture [tra cui, N.d.C.] un parco giochi, una stazione meteorologica, un osservatorio scientifico, una serra sul tetto [...] un laboratorio di studi sociali, un ufficio di orientamento, un auditorium, due palestre, una caffetteria per 1.500 persone, una sala di lavoro, un'aula di musica, un museo, un'aula di tessitura artistica, un'aula di ceramica, un laboratorio di fotografia e una camera oscura" (1938, 29).

La scelta politica e educativa di realizzare un presidio culturale per consentire la continuità formativa degli studi superiori ai ragazzi del quartiere-ghetto di East Harlem era stata avvertita come una sfida per rispondere alla povertà, alla carenza di strutture attraverso le idee di un leader con una chiara visione sociale. Il Sopraintendente delle scuole superiori di New York, il Dr. Paul Tildsley, aveva commentato positivamente la scelta di Covello come direttore didattico della Benjamin Franklin perché, oltre al profilo professionale, possedeva le giuste qualità per svolgere un ottimo lavoro, infatti aveva "il comportamento dell'assistente sociale, dotato di grande simpatia e comprensione per tutti i tipi di ragazzi [...] Dovrebbe capire i bisogni e le possibilità dei vari gruppi razziali, specialmente dei ragazzi italiani" (Peables 1978, 194-95).

La Benjamin Franklin sviluppò un programma di welfare sociale per gli studenti, i genitori e tutte le persone della comunità al fine di promuovere il benessere della comunità, l'espansione e la conservazione dei principi di una società democratica e multiculturale. Intorno alla scuola si organizzava la vita quotidiana, cittadina e politica, oltre che culturale dei suoi abitanti. Divenne il mezzo principale per cambiare la comprensione del conflitto razziale interno che sfibrava la comunità, già indebolita dall'area poco servita e istituzionalmente lontana dal potere centrale, impegnata a lottare per assicurarsi le poche risorse disponibili.

L'*urban school* di Covello suggerì una strategia pratica per educare e guidare la comunità a progredire verso i principi democratici deweyani della Great Community (1938). Il suo approccio pose l'istituto pubblico al centro della comunità come agente di democrazia culturale e come forza catalizzatrice per la formazione continua. "All things to all boys" allora è solo una parziale verità poiché dietro lo sforzo di garantire un'offerta completa e alla portata di tutte le famiglie del quartiere, la Benjamin Franklin concentrò l'intera gamma della diversità etnica

e generazionale del quartiere intorno ad essa per oltrepassare i confini fisici e sociali, a partire dai piccoli gruppi in competizione negli spazi di East Harlem.

BIBLIOGRAFIA

- Bell, Christopher. 2013. *East Harlem remembered: oral histories of community and diversity*. Jefferson: McFarland & Company, Inc.
- Bell, Christopher. 2010. *East Harlem revisited*. Charleston: Arcadia.
- Bernardy, Amy. 1931. *Passione italiana sotto cieli stranieri*. Firenze: Le Monnier.
- Bernardy, Amy. 1913. *Italia randagia attraverso gli Stati Uniti*. Torino: Fratelli Bocca.
- Bernardy, Amy. 1911. *America vissuta*. Torino: Fratelli Bocca.
- Caldwell, Arthur. 1882. *The history of Harlem: an historical narrative*. New York: Small Talk Publishing Company.
- Cantore, Renato. 2022. *Harlem, Italia*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Child, Irvin. 1943. *Italian or American*. New Heaven: Yale University Press.
- Cinotto, Simone. 2014. *All things Italian: Italian American Consumers, the Transnational Formation of Taste, and the Commodification of Difference*. In *Making Italian America: Consumer Culture and the Production of Ethnic Identities*, curato da S. Cinotto, 1-31. New York: Fordham University Press.
- Connell, William J, Gardaphé, Fred L. 2019. *L'anti-italianismo- negli Stati Uniti. Evoluzione di un pregiudizio*, Roma: Aracne.
- Cordasco, Francesco. 1970. "Leonard Covello and the Community School". *School and Society*. Vol. 98: 298-299.
- Covello, Leonard. 1967. *The Social Background of the Italo-American School Child. A Study of the Southern Italian Family Mores and their Effect on the School Situation in Italy and America*. Leiden: E.J, Brill.
- Covello, Leonard. 1958. *The Heart is the Teacher*. With G. D'Agostino. New York: McGraw Hill.
- De Giorgi, Fulvio, Gaudio, Angelo, Pruneri Fabio. 2019. *Manuale di Storia della scuola italiana*. Brescia: Scholè.
- Garroni, Maria Susanna. 2019. *Little Italy: l'etnicità come accidente geografico?*. In *La storia degli italoamericani*, a cura di William J. Connell, Stanislao G. Pugliese, 193-214. Firenze: Le Monnier.
- Johanek, Michael C., Puckett, John L. 2007. *Leonard Covello and the Making of Benjamin Franklin High*

- School. Education as if Citizenship Mattered.* Philadelphia: Temple University.
- LaGumina Salvatore J. 1999. *WOP! A Documentary History of Anti-Italian Discrimination.* Toronto: Guernica.
- Mulas Franco, Unari Lina. 1990. *The Italian Myth of America.* In *Italian Americans in Transition*, edited by Joseph V. Scelsa, Salvatore J. LaGumina, Lydio F. Tomasi, 217-227. New York: American Italian Historical Association.
- Nasaw, David. 1979. *Schooled to order. A Social History of Public Schooling in the United States.* Oxford: Oxford University Press.
- Orsi, Robert 1985. *The Madonna of 115th Street : faith and community in Italian Harlem, 1880-1950.* New Heaven: Yale University Press.
- Park Robert E., Burgess Ernest W., McKenzie Robert D. 1925. *The City.* Chicago: Chicago University Press.
- Pecorini, Alberto. 1909. *Gli americani nella vita moderna osservati da un italiano.* Milano: Fratelli Treves.
- Petruzzi, Carmen. 2022. "L'impresa educativa di Leonard Covello (1887-1982) all'ombra della politica di riqualificazione di Fiorello La Guardia". *Nuova Secondaria Ricerca.* 10: 119-141.
- Prezzolini, Giuseppe. 1963. *I trapiantati.* Milano: Longanesi.
- Rose, Philip M. 1922. *The Italians in America.* New York: George H. Doran Company.
- Tirabassi, M. 2019. *Le little Italy del primo Novecento: dalle inchieste di Amy Bernardy,* In *La storia degli italo-americani*, a cura di William J. Connell, Stanislao G. Pugliese, 181-192. Firenze: Le Monnier.
- Trebisacce, Nicola. 2018. "Meridionalismo e scuola nella storia dell'Italia unita". *Studi sulla Formazione.* 21: 215-229.

Articoli di giornale

- "La Guardia Denies Dropping Teachers", New York Times, 18 April 1940, 23.
- "New High School Allotted to Boys," New York Times, 10 November 1938, 29.



Citation: Martinelli, C. (2023). Le scuole d'avviamento alla Giornata della Tecnica: un contributo per una storia dell'istruzione professionale negli anni del fascismo. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(2): 67-79. doi: 10.36253/rse-14787

Received: June 2, 2023

Accepted: October 26, 2023

Published: December 31, 2023

Copyright: © 2023 Martinelli, C. 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.

Le scuole d'avviamento alla Giornata della Tecnica: un contributo per una storia dell'istruzione professionale negli anni del fascismo

Job training schools at the Giornata della Tecnica: a contribution for a history of professional education in the years of fascism

CHIARA MARTINELLI

Università di Firenze
chiara.martinelli@unifi.it

Abstract. A scant literature is devoted to analyse the evolution of vocational education in Italy during Fascism. The article aims at addressing (even partially) to the issue using a particular kind of sources: the publication the Provincial Scholastic Deputy had to write in 1941 for celebrating the “Giornata della Tecnica” (Day for the promotion of Technical Culture), introduced by Fascism in 1940 for prompting enrolment in technical institutes and, almost of all, in the so-called *scuole d'avviamento professionale* (job training schools). Reformed since 1929, the *scuole d'avviamento professionale* were a three-year post-elementary course whose enrolments highly expanded during 1930s. Scholastic reform planned in 1939 – the so-called “Carta della Scuola” – aimed at abolishing this school. At its place, were planned two kinds of vocational schools, the *scuola professionale* (vocational school) and the *scuola artigiana* (craft school): both of them would have granted to their pupils less possibilities to change their social status than the *scuola d'avviamento* did. Publications analysed show a two-fold attitude towards these institutes: some headmasters presented them as a way for pupils to achieve higher level of education; however, scholastic officer regarded them as a “diverted” school, which encouraged pupils to flee from their social and territorial environment.

Keywords: Giuseppe Bottai, “Giornata della Tecnica”, vocational education, job training schools.

Riassunto. Scarsa è stata la letteratura dedicata alla storia dell'istruzione professionale italiana durante il Fascismo. L'articolo cerca di indagare la questione attraverso un particolare tipo di fonti, ovvero le pubblicazioni che, in occasione della “Giornata della Tecnica”, i Provveditorati delle province italiane scrissero su richiesta del Ministero dell'Educazione Nazionale. Create dal Ministro Giuseppe Bottai nel 1940, le “Giornate della Tecnica” intendevano promuovere le iscrizioni in istituti tecnici e scuole professionali come le scuole tecniche e le scuole di avviamento, un corso triennale post-elementare che, riformato dal Ministro Giuseppe Belluzzo nel 1929, aveva conosciuto

negli anni Trenta un grande incremento nelle iscrizioni. L'articolo evidenzia il contrasto tra i fini propagandistici della Giornata e le intenzioni del Regime, inteso a sopprimere, con la "Carta della Scuola" (1939), la scuola di avviamento in luogo di due scuole prive dei suoi stessi sbocchi sociali – la scuola professionale e la scuola artigiana. Tale iato è evidente nella duplice attitudine di presidi e provveditori, talvolta divergenti rispetto agli obiettivi della riforma, in altri casi, invece, concordi.

Parole chiave: Giuseppe Bottai, "Giornata della Tecnica"; istruzione professionale; scuole di avviamento.

LA "GIORNATA DELLA TECNICA", LENTE PER LA STORIA DELL'ISTRUZIONE PROFESSIONALE

Con la sua presenza animatrice, il Duce ha voluto sottolineare l'importanza della Giornata della Tecnica, organizzata in tutta Italia dal Ministero dell'Educazione Nazionale. Il fondatore dell'impero accompagnato dai Ministri Bottai e Muti è in visita all'Istituto Duca degli Abruzzi, osservando attentamente i laboratori dell'Istituto, da quello della chimica a quello della merceologia e del legno (Il Duce visita le Scuole Industriali 1940, 0:04 – 0:29).

2 Giugno 1940. In occasione della Prima Giornata della Tecnica, le cineprese dell'Istituto Luce seguono Mussolini nelle sue visite ad alcune scuole tecnico-professionali della capitale. Osservano i ragazzi delle scuole d'avviamento, in attesa di poter eseguire i loro saggi ai banchi della falegnameria, con i loro seghetti. Riprendono gli studenti un po' più grandi dell'istituto edile mentre costruiscono un pilastro in calcina e mattoni. Il filmato, in seguito proiettato nei cinematografi italiani, costituisce uno dei sette cortometraggi che l'Istituto Luce destina, in maniera più o meno tangente, alla didattica negli istituti tecnico-professionali del primo Novecento. Un numero ben contenuto, se pensiamo alla prodigalità con cui altri ambiti (in primis l'istruzione elementare e i saggi ginnici scolastici) erano seguiti e filmati (Taillibert 2019): ma, che, nondimeno, si profilano come elementi portanti all'interno di un quadro – quello sulla storia delle scuole professionali durante il fascismo – che sconta una mancanza strutturale di fonti reperibili a livello centrale e di documentazione locale. Difficoltà nell'ottenere il permesso per visitare gli archivi scolastici, quando esistenti e inventariati; loro dispersione, o scomparsa, in seguito alla fusione degli avviamenti con le scuole medie, all'indomani della riforma del 1962: questi i motivi che hanno ostacolato, fino a oggi, una disamina storico-educativa dell'argomento. Uno studio più approfondito da un punto di vista amministrativo e legislativo di lungo periodo richiede, talvolta, la consultazione del lavoro di Tonelli, pubblicato ormai nel lontano 1964, anche se gli ultimi anni hanno visto un rinnovato interesse verso l'argomento (Scandurra 2019,

pp. 47-89; Morandi 2014). Proprio per questo motivo, la "Giornata della Tecnica", con la sua mole di articoli e di relazioni statistiche stilate dai singoli Provveditorati, costituisce una lente impareggiabile per fotografare lo stato dell'istruzione professionale agli albori degli anni Quaranta (*La giornata della Tecnica, il consuntivo della seconda giornata 1941*, 259).

Perno della Giornata erano, infatti, gli istituti professionali e (in secondo luogo) gli istituti tecnici. Sono i loro lavori a essere esposti in Mostre provinciali allestite in padiglioni appositamente creati oppure nei singoli istituti, aperti per l'occasione e oggetto di visite e gite dopolavoristiche e scolastiche (*Del Giudice apre le Mostre Scolastiche allestite per la "Giornata della Tecnica" 1940*; Ramdea 1940). Ma la guerra incombe, e i fondi sono sempre più scarsi: le costruzioni inaugurate dalle province di Torino, Roma, Perugia, Pavia, lasciano progressivamente il posto alle più economiche aule magne dei singoli istituti. Prive del drappeggio di ministri e sottosegretari, le edizioni successive della "Giornata della Tecnica", organizzate per il 10 maggio 1942 e per il 4 giugno 1943, non esularono dagli spazi delle aule scolastiche, assumendo le dimensioni di un evento di orientamento per gli studenti delle scuole elementari e medie (*La "Giornata della Tecnica" 1942*; *La giornata della tecnica 1943*). Appare singolare, del resto, che un'iniziativa sull'istruzione tecnico-professionale adotti una tale denominazione. Qualche anno prima, la Mostra nazionale che Bottai medesimo aveva dedicato a questo segmento dell'istruzione secondaria era stata denominata, semplicemente, Mostra sull'istruzione tecnico e professionale (De Angelis 2015, 7). Certo, la Giornata della Tecnica contemplava anche concorsi per inventori, e – nelle province maggiori – una rassegna delle innovazioni giudicate più rilevanti, soprattutto a fine bellico (come ricorda il minaccioso cartello "Cento granate all'ora" che, posto vicino a un modello di bombardiere, la cinepresa Luce non manca di filmare nel cortometraggio summenzionato). Ma il loro era un ruolo secondario: a ricordarlo, la stessa struttura della ripresa, che solo dopo essersi soffermata sugli studenti rivolge la sua attenzione alla Mostra delle invenzioni; e ancora più marcati risultano i distinguo del Ministro dell'Educazione Nazionale Giuseppe Bottai, che afferma esplicitamente la prospet-

tiva educativa e scolastica assunta dalla manifestazione (Bottai 1940). Lo fa attraverso uno dei suoi mezzi di comunicazione prediletti: la radio, già utilizzata per accrescere il consenso attorno alla sua progettata riforma della scuola, che il Gran Consiglio aveva approvato nei suoi punti programmatici – quelli che saranno conosciuti con il nome di “Carta della scuola” (Bottai 1939; Charnitzky 1996, 454; Bravi 2021, 150-4). Dell’«azione di propaganda, [...] tra i giovani e le loro famiglie, per le scuole e carriere di carattere tecnico», affermava il Ministro, «v’è, in Italia, bisogno, per vincere qualche antico pregiudizio, che sopravvive tuttora in alcuni ceti». Quale sia questo pregiudizio è argomento dei minuti seguenti:

Nel settore della scuola media di secondo grado, sopra circa 35mila giovani attualmente licenziati, 1/3 provengono dai Licei, poco meno della metà dagli Istituti magistrali, poco più di 1/6 dagli Istituti tecnici [...]. V’è ancora in Italia una tendenza all’impiego generico, che non si precisa e concreta in una data direzione di competenza tecnica; troppe famiglie considerano la scuola classica come la sola capace di procurare ai loro figli una sistemazione decorosa, e vedono nella tecnica una scuola di rango inferiore, frequentata da elementi di provenienza familiare più modesta, ove il tono degli studi e della disciplina è meno elevato che nelle altre e le possibilità di carriera per i licenziati si fermano a un piano di minore dignità (Bottai 1940, 3-5).

È il discorso, di gentiliana e neoidealista memoria, contro gli “spostati”, contro chi, provenendo da una classe sociale medio-bassa, cercava nella scuola un canale di elevazione sociale. Già nel 1909 la Commissione Reale per la riforma degli studi secondari aveva intravisto nell’istruzione professionale – allora sotto l’egida di un altro ministero, quello di Agricoltura, Industria e Commercio – un possibile canale di sfogo per assorbire tutti quegli studenti che, dopo le elementari, sceglievano di proseguire gli studi in una scuola tecnica (Relazione Commissione Reale 1909, 454). I primi anni del Novecento videro insegnanti e direttori di scuole professionali intenti a pubblicizzare le loro scuole come quegli istituti che, immettendo direttamente nel mercato del lavoro, non avrebbero creato licenziati pronti a partecipare a concorsi di carattere impiegatizio. «Le scuole professionali non faranno mai degli spostati: ecco il primo grande vanto, ecco il merito nostro» affermavano icasticamente nel settembre 1906 i redattori della rivista «La Scuola Industriale» (*Il nostro programma*, 2).

Nel panorama dell’istruzione tecnica e professionale, il primo dopoguerra segnò una serie di trasformazioni, che la figura 1.1 cerca di riassumere.

Sulla falsariga annunciata dai Commissari del 1909, si mosse la Riforma Gentile (Betti 2021, 19; Chiosso

Istruzione tecnica e professionale - Scuole medie inferiori				
Scuola tecnica	Legge Casati	corso triennale di impianto teorico; consente di proseguire iscrivendosi presso un istituto tecnico	1859	1923
Scuola complementare	Legge Gentile	corso triennale di impianto teorico; non consente di proseguire gli studi corso triennale post-elementare [sesta, settima e ottava elementare]; non consentiva la prosecuzione degli studi	1923	1929
Corsi integrativi di avviamento al lavoro	Legge Gentile	corso triennale post-elementare, mutua i programmi dalle scuole operaie di primo grado; era gestito dal Ministero dell'Economia Nazionale	1923	1929
Scuola di avviamento al lavoro	Legge Corbino (Ministero dell'Economia Nazionale)	corso quadriennale di impianto teorico, consentiva l'iscrizione all'Istituto tecnico superiore	1923	1929
Istituto tecnico inferiore	Legge Gentile	corso triennale post-elementare, riuniva le scuole di avviamento al lavoro, i corsi integrativi di avviamento al lavoro e le scuole complementari. Consentiva la prosecuzione degli studi nelle scuole tecniche maschili e nelle scuole professionali femminili e in un istituto tecnico qualora quest'ultimo avesse attivato un corso integrativo annuale. Lo Stato poteva attivare anche versioni abbreviate della scuola di avviamento, i "corsi di avviamento", che duravano uno o due anni.	1923	1940
Scuola di avviamento al lavoro / Scuola di avviamento profess. n. 8	L. 7 gennaio 1929, n. 8		1929	1962
Scuola tecnica	R.D. 15 luglio 1931, n. 889	corso biennale professionalizzante maschile, accessibile dopo la licenza di scuola di avviamento	1931	1962
Scuola professionale femminile	R.D. 15 luglio 1931, n. 889	corso triennale femminile, accessibile dopo la licenza di scuola di avviamento. Le licenziate potevano proseguire gli studi iscrivendosi alla scuola di magistero professionale della donna	1931	1962
Scuola professionale	Carta della Scuola	Prevista dalla Carta della Scuola (1939). Corso triennale per la formazione di maestranze specializzate nelle grandi città. I licenziati potevano proseguire gli studi esclusivamente nelle scuole tecniche biennali		mai attivata
Scuola artigiana	Carta della Scuola	Prevista dalla Carta della Scuola (1939). Corso triennale per la formazione di artigiani rurali		mai attivata
Istruzione tecnica e professionale - Scuole medie superiori				
Istituto tecnico / Istituto tecnico superiore (dal 1923 al 1940)	Legge Casati	corso quadriennale di impianto scientifico e tecnico. In seguito alla creazione della scuola media nel 1940, il corso diventa di cinque anni, in quanto incamera il quarto anno dell'Istituto tecnico inferiore	1859	attivo
Scuola di magistero professionale della donna	R.D. 15 luglio 1931, n. 889	corso biennale femminile, accessibile dopo la licenza di scuola professionale. Le licenziate risultavano abilitate all'insegnamento di economia domestica o di lavori femminili	1931	1956

Figura 1.1. Schema riassuntivo sui cambiamenti legislativi intervenuti nell’istruzione tecnico-professionale gestita dal Ministero della Pubblica Istruzione/dell’Educazione Nazionale dal 1859 al 1940.

2019, 197-8). Venne abrogata la scuola tecnica di casatiana memoria, con la sua licenza adatta sì a preparare ai piccoli impieghi, ma anche a proseguire con l’istituto tecnico, e, attraverso la sezione fisico-matematica, all’Università, presso la Facoltà di Ingegneria (Viola 2016, 159-61). Al suo posto, Gentile prevede due scuole. L’istituto tecnico inferiore, propedeutico all’omonimo corso superiore, accessibile tramite un esame di ammissione in ingresso e caratterizzato da quattro anni di studio del latino (Chiosso 2019, 199). Le scuole complementari, corsi di “complemento” triennali, privi di ulteriori sbocchi (Ricuperati 2001, 261). Deputate a incanalare verso i piccoli impieghi gli studenti di condizione non agiata, andarono invece deserte. Scarso successo sortì, per il momento, l’istituzione di percorsi integrativi che con-

sentissero ai licenziati delle complementari di adire agli studi superiori (Charnitzky 1994, 198). Inizialmente circoscritta al quadriennio 1923-27, la vita dei corsi integrativi era tuttavia destinata a durare, oltrepassando anche le vicissitudini delle scuole complementari, destinate alla chiusura allorché il Ministro dell'Educazione Nazionale Giuseppe Belluzzo le fuse con la "scuola d'avviamento al lavoro" nel 1929 e con il triennio postelementare (Minesso 2013, 214; Lacaita 1987, 275-77). Creata nel 1924 dal Ministro dell'Economia Orso Mario Corbino quando, in sinergia con la Riforma Gentile, mise mano alle scuole professionali che in quegli anni ricadevano sotto il suo dicastero, la "scuola d'avviamento al lavoro" si distingueva in quattro indirizzi: commerciale, industriale, agraria e industriale femminile (Morandi 2014, 102). Per quanto riguarda quest'ultimo indirizzo, non illuda l'utilizzo del termine "industriale", giacché le discipline principali erano economia domestica, igiene, ricamo e sartoria. L'impegno ministeriale verso il settore tecnico-professionale proseguì anche negli anni successivi a Belluzzo: il suo successore, Balbino Giuliano, trasformò le scuole d'avviamento al lavoro in "scuole secondarie d'avviamento professionale", aumentando le ore di officina a discapito di quelle di cultura generale. Infine, con la legge 15 luglio 1931 n. 889, riformò tutta l'istruzione media tecnica e professionale: fondò (art. 6) le scuole tecniche, un corso biennale professionalizzante a cui potevano accedere i licenziati dalle scuole d'avviamento e che era anch'esso diviso in numerosi indirizzi specialistici. In secondo luogo, modificò (art. 9) gli indirizzi degli istituti tecnici, che, limitati a due dalla riforma Gentile (commerciale e per geometri), divennero cinque con l'introduzione degli istituti tecnici nautici, industriali e agrari. Poiché della maggior parte dei nuovi istituti tecnici, per questioni finanziarie, fu istituito il solo corso superiore, con l'articolo 68 della L. 889/1931 fu confermata la possibilità agli Istituti tecnici superiori isolati di istituire un corso preparatorio per i licenziati della scuola d'avviamento. In determinate occasioni e in specifici contesti il provvedimento (che confermava quanto già predisposto, seppur in misura transitoria, da Gentile medesimo) si rivelò una misura capitale, destinata ad aggiungersi a quella, già prevista, di poter accedere ai corsi superiori dei tecnici, dei magistrali e dei Licei scientifici tramite un esame di integrazione; una misura, che, come vedremo, consentì agli studenti degli avviamenti percorrere traiettorie scolastiche alternative, almeno per gli anni Trenta.

Torniamo dunque al problema degli iscritti. Quanti erano? E soprattutto, qual era la loro proporzione rispetto alle coorti di età corrispondente? La Legge Gentile aveva fissato l'obbligo scolastico fino al quattordicesimo anno.

Insieme alle sezioni inferiori di istituti tecnici e magistrali, nonché al primo triennio del ginnasio, la scuola d'avviamento avrebbe dovuto raccogliere la totalità della popolazione giovanile compresa tra gli undici e i quattordici anni. Non era così. Parte dei bambini, e soprattutto delle bambine, interrompeva gli studi nel corso del ciclo elementare. Secondo i calcoli di Charnitzky, nel 1931 464000 bambini minori di 14 anni erano illegalmente impiegati in officine e aziende (Charnitzky 1994, 240). Il computo, dunque, esclude tutti quei bambini impiegati nei campi paterni, oppure, se femmine, adibite alle cure domestiche e familiari. Non deve essere una stima troppo lontana dal vero. I dati dell'Annuario Statistico Italiano (in seguito ASI) riportano per il 1931 4936734 obbligati tra i sei e i quattordici anni e 4382186 iscritti in quella fascia d'età (ISTAT 1934, 209). Sottraendo i secondi ai primi, otteniamo 554550 evasori dall'obbligo, presumibilmente concentrati nella fascia d'età compresa tra gli undici e i quattordici anni. Le cifre risultano sostanzialmente omogenee anche per gli altri anni: nell'anno scolastico 1936-37, su 5261320 obbligati, si registravano 4719713 iscritti, con 541607 evasori (ISTAT 1937, 261). Passiamo all'anno scolastico 1940-41: su 5574310 obbligati, gli evasori furono 577783 (ISTAT 1942, 141). Se in termini assoluti gli evasori aumentarono, in termini relativi si mantennero su percentuali attorno al dieci/undici per cento. Le dimensioni del fenomeno erano talmente ampie da esser apertamente discusse da Provveditori, presidi e docenti in pubblicazioni di carattere propagandistico com'erano pur quelle dedicate alla Giornata della Tecnica e alla Carta della Scuola. La stessa istituzione dei corsi annuali e biennali di avviamento professionale, promossa da Belluzzo nel 1929, può essere vista come un'implicita accettazione della situazione da parte dello Stato: i corsi, nel durare un anno o due, potevano essere conclusi da alunni che, pur trovandosi ancora in situazione di obbligo scolastico, sarebbero presumibilmente andati a lavorare. Leggi sull'obbligo scolastico, scriveva ad esempio il pedagogista e ispettore Giorgio Gabrielli (1940, 55), esistono in Italia, «anche se non sono ovunque applicate». «la maggioranza dei rurali crede» sosteneva invece il Provveditore di Modena,

che la licenza elementare sia sufficiente a dare ai figli che sono destinati ai lavori della terra i primi elementi del leggere, scrivere e far di conto e che la cultura professionale che danno le scuole ed i Corsi di avviamento a tipo agrario sia inutile, o possa comunque essere egregiamente sostituita dall'esperienza del quotidiano lavoro. Questa maggioranza ritiene inoltre che l'obbligo scolastico, sancito dalle vigenti disposizioni, si arresti alle scuole elementari, e non, come è effettivamente, al compimento del 14° anno di età (Provveditorato di Modena 1941, 13-4).

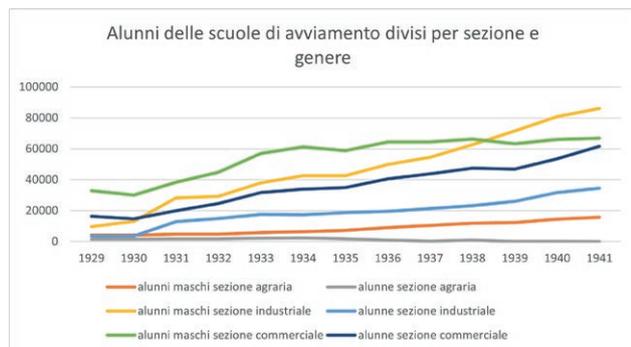


Figura 1.2. Serie storica degli iscritti alle scuole di avviamento, 1929-1941. Fonte: ASI 1932-43.

Provenendo dalle classi sociali più basse, gli evasori dall'obbligo, se avessero ottemperato alla legge, avrebbero, presumibilmente, frequentato le scuole d'avviamento, e non le sezioni inferiori dei tecnici e dei magistrali o i ginnasi. Potrebbero essere considerati iscritti persi per il segmento professionale. Nonostante ciò, le scuole d'avviamento conoscono negli anni Trenta una crescita di iscritti che la figura 1.2 evidenzia apertamente. A esserne investiti furono soprattutto gli avviamenti industriali; poco rilevante, per converso, l'aumento degli studenti negli avviamenti agrari, evento che causò non pochi crucci al Regime e ai Provveditori.

Nel 1929-30, all'indomani della riforma Belluzzo, gli iscritti alle scuole d'avviamento al lavoro governative¹ erano 78009 (ISTAT 1932, 108). Nel 1933-34, gli iscritti erano 149650 (ISTAT 1935, 359). Avrebbero sorpassato la boa dei duecentomila nel 1938-39, fino a diventare 265002 nel 1941-42 (ISTAT 1940, 68; ISTAT 1943, 164). Più contenuto l'andamento delle iscrizioni alle scuole tecniche: nell'anno scolastico 1932-33 gli iscritti erano 5208 (ISTAT 1936, 220); nove anni dopo erano 23540, meno di un decimo di chi, in quello stesso anno, varcava la porta di un'aula di primo avviamento (ISTAT 1943, 163) Risulta poco pregnante un confronto puntuale con gli iscritti negli altri tipi di scuole: i quinquennali ginnasi, nonché le quadriennali sezioni inferiori degli istituti magistrali e degli istituti tecnici constavano di più anni di corso delle triennali scuole d'avviamento (Ricu-perati 2001, 270). Le tabelle sulla popolazione scolastica secondo i rami di insegnamento ci consentono tuttavia di confrontare la popolazione iscritta nei diversi indirizzi e di notare, come evidenzia la figura 1.3, quanto gli

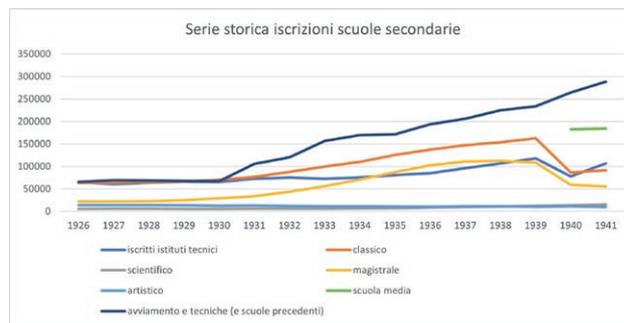


Figura 1.3. Serie storica degli iscritti alle scuole post-elementari, 1929-41. Fonti: ASI 1929-43

studenti delle scuole professionali sopravanzino gli altri indirizzi.

Un segmento più vivo e vitale di quanto le lamentele di Ministri e Provveditori dimostrassero, dunque. Ma era su questo indirizzo che incidevano alcune tra le maggiori modifiche della "Carta della Scuola". La maggior parte vennero solo prospettate: le ristrettezze finanziarie dovute alle contingenze belliche, e la successiva caduta del regime, accantonarono i propositi di riforma. Altri, come la fusione dei primi tre anni dell'istituto magistrale, dell'istituto tecnico e del ginnasio in un corso unico, si concretizzarono nell'anno scolastico 1940-41, quando la legge 899/1940 istituì la scuola media (Oliviero 2023; 2007). Modellata (e non a caso) sulla "Carta del Lavoro" (Bottai 1939, 6), la "Carta della Scuola", come dichiarava Bottai medesimo (1939, 7), assumeva la forma di una dichiarazione di principi (Ostenc 2019, 48). Non di una legge, quindi: a sottolinearlo anche i commenti alla Carta di Giorgio Gabrielli (1940, 27) e di Luigi Volpicelli (1941, 6). Era una struttura "cartista", che intendeva profilarsi come un passo ulteriore verso il totalitarismo da parte di un regime che intravedeva nel dispositivo giuridico della legge un portato dei sistemi politici liberali.

Alcuni elementi soprattutto connotavano la Carta della Scuola. Il primo era il concetto di "servizio scolastico", che sostituiva quello di obbligo scolastico. Nelle intenzioni di Bottai (1939, 35-8), avrebbe dovuto esprimere in maniera più cogente la subordinazione degli individui alle esigenze dello Stato: lungi dall'essere intesa come una concessione del secondo agli interessi dei primi, l'istruzione doveva essere considerata come uno sforzo compiuto dalle persone per rispondere agli interessi economici, industriali e politici nazionali (Gabrielli 1940, 31). Il secondo, apertamente estraneo all'impostazione gentiliana, era quello del lavoro. Turni lavorativi erano introdotti dalla quarta elementare, che andava a costituire, insieme alla quinta, una "scuola del lavoro"

¹ Ho preferito fornire i soli dati riguardo alle scuole governative perché sono gli unici a essere forniti dalle fonti con continuità; le serie storiche sugli iscritti alle scuole pareggiate e parificate risultano, invece, lacunosi per gli anni 1937-1941.

di durata biennale. Turni erano previsti anche nell'istruzione secondaria media e superiore: nelle scuole medie, come specificava la legge 899/1940; e negli istituti di altro tipo, dove, come ricordano le pubblicazioni dei Provveditorati dedicate alla Giornata della Tecnica, la proposta rimase allo stato sperimentale, e dove solitamente gli istituti ripiegarono verso attività di legatoria di libri appartenenti alla biblioteca scolastica (Provveditorato di Padova 1941, 34; Provveditorato di Ascoli Piceno, 1941, 132). Restava l'indubbio accento. Potremmo considerarlo come un lascito della pedagogia attivista, ma, come dimostrano anche gli studi sull'argomento che si diffusero nei tardi anni Venti (Resta 1928), sembra derivare piuttosto da un interesse maturato alla fine dell'Ottocento, in concomitanza con i tentativi di Guido Baccelli di prevederne la pratica nelle scuole elementari (Tabacchi 2014). «La scuola attivista non è la scuola del lavoro» ammoniva infatti già Raffaele Resta alla fine degli anni Venti (1928, 197). Nell'introduzione della pratica lavorativa, infatti, a essere accentuati erano gli aspetti di disciplina e di accondiscendenza alle richieste statuali che, nelle intenzioni del Regime, il nuovo insegnamento avrebbe dovuto inculcare nei giovani: e infatti, secondo Gabrielli, la nuova specifica si configurava

non tanto come compensativo dell'eccessivo lavoro mentale, né come modesto mezzo didattico per dare più chiare e precise cognizioni, né infine per appagare l'adulto, ma perché soprattutto il lavoro è la sostanza di vita dell'uomo, è il suo maggiore fine, la sua meta vicina e lontana (Gabrielli 1940, 67).

Il terzo elemento risultava invece un *trait d'union*, sia pur contraddittorio, con l'impostazione gentiliana, che con la riforma del 1923 aveva inteso dare a ogni classe sociale la sua scuola (Sani 2020, 40-1; Galfrè 2017). Mentre i corsi inferiori degli istituti destinate alle classi medie e alte sarebbero andati incontro a una fusione, una sorte opposta avrebbe atteso gli avviamenti, scissi in scuola artigiana e scuola professionale. Un solo tipo di corso avrebbe connotato la cultura delle classi medio-alte, scindendole da classi popolari la cui preparazione sarebbe stata socialmente e territorialmente controllata da istituti segmentati. Una situazione di potenziale cortocircuito, tanto più che il Regime accentuava, nella propaganda, il carattere selezionatore del suo disegno, presentando la Carta come una misura che, a lungo andare, avrebbe consentito una più accurata selezione delle classi dirigenti (Volpicelli 1941, 18-20). «Nell'ordine corporativo la possibilità di studiare non si compera, si merita» ebbe a dire Bottai (1939, 8) con una frase che Presidi e Provveditori, nelle loro pubblicazioni, amarono talvolta ripetere (Provveditorato di Reggio Emilia, 1941, 43). Ma

le scuole medie erano destinate, come ricordava lo stesso Bottai (1941, 87), a un ristretto numero di persone. Per la maggioranza, esistevano le scuole artigiane e le scuole professionali, entrambe triennali. E proprio la durata era l'unico elemento in comune tra i due corsi: se il primo infatti avrebbe dovuto essere istituito nelle piccole comunità e nelle campagne, e sarebbe stato incluso nell'ordine elementare, il secondo sarebbe sorto nei grandi centri industriali e commerciali e avrebbe fatto parte, come la scuola d'avviamento, dell'ordine medio. Diversamente dai licenziati dalla scuola d'avviamento, tuttavia, quelli della scuola professionale avrebbero potuto proseguire gli studi nelle sole scuole tecniche: nessuna possibilità era data di accedere agli istituti tecnici, aperti esclusivamente a chi frequentava la scuola media. Nulli gli sbocchi delle scuole artigiane: prive dei laboratori e delle officine delle future scuole professionali, miravano a preparare i loro alunni a un lavoro da compiersi nel luogo di nascita, frustandone eventuali possibilità di mobilità sociale e territoriale (Gabrielli 1940, 143-5). Le scuole artigiane, in questo modo, si ponevano come ulteriore tassello della politica ruralista del Regime. E non è un caso che Gabrielli, nell'elogiare la nuova istituzione, la comparasse più volte alla scuola d'avviamento:

La scuola artigiana sostituisce, in sostanza, l'attuale infelice scuola d'avviamento professionale che, dibattendosi incerta e confusa fra le esigenze culturali e le tecniche, in una policromia di materie e di docenti, riesce solo a sviare i giovinetti, disorientandoli in un triennio di fatica inutile e allontanandoli con eguale forza centrifuga dallo studio e dal lavoro (Gabrielli 1940, 143-4).

Enciclopedica, disorientante, confusa: l'atto di accusa alla scuola d'avviamento ricalca, sintomaticamente, quello rivolto alla scuola tecnica trent'anni prima, da neoidealisti e non solo (Galletti e Salvemini 1907). A questo punto, emergono alcune questioni storico-educative. Quali classi sociali frequentavano le scuole d'avviamento? Quali traiettorie scolastiche attendevano i suoi licenziati? Non sono domande a cui le documentazioni ministeriali e ufficiali possono darci risposta. Cercheremo quindi di approfondirle attingendo alle monografie che i Provveditorati, in occasione della Seconda Giornata della Tecnica (4 maggio 1941), produssero sullo stato dell'istruzione tecnico-professionale nelle loro province.

LE SCUOLE D'AVVIAMENTO ALLA GIORNATA DELLA TECNICA

Analizzare un testo – o, come in questo caso, una serie di testi – significa vagliarne gli scopi, il pubblico

a cui era diretto, l'orizzonte discorsivo al cui interno si colloca. Notazioni lapalissiane, ma che è bene ricordare nell'approcciarci alla serie di pubblicazioni che i Provveditorati, in ossequio alla Giornata della Tecnica, redasse per documentare lo sviluppo dell'istruzione tecnico-professionale nelle province di loro pertinenza (*La Giornata della Tecnica, il consuntivo della seconda giornata* 1941, 261). Esplicito e chiaro è l'intento propagandistico: quello di convincere il maggior numero di famiglie a indirizzare i propri figli verso carriere tecnico-professionali (*La seconda "Giornata della tecnica": problema di propaganda* 1941). Proprio questa collocazione induceva provveditori e presidi a trattare quegli argomenti che credevano avrebbero trovato interesse nel largo pubblico e consenso da parte del governo. Ma quali erano, questi argomenti? Su alcuni, come l'esaltazione delle capacità belliche italiane o il richiamo alla Carta della Scuola, non vi erano dubbi. Su altri, come vedremo, la questione era più sfumata, a causa delle posizioni contraddittorie della stessa politica fascista: e in queste insenature possiamo ricercare, se non le posizioni individuali, le sfumature di pensiero che contraddistinguevano l'approccio degli uomini di scuola verso l'istruzione tecnico-professionale. È nelle serie che intravediamo la differenza.

Alcuni tratti comuni caratterizzano i contributi. L'introduzione, curata dal Provveditore, doveva comparare lo sviluppo di istituti, scuole tecniche e avviamenti in relazione alle condizioni economiche della provincia. A questa prima parte ne seguiva un'altra, più corposa, dedicata ai singoli istituti, alla loro storia e alla loro struttura. Il criterio di importanza gerarchica tra le singole scuole era evidente nella disposizione dei singoli capitoli: molto spesso le prime pagine erano occupate dagli istituti tecnici, a cui seguivano scuole di avviamento e scuole tecniche. Concludevano l'indagine i corsi annuali e biennali di avviamento. Molteplici, all'interno di questo quadro, le variazioni possibili. Nell'apparato iconografico, innanzitutto: scarso e di bassa qualità per alcuni, corposo e significativo in altri, come ad esempio nelle pubblicazioni dei Provveditorati di Arezzo e Siena. Nelle narrazioni, in secondo luogo: quelle introdotte dai Provveditori, e quelle monografiche dei presidi, pronte a soffermarsi su un aspetto o l'altro a seconda di quanto lo percepissero cogente rispetto ai fini proposti. Nei dati forniti: le iscrizioni all'anno corrente, per la maggior parte delle pubblicazioni; le serie storiche di cinque-dieci anni, per una piccola parte di esse; preziosissimi dati sui promossi e sui licenziati, per un segmento ancor più piccolo; le condizioni sociali di alunni e alunne, per alcuni rari, luminosi casi.

All'interno di alcune richieste, il Provveditore poteva muoversi seguendo quelle traiettorie che gli sembras-

sero più consone e che, singolarmente, accomunano tanto scuole meridionali quanto settentrionali, senza che sia possibile intravedere diversità consistenti nelle pubblicazioni delle singole province. Poteva limitarsi a ricordare l'importanza dell'istruzione tecnico-professionale per il Regime e per il momento bellico, come spesso avveniva (Provveditorato di Grosseto, 1941, 5). Particolarmente gettonate risultavano le rielaborazioni dei radiodiscorsi che, pronunciati da Bottai (1939; 1940) per spiegare la "Carta della Scuola" e in occasione della Giornata della Tecnica, erano state pubblicati sulle principali testate e ristampati in una serie di opuscoli (Provveditorato di Vercelli, 1941; Provveditorato di Ravenna, 1941). I ragionamenti bottaiiani potevano assurgere a nucleo di un'alata invettiva contro i piccoli borghesi rei di preferire il liceo classico agli istituti. È questa la strategia adottata da Vittorio Casaccio, funzionario a Reggio Emilia, secondo il quale

L'aforisma che sia preferibile un asino vivo a un dottore morto forse nulla ha perduto di freschezza, se si consideri che è morto per la vita della Nazione un qualsiasi addottorato nelle arti, nelle lettere, nel giure, nella medicina, ecc, che ritenga di fregiarsi del lauro accademico senza possederne i meriti e si riveli avulso dalla vita operante della Patria, o quanto meno per inerzia e inettitudine non trovi possibilità di lavoro o clienti e gente da gabbare (Provveditorato di Reggio Emilia 1941, 5).

Ma il Provveditore poteva spingersi oltre. Poteva approfittare dell'occasione per chiedere la fondazione di nuovi istituti. Poteva, infine, decidere di esporre considerazioni non mutate da discorsi ministeriali e mussoliniani, nell'implicita supposizione che si collocassero all'interno dell'orizzonte discorsivo accettato e fatto proprio dal Regime.

Questa ad esempio era la traccia seguita in quello che appare un lamento a una sola voce: lo sviluppo gramo e stentato delle scuole di avviamento agrarie. Se ne lamenta il Provveditore di Modena, che ne ravvisa la causa nella tendenza dei lavoratori della terra a evadere l'obbligo scolastico nella fascia d'età 11-14 anni (Provveditorato di Modena, 1941, 13-4). Ma se ne lamenta anche il suo omologo reggino: e sul banco degli imputati finiscono non solo le famiglie degli agricoltori, ma anche gli Enti Locali, rei di non fornire alle scuole di avviamento agrario quelle risorse che sole avrebbero consentito un regolare funzionamento, come i campi didattici e gli spazi per l'allevamento degli animali da stia (Provveditorato di Reggio Calabria, 1941, 5). Non era del resto infrequente che le scuole di avviamento agrario non disponessero di questi elementi, pur necessari per l'attività didattica. Non ne avevano, ad esempio, le scuole di

Reggio Calabria e di Siracusa (Provveditorato di Siracusa 1941, 10). Ma anche a Montepulciano (Siena), l'istituto "Dupré", che fin dal 1931 apre una sezione agraria, non riuscì a disporre di un campo didattico fino al 1937 (Provveditorato di Siena 1941, 43). Nemmeno l'istituto Zanchi a Este, nel padovano, ne era fornito; e gli iscritti, rispetto alla precedente scuola complementare, diminuirono in maniera così drastica da indurre la presidenza a convertire l'istituto in una scuola commerciale, riscuotendo l'immediato consenso della cittadinanza (Provveditorato di Padova 1941, 40). Non è l'unico istituto a conoscere una simile metamorfosi. A Gorizia e Grosseto le scuole di avviamento agrarie si trasformarono, dopo il primo anno di funzionamento, in istituti a indirizzo industriale (Provveditorato di Gorizia, 1941; Provveditorato di Grosseto, 1941).

Molti erano quindi gli ostacoli che si frapponevano alle scuole agrarie. Necessità di ampi spazi e di campi ben forniti; diffidenza degli agricoltori nei confronti di chi, provenendo dall'esterno, si prefiggeva loro di insegnare abilità e competenze in cui si sentivano versati; alti tassi di evasione dall'obbligo. Ma vi erano altre problematiche, che si presentavano anche qualora le scuole funzionassero a pieno regime. Il collocamento dei licenziati, ad esempio: spesso le aziende agrarie, abituate a sistemi di reclutamento più tradizionali e fondati sull'apprendistato, non sentivano il bisogno di assumerli. Accadeva a Ragusa, dove i licenziati delle scuole di avviamento agrarie trovavano lavoro in città,

spesso abbandonando l'attività agricola della famiglia.

Ciò deve: un po' al fatto che l'agricoltura estensiva della nostra zona non sempre dà larghi margini di guadagno; un po' alla tendenza dell'urbanesimo di qualche famiglia rurale ed un po' al fatto che questi giovani spesso non trovano occupazioni nelle nostre aziende agrarie.

Ma con la razionalizzazione e l'intensificazione, l'agricoltura può notevolmente aumentare il suo reddito e, poi nella vita non bisogna mirare unicamente ed esclusivamente al tornaconto economico.

[...] Gli agricoltori in genere ed i proprietari conduttori diretti in specie dovrebbero più largamente utilizzare questi diplomati; mentre, purtroppo, ci è dato constatare che in varie aziende, e non di limitata importanza, le funzioni di fattore o di direttore sono affidati a individui, spesso, analfabeti, che di agricoltura non hanno la più lontana idea (Provveditorato di Ragusa 1941, 58-9)

Simili problemi erano riscontrati anche a Siracusa, dove però, secondo il preside del locale Istituto tecnico Giuseppe Arangio, i licenziati avrebbero dovuto accettare impieghi simili a quelli offerti a chi era privo di titoli di studio, perché

le scuole agrarie sono fatte non per preparare dei professionisti, ma per formare una categoria di agricoltori e di conducenti di aziende aventi una preparazione adatta alle caratteristiche locali della produzione e dell'industria. Ma, se i licenziati che non hanno aziende proprie da coltivare rinunziassero alla velleità di impiegarsi come professionisti, per ovvie ragioni troverebbero sempre e facilmente da occuparsi, non importa se come salariati fissi o giornalieri, a condizioni migliori degli altri che non hanno frequentato alcun corso d'istruzione agraria (Provveditorato di Siracusa 1941, 9)

Proprio perché costituivano un ulteriore gradino di istruzione rispetto a quella elementare, le scuole di avviamento erano presentate dai contributi in maniera ambigua e contraddittoria. Erano lo strumento con cui le istituzioni potevano maggiormente controllare le modalità di conduzione agraria, senza dubbio; ma consentivano di conseguire quel titolo di studio in più che permetteva ai licenziati di evadere dalla campagna, in contraddizione con i moniti sociali e territoriali largiti dal Regime e abbracciati dai Provveditori senza esitazione. Ne rifuggivano, ad esempio, quelli di Reggio Calabria, scoperti dal Provveditore a istituire un corso privato di preparazione all'esame integrativo per l'ingresso all'Istituto Magistrale (Provveditorato di Reggio Calabria 1941, 6). E ne rifuggivano, come abbiamo visto, quelli di Siracusa, dove il preside Arangio raccomandava di non trasformare i corsi di avviamento annuali e biennali in scuole complete per non dare ai giovani un titolo di studio con cui, successivamente, avrebbero potuto più facilmente abbandonare le campagne (Provveditorato di Siracusa 1941, 8).

Altro ambito in cui vigeva una certa omogeneità era quello del rapporto tra donne e istruzione. Inequivocabili erano, del resto, le parole d'ordine del regime sulla casa e sulla famiglia come "missione naturale" della donna; e sulla scuola, chiamata a consolidare quelle percezioni e quelle attitudini (de Grazia 1992; Ulivieri 1999, 319). La riforma di Bottai, con la riproposizione di un ordine di studi esclusivamente femminile, non esulava da questa prospettiva (Guglielman 2004). E così infatti non mancava di esprimersi il Ministro in una delle sue radioconversazioni:

Sull'assoluta parità umana della donna e dell'uomo non vi è più nessuno, che, oggi, possa seriamente discutere. [...] È nel comune dovere del lavoro, che quell'umana parità si fa, tra uomo e donna, concreta. Ma tal dovere ha carattere sociale: è legato alle condizioni e ai fini della società nazionale; e poiché questa non è un'astrazione, è legato alle condizioni e ai fini delle società particolari, che in effetti la compongono. Appunto perché è un dovere sociale, cioè socialmente determinato individuo per individuo,

il lavoro è sempre diverso, da uomo a donna. Sempre, anche se è prestato allo stesso titolo, o con lo stesso titolo di studio. [...]

L'orientamento del Fascismo è chiaro. [...] Si riconosce alla donna il suo posto. [...] Qui, io voglio intendere il suo posto nel lavoro, dovere comune. In ogni settore del lavoro umano può la donna avere un posto: ma deve essere il suo posto. Quando l'ordine corporativo devia le donne da certi impieghi, pubblici o privati, compie un atto positivo d'avviamento della donna ai suoi impieghi. (Bottai 1939, 39-40; corsivo nel testo).

Posizioni che riecheggiano nei resoconti dei presidi: da quelli che, più stringati, si limitavano a rievocare il ruolo delle scuole di avviamento femminili, «indirizzate verso la preparazione e la formazione della donna di casa, della donna fascista che deve assolvere la sua missione sociale così com'è voluta dal Regime» (Provveditorato di Brindisi 1941, 7); fino a chi, invece, si sentiva più liricamente creativo, come il preside della Scuola di avviamento femminile pisana, che così descrive il suo istituto:

Vera "Casa gioiosa" essa si eleva in pieno sole nel sorridente giardino del Regio Conservatorio. Le ampie e ben arredate aule accolgono le giovani alunne che, con lo studio dei grandi s'innalzano all'intuizione dei più alti ideali religiosi e patriottici; con l'osservazione diretta della natura preparano i fantasiosi motivi che poi dipingono con l'ago; gli ariosi e capaci laboratori le vedono attente ai più svariati lavori; la minuscola e linda cucinetta, le ammira cuoche perfette, esperte nella preparazione di saporosi cibi autarchici; l'accogliente cantuccio, adibito a sala da pranzo invita il visitatore al gradito ristoro delle membra e dell'animo con la mensa squisitamente preparata; la candida culla suggerisce loro le più affettuose cure materne; nei viali ombrosi si snodano e si rafforzano i muscoli per affrontare da forti le gioie della maternità.

Sognando il lupotto da donare domani alla Patria, esse hanno approntato con amore paziente il vestito battesimale; con suggestivo paesaggio giapponese, in onore al Patto tripartito, hanno ricamato le aeree tendine della cameretta che prepareranno per lui; con un volo leggero di farfalle, tra candidi fiori, hanno ornato una elegante tovaglietta per il convito che festeggerà la sua venuta al bel sole d'Italia (Provveditorato di Pisa 1941, 59).

Altro argomento su cui imperava unanime il consenso, del resto, era la capacità delle scuole professionali di garantire un futuro ai propri iscritti. I licenziati «trovano facile e remunerativo impiego presso tutte le amministrazioni tecniche ed ovunque si pratica lavoro meccanico ed elettrico», secondo il preside della Scuola Tecnica "Calzecchi Onesti" di Ancona, uso a moduli discorsivi pronti a comparire nelle pagine di tanti altri colleghi (Provveditorato di Ancona 1941, 64). Era sul

modo con cui queste scuole potevano garantirlo, tuttavia, che le posizioni divergevano. Molte erano le pubblicazioni che esaltavano le capacità degli avviamenti di aprire molteplici vie ai licenziati; quelle del lavoro, senza dubbio, ma anche quelle dello studio, degli Istituti tecnici soprattutto, ma anche degli Istituti Magistrali e in alcuni, sporadici, casi, del Liceo scientifico (Provveditorato di Trieste 1941, 91). «Per molto, per troppo tempo» scriveva ad esempio il preside della scuola d'avviamento commerciale "Filippo Re" di Reggio Emilia,

si è denigrata questa Scuola, definendola una specie di "refugium peccatorum", a cui accorrono i rifiuti della scuola elementare e media!

Mentre per alcuni – come abbiamo detto – è un opportuno coronamento degli studi primari, è per altri una via dischiusa a mete più alte.

Non è vero, infatti, che la Scuola d'Avviamento sia fine a sé stessa; sia, come si suol dire, un binario morto.

Molti giovanetti, che vi si iscrivono per ragioni economiche (la Scuola è esente dal pagamento delle tasse), o conseguono la licenza, ed hanno comunque un mezzo per guadagnarsi onestamente un pane; o dimostrano durante i tre corsi spiccata attitudine allo studio, e in tal caso i genitori possono considerare ottimisticamente l'opportunità di compiere un nuovo sacrificio, facendo proseguire i figli negli studi, con la sicurezza di ottima riuscita (Provveditorato di Reggio Emilia 1941, 45-6).

Discorsi che restituiscono, o meglio sembrano restituire, l'eterogeneità della platea studentesca. Non sempre infatti le scuole d'avviamento erano prerogativa delle classi medio-basse. Lo erano in determinati contesti; un esempio è quello della popolazione maschile della scuola di avviamento professionale "Pietro Giordani" di Parma, molti dei quali, afferma il capo d'istituto,

giungono alla Scuola di Avviamento con una preparazione insufficiente e non pochi di essi purtroppo trascurano di guadagnare il tempo perduto perché conoscono la provvisorietà della loro condizione di scolari. Essi infatti frequentano la nostra Scuola in attesa del 14° anno di età, impazienti di lasciare i libri per andare a lavorare nelle botteghe e nelle officine (Provveditorato di Parma 1941, 22).

Ma già diversa era, in quella stessa scuola, la popolazione femminile: poiché in tutte le classi sociali l'investimento sulla formazione delle ragazze era minore rispetto a quello dei maschi, le scuole di avviamento diventavano appalto non tanto delle classi sociali più basse (che interrompevano piuttosto gli studi), quanto di quel ceto medio che, nel caso di figli maschi, prediligeva ginnasi e istituti tecnici (Provveditorato di Parma 1941, 21). Similmente, se è vero che il 36% delle alunne della scuola di avviamento commerciale "Guido Corsi" di Trieste

proveniva da famiglie operaie, le restanti erano figlie di impiegati e di commercianti (Provveditorato di Trieste 1941, 91). Un'utenza femminile caratterizzava anche l'istituto Guglielmazzi di Verbania, dove

La prevalenza numerica dell'elemento femminile, proveniente in maggior proporzione da famiglie di impiegati, il suo livello intellettuale medio, generalmente più elevato di quello delle sezioni maschili, anche per effetto del naturale più precoce sviluppo psichico, permette di mantenere alla cultura che si imparte [sic] un carattere ed un tono che non sconvengono ad una scuola secondaria, a programma ampio e difficile, specialmente nelle materie tecniche (Provveditorato di Novara 1941, 79)

Ai discorsi possiamo affiancare, quando presenti, i dati sui destini dei licenziati. Li forniscono, ad esempio, la scuola di avviamento industriale e agrario di Cervia, nel ravennate. Dei licenziati maschi, proseguivano gli studi in un istituto tecnico o magistrale il 28%; delle licenziate, il 14 %. (Provveditorato di Ravenna 1941, 71). Per il preside della scuola di Chiusi della Verna, nel senese, la continuazione degli studi presso l'Istituto Tecnico di Siena era un «desiderio sorto in parte accanto alle macchine di questa scuola» (Provveditorato di Siena 1941, 59). A Trieste, il successo scolastico degli ex-studenti dell'avviamento una volta iscritti l'Istituto Tecnico è attribuito alla severità dei professori, «che gareggiano fra di loro per ottenere dalla scolaresca il massimo rendimento» (Provveditorato di Trieste 1941, 67). Paradigmi gentiliani, che trovavano negli orizzonti discorsivi dei capi d'istituto un terreno di coltura tanto fecondo quanto inatteso, favorito dall'accento che la riforma bottaiana destinava alla scuola come strumento di selezione degli studenti migliori. A confermarlo, l'insistenza sulla selettività degli avviamenti, non solo *in itinere* e a conclusione del percorso, ma anche in entrata. Il provveditore reggino lamenta il respingimento di «centinaia» di domande di iscrizione all'avviamento cittadino: motivo, mancano i locali (Provveditorato di Reggio Calabria 1941, 8). Più precisi i dati da Arezzo: nel settembre 1940, il «Margaritone» è stato costretto a respingere cinquanta domande (Provveditorato di Arezzo 1941, 18). Anche a Modena il respingimento delle domande d'iscrizione da quella che, in teoria, era una scuola gratuita e obbligatoria, era una pratica conosciuta e invalsa: ma in questo caso l'approvazione del Provveditore era lampante, perché, «lungi dall'aumentare la capienza di questa Scuola, la sua popolazione scolastica dovrà essere contenuta nei limiti che consentano uno svolgimento il più proficuo possibile degli insegnamenti» (Provveditorato di Modena 1942, 12).

La presenza del corso preparatorio, destinato a quei licenziati dall'Avviamento che desideravano iscriversi in un Istituto Tecnico, facilitava indubbiamente la decisione di proseguire gli studi. A questo proposito, consistenti sono le testimonianze di una sua attivazione presso tutti quei centri in cui non esisteva un istituto tecnico quadriennale inferiore (e non erano pochi). Elenchiamo solo alcuni esempi. Era attivo un corso preparatorio presso l'Istituto Tecnico Agrario di Reggio Calabria (Provveditorato di Reggio Calabria 1941, 42); un altro, presso l'Istituto Tecnico Industriale di Fermo, accoglieva, secondo il preside della scuola di avviamento di Porto San Giorgio, la quasi totalità dei licenziati dalla sua scuola (Provveditorato di Ascoli Piceno 1941, 100). Altri corsi preparatori erano attivi a Grosseto, Novara, Belluno, Sassari, Reggio Emilia, Trieste, L'Aquila. Quanti erano gli iscritti? Difficile saperlo: raramente i volumi dei Provveditorati oltrepassano il semplice accenno. A Sassari, ad esempio, il preside dell'Istituto Tecnico Agrario lo ricorda in quanto fonte per la sua scuola della maggior parte degli iscritti (Provveditorato di Sassari 1941, 66). È un silenzio condiviso a livello nazionale dalle statistiche sull'istruzione degli Annali Statistici Italiani. Quando noti, tuttavia, i dati offrono squarci interessanti, soprattutto se messi a confronto con quelli dei licenziati dalle scuole d'avviamento. Lo sono ad esempio per l'Istituto Tecnico «Cobianchi» di Intra, nel novarese: qui il corso preparatorio è frequentato sei studenti nel 1933, dieci nel 1934, venti nel 1935, 27 nel 1936, 36 nel 1937, 49 nel 1938, 52 nel 1939 (Provveditorato di Novara 1941, 23). Confrontiamo questi numeri con quelli degli iscritti alla terza classe della scuola di avviamento, attiva in quegli anni presso lo stesso plesso: sette, nel 1933; nove, nel 1934; ancora nove, nel 1935; tredici, nel 1936; dieci, nel 1937; tredici, nel 1938; trenta, nel 1939 (Provveditorato di Novara 1941, 23). Non abbiamo le prove per poter sostenere che tutti gli iscritti all'avviamento passassero, automaticamente, al corso preparatorio. Ma le abbiamo per poter argomentare, almeno su piccola scala, l'indubbio potere d'attrazione che, soprattutto alla fine degli anni Trenta, esercitava il corso preparatorio di Intra sui licenziati delle scuole d'avviamento, in una zona dove, peraltro, ne era attivo un altro, a Novara (Provveditorato di Novara 1941, 5).

LA CARTA CHE VERRÀ. PRESIDI E RIFORMA BOTTAI

Su tutti questi ultimi incombeva una scure: quella della «Carta della Scuola» e della trasformazione degli studi professionali. Scissi in due, innanzitutto: una scuola artigiana che, incardinata nell'ordine elementare,

mirava esplicitamente alla stanzialità dei suoi ex-alunni; una scuola professionale che, minoritaria rispetto alla scuola artigiana per distribuzione territoriale, non avrebbe comunque consentito ai suoi licenziati la prosecuzione degli studi in un istituto tecnico. Due quindi erano i timori che si profilavano nei pensieri dei presidi di istituti e scuole d'avviamento professionale. Il primo: quello di vedersi disseccato il rivolo – pur fecondo – di iscritti delle scuole d'avviamento che si dirigevano, in primo luogo, verso gli istituti tecnici. Il secondo: quello di assistere, nei piccoli centri, al declassamento delle scuole di avviamento, chiamate a dismettere organico e struttura da scuola secondaria per assumere i panni di un corso post-elementare. È vero: il Ministero, per canto suo, non si era ancora espresso sui criteri da seguire nella trasformazione delle scuole d'avviamento in artigiana o professionale. Ma i commenti dei pedagogisti maggiormente vicini al regime, così come quelli di politici e senatori (Fedele in Bottai 1941, 87), sembravano lasciare pochi dubbi su quale sarebbe stato l'istituto predominante. «la scuola del popolo italiano, dei nove decimi del popolo che lavora nei campi e nelle officine, sarà quella dell'ordine elementare, nel suo ciclo infantile, elementare, artigiano, nella sua inquadratura armonica», affermava ad esempio Gabrielli (1940, 185). Molteplici erano quindi le giustificazioni di chi, temendo una trasformazione poco gradita, chiedeva nelle pubblicazioni dei provveditorati la trasformazione delle scuole d'avviamento in scuole professionali e non in scuole artigiane. Chiede la conversione in scuola professionale il capo d'istituto della scuola di avviamento di Cortona, in provincia di Arezzo: una scuola artigiana, secondo la sua opinione, favorirebbe l'esodo verso «studi che, in molti casi, aumenterebbero il numero dei disoccupati, accecati dal miraggio di impieghi apparentemente più lucrosi della conduzione di una terra» (Provveditorato di Arezzo 1941, 56). Un provvedimento simile è chiesto dal preside della scuola d'avviamento di Ozieri, nel sassarese: la trasformazione dell'istituto in scuola artigiana, questo il motivo, priverebbe il circondario dell'unica scuola secondaria attiva (Provveditorato di Sassari 1941, 103). Lo chiede, infine, anche il capo della scuola commerciale d'avviamento “Felice Rabotti” nel reggiano, le cui ridotte dimensioni e la collocazione montana sembrano renderla tra i migliori candidati alla trasformazione in scuola artigiana (Provveditorato di Reggio Emilia 1941, 66).

Anche qualora la dimensione della città sembrasse garantire la trasformazione in scuola professionale, persisteva tuttavia il secondo timore. A questo dava voce, ad esempio, il preside della scuola tecnica agraria di Fabriano, secondo il quale,

Con l'attuale ordinamento scolastico i licenziati, purché superino uno speciale esame, possono iscriversi alla seconda classe dell'Istituto Tecnico Agrario.

Di fatto, dall'entrata in vigore della Legge 15 giugno 1931, n. 889, notevole è stato l'afflusso dei licenziati agli istituti tecnici agrari; onde la floridezza di questa Scuola Tecnica è dovuta, oltre alla fama che le hanno procacciato i suoi allievi dando prova della loro buona preparazione tecnica, anche alle possibilità che l'attuale ordine di studi consente. Ed in vero, se il diploma di *Agente Rurale*² appaga le aspirazioni dei più, la via che spesso apre nel contempo per l'accesso all'Istituto Tecnico Agrario soddisfa le esigenze di famiglie che mirano ad una più larga cultura tecnica e generale ed a superiori titoli di studio (Provveditorato di Ancona 1941, 21-2).

Ma le opinioni non erano unanimi. Molti uomini di scuola consideravano questa pluralità di sbocchi un pericolo. Lungi dall'educare i ragazzi delle classi medio-basse ad accettare il destino sociale delle famiglie d'origine, le scuole di avviamento sembravano, nella loro prospettiva, stimolare in parte di loro ambizioni individuali capaci di confliggere con le ferree maglie dell'ordine e della stabilità sociale del Regime. Sono voci più flebili rispetto alle prime; ma sono, comunque, presenti. Significativo è, ad esempio, il lungo discorso con cui il preside della “Pico della Mirandola”, nel modenese, rivendicava al suo istituto il carattere di “scuola fine a se stessa”, senza sbocchi che non siano impieghi di rango medio-basso, perché tra i licenziati

moltissimi hanno potuto decorosamente impiegarsi negli uffici statali e parastatali, negli istituti di credito, nelle aziende private, non solo commerciali, ma anche di più spiccato carattere tecnico ed agrario [...].

Questi risultati sono la prova migliore che la nostra Scuola Professionale svolge la sua opera in perfetta aderenza coi fini eminentemente pratici che le sono segnati nel grande quadro della Scuola Fascista.

Per raggiungere questi fini essa ha nei suoi programmi quel tanto di conoscenza dei Sommi che basti ad avvolgere in una calda luce di poesia la vita, se pure modesta; quel tanto di storia che dia, con la coscienza delle glorie passate, la certezza dei destini imperiali della stirpe di Roma [...].

Per il resto, nozioni pratiche, poche ma sicure, che mettano in grado di coprire un impiego d'ordine, di reggere una piccola azienda, di amministrare un modesto patrimonio, ed esercitazioni che diano e affinino il senso ed il gusto del lavoro (Provveditorato di Modena 1941, 7).

In conclusione. Entrambi i discorsi sembravano poggiare su alcuni dei cardini della riforma bottaiana: cardini propagandati, da un lato, cardini nascosti e operanti, dall'altro. Selezione e orientamento erano state due

² Corsivo nel testo.

delle parole guida nella Carta del 1939. «Il titolo di studio non si compra, si merita» si presentava come silloge alla selezione delle persone più talentuose: come tale era utilizzato da molti dei capi d'istituto, nella convinzione potesse essere realmente applicato a tutto il nuovo sistema scolastico. E tuttavia, il sistema delle scuole artigiane e professionali, nonché la nuova impossibilità per i loro licenziati d'adire le vie dell'istituto tecnico, espungevano dal novero la grande maggioranza degli studenti. Se selezione vi era, trovava luogo all'interno di quel ristretto consesso a cui erano stati destinati ginnasio, istituto tecnico inferiore e istituto magistrale inferiore, e che dopo, con la legge n. 899/1940, fu incanalato verso la scuola media. Mentre le classi sociali superiori sperimentavano nel nuovo istituto un'inedita unificazione scolastica, quelle inferiori risultavano espunte da tutti quei canali e quelle passerelle che gli anni Trenta avevano visto erigersi e rinsaldarsi. Lampante il parallelo, a questo riguardo, con le intenzioni della Riforma Gentile, la cui segregazione sociale era accentuata, sotto certi punti di vista, dalla Carta della Scuola. Ma erano propositi nascosti, sottili, poco evidenti: e forse proprio questo carattere sottintende il primo avvio di un lento mutamento di clima, che forse rendeva poco vantaggioso presentare la nuova riforma come la riproposizione, per certi versi, del gentiliano "a ogni ceto la sua scuola".

Un'impressione tuttavia resta: la contraddittorietà tra propaganda e azioni concrete; l'impossibilità, per l'estremo lembo (perché i Provveditori, d'altro canto, sembrano conservare una certa unanimità d'intenti) degli organi dirigenti dello Stato, di giungere a una loro lettura comune; la difficoltà, in ultima analisi, di riuscire a interpretare le intenzioni di un centro percepito tante volte come lontano.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

1906. "Il nostro programma", In *La Scuola Industriale*, 9: 2.
1940. "Del Giudice apre le Mostre Scolastiche allestite per la "Giornata della Tecnica", *Corriere della Sera - Corriere Milanese*, 3 giugno 1940, p. 2.
1941. "La seconda "Giornata della tecnica": problema di propaganda", *L'istruzione media tecnica*, IV, 4.1941.
- "La Giornata della Tecnica, il consuntivo della seconda giornata", *L'istruzione media tecnica*, IV, 5-6: 259-67.
1942. "La "Giornata della Tecnica", *Corriere della Sera - Corriere Milanese*, 11 maggio: 2.
1943. "La giornata della tecnica. I corsi professionali per i lavoratori", *Corriere della Sera - Corriere Milanese*, 25 aprile: 2.
- Ancona, Provveditorato. 1941. *L'istruzione tecnico-professionale nella provincia di Ancona*. Osimo: Barulli.
- Ascoli Piceno, Provveditorato. 1941. *L'istruzione tecnico-professionale nella provincia di Ascoli Piceno*, Ascoli Piceno: Cesari.
- Arezzo, Provveditorato. 1941. *L'istruzione tecnica nella provincia di Arezzo*, Arezzo: Sinatti.
- Betti, Carmen. 2021. *Introduzione*, in L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Bergamo: Junior.
- Bottai, Giuseppe. 1940. *La Giornata della Tecnica. Radio-conversazione pronunciata dal Ministro Bottai il 13 novembre 1939*, Pavia: Popolare.
- Bottai, Giuseppe. 1941. *La nuova scuola media*. Firenze: Sansoni.
- Id. 1939. *La carta della scuola: relazione del Ministero Bottai al Duce. La carta della scuola approvata dal Gran Consiglio del fascismo. Istruzioni ministeriali. Illustrazioni e commenti*, Bologna: La Diana Scolastica.
- Bravi, Luca. 2021. "La radio a scuola: da Eiar alla web-radio in tempo di Covid. Dalla propaganda ad occasione di formazione comunitaria". In *Annali della didattica e della formazione docente*, 21: 150-64.
- Charnitzky, Jurgen. 1996. *Fascismo e scuola: la politica scolastica del regime, 1922-1943*, Firenze: La Nuova Italia.
- Chiosso, Giorgio. 2019. *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*. Bologna: il Mulino.
- De Grazia, Victoria. 1992. *Le donne nell'Italia fascista*. Venezia: Marsilio.
- Gabrielli, Giorgio. 1940. *Principi, fini e metodi della scuola fascista secondo la Carta della Scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Galletti, Alfredo, e Gaetano Salvemini. 1908. *La riforma della scuola media: notizie, osservazioni, proposte*. Milano: Sandron.
- Galfrè, Monica. 2017. *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Milano: Carocci.
- Eadem. 2000. *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano: FrancoAngeli.
- Guglielman, Eleonora. 2004. "Dalla "scuola per signorine" alla "scuola delle padrone": il Liceo femminile della riforma Gentile e i suoi precedenti storici". In M. Guspini (a cura di), *Da un secolo all'altro. Contributi per una "storia dell'insegnamento della storia"* Roma, Anicia, 155-95.
- ISTAT. 1932. *Annuario Statistico Italiano. Anno 1933*. Roma: Istituto Poligrafico dello Stato.
- Id. 1934. *Annuario Statistico Italiano. Anno 1934*. Roma: Istituto Poligrafico dello Stato.
- Id. 1935. *Annuario Statistico Italiano. Anno 1935*. Roma: Istituto Poligrafico dello Stato.

- Id. 1936. *Annuario Statistico Italiano. Anno 1936*. Roma: Istituto Poligrafico dello Stato.
- Id. 1937. *Annuario Statistico Italiano. Anno 1937*. Roma: Istituto Poligrafico dello Stato.
- Id. 1940. *Annuario Statistico Italiano. Anno 1940*. Roma: Istituto Poligrafico dello Stato.
- Id. 1942. *Annuario Statistico Italiano. Anno 1942*. Roma: Istituto Poligrafico dello Stato.
- Id. 1943. *Annuario Statistico Italiano. Anno 1943*. Roma: Istituto Poligrafico dello Stato.
- Lacaita, Carlo G. 1987. *L'istruzione tecnica dalla riforma Gentile alle leggi Belluzzo*, in "Cultura e società negli anni del Fascismo", Milano: Cordani.
- Minesso, Michela. 2013. *Giuseppe Belluzzo. Tecnico e politico nella storia d'Italia 1876-1952*. Milano: FrancoAngeli.
- Ministero della Pubblica Istruzione. 1909. *Commissione Reale per l'Ordinamento degli Studi Secondari in Italia*, Roma: Cecchini.
- Modena, Provveditorato. 1941. *L'istruzione tecnico-professionale in provincia di Modena*, Modena: Artioli.
- Morandi, Matteo. 2014. "Istruzione e formazione professionale in Italia: evoluzione dell'ordinamento e prospettive culturali", *Historia de la educaciò*, n. 33, pp. 95-107.
- Novara, Provveditorato. 1941. *L'istruzione tecnico-professionale in provincia di Novara*. Novara: Cattaneo.
- Oliviero, Stefano. 2023. *Una scuola democratica per una società democratica. La scuola media unica nelle pagine di "Scuola e città"*. Livorno: Astarte.
- Oliviero, Stefano. 2007. *La scuola media unica: un accidentato iter legislativo*. Pisa: CET.
- Ostenc, Michel. 2019. "Attualismo filosofico e umanesimo del lavoro nella Carta della Scuola", in F. Togni (a cura di), *Giovanni Gentile e l'umanesimo del lavoro*, 41-56. Roma: Studium.
- Padova, Provveditorato. 1941. *L'istruzione tecnico-professionale in provincia di Padova*, Padova: Tipografica.
- Parma, Provveditorato. 1941. *L'istruzione tecnico-professionale in provincia di Parma*, Parma: Donati.
- Pazzaglia, Luciano, e Roberto, Sani (a cura di) 2001. *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al Centro-sinistra*, Brescia: La Scuola.
- Ramdea. 1940. *La "Giornata della Tecnica" sarà celebrata oggi in tutt'Italia*, "Il Messaggero", 2 Giugno 1940, p. 2.
- Ravenna, Provveditorato. 1941. *L'istruzione tecnico-professionale in provincia di Ravenna*, Ravenna: Soc. Tip. Ravennate.
- Reggio Calabria, Provveditorato. 1941. *L'istruzione tecnico-professionale in provincia di Reggio Calabria*, Reggio Calabria: Antoniana.
- Reggio Emilia, Provveditorato. 1941. *L'istruzione tecnico-professionale in provincia di Reggio Emilia*, Reggio Emilia: Poligrafica Reggiana.
- Resta, Raffaele. 1928. *Il lavoro e la scuola del lavoro*. Milano: Dante Alighieri.
- Sani, Roberto. 2020. "La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione sociale delle classi subalterne". In R. Sani e A. Ascenzi (a cura di), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità a oggi*, 25-46. Milano: FrancoAngeli.
- Scandurra Silvia A. 2019. *Scuola e Lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento in Italia dall'Unità ad oggi*, Palermo: Fondazione Nazionale "Vito Fazio Allmayer".
- Siena, Provveditorato. 1941. *L'istruzione tecnico-professionale in provincia di Siena*, Siena: Poligrafica.
- Siracusa, Provveditorato. 1941. *L'istruzione tecnico-professionale in provincia di Siracusa*, Siracusa: Randazzo.
- Taillibert, Christel. 2019. *L'istituto internazionale per la cinematografia educativa. Il ruolo del cinema educativo nella politica internazionale del fascismo italiano*. Traduzione e cura di M. A. D'Arcangeli. Roma: Anicia.
- Trieste, Provveditorato. 1941. *L'istruzione tecnico-professionale nella provincia di Trieste*, Trieste: Moderna.
- Ulivieri, Simonetta (a cura di). 1999. *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Vercelli, Provveditorato. 1941. *L'istruzione tecnico-professionale nella provincia di Vercelli*, Vercelli: Gallardi.
- Viola, Valeria. 2016. *Il segreto degli altri paesi è la scienza, è l'istruzione tecnica*, Lecce: PensaMultimedia.
- Volpicelli, Luigi. 1940. *Commento alla carta della scuola*. Roma: Istituto Nazionale di Cultura fascista.



Citation: Elia, D.F.A. (2023). *Environmental History* nella manualistica degli istituti tecnici. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(2): 81-94. doi: 10.36253/rse-14892

Received: June 30, 2023

Accepted: November 27, 2023

Published: December 31, 2023

Copyright: ©2023 Elia, D.F.A. 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.

Environmental History nella manualistica degli istituti tecnici

Environmental history in the school textbooks of technical institutes

DOMENICO FRANCESCO ANTONIO ELIA

Università di Bari
domenico.elia@uniba.it

Abstract. The author analyses the adoption of history textbooks in grades 11-13 of Italian Technical Institutes during the school year 2022/2023, considering national and international secondary literature. The paper aims to evaluate the extent to which history textbooks cover topics of environmental history by investigating a sample of textbooks widely adopted in these schools. On the basis of the results, the author highlights issues regarding updating textbooks to current academic research. In addition, he formulates proposals to increase the presence of environmental history and enhance the connections between individuals, societies and the Earth following a planetary education (Morin 2016).

Keywords: environmental history, school textbooks, technical institutes, anthropocene, Italy.

Riassunto. Nel presente contributo l'autore, sulla base della letteratura scientifica nazionale e internazionale, ha analizzato i dati sulle adozioni dei manuali di storia nel triennio degli istituti tecnici italiani nel corso dell'anno scolastico 2022/2023. L'obiettivo di ricerca è quello di ricostruire la presenza della storia ambientale all'interno dei testi maggiormente adottati all'interno di questi istituti. Sarà possibile evidenziare, dunque, le criticità in merito al mancato aggiornamento agli studi accademici dei manuali e sviluppare alcune ipotesi di applicazione della storia ambientale per favorire una maggiore connessione fra individuo, società e pianeta Terra nell'ambito di una pedagogia planetaria (Morin 2016).

Parole chiave: storia ambientale, manuali scolastici, istituti tecnici, antropocene, Italia.

INTRODUZIONE STORIOGRAFICA E METODOLOGICA: UNA MANCATA SINERGIA DI SAPERI

La recente introduzione, all'interno dell'offerta formativa degli Atenei italiani, di alcuni corsi di insegnamento dedicati alla storia ambientale (*environmental history*), intesa come la «storia delle reciproche relazioni tra il

genere umano e il resto della natura» (McNeill 2003, 6), intende facilitare lo studio dei soggetti materiali (foreste, laghi) e dei *modus operandi* politici e legislativi relativi alla gestione dell'ambiente (cfr. Neri Serneri e Corona 2007), attraverso un approccio che spazia dal locale al globale e dai tempi geologici sino alla contemporaneità (cfr. Bini e Corona 2019, 215-35). Questo fenomeno segnala l'accresciuta sensibilità accademica nei confronti dell'*environmental history*, attinente prevalentemente al Settore scientifico disciplinare della Storia contemporanea (M-Sto/04)¹, che si accompagna alla fondazione, nel 2021, della Società italiana di storia ambientale (SISAM)². Nell'ambito degli insegnamenti afferenti al Settore concorsuale 11/D1 (Pedagogia e Storia della pedagogia) pur assistendo alla crescente presenza di corsi e seminari dedicati alla pedagogia dell'ambiente³ e alla presenza, nell'ambito della SIPED, del Gruppo di Lavoro «Pedagogia dell'Ambiente» – in grado di identificare «un ambito di discorso che ha per oggetto la riflessione sul rapporto tra formazione umana ed ambiente, nelle sue diverse forme storico-culturali»⁴ – mancano insegnamenti dedicati specificatamente all'approfondimento della storia ambientale che siano capaci di «valorizzare gli aspetti interdisciplinari [dell'educazione allo sviluppo sostenibile] anche nei confronti dei saperi storici, linguistico-letterari, artistici molto meno presenti nelle attuali progettazioni e programmazioni» (Santelli Beccegato 2018, 128). Si manifesta, comunque, un interesse maggiore della comunità accademica nei confronti della pedagogia della natura (cfr. Malavasi 2008; Birbes 2017; Iavarone *et al.* 2017; Odini 2018, 43-50; Strongoli 2019), tesa a considerare

l'Ambiente non solo nella sua configurazione fisica [...] ma anche e soprattutto come contesto mentale, delineando dunque il complesso della realtà in cui l'uomo vive

¹ Nella pagina della SISAM dedicata agli «Insegnamenti di Storia Ambientale» attivi nel 2022, su 32 SSD complessivi 9 erano relativi al settore di M-Sto/04. Seguivano la Storia Medioevale (4), la Geografia (4), la Storia Economica (4), la Storia dell'Architettura (3), la Storia Moderna (3), ed altri che si attestavano su posizioni minori. Risultava assente la Storia della Pedagogia. SISAM. 2023. <https://www.storiaambientale.it/didattica/insegnamenti-di-storia-ambientale/>. Accessed: April 4, 2023.

² SISAM. 2022. «Presentazione». <https://www.storiaambientale.it/chisiamo/>. Accessed: April 4, 2023.

³ A titolo d'esempio, riporto la scheda dell'insegnamento di Pedagogia dell'Ambiente attivo presso l'Ateneo di Torino. https://naturali.campusnet.unito.it/do/corsi.pl/Show?_id=2d4p. Accessed: April 4, 2023.

⁴ (Birbes, Del Gobbo e Parricchi. 2023). «Gruppi di lavoro. Siped. Pedagogia dell'ambiente, Agenda 2030, Sostenibilità del Benessere. Next Generation EU, Giustizia, Resistenza Educativa». <https://www.siped.it/gruppi-di-lavoro/pedagogia-dellambiente-agenda-2030-sostenibilita-del-benessere-next-generation-eu-giustizia-resistenza-educativa/>. Accessed: April 4, 2023.

esplicitandone le dimensioni bio-psicologiche e socio-culturali in termini di co-evoluzione tra soggetto e natura (D'Antone e Parricchi 2018, 7).

Queste riflessioni euristiche, accompagnate a una crescente presenza del soggetto ambientale negli insegnamenti attivati negli Atenei italiani, spingono lo scrivente a interrogarsi sulle modalità di trasmissione dei concetti basi dell'*environmental history* nell'ordine scolastico propedeutico all'istruzione universitaria. L'obiettivo di ricerca, dunque, diviene quello di delineare i nodi e le questioni ancora irrisolte nella trattazione di una tematica interdisciplinare attraverso lo studio della manualistica storica negli istituti superiori di secondo grado. Negli ultimi trent'anni, infatti, la letteratura scientifica ha sottolineato l'importanza del manuale inteso come «il mezzo più importante nell'insegnamento della storia» (Rüsen 1992, 237-50), con l'obiettivo di lumeggiare, attraverso la *textbook analysis* (cfr. Choppin 2004, 549-66; Fuchs e Sammler 2016; Gautschi e Bunnenberg 2021)

gli aspetti ideologici e identitari del manuale, le politiche di controllo, la loro inclusività, la veridicità e la diffusione di stereotipi e misconoscenze [...] il modo con il quale vengono presentati i vari periodi, dalla preistoria ai giorni nostri, o singoli problemi (Brusa 2021a, 185).

Sul rapporto tra umanità e natura si è soffermato recentemente Ide (2018, 357-67), evidenziando tre orientamenti propri degli studi umanistici, presenti anche nei testi scolastici: l'educazione ambientale vera e propria, l'educazione ai disastri e, infine, la geopolitica critica, denunciando, tuttavia, come sovente gli autori dei manuali prestino meno attenzione a questi temi, sottraendosi a un'interpretazione complessa della questione ambientale. Un primo censimento in questa direzione – effettuato da Rovinello in un recente contributo – ha sottolineato il generale disinteresse della manualistica storica nei confronti di tale tematica, che non è riuscita «a permeare di sé i libri scolastici, sebbene [sia questione] all'ordine del giorno nell'agenda storiografica nazionale» (2020, 34).

Una recente ricerca in merito agli spazi riservati all'*environmental history* nei manuali adottati nei licei italiani (cfr. Elia 2022, 185-97) ha confermato la scarsa importanza attribuita a questa tematica: una delle cause principali alla base di questa latitanza deve essere ricondotta allo sviluppo tardivo, in Italia, di questa branca di studi (cfr. Piccioni 2022, 149), a lungo confinata in una «nicchia verso la quale spesso viene respinta dalla storiografia *mainstream*» (Barca e Guidi 2013, 5). La ricerca condotta in questo contributo, invece, intende analizzare la presenza dell'*environmental history* nella manualisti-

ca di storia adottata nell'altro grande ramo delle scuole secondarie superiori, costituito dagli istituti tecnici: l'obiettivo è verificare se le competenze relative al riconoscimento degli «aspetti geografici, ecologici, territoriali dell'ambiente naturale ed antropico, le connessioni con le strutture demografiche, economiche, sociali, culturali e le trasformazioni intervenute nel corso del tempo»⁵ si dimostrano capaci di promuovere una solida conoscenza della storia ambientale. La storiografia italiana, partendo dalle ricerche sulle opere nazionali di disboscamento e di bonificazione e sulla storia dell'agricoltura (cfr. Cavazza 2018, 63) è approdata, infine, agli studi sull'ambiente «sempre meno inteso come puro e semplice luogo di produzione e sempre più [...] come ecosistema, cioè quale realtà dotata di nessi sistemici e di proprie logiche interne» (Bevilacqua 2002, 161). Nell'ambito degli studi storico-educativi (cfr. Cronon 1993; Julia *et al.* 2004, 263-86; Hughes 2008, 321-4), si rende necessario, dunque, ragionare in termini di storia culturale dell'ambiente avendo consapevolezza che «è in altri termini nella sua interpretazione come storia culturale che il campo della storia dell'educazione gioca il suo futuro contributo agli studi storici e alla promozione della propria dimensione pedagogica» (Mariuzzo 2022, 640). L'obiettivo, dunque, è quello di approfondire le modalità di interazione fra comunità umane ed ecosistema che hanno avuto una profonda influenza sulla formazione di un immaginario intergenerazionale in merito al manufatto «ambiente», e che condizionano, ancora oggi, l'immagine di un'umanità agente dei processi di estinzione di massa delle specie vegetali e animali del pianeta Terra e incapace, allo stesso tempo, di sottrarsi ai meccanismi di tale processo distruttivo (cfr. Aldrich 2010, 1-14). La storia ambientale incoraggia, infatti, le riflessioni attorno alle relazioni fra natura e umanità: la prima intesa «nella duplice accezione di ecosistema [...] e di erogatore delle risorse utilizzate nello sviluppo sociale [e] gli uomini [considerati come] i soggetti sociali, economici e istituzionali che valorizzano, in cooperazione e competizione tra loro, quelle risorse» (Neri Serneri 2005, 21).

L'obiettivo, perciò, è quello di approfondire le modalità di interazioni fra comunità umane e ambiente naturale, descritte nei testi scolastici: per conoscere tali interconnessioni

la scala analitica più adatta è quella con cui gli storici hanno maggiore confidenza, cioè quella che attraverso vicende

ben definite consenta di studiare, discutere e problematizzare determinati assetti sociali, economici e culturali oltre ai valori che ne sono alla base (Bonan 2020, 31).

Il carattere preliminare dello studio in atto intende verificare, dunque, quali risposte gli autori dei manuali hanno provato a offrire ai seguenti interrogativi maturati nella riflessione storiografica:

attraverso quali processi si sono venuti configurando gli attuali problemi ambientali? Quali sono gli aspetti sociali della gestione ambientale? Una crescita economica dissipativa e distruttiva è l'unico modello di sviluppo possibile o esistono le condizioni storiche per uno sviluppo diverso? Attraverso quali meccanismi era regolato il rapporto tra uomini e ambiente nella fase storica precedente alla crisi ecologica? (Corona 2004, 156).

La ricerca condotta in questa sede si è avvalsa dei dati regionali sulle adozioni dei testi scolastici trasmessi annualmente dal Ministero dell'istruzione e del merito sul Portale unico dei dati della scuola⁶. Sono stati censiti così 137 manuali utilizzati negli istituti tecnici durante l'anno scolastico 2022/2023, per un totale di 17.857 adozioni in tutto il territorio nazionale, confermando la presenza di un'offerta diversificata di questi testi (cfr. Marcellini e Portincasa 2020). Sulla base di questi dati sono stati individuati, dunque, i dieci manuali di storia maggiormente scelti dai docenti, elencati di seguito secondo ordine decrescente (cfr. Calvani 2020, 3 voll.; Barbero, Frugoni e Sclarandis 2021, 3 voll.; Bertini 2019, 3 voll.; Brancati e Pagliarani 2019, 3 voll.; De Luna e Meriggi 2018, 3 voll.; Gentile, Ronga e Rossi 2017, 5 voll.; Brancati 2018/2020, 3 voll.; Barbero, Frugoni e Sclarandis 2019, 3 voll.; Fossati, Luppi e Zanette 2019, 3 voll.; Fossati, Luppi e Zanette 2016, 3 voll.)⁷. Alcuni di questi titoli (cfr. De Luna e Meriggi 2018; Gentile, Ronga e Rossi 2017; Barbero, Frugoni e Sclarandis 2019), tuttavia, sono stati già analizzati in un contributo dedicato alla manualistica liceale (cfr. Elia 2022, 185-97): per questa ragione, sono stati sostituiti dai manuali collocati nelle posizioni successive in ordine decrescente di adozione (cfr. Castrovano 2021, 3 voll.; Brancati e Pagliarani 2015, 3 voll.; Gentile e Ronga 2017, 5 voll.)⁸. La ricerca intrapresa in

⁶ Ministero dell'istruzione e del merito, Portale unico dei dati della scuola. 2022. "Adozioni libri di testo". <https://dati.istruzione.it/opendata/opendata/catalogo/elements1/?area=Adozioni%20libri%20di%20testo>. Accessed: 4 April, 2023.

⁷ Sono state calcolate 1265 adozioni per il primo manuale; 1083 per il secondo; 979 per il terzo; 954 per il quarto; 784 per il quinto; 757 per il sesto; 736 per il settimo; 665 per l'ottavo; 449 per il nono; 419 per il decimo.

⁸ Le cifre relative alle adozioni di questi tre testi sono le seguenti: 381; 344; 335. Il manuale di Fossati, Luppi e Zanette del 2015, collocato in

⁵ Ministero dell'istruzione e del merito, "Direttiva Ministeriale n. 4", "Istituti Tecnici, Settori Economico e Tecnologico, Area Generale, Disciplina: Storia", 11, 16 gennaio 2012. <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/diritto-economia/programmi-ministeriali/istituti-tecnici.html>. Accessed: 4 April, 2023.

questa sede verificherà se nei manuali sia presente una storia ambientale espressa in termini narrativi, che privilegi, cioè, esposizioni capaci di spiegare

le conseguenze delle diverse interazioni passate con il mondo naturale e [che] ci mettano in guardia dai problemi potenziali, quando noi facciamo politica e prendiamo decisioni che riguardano la vita nostra e quella dei nostri figli (Merchant 2002, 138).

LA STORIA AMBIENTALE DALL'ANNO MILLE AL SEICENTO

L'influenza del clima sulle vicende storiche comprese tra l'inizio del secondo millennio dell'era volgare e il diciassettesimo secolo non è trascurata affatto all'interno dei principali manuali adottati negli istituti tecnici. L'aumento medio delle temperature tra l'anno Mille e il quattordicesimo secolo – il cosiddetto «periodo caldo medievale» – infatti, viene chiamato in causa per spiegare la ripresa dell'agricoltura nell'undicesimo secolo in Europa occidentale (cfr. Calvani 2020, Vol. 1, 18; Barbero, Frugoni e Sclarandis 2021, Vol. 1, 8; Brancati e Pagliarani 2019, Vol. 1, 52; Fossati, Luppi e Zanette 2019, Vol. 1, 22; Fossati, Luppi e Zanette 2016, Vol. 1, 41; Castronovo 2021, Vol. 1, 15; Gentile e Ronga 2017, Vol. 3, 46). Inoltre questo fenomeno

permise la colonizzazione [della Groenlandia le cui] temperature medie si innalzarono infatti di 4 gradi, più del doppio della media europea, permettendo l'approdo delle rapide imbarcazioni vichinghe (i celebri *drakkar*), che vi giunsero intorno al 980 (Castronovo 2021, Vol. 1, 116).

L'importanza attribuita al fattore climatico tuttavia, non deve condurre a interpretazioni storiche radicali sullo sviluppo delle società umane, sebbene possa contribuire a spiegare la differente produzione agricola tra Nord e Sud dell'Europa e, conseguentemente, le differenti abitudini alimentari (cfr. Gentile e Ronga 2017, Vol. 3, 17). Se è vero che «lungo la *fascia a clima temperato*, caratterizzata dall'alternarsi delle quattro stagioni [...] le comunità umane trovano le condizioni migliori per svilupparsi», non è altrettanto corretto sostenere, infatti, che «*nel resto del mondo* [...] gli uomini vivevano in modo semiprimitivo, in forme simili alle comunità del Paleolitico» (Gentile e Ronga 2017, Vol. 3, 12), come testimoniano, ad esempio, i casi delle avanzate civiltà mesoamericane e andine.

undicesima posizione con 388 adozioni, risulta già affrontato nel contributo di Elia 2022, 185-97.

In modo analogo, gli autori dei manuali ricorrono ampiamente ai fattori climatici (cfr. Fossati, Luppi e Zanette 2019, Vol. 1, 136; Fossati, Luppi e Zanette 2016, Vol. 1, 143; Brancati e Pagliarani 2015, Vol. 1, 148) nell'esegesi della crisi del Trecento: «ancora una volta fu il *clima* a incidere pesantemente sulla vita degli uomini» (Calvani 2020, Vol. 1, 182), determinando una situazione ambientale difficile nella quale «si verificarono fenomeni atmosferici particolarmente instabili, in alcuni casi straordinari, come le alluvioni, che misero a dura prova le varie attività dell'uomo» (Barbero, Sclarandis e Frugoni 2021, Vol. 1, 184). Questi fattori incisero «molto pesantemente sull'agricoltura, provocando una *crisi* produttiva e una lunga fase di *depressione* economica» (Bertini 2019, Vol. 1, 112): in questo modo «le campagne non diedero più raccolti sufficienti a sfamare la popolazione europea, che nei tre secoli precedenti era sensibilmente aumentata» (Brancati e Pagliarani 2019, Vol. 1, 144). Il generale abbassamento delle temperature medie iniziato proprio a metà del Trecento viene inquadrato dagli autori all'interno della cosiddetta «piccola era glaciale» (cfr. Fossati, Luppi e Zanette 2016, Vol. 1, 145; Castronovo 2021, Vol. 1, 116) protrattasi fino alla metà dell'Ottocento: essa fu caratterizzata da «un *generale abbassamento delle temperature*, accompagnata da un'*estensione dei ghiacci* sia nelle regioni polari sia nelle valli alpine» (Fossati, Luppi e Zanette 2019, Vol. 1, 140). Il peggioramento delle condizioni climatiche nel Trecento è richiamato in una scheda dedicata al rapporto fra clima e attività umane per introdurre la questione del riscaldamento globale attuale (cfr. Bertini 2019, Vol. 1, 176-7), accennando brevemente alle influenze su questo fenomeno dovute alle

attività umane, in particolare negli ultimi due secoli, da quando cioè, in seguito alla *rivoluzione industriale*, è incominciato l'uso di *combustibili fossili* (carbone e petrolio) con il conseguente aumento dei cosiddetti «*gas serra*» (Fossati, Luppi e Zanette 2019, Vol. 1, 147).

Riferimenti alla «piccola era glaciale» si riscontrano ancora nella disamina della crisi del Seicento (cfr. Calvani 2020, Vol. 1, 391; Barbero, Sclarandis e Frugoni 2021, Vol. 1, 484; Bertini 2019, Vol. 1, 410; Fossati, Luppi e Zanette 2016, Vol. 1, 386; Castronovo 2021, Vol. 1, 469) e sono utilizzati per sottolineare l'importanza di diversificare la produzione agricola per opporsi agli sconvolgimenti climatici:

fu così che nel Seicento, per esempio, la crisi agricola colpì duramente coloro che si erano dedicati solo alla coltivazione del *grano*, mentre risparmiò chi aveva puntato anche su altre colture, come il mais, il riso e le patate (Barbero, Sclarandis e Frugoni 2021, Vol. 1, 494).

Meno diffusi, purtroppo, appaiono i riferimenti alle interazioni fra ambiente naturale e società antropiche: non emerge, in particolare, l'evoluzione del significato attribuito dall'umanità alle distese boschive (cfr. Castronovo 2021, Vol. 1, 10) che ricoprivano l'Europa nell'Alto Medioevo. Solamente nell'opera di Calvani emerge come la foresta, pur considerata utile per l'approvvigionamento di risorse necessarie alla sopravvivenza delle comunità umane e del bestiame,

con il terrore seminato nel IX-X secolo dalle Seconde invasioni [...] [iniziò a essere percepita] come il *luogo dell'ignoto*, carico di significati simbolici negativi. Se di giorno era utile e frequentabile, di notte diventava il regno del terrore: vi si potevano incontrare i briganti [...] e, naturalmente, bestie feroci [...]; ma si temeva anche la presenza di spiriti e folletti, o quella demoniaca di maghi e streghe che vi si recavano per i loro riti a contatto con il mondo animale. [...] Da questi terrori nacquero le centinaia di favole che in tutta Europa narravano di bambini sperduti e di malefici incontri [nelle foreste] (Calvani 2020, Vol. 1, 9-10).

Questa carenza nella manualistica esaminata appare anomala se si considera che gli alberi hanno goduto, recentemente, di un «singolare rigoglio editoriale» (Melchiorre 2020, 92) nella letteratura scientifica dell'*environmental history*. L'ambiente silvicolo (cfr. Agnoletti 2018), infatti, «è sempre stato un luogo fortemente simbolico per l'immaginario collettivo e per le trasfigurazioni letterarie e linguistiche» (Dattero 2022, 10).

I processi disboscativi che interessarono vaste superfici dell'Europa medioevale costituiscono invece, in chiave diacronica, motivo di interesse per introdurre nelle pagine dei testi scolastici l'obiettivo 15 «Vita sulla Terra. Proteggere, ripristinare e favorire un uso sostenibile dell'ecosistema terrestre» dell'Agenda 2030: la deforestazione nel corso del Novecento, infatti, «ha assunto dimensioni talmente vaste da costituire una delle questioni ambientali più importanti dei giorni nostri» (Brancati e Pagliarani 2019, Vol. 3, 80). Maggiormente interessante, sotto questo aspetto, l'approfondimento delle prime disposizioni legislative a favore delle superfici boschive, promulgate nell'undicesimo secolo nella regione padana (cfr. Castronovo 2021, Vol. 1, 97). In questo manuale si ricorda, citando un testo di Fumagalli (1993, 95-120), che lo sfruttamento eccessivo delle risorse silvicole, provocato da un'azione colonizzatrice diffusa, spinse infatti le autorità locali a emanare provvedimenti per tutelare il patrimonio forestale. Significativi, inoltre, appaiono i riferimenti alle riflessioni di Braudel (1986) sui problemi ambientali del Mediterraneo considerati, in una prospettiva di lungo periodo, alla base dell'espansione mondiale degli Stati che si affacciavano sulle sue coste

(cfr. Castronovo 2021, Vol. 1, 412-3). Uno spazio ridotto, invece, è dedicato alla storia ambientale al di fuori dei confini europei: si riscontrano alcuni brevi cenni in merito alla «*penuria di acqua e la deforestazione*» che colpirono negativamente gli insediamenti degli Anasazi in Nord America e alle «difficili condizioni ambientali» caratterizzanti lo sviluppo sofferto dell'umanità in Africa (Barbero, Sclarandis e Frugoni 2021, Vol. 1, 147).

LA STORIA AMBIENTALE TRA RIVOLUZIONI E IMPERIALISMO

Nei secoli compresi tra il Settecento e l'Ottocento i riferimenti alla storia ambientale raggiungono una presenza inferiore rispetto alla prima fase: questo dato rappresenta un'amara sorpresa, poiché in questo arco temporale sarebbe stato estremamente interessante indagare gli effetti della Prima e Seconda rivoluzione industriale sulla natura. Gli autori dei manuali, invece, introducono nei capitoli che trattano questi temi schede dedicate all'inquinamento atmosferico odierno, creando così un legame debole storico fra questi eventi e i problemi ambientali che attanagliano l'umanità nel ventunesimo secolo (cfr. Brancati e Pagliarani 2019, Vol. 2, 256-9; Barbero, Sclarandis e Frugoni 2021, Vol. 3, 675-6). Nei manuali non emerge che l'esito dei processi di «sfruttamento intensivo delle risorse naturali» per alimentare la nascente industria occidentale: si accenna, invece, solo larvatamente, che «in alcuni casi furono alterati gli ecosistemi, cioè i delicati equilibri tra le specie viventi che condividono il medesimo territorio» (Barbero, Sclarandis e Frugoni 2021, Vol. 2, 81). Non possono essere derubricati a «curiosità», dunque, i primi segnali, già denunciati dal poeta inglese Samuel Taylor Coleridge nel 1828, dell'alterazione dei fiumi europei per effetto dei processi produttivi industriali, al termine dei quali «le acque di scarto venivano riversate nei corsi d'acqua, generando presto livelli di inquinamento insopportabili» (Gentile e Ronga 2017, Vol. 4, sez. III, 34). Già a metà dell'Ottocento, del resto, un'inchiesta condotta in Inghilterra aveva rivelato «le prime avvisaglie di inquinamento atmosferico» (Castronovo 2021, Vol. 2, 81). Costituisce un'interessante eccezione la scheda dedicata allo sviluppo, a partire dagli anni Ottanta dell'Ottocento, dell'energia idroelettrica in Italia. Al suo interno si cita l'opera di Francesco Saverio Nitti (1905) dedicata alla fonte energetica dell'acqua, definita «carbone bianco», con la quale l'autore intendeva

illustrare alla classe politica e imprenditoriale il fatto che proprio *il carbone nero era scarso nel sottosuolo italiano* [...] e quindi rappresentava una voce di spesa notevole

nel bilancio dello stato, perché da importare, a differenza delle riserve idriche, piuttosto abbondanti nella penisola (Fossati, Luppi e Zanette 2016, Vol. 2, 419).

Il fattore climatico conferma la sua strategica importanza per spiegare l'andamento storico delle società umane (cfr. Brancati e Pagliarani 2019, Vol. 2, 7). Le ultime propaggini della «piccola era glaciale» (Brancati e Pagliarani 2015, Vol. 2, 4), ad esempio, responsabili di un incremento massiccio della mortalità in tutti i continenti, pesarono in modo determinante sui grandi sconvolgimenti storici:

in seguito a questi studi [sul clima] gli esperti stanno cominciando a verificare se alcuni grandi fenomeni, come le rivoluzioni, le rivolte urbane e contadine, le stesse guerre di religione non siano da attribuirsi in parte all'esasperazione di un'umanità posta dal clima continuamente di fronte alla morte (Calvani 2020, Vol. 2, 7).

Emerge, dunque, «un nesso fra gli squilibri ambientali e quelli sociali e politici» (Barbero, Sclarandis e Frugoni 2021, Vol. 2, 221), causati da eventi climatici drammatici: l'eruzione del vulcano Tambora nel 1815, ad esempio, provocò un abbassamento delle temperature medie globali e un drastico decremento della produzione agricola che

si tradusse in un generale *innalzamento dei prezzi*, gravoso soprattutto per le masse popolari. Tutto ciò aumentò [...] il malcontento verso i governi, che in molti casi non seppero gestire adeguatamente le situazioni di emergenza (Barbero, Sclarandis e Frugoni 2021, Vol. 2, 221).

Un altro avvenimento tragico, causato dalle temperature rigide raggiunte nell'inverno del 1846-1847, peggiorò sensibilmente le condizioni di vita degli irlandesi, già prostrati dalla comparsa della peronospora, un microrganismo che colpiva le patate, il tubero alla base dell'alimentazione locale:

la scarsità di cereali in Europa, dovuta ai cattivi raccolti anche sul continente, impediva al governo inglese di far affluire grano in Irlanda. A questo punto, le malattie cominciarono a infierire su organismi debilitati dal freddo e dalla fame [...] tra il censimento del 1841 e del 1851, l'Irlanda perse circa un quarto della popolazione (Gentile e Ronga 2017, Vol. 4, 184).

La colonizzazione dell'Oceania, invece, offre l'occasione per accennare brevemente alle difficili condizioni climatiche che gli inglesi dovettero affrontare una volta sbarcati nei porti australiani (cfr. Calvani 2020, Vol. 2, 228).

LA STORIA AMBIENTALE DAL NOVECENTO AL VENTUNESIMO SECOLO

In questo arco temporale si concentrano la maggior parte degli approfondimenti e delle rubriche dedicate alle interazioni fra l'umanità e l'ambiente, legate alla narrazione dei «principali disastri ecologici» (Gentile e Ronga 2017, Vol. 5, 345), tra i quali sono menzionati quello di Seveso in Lombardia nel 1976 (cfr. Barbero, Sclarandis e Frugoni 2021, Vol. 1, 132), di Chernobyl nell'Unione Sovietica nel 1986 (cfr. Brancati 2018, Vol. 3, 414; Fossati, Luppi e Zanette 2016, Vol. 3, 442), ovvero, in anni più recenti, il disastro di Fukushima avvenuto nel 2011 in Giappone (cfr. Brancati 2018, Vol. 3, 583).

Risentono di un minore approfondimento, inoltre, le vicende inerenti ai «danni ambientali ed economici provocati da un'agricoltura che dipende totalmente dalle esportazioni» (Castronovo 2021, Vol. 3, 202), propria delle monoculture sudamericane. Maggiore spazio, invece, è attribuito alle opere di bonifica condotte in Italia durante il Ventennio (Fossati, Luppi e Zanette 2016, Vol. 3, 152). L'interpretazione maggioritaria di questo fenomeno nella manualistica esaminata, tuttavia, risente ancora di una storiografia datata, poco sensibile alle questioni ambientali, nella quale si sottolineano gli «effetti largamente inferiori alle previsioni [di bonifica] e [l'impossibilità di] risolvere in maniera definitiva i problemi dell'insalubrità di certe zone» (Castronovo 2021, Vol. 1, 23). Le conseguenze dannose apportate sull'ambiente, invece, appaiono latamente accennate:

la spinta bonificatrice si esaurì, ma lasciò dietro di sé un *paesaggio stravolto*: i lavori pubblici avevano spogliato i territori palustri della flora e della fauna che avevano animato per millenni quell'habitat umido (Castronovo 2021, Vol. 3, 227).

Menzionati solamente in due manuali e meritevoli, invece, di maggiori approfondimenti – proprio per la loro capacità di «creare una sorta di *sentimento di collaborazione* nei civili» – sono i *victory garden*, gli orti di guerra (Gentile e Ronga 2017, sez. I, Vol. 5, 16-17) che cambiarono il paesaggio urbano, diffondendosi non solo nei Paesi anglosassoni, ma anche «in Italia, dove vennero messe a coltura ampie zone urbane, tra le quali anche i Fori imperiali di Roma e piazza del Duomo a Milano» (Castronovo 2021, Vol. 3, 340).

L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, sottoscritta nel 2015 da 193 Stati membri dell'Onu con l'obiettivo «di raggiungere in ambito ambientale, economico, sociale e istituzionale, entro il 2030, le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile – economica, sociale ed ecologica» (Giannino 2021, 701), occupa ampio spazio nelle pagine

dei manuali esaminati. Non si tratta di una casualità, poiché proprio gli studenti «hanno un ruolo fondamentale come agenti di cambiamento, innovazione e trasformazione per la necessaria transizione economica, sociale, ambientale, politica che deve realizzarsi nei prossimi 10 anni» (Antonelli, Cadel e Massari 2020, 98). L'approfondimento della «questione ecologica nel Novecento» (cfr. Calvani 2020, Vol. 3, 562-68), infatti, consente agli autori di affrontare i problemi contemporanei posti dalla difficile gestione delle risorse naturali e dai disastri ambientali (cfr. Brancati 2018, Vol. 3, 618-20; Brancati e Pagliarani 2015, Vol. 3, 580), inclusi i tentativi per opporvisi, costituiti, ad esempio, dalla progettazione di città sostenibili (cfr. Barbero, Sclarandis e Frugoni 2021, Vol. 3, 356). Appare evidente, del resto, che «la *questione ambientale* è divenuta, alla fine del millennio, un fattore chiave per il futuro del pianeta e, probabilmente, finirà per influire anche sulle scelte produttive e sociali» (Bertini 2019, Vol. 3, 628). Occorre, dunque, prendere atto del mutamento in corso provocato dalle attività umane per realizzare l'Obiettivo 13 dell'Agenda 2030, consistente nella promozione di «azioni contro il cambiamento climatico» (Brancati e Pagliarani 2019, Vol. 3, 26), nonostante i fallimenti dei vertici internazionali sull'ambiente gettino una luce sinistra sulla capacità di realizzarlo (cfr. Fossati, Luppi e Zanette 2019, Vol. 3, 582).

Scarseggiano, tuttavia, gli approfondimenti dedicati agli effetti delle attività industriali sulla natura (Fossati, Luppi e Zanette 2016, Vol. 3, 353), nonostante sia unanimemente riconosciuto che «*l'ambiente naturale* è stato sottoposto nel corso di due secoli d'industrializzazione a una pressione crescente, sia in termini di estrazione di risorse [...] sia in termini di *degrado*» (Fossati, Luppi e Zanette 2019, Vol. 3, 580-81). Costituisce una lodevole eccezione, pertanto, la scheda intitolata «Una storia per quale futuro?» (cfr. Calvani 2020, Vol. 3, 570-75) nella quale l'autrice ricostruisce, continente per continente, fenomeni ambientali sviluppatasi a partire dal Novecento, come, ad esempio, il *dust bowl* verificatosi negli Stati Uniti negli anni Venti – uno dei temi sui quali, secondo Adorno, si potrebbe impostare un laboratorio didattico dedicato all'*environmental history* (2020, 461-62) – sino ad arrivare al ventunesimo secolo, nel quale «i principali problemi sono rappresentati dalla *degradazione degli ecosistemi*, dalla *dissipazione delle risorse naturali* e dalla produzione di *rifiuti*» (2020, Vol. 3, 574). All'interno della ricostruzione delle vicende storiche degli Stati Uniti è degna di menzione la rubrica «Dodge City e lo sterminio dei bisonti» nella quale gli autori approfondiscono l'ascesa di una cittadina della frontiera americana che fu «uno dei maggiori centri per la caccia indiscriminata ai bisonti – che costituivano la base della dieta e della cultura

materiale di molte tribù native americane» (Barbero, Sclarandis e Frugoni 2021, Vol. 3, 371). Maggiore interesse, tuttavia, riscuote la scheda dedicata alle migrazioni ambientali, nella quale gli autori si interrogano sul mancato riconoscimento dello status di rifugiato ambientale, nonostante «sia oggi evidente e riconosciuto il legame tra cambiamento climatico e migrazione» (Brancati e Pagliarani 2019, Vol. 3, 319).

CONCLUSIONI: QUALE RUOLO PER L'ENVIRONMENTAL HISTORY NELLA MANUALISTICA DEGLI ISTITUTI TECNICI?

Questa ricerca relativa alla presenza della storia ambientale all'interno dei manuali di storia maggiormente adottati può considerarsi senza dubbio un lavoro preliminare, che ha evidenziato, in merito alle questioni sollevate nel primo paragrafo, la presenza di una storia ambientale narrativa, i cui obiettivi precisi sono quelli di richiamare l'attenzione di docenti e alunni sulla necessità di garantire «la sopravvivenza della vita sulla terra, sia per gli esseri umani che per gli altri animali e piante che popolano gli ambienti nei quali noi stessi abitiamo» (Merchant 2002, 138). Poco utilizzate appaiono le suggestioni euristiche indicate da Adorno (cfr. 2020, 462-63) in merito alla possibilità di inserire nei programmi curriculari una lettura condotta dal punto di vista ambientale di temi che tradizionalmente vengono affrontati attraverso una prospettiva politica, economica e istituzionale. Un simile approccio didattico, al contrario, renderebbe possibile rispondere storicamente alle improponibili questioni sollevate dalle crisi ambientali odierne. Le schede dedicate a personaggi ed eventi correlati a questo tema, infatti, si dimostrano incapaci di approfondire i nessi tra storia generale e ambientale. La rubrica dedicata a Nitti nel manuale di Fossati, Luppi e Zanette (2016, Vol. 2, 419), ad esempio, non menziona il suo ruolo svolto come responsabile della Sottocommissione parlamentare per l'inchiesta sulla condizione dei contadini per la Basilicata e la Calabria (1907-1909), nella quale aveva avuto modo di riconoscere che la condizione miserevole delle province meridionali derivava

da precise responsabilità degli uomini, e in particolare dal disboscamento realizzato nel corso del tempo [...]. Il principale rimedio indicato da Nitti era quello di un «piano nazionale di rimboschimento» per ricostituire un grande demanio forestale per il riassetto idrogeologico della montagna meridionale. Su questa scommessa «storica» si giocavano le sorti del Mezzogiorno, e innanzitutto la battaglia contro la malaria, principale causa della miseria

di paesi e campagne (Novello 2017, 15; cfr. Santillo 2017, 139-59).

Non sfugge, inoltre, a una visione miope delle interazioni fra umanità e ambiente naturale la narrazione della Grande Guerra: sebbene questo evento, infatti, inauguri il «secolo del rumore» (cfr. Pivato 2012) in modo certamente drammatico ed eccezionale – annunciando l'epoca dell'inquinamento sonoro – non vi sono approfondimenti in merito a un'esperienza bellica caratterizzata da una

tecnologia capace di trasfigurare, di distruggere e di surrogare la natura e tendente essa stessa, nella sua potenza distruttiva e nel suo sfuggire al controllo e alle dimensioni dell'umano, a assumere il carattere di una potenza estranea, ossia naturale (Gibelli 2007, 601).

L'impatto delle specie animali e vegetali "aliene" su ecosistemi diversi da quelli europei, come quello australiano, infine, è affrontato con una prospettiva eurocentrica, che non tiene conto degli effetti nefasti cagionati dall'apporto – voluto ovvero involontario – di questi esseri viventi trapiantati nei territori delle potenze coloniali, che presto arrecarono numerosi problemi a un ecosistema fragile, per lungo tempo rimasto isolato dal resto del mondo (cfr. Diamond 1998, 161).

Emerge, altresì, la persistenza di nozioni ormai superate, verificabili soprattutto nell'apparato antologico dei manuali, nel quale un solo brano (cfr. Neri Serneri 1999, 27-45) è dedicato esplicitamente all'*environmental history*, in particolare «all'impatto dell'industrializzazione sull'ambiente naturale» (Castronovo 2021, Vol. 2, 295-96). Mancano i riferimenti, tra gli altri, a una letteratura scientifica di storia ambientale globale (cfr. McNeill 2000; Hughes 2001; Mosley 2010) allo scopo di «far comprendere ai lettori che i problemi ambientali non nascono in epoca contemporanea, ma ripercorrono a ritroso le vicende dell'umanità fino all'antichità» (Paolini 2014, 45).

I maggiori interventi sulla questione ambientale, dunque, si concentrano nel volume adottato all'ultimo anno degli istituti tecnici perché introducono il concetto dell'Antropocene (cfr. Lewis e Maslin 2018; Corona 2023), inteso come un periodo storico caratterizzato «da un eccezionale incremento del prelievo di risorse, dalla modifica di alcuni dei principali cicli biologici (azoto, carbonio, acqua), dal prevalere dell'ambiente costruito» (Neri Serneri 2019, 92).

La questione ambientale, tuttavia, non può essere intesa in termini diacronici riduzionisti, tesi cioè a presentare il degradamento naturale come un processo proprio dell'ultimo secolo (cfr. Scelfo 2003), come l'analisi della manualistica esaminata sembrerebbe suggerire:

essa, invece, «accompagna l'uomo fin dal Neolitico, quando apparvero le prime comunità sedentarie» (Paolini 2020, 11). Risulta così applicabile alla storia ambientale *tout court* la riflessione maturata da Melchiorre, il quale sostiene che

la ricchezza, la varietà e la tradizione dell'approccio storico al tema arboreo-boschivo, dunque, non si discutono. Ma quali sono il peso e l'impatto di questi contributi nella grande battaglia d'opinioni e nella sorprendente costruzione di senso oggi in corso in fatto di boschi e alberi? A giudicare dal poco che filtra fra le strette maglie della miglior storiografia, il peso è minimo e l'impatto assai marginale (2020, 98).

La discussione in merito agli eventuali limiti da porre allo sfruttamento ambientale, ad esempio, nonostante sia di grande interesse pubblico, è condotta limitatamente all'influenza che il cristianesimo avrebbe esercitato sulla scienza occidentale, sostenendo «essere volontà di Dio che l'uomo sfrutti la natura a proprio beneficio» (Fossati, Luppi e Zanette 2019, Vol. 3, 122). Gli autori del manuale citano le tesi contrapposte di Tommaso d'Aquino e di Lynn White (1973) e concludono con la disamina dell'enciclica di papa Francesco *Laudato si* (2015), certamente di grande interesse per avviare una riflessione in ambito cattolico sulla questione ambientale, ma priva, tuttavia, di riferimenti agli studi accademici più recenti in tale settore. La mancanza di riferimenti alla letteratura scientifica più recente nei manuali esaminati è particolarmente avvertibile nella narrazione storica delle bonifiche fasciste: la questione di fondo che dovrebbe emergere, a proposito di una storia ambientale nel Regime, infatti, non è «provare se i fascisti fossero ambientalisti [...] ma piuttosto indagare sui modi specifici attraverso i quali le narrative e le politiche del Ventennio avessero plasmato o avessero usato politicamente la natura» (Cavazza 2018, 70). Non emerge a sufficienza, dunque, nei testi esaminati, che i lavori di bonifica «venero fatti con un bassissimo livello di coscienza tecnica, distruggendo l'humus del terreno e trascurando i bisogni della popolazione locale» (Armiero, Biasillo e von Hardenberg 2022, 49).

Questo mancato aggiornamento appare difficile da interpretare se si considerano le date di pubblicazioni dei manuali esaminati, alcuni dei quali risultano stampati meno di due anni fa. Gli effetti di questi mancati approfondimenti nei manuali di storia sulla formazione degli studenti sono preoccupanti: l'indagine promossa da IPSOS per la Fondazione Barilla nel 2019 in merito alla conoscenza dei *Sustainable Development Goals* (SDGs) tra i giovani (cfr. Tallone 2020, 57-60), infatti, ha dimostrato che «su 800 giovani, tra i 14 e i 27 anni, solo il

17% ha una buona conoscenza degli SDGs, mentre per il 28% degli intervistati la stessa può definirsi superficiale e per il 55% addirittura nulla» (Antonelli, Cadel e Massari 2020, 99). La presenza di schede dedicate al percorso tracciato nel Novecento per tutelare la natura, infatti, per quanto si dimostri utile per conoscere le difficoltà incontrate dagli scienziati nei confronti di un'opinione pubblica che «aveva una fiducia incondizionata nella vigorosa crescita industriale» (Gentile e Ronga 2017, Vol. 4, 283), non è sufficiente ad alimentare quella domanda di storia ambientale ai quali gli autori dei manuali, anche in virtù delle recentissime modifiche degli articoli 9 e 32 della Costituzione non ancora contemplate nei testi adottati nelle scuole, sono chiamati a rispondere (cfr. Amirante 2022, V-XIV; Fracchia e Vernile 2022, 28-33; Pignatiello Giorgini 2022, 958-63).

Mancano, inoltre, approfondimenti sull'elaborazione culturale, da parte delle società umane, dei cambiamenti occorsi alla natura nei secoli di storia (cfr. Behringer 2013) analizzati all'interno dei manuali. Condizione imprescindibile per avviare una riflessione in questa direzione resta certamente l'esposizione dei principali mutamenti dell'ambiente: tuttavia, proprio uno degli eventi climatici riportato pedissequamente in tutti i manuali, ossia la «Piccola era glaciale», appare privo di un'eziologia approfondita, che tenga conto delle divergenze fra i sostenitori delle cause geologiche (Swingedouw, Mignot e Ortega 2017, 24-45) e quelli che ritengono il fenomeno riconducibile anche agli effetti del disboscamento e all'assorbimento di anidride carbonica (cfr. Ruddiman 2003, 261-293; Koch *et al.* 2019, 13-36). Appare evidente, inoltre, come manchino approfondimenti sulle risposte offerte dalle società umane alle crisi ambientali in atto in uno specifico periodo storico (cfr. Livi Bacci 2020, 520-28), ovvero su una «possibile e proficua convivenza tra uomo e natura» (Brancati 2018, Vol. 3, 602) rappresentata, ad esempio, dall'istituzione dei parchi nazionali (cfr. Maggiorani 2003). Lo sviluppo sostenibile rappresenta una questione che deve essere affrontata a livello internazionale: una storia ambientale declinata in termini di *world history*, infatti, eviterebbe prospettive nazionaliste che potrebbero nuocere alla comprensione di questo fenomeno globale (cfr. Cajani 2004, 319-40; Meriggi e Fiore 2014; Vanhaute 2015; Tagliaferri 2017).

Lo sviluppo sostenibile, inoltre, seguendo le indicazioni emerse nel G8 University Summit (2009) pubblicate nel documento «*Declaration on Education and Research for Sustainable and Responsible Development*»

manifesta una tendenza ad estendersi e a ricomprendere al suo interno valori democratici condivisi, più ampi della sola tutela ambientale. Ciò trova conferma, peraltro,

nella riconduzione al concetto di sviluppo sostenibile, in aggiunta alle tre “e” (*equity, economy, environment*), della quarta “e” (*education*) (Fracchia e Vernile 2022, 40).

L'auspicio che emerge al termine della ricerca condotta in questo contributo è quello di una maggiore sinergia fra studi accademici e una nuova manualistica che tenga conto di una letteratura scientifica aggiornata per sviluppare una cultura dell'ecologia nella quale l'umanità possa sviluppare una coscienza maggiore di quel bene collettivo che è rappresentato dal pianeta Terra (cfr. Hessel 2011).

Un ambiente tutelato «è, infatti, un valore costituzionale (e una priorità politica) nella misura in cui come tale venga percepita nella sfera pubblica, entro la quale le questioni di interesse collettivo sono dibattute criticamente» (Arena 2019, 134) e dovrebbe trovare spazio, inevitabilmente, in seno all'insegnamento dell'educazione civica, reintrodotta mediante dispositivo legislativo del 20 agosto 2019, ove la questione ambientale rappresenta, insieme alla Costituzione e alla Cittadinanza Digitale, uno dei tre fondamenti tematici previsti aventi lo scopo di incoraggiare gli studenti a rispettare i 17 obiettivi dell'Agenda 2030 dell'Onu⁹. Una sinergia tra educazione ambientale e civica, infatti, comporterebbe riflessi profondi, provocando «una più articolata distribuzione dei poteri politici e amministrativi che porti con sé quale conseguenza necessaria un governo più pieno del territorio come ecosistema» (Carta e Secci 2010, 236). Quest'ultima disciplina, tuttavia, «separata dalla storia [...] si priva anche della sua dimensione di formazione politica» (Brusa 2021b, 246), alimentando perplessità e inquietudini sulla sua capacità di preparare docenti e discenti in merito agli attuali problemi ecologici senza avere contezza dell'*environmental history*; solamente «un approccio trasformativo della conoscenza è in grado di garantire il valore civico rispetto al cambiamento climatico, cioè un'educazione che riesca ad influire sui costumi, sulle abitudini e sui comportamenti degli studenti e dei cittadini» (Hassan 2022, 585). I manuali storici esaminati, inoltre, appaiono privi di collegamenti interdisciplinari con altre materie scolastiche, come, ad esempio, le scienze naturali: emerge così poco chiaramente, tra gli altri, il concetto di «estinzione di massa» (Sistri e van Tongeren 2022; Casiraghi 2023) che pure avrebbe bisogno del supporto di suggestioni euristiche derivate dal confronto con l'eziologia degli eventi distruttivi avvenuti nel remoto passato della Terra.

⁹ MIUR, *Allegato A. Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, in https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educuzione_civica_dopoCSPI.pdf. Accessed: 04 April, 2023.

La produzione manualistica futura dovrà tenere conto di quanto scriveva Bevilacqua in uno dei primi contributi dedicati allo stato della ricerca italiana sulla storia ambientale, che può avere «un senso di reale rivoluzione culturale se riesce a diventare la revisione critica della storia dello sviluppo e della modernizzazione capitalistica» (2002, 163). Appare ormai impossibile rinunciare all'alfabetizzazione storica, intesa come «l'insieme di conoscenze e di capacità che permette agli allievi di “pensare storicamente”» (Brusa 2021a, 183), necessaria per combattere il negazionismo ambientale che riesce a fare leva su una

«miopia cognitiva», la quale fa sì che tendiamo a concentrarci su dati recenti e locali, mentre gli effetti delle attività umane sul cambiamento climatico e sulla perdita di biodiversità si estendono a persone lontane da noi nello spazio (in particolare a coloro che abitano le fasce tropicali ed equatoriali) e nel tempo (le generazioni future) (Casetta e Tambolo 2022, 257-58).

Negli ambienti educativi formali, dunque, andrebbe privilegiato un approccio basato sull'ecosofia (cfr. Guattari 1991; Næss 2015) intesa come

una forma di conoscenza integrata, una riflessione etico-politica – e dunque inevitabilmente anche giuridica – che [articola e coniuga] [...] insieme tre diversi registri: quello dell'ambiente, quello dei rapporti sociali e quello della soggettività umana (Ferlito 2020, 38).

Una presenza della letteratura scientifica più articolata e aggiornata in tema di *environmental history* nei manuali scolastici dovrebbe evitare, per il bene delle generazioni future, «ogni approccio che dipinga la questione climatica come irrisolvibile, [perché] [...] cela tesi negazioniste e produce inattivismo climatico, ovvero disimpegno» (Pisanò 2021, 67), sforzandosi, al tempo stesso, di favorire una didattica ambientale che ponga al centro del discorso il rapporto tra l'umanità e la natura (cfr. Striano 2017-2018, 214), seguendo gli orientamenti sottesi all'Agenda 2030 (cfr. Brunori 2020, 150-54; Caneese, Carlotto e Ferri Bontempi 2021; Peruzzi *et al.* 2020, 162-66). I processi educativi possono certamente incoraggiare azioni capaci di preservare le generazioni attuali e future dai rischi legati al degrado ambientale:

perché ciò avvenga [tuttavia] sarebbe indispensabile non solo che l'educazione scolastica fosse responsabilità di insegnanti e criticamente aggiornati e interagenti con la ricerca scientifica e filosofica più avanzata, ma anche che in tale direzione convergessero i mezzi di informazione di massa e il complesso delle interazioni sociali, ivi compre-

se quelle connesse a una politica molto più illuminata di quanto oggi non avvenga (Visalberghi 2005, 135).

Alle professioni dell'istruzione, educazione e formazione, infatti, «benché non rientrino propriamente nei cosiddetti *green jobs* [...] è attribuito un ruolo importante per lo sviluppo delle competenze necessarie ad una transizione eco-sostenibile» (Del Gobbo e Federighi 2021, 53-54).

Si rende necessario, perciò, recuperare la pedagogia planetaria di Morin (2016), superando così la distinzione tra l'umanità e la natura, nel tentativo di costruire una nuova etica basata su una comunità che include al suo interno l'individuo singolo, la società e le specie viventi, evitando di scoraggiare le giovani generazioni dinanzi alle sfide odierne e future della complessità. Questo obiettivo potrà essere realizzato avviando percorsi didattici improntati all'ecocriticism (cfr. Glotfelty e Fromm, 1996), che suscitino negli studenti – attraverso una prospettiva interdisciplinare che coinvolga non solo la storia ovvero le scienze naturali, ma anche la letteratura (cfr. Scaffai 2017, pp. 43-73) – «una riflessione autonoma su tematiche forti quali la complessità e l'interdipendenza dell'esistenza o la consapevolezza della fragilità della vita» (Silva 2018, 117). In questo modo sarebbe possibile accrescere la cultura ambientale delle nuove generazioni a partire dalla dimensione locale e periferica, trasformando questo impegno etico in una prospettiva politica globale e segnando così un passo significativo verso una vita democratica nel senso più autentico (cfr. Iovino 2010, 50).

BIBLIOGRAFIA

- Adorno, Salvatore. 2020. “Environmental History in Schools: The Anthropocene and Us.” *Global Environment* 13: 451-469.
- Aldrich, Richard. 2010. “Education for survival: an historical perspective.” *History of Education* 1: 1-14.
- Agnoletti, Mauro. 2018. *Storia del bosco. Il paesaggio forestale italiano*. Roma: Laterza.
- Amirante, Domenico. 2022. “Le reformette dell'ambiente in Italia e le ambizioni del costituzionalismo ambientale.” *Diritto pubblico comparato ed europeo* 2: V-XIV.
- Antonelli, Marta, Cadel, Elena, e Massari Sonia. 2020. “Verso il 2030. Educare alla cittadinanza attiva attraverso la sostenibilità alimentare e ambientale.” *Equilibri* 1: 98-104.
- Arena, Antonio Ignazio. 2019. “La tutela dell'ambiente nella Costituzione italiana.” *Nuove Autonomie* 1: 113-138.
- Armiero, Marco, Biasillo Roberta, e von Hardenberg Wilko Graf. 2022. *La natura del duce. Una storia ambientale del fascismo*. Torino: Einaudi.

- Barbero, Alessandro, Frugoni, Chiara, e Sclarandis Carla. 2019. *La Storia. Progettare il futuro*. Voll. 3. Bologna: Zanichelli.
- Barbero, Alessandro, Frugoni, Chiara, e Sclarandis Carla. 2021. *Noi di ieri, noi di domani*. Voll. 3. Bologna: Zanichelli.
- Barca, Stefania, e Guidi Laura. 2013. "Introduzione. Eco-storie. Donne e uomini nella storia dell'ambiente." *Genesis 2*: 5-10.
- Behringer, Wolfgang. 2013. *Storia culturale del clima: dall'era glaciale al riscaldamento globale*. Torino: Bollettati Boringhieri.
- Bertini, Franco. 2019. *Storia è...fatti, collegamenti, interpretazioni*. Voll. 3. Milano: Mursia Scuola.
- Bevilacqua, Piero. 2002. "Storia e ambiente in Italia." *Contemporanea 1*: 160-163.
- Birbes, Cristina, cur. 2017. *Trame di sostenibilità. Pedagogie dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bonan, Giacomo. 2020. "Storia e ambiente: scambio ineguale e mercato storiografico." *Annali dell'Istituto storico italo-germanico in Trento 2*: 15-31.
- Brancati, Antonio, e Pagliarani Trebi. 2019. *Storia in movimento*. Voll. 3. Milano: Rizzoli Education.
- Brancati, Antonio, e Pagliarani Trebi. 2015. *Nuovo dialogo con la storia e l'attualità*. Voll. 3. Milano: Rizzoli Education.
- Brancati, Antonio. 2018. *Comunicare Storia*. Voll. 2. Milano: Rizzoli Education.
- Brancati, Antonio. 2020. *Comunicare Storia per il nuovo esame di stato. Vol. 1 Dal Mille al Seicento*. Milano: Rizzoli Education.
- Braudel, Fernand. 1986. *Civiltà e imperi del Mediterraneo nell'età di Filippo II*. Torino: Einaudi.
- Brunori, Gianluca. 2020. "Goal 15. Terra." In *Alfabeto dello sviluppo sostenibile e dei cambiamenti climatici*, a cura di Giacomo Lorenzini e Marco Raugi, 150-154. Pisa: Pisa University Press.
- Brusa, Antonio. 2021a. "Il manuale, la lezione e i documenti come strumenti di alfabetizzazione storica. Tecniche e problemi di insegnamento fra innovazione e tradizione." *Dimensioni e problemi della ricerca storica 1*: 183-230.
- Brusa, Antonio. 2021b. "Un'educazione civica critica. Il rapporto con la storia." *Scuola democratica n.s.*, 243-252.
- Cajani, Luigi. 2004. "L'insegnamento della storia mondiale nella scuola secondaria: appunti per un dibattito." *Dimensioni e problemi della ricerca storica 2*: 319-340.
- Calvani, Vittoria. 2020. *Una storia per il futuro*. 2° ed., Voll. 3. Milano: Mondadori Education.
- Canese, Simonepietro, Carlotto, Ugo, e Ferri Bontempi Gianni. 2021. *Clima in crisi. Una nuova socialità per la lotta al global warming*. Roma: L'Asino d'oro edizioni.
- Carta, Alessia, e Secci Claudia. 2010. "Tempi, modi e prospettive dell'educazione alla sostenibilità: paradigmi della cittadinanza." *Ricerche di Pedagogia e Didattica 2*: 225-240.
- Casetta, Elena, e Tambolo Luca. 2022. "Negazionismo ambientale e morte dell'expertise." *Paradigmi 2*: 245-264.
- Casiraghi, Maurizio. 2023. *Sempre più soli. Il pianeta alle soglie della sesta estinzione*. Bologna: il Mulino.
- Castronovo, Valerio. 2021. *Impronta storica per il nuovo esame di Stato*. Voll. 3. Milano: Rizzoli Education.
- Cavazza, Stefano, cur. 2018. "Storia politica e storia dell'ambiente in Italia, di Marco Armiero, Stefania Barca, Simona Colarizi, Simone Neri Serneri." *Ricerche di storia politica 1*: 63-74.
- Choppin, Alain. 2004. "História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte." *Educação e Pesquisa 3*: 549-566.
- Corona, Gabriella. 2004. "La storia ambientale e l'ideologia della crescita illimitata." *Contemporanea 1*: 155-166.
- Corona, Gabriella, e Bini Elisabetta. 2019. "L'ambiente e la storia: una rivoluzione metodologica." *Meridiana 94*: 215-235.
- Corona, Gabriella. 2023. *L'Italia dell'Antropocene. Percorsi di storia ambientale tra XX e XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Cronon, William. 1993. "The Uses of Environmental History." *Environmental History Review 3*: 1-22.
- D'Antone, Alessandro, e Parricchi Monica. 2018. *Pedagogia della natura. Epistemologia, prassi, ricerca*. Bergamo: Zeroseiup.
- Dattero, Alessandra, cur. 2022. *Il bosco. Biodiversità, diritti e culture dal medioevo al nostro tempo*. Roma: Viella.
- De Luna, Giovanni, e Meriggi Marco. 2018. *La Rete del tempo*. Voll. 3. Torino: Paravia.
- Del Gobbo, Giovanna, e Federighi Paolo. 2021. *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: Editpress.
- Diamond, Jared. 1998. *Armi, acciaio e malattie: breve storia del mondo negli ultimi tredicimila anni*. Torino: Einaudi.
- Elia, Domenico F.A. 2022. "La manualistica liceale storica e la questione ambientale: un'occasione mancata?" *Studi sulla Formazione 1*: 185-197.
- Ferlito, Sergio. 2020. "L'ecologia come paradigma delle scienze sociali." *Teoria e Critica della regolazione sociale 2*: 37-59.

- Fossati, Marco, Luppi, Giorgio, e Zanette Emilio. 2015. *Storia. Concetti e connessioni*. Voll. 3. Milano-Torino: Pearson – Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Fossati, Marco, Luppi, Giorgio, e Zanette Emilio. 2016. *Senso storico*. Voll. 3. Milano-Torino: Pearson – Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Fossati, Marco, Luppi, Giorgio, e Zanette Emilio. 2019. *Spazio pubblico. Manuale di storia e formazione civile*. Voll. 3. Milano-Torino: Pearson – Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori.
- Fracchia, Fabrizio, e Vernile Scilla. 2022. “Lo sviluppo sostenibile oltre il diritto ambientale.” *Le Regioni* 1-2: 15-45.
- Francesco. 2015. *Laudato si’: lettera enciclica del santo padre Francesco sulla cura della casa comune*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Fuchs, Eckhardt, e Sammler Steffen. 2016. *Textbooks between Tradition and Innovation: A Journey through the History of the Georg Eckert Institute*. Braunschweig: Georg Eckert Institute.
- Fumagalli, Vito. 1993. “Il paesaggio delle campagne nei primi secoli del medioevo.” In *Curtis e signoria rurale: interferenze fra due strutture medievali. Antologia di storia medievale. I florilegi*, a cura di Giuseppe Sergi, 95-120. Torino: Scriptorium.
- Gentile, Gianni, e Ronga Luigi. 2017. *Guida allo studio della Storia. Corso di Storia, Cittadinanza e Costituzione*. Voll. 5. Brescia: Editrice La Scuola.
- Gentile, Gianni, Ronga, Luigi, e Rossi Anna. 2017. *Erodo-to Magazine*. Voll. 5. Brescia: Editrice La Scuola.
- Giannino, Carmela. 2021. “La costruzione dell’Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. Questione ambientale e nuove economie urbane nella politica di coesione.” *Rivista giuridica del Mezzogiorno* 2-3: 701-723.
- Gibelli, Antonio. 2007. *La grande guerra degli italiani, 1915-1918*. Milano: Bur.
- Glotfelty, Cheryll, e Fromm Harold, cur. 1996. *The ecocriticism reader: landmarks in literary ecology*. Athens, London: The University of Georgia Press.
- Guattari, Felix. 1991. *Le tre ecologie*. Torino: Sonda.
- Hessel, Stéphane. 2011. *Impegnatevi*. Firenze: Salani Editore.
- Hughes, Johnson D. 2001. *An Environmental History of the World. Humankind’s Changing Role in the Community of Life*. London: Routledge.
- Hughes, Johnson D. 2008. “Three Dimensions of Environmental History.” *Environment and History* 3: 319-330.
- Koch Alexander, Brierley Chris, Maslin Mark M., e Lewis S.L. 2019. “Earth system impacts of the European arrival and Great Dying in the Americas after 1492.” *Quaternary Science Reviews* 207: 13-36.
- Iavarone Maria Luisa, Malavasi Pierluigi, Orefice Paolo, e Pinto Minerva Franca, cur. 2017. *Pedagogie dell’ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Ide, Tobias. 2018. “The Environment.” In *The Palgrave Handbook of Textbook Studies*, a cura di Eckhardt Fuchs, Annkatrin Bock, 357-367. New York: Palgrave Macmillan.
- Hassan, Claudia G. 2022. “Benessere epistemico, educazione ambientale e cambiamento climatico.” *Scuola democratica* 3: 581-588.
- Julia Dominique, Pazzaglia Luciano, Betti Carmen, e Tognon Giuseppe. 2004. “La storia dell’educazione come storia culturale. Interventi a cura di Fulvio De Giorgi.” *Contemporanea* 2: 263-286.
- Iovino, Serenella. 2010. “Ecocriticism and a Non-Anthropocentric Humanism.” *Local Natures, Global Responsibilities: Ecocritical Perspectives on the New English Literatures* 15: 29-53.
- Lewis, Simon L., e Maslin Mark A. 2018. *Il pianeta umano. Come abbiamo creato l’Antropocene*. Torino: Einaudi.
- Livi Bacci, Massimo. 2020. “Natura e politica, vandali della storia.” *il Mulino* 3: 520-528.
- Maggiorani, Mauro. 2003. *Storia di uomini e foreste. Economia e società nell’Appennino forlivese dal fascismo all’istituzione del Parco nazionale*. Bologna: CLUEB
- Malavasi, Pierluigi. 2008. *Pedagogia verde: educare tra ecologia dell’ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Mariuzzo, Andrea. 2022. “A proposito di storia culturale dell’educazione.” *Contemporanea* 4: 635-641.
- McNeill, John. 2000. *Qualcosa di nuovo sotto il sole*. Torino: Einaudi.
- McNeill, John. 2003. “Observations on the Nature and Culture of Environmental History.” *History and Theory* 4: 5-43.
- Melchiorre, Matteo. 2020. “Per una storia degli alberi e del bosco.” *Storica* 76: 91-128.
- Merchant, Carolyn. 2002. “Che cos’è la storia ambientale?” *Contemporanea* 1: 135-138.
- Meriggi, Marco, e Fiore Laura. 2014. *World History: le nuove rotte della storia*. Roma-Bari: GFL editori Laterza.
- Morin, Edgar. 2016. *Sette lezioni sul pensiero globale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mosley, Stephen. 2010. *Storia globale dell’ambiente*. Bologna: il Mulino.
- Næss, Arne. 2015. *Introduzione all’ecologia*. Pisa: ETS.
- Neri Serneri, Simone. 1999. “Industria e ambiente. Per uno studio del caso italiano (1880-1940).” In *Storia dell’ambiente in Italia tra Ottocento e Novecento*, a

- cura di Angelo Varni, 27-45. Bologna: il Mulino.
- Neri Serneri, Simone. 2005. *Incorporare la natura: storie ambientali del Novecento*. Roma: Carocci.
- Neri Serneri, Simone, e Corona Gabriella. 2007. *Città e ambiente nell'Italia contemporanea. Un'introduzione*. Roma: Carocci.
- Neri Serneri, Simone. 2019. "Un paradigma ambientale per la storia del '900." *Il mestiere di storico: rivista della Società italiana per lo studio della storia contemporanea* 1: 92-94.
- Nitti, Francesco Saverio. 1905. *La ricchezza dell'Italia: quanto è ricca l'Italia, come è distribuita la ricchezza in Italia*. Torino-Roma: Casa editrice nazionale Roux e Viarengo.
- Novello, Elisabetta. 2017. "L'inevitabile incontro fra storia orale e storia ambientale." *Proposte e ricerche* 78: 9-16.
- Odini, Luca. 2018. "L'educazione secondo natura." In *Convivere sulla Terra. Educarsi a cambiare idea e comportamenti per una nuova vivibilità*, a cura di Emanuela Fellin, 43-50. Bergamo: Zeroseiup.
- Paolini, Federico. 2014. "Storie dell'ambiente." *Il mestiere di storico: rivista della Società italiana per lo studio della storia contemporanea* 1: 44-45.
- Paolini, Federico. 2020. *Ambiente. Una storia globale (secoli XX-XXI)*. Roma: Gruppo editoriale TAB.
- Peruzzi Lorenzo, Bedini Gianni, Carta Angelino, e Cicarelli Daniele. 2020. "Goal 15. Vita sulla Terra." In *Alfabeto dello sviluppo sostenibile e dei cambiamenti climatici*, a cura di Giacomo Lorenzini e Marco Raugi, 162-166. Pisa: Pisa University Press.
- Piccioni, Luigi. 2022. "Six 'Schools' at the Roots of Italian Environmental History." *Global Environment* 15: 148-155.
- Pignatiello Giorgini, Giacomo. 2022. "Costituzione ecologica e giustizia climatica. Germania e Italia nel prisma del costituzionalismo ambientale globale." *Diritto pubblico comparato ed europeo* 4: 945-972.
- Pisanò, Attilio. 2021. "La nuova guerra al clima. La battaglia per riprendere il pianeta." Edizioni Ambiente." *Ars Interpretandi* 2: 65-67.
- Pivato, Stefano. 2012. *Il secolo del rumore. Il paesaggio sonoro del Novecento*. Bologna: il Mulino.
- Rovinello, Marco. 2020. "Dal ghetto del Rinascimento alle smorfie di Mussolini. Penetrazione e declinazioni della storia culturale nella manualistica scolastica." *Storica* 78: 32-84.
- Ruddiman, William F. 2003. "The Anthropogenic Greenhouse Era Began Thousands of Years Ago." *Climatic Change* 3: 261-293.
- Rüsen, Jörn. 1992. "Das ideale Schulbuch. Überlegungen zum Leitmedium des Geschichtsunterrichts." *Internationale Schulbuchforschung* 3: 237-250.
- Santelli Beccegato, Luisa. 2018. *Educazione allo sviluppo sostenibile. Un importante impegno da condividere*. Milano: Guerini e Associati.
- Santillo, Marco. 2017. "Il tema delle risorse ambientali ai fini dello sviluppo agricolo e industriale del Mezzogiorno. L'approccio sistemico di Francesco Saverio Nitti." *Proposte e Ricerche* 78: 139-159.
- Scaffai, Niccolò. 2017. *Letteratura e ecologia. Forme e temi di una relazione narrativa*. Roma: Carocci.
- Scelfo, Ugo. 2003. *Scempi ambientali. Problemi giuridici di tutela degli ecosistemi nelle diverse epoche storiche*. Firenze: Nardini Editore.
- Silva, Roberta. 2018. "L'ecocriticism: un ponte simbolico per la costruzione di percorsi di educazione ecologica." In *Per una cultura verde. Riflessioni sull'educazione ambientale*, a cura di Luigina Mortari e Roberta Silva, 117-128. Milano: FrancoAngeli.
- Sistri, Ginevra e van Tongeren Elia. 2022. "Guida galattica per sopravvivere al disastro ambientale." *Psiche* 2: 611-623.
- Striano, Vincenzo. 2017/2018. "Perché è importante la didattica ambientale." *Testimonianze* 5/6/1: 211-215.
- Strongoli, Raffaella C. 2019. "Ecodidattica. Una proposta di educazione ecologica." *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education* 3: 221-243.
- Swingedouw, Didier, Mignot, Juliette, e Ortega Pablo. 2017. "Impact of explosive volcanic eruptions on the main climate variability modes." *Global and Planetary Change* 150: 24-45.
- Tagliaferri, Teodoro. 2017. *La persistenza della storia universale: studi sulla professione di storico*. Roma: Boredeaux.
- Tallone, Giuliano. 2020. *Le leggi della natura. Politiche e normative per l'ambiente in un mondo globalizzato*. Pisa: Edizioni ETS.
- Vanhaute, Eric. 2015. *Introduzione alla world history*. Bologna: il Mulino.
- Visalberghi, Aldo. 2005. "Problemi ecologici e nuovo impegno educativo." In *Filosofia ed ecologia*, a cura di Pietro Ciaravolo, 133-136. Roma: Aracne editrice.
- White, Lynn jr. 1973. "Le radici storico-culturali della nostra crisi ecologica." *Il Mulino* 2: 251-263.

SITOGRAFIA

- Birbes, Cristina, Del Gobbo Giovanna, e Parricchi Monica. 2023. "Gruppi di lavoro. Siped. Pedagogia dell'ambiente, Agenda 2030, Sostenibilità del Benessere. Next Generation EU, Giustizia, Resistenza Educativa". <https://www.siped.it/gruppi-di-lavoro/pedagogia->

dellambiente-agenda-2030-sostenibilita-del-benesere-next-generation-eu-giustizia-resistenza-educativa/. Accessed: April 4, 2023.

- Gautschi, Peter, e Christian Bunnenberg. 2021. "School History Textbooks in the 21st Century". <https://public-history-weekly.degruyter.com/9-2021-2/history-textbooks-21st-century/>. Accessed: April 4, 2023.
- Marcellini, Carla, e Portincasa Agnese. 2020. "Insegnare gli ultimi settant'anni. Una panoramica sui manuali di storia per la scuola secondaria di secondo grado". <https://www.novecento.org/insegnare-la-contemporaneita-oggi/una-panoramica-sui-manuali-di-storia-per-la-scuola-secondaria-di-secondo-grado-6621/>. Accessed: April 4, 2023.
- Ministero dell'istruzione e del merito, "Direttiva Ministeriale n. 4", "Istituti Tecnici, Settori Economico e Tecnologico, Area Generale, Disciplina: Storia", p. 11, 16 gennaio 2012. <https://it.pearson.com/aree-disciplinari/diritto-economia/programmi-ministeriali/istituti-tecnici.html>. Accessed: April 4, 2023.
- Ministero dell'istruzione e del merito, Portale unico dei dati della scuola. 2022. "Adozioni libri di testo". <https://dati.istruzione.it/opendata/opendata/catalogo/elements1/?area=Adozioni%20libri%20di%20testo>. Accessed: April 4, 2023.
- Pedagogia dell'Ambiente. 2023. https://naturali.campusnet.unito.it/do/corsi.pl/Show?_id=2d4p. Accessed: April 4, 2023.
- SISAM. 2022. "Presentazione". <https://www.storiaambientale.it/chisiamo/>. Accessed: April 4, 2023.
- SISAM. 2023. <https://www.storiaambientale.it/didattica/insegnamenti-di-storia-ambientale/>. Accessed: April 4, 2023.



Citation: Cambi, F. (2023). Fulvio De Giorgi, *Il Metodo Italiano dell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani, Brescia, Scholé*, 2023. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(2): 95-96. doi: 10.36253/rse-15539

Received: December 18, 2023

Accepted: December 18, 2023

Published: December 31, 2023

Copyright: © 2023 Cambi, F. 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.

Fulvio De Giorgi, *Il Metodo Italiano dell'educazione contemporanea. Rosmini, Bosco, Montessori, Milani, Brescia, Scholé*, 2023, pp. 270.

FRANCO CAMBI

già Università di Firenze
cambi.franco40@gmail.com

Questo nuovo lavoro di De Giorgi ci consegna un percorso e un modello educativo di cui si fissa il Metodo a livello nazionale e attivo in un tempo storico lungo, che va dall'Ottocento agli anni Sessanta del Novecento: da Rosmini a Don Milani. Passando per Don Bosco e Montessori. Tutti pedagogisti anche e in particolare animati dai principi educativi di Rosmini, rivissuti per molte vie ma ben attivi nelle loro riflessioni sulla formazione. Sì, il filosofo Rosmini ci ha consegnato nella prima metà dell'Ottocento un fascio netto di principi educativi ben inseriti nel ricco profilo del suo pensiero che rileggeva Kant e il suo criticismo alla luce di un aristotelismo alla S. Tommaso, il quale poneva al centro la categoria dell'essere ovvero l'idea dell'essere e nella sua tripartizione di ideale, reale e morale, dando corpo a un pensiero neometafisico che poi si dipanava in sistema con precisi esiti e decisivi anche in campo educativo: con la sua fine logica, col suo personalismo, con il principio di universalità della formazione umana, capace di attivare e pensiero e coscienza in senso innovativo e rigoroso e moderno per tutti (e di cui ci parlano in particolare le otto regole speciali ricordate qui alle pagine 106-111 del volume). E a questi principi si richiamano in molte forme e per molte vie gli autori che riattivano quel modello e lo decantano in epoche e modi diversi ma pur accomunati dai principi e valori che ce lo confermano proprio come modello nazionale transepocale e felicemente generativo. Che consegna ancora un forte "legato" educativo alla pedagogia contemporanea e ancora attuale alla luce di quel fine cattolicesimo liberale di ieri e del cristianesimo democratico di oggi e che attraverso i continuatori/seguaci si è affermato come modello maturo che ancora può e deve guidare il pensiero/azione educativo. Con Bosco nutrendosi anche e ponendolo ancora più al centro il metodo preventivo e il principio di carità. Con Montessori (tramite Stoppani) riattivando nel suo pensiero maturo prospettive e spirituali e valoriali universali ed etiche (come la pace!). Che in Milani si sviluppa per vie diverse, dal Seminario fiorentino frequentato nei primi anni Quaranta alle posizioni educative di Codignola: elementi che lo guideranno nel suo agire educativo fino a Barbiana. In tutti questi autori Rosmini resta

col suo pensiero educativo spiritualistico, democratico e personalistico un po' l'elemento animatore profondo del loro impegno formativo. Da qui nasce quella tradizione che possiamo interpretare come nazionale e critica e umanistica e ancora continuare a tenerla viva anche nel nostro presente in quanto emancipativa di ciascuno e di tutti, nutrita dal valore della parola e dell'arte, aperta al messaggio etico-religioso ma non solo confessionale, rivolta a dar vita ad una coscienza politica pluralistica e orientata al e dal valore della collaborazione e della pace: sviluppata all'interno di una relazione educativa che sia "preventiva" e dialogica insieme. Un modello, nota De Giorgi nella conclusione del testo, in cui Verità e Carità si saldano intimamente, come proprio oggi ci invita a fare Papa Bergoglio!

Sì, il pedagogista lombardo ci ha qui consegnato una fine tradizione e teorica e pratica di notevole valore, di cui va apprezzata la ricca ricostruzione e il lascito educativo, ma forse dobbiamo e possiamo chiederci: siamo davanti al Metodo nazionale diciamo in assoluto oppure davanti a una tradizione ben illustre ma che convive e ieri e oggi con altre, più laiche, anche forse più problematiche e inquiete. Posizioni tra loro diverse, ma anch'esse da interpretare e sottolineare (come di fatto è avvenuto nella storiografia italiana recente: e si ricordino gli studi di Pazzaglia o di Scoppola, di Fornaca o di Cives, tra gli altri) nel loro significato autorevole e produttivo. Contributi che allargano la fisionomia di quel metodo e ce lo fanno cogliere proprio nella sua dialettica nazionale pluralistica e uniformemente intenzionata tra principi e valori. Per quali vie anche sul fronte laico? Solo un esempio: da Gabelli a Salvemini, a Codignola e Lombardo Radice, fino alla "scuola di Firenze" e il suo Dewey, si è maturato un modello che ci ha consegnato sì un modello laico ma che ha posto al centro l'individuo-persona e nei suoi percorsi di formazione umana: di cultura scientifica/umanistica e di socialità democratica, anche di spiritualità interiore valorizzata nella ricerca appunto personale e libera, saldamente animata da una socialità fondata sui principi di fratellanza a pace. Un metodo con altre radici rispetto a quello rosminiano ma che poi con esso si collega e si relaziona e in campo etico-valoriale e in quello politico-democratico. Rilevando così come il pluralismo dell'Italia moderna ci parla anche dal pedagogico: lì ricordandoci che le posizioni diverse alla fine, e proprio attraverso un dialogo-confronto costante e un processo storico complesso, si incontrano e si affiancano su un Modello che lavora su e guarda con forza a principi e fini comuni. Vivendo insieme la sfida dura e complessa e inquietante che ci viene dall'annuncio attuale del domani, il quale ci richiede di attivare e davvero e forse proprio *ab imis* una vera

Svolta-di-Civiltà! Ponendo al centro di essa i valori umanistici e universali che il passato ci ha consegnato, partendo proprio da quelli che il volume di De Giorgi ci ha indicati, con fine acribia, come *ne varientur!* E in netto contrasto a quei fini definiti formativi tutti orientati al Mercato e alla Tecnica come principi-guida: che il neoliberismo, oggi e con forza, ci propone!



Citation: Cambi, F. (2023). Carmela Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Nuova edizione*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(2): 97-98. doi: 10.36253/rse-15538

Received: December 18, 2023

Accepted: December 18, 2023

Published: December 31, 2023

Copyright: © 2023 Cambi, F. 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.

Carmela Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano. Nuova edizione*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2022, pp. 280.

FRANCO CAMBI

già Università di Firenze
cambi.franco40@gmail.com

Il testo critico-interpretativo di Covato, pubblicato la prima volta nel 1983 e ora ripresentato arricchito e integrato, è insieme una rilettura critica del marxismo pedagogico in Italia, attraverso momenti e figure centrali, come pure la riconferma del metodo logico-storico di Marx, ripreso da vari autori anche nel campo pedagogico, tra teorici della politica come Gramsci e pratico-teorici dell'educazione come Ciari, ma posto come principio-regola per leggere nella loro complessità i fenomeni formativi presenti nelle società moderne e nel loro sviluppo, nel quale proprio il capitalismo come ideologia (assunta come verità "metafisica"!) agisce come *a quo* e *ad quem* anche in pedagogia: dalla scuola all'immagine dei saperi, alla didattica scolastica. Il metodo di Marx unisce invece scienza e società e coglie i due fenomeni come strettamente intrecciati tra loro in modo integrato e dialettico, come pure le coglie entrambe dentro una filosofia della prassi che insieme le analizza criticamente e le supera in prospettiva storica. Guardando a una società da sviluppare secondo uguaglianza sociale, libertà di tutti, partecipazione alla vita sociale da parte di ciascuno: un modello di società nuova che proprio l'educazione e la pedagogia devono accompagnare nella sua crescita complessa e anche carica di contrasti e sotto la guida del teorico marxista di altissimo rilievo che l'Italia ha consegnato al mondo: Antonio Gramsci!

E tale maestro circola ampiamente nel volume ricostruttivo/interpretativo di Covato, posto a stemma-di-base del marxismo pedagogico italiano per la fine dialettica della sua filosofia della prassi, insieme agli altri classici pur essi evocati, da Engels a Labriola. Ma la ricerca poi si concentra in particolare su tre figure specificamente anche pedagogiche: Della Volpe, Manacorda e Ciari, posti come intellettuali che hanno trattato il tema epistemologico in forma integrata e dialettica tra scienza e società col primo; la costruzione di un modello pedagogico alto e complesso in chiave nettamente marxista tra antropologia e politica col secondo, nutrito di ampissima ricerca storica in area appunto marxista; una pratica teorica dell'educazione scolastica col terzo, nutrita di scienze umane e di attivismo critico in chiave sociale. Ma tutti insieme fissano il modello alto di pedagogia che ci hanno consegnato col loro ripensamento del marxismo.

Con Della Volpe il marxismo sviluppa una teoria critica della scienza che mette in gioco anche le strutture materiali, storico-economico-sociali, in cui

la scienza si fa e lì agisce, portandone sempre i segni e negandone così ogni visione astratta che si rivela solo ideologica. E poi in questa battaglia tra e contro le ideologie deve prendere criticamente posto anche la pedagogia irrobustendo la sua coscienza intimamente dialettica e connotandola in senso emancipativo, in modo che le scienze sociali e dell'educazione si connettano al ruolo del "trasformare la realtà", elaborando anche "una nuova teoria della conoscenza scientifica" di cui il marxismo può e deve essere proprio l'alfiere.

E qui si colloca felicemente il pensiero di Manacorda in modo esemplare. Un pensiero filologico che ci ha ben mostrato tutta la lunga e ricca tradizione pedagogica del marxismo, da Marx fino al 1964, esponendone i principi chiave sia critici (contro ogni metafisicizzazione dei rapporti sociali attraverso le ideologie) sia costruttivi: il tema-lavoro da disalienare e rendere costruttivo di una nuova società egualitaria, poi l'onnilateralità dell'uomo da reclamare come norma universale e costruttiva nella pedagogia emancipativa, come pure un'istruzione politecnica che sviluppi coscienze critiche e capacità produttive ma in senso propriamente sociale attraverso un'agenzia formativa (la scuola) consapevole del compito di contribuire in modo essenziale a "mutare il mondo".

E proprio qui si inserisce la ricca riflessione operativa di Ciari, che nel suo lungo dialogo tra attivismo e cognitivismo in pedagogia, l'apporto del movimento MCE, l'analisi della "grande disadattata" e una serie di appunti di riflessione personale ma preziosi, ci ha consegnato un quadro operativo scolastico sia scientifico sia valoriale da tener ben fermo per guidare il processo educativo in prospettiva anche e proprio di un mutamento politico-sociale. Un quadro da ripensare costantemente in dialogo con le scienze sociali ma da tutelare attraverso la coscienza dialettica e critica del marxismo.

Seguono poi, nel volume, una serie di riflessioni sul rapporto anni Sessanta e Settanta tra teorie pedagogiche e marxismo che vede attivi come interlocutori e Althusser e Broccoli, i quali ci hanno consegnato e la lettura dell'educazione come "apparato ideologico di stato" (il francese, che è però lettura parziale e forse un po' troppo) e come processo politico organico alla Gramsci che trasforma la *formamentis* dei cittadini in una società gestita in senso socialista o a questo fine nettamente ben orientata. In queste pagine però Covato non tace anche l'avvio di una crisi dei socialismi reali, denunciata già da Manacorda, e poi quella della "crisi del marxismo" chiamato ad affinare le sue categorie per leggere i fenomeni complessi delle società attuali e qui a ripensare la stessa forza e critica e costruttiva di tali categorie, come quella di egemonia, per fare un solo esempio.

Seguono poi ulteriori conferme del vario messaggio pedagogico del marxismo che si sviluppa su femmini-

simo (che fu un'esperienza certamente cruciale nella sua innovativa dialettica di formazione e di cittadinanza), su dibattiti ancora vivi e vivaci sulla scuola e le sue riforme, su proposte innovative legate ancora al processo storico del marxismo (testi anch'essi di mano di Covato), più due di collaboratori: un saggio sui quarant'anni che ci separano dalla prima edizione del volume e sui dibattiti via via aperti su marxismo e pedagogia (di Chiara Meta) e una ricca raccolta di immagini che ci sollecitano a rivivere la stessa articolata avventura del marxismo pedagogico italiano (di Luca Silvestri).

Un testo ricco, complesso e appassionato questo di Covato, che anche nella versione-ristampa ci parla con sottile acribia, impegnandoci tutti a ripensare quel passato italiano della pedagogia postbellica che è stata un cantiere dei più vivi e dialettici a livello sì europeo, ma forse anche mondiale, per la particolare posizione che l'Italia venne ad avere dopo-Yalta, e che visse in una ricerca pluralistica e di ideologie e di posizioni critiche/teoriche/pratiche e di sfide riformiste in educazione, intorno a cui il bel volume della pedagogista romana ci fa rivivere con precisione sul fronte di uno di questi laboratori pedagogico-educativi, quello marxista, illustrato con viva passione teorica e precisa fedeltà di indagine interpretativa e problematico-riflessiva al tempo stesso. Che è poi anche una felice consegna teorica fatta ai pedagogisti del nostro presente: tempo ormai affacciato su un complesso e radicale ripensamento della stessa civiltà occidentale e del "secolo breve" nella sua identità anche contraddittoria e da ricalibrare su valori e principi sempre più squisitamente umani ed emancipativi per tutti, a cui ogni soggetto ha oggi pienamente, e *naturaliter*, diritto.

E qui il marxismo ancora ci insegna e il fine e i mezzi, insieme alle posizioni più avanzate dei laico-progressisti (e si pensi a Borghi e al suo capolavoro oggi ristampato: *Educazione e autorità nell'Italia moderna*) o a quelle dei cattolici, come Laeng per fare un nome! Così nel volume di Covato si fa vivo anche l'invito a rileggere le ideologie pedagogiche postbelliche con analisi fini e articolate, come pure il richiamo a rivivere quel tempo di ieri alla luce ormai di un ricco e comune progetto educativo più epocal-universale nel tempo di sfida radicale e complessa che stiamo vivendo, su cui il marxismo di ieri può ancora farci veramente un po' da alfiere! E di valori e di metodo. Allora grazie cara Covato per l'invito rivolto ai pedagogisti a ripensare le loro appartenenze e le loro tradizioni secondo un'analisi raffinata e complessa capace di riesaminare il passato e di interpretare il nostro presente guardando a un futuro animato dal "principio speranza" alla Bloch!



Citation: Betti, C. (2023). Roberto Sani, *Unum ovile et unus pastor. La Compagnia di Gesù e l'esperienza missionaria di padre Matteo Ricci in Cina tra reformatio Ecclesiae e inculturazione del Vangelo*, Venezia, Marcianum Press–Studium, 2023. *Rivista di Storia dell'Educazione* 10(2): 99-103. doi: 10.36253/rse-15144

Received: September 14, 2023

Accepted: December 17, 2023

Published: December 31, 2023

Copyright: © 2023 Betti, C. 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.

Roberto Sani, *Unum ovile et unus pastor. La Compagnia di Gesù e l'esperienza missionaria di padre Matteo Ricci in Cina tra reformatio Ecclesiae e inculturazione del Vangelo*, Venezia, Marcianum Press–Studium, 2023, pp. 222.

CARMEN BETTI

già Università di Firenze
carmen.betti@unifi.it

Il presente volume di Roberto Sani è la ristampa, aggiornata e ampliata, di un'opera apparsa la prima volta nel 2010 presso la casa editrice Armando di Roma. L'originalità del lavoro, basato su di un'imponente «documentazione inedita e su un sistematico utilizzo delle fonti a stampa e della copiosa bibliografia coeva», ha suscitato un istantaneo, largo interesse soprattutto, ma non solo, fra gli storici modernisti, tant'è che il volume è stato in breve tempo esaurito (p. 9).

Il perdurare dell'attenzione, testimoniata da frequenti richiami in opere successivamente edite, oltre alle recensioni di accreditati studiosi via via comparse, hanno convinto l'A. ad assumersi l'onere di una seconda edizione pubblicata nella primavera del 2023, assai pregevole e riccamente illustrata come la prima, con un apparato bibliografico, come accennavo, accuratamente aggiornato e un'Appendice assai più ricca, grazie all'aggiunta di «una serie di lettere inviate tra il 1558 e il 1599 dai Preposti Generali Giacomo Laínez (1556-1565) e Claudio Acquaviva (1581-1615) «a' Padri e Fratelli della Compagnia di Gesù» sull'esperienza missionaria dei gesuiti in Estremo Oriente e sulle problematiche relative alla formazione e alla spiritualità che dovevano caratterizzare i membri della Compagnia impegnati nelle missioni» (pp. 10-11).

Il testo di Sani del 2010 uscì in occasione della commemorazione del IV centenario della morte del grande missionario gesuita maceratese, Matteo Ricci, avvenuta a Pechino nel maggio del 1610, ed aveva come suo prioritario obiettivo quello di dare il dovuto rilievo all'azione straordinariamente innovativa da lui messa in atto in Cina, dove rimase senza interruzioni per all'incirca tre decenni, fino alla sua scomparsa. Ma se il volume, come recita lo stesso sottotitolo, era espressamente dedicato a padre Ricci, originario della città in cui Roberto Sani ha cattedra e svolge il proprio magistero universitario, esso aveva anche un altro intento: quello di non lasciare, inesplorate o sullo sfondo, come era talvolta accaduto, le vaste e incisive vicende coeve,

da cui la stessa opera ricciana aveva tratto e dato impulso, conferendo in tal modo al lavoro un ben più vasto e importante respiro storico.

Fin dall'apertura è infatti evidente l'intento dell'A. di ricontestualizzare figura e azione del padre gesuita maceratese nel vasto processo di riforma, spirituale ed ecclesiale, sviluppatosi a partire dai primi del XVI secolo, periodo notoriamente attraversato da contestazioni, scismi, dispute, fra cui, emblematicamente, le 95 tesi di Martin Lutero (1517), la nascita della Compagnia di Gesù (1540), il Concilio ecumenico tridentino (1545-1563), detto anche della Controriforma, denominazione che non rappresenta invero adeguatamente la vasta e profonda funzione rigeneratrice innescata, in specie riguardo allo spirito e all'opera dei missionari.

L'analisi di Sani muove, come appena accennato, dall'inizio del XVI sec., richiamando le proposte di riforma contenute nel *Libellus ad Leonem X*, inviato in occasione del Concilio che precedette quello di Trento, ovvero del V Concilio Lateranense (1512-1517), da due monaci camaldolesi che pare avessero gli occhi molto ben aperti sul mondo circostante. Infatti, individuando essi nelle recenti scoperte geografiche un'ineguagliabile opportunità per oltrepassare «l'universalismo medievale», ristretto alla sola Europa e variamente intrecciato con i poteri dei regnanti, auspicavano una mondializzazione della «*missio*» del Pontefice, nello spirito dell'«*unum ovile et unus pastor*», come condizione primaria e ineludibile della stessa «*reformatio Ecclesiae*». Dunque essi intervenivano, con straordinaria lucidità, ad evidenziare per il Pontefice la necessità di guardare ben oltre i confini europei, conferendo perciò stesso una centralità ancora del tutto inedita alle opere missionarie nell'atteso processo rigeneratore (p. 26).

Sani non manca di avvertire che l'auspicio dei due perspicaci monaci – Tommaso Quirini e Vincenzo Giustiniani – non ebbe sul momento alcun esito, perché proprio nell'anno stesso in cui essi prefiguravano tale slancio innovatore sotto la guida pontificia, il 1513, il neo papa conferiva invece ai sovrani ispanici, sull'esempio dei suoi due ultimi predecessori, l'opera di evangelizzazione delle genti del Nuovo Mondo, da poco scoperto, dove, com'è noto, tale opera ebbe poi luogo spesso con gli stessi metodi non poco cruenti della colonizzazione. Tuttavia quell'auspicio non cadde nel vuoto e Sani, eleggendolo a *leit motiv* della propria analisi, ne rintraccia e ricostruisce gli sviluppi, con grande capacità storica e storiografica, spaziando dal XVI al XVII sec., spingendosi fino al XVIII.

Muovendo sempre dalla prima metà del Cinquecento, egli analizza innanzitutto il graduale modificarsi della concezione della fede, unitamente a quello della carità,

cui collega l'intensificarsi dell'opera pedagogica intrapresa in Europa dai vari ordini religiosi nei confronti sia del clero (collegi, istituti, seminari ecclesiastici) che del popolo (scuole di dottrina, oratori, congregazioni, corsi di lettura e scrittura parrocchiali), quali esiti, appunto, della maturata «consapevolezza dell'importanza assunta dai processi di alfabetizzazione e acculturazione nella società moderna» ai fini «della stessa penetrazione degli ideali e dei costumi religiosi tra le popolazioni» (p. 29).

Nell'ambito di questa analisi, egli non manca di evidenziare anche i primi segnali di cambiamento che presero ad emergere in relazione al meno noto ma non certo meno importante settore dell'evangelizzazione missionaria, dove, grosso modo intorno alla metà del XVI secolo, si delinearono i primi segnali di «una radicale svolta» a livello di metodi e di strategie, rispetto alla prima fase. Tali segnali, a detta di Sani, avevano un'origine multifattoriale. Innanzitutto erano da riferirsi alla mancata «conquista spirituale» delle genti colonizzate che, contrariamente alla ottimistica convinzione di un'agevole conversione data la loro «supposta "bontà naturale"», risultarono di fatto più inclini «alla pratica della simulazione o dissimulazione» che a quella della conversione (p. 34). Interveniva poi una mutata visione della evangelizzazione che, ovunque avvenisse, doveva intonarsi al principio dell'«*unum ovile et unus pastor*» e svolgersi pertanto sotto l'univoca guida spirituale del Pontefice.

In questo progressivo cambiamento, che ebbe a svilupparsi in più fasi e in virtù del contributo di diversi ordini religiosi, si distinsero i padri gesuiti, che oltre ad essere massimamente devoti «al romano pontefice», erano alquanto preparati «sotto il profilo teologico e culturale», e inoltre pronti «ad operare ovunque [...] per promuovere [...] la propagazione della fede» (p. 42). L'A. ne tratta in modo approfondito nei successivi capitoli, ponendo così in rilievo un aspetto dell'azione evangelizzatrice post-tridentina non solo assai complesso ma anche poco noto ai non specialisti.

Anche a tal riguardo, egli situa la questione nell'ambito della più vasta e profonda revisione pedagogica, teorica e pratica, portata avanti dai seguaci di Ignazio di Loyola, che trovò il suo apice nella *Ratio studiorum* del 1599. Fra i molti punti di svolta, in essa contenuti, due sono gli aspetti elettivi sottolineati da Sani: innanzitutto la mediazione fra scienze sacre e tradizione classica pagana – greca e latina – e poi le modalità espositive, quelle proprie della retorica. «In sostanza – egli scrive – la mediazione culturale operata dai gesuiti si proponeva di adattare l'annuncio cristiano e il linguaggio proprio della comunicazione religiosa alle differenti necessità dei tempi e dei luoghi e alle variegate esigenze dei diversi interlocutori [...]» (p. 46).

Questi assunti di carattere squisitamente pedagogico, già anticipati nelle *Constitutiones*, redatte nella seconda metà del XVI sec. per il Collegio germanico della Compagnia di Gesù ma di più ampia portata, perché riecheggianti l'istanza sentita e dibattuta all'interno dell'Ordine di pervenire a un «modello» inteso ad avere «valenza sociale e politica complessiva di «controllo» e di «governo»» (p. 52), determinarono non solo un innovativo assetto degli studi nei collegi, ma anche progressivi cambiamenti nella predicazione missionaria, sempre più diretta alla conoscenza e all'adattamento alle realtà locali e agli interlocutori da evangelizzare, ma anche sempre più orientate a diffondere «una concezione del cattolicesimo come fattore unificante di tutte le conoscenze e culture» (p. 58).

Che tale obiettivo implicasse di necessità il possesso di una solida preparazione culturale da parte dei padri missionari, è fuor di dubbio. Comunque ne dà esplicita conferma la *Bibliotheca selecta* redatta nel corso della seconda metà del Cinquecento da Antonio Possevino ed edita a Roma nel 1593, che Sani non trascura di richiamare. Tale processo non ebbe luogo ovviamente nello spazio di un mattino né fu lineare. In breve, fra *stop and go*, mutamenti, ripensamenti, critiche e nuove ripartenze, si protrasse infatti per quasi mezzo secolo. Un cammino in cui Sani individua sostanzialmente tre diverse fasi: la prima, detta appunto dell'*adattamento*, una seconda dell'*accomodamento* e infine una terza dell'*inculturazione*, di cui si evidenzieranno di seguito, succintamente, gli aspetti denotativi e i protagonisti, fino a giungere a padre Matteo Ricci, esponente di spicco dell'ultimo *step*.

Delle suddette tre fasi, la prima si estende dalla metà circa del secolo XVI fino agli anni Settanta inoltrati. Ne fu protagonista *in primis* il nuovo generale succeduto a Ignazio di Loyola, Giacomo Laínez, non solo perché tracciò in una sua lettera del 12 dicembre 1558, considerata la «*magna cartha* delle missioni gesuitiche» una sorta di «profilo ideale del missionario», in linea con le Costituzioni ignaziane, ma soprattutto perché favorì la circolazione, dentro e fuori dell'Ordine, delle testimonianze, delle lettere e degli scritti che provenivano o riguardavano le terre di missione e chi vi operava (p. 69). Furono così rese note e ampiamente diffuse, non senza una buona dose di enfasi, esperienze che, se pur la loro efficacia non fosse certa, apparvero in Occidente come esempi di encomiabile valore evangelico.

Così quella di padre Francesco Saverio, detto «l'apostolo delle Indie», deceduto mentre si apprestava ad entrare in Cina, il 3 dicembre del 1552, dopo aver svolto con la massima abnegazione il proprio apostolato in Giappone, con risultati invero assai dubbi. È che, come

evidenzia opportunamente Sani, non tardò a circolare una crescente «propaganda missionaria», ben riconoscibile nelle parole di padre Luis Fróis, inviate da Goa nel novembre del 1556, che si spingeva a scrivere: «Lasciate le lettere, disimparate le scienze, svuotate codesta moltitudine di collegi [...] e venite a predicare a costoro con l'esempio della vita» (p. 77).

Se pur non mancavano dubbi e critiche, a prevalere in questo periodo fu l'entusiasmo, anche per effetto delle benefiche ricadute in Europa, che Sani puntualmente sottolinea: rafforzamento della coesione fra le popolazioni del vecchio continente, consolidamento di un nuovo *identikit* del missionario e, infine, forte *appeal* dell'opera missionaria «fra i giovani rampolli dell'aristocrazia europea accolti come alunni nei collegi d'istruzione e, in particolare, tra i novizi che si preparavano ad entrare nella Compagnia» (pp.73-74). E non si trattò davvero di un fuoco fatuo perché – come viene efficacemente qui sottolineato – a distanza di un secolo circa, Danielo Bartoli – storico appartenente all'Ordine – scriveva che, nonostante più di trecento vite di missionari fossero state precocemente spezzate, «se si mandassero alle Indie quanti ne han desiderio, scemerebbe si può dire per metà la Compagnia di Gesù in Europa» (p.76). Dunque un fenomeno di grande rilievo a livello ecclesiale ma anche pedagogico, fino ad ora sconosciuto ai più: da qui l'importanza indiscussa che assume questo lavoro di Roberto Sani.

Come accennato, all'interno dell'Ordine non mancava comunque chi era dubbioso circa i risultati dell'evangelizzazione praticata in India come in Giappone o in Cina, da padre Francesco Saverio o da altri, trattandosi di società di lunghe tradizioni, solidamente strutturate, in specie le ultime due, senz'altro ospitali, ma non per questo facili a cambiare usi, costumi e spiritualità. In breve, Sani descrive come, in mezzo al diffuso entusiasmo, si fosse affacciata a poco a poco l'idea, in sintonia anche con le sempre più sofisticate analisi preparatorie della *Ratio studiorum*, che non fosse sufficiente il semplice adattamento del missionario all'ambiente ospitante e l'assecondare l'interlocutore, per riuscire nell'evangelizzazione. Dubbio da cui scaturì la decisione di dar corso ad una verifica degli effettivi esiti conseguiti in Estremo Oriente.

Tale delicato compito fu affidato dal nuovo generale dell'Ordine, Claudio Acquaviva, al padre gesuita Alessandro Valignano, già a lungo missionario in quelle lontane terre, il quale, a partire dal 1573, dopo un ampio giro in tutte le aree di missione d'Oriente, si trattenne per due anni e mezzo consecutivi a conoscere il contesto giapponese, dove, constatata la sostanziale inefficacia del cosiddetto «adattamento», si adoperò a mettere a punto una nuova strategia, che venne defini-

ta dell'«accomodamento». Una modalità che prevedeva *in primis* il totale abbandono degli «usi e costumi occidentali», atti a suscitare fra i locali «resistenze e contrarietà», per poi calarsi, dopo avere appreso la lingua del luogo, nelle «tradizioni e consuetudini», in un processo di *full immersion*, che poteva giungere fino ad adottare nell'«esercizio del proprio ministero religioso, gli usi e le cerimonie praticati dai bonzi del buddismo zen» (pp. 85-86).

Padre Valignano si adoperò a redigere persino una sorta di «manuale di comportamento» che – precisa Sani – divenne «la *magna charta* della nuova strategia missionaria dei gesuiti non solamente in Giappone, ma [...] in larga parte dei territori dell'Estremo Oriente» (p. 86). Intitolato il *Cerimoniale per i missionari del Giappone*, comprendeva una minuziosa disamina degli usi, dei costumi e delle pratiche religiose operanti in quell'area. Esso fu però subito fortemente osteggiato dagli altri padri lì in missione, ma non dal generale dell'Ordine, Claudio Acquaviva, che, dopo averne preso visione, non respinse la proposta pur approvandola molto prudentemente e con molti distinguo: insomma un modo che sedò ma non tacitò del tutto riserve e dibattito.

In breve, se pur l'«accomodamento» divenne la linea ufficiale, dopo un decennio dall'incarico di Valignano, la questione restava sostanzialmente aperta. Ed è nel terzo e ultimo capitolo che Sani tratta degli ulteriori sviluppi, dovuti all'originale disegno di Matteo Ricci, nativo, come accennato di Macerata, l'anno in cui padre Francesco Saverio scomparve, ovvero il 1552, e poi cresciuto negli anni della «propaganda missionaria». Durante il suo noviziato, ebbe come maestro padre Valignano, che ne seguì anche in seguito il percorso, fino al suo arrivo nel 1601 a Pechino, dove ebbe il privilegio, raro, di essere accolto persino presso la corte imperiale (p. 105).

Dunque, non a caso Ricci fu inizialmente «un convinto fautore della strategia dell'accomodamento» (p.105), come scrisse anche al padre generale, Claudio Acquaviva. Addentrandosi però nella realtà cinese, egli colse la non automatica trasferibilità di quel modello, messo a punto in Giappone, cosicché prese a re-interpretare le indicazioni di padre Valignano, fino a decidere di ispirarsi non ai comportamenti dei monaci buddisti, per lui poco funzionali all'evangelizzazione in Cina, ma a quelli dei mandarini, ovvero «dei letterati e dei funzionari dell'élite confuciana», che, in quanto tali, potevano esserlo (p. 108). E pensò anche che la chiave di accesso al loro mondo fosse quella culturale, che ne rappresentava il tratto distintivo. Cosicché egli si diede a studiare e a conoscere il patrimonio culturale cinese, al fine di sostenere confronti dialettici con i notabili cinesi, tanto a livello umanistico che scientifico e tecnologico, ed otte-

nerne la stima. Insomma, egli si lanciò in una sfida prima culturale che religiosa, al fine di acquistare prestigio, vincere le diffidenze e avere accesso a quella complessa realtà: uno sforzo immane ma coronato da successo, come egli riferiva nei suoi puntuali resoconti al generale Acquaviva.

Che il progetto fosse nelle corde dell'Ordine gesuitico, era fuor di dubbio: da tempo la formazione dei figli delle élites dirigenti era infatti quella privilegiata. Ed egli dando prova di una tempra eccezionale come di un'intelligenza altrettanto fervida, riuscì a vincere le diffidenze iniziali e a farsi apprezzare per poi diffondere e far diffondere dai confratelli il Vangelo. Ma, da quelle stesse lettere trapelava anche qualcosa in più, ovvero che di pari passo all'approfondimento della cultura cinese, egli aveva preso ad apprezzarla sempre più e in specie il confucianesimo, che riteneva essere «non una vera e propria religione, quanto, piuttosto, una sorta di dottrina morale, una regola di vita [...]» (p. 116). E in una di quelle lettere, inviata nel dicembre del 1593 al generale Acquaviva, giungeva a definire Confucio come «un altro Seneca o altro autore dei nostri famosi tra i gentili» e, aggiungendo di avere in mente di fare un nuovo catechismo, precisava di pensarlo come «una presentazione delle principali verità del cristianesimo [...] la quale, fondata sulla ragione naturale, potesse attingere e fare propri i tesori di sapienza morale del confucianesimo originario» (p. 118). Un proposito che trovò ulteriore sviluppo in un'opera del 1603 *Vero significato della dottrina del Signore del Cielo*, frutto di «un impegnativo quanto fondamentale lavoro di ricezione e integrazione della saggezza morale confuciana con i principi della dottrina cristiana» (p. 119).

Che le sue dispute con i dotti confuciani o le sue predicazioni potessero essere pertanto viste di buon grado in Cina, è ben comprensibile. Così come si comprende che non c'era alcuna *diminutio* del valore del Vangelo in tutto questo, se mai c'era un forte richiamo alla sua originaria spiritualità oltre ad un apprezzamento speciale del valore della saggezza cinese. In sostanza l'originale ed anche «ambizioso» modello ricciano – definito non a caso dell'«inculturazione» – si poneva in continuità con i già avvenuti innesti, «nel sistema dottrinale cristiano, della grande tradizione filosofica e culturale della classicità greca e latina» (p. 120). Sani ricostruisce con grande attenzione e lucidità, attraverso molteplici richiami e citazioni degli scritti e delle moltissime lettere inviate da Matteo Ricci, tutto il processo di maturazione di questo acuto e quanto mai originale disegno, la cui messa a punto, dapprima in continuità poi in discontinuità con quello dell'«accomodamento», si è protratta per quasi

un quarto di secolo, sotto l'occhio accondiscendente ma sempre vigile, del generale Claudio Acquaviva.

Nel capitolo conclusivo, Sani tratta dell'eredità dei due citati modelli, che ebbero non poca influenza sull'opera missionaria della Chiesa in genere e in specie di quella orientale. Richiama, nel quadro dell'ormai mutato e centrale ruolo del pontefice, la nascita nel 1622 della *Congregazione de Propaganda Fide* e il suo operato fino alla condanna nel 1742 dei cosiddetti «riti cinesi», da parte del Sant'Uffizio, che, pur venendo a cadere in un contesto politico globalmente assai mutato, anche in Cina si era verificato il crollo della dinastia Ming, intervenivano a segnare un «arretramento rispetto alle istanze universalistiche che avevano contrassegnato la Chiesa nell'età del Rinnovamento cattolico e del Concilio di Trento [...]» (p. 140).

Si chiude così l'originale e quanto mai prezioso lavoro di Sani, che si snoda per oltre tre secoli, mettendo in luce un settore, quello dell'impegno missionario gesuitico, di cui, soprattutto negli ambienti pedagogici, non si è mai discusso, nonostante siano invece stati frequentissimi i richiami all'operato della Compagnia di Gesù molto impegnata nell'ambito dell'educazione giovanile. È che tale specifico impegno non è mai stato posto fino ad ora in rilievo. Sono certa che dopo questa lunga e documentata analisi, le cose cambieranno.



Sommario

Editorial

Autorità e libertà nel pensiero di Lamberto Borghi 3
Massimo Baldacci

Non-Monographic Section Articles

Cooperazione educativa e comunità
educante. L'esperienza di Ulisse Adorni tra
scuola e politiche giovanili 11
Simona Finetti

“L'Ufficio per lo Studio, la Propaganda e
l'Applicazione del Metodo Montessori”
(1920): Milano e la Società Umanitaria
come centro propulsivo della pedagogia
montessoriana 25
Irene Pozzi

Il pregiudizio e la virtù. La rieducazione
del fanciullo antisociale nelle pagine della
“Rivista di Pedagogia Correttiva” (1907-1915) 35
Gianluca Giachery

L'insegnamento della storia in Russia e
Ucraina: la revisione della manualistica
scolastica in prospettiva comparata (1991-
2014) 45
Dorena Caroli

East Harlem, da quartiere di frontiera
a centro dell'*Urban School* degli anni
Quaranta. Uno sguardo generale al lavoro di
Leonard Covello 61
Carmen Petruzzi

Le scuole d'avviamento alla Giornata
della Tecnica: un contributo per una storia
dell'istruzione professionale negli anni del
fascismo 67
Chiara Martinelli

Environmental History nella manualistica
degli istituti tecnici 81
Domenico Francesco Antonio Elia

Book Reviews

Fulvio De Giorgi, *Il Metodo Italiano
dell'educazione contemporanea*. Rosmini,
Bosco, Montessori, Milani, Brescia, Scholé,
2023, pp. 270. 95
Franco Cambi

Carmela Covato, *L'itinerario pedagogico del
marxismo italiano*. Nuova edizione, Roma,
Edizioni Conoscenza, 2022, pp. 280. 97
Franco Cambi

Roberto Sani, *Unum ovile et unus pastor.
La Compagnia di Gesù e l'esperienza
missionaria di padre Matteo Ricci in Cina
tra reformatio Ecclesiae e inculturazione
del Vangelo*, Venezia, Marcianum Press-
Studium, 2023, pp. 222. 99
Carmen Betti