

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 XI – n. 2 (n.s.)
2024**

Firenze University Press

Rivista di Storia dell'Educazione
Journal of History of Education the official journal of CIRSE
<https://rivistadistoriadelleducazione.it/>
ISSN 2384-8294 (print) | ISSN 2532-2818 (online)



© 2024 Author(s)

Content license: except where otherwise noted, the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated and a URL link is provided to the license.

Metadata license: all the metadata are released under the Public Domain Dedication license (CC0 1.0 Universal: <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode>).

Published by Firenze University Press

Firenze University Press
Università degli Studi di Firenze
via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy
www.fupress.com



Citation: Debè, A., Polenghi, S. (2024). Disabilità, emozioni e letteratura dal positivismo al fascismo. *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(2): 3-15. doi: 10.36253/rse-16424

Received: August 6, 2024

Accepted: October 4, 2024

Published: December 30, 2024

© 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

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 del Sacro Cuore.

Disabilità, emozioni e letteratura dal positivismo al fascismo¹

Disability, emotions and literature from positivism to fascism

ANNA DEBÈ, SIMONETTA POLENGHI

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia
anna.debe@unicatt.it; simonetta.polenghi@unicatt.it

Abstract. The paper explores the ways in which disabled persons were represented in Italy between the end of the XIX century and the fascist era in some of the most important children's literature, school textbooks and magazines, paying particular attention to the adjectives used to describe them, thus seeing which emotions were stirred in readers. With regard to physical deformity, whereas in adult literature the prevailing emotions seem to have been loathing and disgust, the feelings elicited by children's literature – such as the book *Heart* (De Amicis 1886) – were pity and solidarity. Concerning the magazines, secular ones associated with private institutes for the disabled (e.g. *Il nuovo Presagio* by the Pious Institute for rickets sufferers in Milan) stimulated philanthropic feelings among possible donors. Differently, the Catholic magazines (e.g. *Giulio Tarra* published by the Institute for deaf-mutes and *La Beneficenza* by the Institute for mentally impaired, both from Milan) highlighted the mocking and contempt disabled children had to endure. Either a response of secular solidarity or Christian charity was urged, both in preaching tones. A different emphasis emerged with WW1. Propaganda both during and after the war depicted the wounded body as possessing the highest level of dignity. This idea was stressed in both schoolbooks and children's literature and children born disabled were also afforded a new respect. Consequently, we will show how disabled children and the war invalids were depicted in schoolbooks of the 1930s, stressing their dignity and avoiding paternalistic language, instead replacing it with fascist and nationalistic rhetoric.

Keywords: history of emotions and disability, children's literature, school textbooks, magazines, Italy, 1880-1940.

Riassunto. L'articolo esplora le modalità tramite cui i disabili sono stati rappresentati nell'Italia tra fine Ottocento e l'epoca fascista in alcuni dei più importanti testi letterari per ragazzi, libri scolastici e riviste, concentrandosi soprattutto sugli aggettivi utilizzati per descriverli e rilevando le emozioni suscitate di conseguenza nei lettori. In relazione alla deformità fisica, mentre nella letteratura per adulti troviamo avversione e disgusto verso il disabile, in quella per l'infanzia – come nel caso di *Cuore* (De Amicis 1886) –

¹ L'articolo è esito di un lavoro di ricerca condiviso, ma nello specifico S. Polenghi è responsabile dei paragrafi 1, 3 e 5, mentre A. Debè dei paragrafi 2 e 4. Introduzione e conclusioni sono state scritte congiuntamente.

erano la pietà e la solidarietà a essere incoraggiate. Per quanto concerne le riviste, quelle laiche associate a istituti privati (ad es. *Il nuovo Presagio* del Pio Istituto per rachitici di Milano) incentivavano sentimenti filantropici tra i possibili donatori. Nelle riviste cattoliche (come *Giulio Tarra* del Pio Istituto dei sordi e *La Beneficenza* dell'Istituto per anormali psichici, entrambi di Milano) emergevano invece la derisione e il disprezzo che i bambini disabili subivano. Veniva sollecitata una risposta di solidarietà laica o di carità cristiana, sempre con toni paternalistici. Con la Prima guerra mondiale emerse un'enfasi diversa. Sia durante che dopo la guerra, la propaganda presentò il corpo ferito come degno di rispetto. Quest'idea fu rimarcata nei libri di scuola e nella letteratura per l'infanzia e anche i bambini nati con un'infermità godettero di un inedito rispetto. Si mostrerà allora come nella rappresentazione dei fanciulli disabili e degli invalidi di guerra nei testi scolastici degli anni Trenta si sottolineasse la loro dignità e si evitasse un linguaggio paternalistico, sostituito invece da una retorica fascista e nazionalista.

Parole chiave: storia delle emozioni e della disabilità, letteratura per l'infanzia, libri scolastici, riviste, Italia, 1880-1940.

INTRODUZIONE: DISABILITÀ, EMOZIONI E LETTERATURA²

In un articolo pubblicato nel 1974 lo studioso francese René-Claude Lachal disaminava in maniera inedita le diverse rappresentazioni della disabilità fornite da una serie di testi letterari italiani destinati all'infanzia. Nello specifico, le 57 pubblicazioni fatte oggetto di indagine – in maggioranza novelle e romanzi – ricoprivano un periodo storico piuttosto lungo, compreso fra il 1782 e il 1971³. Adottando un approccio di matrice strutturalista, Lachal rivolgeva la sua attenzione innanzi tutto alla psicologia del disabile, con l'idea di comprendere come il soggetto affrontasse il suo stato, sul piano tanto dei vissuti interiori quanto dei comportamenti (Schianchi 2020). Inoltre, egli aveva rilevato gli stereotipi di disabilità emergenti dai testi, che si ponevano in collegamento con la volontà degli autori di trasmettere messaggi morali al lettore e, più nello specifico, di «propager une éthique et une conception de la société inspirées par le christianisme et conformes aux intérêts de la bourgeoisie» (Lachal 1974, 310).

Gli 87 personaggi con disabilità individuati da Lachal, prevalentemente maschi e poveri, erano avvicinati e descritti attraverso un registro letterario patetico, volto a sostenere la loro funzione morale di *exemplum*, positivo o negativo. Globalmente, emergeva un quadro piuttosto variegato, all'interno del quale lo studioso francese ha riconosciuto 6 stereotipi: 1. Il disabile triste, che soffre per l'esclusione sociale; 2. Il disabile felice, che accetta il suo destino e trova consolazione nella fede religiosa o nell'ideologia patriottica; 3. Colui che non si arrende al suo handicap e combatte per la normalità; 4. Colui che è superiore alla media per le sue virtù; 5. Il disabile dal buon cuore; 6. Il disabile aggressivo e sgradevole. I personaggi riconducibili alla terza e alla quarta

tipologia sono stati recentemente identificati quali *supercrip* (Pacelli 2022).

Il messaggio proposto dagli autori dei testi, e quindi – per estensione – dalla classe media dominante, era pertanto attraversato da una forte accezione morale ed educativa a favore dei piccoli lettori, che trovava corrispondenza nell'accettazione della volontà di Dio, nella compassione verso i disabili, nell'ammirazione di quelli miti, onesti e coraggiosi, nell'incitamento a superare sofferenze e difficoltà (Schianchi 2020).

Ponendosi sulla scia del lavoro di Lachal e tenendo presente l'ampia analisi condotta da Silvia Pacelli sull'immagine del disabile nella letteratura italiana destinata ai bambini (2025), l'articolo qui introdotto ha l'obiettivo di esplorare le modalità tramite cui le persone con disabilità sono state rappresentate in alcuni importanti libri per l'infanzia, riviste e testi scolastici pubblicati tra la fine del XIX secolo e l'epoca fascista, per concentrarsi però sulle emozioni suscitate nei lettori.

In relazione a quest'ultimo aspetto, gli storici hanno dimostrato la differente espressione nel tempo e nello spazio delle emozioni, come ad esempio risulta chiaramente nella riflessione di Stearns (2014)⁴. Il contesto socio-culturale influisce, difatti, sulle pratiche che le generano (Scheer 2012), tanto da considerare i termini emotivi alla pari di una finestra sulle «prevailing emotional norms» di una comunità, come ricordato da Mark Neuendorf: «changing emotional lexicons, or the disuse of key descriptors of bodily experience in the sources, hint at wider changes in communities' feeling rules and emotional practices, and so are key areas for the study of historical bodies» (Neuendorf 2021, 225-27).

Partendo da tali considerazioni, risulta necessario chiedersi se si possa includere all'interno dell'indagine la narrativa di finzione quale fonte per la storia delle emozioni. Seguendo la riflessione di Jodi McAlister, essa

² Per fedeltà al dato storico si è scelto di utilizzare parole, come rachitico, sordomuto, anormale, ecc., oggi obsolete.

³ La ricerca è stata ampliata dallo stesso Lachal nel 1983.

⁴ Sulla storia delle emozioni si vedano almeno Plamper 2017, 40-74, e Boddice 2018, 26-40.

rimanderebbe non solo ai modi con cui gli autori scelgono di rappresentare e descrivere le emozioni, ma anche alle sensazioni suscitate nei lettori stessi (2022, 363). Tale tipologia testuale, pertanto, sarebbe un importante «source material in the study of emotions», comprensivo di una serie di elementi che non solo «represent emotion but a source from which people learn how to feel» (*ibi*, 366). Di conseguenza, suggerisce ancora McAlister, la *fiction* può essere definita quale una sorta di «emotional pedagogy» (*ibidem*). Ancorata o meno al dato di realtà, la buona narrativa è in grado di produrre risposte empatiche che, quando condivise, hanno la capacità di provocare la formazione di «emotional communities» (*ibi*, 368). Comunità emotive su cui, è necessario ricordare, si sono concentrati anche gli studi di Rosenwein (2006; con Cristiani 2018).

Nel caso specifico della nostra ricerca, l'obiettivo è verificare se i cambiamenti nel modo in cui i disabili sono stati rappresentati nei testi analizzati riflettono comunità emotive condivise o se, al contrario, provano ad alterare la tradizionale immagine del disabile, sollecitando l'emergere di sensazioni differenti nei lettori. Scegliendo di utilizzare – come già accennato – scritti letterari, libri scolastici e riviste di istituti educativo-assistenziali, l'attenzione sarà rivolta principalmente alle finalità educative, più evidenti nelle fonti in cui il messaggio è diretto al bambino, inserendo così la ricerca nell'ambito della storia dell'educazione (Sobe 2012; Somoza Rodríguez, Mahamud Angulo e Pimenta Rocha 2015; Escolano 2018; Toro-Blanco 2020; Dodman 2021).

LETTERATURA ITALIANA PER ADULTI, DEFORMITÀ FISICA E DISABILITÀ DAL TARDO OTTOCENTO AL 1915

Inspirandosi al lavoro di Lachal e adottando l'approccio sociologico di Pierre Bourdieu, Matteo Schianchi ha condotto una vasta disamina della letteratura italiana per adulti dal 1850 al 1915, comprensiva di articoli di giornale, biografie, fiabe popolari. Da tale indagine è emerso un quadro generale molto cupo, che mette in evidenza, tra le altre cose, come nelle fiabe la disabilità fisica sia perlopiù associata a personaggi malvagi e subdoli. Sono infatti diversi i protagonisti letterari – in gran parte uomini – affetti da deformità fisica, tra cui storpi, rachitici, nani e gobbi, che vengono descritti con l'evidente scopo di suscitare nei lettori non tanto sentimenti di pietà, quanto di repulsione (Schianchi 2019).

È questo il caso, ad esempio, dei personaggi, malvagi e derisi, proposti tra fine Ottocento e inizio Novecento da Carolina Invernizio, popolare autrice di romanzi best

seller in stile *feuilleton*. Similmente, nella sua opera *La mano tagliata. Romanzo d'amore* (1912) Matilde Serao inserisce tra i protagonisti un uomo gobbo, che ripetutamente viene associato a termini quali «infernale, maledetto, malvagio, infame, bruttissimo [...], scellerato, tremendo» (Schianchi 2019, 303).

Era proprio degli autori appartenenti al Verismo, tra cui la già citata Serao, ma anche Verga e Capuana, operare un collegamento fra la dimensione corporea e le disposizioni morali. Le persone con disabilità fisica sono rappresentate negli scritti del periodo come ripugnanti, disgustose, rivoltanti; esse appartengono a classi sociali basse e vivono in condizioni di povertà. In queste opere – sottolinea Schianchi – il lettore adulto si sente rassicurato nella sua superiorità. Risulta pertanto evidente l'influenza sul movimento letterario della cultura positivista, che da un lato si era rivolta ai disabili seguendo un interesse scientifico, con l'idea che la medicina potesse migliorare le loro condizioni⁵, dall'altro ne aveva però sancito l'esclusione sociale e scolastica, specie a sfavore di chi aveva un deficit mentale. L'antropologia darwiniana e lombrosiana vedeva infatti l'«anormale» quale un ritardato nello sviluppo e, dunque, un perdente nella lotta alla sopravvivenza. Solo quando la persona deforme, nonostante la sua sfortuna, reagiva con stoica accettazione, umiltà e bontà, poteva meritare pietà.

Nella letteratura del tempo sono invece pochissime le donne con disabilità fisica, le quali – al pari dei colleghi uomini – vengono presentate come brutte, respingenti e disgustose. Esse hanno però un cuore buono e sono vittime passive di derisione, disprezzo e umiliazione, che sopportano con fede cristiana, accogliendo con rassegnazione il loro triste destino. Tale atteggiamento le rende classificabili, nello schema di Lachal, all'interno della seconda e quinta categoria. Chiaramente, gli aggettivi utilizzati per ritrarle rimandano ai sentimenti che i lettori sono implicitamente invitati a provare: disgusto per l'aspetto fisico e allo stesso tempo pietà per l'animo puro. Il fatto che la maggior parte di personaggi letterari buoni fosse di sesso femminile non è però un caso, poiché la rassegnazione e l'umiltà erano insegnate alle donne fin dall'infanzia e considerate virtù femminili innate, sia nella cultura cristiana sia nella visione positivista. Era dunque più facile provare pietà per una donna deforme, se di cuore gentile.

Al di là del contesto italiano, David M. Turner ha riconosciuto nella disabilità pietosa un tema dominante all'interno delle narrazioni melodrammatiche del XIX secolo, le quali – come Martha Stoddard Holmes aveva già intuito – «recurrently and problematically represen-

⁵ Significativo è il caso dei rachitici, rispetto al quale si rimanda a Polenghi 2009 per il contesto milanese e a Morandini 2012 per quello torinese.

ted disability as an emotional state» (2004, 3-4), evocando compassione negli spettatori ma incoraggiando allo stesso tempo sentimenti di isolamento e disperazione nei disabili. Secondo Turner, queste rappresentazioni non hanno permesso di edificare un impegno sociale condiviso a favore della disabilità, considerata invece un problema da risolvere individualmente (2016).

Un emblematico esempio è contenuto in *Notre-Dame de Paris*, il best seller di Victor Hugo (1831), in cui Quasimodo, deforme e sordo campanaro della cattedrale che per anni aveva rappresentato il suo isolato rifugio, viene facilmente ingannato dall'arcidiacono Frollo. La sua mente e le sue emozioni sono impulsive e assolute, come la totale devozione per Frollo, l'amore disperato per la giovane Esmeralda e l'ira verso il religioso quando uccide la ragazza. I lettori reagiscono con disgusto alla bruttezza del gobbo, però hanno anche pietà per lui, che si comporta come un bambino incapace di gestire le proprie emozioni per mancanza di educazione e di cure. Tuttavia, la concezione di Hugo sull'inevitabilità del destino non prospetta ancora alcuna possibilità di esercizio di una responsabilità comune a beneficio delle persone disabili.

L'IMMAGINE DEI DISABILI NELLE RIVISTE DEGLI ISTITUTI EDUCATIVO-ASSISTENZIALI

Ci soffermiamo ora sulle riviste pubblicate da alcuni istituti italiani destinati all'accoglienza dei disabili, al fine di individuare le modalità tramite le quali venivano rappresentati i loro ricoverati. Innanzitutto, dobbiamo ricordare che molte di queste strutture erano state fondate e venivano gestite da religiosi, quantomeno quasi tutte quelle che si occupavano di sordomutismo e cecità. Pertanto, è da tenere presente che ci si sta confrontando con enti ispirati da sentimenti di carità cristiana. In secondo luogo, serve evidenziare che uno degli obiettivi delle succitate riviste era quello di provocare nel lettore adulto atteggiamenti improntati alla pietà, affinché egli divenisse un nuovo donatore o fosse assicurato nel suo ruolo di benefattore.

Sebbene la persona con disabilità, acquisita tanto alla nascita quanto successivamente, fosse spesso guardata con avversione, l'accettazione di malati, storpi e menomati da parte di santi e congregazioni derivava dal considerarli quali riflesso dell'immagine di Cristo. Nell'Italia del XIX secolo molteplici congregazioni sorsero con il precipuo scopo di occuparsi di chi aveva un handicap e numerosi religiosi si fecero carico dell'istituzione di scuole e istituti con finalità assistenziali ed educative. Un precursore fu San Giuseppe Benedetto Cotto-

lengo, che nel 1828 aprì a Torino una casa per sordomuti, invalidi, orfani ed epilettici, in cui accolse anche chi aveva una grave disabilità, in nome della carità cristiana.

Nel 1891 il Pio Istituto dei sordi di Milano, fondato nel 1854 per educare i sordi poveri della città, iniziò a pubblicare una rivista chiamata *Giulio Tarra*, in memoria del suo primo direttore (Castelli 1983; Fusina 2008; Debè 2014). Tra gli scopi della nuova pubblicazione, vi era anche l'idea di condividere con i lettori i progressi dell'Ente, sia in termini di iniziative che di necessità materiali. Il tono della narrazione era pietistico, con il chiaro obiettivo di incoraggiare il maggior numero possibile di benefattori a elargire donazioni. Proprio per questo, i sordi erano spesso definiti "poveri", "disgraziati", "infelici". A fare la differenza nell'esistenza di questi ragazzi era la possibilità di essere istruiti e, ancora di più, di apprendere l'esercizio della parola, per farsi comprendere dagli udenti e quindi assicurarsi la piena integrazione sociale. Il metodo orale, affermatosi – come noto – nella Germania del secondo Settecento in seno all'esperienza del filantropo Samuel Heinicke, era stato fortemente sostenuto da don Tarra, tra i primi istitutori del Paese ad adottarlo nel suo Ente e a dichiararne convintamente la maggiore validità rispetto al metodo mimico-gestuale dell'abate francese de l'Épée, che in Italia aveva ottenuto più consensi (Sani 2008).

Diversi articoli della rivista richiamano questo tema. Significativa, ad esempio, è la vicenda di un sordo non istruito che, convocato in tribunale per testimoniare in un processo, si dispera perché non riesce a farsi comprendere con i gesti. Il testo che narra l'episodio si chiude con questa esclamazione: «Fortunati quei sordomuti che sono istruiti; ringrazino continuamente la Provvidenza del beneficio ricevuto» (1892a, 3). Proprio per evitare il proliferare di simili situazioni, i lettori erano invitati a sostenere la «numerosa famiglia di disgraziati» (1892b, 3), affinché l'educazione alla parola facesse sì che il sordo, «rifiuto della società, incapace di entrare nella vita civile, abbandonato o sfruttato dalla gente senza cuore», dopo anni di duro impegno e lavoro venisse «innalzato al livello degli altri, [...] capace di entrare nel civile consorzio» (1911a, 11-12).

Se la necessità di finanziare il Pio Istituto era la ragione per cui i redattori della *Giulio Tarra* si rivolgevano ai benefattori, la rivista era però anche uno strumento pensato per gli stessi sordi e, in particolare, per coloro che avevano concluso il periodo di studi. Infatti, nel numero di saggio si scriveva che «il sordomuto istruito ritorna in famiglia, istruito sì ma ancora sordo, egli ha bisogno di un buon amico che gli conservi e gli continui il beneficio ricevuto nell'Istituto. [...] Questo foglio è come un buon amico: esso è scritto per il bene

dei sordomuti» (1891, 1). Per preservare nei sordi adulti l'istruzione ricevuta, la rivista era difatti ricca di articoli sia dai contenuti culturali, sia di stampo morale e religioso (non a caso ogni numero si apriva con il Vangelo della domenica), che si affiancavano a letture ricreative, indovinelli, rebus, ecc. È interessante notare come nelle ampie parti in cui i redattori si rivolgevano direttamente ai lettori sordi il tono pietistico risulti smorzato, quasi a voler evitare l'emergere di sentimenti di inadeguatezza rispetto agli udenti. D'altronde, così si asseriva: «Il sordomuto non sarà mai inferiore, almeno per intimità d'affetti, a chi lo ama e lo soccorre» (1911b, 348).

A fine Ottocento don Luigi Casanova, al tempo direttore del Pio Istituto dei sordi, si era accorto di quanto numerosi fossero i minori che chiedevano di essere accolti presso il suo Ente e che, però, venivano rifiutati poiché avevano difficoltà legate non tanto alla mancanza di udito, quanto a seri deficit mentali. Per l'educazione di questi bambini il sacerdote promosse la fondazione dell'Istituto San Vincenzo, inaugurato nel dicembre 1901, sempre a Milano. Sopperendo a un importante bisogno educativo e assistenziale, l'Ente ricevette fin da subito numerose richieste di ammissione, giungendo ad accogliere un centinaio di fanciulli maschi già nel suo primo anno di funzionamento (Vanin 2009).

Non potendo fare affidamento su elargizioni governative – dato il totale disinteresse dello Stato italiano verso le condizioni dei disabili – il San Vincenzo si prodigò per assicurarsi il supporto di enti locali e privati cittadini. A ragione di ciò, vennero organizzate diverse iniziative, tra cui spicca per importanza e longevità la pubblicazione del bollettino mensile *La Beneficenza*, avviata nel febbraio del 1904 e cessata solo nel 1983. Fin dalla sua denominazione si intuisce come la rivista fosse perlopiù destinata ai benefattori, informalmente chiamati “amici”, con lo scopo di aggiornarli sull'andamento dell'Ente e soprattutto sui bisogni a cui far fronte (Debè 2017).

Proprio per questo, al suo interno trovano ampio spazio articoli che riportano momenti significativi del percorso assistenziale-educativo che coinvolgeva i piccoli e giovani deficienti. Con dovizia di dettagli sono raccontate le diverse attività realizzate e, nel contempo, con tono pietistico vengono presentati i ragazzi accolti, descritti di volta in volta quali esseri «sventurati», «infelici», «miserabili, detriti dall'occhio, dalla intelligenza, semispenti» (1904b, 3-4) e proprio per questo «i più degni di pietà, i più bisognosi di aiuto» (1904a, 2). Le stesse denominazioni attribuite alle due squadre sportive dell'Istituto, ovvero “Gli Ultimi” e “I Minimi”, ricalcavano lo stile succitato, mostrando un approccio commiserevole verso i loro componenti. In generale, lo stile narrativo de-

La Beneficenza era funzionale a far emergere sentimenti di compassione nel lettore, il quale, colpito dalla condizione di estrema difficoltà in cui versavano gli allievi e, in parallelo, dall'utilità e solidità delle iniziative proposte, avrebbe con più facilità aderito alla causa.

Esemplare è il racconto della visita compiuta nella primavera del 1905 da un cittadino all'Istituto durante l'ora di pranzo. La scena che gli si presentò davanti agli occhi era di certo commovente, come si evince dalla descrizione dei ragazzi:

Uno piagnucolava inconsolabilmente ed emetteva un lamento che passava il cuore. Il suo vicino, un mattoide, gli aveva rovesciato il vino, e questo era andato a finire nel piatto tra le cipolle e la salsiccia. Un altro aveva un pezzetto di polenta sul mento lucido e sudato, e non s'accorgeva di intingere nel piatto metà della manica. Un terzo era tutto in affanni per mettersi il tovagliolo, un quarto faceva delle boccacce.

Il visitatore era però stupito della qualità del pasto servito ai ragazzi, tanto da chiedersi come si riuscisse a garantire un'adeguata alimentazione ai numerosi allievi non paganti. Don Ettore Bellani, direttore della struttura, esclamava soddisfatto che era «un miracolo continuo della carità», reso possibile dal fativo esercizio della «nobile missione [...] del ricco», invitato a «rappresentare la Divina Provvidenza in questa valle delle lagrime e della miseria» (1905, 123-26). Nel trafiletto, ma più in generale in tutta la rivista, l'accento era dunque posto sull'atto benefico, da intendersi come esercizio di carità cristiana, indirizzato prima di tutto a favore della salvezza spirituale del donatore.

Solo all'interno della rubrica “Il deficiente davanti alla scienza”, che riportava di numero in numero gli sviluppi delle ricerche mediche e pedagogiche in materia di anormalità, cambiavano la modalità con cui ci si rivolgeva al lettore. Negli articoli ivi compresi veniva difatti adottato un linguaggio scientifico che perdeva qualsiasi accento emotivo, non presentando, pertanto, tracce di commiserazione verso i disabili⁶.

Entrambe le riviste dei due istituti milanesi cattolici, *Giulio Tarra* e *La Beneficenza*, rivelano dunque uno slancio compassionevole verso le persone con disabilità, soprattutto per incentivare la carità dei cittadini. Nel caso dei sordi, però, lo stesso atteggiamento coesisteva con l'idea che l'allievo possedesse le facoltà necessarie per potersi riscattare socialmente, ponendosi dunque alla

⁶ È questo lo stile generalmente adottato dai periodici italiani del tempo che riportavano tra le loro pagine i principali esiti degli studi scientifici sulle disabilità. In tal senso, ci si limita a ricordare la nota e longeva rivista *Infanzia Anormale*, pubblicata a partire dal 1907 e destinata a proseguire la sua attività editoriale sino alla seconda parte del secolo.

pari degli udenti. Al contrario, i deficienti scontavano un più radicato pregiudizio nei loro confronti, secondo cui la mancata capacità di discernimento e di pieno ragionamento se da un lato non doveva impedire loro di ricevere un'istruzione consona alle proprie possibilità, dall'altro era comunque di ostacolo a un reale pareggiamento sociale.

Rivolgendo invece lo sguardo al contesto laico, un caso emblematico è quello della rivista *Il nuovo Presagio*, pubblicata annualmente sin dal 1879 dal Pio Istituto per rachitici di Milano, una scuola privata speciale fondata nel 1874 dal medico Gaetano Pini (Polenghi 2009). Leader della corrente democratica e garibaldina della massoneria, egli riteneva che l'ideale egualitario di fratellanza laica potesse trovare realizzazione nella costruzione di una rete di imprese assistenziali. Andando oltre il puro positivismo, tale suo proposito si agganciava all'intento massonico di progressiva diffusione della "Luce" nel popolo. L'eugenetica di Pini non aderiva né all'atavismo né tantomeno al materialismo scientifico. Egli, difatti, non considerava la deviazione antropometrica dal modello medio come un indicatore di inferiorità o un segno di arresto dello sviluppo; al contrario, stigmatizzava duramente un'eugenetica che definiva "barbara" e adatta a Licurgo e si spendeva a favore della promozione di una filantropia laica (Pini, 1873).

Il nuovo Presagio fu voluto da Pini per raccogliere fondi a sostentamento del Pio Istituto. A tale opera contribuirono intellettuali, scrittori, politici di rilevanza nazionale e lo stesso medico massone, scrivendo gratuitamente sulle sue pagine. Anche nei decenni successivi alla morte del fondatore, avvenuta nel 1887, si continuò a pubblicare una stenna su vari argomenti, assicurando alla struttura guadagni certi. Tra le pagine della rivista, i "deformi" erano descritti da Pini come intelligenti e profondamente sfortunati, "infelici" e meritevoli di pietà umana (1880). Egli sottolineava l'importanza di un intervento che conciliasse educazione e assistenza, dunque non limitato alle cure mediche. Criticava inoltre l'abitudine di deridere gli storpi e gli zoppi: questo atteggiamento era ritenuto incivile e, pertanto, doveva essere superato in un'epoca in cui scienza e solidarietà avrebbero potuto consentire l'esercizio di una nuova fratellanza universale. Pini citava l'esempio di Giacomo Leopardi, evidente dimostrazione di come un uomo deforme potesse comunque avere una mente geniale e raggiungere tramite lo studio altissimi livelli culturali. Pertanto, risalta chiaramente la ferma contestazione di Pini nei confronti della tradizionale corrispondenza tra imperfezione fisica e corruzione dell'anima.

I celebri autori che pubblicarono su *Il nuovo Presagio* e sulla sua stenna condividevano le opinioni del

fondatore dell'Istituto milanese, anche se tendenzialmente utilizzavano toni più marcati. Il bambino rachitico, ancora presentato come sfigurato nel corpo, era descritto con espressioni quali "caricatura dell'immagine di Dio", immagine "ridicola", segnato da "spalle gobbe, seni grotteschi, ginocchia contorte, carne cadente e muscoli morti". Nel 1879 la famosa scrittrice Felicità Morandi pubblicò sulla rivista del Pio Istituto un breve racconto, emblematicamente intitolato *Il povero Cavatappi*, dal soprannome denigratorio affibbiato a un ragazzo affetto da rachitismo. In generale, le orribili rappresentazioni dei corpi dei bambini erano però accompagnate dall'elenco delle loro virtù e in particolare dalla sottolineatura della bontà e gentilezza che li caratterizzava, rendendoli meritevoli di pietà. Anche i fanciulli rachitici – sottolineavano gli autori – cercavano l'amore, sebbene fossero destinati a non essere apprezzati e a rimanere soli. I messaggi pedagogici insiti nei loro scritti sono evidenti: non è giusto giudicare dall'aspetto esteriore; questi bambini segnati nel corpo meritano solidarietà umana, perché "ogni storpio è un fratello"; la scienza può curare e il Pio Istituto lo ha fatto. Ancora, la poetessa Neera scriveva: «O Natura matrigna, fra i tuoi nati / Tu prediligi Venere ed Adone, / respingendo codesti disgraziati», ma poi «ride Natura e lor tende le braccia» per curarli. Lo scrittore Emilio De Marchi sosteneva invece una «filosofia del cuore», che riteneva l'esistenza «se non del tutto buona, almeno un bel male rimediabile» (Carli 2013; Schianchi 2019, 324-31). Come evidenziato, in questi testi si volevano provocare emozioni sia di disgusto che di pietà, esortando i lettori benestanti a sostenere il Pio Istituto.

LA LETTERATURA ITALIANA PER L'INFANZIA E I DISABILI: IL CASO DI CUORE

Lachal sostiene che la funzione principale dei personaggi disabili nella letteratura giovanile del secondo Ottocento sia quella di suscitare nel lettore commozione per fargli introiettare messaggi educativi con più efficacia⁷. Il testo che meglio incarna questo schema narrativo-pedagogico è *Cuore* di Edmondo De Amicis (1886). Con il fine di insegnare ai giovani lettori valori morali e civili di natura laica, tra cui l'amore per l'Italia, la solidarietà, il sacrificio di sé, l'etica del lavoro e del dovere, lo scrittore ligure scelse di adottare una trama e un linguaggio molto toccanti, collegando accurate descrizioni storiche a situazioni immaginarie (Traversetti 1991). Come è noto, *Cuore* ebbe un successo straordi-

⁷ Per un'analisi più ampia si rinvia a Pacelli 2025.

nario, arrivando a vendere sino a 1000 copie al giorno e ricevendo 18 richieste di traduzione. Pubblicato in 41 edizioni, intere generazioni di bambini italiani lessero questo testo fino agli anni Sessanta e Settanta, quando fu pesantemente criticato (Nobile 2009). Nel 1911 erano già state stampate 500.000 copie e nel 1923 si raggiunse la cifra sbalorditiva di 1 milione di copie vendute solo in Italia (Mosso 1925, 370-1). Giuseppe Lombardo Radice presentò *Cuore* come modello del libro di lettura perfetto nella Commissione ministeriale del 1923 per l'esame dei libri di testo, lodandone il contenuto morale e la capacità di commuovere i giovani lettori (Ascenzi e Sani 2005, 14-5, 293, 383). I suoi modelli educativi, quindi, ebbero un impatto su generazioni di piccoli lettori.

Diversi personaggi ideati da De Amicis vivono una condizione di disabilità, a partire da due compagni di classe di Enrico. Il primo è Crossi, un ragazzo timido e di buon cuore, con un braccio paralizzato, descritto come «braccio morto» (*I miei compagni*, in De Amicis 1886, 22). Al di là dell'immagine abbastanza spaventosa dell'arto privo di controllo, lo scrittore pone in luce la simpatia del "povero" Crossi, in modo che il lettore sia portato a superare il disagio iniziale, simile a quello che probabilmente avrebbe provato nel caso di una visione reale della paralisi. Il secondo alunno, Nelli, ha invece una deformazione scheletrica: è un «un povero gobbo, gracile e col viso smunto», che riesce però a farsi accettare dai compagni quando partecipa a una lezione di ginnastica, nonostante fosse esonerato per ragioni mediche (*ibidem*). Con grandi sforzi egli si arrampica sulla pertica, venendo così applaudito dai presenti. Dimostrando di non volersi arrendere al suo handicap e lottando invece per la normalità, il coraggioso bambino incarna il terzo tipo di disabile presentato dal Lachal nel suo studio.

Enrico apprezza la compagnia di entrambi i ragazzi, nonostante l'appartenenza a classi sociali differenti. Sia Crossi che Nelli sono vittime di bullismo per la loro disabilità, venendo difesi da Garrone, che incarna il ragazzo esemplare: non è l'alunno più brillante, ma è quello dal cuore puro, capace di gesti altruistici, pronto a sacrificarsi per difendere i compagni più deboli.

Lo scrittore descrive anche i tre istituti per disabili realmente esistenti a Torino, destinati ai sordomuti, ai ciechi e ai rachitici, mostrando una buona conoscenza tanto della loro generale organizzazione, quanto degli insegnamenti in essi proposti. Egli presenta i bambini ivi ospitati, sottolineandone la dignità e serenità dimostrate nel sopportare la loro condizione sfortunata, al pari del secondo modello di disabile individuato ancora una volta dal già citato studioso francese.

Osservando i termini scelti per ritrarre i bambini istituzionalizzati, troviamo l'uso ricorrente degli aggettivi "povero" (come per Crossi e Nelli), "sventurato", "disgraziato" (ad es.: «poveri ragazzi ciechi [...] sventurati, che debbono aver sofferto tremendamente prima di rassegnarsi a quella sventura, [meritano] pietà») (*I ragazzi ciechi*, in *ibi*, 156-57). Allo stesso tempo, viene sottolineata la bontà e l'intelligenza di questi bambini, con accenti commoventi e abbondanti punti esclamativi, come ad esempio per i rachitici:

Povere ossa torturate! Povere mani, poveri piedini rattappiti e scontorti! Poveri corpicini contraffatti! Subito osservai molti visi graziosi; degli occhi pieni d'intelligenza e di affetto [...] E anche hanno ingegno, quegli angioletti; e studiano, mi disse la maestra» (*I bambini rachitici*, in *ibi*, 243).

In queste affermazioni l'orrore della vista dei corpi deformi è mitigato rispetto ai toni pesanti adottati nella letteratura destinata agli adulti, dato che in *Cuore* risalta maggiormente l'intento educativo. I lettori erano bambini e per questo l'emozione sollecitata non era il disgusto, bensì il compatimento. Ad esempio, la madre di Enrico visita da sola l'Istituto per rachitici, rifiutandosi di fare entrare il figlio, presumibilmente per paura che egli non sappia mascherare espressioni di disagio, e comunque per evitare di offendere il sentimento dei bambini disabili alla vista di un ragazzo sano e forte. E ancora, De Amicis affida al padre di Enrico le seguenti parole compassionevoli:

Guarda con riverenza tutti quei ragazzi degli istituti che passano a due a due: i ciechi, i muti, i rachitici, gli orfani, i fanciulli abbandonati: pensa che è la sventura e la carità umana che passa. Fingi sempre di non vedere chi ha una deformità ripugnante o ridicola (*La strada*, in *ibi*, 166).

La repulsione non viene negata, ma chi legge è invitato a mascherarla e a mostrare invece pietà. I bambini devono imparare l'autocontrollo, come infatti insegna la madre di Enrico al figlio, invitato ad abbracciare Crossi nonostante l'arto paralizzato, mentre il padre si preoccupa di togliere dalla parete di casa il quadro del gobbo Rigoletto di Verdi, per non mettere in imbarazzo Nelli, venuto a far visita all'amico.

È evidente che De Amicis voglia stimolare l'emergere del sentimento laico della solidarietà umana, con forti accenti patriottici. Si prenda come ultimo esempio il noto personaggio del tamburino sardo, ragazzino che per salvare un drappello sabauda, durante la prima guerra d'indipendenza, continua a correre, benché colpito a un piede dagli austriaci. Riesce ad aiutare i suoi

compagni, ma, avendo forzato l'arto ferito, si ritrova con la gamba amputata sopra al ginocchio. Il capitano lo incontra in un ospedale da campo. Il chirurgo racconta il motivo dell'amputazione e loda il piccolo paziente: «un bravo ragazzo, gliel'assicuro io; non ha dato una lacrima, non un grido! Ero superbo che fosse un ragazzo italiano, mentre l'operavo, in parola d'onore. Quello è di buona razza, perdio!». Profondamente commosso, il capitano si toglie il cappello, abbraccia il ragazzo, lo bacia e con una tenerezza e un affetto mai dimostrati prima ai suoi soldati gli dice: «Io non sono che un capitano; tu sei un eroe» (*Il tamburino sardo*, in *ibi*, 113).

Questa storia molto commovente rappresenta il modello letterario del ragazzo soldato ed eroe che ha avuto esemplari precedenti nella storia, da Bara e Viala nella Rivoluzione francese al Balilla della Genova settecentesca. In *Cuore* un altro ragazzo, questa volta lombardo, muore aiutando le truppe sabaude durante la seconda guerra d'indipendenza.

Se era già presente negli scritti di Gaetano Pini, il sentimento patriottico trova ancora più spazio nel celebre libro di De Amicis, così come in altre sue opere: il popolo italiano doveva essere rigenerato nel corpo e nello spirito, crescendo sano, di buon cuore e con spirito di fratellanza, unito da una solidarietà tra italiani capace di attraversare le classi sociali e le differenze regionali. Era necessario che tale sentimento investisse tutti i bambini, come del resto la scuola cercava di fare. De Amicis riuscì a dar forma intenzionalmente a un libro molto toccante, diverso dai tradizionali testi scolastici dell'epoca, che si rivolgevano ai bambini in modo razionalistico. De Amicis trasmetteva i medesimi contenuti morali dei libri scolastici, però attraverso il cuore e non per tramite della ragione, puntando a smuovere forti emozioni nei lettori. Nel febbraio 1886, mentre era impegnato nella chiusura di *Cuore*, egli così scrisse al suo editore: «Ah! La vedranno i fabbricanti di testi scolastici come si parla ai ragazzi poveri e come si sprema il pianto dai cuori di dieci anni, per Dio!» (si noti il disprezzo dell'autore che sceglie di utilizzare la parola "fabbricanti" piuttosto che "scrittori") (Mosso 1925, 363).

LA PRIMA GUERRA MONDIALE E IL FASCISMO: IL SOLDATO MUTILATO COME UN EROE

Considerato l'enorme numero di invalidi di guerra nell'Europa del primo Novecento, gli storpi non potevano più essere visti come moralmente colpevoli e disonesti per nascita, come invece erano stati a lungo ritenuti. Nel 1919 l'Italia contava circa 120.000 invalidi e mutilati e circa 600.000 pensionati di guerra: lo Stato avviò allo-

ra un primo significativo sforzo assistenziale (Labanca 2016). Mentre la deformità era tradizionalmente associata all'incapacità lavorativa e all'essere un mendicante, magari con un animo cattivo, ora avrebbe dovuto rimandare a un atteggiamento eroico e alla possibilità di svolgere una professione, divenendo dunque espressione di dignità e onore (Kienitz 2008, 113-20).

I mutilati di guerra iniziarono a essere presentati come eroi, non come vittime. Per questo si diffusero immagini che li ritraevano in situazioni confortevoli, rassicurando così le persone sulle cure fornite ai feriti grazie ai progressi della scienza. Spesso nelle fotografie si mostravano infatti uomini impegnati in un'attività lavorativa, a testimoniare il processo di riabilitazione sociale in cui erano coinvolti (Bracco 2012, 200-3).

Dopo la guerra, la propaganda, soprattutto quella nazionalistica, dipingeva l'Italia stessa come mutilata dall'avidità degli alleati e, di conseguenza, i soldati irrimediabilmente feriti incarnavano la madrepatria in lutto. Come è noto, l'espressione "vittoria mutilata" è stata coniata dal poeta Gabriele D'Annunzio, veemente interventista, aviatore, che perse un occhio ma si rifiutò di smettere di volare e di combattere, compiendo celebri azioni di guerra (Sabbatucci 1999, 101-6). Egli stesso fu raffigurato come "l'orbo veggente", una definizione che rimandava a Omero e Tiresia.

L'illustrazione propagandistica dei soldati italiani aspirava dunque a sottolineare i sacrifici dei difensori della patria. Deformità e mutilazioni erano segni visibili di patriottismo e valore militare, anche se normalmente le raffigurazioni rivolte ai bambini erano più moderate ed evitavano segni visibili di violenza (Gibelli 2005). Coraggio, forza di volontà e dignità erano i temi dominanti⁸. L'eroismo dei soldati mutilati fu incarnato dalla figura di Enrico Toti, un invalido che divenne una leggenda dopo la sua morte al fronte. Impiegato come fuochista per le ferrovie italiane, aveva perso la gamba sinistra in un incidente sul lavoro. Rifiutando l'invalidità, aveva percorso Europa ed Egitto in bicicletta e, rientrato in Italia dopo un anno, aveva cercato di arruolarsi come volontario nell'esercito. Respinto più volte per la sua menomazione, riuscì ad aggregarsi a un battaglione di ciclisti. Morì il 6 agosto 1916 durante un attacco italiano contro gli austriaci nei pressi di Trieste. Colpito tre volte, continuò a combattere, finché alla fine pare abbia lanciato la sua stampella contro il nemico, prima di morire. Fu insignito, pochi giorni dopo la sua scomparsa, della Medaglia d'Oro al Valor Militare (Fabi 2005; Salvante 2013, 113-17).

⁸ Relativamente alla letteratura per l'infanzia cfr. Pacelli 2025.

La storia di Enrico Toti è stata ampiamente utilizzata dai media per esaltare l'abnegazione a favore della Patria. Infatti, meno di due mesi dopo la sua morte, sulla copertina de *La Domenica del Corriere* fu rappresentato l'eroe, illustrato da Achille Beltrame, mentre scagliava la sua stampella (Debè e Polenghi 2016, 243-44). Questo gesto divenne iconico e fu riprodotto sia su cartoline, sia nei monumenti di Roma a lui dedicati, il primo dei quali eretto nel 1918, il secondo nel 1932. Significativo il fatto che in una cartolina del 1918 fossero mostrate solo la mano e la stampella volante, ciò che bastava per identificare l'eroe.

Nel 1917 la figura di Toti venne presentata ai bambini all'interno del testo patriottico *Il romanzo di Pasqualino*. Pubblicato a puntate sulle pagine de *Il Corriere dei Piccoli*, il racconto, accompagnato da belle illustrazioni *Art Nouveau* e stampato su pagine di carta spessa con copertina cartonata, si rivolgeva ai bambini della media borghesia, lo stesso target della rivista. A Pasqualino veniva consegnata una scatola con giocattoli di legno realizzati da amputati di guerra in Piemonte (effettivamente esisteva la "Moncalieri giocattoli", fondata da Maria Letizia Bonaparte di Savoia, ove mutilati di guerra producevano giochi in legno). Questi piccoli oggetti narravano le vicende dei loro creatori, in modo che i bambini non dimenticassero mai il sacrificio degli invalidi. Un capitolo era dedicato a Toti, descritto due volte come «sempre allegro, sempre contento» e la sua storia era narrata da una piccola stampella (Teresah 1917, 258). In questo racconto, che è solo uno dei tasselli della costruzione del mito di Toti, egli muore ridendo, lanciando la stampella agli austriaci e gridando: «Toh! Prenditi anche questa!» (*ibi*, 262). Ad aprire e chiudere il capitolo fu posta l'immagine della stampella, ormai simbolo di Toti, racchiusa in una corona d'alloro.

Toti incarna il quarto stereotipo di Lachal, ovvero il disabile che per le sue virtù è superiore alla media delle persone "normali", identificandosi dunque con il cosiddetto *supercrip*. Le emozioni suscitate nei piccoli lettori, ma altresì negli adulti, sono l'ammirazione e il rispetto verso uno straordinario eroe, il cui coraggio doveva essere di esempio per tutti. La sua vicenda fu accentuata al limite del veridico e addirittura in un libro per la terza elementare edito durante gli eventi bellici, che ebbe plurime ristampe, almeno sino al 1928, e che fu approvato dalla Commissione Lombardo Radice e dalla Commissione Vidari per la revisione dei libri di testo, si diceva che Toti avesse perso la gamba combattendo in Libia: un falso storico che enfatizzava la sua figura di eroe di guerra. Gli autori del libro scolastico erano Luigi Bertelli (Vamba) e Giuseppe Fanciulli, due importanti nomi nel campo della letteratura per l'infanzia, che non è pensa-

bile ignorassero la reale causa dell'amputazione (Bertelli e Fanciulli 1919).

Al di là del caso emblematico di Toti, il corpo deforme non poteva più essere presentato come repellente né durante la Prima guerra mondiale, né nel periodo immediatamente successivo. In realtà, già nel XVIII secolo gli invalidi di guerra con le gambe di legno venivano descritti come eroi nazionali, per incoraggiare slanci patriottici (Parkes 2013). Tuttavia, l'intensità della propaganda della Grande Guerra coinvolse in modo massiccio bambini e adulti. Sia nella letteratura che nelle riviste degli istituti, i sentimenti di compassione per i disabili avevano avuto a lungo il compito di provocare nel lettore borghese atteggiamenti improntati alla pietà, oltre che di sollievo per il fatto di essere sani e benestanti (Schianchi 2019, 385-88). Diversamente, la propaganda post conflitto suscitò il dovere morale collettivo della nazione di integrare e onorare i disabili di guerra. Infatti, come già accennato, lo Stato italiano per la prima volta si occupò di assistenza, tramite pensioni, protesi e percorsi speciali per consentire agli invalidi di tornare al lavoro. I feriti di guerra non rappresentavano un problema individuale, bensì una questione sociale che interpellava l'intera nazione.

IL FASCISMO E L'IMMAGINE DEL DISABILE NEI LIBRI DI SCUOLA

La figura di Enrico Toti fu ricordata anche negli anni successivi alla guerra, in particolare dal fascismo, che sottolineò in diversi modi l'esemplarità del suo comportamento. Basti pensare che la già citata illustrazione di Beltrame fu più volte copiata e riprodotta dalla martellante propaganda portata avanti dal regime, ad esempio sulle copertine dei quaderni scolastici (Debè e Polenghi 2016, 244). Mussolini sostenne poi l'Associazione Nazionale degli Invalidi di Guerra (ANIG), ottenendo la fiducia dei suoi aderenti, complice il fatto che il Duce si sia presentato come un intrepido ex soldato, ferito sui campi della Prima guerra mondiale.

Il messaggio patriottico, che come ricordato era già presente nei testi destinati ai ragazzi ben prima del conflitto, fu ampliato nel dopoguerra e nell'era fascista. La santificazione del mutilato di guerra è evidente in *Guerra di popolo*, libro scritto da Carlo Delcroix (1923). Sopravvissuto nel 1917 allo scoppio di una bomba che lo lasciò cieco, privo delle mani e con terribili ferite sul tronco, dal 1924 fu presidente dell'ANIG e deputato. Giudicato dalla Commissione Lombardo Radice un valido testo di lettura per bambini di almeno 9 anni e un ottimo libro premio, *Guerra di popolo* fu riedito più

volte sino al 1938 (nel solo 1933 vendette 75.000 copie). Nella carrellata di eroi proposti, non poteva mancare Toti, ritratto come erede dei legionari romani. Delcroix si presentava come cieco, tacendo le sue amputazioni, sicuramente per non suscitare orrore nei piccoli lettori. I mutilati di guerra erano circondati dall'alone religioso del martirio, descritti come inchiodati alla croce, martiri, apostoli. L'Italia aveva combattuto per la libertà nella speranza della pace e della resurrezione. La celebrazione dell'eroe di guerra si realizzava con un linguaggio religioso che santificava la nazione e lo Stato, con una prospettiva di "religione civile" che precorreva il fascismo (Gentile 1993).

Quando nel 1930 il testo unico di Stato divenne obbligatorio, i libri di scuola furono permeati di spirito fascista, sebbene non di rado venissero mantenuti anche temi tradizionali e, talvolta, si insinuassero persino concetti pedagogici cari all'attivismo (Polenghi 2020). L'indagine intorno alle emozioni suscitate dai volumi scolastici – quali vergogna, amore per la patria, rispetto per gli altri, ecc. – è particolarmente rilevante in riferimento al XX secolo, periodo in cui il modello razionalistico dell'illuminismo risultava ormai abbandonato e invece la lezione di *Cuore* era stata assorbita (Bacigalupi e Fossati 1986)⁹.

Tra i testi unici, quello di lettura per la terza classe scritto dal premio Nobel Grazia Deledda era modellato proprio su *Cuore*. La celebre scrittrice presenta la storia degli alunni di una classe scolastica, tra cui ve ne è uno zoppo, descritto come molto bello, intelligente, di buon cuore e sempre allegro, tanto da piacere a tutti. I suoi compagni non lo compatiscono, anzi, trascorrono volentieri il loro tempo con lui, apprezzando il suo buon carattere e la sua bellezza, che ne fanno dimenticare il difetto fisico. Il bambino non è deriso, si trova a suo agio tra gli altri scolari, tanto da esser lui a far loro scherzi e burle. Egli non rientra nella lista di Lachal, poiché la sua figura tende già all'integrazione. Più che sentimenti di pietà e commiserazione, in queste pagine troviamo una tendenza all'accettazione. Deledda condivide il messaggio di De Amicis, ritenendo che nella scuola «non esistono né ricchi né poveri; tutti sono eguali e fratelli e solo il più bravo è il più signore di tutti» (1930, 8).

Sebbene Deledda fosse una grande scrittrice, il suo libro fu percepito come non abbastanza impregnato di ideologia fascista, per cui nel 1935 fu sostituito. Molto più in linea con l'ideologia totalitaria era invece il libro di lettura per la seconda classe del 1940, di Alfredo Petrucci. Qui troviamo il cieco di guerra Fausto, che «ha sacrificato i suoi occhi alla Patria, e non se ne rammarica»

(Petrucci 1940, 31). Gioisce nell'accarezzare i suoi giovani nipoti che indossano le divise dei Balilla, può camminare da solo fino alla Casa dei reduci mutilati, o alla Casa del Fascio e del Dopolavoro per stare con gli amici. Avanza con il suo bastone nei campi e si ferma davanti all'orizzonte, come se potesse vedere Roma, oltre le montagne. L'atto di eroismo non è menzionato, è dato per scontato. Fausto sembra perfettamente integrato nella società fascista. Egli corrisponde al secondo tipo dell'analisi di Lachal, ovvero il disabile contento, che accetta il suo destino e trova gioia nell'ideologia mussoliniana.

Lo stesso libro presenta anche il caso di un bambino sordo, Giuliano, che si reca a piazza Venezia, a Roma, per vedere il Duce pronunciare il suo discorso. Giuliano perde i suoi parenti nella folla oceanica radunata nella piazza. Rimasto solo, cerca di capire cosa sta succedendo e nota le facce felici dei piccoli Balilla, che gridano per l'entusiasmo. Leggendo le loro labbra, capisce che stanno inneggiando: "Duce, Duce!". Mussolini appare sul balcone e annuncia la nascita dell'Impero fascista. Tutti esultano, ma Giuliano è infelice perché non riesce a capire. Immerso nel delirio della folla, pronuncia la parola "Duce" e quando la gente se ne va, si siede sul marciapiede in lacrime per l'emozione. E Dio lo guarda dal cielo. In questo caso, Mussolini produce un impatto così forte sul ragazzo sordo, da spingerlo a parlare mosso non dalla comprensione del discorso, ma dal trasporto emotivo. L'emozione di vedere il Duce lo fa aderire di cuore al fascismo. La lezione di De Amicis è ancora presente in queste pagine, seppure il forte turbamento sia prodotto dal discorso carismatico di Mussolini, non da un insegnante o da una buona azione (*ibi*, 141-44).

CONCLUSIONI

Partendo dal riconoscimento del valore dell'analisi pionieristica di Lachal, in questo lavoro abbiamo mostrato come tra il 1880 e il 1940 sia cambiato il modo di presentare la disabilità ai bambini in alcuni importanti scritti letterari a loro destinati. Ci siamo concentrati su fonti privilegiate, scegliendo come più rappresentative quelle maggiormente diffuse e, per questo, divenute modelli educativi¹⁰. Soffermandoci sul linguaggio con cui venivano descritte le persone disabili, abbiamo potuto rilevare quali emozioni fossero deliberatamente suscitate nei giovani lettori.

Il primo esito riscontrato riguarda la netta differenza esistente tra la letteratura per adulti e quella per ragazzi degli ultimi decenni del XIX secolo. Nei testi

⁹ Per un confronto con il franchismo si veda Badanelli Rubio e Mahmud Angulo 2015.

¹⁰ Un quadro più esteso è stato delineato da Pacelli 2025.

per adulti propri del Verismo i lettori erano invitati a guardare al disabile soprattutto con un atteggiamento di repulsione e disgusto, se uomo, e di ripugnanza, ma anche di pietà, se donna di buon cuore. Avendo invece all'epoca un forte scopo educativo, le opere per ragazzi, come il best seller *Cuore*, proponevano sentimenti di compassione per i casi di infermità descritti. In generale, mentre la letteratura per adulti mirava a stimolare benevolenza per pochi e fundamentalmente a assicurare il lettore sulla propria superiorità, la letteratura per bambini incoraggiava la solidarietà umana.

Le riviste delle scuole e degli istituti speciali utilizzavano un linguaggio paternalistico che voleva generare pietà nei lettori, per facilitare una donazione da parte loro. Per lo stesso motivo, veniva mostrata l'efficacia dei loro sistemi pedagogici e medici. Se le riviste laiche evidenziavano come la scienza migliorasse la condizione dei disabili, quelle cattoliche sottolineavano invece l'accettazione della volontà di Dio. Sfortunato per natura o per un misterioso disegno divino, il disabile meritava compassione – inutile dirlo – solo se il suo comportamento era improntato alla bontà e all'onestà.

La svolta in questo schema ideologico, che considerava i disabili nella loro singolarità, avvenne con la propaganda del Primo conflitto mondiale, quando l'enorme numero di disabili pose un problema sociale ineludibile. Avendo un debito nei confronti degli invalidi di guerra, lo Stato doveva integrarli non solo concedendo loro una pensione e un lavoro, ma anche riconoscendoli come eroi che meritavano rispetto. Qui troviamo un lessico differente, che rispecchiava l'evoluzione dei sentimenti e delle pratiche emotive delle nuove comunità. Sia nella propaganda per gli adulti che nella letteratura per l'infanzia, si incentivavano atteggiamenti di ammirazione, simpatia, gratitudine. La pietà non era invece un sentimento auspicabile, perché avrebbe offeso il soldato invalido. L'obiettivo era cambiato: l'apprezzamento nei suoi confronti ne avrebbe stimolato l'emulazione e l'integrazione.

Nei libri fascisti per la scuola elementare questo modello si stabilizzò e si fuse con quello precedente dei disabili innocenti. Difatti, sia gli invalidi di guerra sia i bambini incolpevolmente disabili sono presentati come integrati nella società fascista, in quanto italiani. La Grande Guerra prima e il fascismo poi realizzarono nella propaganda una *emotional community*, per usare la già ricordata espressione di McAlister, che modificava l'immagine della disabilità, in primis quella fisica. Le mutate condizioni storico-culturali fecero evolvere il linguaggio emotivo condiviso nei confronti della disabilità di guerra, con riverberi su quella congenita. L'appartenenza allo stesso popolo e la condivisione della fede nel Duce erano posti alla base del nuovo legame sociale e ideologico.

La pietà o il disprezzo erano riservati agli africani, agli antifascisti, agli omosessuali e ai devianti.

FONTI PRIMARIE

- Bertelli, Luigi, e Giuseppe Fanciulli. 1919. *Il giardino: letture per le scuole elementari maschili e femminili, per la terza classe*. Firenze: R. Bemporad & figlio.
- De Amicis, Edmondo. 1886 (e successive edizioni). *Cuore*. Milano: Treves. www.liberliber.it. Ultimo accesso: 30 luglio 2024.
- Delcroix, Carlo. 1923. *Guerra di popolo*. Firenze: Vallecchi.
- Deledda, Grazia. 1930. *Il Libro della terza classe elementare*. Roma: Libreria dello Stato.
- Hugo, Victor. 1831. *Notre-Dame de Paris*. Paris: Gosselin.
- Petrucci, Alfredo. 1940. *L'italiano nuovo. Letture per la seconda classe elementare*. Roma: La Libreria dello Stato.
- Serao, Matilde. 1912. *La mano tagliata. Romanzo d'amore*. Firenze: A. Salani.
- Teresah [Gray Ubertis Corinna Teresa]. 1917. *Il romanzo di Pasqualino*. Firenze: Bemporad.

ARTICOLI SU RIVISTA

1891. "Programma," *Giulio Tarra*, I, n. di saggio (19 dicembre): 1-2.
- 1892a. "Notizie varie," *Giulio Tarra*, I, 12 (19 marzo): 3-4.
- 1892b. "Notizie varie," *Giulio Tarra*, I, 28 (9 luglio): 3-4.
- 1904a. "Il perché del nostro Periodico," *La Beneficenza*, I, 1 (febbraio): 1-2.
- 1904b. "Sedici aprile 1900. Memorie," *La Beneficenza*, I, 3 (aprile): 3-6.
1905. "Nel refettorio dei poveri Deficienti," *La Beneficenza*, II, 6 (giugno): 123-26.
- 1911a. "Una buona parola," *Giulio Tarra*, XX, 2 (7 gennaio): 11-12.
- 1911b. "I sordomuti sono riconoscenti," *Giulio Tarra*, XX, 43 (21 ottobre): 347-48.
- Pini, Gaetano. 1873. "Scuole per rachitici." *Annali universali di medicina* 225 (675): 537-44.
- Pini, Gaetano. 1880. "L'istituto dei Rachitici. Passato, presente, futuro." *Il nuovo Presagio. Strenna del Pio Istituto dei Rachitici*: 9-10.

BIBLIOGRAFIA

- Ascenzi, Anna, e Roberto Sani, cur. 2005. *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commis-*

- sione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori (1923-1928). Milano: Vita e Pensiero.
- Bacigalupi, Marcella, e Piero Fossati. 1986. *Da plebe a popolo. Educazione popolare nei libri di scuola dall'unità d'Italia alla repubblica*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Badanelli Rubio, Ana, e Kira Mahamud Angulo. 2015. "Entre la ruptura y la continuidad de esquemas socioemocionales en los libros de lectura de la escuela primaria en el tardofranquismo (1959-1975)." *Historia y Memoria de la Educación* 2: 125-60.
- Boddice, Rob. 2018. *The history of emotions*. Manchester: Manchester University Press.
- Bracco, Barbara. 2012. *La patria ferita. I corpi dei soldati italiani e la Grande Guerra*. Firenze: Giunti.
- Carli, Alberto. 2013. "I bambini di Gaetano Pini. Letteratura popolare e beneficenza a Milano fra le pagine del 'Nuovo Presagio'." *Otto/Novecento* 3: 31-58.
- Castelli, Maria Teresa. 1983. *Il Pio Istituto sordomuti di Milano. Cenni storici*. Milano: NED.
- Debè, Anna. 2014. «Fatti per arte parlanti». *Don Giulio Tarra e l'educazione dei sordomuti nella seconda metà dell'Ottocento*. Milano: EDUCatt.
- Debè, Anna, e Simonetta Polenghi. 2016. "Assistance and education of mutilated soldiers of World War I. The Italian case." *History of Education & Children's Literature* XI (2): 227-46.
- Debè, Anna. 2017. "Educare gli anormali nella Milano di inizio Novecento: l'esperienza dell'Istituto San Vincenzo." *Rivista Formazione, Lavoro, Persona* VII (20): 149-57.
- Dodman, Thomas. 2021. "Theories and methods in the history of Emotions." In *Sources for the history of emotions: a guide*, a cura di Katie Barclay, Sharon Crozier-De Ros e Peter N. Stearns, 15-25. London, New York: Routledge.
- Escolano Benito, Agustín. 2018. *Emociones & Educación: La construcción histórica de la educación emocional*. Madrid: Visión.
- Fabi, Lucio. 2005. *Enrico Toti: una storia tra mito e realtà*. Cremona: Persico.
- Fusina, Francesca. 2008. "Il Pio Istituto sordomuti poveri di campagna di Milano e don Giulio Tarra (1854-1889)." In *Educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800. Istituzioni, metodi, proposte formative*, a cura di Roberto Sani, 251-92. Torino: SEI.
- Gentile, Emilio. 1993. *Il culto del littorio: la sacralizzazione della politica nell'Italia fascista*. Roma-Bari: Laterza.
- Gibelli, Antonio. 2005. *Il popolo bambino. Infanzia e nazione dalla grande guerra a Salò*. Torino: Einaudi.
- Kienitz, Sabine. 2008. *Beschädigte Helden: Kriegsinvaliddität und Körperbilder 1914-1923*. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag.
- Labanca, Nicola, cur. 2016. *Guerra e disabilità. Mutilati e invalidi italiani e primo conflitto mondiale*. Milano: Unicopli.
- Lachal, René-Claude. 1974. "L'infirme dans la littérature italienne destinée a l'enfance et a la jeunesse. Analyse typologique de 57 oeuvres." *Enfance* 27 (3-5): 287-312.
- Lachal, René-Claude. 1983. "L'infirme dans la littérature narrative italienne destinée à la jeunesse aux XIXème et XXème siècles." Thèse de doctorat en études italiennes sous la direction de Jean Rouchette, Université de Bordeaux 3.
- McAlister, Jodi. 2022. "Literature, Film and TV." In *The Routledge History of Emotions in the Modern World*, a cura di Katie Barclay e Peter N. Stearns, 360-73. London: Routledge.
- Morandini, Maria Cristina. 2012. "Tra educazione e assistenza: la scuola speciale per ragazzi rachitici di Torino." *History of Education and Children's Literature* VII (2): 241-57.
- Mosso, Mimì. 1925. *I tempi del Cuore. Vita e lettere di Edmondo De Amicis ed Emilio Treves*. Milano: Mondadori.
- Neuendorf, Mark. 2021. "Emotions and the body." In *Sources for the history of emotions: a guide*, a cura di Katie Barclay, Sharon Crozier-De Ros e Peter N. Stearns, 224-39. London, New York: Routledge.
- Nobile, Angelo. 2009. "Cuore" in *120 anni di critica deamicisiana*. Roma: Aracne.
- Pacelli, Silvia. 2022. "Disability representation and children's literature: the supercrip rhetoric." *Italian Journal of Special Education for Inclusion* X (1): 283-90.
- Pacelli, Silvia. 2025 [in press]. *Figure della diversità. La rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia italiana dal Risorgimento a oggi*. Milano: FrancoAngeli.
- Parkes, Simon. 2013. "Wooden Legs and Tales of Sorrow Done: the literary Broken Soldier of the Late Eighteenth Century." *Journal for Eighteenth-Century Studies* 36 (2): 191-207.
- Plamper, Jan. 2017² (prima edizione in tedesco del 2012). *The history of emotions. An introduction*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Polenghi, Simonetta. 2009. *Educating the cripples. The Pious Institute for rickets sufferers of Milan and its transformations (1874-1937)*. Macerata: EUM.
- Polenghi, Simonetta. 2020. "Educating the 'New Man' in Italian Schools during the Fascist Era. Children's

- Education through Traditional and Totalitarian Models in Images and Texts of Schoolbooks.” *Historia Scholastica* 6 (1): 7-28.
- Rosenwein, Barbara H. 2006. *Emotional communities in the early Middle Ages*. Ithaca, New York: Cornell Univ. Press.
- Rosenwein, Barbara H., e Riccardo Cristiani. 2018. *What is the History of Emotions?* Cambridge, UK: Polity Press.
- Sabbatucci, Giovanni. 1999. “La vittoria mutilata.” In *Miti e storia dell’Italia unita*, a cura di Giovanni Belardelli, Luciano Cafagna, Ernesto Galli della Loggia e Giovanni Sabbatucci, 101-6. Bologna: il Mulino.
- Salvante, Martina. 2013. “Italian Disabled Veterans between Experience and Representation.” In *Men After War*, a cura di Stephen McVeigh e Nicola Cooper, 11-129. London: Routledge.
- Sani, Roberto, cur. 2008. *L’educazione dei sordomuti nell’Italia dell’800. Istituzioni, metodi, proposte formative*. Torino: SEI.
- Scheer, Monique. 2012. “Are Emotions a Kind of Practice (And Is That What Makes Them Have a History)? Bourdieuan Approach to Understanding Emotion.” *History and Theory* 51 (2): 193-220.
- Schianchi, Matteo. 2019. *Il debito simbolico. Una storia sociale della disabilità in Italia tra Otto e Novecento*. Roma: Carocci.
- Schianchi, Matteo. 2020. “Due studi, ancora pionieristici, sulla disabilità nella cultura popolare e nella letteratura per l’infanzia.” *Rivista di Storia dell’Educazione* 7 (1): 19-29.
- Sobe, Noah W. 2012. “Researching emotion and affect in the history of education.” *History of Education: Journal of the History of Education Society* 41 (5): 689-95.
- Somoza Rodríguez, Miguel, Kira Mahamud Angulo, e Heloisa H. Pimenta Rocha, cur. 2015. “La transmisión de emociones y sentimientos. Subjetividad y socialización.” *Historia y Memoria de la Educación*, 1 (2).
- Stearns, Peter N. 2014. “Modern Patterns in Emotions History.” In *Doing Emotions History*, a cura di Susan J. Matt e Peter N. Stearns, 17-40. Urbana: University of Illinois Press.
- Stoddard Holmes, Martha. 2004. *Fictions of Affliction: Physical Disability in Victorian Culture*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Toro-Blanco, Pablo. 2020. “History of Education and Emotions.” *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1464>. Ultimo accesso: 30 luglio 2024.
- Traversetti, Bruno. 1991. *Introduzione a De Amicis*. Bari: Laterza.
- Turner, David M. 2016. “Disability history and the history of emotions: reflections on eighteenth-century Britain.” *Asclepio* 68 (2): 146.
- Vanin, Monica. 2009. *Dalla parte degli ultimi. L’Istituto San Vincenzo di Milano-Monza. Un secolo di fedeltà, una storia ambrosiana*. Milano: NED.



Citation: Cerasaro, S., Scoppola, B., Tomassi, L. (2024). Il Liber Abbaci di Fibonacci e “l’origine delle cose” di Maria Montessori. *Rivista di Storia dell’Educazione* 11(2): 17-29. doi: 10.36253/rse-16333

Received: July 10, 2024

Accepted: September 25, 2024

Published: December 30, 2024

© 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

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 Liber Abbaci di Fibonacci e “l’origine delle cose” di Maria Montessori

Fibonacci’s Liber Abbaci and “the origin of things” of Maria Montessori

SILVIA CERASARO, BENEDETTO SCOPPOLA, LAURA TOMASSI

Università di Roma Tor Vergata, Italia

silvia.cerasaro@gmail.com; benedetto.scoppola@gmail.com; laura.tomassi1@gmail.com

Abstract. This article discusses some aspects of the arithmetic of Fibonacci’s Liber Abbaci and the related pedagogical idea of the Pisan mathematician, described in the Prologue of the work and which can be seen from reading the text. This treaty indirectly influenced the teaching tradition in the Italian peninsula. One of manuscripts of the work was later rediscovered by Baldassarre Boncompagni and the first treatise on abacus in the European world returned to circulate in Italian cultural clubs in the Risorgimento period. Probably, Maria Montessori in her school experience came into contact with the work of Fibonacci which left a clear trace in her subsequent pedagogical proposals.

Keywords: Fibonacci, Montessori, Liber Abbaci, Psychoarithmetic.

Riassunto. In questo articolo si discutono alcuni aspetti dell’aritmetica del Liber Abbaci di Fibonacci e della relativa concezione pedagogica del matematico pisano, descritta nel Prologo dell’opera e che si evince dalla lettura del testo. Questo trattato influenzò indirettamente la tradizione didattica nella penisola italiana. Il codice dell’opera fu poi riscoperto per mano di Baldassarre Boncompagni e il primo trattato d’abaco del mondo europeo tornò a circolare negli ambienti culturali italiani nel periodo risorgimentale. Probabilmente, Maria Montessori nella sua esperienza scolastica entrò in contatto con l’opera di Fibonacci che lasciò una traccia evidente nelle sue successive proposte pedagogiche.

Parole chiave: Fibonacci, Montessori, Liber Abbaci, Psicoaritmetica.

INTRODUZIONE

Un’esigenza particolarmente sentita nell’Italia postunitaria è stata quella di dotare la nostra scuola di programmi di matematica all’altezza di quelli degli altri paesi europei. Poiché alcuni protagonisti del Risorgimento era-

no matematici di altissimo livello, questo ha portato a una discussione molto viva e di grande spessore culturale riguardo alle basi dei programmi stessi. Sappiamo per esempio che vi fu una accesa discussione riguardo all'opportunità di insegnare nella scuola superiore gli Elementi di Euclide, e questa discussione portò, con la curatela di Betti e Brioschi, all'edizione "ad uso dei ginnasi e dei licei" degli Elementi (Giacardi and Scoth 2013). Il testo di Betti e Brioschi costituì la base della formazione geometrica nei licei classici e negli istituti tecnici ad indirizzo fisico-matematico (quelli che oggi chiamiamo licei scientifici) per tutto l'Ottocento.

Nello stesso periodo ci fu la riscoperta del Liber Abbaci di Fibonacci, culminata nella pubblicazione dell'edizione critica curata da Boncompagni (Pepe 2016). Il Liber Abbaci ebbe una larga diffusione all'interno della comunità matematica dell'epoca ma non è facile ricostruire il suo impatto sulla didattica scolastica. Non sappiamo di testi scolastici basati direttamente su parti dell'opera di Leonardo Pisano, né abbiamo testimonianze dirette dell'utilizzo scolastico dell'edizione critica di Boncompagni.

Tuttavia è possibile ipotizzare che quest'ultima ebbe una certa diffusione nelle scuole a partire dall'opera di una delle grandi protagoniste della pedagogia del primo Novecento, Maria Montessori. Pur avendo compiuto studi universitari di tutt'altro genere (era infatti laureata in medicina) è abbastanza ovvio, a partire dalla lettura della sua opera, che Montessori aveva una preparazione matematica molto solida. Era stata allieva dell'istituto tecnico ad indirizzo fisico matematico Leonardo da Vinci di Roma, e sappiamo che nelle discipline scientifiche aveva eccellenti risultati (Scocchera 1993).

Molti anni dopo la sua esperienza scolastica, Montessori pubblicò in Spagna le sue uniche due opere di argomento disciplinare, "Psicoaritmetica" e "Psicogeometria". Mentre è possibile ritrovare negli "Elementi di Euclide" l'ispirazione di molte delle attività geometriche che Montessori propone agli alunni della scuola elementare (Boscolo et al. 2021), non si è fino ad ora molto indagato sulle fonti che hanno ispirato la sua opera riguardo all'aritmetica. Alcuni aspetti della prima presentazione dei numeri interi sono ispirati agli "Elementi di Euclide" (Boscolo et al. 2021), risalenti al 300 a.C., ma tutto quello che riguarda l'utilizzo del nostro sistema decimale posizionale e gli algoritmi delle operazioni aritmetiche non può essere riportato a quella fonte perché descritti per la prima volta nei trattati d'abaco medievali, diffusi nel mondo europeo a partire dal tredicesimo secolo.

In questo lavoro, dopo aver brevemente presentato alcuni aspetti matematici dell'opera di Fibonacci, vogliamo discutere in dettaglio alcune proposte di "Psicoarit-

metica" che sembrano direttamente ispirate dal "Liber Abbaci", uno dei primi trattati d'abaco giunti in Europa (Gavagna 2013; Høystrup 2005). Dallo studio effettuato, si può ipotizzare che ci sia stata una ricaduta pedagogica del Liber Abbaci nella pratica scolastica della fine dell'Ottocento. Oltre agli aspetti storici di questa circostanza, ci sembra che essa sia interessante anche da un punto di vista pedagogico: il periodo più vivo in cui i migliori matematici italiani hanno discusso nel dettaglio di aspetti pedagogici li ha portati senza indugio a recuperare le fonti originali del pensiero matematico, quella "origine delle cose", nel linguaggio montessoriano, che risulta essere il linguaggio più naturale per far apprendere in modo vivo la matematica.

1. LEONARDO PISANO: UNA VITA PER LA MATEMATICA PRATICA.

1.1. Brevi cenni biografici di Fibonacci.

La vita di Leonardo Pisano viene rapidamente illustrata nel prologo del suo *Liber Abbaci*, dove le informazioni biografiche e pedagogiche si intrecciano con quelle di carattere matematico. Si pensa che alla pubblicazione del famoso trattato di aritmetica pratica egli poteva essere all'incirca trentenne, in quanto la sua data di nascita può essere fissata nel decennio tra il 1170 e il 1180 (Giusti 2016; Catastini and Ghione 2023).

Nelle prime righe del manoscritto del *Liber Abbaci* si trovano importanti informazioni: la sua prima data di composizione, l'anno 1202; la dedica ad un importante studioso del tempo, Michele Scoto, che aveva legami con la corte di Federico II; le migliori apportate nella seconda edizione del Liber del 1228; alcune informazioni autobiografiche e personali. Altre opere scandiscono le date certe della vita di Leonardo Pisano: 1220 *Practica geometriae*; 1225 *Flos*; *Liber Quadratorum*; *Epistola ad Magistrum Theodorum*; *Trattato di minor guisa*. L'ultima notizia certa della vita di Fibonacci risale al 1241, quando un documento lo vedeva ancora matematico attivo ed al servizio del Comune di Pisa. Il giovane Leonardo, dopo la sua formazione a Pisa, ebbe i migliori maestri nel suo soggiorno a Bugia durante i suoi viaggi nel Mediterraneo. Non è facile risalire alle fonti che, però possono essere ricondotte a due grandi gruppi: i testi della tradizione araba e quelli della tradizione greco-latina.

La tradizione araba influenzò il suo pensiero in campo aritmetico e algebrico: si ispirò maggiormente alla matematica di Al-Kwarizmi, le cui opere circolavano già in Europa e nella penisola italiana grazie alle traduzioni effettuate da Roberto da Chester nel 1145 e da Gherardo da Cremona nel 1150. In riferimento alla tra-

dizione greco-latina, la maggiore influenza fu data dagli Elementi di Euclide, come testimoniano molti passi del “Liber Abbaci” e della “Pratica Geometriae”: in queste opere Leonardo enuncia in modi diversi gli stessi risultati mostrando una conoscenza puntuale dell’opera di Euclide, citato molto spesso anche con appellativi come «peritissimo geometriae Euclide...» (Boncompagni 1857, p. 21) Egli scrisse anche un commentario al X libro degli “Elementi”, di cui si possono trovare i risultati nel capitolo XIV del “Liber Abbaci”, e conosceva anche un compendio ai libri XIV e XV degli “Elementi”, trasmessi insieme alla versione greco-latina: non è escluso, come ritiene Busard, che sia stato proprio lui a compilare tale testo (Folkerts 2004).

2.2. Il pensiero pedagogico di Leonardo Pisano

Nel Prologo del “Liber Abbaci”, Leonardo tratteggia le tracce della sua formazione culturale ma anche l’idea di come insegnare la matematica, attraverso una metodologia ben precisa, con una teoria didattica nella quale “la dottrina del numero” si fonda sul legame imprescindibile tra l’aritmetica e la geometria euclidea:

E poiché la scienza aritmetica e quella geometrica sono connesse e si sostengono a vicenda, non si può trasmettere una piena dottrina del numero se non intersecandola con alcuni concetti di geometria o spettanti alla geometria, che in questo caso pratica il giusto modo di operare sui numeri (traduzione di Boncompagni, 1857, p. 1, presente sul sito www.progettofibonacci.it).

Ciò che colpisce particolarmente è la modernità del concetto dell’apprendimento attraverso la pratica e l’uso delle mani

Così chi volesse conoscere bene la pratica di questa scienza dovrà applicarsi con uso continuo ed esercizio giornaliero nella pratica di essa, perché se la conoscenza si muta in abitudine attraverso la pratica, la memoria e l’intelligenza concordano a tal punto con le mani e i segni che quasi in un unico impulso e anelito, in uno stesso istante, si accordano naturalmente su tutto; e allora quando il discepolo avrà conseguito un abito mentale, a poco a poco potrà pervenire facilmente alla perfezione di questa (Boncompagni 1857, p. 1).

L’uso delle mani per migliorare l’apprendimento della matematica mostra qui le sue origini antichissime ed è allo stesso tempo un concetto modernissimo in didattica, oltre a rappresentare uno degli aspetti fondamentali della proposta pedagogica di Maria Montessori (Freitas e Sinclair 2012; Montessori 2012, p. 8). Ciò trova fonda-

mento nelle moderne neuroscienze. È stato provato che l’uso dell’approccio percettivo porta a risultati positivi apprezzabili, sia nella didattica della geometria che in quella dell’aritmetica: infatti, sperimentazioni condotte in diversi ordini di scuola dimostrano che l’uso di materiali manipolabili facilita l’apprendimento duraturo di concetti matematici (Tomassi 2021; Scoppola 2022; Dehane 2009; Pasquazi, 2020).

2.3. Cenni su alcuni contenuti aritmetici del “Liber Abbaci”

Il “Liber Abbaci” è sicuramente ricordato per aver fatto conoscere un sistema di numerazione molto più vantaggioso di quello romano: il sistema decimale posizionale in uso ancora oggi. Nell’incipit dell’opera (Figura 1) sono descritti i simboli o “figure” di tale sistema.

Il segno 0, cioè lo zero, fa il suo ingresso nel mondo occidentale: un *signum* che solo è privo di significato, chiamato *zephirum*, che, invece, scritto alla destra delle altre figure, le fa aumentare notevolmente di valore. Un’altra novità che compare nel *Liber Abbaci*, a partire dal quinto capitolo, è il concetto di “numero rotto”, che oggi chiamiamo “frazione propria”, cioè il numero che si ottiene rompendo l’intero in n parti uguali. Il numero rotto esprime il resto di una divisione tra due numeri interi, uno non multiplo dell’altro, ed indica, quindi, un numero come un quoziente non svolto, per la prima volta nel mondo greco-latino, che però conosceva profondamente il concetto di rapporto tra grandezze, descritto negli “Elementi di Euclide”. Leonardo lo descrive nel seguente modo:

Quando su un qualsiasi numero sia stata tracciata una qualche lineetta, e sopra la stessa lineetta sia stato scritto un qualunque altro numero, il numero superiore indica la parte o le parti del numero inferiore; infatti il numero inferiore è chiamato denominato (denominatore) e quello superiore è chiamato denominante (numeratore) (traduzione di Boncompagni, 1857, p. 24, presente sul sito www.progettofibonacci.it).

Dalla definizione data emerge che un numero rotto, chiamato da Leonardo anche numero minuto e numero fratto, si costruisce considerando prima il numero

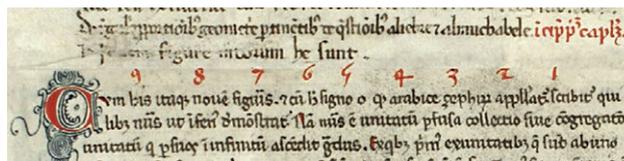


Figura 1. Incipit primus Capitulum, Conv. Soppr. C.1. 2616, ff. 1r-214r, BNCF.

di parti in cui si divide l'intero ("quando su un qualsiasi numero sia stata tracciata una qualche lineetta"), per poi considerare alcune di esse. Il significato matematico associato a questa definizione suggerisce una costruzione mentale che, unita al linguaggio usato da Fibonacci (numero rotto, è sinonimo di numero minuto nel "Liber Abbaci", per sottolineare il suo valore numerico rispetto all'intero) facilita l'apprendimento del concetto di frazione, in quanto quel gesto e quelle parole diventano simboli che si riferiscono allo stesso significato matematico (Cerasaro 2020). Tenendo in considerazione questo aspetto, anche il concetto di numero misto, ovvero un intero sommato ad un numero rotto, facilita il modo di visualizzare il valore di quelle che oggi chiamiamo frazioni improprie sulla retta dei numeri.

Nel capitolo VIII del "Liber Abbaci" si introducono problematiche relative a questioni commerciali che necessitano per la loro soluzione di strumenti matematici, che Leonardo Pisano trova nella tradizione euclidea: egli detta una regola che permette di stabilire quantitativamente e velocemente il modo di confrontare il costo di una merce con un'altra della stessa specie. Si tratta di trovare l'«ignotus numerus per notos» (Boncompagni 1857, p. 83) mediante l'uso di un diagramma algoritmico che permette di risolvere problemi di proporzionalità diretta, descritto come segue: "Il primo numero **A**, dice Leonardo, è il *numero della vendita* di una merce (ossia la sua quantità come *peso o misura*); il secondo **a** è il "*costo della vendita*" espresso in una delle monete correnti; il terzo **B** una qualche quantità della merce in vendita, il cui costo, cioè il quarto numero **X**, non si conosce.

A = quantità di una merce **a** = costo di **A**
B = una seconda quantità della stessa merce
A, **a**, **B** sono noti, **X** è il costo della quantità **B** (Figura 2)

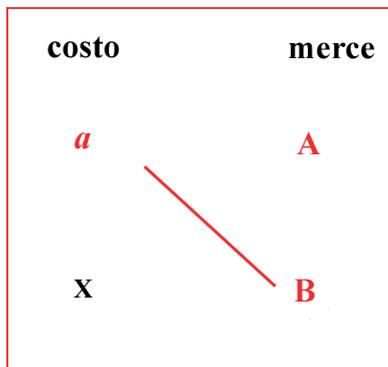


Figura 2. Ricostruzione del diagramma risolutivo per la regola del 3 descritto da Fibonacci.

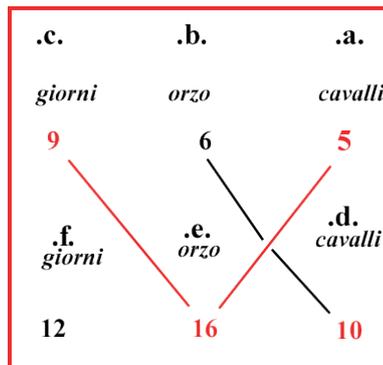


Figura 3. Ricostruzione del diagramma risolutivo per la regola del 5 descritto da Fibonacci

Nel capitolo IX, Leonardo Fibonacci espone invece la *Regula universalis in baractis mercium* (Boncompagni 1857, p. 118), che permette di confrontare tra loro merci diverse per valutare l'equità dello scambio: egli spiega nel dettaglio il diagramma risolutivo delle problematiche di scambio delle merci, ma lo fa con un "problema figurato" tipico della sua didattica quello dei «cavalli che mangiano orzo nei giorni proposti»... Cinque cavalli mangiano 6 sestari di orzo in 9 giorni; si chiede in quanti giorni, nel medesimo modo, dieci cavalli mangeranno 16 sestari» (Boncompagni 1857, p. 133) (Figura 3).
 Risulta che $a \times e \times c = d \times b \times f$, per cui

$$\frac{e}{f} = \frac{d \times b}{a \times c} = \frac{d}{a} \times \frac{b}{c} = \frac{d}{c} \times \frac{b}{a}$$

2. LA MATEMATICA DI FIBONACCI NELL'ITALIA POSTUNITARIA

2.1. La riscoperta di Leonardo Pisano e la sua matematica nella scuola post-unitaria

I concetti matematici presentati nelle opere di Leonardo Pisano non ebbero successo per diverso tempo, nonostante le grandi novità introdotte nel mondo greco-latino. In tempi prossimi alla stesura delle prime edizioni del "Liber Abbaci" molti autori dei trattati d'abaco in lingua volgare si ispirarono a questa grande opera e permisero la diffusione della matematica pratica tra i mercanti. Ciò nonostante, le opere di Leonardo Pisano non si diffusero tra i suoi contemporanei, molto probabilmente perché il livello della matematica trattata non era facilmente comprensibile dagli studiosi del tempo in quanto di un livello elevato (Hoyrup 2019). La sorte dei contenuti scientifici delle opere del matematico pisano venne condivisa anche da un altro importante matematico attivo in Europa, Giordano da Nemi, che, influenzato dalla matematica araba, cercò di migliorare l'aspetto teo-

retico della matematica medievale, riprendendo gli Elementi di Euclide ed integrandoli alle nuove conoscenze (Hoyrup 2019). In generale, i primi trattati d'abaco non ebbero successo forse anche per la paura di accuse di eresia, come era avvenuto per gli autori di alcune opere provenienti dalla cultura non cristiana (Pepe 2016). La matematica araba e il sistema numerico che utilizzava le figure indiane vennero ostacolati in alcuni stati della penisola italiana e ciò è testimoniato da documenti che ne vietano l'uso, nonostante l'aritmetica scritta, che faceva uso dell'attuale sistema decimale posizionale, fosse più vantaggiosa di quella strumentale quando si hanno grandi numeri o varie successioni di operazioni (Pepe 2016) poiché basata sull'uso necessario dell'abaco. Il matematico pisano era conosciuto ai suoi tempi e a quello dei posteri (come ad esempio Pacioli) per le innovazioni apportate in campo matematico grazie all'introduzione dell'elevata aritmetica araba, ma molto presto si persero le sue tracce. Un allievo di Commandino (1509-1575) inserì in una sua opera un articolo su Fibonacci collocandolo, cronologicamente al 1400, testimoniando anche la mancata considerazione delle sue opere: infatti, nel 1707, in un testo riguardante la vita dei matematici, stampato ad Urbino, non vi è alcuna traccia di Fibonacci. Durante l'Illuminismo, Diderot e D'Alembert, nel primo volume dell'*Encyclopédie*, definiscono Pacioli discepolo di Leonardo da Pisa mentre intorno alla metà del 1700 a Venezia, Francesco Antonio Zaccaria collocò, finalmente, in maniera corretta dal punto di vista storico Leonardo Pisano. Con il ritrovamento di due codici del “Liber Abbaci” nella prima metà del diciottesimo secolo da parte di Bernardino Zaccaria, cominciò la riscoperta di Fibonacci e delle sue opere, continuata da Pietro Cossali e Giambattista Guglielmini, che effettuarono la prima valutazione critica delle opere di Leonardo. Molto probabilmente, Baldassarre Boncompagni si ispirò ai loro studi per il grande lavoro svolto su Leonardo Pisano e tutte le sue opere nel 1857 (Pepe 2016).

Nel consultare alcuni testi didattici del diciannovesimo secolo, possono essere riscontrate trattazioni di argomenti matematici ispirati indirettamente alle opere di Fibonacci, seguendo la tradizione dei trattati delle scuole d'abaco. In pochi di essi si è resa esplicita l'influenza di Leonardo Pisano. Ad esempio, nel “Trattato di Aritmetica dimostrata” di Mondini (1849), si nota un passo in cui si ipotizza che le figure indiane siano state introdotte in Europa da Gerberto d'Aurillac (Mondini 1849, p. 3), senza fare alcun riferimento, invece, al primo utilizzo degli algoritmi dell'aritmetica araba, introdotta da Fibonacci nella penisola italiana. Ciò è giustificato dal fatto che, nel momento di composizione del trattato, Mondini molto probabilmente non era venuto a contatto con

nessuna opera di Fibonacci, anche perché precedente al grande lavoro compiuto da Boncompagni.

47. Le cifre aritmetiche erano del tutto ignote agli antichi. Da quanto si sa pare che esse siano state introdotte dai Mori nella Spagna, e che quindi nel X secolo il dotto Gerberto, Monaco d'Orleans, che fu poi Pontefice sotto il nome di Silvestro II, le fece porre in uso nella Gallia, e presso le altre nazioni d'Europa.

Mondini (1849, p. 3).

Nel resto del testo, però, si nota l'influenza della tradizione abbacista italiana, trasmessa in forma anonima nel corso dei secoli e testimoniata dalla modalità di trattazione dei contenuti aritmetici, come nella maggior parte dei testi del periodo, dei quali vogliamo ricordare gli “Elementi di Aritmetica” di Amante (1841).

La conoscenza di Leonardo e di alcuni problemi trattati nelle sue opere è evidente in Peano nei “Giochi di Aritmetica e problemi interessanti” in quanto il matematico lo cita espressamente nella soluzione dei problemi proposti (Peano 1924, pp. 5-6, 11, 14, 16, 20-21, 30).

Nella seconda metà dell'Ottocento in Italia il mondo dell'Istruzione è caratterizzato da un intento riformistico e fondante. La legge Casati del 1859 è stata in vigore fino alla Riforma Gentile del 1923 ed aveva come fine ultimo dell'istruzione scolastica la formazione di una classe dirigente colta ed umanistica: l'università era il fine della gioventù che aveva la possibilità di dedicarsi agli studi ginnasiali e liceali. Parallelamente scorreva chi si dedicava alla frequenza degli istituti tecnici, che non davano accesso all'università ad eccezione dell'indirizzo fisico matematico. Proprio in questo tipo di scuola crebbero menti di illustri matematici (Volterra, Severi ad esempio) e la mente illuminata di una pedagogista sorprendentemente moderna per il suo tempo, Maria Montessori, forse provvidenzialmente relegata dai suoi studi tecnici alla frequenza della facoltà di biologia (Trabalzini 2015; Trabalzini 2007). Inoltre, proprio questo tipo di scuola fu oggetto di molta attenzione da parte di Luigi Cremona, che scrisse un importante testo di Geometria proiettiva. In realtà le attività culturali di Cremona a favore della scuola erano di respiro più ampio e radicale: egli fu attivo nella stesura dei programmi del decreto Coppino del 1867. Il suo pensiero a proposito della geometria, per la quale materia ripristinò come libro di testo gli “Elementi di Euclide” (Betti e Brioschi 1868) è il seguente:

Insegnata col metodo degli antichi – scrive Cremona – la geometria è più facile e più attraente che non la scienza astratta dei numeri. (...) Si raccomanda al docente che si

attenga al metodo euclideo, perché questo è il più proprio a creare nelle menti giovanili la abitudine al rigore inflessibile nel raziocinio. Soprattutto non intorbidisci la purezza della geometria antica, trasformando teoremi geometrici in formole algebriche, cioè sostituendo alle grandezze concrete (...) le loro misure” (cit. in Giacardi 2006).

Colpisce una riflessione: in quegli anni Baldassarre Boncompagni, riportava alla luce dopo secoli di buio il testo del “Liber Abbaci” di Leonardo Pisano detto Fibonacci. Nel paragrafo precedente è stato esposto il pensiero didattico e pedagogico di Leonardo Pisano attraverso le parole che egli usa nel Prologo del “Liber Abbaci”. È inevitabile pensare che Maria Montessori, che in quegli anni frequentava la “Regia scuola tecnica” di Roma, fosse fortemente influenzata dalla sua formazione giovanile quando ebbe a dire il 5 maggio 1931

Fino a una certa epoca aritmetica e geometria procedevano unite, poi fu necessario dividerle. Ma la cosa più semplice e più chiara è l’origine delle cose: come ripeto sempre, il bambino deve avere l’origine delle cose perché l’origine è più chiara e più naturale per la sua mente. Noi dobbiamo solo trovare un materiale che renda l’origine accessibile (Scoppola, 2022).

Certo è che non può sfuggire il denominatore comune tra le due visioni didattiche così lontane nel tempo, quella di Maria Montessori e di Leonardo Pisano: entrambe considerano l’inscindibilità di aritmetica e geometria e sollecitano l’apprendimento attraverso la percezione e la stimolazione periferica, tanto importante per le moderne teorie neuroscientifiche (Scocchera 1993).

2.2. Il Liber Abbaci nella formazione di Maria Montessori

La formazione scolastica di Maria Montessori condizionò senza dubbio il suo pensiero e i suoi scritti. Un esempio lampante è l’influenza dello studio della geometria euclidea in “Psicogeometria” (Scoppola 2011).

Nella lettura degli ultimi due capitoli di “Psicoaritmetica”, dedicati al sistema metrico decimale e alle proporzioni, appare una chiara relazione tra i contenuti presentati nella trattatistica d’abaco e nel libro di Maria Montessori. Infatti, è molto simile la presentazione dell’importanza delle scienze astratte che convergono a studiare e qualificare gli oggetti reali; in secondo luogo si può riconoscere la stessa sequenza con la quale i problemi riguardanti le unità di misura e le grandezze fisiche vengono trattati; infine, ma forse principalmente, i problemi di realtà dell’opera di Montessori hanno lo stesso aspetto dei «problemi di realtà storica» (Tomassi, 2023) del “Liber Abbaci” di Leonardo Fibonacci. Si tratta

di brevi racconti legati alla realtà economica molto spesso aventi un fondo di verità, che riconducono a problematiche matematiche di natura generale. Ne è un esempio il paragrafo che Maria Montessori chiama «problema in forma di favola»: viene riportato essenzialmente un racconto d’avventura da un libro di Verney L. Cameron, dove le leggi del baratto presso le popolazioni africane servono a fornire l’origine del significato del valore del denaro. Lo schema didattico utilizzato da M. Montessori è fortemente analogo a quello che nel “Liber Abbaci” compare come “regola del cinque”.

Quando Maria Montessori scrisse “Psicoaritmetica”, nella tradizione italiana dei testi d’aritmetica e nei programmi della scuola sino alla Riforma Gentile, compariva la classificazione dei numeri in “astratti” e “concreti”. Tra i numeri concreti, ovvero quei numeri che, oltre ai numeri astratti o puri, erano accompagnati inscindibilmente da unità di misura, venivano definiti i “numeri complessi”, cioè quei numeri con cui si quantificavano grandezze le cui unità di misura non erano necessariamente in relazione decimale, ma erano pluribasiche; l’aggettivo complesso molto probabilmente venne attribuito poiché diventò difficile fare i conti con tale numero quando non si aveva una quantità intera. Questa classificazione sopravvisse per molto tempo a causa delle differenti unità di misura utilizzate negli Stati prima dell’Unità, diversamente dal resto d’Europa dove il sistema decimale posizionale si era largamente diffuso. Il fatto che Maria Montessori non ne abbia tenuto affatto in considerazione, contrariamente a chi scrisse solo in seguito le note al testo, ci permette di capire che la studiosa non considerava i testi del tempo in cui visse e che il suo spirito di tornare «alla origine delle cose» l’abbia avvicinata ai testi del passato in cui tale numero non compariva: tra tali testi c’erano sicuramente gli “Elementi di Euclide” e non si può escludere il “Liber Abbaci”, vista la conoscenza del testo anche in ambienti accademici (si pensi a Peano e ai matematici della sua scuola).

3. I CONTENUTI DELLE SCUOLE D’ABACO NELLA PROPOSTA DI MARIA MONTESSORI

3.1. La Moltiplicazione a Scacchiera

Sfogliando il “Liber Abbaci” di Leonardo Pisano, al margine del par.2, cap. III, si nota un diagramma in cui è rappresentata una “scacchiera” (Figura 4), attraverso la quale è descritta una modalità di svolgimento di una moltiplicazione (Boncompagni 1857, p. 19).

Si disegna una scacchiera di $n+1$ quadretti per m quadretti, dove n e m sono, rispettivamente, il numero di cifre del primo e del secondo fattore. Si dispongono i

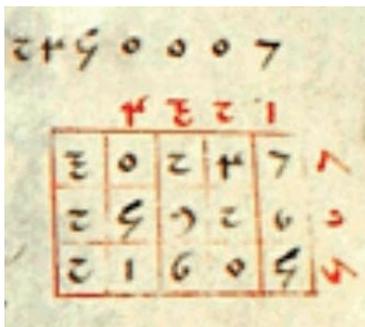


Figura 4. Moltiplicazione a scacchiera dal sito www.progettofibonacci.it (Ultimo accesso: 26 Settembre 2024).

due fattori attorno alla scacchiera, il primo in alto, con la cifra delle unità nel riquadro più a destra, il secondo a destra, con la cifra delle unità nel riquadro più in alto. In ogni quadretto si inserisce il risultato del prodotto delle cifre dei fattori che identificano la riga e la colonna del riquadro stesso, ponendo le unità nel quadrato e riportando le decine in quello alla sua sinistra. Per ottenere il risultato si sommano i quadretti lungo le diagonali (con eventuali riporti) iniziando da destra in alto.

Leonardo Pisano descrive così il prodotto effettuato con la scacchiera:

Ebbene c'è un altro modo di moltiplicare molto pregevole soprattutto per le moltiplicazioni di grandi numeri, che mostrerò nella moltiplicazione di 567 in 4321. Si costruisca un quadrilatero in forma di scacchiera, che abbia cinque posti in lunghezza, cioè uno in più del numero delle figure del numero maggiore, e con tre posti in altezza, quante sono le tre figure del numero minore, e si ponga il numero maggiore sopra il detto quadrilatero, e il minore si ponga davanti ad esso, come qui si vede (Figura 5)

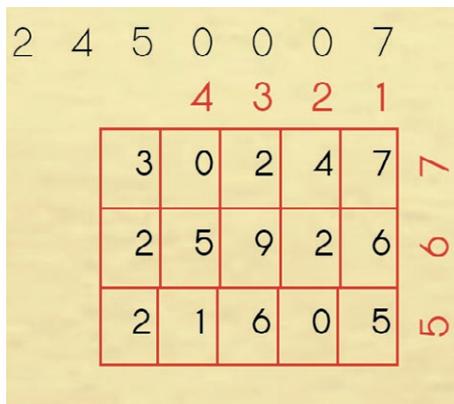


Figura 5. Immagine tratta dal sito www.progettofibonacci.it, a margine del paragrafo III.2.

e si moltiplichino la prima figura del numero minore, cioè 7, per 1, cioè per la prima del numero maggiore, fa 7, che si ponga al primo posto della linea superiore, cioè sotto l'1, e si moltiplichino 7 per la seconda figura del numero maggiore, cioè per 2, si avrà 14, si ponga il 4 sotto il 2 dopo il 7 posto, cioè al secondo posto della linea superiore, e si tenga l'1, al quale si aggiunga la moltiplicazione di quello stesso 7 in 3, sarà 22, si ponga 2 al terzo posto dopo il 4 messo, e si conservi il 2, al quale si aggiunga la moltiplicazione di 7 per 4, cioè per l'ultima figura del numero maggiore, sarà 30, dal quale si ponga 0 in quarta posizione e 3 nella quinta.

E nello stesso modo di moltiplicherà il 6 singolarmente per 1 e per 2 e per 3 e per 4, avremo 6 al primo posto della seconda linea, e 2 nella seconda, e 9 nella terza, e 5 nella quarta, e 2 nella quinta; e lo stesso si faccia del 5 che è in ultima posizione del numero minore, e si avrà 5 al primo posto della terza linea, e 0 nel secondo, e 6 nel terzo, e 1 nel quarto, e 2 nel quinto (Figura 6).

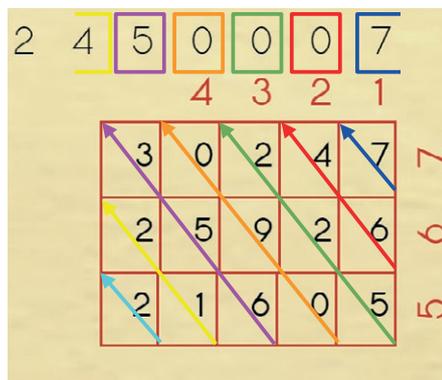


Figura 6. Schema esplicativo dell'uso della scacchiera nella moltiplicazione.

Poi dal 7 che è posto al primo posto si ponga 7 sopra l'1, e si aggiungano 6 e 4 che sono opposti a vicenda; dopo quel 7 sarà 10: si ponga lo 0 sopra il 2 e si tenga l'1 che si aggiunga a 5 e a 2 e a 2 che a loro volta sono opposti in croce: dopo i sopraddetti 6 e 4 sarà 10: si ponga di nuovo 0 sopra la terza posizione, cioè sopra il 3 e si tenga di nuovo 1, che si aggiungerà al 6 e il 5 e il 3 che sono nella seguente opposizione: sarà 15; si ponga in quinta posizione e si tenga 1, che si aggiunga a 1 e 2 che sono nella seguente opposizione: sarà 4 che si pone in sesta posizione. Di seguito si ponga 2 in settima posizione che si trova nell'angolo del quadrato dopo la detta opposizione di 1 e 2 e si avrà il prodotto prestabilito (traduzione di Boncompagni, 1857, p. 19, presente sul sito www.progettofibonacci.it).

La moltiplicazione a scacchiera del 1202 sembra essere l'antenata di un altro tipo di moltiplicazione, detta a "gelosia" o a "graticola" (Figura 7), di cui si trovano testimonianze in Pacioli (1523) ed utilizzata da Nepero

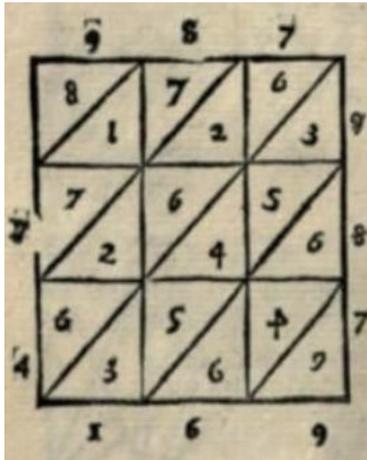


Figura 7. Immagine della moltiplicazione a graticola presente nell'opera *Summa de arithmetica, geometria, proportioni et proportionalità* di Pacioli (1523).

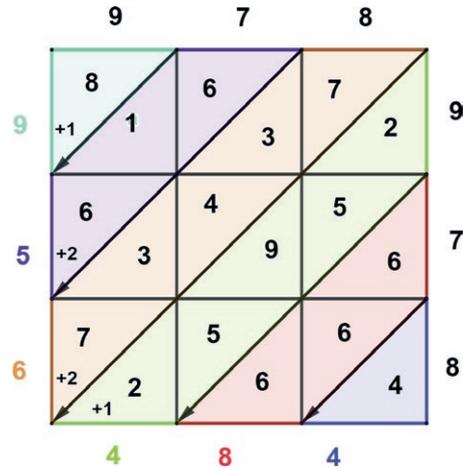


Figura 8. Schema esplicativo dell'uso della graticola nella moltiplicazione.

per la realizzazione dei suoi bastoncini, utili strumenti di calcolo (Cerasaro, 2020; Nepero, 1628). La novità della moltiplicazione a graticola, che non è presente nel “Liber Abbaci” di Fibonacci, è che i riporti non devono essere ricordati ma sono scritti all'interno di essa in quanto in ogni quadrato la diagonale individua la parte superiore delle decine e quella inferiore delle unità.

La costruzione della graticola è del tutto simile a quella vista per la scacchiera, ma ciascun quadrato individuato dall'incrocio di una riga con una colonna resta diviso in due triangoli da una diagonale che parte dal vertice in alto a destra ed arriva in quello in basso a sinistra. Nel triangolo inferiore si dispongono le unità del prodotto mentre le decine sono poste in quello superiore. Effettuato ciascun prodotto riga per colonna, si passa a sommare tutti i numeri seguendo le fasce diagonali come riportate nello schema in figura (Figura 8), avendo l'accortezza di tenere a mente il riporto da sommare nella fascia successiva. Il risultato del prodotto sarà leggibile partendo dal lato di sinistra, procedendo dall'alto verso il basso e proseguendo nel lato in basso da sinistra verso destra (956484 in Figura 8). Tale algoritmo, come anche quello della moltiplicazione a scacchiera, è lo stesso usato ancora oggi per fare la moltiplicazione: l'apparente differenza sta nella schematizzazione grafica che permette di sommare in diagonale per evitare di considerare ogni volta l'ordine dei riporti delle singole somme.

Chi conosce la moltiplicazione a scacchiera di Maria Montessori avrà notato grosse analogie nella descrizione di Leonardo Pisano. Nella versione spagnola di “Psicoaritmetica”, la dettagliata descrizione che la pedagoga effettua in merito al *Juego del tablero*, supportata dalle figure 150, 151 e 152, ricorda decisamente la moltiplicazione

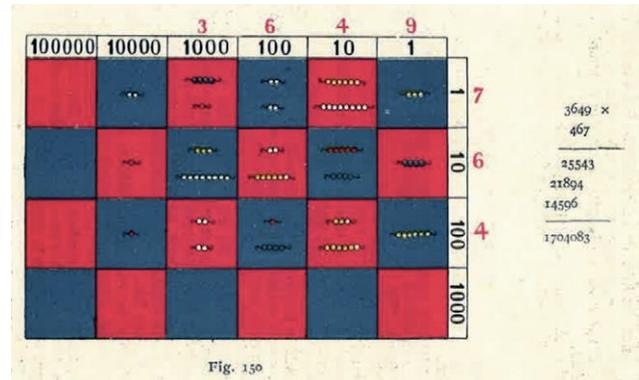


Figura 9. dalla versione spagnola di “Psicoaritmetica”, Fig. 150 di p. 208.

cazione che Fibonacci descrive nel suo “Liber Abbaci”, come si può notare dalle parole della studiosa: «Viene preparato un rettangolo in modo che rappresenti spazi quadrati, in due colori disposti in file diagonali, come un tabellone della dama. Il tabellone è rettangolare e ha un lato di 4 quadrati e l'altro di 6 o più» (Figura 9).

I quadrati hanno un lato di circa 7 cm e al loro interno si inserisce un bastone di nove perle. In alto e a destra, in corrispondenza dei quadrati, è indicata la gerarchia dei numeri: 1, 10, 100, 1000, ecc. in modo tale che l'unità semplice inizi su entrambi i lati del quadrato più vicino a destra. Sopra queste indicazioni ci sono degli spazi vuoti dove sono i posti numeri, sopra quelli del moltiplicando, a destra quelli del moltiplicatore. I prodotti relativi alle unità del moltiplicatore vengono posti nella fila di quadrati superiori, quelli delle decine nella seconda, ecc., cioè sulla riga che corrisponde a ciascuna cifra del moltiplicato-

re, iniziando sempre dal primo quadrato a destra di ogni riga. Lo stesso vale se moltiplichiamo unità per unità, ovvero migliaia del moltiplicatore, iniziando sempre dal primo quadrato della riga. Se il numero di un prodotto risulta da due cifre ad esempio 6×3 18, l'1 e l'8 vengono posizionati in due quadrati adiacenti della stessa linea, uno a sinistra di 8 (Montessori 1934, p. 208; traduzione degli Autori).

Si legge dal testo che, nell'effettuare i prodotti parziali, si utilizzano le perline, da cambiare al passaggio successivo in cui si effettuano le addizioni (Montessori 1934, pp. 208-10). Ad esempio, nel fare 36497, procede nel seguente modo (Figure 10a-10b):
che diventa:

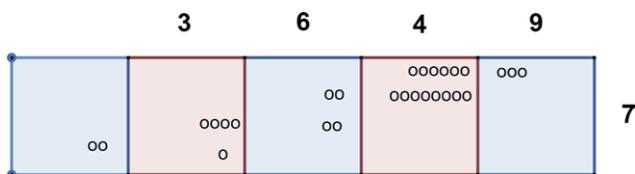


Figura 10a. prodotto parziale di 36497.

avendo effettuato il cambio ogni 10 perline.

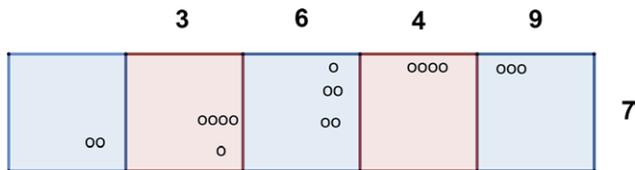


Figura 10b. Prodotto con cambio.

Anche la somma in diagonale per arrivare al prodotto finale segue lo stesso verso del trattato medievale (Figura 11).

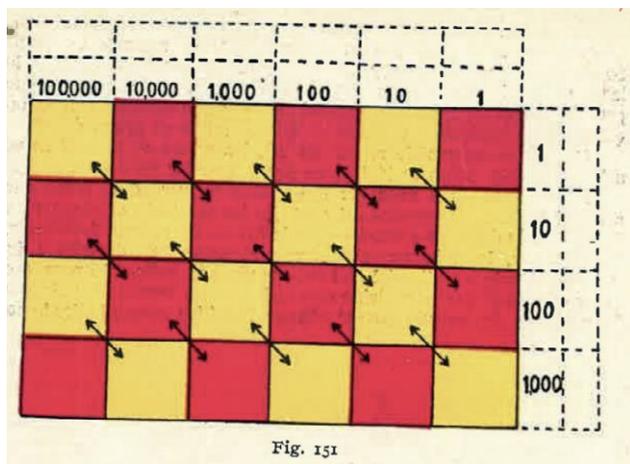


Figura 11. dalla versione spagnola di "Psicoaritmetica", Fig. 151 di p. 209.

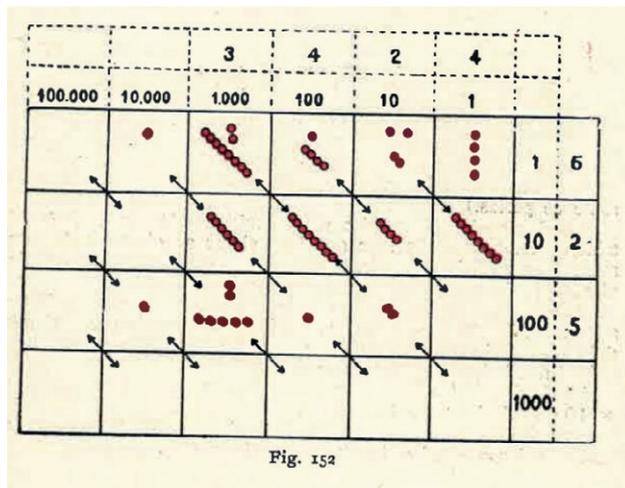


Figura 12. dalla versione spagnola di "Psicoaritmetica", Fig. 152 di p. 209.

Montessori scrive ancora: «Al termine dell'operazione, molti quadrati appaiono occupati da diversi gruppi di perle. ad esempio, moltiplicando 3424526 si otterrebbe la distribuzione delle Perle mostrata nella figura 152» (Figura 12) (Montessori, 1934, p. 209).

Può essere interessante notare che la pratica montessoriana degli anni successivi ha portato a modificare questo aspetto: nella versione italiana di "Psicoaritmetica" (Montessori, 1934; 2013), del 1971, curata da Grazzini, la moltiplicazione a scacchiera viene descritta con l'ausilio della figura 169, ove si notano una posizione differente del primo fattore e della somma in diagonale (Montessori 1934; Grazzini 1971, p. 243).

Cattura particolarmente l'attenzione anche l'uso di alcune parole, come se fossero prese dalla descrizio-

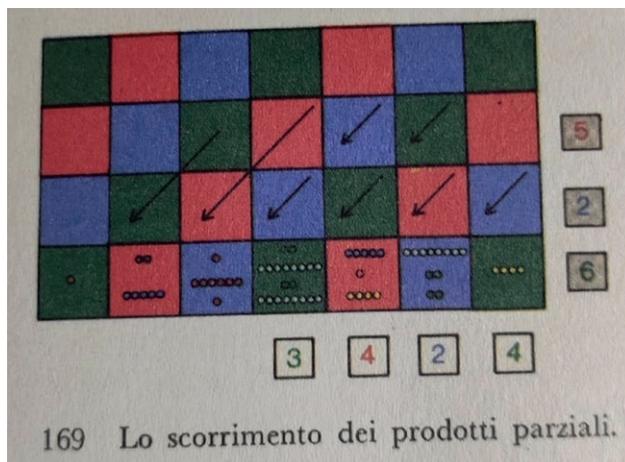


Figura 13. Fig. 169 di Montessori, 2013, p. 243.

ne latina di Leonardo Pisano: ad esempio, lui parla «in angulo quadrati (...si ponga 2 in settima posizione che si trova nell'angolo del quadrato dopo la detta opposizione di 1 e 2 e si avrà il prodotto prestabilito)» e la Montessori utilizza «quadrato del angulo (nel primo quadrato dell'angolo ci sono le unità semplici, poi le decine, poi centinaia, ecc.) (Montessori 1934, p. 210)», con la differenza, però, nel riferimento al tipo di quadrato: Fibonacci usa queste parole per indicare la prima cifra a sinistra del prodotto, quella di valore maggiore, la Montessori, invece, per indicare le unità semplici, quelle più a destra, di valore minimo, indicate da Fibonacci per mezzo delle figure indiane scritte accanto. Ciò nonostante ci sembra evidente la presenza nel testo montessoriano di un contenuto della tradizione abbacista italiana di cui il *Liber Abbaci* è sicuramente l'opera Princeps.

3.2 La regola del tre

Nel primo paragrafo del capitolo VIII del “Liber Abbaci” viene esposto da Fibonacci il modo di «procacciarsi il prezzo delle merci nel modo migliore»: si tratta di una procedura matematica nota nella tradizione abbacista come “regola del tre”. L'autore spiega come di consuetudine la regola prima retoricamente e poi in maniera diagrammatica:

Ma prima mostrerò da dove procede questo modo: infatti nei grandi commerci ci sono, come ho detto prima, quattro numeri in proporzione, cioè come il primo sta al secondo, così il terzo sta al quarto, cioè come il numero di una qualche quantità di merce sta al numero della quantità del suo costo, il numero di una qualunque altra quantità della stessa merce sta al numero del suo costo: oppure come una certa quantità di una merce qualsiasi sta a una quantità qualunque della stessa merce, allora nello stesso modo il costo dell'uno sta al costo dell'altro: e quando le quattro quantità sono così proporzionali, la moltiplicazione della seconda per la terza sarà uguale alla moltiplicazione della prima per la quarta, come è dimostrato in aritmetica e in geometria: per cui se solo la quarta quantità è ignota, essa proviene dalla seconda quantità per la terza, divisa per la prima, appunto dalla divisione: e perciò quando si divide un qualche numero per un qualche numero, e quando dalla divisione ne provenga un altro, se moltiplicherai il numero che ne proviene (il quoziente) per il divisore sicuramente di lì verrà il numero diviso (traduzione di Boncompagni, 1857, p. 84, presente sul sito www.progettofibonacci.it) (Figura 14).

La frase «come è dimostrato in aritmetica ed in geometria» si riferisce come altre analoghe alla matematica degli “Elementi di Euclide”. La regola del tre da Fibonacci viene chiamata «regola universale». Nel resto

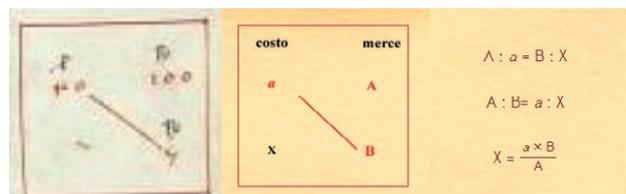


Figura 14. La “regola del tre” nel “Liber Abbaci” ed una sua raffigurazione moderna sul sito di Progetto Fibonacci

del “Liber Abbaci” la regola esposta viene utilizzata per risolvere problemi di vario tipo e spesso nelle procedure di «falsa posizione» (*regula arboris* in Fibonacci). Sempre ponendo attenzione alla risoluzione di problematiche commerciali, nel capitolo IX del Liber Leonardo espone la regola universale del baratto, pratica che affiancava all'epoca una nascente economia monetaria utilizzando un diagramma, noto più tardi come “regola del cinque” (Cipolla 1957). Di sei quantità 5 sono note ed una incognita: in un diagramma, che permette, una volta disposti correttamente i dati, di trovare la soluzione, i dati sono disposti su 3 colonne e 3 righe. Sulla prima colonna abbiamo l'unità di misura per le merci del primo tipo, la merce A e la merce X, sulla seconda colonna l'unità di misura per i costi, il costo a di A e il costo b di B, sulla terza colonna l'unità di misura per le merci del secondo tipo, la merce B e la merce Y.

Il diagramma favorisce la memorizzazione visiva dei dati ed indica anche le operazioni da eseguire: due linee diagonali che congiungono 4 numeri dati, indicano che la soluzione del problema si ottiene in ogni caso, sia che si cerchi X che si cerchi Y, moltiplicano i numeri sulle diagonali e dividendo il risultato per il prodotto dei numeri restanti proprio perché il prodotto dei numeri sulle due linee spezzate $X \times a \times B$ e $A \times b \times Y$ sono uguali. Nei paragrafi successivi (IX.1.3) Fibonacci spiega che l'origine di questo algoritmo risiede nel teorema di Tolomeo (in realtà di Menelao) così come riportato nell'Almagesto e riferito da Ametius.

È molto evidente l'analogia tra quanto appena riportato ed il contenuto dell'ultima parte di “Psicoaritmeti-

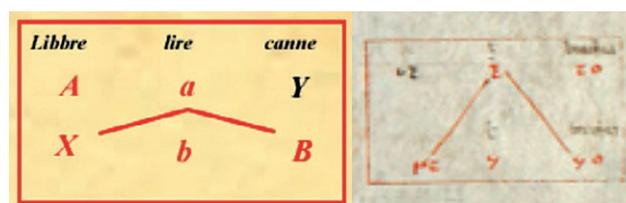


Figura 15. Diagramma della regola del cinque in www.progettofibonacci.it e nel “Liber Abbaci” (pagina iniziale capitolo nono del Liber abbaci Conv. Sopp. C.I. 2616, BNCF, folio 48 verso - 49 recto).

Quando se entra en un argumento práctico, es necesario que en él intervengan varias disciplinas. En efecto, el aislamiento de una disciplina como la aritmética, la geometría, el álgebra, proviene del hecho que se procede por abstracción. Pero, así como un objeto real está compuesto de varias cualidades (color, peso, forma, etc.), en él convergen todas y pueden estudiarse abstractamente y por separado cada una de ellas como color, peso, forma, etc., así en una disciplina práctica deben converger varias disciplinas abstractas o elementos sacados de ellas. Si para componer una disciplina práctica se precisan elementos diversos de otras disciplinas, su probabilidad de desenvolvimiento es «dependiente» y puede aquél tener lugar solamente cuando las preparaciones colaterales necesarias se han efectuado.

Figura 16. Introduzione a "Sistema metrico decimal" tratta da Montessori, ed. spagnola (1934, p. 338).

ca" di Maria Montessori: nel penultimo capitolo si parla di unità di misura e di problematiche relative ai pesi ai volumi e alle densità, in un ordine e con delle motivazioni che rispecchiano fedelmente quelli del "Liber Abbaci" e della trattatistica d'abaco.

Quando si entra in una disciplina attinente alla vita reale è necessario considerare le varie discipline coinvolte. Infatti, discipline come l'aritmetica, la geometria, l'algebra derivano dall'astrazione. Ma proprio come un oggetto reale è composto da varie qualità (colore, peso, forma, ecc.) che possono essere studiate separatamente e astrattamente, così anche una disciplina pratica è composta da elementi provenienti da altre discipline. Se per lo sviluppo della disciplina pratica sono necessari elementi di altre discipline, allora la possibilità di sviluppo dipende da questi e può avvenire solo dopo che sono stati fatti i relativi preparativi (Montessori 1934, p. 338; trad. degli autori).

Maria Montessori espone "la regola del tre" nell'ultimo capitolo di "Psicoaritmetica", dove parla di rapporti e proporzioni: spiega la regola fondamentale delle proporzioni, scrivendo i rapporti sotto forma di frazioni. Per quanto riguarda le proporzioni continue del tipo , ella parla di eguaglianza tra «un quadrato ed un rettangolo» perché è inevitabile pensare ad Euclide e alla frase di Fibonacci «come è dimostrato in aritmetica e in geometria», che testimonia l'uso della geometria nella comprensione dell'aritmetica e l'aspirazione dell'autrice di voler tornare all'origine delle cose.

Nel penultimo capitolo di "Psicoaritmetica" la dottoressa inserisce una parte relativa alle misure di valore e alla storia dei mezzi di scambio, con la seguente introduzione dove Maria Montessori afferma:

Le misurazioni e la precisione nel determinare le unità di misura come punto di partenza per giudicare con precisione le quantità stesse sono il bisogno fondamentale della vita sociale. L'aritmetica insegna il gioco dei numeri in astratto e noi applichiamo quel gioco alle realtà pratiche. Ma soprattutto occorre mettere al posto dell'unità uno,

MEDIDAS NO METRICAS NI DECIMALES

Las medidas y la precisión de determinar unidades de medida como puntos de partida para juzgar exactamente las cantidades en sí mismas, son la necesidad más fundamental de la vida social. La aritmética enseña en abstracto el juego de los números y nosotros aplicamos aquel juego a las realidades prácticas. Pero, ante todo, es necesario poner en vez de la unidad uno, de la serie de los números, una cantidad real determinada y fija de la cual se parte por acumulación para medir la cantidad precisa de las cosas. Esta es, para todas las aplicaciones, la unidad de medida. También el dinero, por medio, del cual se compra y se vende, debe tener un valor fijado por el uso, y, bien determinado, debe basarse en una unidad de medida.

Figura 17. Le misure "non metriche o decimali" tratto da Montessori, 1934 (ed. spagnola), p. 369

della serie dei numeri, una quantità reale determinata e fissa da cui partire per accumulazione per misurare la quantità precisa delle cose. Questa è, per tutte le applicazioni, l'unità di misura. Anche il denaro, attraverso il quale viene comprato e venduto, deve avere un valore fissato dall'uso, e, ben determinato, deve basarsi su un'unità di misura (Montessori 1934, p. 369; traduzione degli autori).

Dopo aver caratterizzato la forma dei problemi da proporre agli studenti sulle unità di misura e sul valore, ella, facendo riferimento ad un testo di economia politica dell'epoca di Charles Gides (1911), riporta "un problema favola" tratto da un racconto di Cameron, che nei suoi viaggi in Africa aveva avuto contatto con società che praticavano il baratto. Il problema si ritrova "diagrammato" su "Psicoaritmetica" come raffigurato nelle Figure 18 e 19 tratte rispettivamente dall'edizione spagnola e italiana di "Psicoaritmetica". I dati del pro-

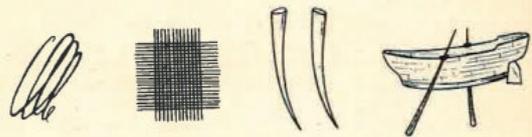


Fig. 300

Es evidente la necesidad de facilitar estos cambios encontrando una materia única que todos pueden aceptar a trueque del objeto que están dispuestos a vender, porque, con esta materia única, podrán después comprar lo que necesitan en cualquier parte del mundo, y entonces, en lugar de los cambios complicados de:

Alí-Said — alambre.	Telas a Alí-Said.
Gererib — telas.	Alambre a Gererib.
Alí-Said — telas.	Marfil a Alí-Said.
Mohamed — marfil.	Telas a Mohamed.
Alí-Said — marfil.	Barca a Alí-Said.
Arabe — barca.	Marfil al árabe.

Figura 18. Problema favola tratto da Montessori, 1934, p. 370.

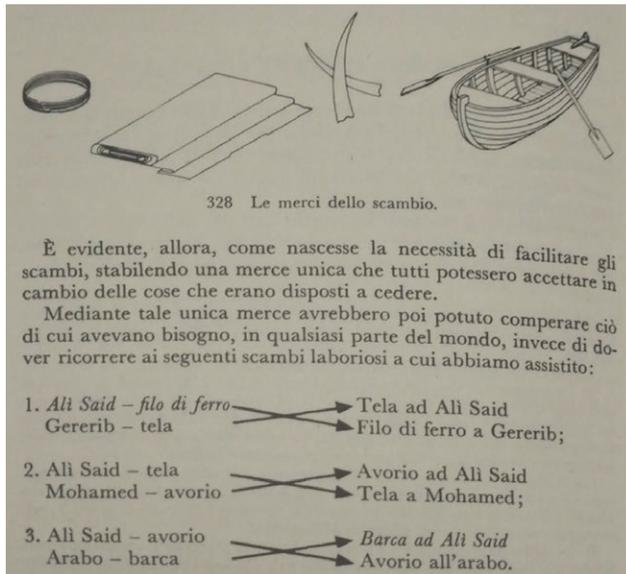


Figura 19. Problema favola tratto da Montessori, 2003, p. 426.

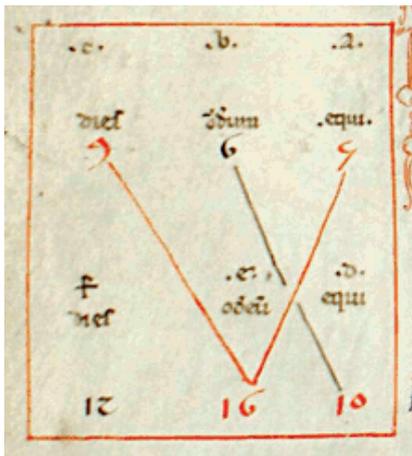


Figura 20. Diagramma del problema dell'orzo e dei cavalli nella pagina iniziale del capitolo nono parte terza del Liber Abbaci, Conv. Sopp. C.I. 2616, BNCF, folio 54 verso.

blema sono disposti in sei righe e due colonne, rappresentando le merci e gli acquirenti; le frecce rappresentano gli scambi.

Anche con “la regola del baratto”, descritta nel paragrafo 3 del capitolo IX del “Liber Abbaci” i problemi di baratto vengono rappresentati, come illustrato nella figura seguente, con un diagramma, dove le sei quantità, le cinque note, più un’incognita, vengono riportate su tre colonne e due righe.

CONCLUSIONI

In questo articolo sono stati discussi diversi elementi che mostrano la presenza di oggetti matematici tipici della trattatistica d’abaco italiana sulla formazione matematica di Maria Montessori. In particolare, è stato possibile riconoscere l’influsso del Liber Abbaci di Leonardo Pisano Fibonacci in diverse proposte di “Psicoaritmetica”. Altri oggetti dell’aritmetica pratica medievale descritta dal matematico pisano sono presenti nei testi della pedagogista e meriterebbero opportuni approfondimenti. Sarebbe necessario uno studio generale sulla sua formazione che chiarisca quali fonti abbia consultato per comprendere le riflessioni epistemologiche fatte dalla pedagogista utili alla definizione della sua teoria sul processo di insegnamento-apprendimento.

BIBLIOGRAFIA

- Amante, Fedele. 1852. *Elementi di aritmetica*, Napoli: Dalla Reale Tipografia Militare.
- Betti, Enrico, e Francesco Brioschi. 1868. *Gli elementi d’Euclide: con note, aggiunte ed esercizi ad uso deg’ingegneri e de’licei*, Firenze: Le Monnier.
- Boncompagni, Baldassarre, trad. 1857. *Liber abbaci*. Roma: Tipogr. delle Scienze Matematiche e Fisiche.
- Boscolo, Alessandra, Martina Crescenzi, e Benedetto Scoppola. 2021. “Sulla genesi e lo sviluppo del pensiero matematico di Maria Montessori”. *Rivista di Storia dell’Educazione*, 8(2), 9-23.
- Catastini, Laura e Ghione, Franco. 2023. *La matematica che trasformò il mondo: il Liber Abbaci di Leonardo Pisano detto Fibonacci*. Milano: Carocci editore.
- Cerasaro, Silvia. 2020. L’aritmetica con il Liber Abbaci di Fibonacci, *Periodico di Matematiche*, (3), 175-193.
- De Freitas, Elizabeth e Nathalie Sinclair. 2012. “Diagram, gesture, agency: Theorizing embodiment in the mathematics classroom”. *Educational Studies in Mathematics*, 80, 133-152.
- Cipolla, Carlo Maria e Ignazio Visco. 1957. *Moneta e civiltà mediterranea*. Il Mulino.
- Dehaene, Stanislas. 2009. *I neuroni della lettura*. Milano: Cortina (Orig. vers. Paris: Odile Jacob 2007).
- Folkerts Menso. 2004. “Leonardo Fibonacci’s Knowledge of Euclid’s “Elements” and of Other Mathematical Texts”, *Bollettino di storia delle scienze matematiche*, XXIV, 1, 93-113.
- Gavagna, Veronica. 2013. “Leonardo Fibonacci”, in *Enciclopedia italiana di scienze, lettere ed arti. Il contributo italiano alla storia del pensiero*, a cura di Antonio

- Clericuzio e Saverio Ricci, Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 192-195.
- Giacardi, Livia. 2006. *Da Casati a Gentile. Momenti di storia dell’insegnamento secondario della matematica in Italia*. Parigi: Lumières Internationales.
- Giacardi, Livia, e Roberto Scoth. 2013. “L’insegnamento della matematica nella scuola secondaria dall’inizio dell’Ottocento alla metà del Novecento in Italia”. In *Handbook on the history of calculation education*, New York: Springer, 201-28.
- Gide, Charles. 1911. *Principii di economia politica*. Milano: Vallardi.
- Giusti, Enrico. 2016. “Matematica e commercio nel Liber Abaci”. In *Ponte sul Mediterraneo: Leonardo Pisano, la scienza araba e la rinascita della matematica in Occidente*, a cura di Enrico Giusti e Raffaella Petti, 59-120.
- Høyrup, Jens. 2005. “Leonardo Fibonacci and Abaco culture. A proposal to invert the roles”, in *Revue d’histoire des mathématiques*, 11, 23–56.
- Høyrup Jens. 2019. “On Parts of Parts and Ascending Continued Fractions: an investigation of the Origins and Spread of a Peculiar System”, In *Selected Essays on Pre- and Early Modern Mathematical Practice*, a cura di Jens Høyrup, New York: Springer, 31-57.
- Mondini, Giovanni. 1849. *Trattato di aritmetica dimostrata*, Milano: Molina.
- Montessori, Maria. 2012. *Psicogeometria*, a cura di Benedetto Scoppola, Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Montessori, Maria. 1934. *Psico Aritmética. La Aritmética desarrollada con arreglo a las directrices señaladas por la psicología infantil, durante veinticinco años de experiencia*, Barcelona, Araluca.
- Montessori, Maria. 1971. *Psicoaritmetica*. Milano: Garzanti.
- Nepero, John. 1628. *Rhabdologiae seu Numerationis per virgulas libri duo, proveniente dalla Biblioteca pubblica Bavarese*, Lugdunum, Petri Rammasem.
- Pacioli Luca. 1523. *Summa de arithmetica, geometria, proportioni et proportionalita*, Toscolano: Paganini.
- Pasquazi, Daniele. 2020. “Capacità sensoriali e approccio intuitivo-geometrico nella preadolescenza: un’indagine nelle scuole”. *Cadmo: giornale italiano di pedagogia sperimentale*: 1, 79-96.
- Peano, Giuseppe. 1924. *Giochi di Aritmetica e problemi interessanti*, Torino: Paravia.
- Pepe, Luigi. 2016. *Insegnare matematica. Storia degli insegnamenti matematici in Italia*, Bologna: Clueb.
- Scocchera, Augusto. 1993. Maria Montessori: il pensiero, il metodo : volume primo, Opera Nazionale Montessori (a cura di), in “*Maria Montessori: una biografia intellettuale*”, Firenze, Giunti Lisciani, 7-62.
- Tomassi, Laura. 2021. “Laboratori didattici tra storia e matematica ispirati al Liber Abaci”, *Periodico di Matematiche*, 13, 5-23.
- Tomassi, Laura. 2023. “I precursori medioevali dei compiti di realtà: le trame narrative che nascondevano i rapporti “proibiti” in matematica”. *Periodico di Matematica*, anno XXXVIII, serie IV, vol. V(3) 169-195.
- Scoppola, Benedetto. 2011. “Lezioni di Maria Montessori”. *Annali di storia dell’educazione*, 18, 413-34.
- Scoppola, Benedetto. 2022. *Più bravi di quel che pensiamo*. Milano: GEDI.
- Trabalzini, Paola. 2007. “Maria Montessori: scienza e società”. *Vita dell’infanzia*, LVI, n.3-4, 15-25.
- Trabalzini, Paola. 2015. “Dimensioni della ricerca di Maria Montessori”. In *Vita dell’infanzia*, LXIV, n.1-2/3-4, 38-43.



Citation: Callegari, C. (2024). L'influenza di Hessen e di Dewey nella pedagogia del lavoro italiana (1945-1970). *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(2): 31-40. doi: 10.36253/rse-16496

Received: August 31, 2024

Accepted: October 19, 2024

Published: December 30, 2024

© 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

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

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

Editor: Luana Salvarani, Università di Parma.

L'influenza di Hessen e di Dewey nella pedagogia del lavoro italiana (1945-1970)

The influence of Hessen and Dewey in the italian educational discourse on work (1945-1970)

CARLA CALLEGARI

Università di Padova, Italia
carla.callegari@unipd.it

Abstract. In Italian history, the years from 1945 to 1970 are crucial for the path towards democracy through the consolidation of the republican government, industrialisation and cultural openness towards ideas, theories and practices from abroad. In the pedagogical field, the thoughts of foreign scholars who were also involved in an educational discourse on work were accepted and elaborated. Dewey and Hessen belong to different educational orientations and have impacted different Italian educational contexts; their theories are sometimes similar and sometimes divergent. The comparison shows how anthropological conceptions based on different assumptions give rise to ideas on education and work that reflect Dewey's instrumentalism on the one hand and Hessen's spiritualist humanism on the other. For both scholars, work is considered a pedagogical tool for educational and school renewal that implies playing as an activity characteristic of the early stages of life.

Keywords: educational discourse on work, Sergej Hessen, John Dewey, work at school, play.

Riassunto. Nella storia italiana gli anni che vanno dal 1945 al 1970 sono cruciali perché conducono il Paese verso la democrazia, attraverso il consolidarsi del governo repubblicano, l'industrializzazione e l'apertura culturale verso idee, teorie e prassi che provengono da oltreconfine. In campo pedagogico si accoglie e si rielabora il pensiero di studiosi stranieri che si occupano anche di pedagogia del lavoro. Dewey ed Hessen appartengono a correnti pedagogiche diverse ed hanno influenzato ambiti pedagogici italiani differenti, le loro teorie a volte sono affini, altre volte divergono. Nella comparazione condotta si mette in evidenza come da concezioni antropologiche che hanno presupposti differenti, nascono idee sulla pedagogia del lavoro che riflettono da un lato lo strumentalismo di Dewey e, dall'altro, l'umanesimo spiritualista di Hessen. Per entrambi gli studiosi il lavoro è uno strumento pedagogico di rinnovamento educativo e scolastico che presuppone il gioco come attività caratteristica delle prime età della vita.

Parole chiave: pedagogia del lavoro, Sergej Hessen, John Dewey, lavoro scolastico, gioco.

PREMESSA

Nella storia italiana gli anni che vanno dal 1945 al 1970 sono cruciali perché conducono il Paese verso la stabilità politico-democratica e gli italiani verso il benessere economico. L'Italia infatti nei primi decenni è un Paese alle prese con la ricostruzione materiale e morale che segue la seconda guerra mondiale e la guerra civile combattuta sul territorio; poi un Paese nel pieno del boom economico e demografico che si appresta a diventare industrializzato, lasciandosi alle spalle un'economia basata prevalentemente sul settore primario e sull'artigianato. Il periodo della prima vera industrializzazione in Italia sono, infatti, gli anni Sessanta e Settanta del Novecento. Questi decenni di forte tensione sociale e politica, alimentata dalla rivoluzione culturale del Sessantotto, sono anche segnati dal fenomeno del terrorismo che lascia profonde ferite nel tessuto sociale e culturale anche negli anni successivi.

In quel momento anche la pedagogia italiana, nello sforzo di superare l'impianto neoidealistico-attualistico gentiliano che aveva inciso sia sulle teorie che in ambito scolastico con la riforma del 1923, ripensa le proprie premesse culturali aprendosi a dibattiti internazionali.

Sono questi gli anni nei quali la casa editrice Armando Armando traduce e pubblica numerose opere di studiosi stranieri, a partire dalle opere di Sergej Hessen scritte tra gli anni Venti e gli anni Cinquanta del Novecento, come *Struttura e contenuto della scuola moderna* (1949), *Fondamenti filosofici della pedagogia* (1956), *Scuola democratica e sistemi scolastici* (1959), fino all'ultima opera *Pedagogia e mondo economico*, scritta nel 1949 e pubblicata per la prima volta nel 1951.

Anche altre case editrici, come La Nuova Italia, pubblicano opere di autori stranieri. L'Editrice Fiorentina era stata diretta fin dal 1930 da Ernesto Codignola, pedagogista che dal 1950 ha avuto anche la direzione della rivista *Scuola e città*, poi passata a Lamberto Borghi. Negli anni Cinquanta trovano spazio nelle collane di questa editrice toscana le traduzioni delle opere di John Dewey: *Scuola e società* scritta nel 1899 e *Democrazia ed educazione*, scritta nel 1916, entrambe pubblicate in Italia nel 1949.

Nel processo di rinnovamento della pedagogia italiana gli studiosi appartenenti alle diverse correnti pedagogiche, quando dibattono sulla pedagogia del lavoro attingono alle teorie di Hessen, di Dewey o di Marx – quest'ultimo riletto da Antonio Gramsci – per rafforzare le proprie posizioni rielaborando criticamente le teorie degli studiosi stranieri (Zago 2023, 63). Il problema, sociale e culturale oltre che pedagogico, è quello di costruire una società autenticamente democratica nella

quale possano trovare ascolto e soluzione le istanze di tutte le classi sociali e di tutte le persone.

L'influenza di Dewey e del suo pragmatismo sulla pedagogia italiana sarà più duratura, anche perché alle sue teorie fa riferimento la pedagogia laica che nel secondo dopoguerra produce studi significativi diventando, dagli anni Settanta, la corrente culturale prevalente. Le teorie pedagogiche di Hessen, figlie del suo umanesimo spiritualistico e accolte dalla corrente cattolica italiana, entrano invece a far parte di una pedagogia di minoranza, così come afferma Giorgio Chiosso:

Hessen in specie rappresentò un potente contraltare a Dewey. Anche lo studioso russo-polacco poneva al centro della propria riflessione la necessità di una scuola democratica nella convinzione che nelle società avanzate struttura e contenuto andavano profondamente ripensati e finalizzati a studi prolungati nel tempo. Del tutto diverso era però lo sfondo teorico nel quale questo proposito era collocato: al pragmatismo di Dewey e alla sua teoria a sfondo sociologico, Hessen opponeva la filosofia dei valori come base pedagogica (Chiosso 2015, 103).

La prima distinzione da fare quindi riguarda proprio lo sfondo culturale e sociale che è determinato dalla provenienza dei due studiosi, dai loro studi e dalla loro formazione. Hessen è europeo, uno studioso russo che si forma come neokantiano in Germania, è interprete della filosofia dei valori, così da concepire questi ultimi come sovrapersonali e in continua evoluzione, grazie al contributo dato da tutte le persone che si esplica in un continuo movimento di crescita (Callegari 2022). Dewey è americano, rappresentante del pragmatismo e il suo strumentalismo, pur non contemplando una dimensione spirituale dell'uomo, propone metodologie di educazione e prassi condivise tese a realizzare una società democratica e giusta (Cambi 2003, 167-176). Per ragioni di brevità in questo lavoro si sono prese in considerazione solo alcune tra le opere di questi studiosi, in modo particolare *Pedagogia e mondo economico* e *Struttura e contenuto della scuola moderna* di Hessen e *Democrazia e educazione* e *Scuola e società* di Dewey. Sergej Hessen, comparativista e profondo conoscitore della pedagogia del suo tempo, aveva pubblicato nel 1929 un volumetto dal titolo *La pedagogia di John Dewey*, nel quale esprimeva apprezzamento per la pedagogia del filosofo americano, apprezzando l'idea di uguaglianza e di libertà che questa esprimeva e la concezione della scuola come comunità di lavoro realmente democratica. Il limite della pedagogia deweyana, secondo il pedagogista russo, stava nel pragmatismo che, senza un fondamento ultratemporale, era costantemente esposta al rischio di cadere in un tecnicismo utilitaristico.

Entrambi gli studiosi hanno dato impulso alla riflessione pedagogica che, intrecciando pedagogia e politica, vede nella scienza dell'educazione la chiave di volta che può portare ad una democrazia reale e non solo nominale.

LA SOCIETÀ DEMOCRATICA
AMERICANA: SUPERARE LA DICOTOMIA
OTTOCENTESCA DELLA FORMAZIONE

La società ottocentesca aveva prodotto, in tutta Europa ma anche negli Stati Uniti, una dicotomia nell'educazione e nell'istruzione: da un lato c'era una scuola per pochi privilegiati che formava i quadri dirigenti e dava gli strumenti per comprendere la realtà e orientarne i cambiamenti, dall'altra una scuola professionale che, oltre a fornire solo una formazione professionale e lavorativa, non si preoccupava di dare i mezzi per partecipare realmente alla vita sociale e poter concorrere al suo cambiamento (Damiano 2019, 224-355).

Dewey dispone di un osservatorio privilegiato che è la società statunitense di inizio Novecento già industrializzata, nella quale il procedimento artigianale, essenzialmente empirico e trasmesso dalla consuetudine, ha lasciato spazio alla tecnica che sta diventando tecnologia e nella quale le professioni industriali hanno portato in primo piano i problemi del rapporto tra scuola e vita industriale. La separazione politica e quella psicologica tra teoria e pratica hanno provocato "la distinzione fra un'educazione liberale connessa con la vita agiata bastevole a se stessa, dedita al puro sapere, e un addestramento utile e pratico alle occupazioni meccaniche, privo di contenuto intellettuale ed estetico" (Dewey 2008, 286-287).

Le occupazioni industriali hanno un contenuto intellettuale maggiore e un potenziale culturale più incisivo di quanto non ne possedessero un tempo. Dewey però è consapevole che la rivoluzione industriale non ha comportato un simultaneo cambio di visione educativa e che lo sviluppo di una società veramente democratica, nella quale tutti partecipino con servizi utili e in cui tutti godano di un meritevole svago, non è ancora realtà: "il problema dell'educazione in una società democratica è di eliminare il dualismo e di costruire un corso di studi che faccia del pensiero una guida di libera pratica per tutti e dell'agio una ricompensa per aver accettato la responsabilità del servizio, piuttosto che uno stato di esenzione di esso" (Dewey 2008, 286)¹.

¹ In un altro passo Dewey scrive "L'aumentata emancipazione politica ed economica delle "masse" si è dimostrata nell'educazione; ha promosso lo sviluppo di un sistema scolastico comune, dell'educazione pubblica e libera. [...] Ma la rivoluzione è ancora incompleta. Prevale ancora l'idea che un'educazione veramente culturale o liberale non possa avere niente in comune, almeno direttamente, con questioni produttive, e che l'edu-

L'educazione non ha ancora superato questa distinzione, tanto che Dewey scrive:

A [...] due modi di occupazione, con la loro distinzione in attività servili e libere (arti) corrispondono due tipi di educazione: quella bassa o meccanica, e quella liberale o intellettuale. Questo addestramento non è che una questione di abitudine e di abilità tecnica, si ottiene mediante la ripetizione e l'assiduità nell'applicazione, non per mezzo del pensiero che suscita e alimenta. L'educazione liberale mira ad allenare l'intelligenza al suo giusto compito, il sapere.

Dietro la distinzione intellettuale e astratta, come appare nella discussione pedagogica, si profila una distinzione sociale fra quelli le cui occupazioni implicano un minimo di pensiero autonomo e di apprezzamento estetico, e quelli che attendono più direttamente alle cose dell'intelligenza e al controllo sulle attività altrui (Dewey 2008, 280).

Quanto sperimentato fino a quel momento non è soddisfacente perché il sistema scolastico risulta essere "un miscuglio inconsistente" nel quale "esistono tanto le materie 'culturali', quanto quelle 'utilitarie' in un insieme inorganico dove le prime non sono socialmente utili per assunto, e le seconde non liberano l'immaginazione o l'attività del pensiero" (Dewey 2008, 283). Di questo problema risentono sia scuole e corsi speciali per le professioni, per la tecnica, per l'addestramento manuale e per il commercio, corsi professionali e preprofessionali, sia lo spirito in cui sono insegnate alcune materie elementari come il leggere, lo scrivere, il far di conto.

Riprendendo la tradizionale distinzione in *otium* e *negotium* propria delle società antiche (Zago 2016, 13-31) Dewey osserva come questa divisione – basata sull'idea che la cultura debba essere liberale perciò non concretamente utile – non possa essere condivisibile:

Nella situazione ereditata, vi è una curiosa mistura, anche in seno a ciascuna materia: da una parte ci sono concessioni al fine utilitario, dall'altra sopravvivono aspetti che una volta erano esclusivi della preparazione all'*otium*. L'elemento "utilità" caratterizza quelli che vengono indicati come motivi dello studio, quello "liberale" caratterizza i metodi di insegnamento. Il risultato di questa mescolanza è forse meno soddisfacente che se ci si fosse attenuti a uno solo dei due principi nella sua integrità [...] solo per un radicato abbaglio si ritiene che le due cose debbano necessariamente essere ostili, in modo che un argomento di studio è illiberale perché è utile, è culturale perché inutile (Dewey, 2008, 283).

cazione adatta alle masse deve essere utile e pratica nel senso che contrappone l'utile e il pratico al nutrimento del gusto e alla librazione del pensiero" (Dewey 2008, 282).

Dewey prosegue la sua argomentazione mettendo in evidenza come l'educazione proposta può anche rispondere ad esigenze economiche e sociali, ma non è formativa per la persona, non concorre al raggiungimento di quello spirito critico che dà indipendenza di giudizio e vera libertà personale: i lavoratori delle industrie non hanno idea degli scopi sociali di ciò che fanno e non hanno interessi personali: compiono il loro lavoro solo per amore del salario, ma non liberamente e intelligentemente. Questo rende illiberale e immorale qualsiasi azione educativa tesa a rendere i lavoratori solo abili in certe occupazioni, in quanto un'azione non è libera se non vi si partecipa liberamente.

La soluzione a questo problema è una nuova forma educativa che sappia conciliare le attività produttive con l'educazione liberale tenendo presenti gli aspetti più vasti del lavoro, in modo da conciliare l'educazione liberale con l'addestramento a finalità sociale, con la capacità di partecipare efficientemente e con soddisfazione alle occupazioni produttive. Solo una formazione completa di questo tipo può portare alla soluzione dei problemi perché permette l'applicazione di quanto si è appreso alla soluzione di situazioni problematiche nuove: "forme ristrette di abilità non possono estendere la loro utilità al di là di se stesse, mentre qualsiasi modo di abilità conseguito con l'approfondimento della conoscenza e col perfezionamento del giudizio è prontamente adoperato in situazioni nuove ed è sotto il controllo personale".

Secondo Dewey il problema dell'educazione in una società democratica è eliminare il dualismo ottocentesco e costruire un corso di studi che, attraverso il libero pensiero, permetta a tutti di acquisire una personale guida pratica, e attraverso l'agiatezza dia a tutti una ricompensa per aver accettato la responsabilità del servizio, piuttosto che uno stato di esenzione da esso.

Mettendo in rilievo quella che è una delle idee portanti della sua pedagogia, cioè la stretta connessione tra pedagogia e politica, educazione e democrazia, Dewey scrive:

Attuare un sistema scolastico dualistico, che dia a quelli in condizioni meno fortunate un'educazione concepita principalmente come una specifica preparazione ai mestieri, significa trattare le scuole come mezzi per trasferire la vecchia divisione di lavoro e agio, cultura e servizio, mente e corpo, classe diretta e classe dirigente in una società nominalmente democratica. Una simile educazione professionale inevitabilmente terrà poco conto dei legami scientifici e storico-umani dei materiali e dei processi coi quali tratta (Dewey 2008, 352).

Secondo lo studioso americano, in una prospettiva concretamente democratica, serve invece un'educazione

professionale che non sottoponga i giovani alle richieste e alle norme del sistema, ma utilizzi i suoi mezzi scientifici e sociali per sviluppare un'intelligenza coraggiosa, e per renderla pratica ed efficiente (Borghi 1962, 108-140). Il lavoro permette di portare a termine, attraverso l'educazione, quella rivoluzione sociale che sembra rimasta sospesa e incompiuta e che reitera le divisioni sociali e le disparità di condizione. Una diversa educazione professionale invece avvicinerrebbe le diverse classi sociali in una società realmente democratica:

Si darebbe ai lavoratori dell'industria il desiderio e l'abilità di condividere il controllo sociale e la capacità di diventare padroni della loro sorte industriale. Si permetterebbe loro di caricare di significato gli aspetti tecnici e meccanici che sono un aspetto così accentuato del nostro sistema di macchine per la produzione e la distribuzione. Questo per coloro che stanno più in basso. Per quel che concerne i rappresentanti della classe privilegiata, la nuova concezione la avvicinerrebbe ai lavoratori, creerebbe in essa una disposizione mentale in grado di scoprire gli elementi culturali nell'attività utile, e aumenterebbe il senso di responsabilità sociale (Dewey 2008, 354).

Anche rispetto al problema del rapporto tra scuola e mondo industriale Dewey si dimostra indipendente da valutazioni di tipo economico. Il lavoro come metodo di insegnamento tende a modificare l'ordine sociale in direzione di una maggiore e più estesa democrazia, quindi non deve essere subordinato ai fattori e ai processi industriali, inoltre avvicina il lavoro scolastico alla vita extrascolastica dando continuità alle attività:

Il problema non è di fare delle scuole un'appendice dell'industria e del commercio, ma di utilizzare i fattori dell'industria per rendere la vita scolastica più attiva, più piena di significato immediato, più aderente all'esperienza extrascolastica [...] vi è il pericolo che l'educazione professionale venga interpretata in teoria e in pratica come educazione al mestiere; come un mezzo di ottenere l'efficienza tecnica in future occupazioni specializzate. L'educazione diventerebbe allora uno strumento per perpetuare inalterato l'ordine industriale attuale della società, invece di operare come un mezzo per la sua trasformazione (Dewey 2008, 349).

Nella visione di Dewey il lavoro, quindi, è il metodo che rinnova la scuola e la rende liberale. La finalità però, pur in una continua dialettica tra teoria e prassi, rimane ancorata alla realtà concreta, anche se egli non dimentica l'educazione morale insita nel lavoro, in quanto la vita industriale è talmente dipendente dalla scienza e influenza così intimamente tutte le forme di relazioni sociali, che diventa occasione per lo sviluppo della mente e del carattere. Nelle comunità democratiche, infatti,

il lavoro manuale e le attività commerciali sono esaltate come prestazioni di servizio e quest'ultimo è un ideale morale molto apprezzato (Borghi 1953, 83-90).

LA PEDAGOGIA E IL MONDO ECONOMICO: LA PROPOSTA DELLA SCUOLA UNICA DI HESSEN

Il problema che maggiormente interessa Sergej Hessen nella sua ricerca filosofica e soprattutto pedagogica è proprio quello della democrazia e, conseguentemente, di una scuola aperta a tutti che elevi la persona e faccia partecipare i cittadini alla creazione e allo sviluppo della cultura².

Il pedagogista russo, interprete della filosofia dei valori, introduce infatti nella sua pedagogia il concetto di cultura che supera sia l'individualità chiusa in se stessa, sia la socialità come regola imposta, in favore di una personalità in continua crescita che contribuisce alla realizzazione dei valori eterni. L'essere, nel suo sviluppo, incontra quattro stadi e ognuno "trapassa" in quello che segue rimanendo strettamente legato a quello che precede e a quello che verrà dopo; gli stadi sono quelli dell'essere biologico, sociale e spirituale, al quale si aggiunge quello religioso, seppur solo accennato negli studi hesseniani. Lo stadio biologico è quello dell'allevamento e della cura; in quello sociale l'essere appartiene alla comunità e all'autorità e si forma nel processo comune; lo stadio spirituale è quello della cultura e porta allo sviluppo della responsabilità personale, dei rapporti spirituali e dell'amore dei valori. In quest'ultimo stadio si liberano gli impulsi creativi e le capacità di ciascuno e si crea una comunità spirituale dinamica e sempre in movimento nella quale si realizza l'uomo libero. Da questo presupposto sorge il dovere sociale di una scuola per tutti, un bene condiviso che non deve essere contrapposto al mondo del lavoro: Hessen nella sua "pedagogia della scuola" vuole una scuola unica, moderna e democratica che possa promuovere una società altrettanto democratica nella quale tutti i cittadini possano avere gli stessi diritti.

La dimensione valoriale e spirituale è fondativa della pedagogia hesseniana, quindi anche della sua pedagogia del lavoro: questa infatti umanizza l'attività lavorativa. La professione, qualunque essa sia, è manifestazione dell'autonomia personale e di quella creazione che si raggiunge nell'ultimo stadio di sviluppo della persona.

In questo aspetto Hessen riprende la tradizione medioevale che si può far risalire a S. Benedetto e all'ordine da lui fondato: *ora et labora*, il motto benedettino, infatti sta ad indicare che il lavoro è il mezzo per vincere l'ozio e le tentazioni dell'intellettualismo. "La dignità della persona non deriva dall'esercizio di una attività anziché di un'altra, ma dall'impegno nel lavoro, voluto da Dio come mezzo per il dominio della natura, e, al tempo stesso, come mezzo di perfezionamento individuale" (Zago 2016, 30).

Su questa scia Hessen afferma che il lavoro non è solo attività produttiva ed utilitaria, ma è fonte dello sviluppo integrale della personalità, perciò non si educa alla professione, ma per mezzo della professione dentro una comunità spirituale che non solo è economico-produttivistica, ma riconosce anche un valore etico al lavoro. Hessen scrive che la comunità spirituale aperta, dinamica, flessibile e creativa, è differente dal gruppo sociale che si presenta rigido e tradizionalista: la comunità è luogo di apertura ed elaborazione della cultura anche attraverso il lavoro.

Secondo Hessen esistono tre concezioni del rapporto fra educazione e vita economica: la prima è quella marxista secondo la quale l'educazione è una sovrastruttura ideologica che serve a plasmare le giovani generazioni secondo un modello che riflette gli interessi delle classi dominanti; la seconda mette in relazione l'aumento di reddito con la diffusione dell'educazione; la terza include nell'economia anche i rapporti psichici e psico-sociali, gli incentivi dell'attività economica e l'influenza della struttura interna delle imprese sulla produttività dei lavoratori.

Tale educazione 'economica' può fare a meno delle scuole, e attuarsi per mezzo della semplice partecipazione del giovane alle attività economiche della generazione più anziana [...], può avere un carattere istituzionale, come, ad esempio, l'apprendistato medioevale, oppure, può essere pura pratica senza forme legali, come l'addestramento negli stabilimenti Ford, o il metodo ovunque abituale di imparare per imitazione un lavoro (Hessen 1971⁵, 13).

Hessen si sofferma poi sugli effetti della seconda rivoluzione industriale che ha condotto ad una crescente meccanizzazione della produzione che solleva il lavoratore dai pesanti sforzi muscolari sostituendoli con gli impianti automatici, ma impone una monotona prestazione parcellizzata che richiede un continuo sforzo mentale di attenzione. Questo lavoro comporta anche maggiori comfort nella vita domestica e un uso ragionevole del tempo libero, quindi anche una forma di educazione extrascolastica. D'altro lato questo processo ha portato alla decadenza delle professioni o vocazioni tradiziona-

² Scrive Hessen: "l'istruzione è la premessa indispensabile, nonché il fondamento principale della democrazia, né mancano esempi di singoli aspetti dell'istruzione considerati e trattati come momenti fondamentali della generale evoluzione democratica" (Hessen 1959, 11).

li durature sostituite da lavori mutevoli e instabili la cui fluidità è condizionata dai continui cambiamenti tecnici, dalle fluttuazioni di mercato e porta alla spersonalizzazione del lavoro.

Lo studioso russo rileva come ci sia la tendenza a creare iniziative sociali intorno all'impresa moderna, e tra queste annovera centri sanitari e ospedali, palestre e società di credito, ma soprattutto scuole e asili. La piena adesione dei lavoratori all'impresa presuppone due cambiamenti: la consapevolezza di lavorare non per il profitto di privati, spesso sconosciuti, ma per bisogni e scopi che hanno valore sociale più alto e la partecipazione di tutti nella responsabilità della direzione. Proprio per questo motivo Hessen afferma che "i mutamenti si orientano in una direzione coincidente col personalizzarsi e spiritualizzarsi dell'educazione di vaste masse popolari, così che l'educazione si rivela profondamente implicata nel processo di trasformazione dell'economia moderna" (Hessen 1971⁵, 31-32). L'aspetto tecnico dei cambiamenti richiede un'educazione "polivalente" e "politecnica" basata su una vasta preparazione scientifica che preveda un apprendistato completo e metodologicamente nuovo, in quanto non è più sufficiente una determinata abilità manuale, ma la si deve accompagnare ad un ampliamento e approfondimento dell'intelligenza del lavoratore. Da questo punto di vista la conclusione a cui giunge Hessen è simile a quella di Dewey, in quanto teoria e pratica progrediscono di pari passo nella preparazione educativa al lavoro e non possono essere scisse. Il professore russo però conclude aggiungendo una dimensione spirituale del lavoro, assente in Dewey: "Soltanto un'educazione polivalente, politecnica, fondata sopra una più vasta preparazione scientifica, può garantire ad ogni lavoratore la possibilità di progredire come anche di partecipare alle scoperte e ai perfezionamenti che, come abbiamo dimostrato, sono entrambi mezzi essenziali per la 'ri-spiritualizzazione' del lavoro". (Hessen 1971⁵, 33). Guardando poi agli aspetti sociali del lavoro, Hessen afferma che

Le conseguenze educative dei mutamenti delle condizioni di lavoro sotto l'aspetto sociale riguardano in primo luogo ciò che è conosciuto abitualmente come educazione alla cooperazione. La nuova tecnica richiede già spesso il lavoro di gruppo, la cui efficienza presuppone uno spirito di collaborazione altamente sviluppato. [...] Il modo migliore per sviluppare lo spirito di collaborazione è di favorire nelle scuole varie attività di cooperazione [...] recentemente estese (in Inghilterra) alle scuole secondarie, essendo state generalmente riconosciute come un elemento necessario dell'educazione liberale. Esse devono cessare di essere un privilegio dell'educazione destinata a pochi e debbono diventare l'elemento base dell'educazione

di tutta la gioventù. Questo concetto ha ottenuto un universale riconoscimento sia in Europa che in America, che nell'U.R.S.S. (Hessen 1971⁵, 35-36).

Poiché le attività che riguardano l'educazione politecnica interessano sia lavoratori che coloro che governano i processi di produzione in un'ottica di "cooperazione democratica", devono diventare "oggetto e occasione per un'educazione più vasta, mirante allo 'sviluppo armonico' (*well-rounded*) o, meglio, 'all'autorealizzazione' della personalità" (Hessen 1971⁵, 40).

Per Hessen allora non è possibile avere due scuole diverse, una della cultura e una professionale, ma una scuola unica per tutti. L'educazione professionale è *educazione del lavoro* in quanto la professione è sviluppo della personalità e si sostanzia di cultura umanistica, così come l'educazione all'*otium* bilancia e fa da controaltare alla fatica del lavoro.

La struttura della scuola unica hesseniana è un modello proposto per superare la dicotomia ottocentesca antidemocratica tra scuola della cultura e scuola del lavoro, tanto che lo studioso propone il lavoro integrato in tutti gli istituti superiori. Il modello della scuola unica sarà parzialmente recepito in Italia con la creazione della Scuola media nel 1963 (Zago 2023, 62).

Anche la pedagogia del lavoro hesseniana è recepita e ben assimilata in Italia: essa raccoglie istanze sociali, politiche e culturali nuove; è coerente con la tradizione spiritualistica; è un'alternativa a quella deweyana che, pur riconoscendo al lavoro educativo una tensione verso lo sviluppo che deriva dall'intreccio tra idee e azione, relativizza quei valori che sono invece radicati almeno nella cultura cattolica italiana. I presupposti culturali infatti che reggono la pedagogia del lavoro di Dewey si radicano in una concezione antropologica che affida all'uomo il compito di raggiungere con l'incessante sviluppo dell'esperienza personale, sociale e lavorativa, la migliore forma democratica possibile; quelli di Hessen pongono di più l'accento sulla dimensione personale che, elevandosi fino alla spiritualità, pone tutti nella condizione di svolgere qualsiasi lavoro "spiritualizzandolo" in vista del massimo sviluppo individuale e sociale e della realizzazione dei valori nella storia umana.

GLI STRUMENTI DELLA PEDAGOGIA DEL LAVORO: IL GIOCO E IL LAVORO SCOLASTICO

Per entrambi gli studiosi il lavoro, che è preceduto dal gioco, è uno strumento educativo valido sia a scuola che nell'extrascuola. Anche in questo caso esistono somiglianze nelle teorie dei due studiosi, così come differenze dovute alla diversa concezione antropologica.

Nel pragmatismo di Dewey il gioco e il lavoro sono strumenti dell'esperienza che collegano quella scolastica a quella extrascolastica: l'opportunità riconosciuta di muovere dall'esperienza e dalle capacità dei discenti ha infatti provocato l'introduzione nel gioco e nel lavoro di forme di attività analoghe a quelle caratteristiche della vita extrascolastica.

Gioco e lavoro hanno dunque la stessa valenza educativa, quella dell'esperienza, della conoscenza legata al fare pratico, intellettuale e sociale nella logica dello strumentalismo, nella quale le idee sono strumenti dalla modificazione e della riorganizzazione dell'esperienza:

Gli studi di psicologia hanno messo in evidenza il valore fondamentale delle tendenze innate a esplorare, maneggiare utensili e materiali, costruire, dare espressione a emozioni gioiose [...] In breve le ragioni per assegnare al gioco e al lavoro attivo un posto definito nel curriculum sono intellettuali e sociali, e vanno oltre l'opportunità di fornire espedienti temporanei e piaceri momentanei (Dewey 2008, 213-214).

Dewey è attento all'aspetto metodologico: non basta semplicemente introdurre giochi e sport, lavori ed esercizi manuali, nella scuola per produrre il cambiamento voluto, in quanto è compito della scuola formare un ambiente nel quale il gioco e il lavoro aiutino a facilitare lo sviluppo morale e mentale (Dewey 1975, 11-12). Tutto dipende dal modo in cui queste attività vengono fatte a scuola: lavorare con carta, cartone, legno, cuoio, stoffa, filo, argilla e sabbia, e coi metalli, con o senza utensili, gite, giardinaggio, cucina, cucito, resoconti, rilegatura di libri, tessitura, pittura, disegno, canto, recite, resoconti, lettura e scrittura, devono essere occupazioni attive con scopi sociali e non semplici esercizi per acquistare un'abilità in vista del futuro.

In Dewey le prassi e le pratiche proposte sono finalizzate a risultati anche intellettuali di accrescimento della conoscenza e della socialità: tutte le attività come il giardinaggio, la tessitura, la costruzione in legno, la manipolazione dei metalli, la cucina sono mosse dagli interessi umani fondamentali che si manifestano a scuola e non hanno un valore meramente economico. La prospettiva pedagogica rimane sempre in primo piano: Dewey afferma che proprio l'importanza crescente dei fattori economici nella vita contemporanea, rende più necessario che l'educazione ne riveli il contenuto scientifico e il valore sociale perché forniscono modi di esperienza intrinsecamente preziosi, e hanno una funzione effettivamente liberatrice. Così conclude che

Il problema dell'educatore è di occupare gli allievi in queste attività in modo tale che, mentre da una parte si

conseguono abilità manuale ed efficienza tecnica e si trova soddisfazione immediata nel lavoro, insieme con la preparazione a un'utilità ulteriore, dall'altra questi effetti vengono subordinati all'educazione, cioè ai risultati intellettuali e alla formazione della disposizione alla socialità (Dewey 2008, 215-216).

Anche l'errore è propedeutico dal punto di vista metodologico e conferisce valore all'azione lavorativa e scolastica, tanto che Dewey ne sottolinea il significato nella crescita personale, anche al di là del risultato sociale che l'azione può avere:

La possibilità di commettere errori è un requisito inerente. Non perché gli sbagli siano desiderabili, ma perché l'eccessivo zelo nello scegliere materiale e strumenti che precludano la possibilità di sbagliare limita l'iniziativa, riduce il giudizio al minimo, e obbliga all'uso di metodi così remoti dalle situazioni complesse della vita che il potere che ne risulta è di scarsa utilità. [...] Nel frattempo è più importante tener vivo un atteggiamento creativo e costruttivo, che assicurarsi una perfezione esterna con l'impegnare l'azione dell'allievo in lavori troppo minutamente regolati.

È proprio la scuola che, nella sua organizzazione di piccola società protetta che riproduce la grande società esterna, può proporre attività lavorative che fanno sperimentare il gusto del lavoro: l'assenza della pressione economica nelle scuole permette di ridurre le situazioni proprie all'attività produttiva degli adulti in condizioni in cui l'occupazione può essere perseguita per se stessa.

Nella concezione di Dewey il gioco è propedeutico al lavoro e i due termini non sono antitetici: "entrambi implicano dei fini coscientemente intrapresi e la selezione e l'adattamento dei materiali e dei processi designati per effettuare i fini desiderati. La differenza tra loro è specialmente di estensione nel tempo e questo fatto incide sull'immediatezza del rapporto tra mezzi e fini" (Dewey 2008, 222). Nel gioco l'azione è più diretta, ma c'è un senso, un'idea direttiva che motiva gli atti successivi, perciò il gioco è libero ed "elastico" perché si nutre di immaginazione, ma tende comunque ad un risultato esterno. Il lavoro è solo più impegnativo e richiede maggiore attenzione:

Quando risultati abbastanza remoti di carattere definito sono previsti e richiedono uno sforzo persistente per il loro compimento, il gioco diventa lavoro. Come il gioco esso significa un'attività finalistica e *non* differisce dal gioco in quanto l'attività è subordinata a un risultato esterno, ma per il fatto che è più lungo il corso dell'attività che il risultato richiede. Necessita una maggiore attenzione continua e bisogna usare maggiore intelligenza per scegliere e formare i mezzi (Dewey 2008, 223-224).

Il lavoro perciò non elimina il gioco, anzi nei momenti di riposo è auspicabile che emozione e immaginazione vengano stimolate per recuperare energie attraverso una sana ricreazione che mantenga la salute fisica e le buone abitudini mentali.

Nella proposta di Hessen dal gioco, caratteristico del grado scolastico pre-elementare, “traspare” il lavoro che mantiene alcune caratteristiche del gioco, ma contemporaneamente se ne distacca perché ha altre finalità. Il bambino svolge l’attività ludica come anomica: essa spazia nel campo della fantasia, mentre il lavoro ha uno scopo che proviene dall’esterno oppure è liberamente scelto, ma attiene alla sfera dell’eteronomia e dell’autonomia. Da neokantiano, Hessen riprende la concezione del gioco del filosofo tedesco:

Il giuoco, possiamo ripetere con Kant, è un ‘attività il cui scopo non supera i limiti dell’attività stessa, e dove, perciò, ogni momento è prezioso di per se stesso. I singoli momenti del lavoro perseguono uno scopo a loro esterno, e sono, quindi, dei mezzi di importanza subordinata rispetto a quella mèta. Raggiunto lo scopo, il lavoro termina; esso ha come mèta, come risultato dell’attività, un determinato prodotto. Lo scopo del lavoro è dato nel futuro, e codesto futuro determina il presente, il quale si svolge attraverso una serie di tappe che conducono ad esso. Al contrario, il giuoco non conosce un fine, è tutto nel presente, può durare all’infinito, non pensa al futuro [...] Il risultato dell’attività non vi ha alcuna importanza; quel che importa è lo svolgimento stesso dell’attività (Hessen 1971⁵, 83).

Il gioco non è da considerare come un’attività senza scopo, ma neanche come un’attività che ha il valore fisiologico di un esercizio necessario per allenare gli organi alle future funzioni. L’antinomia tra gioco e lavoro non è irriducibile, infatti sono due attività esplicate dall’uomo con le cose e sulle cose. Questo significa che il gioco può “trapassare” gradualmente nel lavoro via via che l’oggetto dell’attività obbliga il soggetto ad una sempre maggiore costanza e ad una sempre più razionale pianificazione del corso dell’azione. Il giardino d’infanzia ha il compito di organizzare così l’attività ludica, in modo che essa pur rimanendo gioco faccia “presentire” il futuro lavoro.

Per Hessen l’eteronomia del bambino appare come momento necessario e transitorio, nella via che dall’anomia conduce all’autonomia, dal gioco alla creazione, poiché prima di realizzare gli scopi che l’individuo si pone da sé, egli deve imparare a portare a termine compiti via via più complessi posti dall’esterno. Quindi come l’anomia del gioco deve lasciar trasparire la futura eteronomia del lavoro, quest’ultima deve essere organizzata in modo che sia di preparazione alla meta finale che è l’autonomia.

Gioco e lavoro sono quindi attività distinte che segnano lo sviluppo personale ed anche quello sociale, e se si vuole che il gioco accresca la libertà del bambino bisogna che il materiale di gioco permetta compiti sempre più complicati e tali che il bambino li debba risolvere in maniera indipendente. Il gioco, scrive Hessen, va indirizzato ad un compito, altrimenti, avulso dal compito, degenera nel vuoto trastullo incapace di educare. D’altra parte, però, deve rimanere gioco, perché se si converte prematuramente in compito, degenera in un’occupazione meccanica, priva di spirito. Nella scuola d’infanzia nel gioco deve “trasparire” il compito futuro, che solo l’educatore però conosce, mentre il bambino non lo deve presentire; nel gioco si devono allenare gli organi necessari in futuro nel lavoro: gli organi sensoriali, del linguaggio e dei congegni motori. Nella scuola di primo grado il lavoro si libera del gioco e si oppone ad esso; in quella di secondo grado esiste un dualismo di lavoro e gioco e questi hanno un’influenza reciproca l’uno sull’altro; nella scuola di terzo grado il gioco assume importanza di *ricreazione* (*otium, scholè*) e c’è un dualismo tra lavoro e ricreazione. Hessen colloca la scelta professionale in questo terzo grado superiore di scuola, momento nel quale il lavoro segna l’inizio dell’autonomia personale: nell’ottica di dare un valore formativo al lavoro, la differenziazione professionale viene posta alla fine del percorso formativo. Gioco e lavoro sono due attività che hanno dunque finalità diverse e non sono solo una lo sviluppo dell’altra, come è invece nell’ottica del continuo ed incessante sviluppo deweyano.

Hessen conosce e studia le teorie di Dewey, ma non condivide il fatto che il lavoro realizzi un significato in forma oggettiva, mentre il gioco si accontenta di un solo significato, di un’immagine che è avulsa dal contesto e non prende forma concreta e materiale nella realtà, quindi rimane strettamente collegato solo con la fantasia e il suo elemento non è mai il mondo reale, ma quello dell’immaginazione.

CONCLUSIONE

Gli elementi sui quali costruire una comparazione tra la pedagogia del lavoro di Dewey e quella di Hessen possono essere molti, oltre quelli analizzati nel presente lavoro. Potrà essere interessante in futuro porre in evidenza affinità e aspetti divergenti, ad esempio, nella concezione del lavoro industriale e delle sue implicazioni sociali e culturali, dell’articolazione scolastica e dei contenuti della scuola del lavoro, del metodo di tale scuola, nel profilo del lavoratore che viene tracciato dai due pedagogisti.

Per ciò che concerne i temi presi in esame si può affermare che la corrente laica liberal-democratica della pedagogia italiana, identificabile con la scuola fiorentina di Ernesto Codignola e Lamberto Borghi, rielabora il pensiero di Dewey nella prospettiva di una pedagogia del lavoro che ha affinità con quella hesseniana: prima di tutto nel contribuire alla costruzione di una società democratica nella quale il lavoro dia formazione e dignità alle persone, oltre ad essere motore dello sviluppo industriale.

La pedagogia cattolica – rappresentata da Luigi Agazzi, Giovanni Calò, Raffaele Resta ed altri studiosi – ma anche la personale rielaborazione che Luigi Volpicelli e Armando Armando producono delle teorie gentiliane nell'intento di superarle, accolgono la pedagogia di Hessen e fanno proprio lo schema di quella che Hessen chiama “la struttura” della scuola moderna.

In questa costruzione la dicotomia ottocentesca tra cultura e lavoro e tra scuola della cultura e scuola professionale, che si ripete uguale a se stessa nel primo Novecento, deve essere annullata, in nome di principi democratici ormai imprescindibili per la società italiana del dopoguerra. Tutti i cittadini, che godono degli stessi diritti – secondo quello che Hessen definisce come socialismo giuridico e Dewey comunità democratica – hanno lo stesso diritto di partecipare alla costruzione di una cultura del lavoro che sappia accettare le trasformazioni tecniche ed economiche, ma non ridurre ad esse il lavoro umano.

Per entrambi gli studiosi la pedagogia del lavoro umanizza e contemporaneamente favorisce lo sviluppo sociale ed industriale. Punti di partenza culturalmente diversi, quindi, che giungono a risultati simili, ma non uguali, nella concezione pedagogica del lavoro.

Il dibattito tra le correnti pedagogiche però negli anni presi in considerazione non sfocia in un reale rinnovamento e nemmeno in una nuova legislazione che faccia posto nella scuola italiana alla realizzazione di un cambiamento che il lavoro – attraverso l'esperienza o un rinnovato apprendistato – possa concretizzare (Agazzi 1958).

Queste forme di rinnovamento, anche didattico, trovano spazio solo di recente nella scuola italiana, quando la modifica al sistema duale di formazione viene recepita dalla legislazione con la riforma Gelmini del 2010³, ma devono ancora trovare ampio consenso ed attuazione nella scuola italiana che pur si sforza di mettere in atto

forme di apprendimento esperienziale, alternanza scuola-lavoro e contratti di apprendistato.

La formazione tecnico-professionale, negli anni considerati ancora recepita in parte come alternativa a quella umanistica, non ha trovato neanche nei decenni successivi una convincente integrazione nella scuola: il lavoro non è diventato strategico nello sviluppo di competenze critico-operative e solo recentemente si stanno avviando, faticosamente, prassi che vanno in questa direzione.

BIBLIOGRAFIA

- Agazzi, Aldo. 1958. *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*. Brescia: La Scuola.
- Bellatalla, Luciana. 2016. *Il mio Dewey. Riflessioni sull'eredità deweyana*. Roma: Anicia.
- Borghi, Lamberto. 1953. *L'educazione e i suoi problemi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Borghi, Lamberto. 1962. *Educazione e sviluppo sociale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Callegari, Carla. 2022. *Sergej Hessen (1887-1950). Pedagogista europeo*. Milano: Mimesis.
- Cambi, Franco. 2003. “L'educazione per la democrazia e la democrazia nell'educazione. Itinerari politico-pedagogici (prima e dopo il *New Deal*)”. In *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, a cura di Giuseppe Spadafora, 167-176. Roma: Anicia.
- Chiosso, Giorgio. 2015. *La pedagogia contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Damiano, Elio. 2019. “Per la scuola unica. Pedagogia della scuola e riformismo scolastico nel secondo dopoguerra”. In *I due popoli. Vittorio Chizzolini e “Scuola Italiana Moderna” contro il dualismo scolastico*, a cura di Elio Damiano, Battista Orizio e Evelina Scaglia, 224-355. Roma: Studium.
- Dewey, John. 1975². *Scuola e società*. Prefazione di Ernesto Codignola. Traduzione di Ernesto Codignola e Lamberto Borghi. Firenze: La Nuova Italia. Prima traduzione italiana 1949. Firenze: La Nuova Italia. Originariamente pubblicato *The School and Society*. 1915. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, John. 2008. *Democrazia e educazione* con un saggio introduttivo di Carlo Sini. Milano: Sansoni. Prima traduzione italiana 1949. Firenze: La Nuova Italia. Originariamente pubblicato *Democracy and Education*. 1916. New York: The Macmillan Company.
- Giuseppe, Spadafora. 2015. *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Roma: Anicia.
- Hessen, Sergej. 1949. *Struttura e contenuto della scuola moderna. Principi della didattica nuova*. Traduzione

³ Con la dicitura *Riforma Gelmini* si intendono una serie di atti legislativi emanati dal Governo italiano tra il 2008 e il 2010 che hanno riformato tutti i gradi della scuola italiana, anche tenendo conto delle direttive europee. Si vedano Legge n. 133 del 6 agosto 2008, Legge n. 169 del 30 ottobre 2008, Legge n. 1 del 9 gennaio 2009, Legge n. 240 del 30 dicembre 2010, DM n. 17 del 22 settembre 2010.

ne di Hanna Mirecka e Luigi Volpicelli autorizzata e rivista dall'Autore. Roma: Armando. Originariamente pubblicato nel 1933.

Hessen, Sergej. 1953. *La pedagogia di John Dewey*. A cura di Luigi Volpicelli. Roma: Armando.

Hessen, Sergej. 1958. *Fondamenti filosofici della pedagogia*, voll. 2, a cura di Luigi Volpicelli. Roma: Armando. La prima edizione in italiano dal titolo *Fondamenti della Pedagogia come Filosofia applicata*, edita da Sandron, Palermo, con traduzione di Vera Dolghin e *Avvertenza* di Giuseppe Lombardo Radice è datata 1936. Originariamente pubblicato nel 1923.

Hessen, Sergej. 1959. *Scuola democratica e sistemi scolastici*. Traduzione di Italo Carlo Angle, con due *Appendici* di Giovanni Gozzer e Italo Carlo Angle. Roma: Armando. Originariamente pubblicato nel 1937.

Hessen, Sergej. 1971⁵. *Pedagogia e mondo economico*. Traduzione di Roberto Neri e Luigi Volpicelli autorizzata e riveduta dall'Autore. Roma: Armando. Originariamente pubblicato nel 1949.

Zago, Giuseppe. 2016. *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea. Teorie pedagogiche ed esperienze formative*. Padova: Cleup.

Zago, Giuseppe. 2023. "Il lavoro nella pedagogia e nel sistema formativo italiano del secondo dopoguerra". In *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*, a cura di Maurizio Fabbri, Pierluigi Malavasi, Alessandra Rosa, Ira Vannini, 61-65. Lecce: Pensa Multimedia.



Citation: Fasan, G. (2024). Lanave-asilo Scilla. Storia di un'istituzione educativa veneziana. *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(2): 41-53. doi: 10.36253/rse-16486

Received: August 28, 2024

Accepted: October 27, 2024

Published: December 30, 2024

© 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

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: Simona Salustri, Università di Modena e Reggio.

La nave-asilo Scilla. Storia di un'istituzione educativa veneziana

The Training Ship Scilla: History of a Venetian Educational Institution

GIULIA FASAN

Università di Padova, Italia
giulia.fasan@unipd.it

Abstract. This paper examines the history of the training ship Scilla, established in 1904 in Venice by professor and philanthropist David Levi Morenos, who also promoted the Consortium of Vocational Schools for Maritime Workers in 1917. The ship, serving as a training and boarding school, accommodated orphans from the age of 7, aiming to provide technical, practical, and cultural training for careers in naval professions and the lower ranks of the Merchant Navy, in both traffic and fishing sectors. Similar to other contemporary programs in Genoa, Naples, and Bari, this initiative combined vocational training for regional professions with the opportunity to educate disadvantaged minors at risk of “deviance” and social marginalization. This paper situates the initiative within the broader context of the history of public assistance and childhood education in 20th-century Italy, highlighting the new and significant focus on supporting disadvantaged children and their reintegration into civil society.

Keywords: history of education, history of educational institutions, childhood education, vocational training, youth education.

Riassunto. Il contributo presenta la storia della nave-asilo Scilla, istituita nel 1904 a Venezia per iniziativa del professore e filantropo David Levi Morenos, altresì promotore, nel 1917, del Consorzio delle scuole professionali per le maestranze marittime. La nave-collegio accoglieva orfani del territorio a partire dai 7 anni, con l'obiettivo educativo di fornire una preparazione tecnica, pratica e culturale per ambire al mestiere navale e ai gradi minori della marina mercantile da traffico e da pesca. Questa esperienza – simile ad altre coeve avviate a Genova, Napoli e Bari – univa l'avviamento a una professione tipica del luogo con l'opportunità di educare minori in difficoltà a rischio devianza e marginalità sociale. Nel contributo viene ricollocata nell'ambito della storia della pubblica assistenza e dell'educazione all'infanzia nel Novecento italiano, rimarcando gli aspetti significativi di una nuova e diversa attenzione che iniziava a essere rivolta all'infanzia in difficoltà e al suo reinserimento nella società civile.

Parole chiave: storia dell'educazione, storia delle istituzioni educative, educazione dell'infanzia, formazione professionale, educazione giovanile.

PREMESSA

La storia dell'assistenza all'infanzia e alla gioventù è un vasto contenitore composto anche da microstorie ed esperienze territoriali, sviluppatasi sul territorio italiano in modo difforme, disomogeneo, in tempi diversi e spesso sotto l'influenza di dissimili ideali, egide politiche, mandati vocazionali o confessionali. Si tratta dunque di un ampio orizzonte del quale la storiografia educativa ricostruisce via via tasselli, che vengono approfonditi nella loro unicità e nel loro singolare divenire, e successivamente riposizionati e ricondotti nell'alveo più ampio della storia nazionale, ricercandone la cornice concettuale e semantica più allargata¹.

È in quest'ottica che si ricostruisce la storia della nave-asilo Scilla, istituita a Venezia nel 1904 per iniziativa del professore, educatore e filantropo David Levi Morenos.

Levi Morenos (Venezia, 1863 - Roma, 1933) si formò nel clima del positivismo tardo ottocentesco dell'Università di Padova, compiendo studi di Giurisprudenza e in seconda battuta di Scienze naturali (Montecchi 2011; 2013). Dopo la laurea conseguita con una tesi sulla flora algologica di Venezia rifiutò l'incarico accademico di assistente alla cattedra di Botanica presso l'Università di Messina, e si dedicò all'insegnamento. Fu docente presso la Regia scuola di viticoltura di Conegliano Veneto – nella provincia di Treviso – poi al liceo Tiziano di Belluno, all'Antonio Pigafetta di Vicenza, e dal 1896 al liceo Marco Polo di Venezia (Ferrari 1993). Insegnante, fine scienziato e studioso per tutta la vita, condusse numerose ricerche anche sulla fauna ittica, sulle alghe come nutrimento per i pesci, in un'ottica scientifica – di chiara matrice positivista – di sviluppo della scienza come motore di cambiamento per la condizione umana.

Approfondendo gli aspetti economici e sociali del settore ittico, il lavoro scientifico del Levi Morenos confluì in impegno di promozione e di organizzazione sociale locale – dell'associazionismo, delle attività sindacali, di conferenze e occasioni di disseminazione e informazione – e nel 1903 il professore fondò a Venezia la Società regionale veneta di pesca e acquacoltura, finalizzata a formare “nuovi pescatori”: più colti e istruiti, anzitutto alfabetizzati ma altresì con una migliore qualificazione professionale (Ferrari 1993). A questa seguirono altre importanti iniziative sul litorale veneto – come

anche l'istituzione del Sindacato peschereccio adriatico nel 1909 – che in questa sede si devono tralasciare anche per ragioni di pertinenza all'argomento in oggetto.

L'attenzione alle condizioni sociali ed economiche e alla promozione del benessere umano portarono il professore veneziano a occuparsi dei problemi dei ceti popolari e dei poveri, ad esempio affrontando la piaga diffusa dell'alcolismo e dell'analfabetismo. Così, nel 1894 si era fatto promotore dell'avvio della Scuola libera popolare a Venezia. Organizzando convegni, conferenze periodiche e gite, tale istituzione mirava ad accogliere e a richiamare persone di ogni ceto per offrire un punto di unione, «un terreno sul quale trovarsi uniti» (Levi Morenos 1902, 23). Certamente un progetto non poco ambizioso, che aveva

l'obiettivo dichiarato di fornire ai ceti popolari l'istruzione e di concorrere così alla crescita di uno spirito di fratellanza che superasse le barriere dei partiti politici e delle classi sociali, incarnando un sentire presente nei settori più illuminati e progressisti della borghesia veneziana, di cui Levi Morenos fu un esponente di spicco (Montecchi 2011, 119).

Nel 1907 fu costituita l'Unione veneta delle scuole libere popolari e istituzioni affini, con sede a Venezia, della quale David Levi Morenos fu il primo presidente.

Colpito in modo particolare da quell'infanzia costretta a vivere tra stenti, miseria, malattie e ignoranza, poco dopo l'istituzione della Scuola libera popolare affrontò la questione di offrire un'istruzione agli orfani dei marinai, avviando l'esperienza della nave-asilo Scilla.

Tra l'altro, è da ricordare che l'impegno educativo di Levi Morenos si sostanziò altresì nella costituzione – durante e alla fine della Grande guerra – delle Colonie dei giovani lavoratori, istituite a Roma e nella provincia di Perugia a Città di Castello e a Collestrada, per offrire supporto materiale e morale ma anche formazione professionale ai giovani profughi delle aree occupate e agli orfani di guerra (Montecchi 2011).

ISPIRAZIONI E ORIGINI DELL'ESPERIENZA DELLA NAVE-ASILO SCILLA

Grazie all'amico Luigi Luzzatti, anch'egli veneziano e di famiglia ebraica, e al tempo ministro del Tesoro del secondo gabinetto Giolitti, Levi Morenos ottenne dallo Stato una vecchia cannoniera a elica del 1876, che era stata disarmata e dismessa, la regia nave Scilla. In effetti, con la legge 11 luglio 1904, n. 378, lo Stato non solo dava mandato al ministro dell'Agricoltura di promuovere e sovvenzionare scuole, società ed enti morali che favoris-

¹ In riferimento alla storia dell'infanzia e, nello specifico, dell'assistenza all'infanzia, si rimanda ad alcuni significativi lavori collettanei e monografici: Julia e Becchi 1996; Ulivieri e Covato 2001; Polenghi 2003; Cambi, Di Bari e Sarsini 2012; Lomastro e Reggiani 2013; Colaci 2018; Montecchiani 2021; Pisa 2022; si ricordano altresì alcuni articoli di Guarnieri 2006; Oliviero 2014; Raimondo 2015; Terziyska 2017.

sero il miglioramento delle condizioni di vita dei pescatori e il sostegno dell'industria peschereccia, ma altresì indicava al Ministero della Marina di consegnare la nave Scilla alla Società veneta di pesca e acquicoltura, «per farne sede della scuola di pesca in Venezia, e per istituirvi col concorso degli Enti locali del litorale Adriatico, un asilo per i figli dei pescatori da educare nella professione paterna» (art. 5). È interessante ricordare che lo stesso articolo 5 consegnava al Comune di Chioggia la caserma dei Cappuccini da destinare a ricovero per le vedove povere dei marinai e dei pescatori, dimostrando dunque come si fosse conclamata quella tendenza ottocentesca alla creazione di istituti per differenti tipologie di destinatari e di bisogni, fino a diventare la normale risposta pubblica, ausiliaria o sostitutiva alla famiglia. Si stava procedendo altresì verso un superamento della genericità che caratterizzava gli istituti precedenti e, parallelamente, a una specializzazione delle prestazioni (Gecchele 2019). Infatti, il settore educativo-assistenziale per minori e per persone in situazione di bisogno stava rapidamente crescendo e ricevendo un'attenzione che avrebbe portato a un significativo aumento e diffusione di queste istituzioni – e di enti dedicati – nella prima metà del Novecento italiano, fino a farsi un «territorio estremamente colorito e affollato» (Massa 1977, 38; Zago 2017).

Ispirandosi alle *training ships* inglesi, vecchie imbarcazioni riadibite a convitti per accogliere bambini in difficoltà e formarli come allievi ufficiali della Marina britannica, Levi Morenos fondò sulla Scilla una nave-asilo, ovvero un convitto galleggiante per gli orfani di marinai e pescatori.

La corona inglese si era interessata alla tutela e alla formazione dei figli dei marinai già dal 1673, quando era stata avviata la Royal Mathematical School, affiliata alla scuola per bambini poveri del Christ's Hospital – già attiva a Londra dal 1552 – e volta a offrire un'istruzione matematica e nautica a ragazzi di 11-12 anni, che venivano poi avviati alla Royal Navy britannica. Cento anni dopo, nel 1756, fu fondata la Marine Society, che aveva l'obiettivo di educare e riabilitare la gioventù povera e deviante, avviandola al servizio navale tanto per reintegrarla nella società, quanto per accrescere la forza della nazione inglese. Come osservato da Simonetta Polenghi, tra il 1762 e il 1862 la Marine Society indirizzò in Marina e su navi mercantili più di 10.000 fanciulli, metà dei quali adolescenti di almeno 13 anni d'età² (Polenghi 2003).

² Simonetta Polenghi ha osservato che il caso inglese di “militarizzazione” degli orfani dei soldati fosse molto diverso dagli esempi di altri Stati europei. Gli istituti britannici, infatti, non solo assolvevano a una funzione assistenziale e preventiva, ma davano anche la possibilità di ascesa

Certamente a ispirare ulteriormente Levi Morenos vi era anche la conoscenza dell'esperienza genovese della nave Redenzione Garaventa, di fatto il primo esempio sul territorio italiano di recupero dell'infanzia abbandonata e deviante attraverso l'istituzione di un asilo galleggiante³. In effetti la storia del filantropo veneziano presenta non poche assonanze con quella di Nicolò Garaventa, padre dell'iniziativa ligure. Quest'ultimo, professore presso il liceo Doria di Genova – dove insegnava matematica – e uomo di grande impegno filantropico, tanto che insegnò gratuitamente presso la Confederazione operaia genovese, nel 1883 fondò la scuola Redenzione.

L'incontro con un bambino di circa otto anni che mendicava del pane pare avesse colpito il professore genovese a tal punto da fargli dedicare il resto della vita al recupero dei minori abbandonati e in difficoltà. Così, nel dicembre 1883 Garaventa avviò dapprima la Scuola officina redenzione sulla spianata dell'Acquasola, nel centro di Genova, esperienza poi trasferita su una nave probabilmente per sottrarre i minori a un ambiente sfortunatamente ricco di occasioni di devianza e di corruzione come quello del porto: il mare e la vita marittima gli erano allora parsi ambienti sani, ordinati, con regole ligie e precise, luoghi dove sarebbe stato possibile offrire una istruzione e un avviamento alla professione marittima (Lentini 2017). Nel 1885 il professore e filantropo genovese ricevette la nave cannoniera corazzata Andrea Cappellini, già radiata dalla Marina, che era stata affidata alla sua istituzione nel 1883. Si avviò così l'esperienza della nave scuola Redenzione, che ospitava minori rilasciati dal carcere, figli dei carcerati, figli di donne “traviate”.

Lo stesso Garaventa raccontò – in una pubblicazione in fascicoli poi rimasta incompleta – come l'obiettivo della sua istituzione fosse il recupero, in primis morale, dei suoi allievi, che poi potevano essere affidati ai rami della Marina mercantile e militare. Garaventa, considerando il fanciullo il custode della pianta in cui cresce e si sviluppa l'uomo, sosteneva che fossero gli stimoli esterni e ambientali a corrompere la moralità. L'obbligo educativo e rieducativo doveva, dunque, essere un preciso compito e impegno sociale, tanto dello Stato quanto di ogni cittadino onesto:

sociale: non furono dunque esempi di sfruttamento, consentendo anzi una certa mobilità sociale (Polenghi 2003).

³ Si noti che per quanto riguarda la Garaventa si parla di primo esempio di asilo e istituto galleggiante con sede in un'imbarcazione. Più in generale, la prima istituzione assistenziale avviata sotto l'egida della Marina fu, nel 1831, l'Orfanotrofo della regia marina a Napoli. Questo istituto offriva sostegno alle orfane nubili degli ufficiali della Reale marina borbonica. Nell'Ottocento postunitario crebbe anche il numero di istituti legati alla Marina, come orfanotrofi e fondazioni di assistenza alle vedove.

E come mai la società stessa, intanto che a fosche tinte rende di pubblica ragione le gesta degli infelici fanciulli travolti dimenticando, o fingendo di dimenticare, d'essere essa stessa la grande colpevole, grida a piena voce invocando per essi provvedimenti e rimedi senza però agitarsi energicamente per attuarli? A torme sono i fanciulli abbandonati, seviziati, fatti strumenti di commerci immorali e delle più abbiette passioni ed uccisi. [...] Possiamo noi rimanere impassibili di fronte a questo spaventoso stato di cose? E, ripeto, come possiamo ardire di chiamarci una nazione veramente civile, difettando noi dei fattori della vera civiltà i quali risiedono nella Religione, nell'amor della Patria, nell'educare i popoli alla lealtà, all'onestà in tutte le loro azioni, nell'amore sacro della famiglia, nell'amare il prossimo, specie gli infelici, e finalmente nella carità che devesi pubblicamente e privatamente estrinsecare? Ricordiamo che la decadenza dei costumi segna la decadenza dei popoli e che la moralità è il fondamento della vera libertà. [...] Ogni uomo onesto si faccia sacro dovere di salvare un fanciullo (Garaventa 1909, 5-6).

Bisogna ricordare che non era di poco conto l'idea garaventiana che rieducando attraverso l'amore, la carità e offrendo adeguata istruzione si potessero riabilitare dei fanciulli criminali formandoli a essere dei cittadini onesti. In effetti il periodo storico di cui si discute era dominato in ambito criminologico dalle teorie del positivismo, tra le quali erano diventate celebri le ricerche di Cesare Lombroso, che attribuiva la delinquenza a cause bio-antropologiche (Lombroso 1876). In tal guisa, l'unico approccio possibile era ritenuto quello medico-curativo-terapeutico più che quello educativo. I fattori ambientali ed educativi certamente concorrevano a determinare il comportamento criminale, ma non ne erano né causa primaria né soluzione.

Nonostante alcune critiche mosse all'iniziativa genovese – tra cui anche quelle dello stesso Cesare Lombroso – i risultati ottenuti dall'esperienza ricevettero lodi della stampa – anche accademica – e di diverse personalità. La nave-scuola aveva infatti una media di 50 marinaretti sempre imbarcati e per lo più questi riuscivano efficacemente a essere avviati a un'onesta professione di mare.

Tornando alla veneziana Scilla, l'obiettivo della sua istituzione era di assicurare all'infanzia derelitta e abbandonata – anzitutto orfani della gente di mare – l'istruzione elementare obbligatoria e successivamente quella complementare e professionale, volta a preparare i marinaretti al concorso per l'avviamento al Corpo dei regi equipaggi marittimi (Crem) e all'arruolamento nella Marina mercantile e peschereccia. Oltre all'istruzione di base – al tempo un'opportunità per nulla scontata, soprattutto se si pensa ai ceti popolari o ai bambini in situazione di miseria – si voleva dunque offrire una preparazione tecnica e pratica necessaria al mestiere navale.

Per avviare la nave-asilo, Levi Morenos come primo direttore dell'istituto investì 6.000 lire di tasca propria e 12.000 lire a credito (Ferrari 1993), e fu coadiuvato dal prezioso aiuto della moglie Elvira Dabalà. Già nel giro di pochi anni l'esperienza ebbe un riscontro talmente positivo che a Venezia iniziarono a giungere orfani da ogni regione d'Italia, inclusi alcuni superstiti del terremoto di Messina del 1908.

LA NAVE-ASILO SCILLA E I SUOI MARINARETTI

In seguito all'avvio dell'iniziativa, la nave-asilo Scilla fu ormeggiata a Venezia presso la Fondamenta delle Zattere. Gli alunni dormivano e vivevano sull'imbarcazione, ma scendevano a terra per frequentare la scuola, che si svolgeva presso l'Istituto Cavanis⁴ o all'Angelo Raffaele.

Un articolo dedicato da Michele Crimi a Levi Morenos nell'*Educazione Nazionale* riportava che la Scilla ospitò inizialmente 40 marinaretti, i quali crebbero rapidamente fino agli 80 già nei primi anni di attività (Crimi 1932). Ogni fanciullo doveva pagare una retta quotidiana di 6 lire, che spesso gli veniva anticipata da enti, da benefattori o, se possibile, da familiari. Le donazioni e i guadagni venivano depositati in un libretto di risparmio personale, posseduto da ciascun allievo: ciò significava sia imparare a disporre ragionevolmente del denaro, sia poter iniziare ad avere dei propri risparmi per il futuro.

Normalmente l'ammissione alla scuola prevedeva il compimento del dodicesimo anno d'età, ma in casi eccezionali venivano ammessi allievi anche a partire dai 6-7 anni.

La quotidianità sulla nave iniziava con un solenne saluto alla bandiera che veniva issata sul pennone; poi vi erano i "lavori dell'alba": le pulizie personali e della nave. Veniva ricordata e commemorata ogni ricorrenza, civile e religiosa, inoltre in occasione della celebrazione di San Marco – santo patrono della città – si invitavano i figli dei pescatori delle scuole serali di tutto il circondario a festeggiare presso la nave-asilo.

A livello didattico, la Scilla era una scuola che coglieva i mezzi e gli strumenti di studio direttamente dall'ambiente del mare, mirando non solo alla formazione pro-

⁴ Nel 1804 il sacerdote Antonio Angelo Cavanis, presso la parrocchia di San Trovaso a Venezia, costituì una scuola di carità gratuita. L'istituzione ebbe un grande successo, tanto che due anni dopo fu acquistato palazzo Da Mosto per poter disporre di spazi maggiori. Per ulteriori approfondimenti rispetto al grande impegno educativo di Antonio Angelo Cavanis e di suo fratello Marco Antonio, si rimanda alla scheda dedicata nel Dizionario biografico dell'educazione (compilata da Carla Callegari 2013), in <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html> (ultima consultazione: agosto 2024).

fessionale, ma a un'educazione integrale dei fanciulli, a un'intelligenza aperta, a un carattere onesto e leale, ordinato e volitivo, ma anche affettuoso e generoso. Una istituzione che, come notò Lombardo Radice in un articolo che dedicò a Levi Morenos nel 1933, prima di essere «scuola» era «vita»: poiché era rifugio, casa, famiglia, tempio; perché insegnava non solo il sentimento della responsabilità ma anche la virtù autodidattica attraverso il buon esempio; in forza dell'essere luogo di cure materne e di assistenza sanitaria all'aperto, spazio di disciplina nell'apprendimento della vita di bordo e delle sue regole, ambiente di sviluppo e potenziamento dell'intelligenza attraverso l'osservazione della natura, ma anche di promozione di una mentalità sociale ed economica legata alla vita produttiva locale (Lombardo Radice 1933).

Quando gli allievi si esercitavano con le pratiche di mare sulla Scilla non vi erano classi distinte per età, ma eterogenei gruppi di alunni, che cooperando eseguivano il compito impartito, di lavoro o di studio. I marinaretti imparavano a scrivere non solo a scuola ma anche redigendo e comunicando tra loro attraverso il diario di bordo. Inoltre, si dedicavano al canto, al disegno e a piccoli lavori d'arte.

A partire dal 1911, il legislatore normò la sistemazione delle scuole elementari nautiche sulle navi Caracciolo di Napoli e Scilla di Venezia⁵ (legge 13 luglio 1911, n. 724). Con tale atto normativo veniva anzitutto costituito il Consorzio pro-nave-asilo Caracciolo, concedendo gratuitamente detta nave – anche questa ormai radiata dalla Marina – affinché l'istituto «vi accolga, allevi e faccia istruire nella professione marittima orfani della gente di mare del compartimento marittimo di Napoli e infanzia abbandonata di quella città» (art. 1). Inoltre, il ministro della Marina cedeva gratuitamente alla Società veneta di pesca e acquicoltura la nave Scilla, che per effetto della legge 378 del 1904 era stata consegnata alla stessa Società (art. 2). All'articolo 5 inoltre la legge specificava:

Sarà obbligo dei due enti amministrativi, ai quali vengono cedute la nave *Caracciolo* in Napoli e la nave *Scilla* in Venezia, di provvedere a proprie spese al funzionamento in ciascuna di tali navi-asilo, di un corso di studi costituito:

- a) di una scuola elementare completa (4 classi elementari e 2 di scuola popolare);
- b) di uno o due anni di studi complementari, di insegnamento professionale marittimo.

Gli esami a compimento del corso elementare inferiore dovevano essere svolti nelle scuole comunali, oppu-

⁵ Le fonti purtroppo non permettono di poter ricostruire con esattezza la data dell'avvio della scuola elementare presso la nave Scilla.

re presso la nave-asilo ma in presenza di un commissario nominato dal regio provveditore agli studi. Per le classi del corso complementare, inoltre, era sancito lo svolgimento dei programmi stabiliti dal codice per la Marina mercantile, e per ottenere le abilitazioni rilasciate dalle capitanerie di porto. Gli esami finali dovevano essere svolti seguendo le normative e l'intervento delle autorità designate da detto codice (art. 8).

Superati gli esami, gli alunni licenziati presso le scuole elementari marittime ottenevano il titolo di preferenza per essere ammessi alla scuola mozzini ordinari e alla scuola specialisti. Diversamente, gli allievi con licenza di corso complementare conseguivano il titolo di preferenza per venire assunti nei servizi postali marittimi dello Stato (art. 9).

I consigli di amministrazione dei due enti ebbero così l'obbligo di nominare una Giunta di vigilanza scolastica, formata dal comandante in capo del dipartimento marittimo o da un ufficiale superiore designato dal comandante stesso, dal capitano di porto, dal regio provveditore agli studi e dal preside del Regio istituto nautico della città, e dai rappresentanti dei Comuni di Napoli e di Venezia, questi ultimi solo se avessero concorso al mantenimento dei rispettivi enti. Il governo, inoltre, stabilì di partecipare alle spese delle due istituzioni con un contributo annuo di 12.000 lire per la Scilla e di 16.000 lire per la Caracciolo.

Nel 1913 Levi Morenos visitò personalmente la nave-asilo Caracciolo nel porto di Napoli (Crimi 1932), che era destinata a uno scopo simile a quello della sua Scilla. La Caracciolo, sotto la guida della direttrice Giulia Civita Franceschi, oltre agli orfani della gente di mare ospitava anche numerosi fanciulli abbandonati e a rischio devianza, i «pericolanti». La direttrice ebbe il grande e riconosciuto merito di sperimentare un metodo educativo nuovo, un'educazione – in cui si riconoscevano molti aspetti montessoriani – rivolta a sostenere i naturali bisogni del bambino, anzitutto quello affettivo e quello di «fare», di agire efficacemente nello spazio per apprendere⁶.

Di ritorno da Napoli, Levi Morenos propose un coordinamento delle istituzioni navi-scuola, volto anche ad assicurare una maggiore solidità a queste esperienze; i suoi auspici si concretizzarono nel 1914, con la costituzione dell'Opera nazionale di patronato per le navi asilo (legge 21 giugno 1914, n. 576). Con la legge del 1914 le navi-asilo vennero riconosciute come luoghi che prov-

⁶ Il modello educativo di Civita Franceschi fu elogiato da figure illustri della pedagogia. La memoria della direttrice e dell'esperienza della Caracciolo è oggi conservata presso il Museo del mare di Napoli, in un ricco archivio costituito da numerose fotografie, ampia corrispondenza, documenti ufficiali, materiale sulla gestione e sull'amministrazione della nave, appunti personali e testi di interventi pubblici di Giulia Civita Franceschi.

vedevano al ricovero, all'assistenza e all'istruzione professionale marittima degli orfani di marinai e pescatori, aggiungendo, rispetto agli atti precedenti, che questi luoghi potevano riguardare l'educazione e l'assistenza anche dei fanciulli moralmente o materialmente abbandonati più in generale (art. 1). L'articolo 2 di tale legge definì poi gli obiettivi dell'Opera nazionale di patronato per le navi asilo, che contestualmente stava fondando: promuovere la costituzione e lo sviluppo delle navi-asilo e provvedere al coordinamento dell'azione benefica delle singole navi-asilo, avviando altresì delle collaborazioni con altri enti e istituzioni con scopi affini. Le navi-asilo e l'Opera nazionale di patronato erano ancora soggette alla vigilanza del ministro della Marina.

A tale Opera nazionale fece seguito il Consorzio nazionale delle scuole professionali marittime (1915), eretto poi ad ente morale con il regio decreto del 18 aprile 1920, n. 744. Levi Morenos ne fu segretario fino alla morte. Il passaggio del Consorzio a ente morale favorì l'aumento dell'istituzione di questo tipo di scuole sul territorio italiano, tanto che nel 1921 se ne contavano già 12 (Dissera Bragadin 2010).

Nel 1921 la nave Scilla fu sostituita dalla Volturmo, che poteva ospitare un numero maggiore di marinaretti, fino a 180. Nonostante l'imbarcazione differente, l'istituzione mantenne il vecchio nome di Scilla e anche nel linguaggio comune la denominazione rimase invariata. Durante gli anni Venti gli allievi che venivano licenziati dalle navi-asilo in possesso dei requisiti necessari e del periodo di navigazione prescritto, potevano accedere agli esami per i gradi o le qualifiche di: padrone o marinaio autorizzato al piccolo traffico della costa, marinaio autorizzato alla pesca illimitata e motorista autorizzato.

Nel 1927 ne *L'Educazione Nazionale* fu riprodotto in parte e commentato da Lombardo Radice un articolo di Adolphe Ferrière apparso l'anno precedente nella rivista *Pour l'ère nouvelle*. Trattando delle "scuole nuove" italiane, iniziative precedenti alla riforma Gentile che erano volte all'educazione e alla didattica attiva, nel paragrafo "Comunità di studio e di lavoro", si citò l'esperienza delle navi scuola, all'epoca istituite a Venezia, Genova, Napoli e Cagliari, definendole «una qualità di scuola all'aperto, che usufruisce bene di un particolare ambiente di vita» (Lombardo Radice 1927, 29). L'esperienza napoletana della Caracciolo veniva menzionata da Ferrière come la più importante, studiata finanche in Giappone. Il pregio delle navi-scuola, così come quello di altre "scuole nuove" era quello di aver preceduto le scuole di Stato e di aver preparato il terreno per i nuovi metodi. «Basterà ricordare» – aveva scritto Ferrière in *Pour l'ère nouvelle* e Lombardo Radice ne riportava le parole nella rivista italiana da lui diretta – «le Navi-scuola di

Levi-Morenos, vere scuole elementari per i figli di popolo scelti tra i più miseri, che avevano come ambiente la vita marinara e come metodo l'esperienza individuale» (Lombardo Radice 1927, 20). Il pedagogista catanese apprezzava di queste esperienze gli aspetti di didattica attiva ma anche il forte ingaggio sociale.

A partire dal 1928 l'Opera nazionale balilla assunse la direzione e il coordinamento delle navi-asilo.

Durante gli anni Trenta la nave-scuola lagunare ormeggiò dapprima al Lido di Venezia, poi temporaneamente a Chioggia in attesa dell'allestimento di una nuova sede a Sant'Elena (isola all'estremità orientale di Venezia) e infine a Sabaudia. Nel 1936, in seguito alle nuove disposizioni del comandante generale della Gioventù italiana del littorio, la nave con i suoi 236 marinaretti (Loriga 2010) fu condotta dunque presso la costa laziale, dove rimase fino alla chiusura delle navi scuola nel 1940. Tra l'altro, nel 1933 (regio decreto 27 novembre 1933, n. 1605, convertito nella legge 28 gennaio 1934, n. 232) il Consorzio nazionale delle scuole professionali marittime era stato sottoposto alla vigilanza del Ministero dell'educazione nazionale, che avrebbe dovuto farsi garante dell'indirizzo prevalentemente peschereccio dell'istruzione. Nel 1936 al Consorzio fu cambiata la denominazione, e divenne Ente nazionale per l'educazione marinara (Enem, regio decreto 24 luglio 1936, pubblicato nella *Gazzetta ufficiale* del 24 ottobre 1936, n. 248).

Alberto Cosulich, armatore e filantropo veneziano, in un suo volume dedicato alla città lagunare raccolse una testimonianza orale di un ex marinaretto della Scilla, Aldo Penzo. Penzo entrò nella scuola a 9 anni, e al suo ingresso gli furono consegnati un sacco, uno zaino, un telo con funzione di branda e una divisa. La quotidianità sulla Scilla era di tipo militare: svegli alle 5.30 del mattino, gli allievi dovevano riordinare la branda, lavarsi in coperta – il ponte superiore della nave – grazie a grandi mastelle piene d'acqua, sia d'estate e sia d'inverno, dove poi veniva anche lavata la biancheria. Sulla nave si praticavano le esercitazioni marinare: svolgere e riavvolgere le vele, lavare il ponte di coperta, salire sugli alberi della nave. Gli allievi scendevano di bordo solo per andare a scuola o in occasioni formali, come i funerali dei benefattori. Il rancio di mezzogiorno era solitamente pasta o minestrone e carne, alla sera polenta, fagioli e baccalà. Sulla barca non vi era il riscaldamento. Licenziati dalla Scilla molti intraprendevano la via della pesca nella vicina Chioggia, altri diventavano mozzi di bordo (Cosulich 1988, 75-76). La testimonianza orale riportata da Cosulich, certamente molto interessante, manca tuttavia di una preziosa datazione. Per quanto si è finora rinvenuto, non è stato possibile risalire al periodo del quale Aldo Penzo racconta una vita a bordo spar-

tana e difficile. Dalle informazioni presenti, tuttavia, è possibile ipotizzare che l'ex marinaretto abbia frequentato l'istituzione prima del 1940, dal momento che la routine quotidiana a bordo dopo la fine della Seconda guerra mondiale sarebbe stata piuttosto differente.

Nel settembre 1945, dopo la conclusione della Seconda guerra mondiale, un comitato composto da alcuni rappresentanti del Comune di Venezia, della provincia, della prefettura, di altri enti cittadini ed ex amministratori della Scilla riavviò la vecchia istituzione. Questa riprese la sua attività educativa seppure con mezzi assai limitati e legati esclusivamente alla beneficenza.

Nei primi anni Cinquanta la Fondazione Giorgio Cini iniziò a interessarsi alla storia e alle vicende degli orfani e dei marinai della Scilla.

La Fondazione Giorgio Cini era stata istituita dal conte Vittorio Cini il 20 aprile 1951, in ricordo del figlio Giorgio, e mirava a restaurare l'isola di San Giorgio Maggiore, che versava in condizione di degrado, e a reinserirla nella vita della città lagunare, avviandovi centri formativi ma anche spazi per attività sociali e culturali. Con decreto del presidente della Repubblica il 16 agosto 1952 l'Istituto Scilla, fino a quel momento associazione priva di personalità giuridica, ebbe il riconoscimento tanto atteso e la denominazione di Istituto Scilla per l'educazione degli orfani dei marinai e pescatori. La Fondazione Cini ospitò presso il Centro marinaro sull'isola di San Giorgio anche l'Istituto Scilla, oltre a una scuola di avviamento professionale, di fatto accorpando le esperienze sotto un unico tetto. Tra il 1951 e il 1954 si susseguirono importanti lavori di restauro e riqualificazione delle architetture e dei giardini dell'isola di San Giorgio Maggiore. Per avviare il Centro marinaro Giorgio Cini furono costruiti gli edifici per il convitto, per la scuola di avviamento, per l'istituto professionale e per le officine, il cantiere-scuola, campi sportivi, piscina e palestra.

Le officine erano dotate di strumentazione, impianti e macchinari per la formazione professionale, teorica e pratica; l'istituzione vantava anche una piccola flotta di navi scuola dove gli allievi potevano mettere in pratica gli insegnamenti ricevuti e sperimentare la quotidianità professionale del lavoro di mare. Negli anni successivi la Fondazione si fece promotrice di eventi e manifestazioni culturali, e ospitò visite di illustri esponenti del mondo politico nazionale e non – come Alcide De Gasperi, Aldo Moro, Amintore Fanfani o Giovanni Gronchi – ma anche della cultura – Ezra Pound, ad esempio – e del mondo ecclesiastico – come Albino Luciani, al tempo della visita patriarca di Venezia, poi papa Giovanni Paolo I.

Gli allievi dell'Istituto Scilla erano ospitati gratuitamente presso il Centro marinaro. Alcuni enti assisten-

ziali provvedevano al pagamento delle rette. A titolo esemplificativo si citano alcuni tra gli enti che nel 1956 sovvenzionarono le rette degli iscritti: la Casa orfani gente di mare di Roma e di Genova; l'Ente nazionale assistenza orfani dei lavoratori italiani (Enaoli); l'Opera maternità e infanzia di Venezia; le Opere nazionali orfani di guerra di Venezia, Trieste, Napoli, Udine, Catania, Pavia, Salerno; l'Istituto Scilla; l'Istituto provinciale dell'infanzia; la Previdenza sociale di Venezia. Sotto la nuova guida le iscrizioni ripresero a crescere rapidamente; di seguito i dati che riporta una pubblicazione degli anni Novanta di un professore del Centro marinaro, Sandro Donaggio, recuperata e diffusa dall'Associazione marinaretti e allievi centro marinaro "Giorgio Cini" Venezia, a tutt'oggi ancora attiva:

anno	elementari	avviamento	ist. professionale	alunni
1952	-	130	-	130
1953	-	265	-	265
1954	42	196	26	264
1955	60	219	38	317

Fonte: <http://www.marinaretti-venezia.it/pagine/storia.htm> (ultima consultazione: luglio 2024)

Dopo la scuola elementare, erano dunque previsti tre anni di avviamento ai quali seguivano tre anni di istituto professionale. I marinaretti che venivano accolti già a 8 anni frequentavano l'istituto per un totale di circa nove anni, a partire dalla scuola elementare. Seppure in un mutato contesto politico, sociale, ma anche dell'educazione scolastica, ancora negli anni Cinquanta restò viva l'idea – con la quale Levi Morenos aveva ispirato l'avvio della Scilla molti anni prima e riconducibile alle esperienze di attivismo pedagogico – dell'"imparare facendo", oltre che studiando. Centrale era la possibilità di offrire un'esperienza pratica di almeno sei anni consecutivi, sotto la guida degli istitutori che mettevano a disposizione il loro bagaglio professionale.

Contrariamente allo stile educativo che aveva contraddistinto le scuole e le istituzioni in epoca fascista, l'educazione presso il convitto dove vivevano i marinaretti si basava sulla triade disciplina, responsabilità e libertà. La disciplina doveva arrivare per "intima convinzione", un orientamento morale introiettato affinché gli allievi percepissero in prima persona le conseguenze di eventuali comportamenti dannosi o di manchevolezze. Era inoltre supportato lo spirito di iniziativa, valutato come consono alla professione marittima. Gli allievi più grandi svolgevano a turno il ruolo di "caposquadra",

al fine di guidare nelle libere uscite in città i compagni più piccoli.

Anche la salute fisica veniva curata e sorvegliata, promuovendo l'attività sportiva e sottoponendo i marinaretti a controlli mensili di peso, statura e sviluppo in generale.

L'Istituto ancora negli anni Cinquanta portava avanti l'importante obiettivo di far del bene agli allievi, che avrebbero dovuto trovarvi «indulgente vigilanza» e «serena affettuosità di una famiglia» affinché potessero essere educati e formati nella propria dignità e nel dovere individuale (Regolamento, 1956).

Numerose divennero anche le attività culturali e ricreative: dal gruppo dei cantori degli anni Cinquanta a vari club – musica, pittura, modellisti, sportivi, del Vangelo, della recita, della pesca – che furono promossi soprattutto nel decennio successivo.

Tra il 1958 e il 1969 tanto l'Istituto Scilla quanto l'Istituto per le attività marinare Giorgio Cini fruiro di una colonia montana vicino a Tarvisio, in Friuli. Gli allievi venivano ospitati a turni nella colonia, durante i mesi di luglio, agosto e settembre.

L'Istituto professionale di Stato Giorgio Cini, istituito nel 1956, integrò le scuole del Centro marinaro avviando le sezioni per la preparazione professionale di meccanici motoristi navali, padroni marittimi, carpentieri tracciatori, disegnatori navali, radiotelegrafisti ed elettricisti di bordo. Nel 1959 il Centro marinaro ospitava più di 500 ragazzi.

Fino agli anni Settanta l'Istituto Scilla rimase di fatto un'entità separata dall'Istituto professionale di Stato Giorgio Cini. Nel 1972 la Fondazione Cini stipulò una convenzione con lo Stato e le sue scuole di avviamento professionale confluirono nell'Istituto professionale di Stato per le attività marinare Giorgio Cini. Il professor Donaggio negli anni Novanta riportava come l'istituto – a partire dagli anni Settanta – avesse gradualmente abbandonato la funzione primaria di aiuto agli orfani di guerra e di mare; chiaramente, le ormai mutate condizioni socio-economiche avevano creato un quadro sociale ben diverso da quello in cui si era avviata novant'anni prima l'esperienza della Scilla. Tra gli ultimi orfani ospitati presso il Centro marinaro vi furono alcuni provenienti dal Friuli, in seguito al gravissimo terremoto del 6 maggio 1976, tristemente consegnato alla storia come uno degli eventi naturali peggiori che segnò il Paese.

Con un decreto del presidente della Repubblica del dicembre 1980, la Fondazione Giorgio Cini venne

autorizzata ad accettare la devoluzione del patrimonio residuo dell'Istituto Scilla per l'educazione marinara degli orfani dei marinari e pescatori, con l'impegno di costituire e conservare al suo interno un istituto, dotato di

autonomia organizzativa, avente il fine di incrementare le iniziative educative e formative che si ricollegano alla tradizione marinara veneziana e ciò sia mediante la concessione di borse di studio o di premi con preferenza per gli orfani di marinari e pescatori, sia mediante corsi di cultura marinara (decreto presidente della Repubblica 10 dicembre 1980, n. 1025).

L'Istituto professionale per l'industria e le attività marinare Giorgio Cini – ancora con convitto annesso – è oggi parte del Polo tecnico professionale di Venezia I.I.S. Vendramin Corner.

«LE IDEE CAMMINANO CON LE GAMBE
DEGLI UOMINI». DAVID LEVI MORENOS
PIONIERE DELLA SCUOLA ATTIVA

Se già l'esperienza della Scilla aveva recato una certa notorietà nazionale a David Levi Morenos, certamente le esperienze delle Colonie dei giovani lavoratori lo confermarono quale personalità del mondo educativo, noto sia nelle cerchie degli intellettuali filantropi – tra i quali Giovanni Cena, Sibilla Aleramo⁷, Angelo e Anna Celli, che a partire dal 1907 avevano costituito il Comitato delle scuole per i contadini nell'Agro Romano⁸ – ma anche nel mondo pedagogico, come attestano i riconoscimenti di nomi illustri quali Giuseppe Lombardo Radice, Adolphe Ferrière e Peter Engel.

Nell'ottobre 1928 Lombardo Radice gli dedicò un trafiletto ne *L'Educazione Nazionale*, dal titolo "Onore a Levi-Morenos", nel quale diede notizia dell'attribuzione a Levi Morenos del diploma di benemerita di primo grado con facoltà di fregiarsi della medaglia d'oro, conferito dall'allora ministro della Pubblica Istruzione del governo Mussolini Giuseppe Belluzzo. La motivazione dell'onorificenza, spiegava il pedagogista catanese, costituiva già di per sé un elevatissimo titolo d'onore, mettendo in evidenza il pregio dell'«opera nobilissima [...] ch'egli ha saputo e voluto realizzare con tenacia e fede inesauribile» (Lombardo Radice 1928, 516) in favore dei giovani orfani e abbandonati e della loro educazione morale e culturale.

Nel suo *Il problema dell'educazione infantile* del 1929, Lombardo Radice dedicò un'altra citazione alle illustri esperienze avviate dal filantropo veneziano. Nel-

⁷ Sia David Levi Morenos sia la moglie Elvira Dabalà intrattennero con l'amica Sibilla Aleramo una corrispondenza epistolare tra il 1904 e il 1913. Il carteggio, oggi custodito nell'Archivio Sibilla Aleramo della Fondazione Gramsci di Roma, offre preziose informazioni sull'impegno prosociale di Levi Morenos a Venezia e dei sodali filantropi nell'Agro Romano.

⁸ In merito alle esperienze delle scuole dell'Agro Romano si rimanda ai lavori di Alatri 2000; 2006; Alatri e Ciacciarelli 1994; Montecchi 2015.

la sezione “Esperienze didattiche prima della Riforma”, il pedagogista delineava regione per regione le migliori «scuole d'avanguardia» che avevano creato dei precedenti importanti, e delle quali la riforma Gentile del 1923 era stata continuazione e suggello. Si trattava di buone opere di arte educativa riuscite nonostante il «grigiore didattico della scuola italiana prima della riforma» (Lombardo Radice 1929, 219), elogiata soprattutto per aver convertito la didattica da «arte di insegnare» ad arte di «osservare, promuovere e disciplinare» le spontanee manifestazioni e le attività creative del fanciullo. L'unico nome citato per le esperienze legate alla regione Veneto è proprio quello del Levi Morenos e della sua nave scuola che fu esempio di «educazione integrale, intesa come studio-espressione della vita» (Lombardo Radice 1929, 224), laboratorio di pedagogia pratica e attiva, istanze poi trasportate anche nelle Colonie per i giovani lavoratori umbre e romane⁹.

A buona ragione però Montecchi (2011) ha sottolineato come il riconoscimento più illustre di Lombardo Radice all'opera di Levi Morenos giunse nel marzo del 1933, poco dopo la morte del veneziano e, tra l'altro, nell'ultimo numero de *L'Educazione Nazionale* prima della sospensione forzata per volere dell'autorità di governo (Cives 1983; Chiosso 2019). In un articolo di ben sette pagine, “Levi-Morenos e la didattica nuova”, il pedagogista catanese offrì un prezioso spaccato dell'opera educativa dell'educatore-filantropo e della sua «etica sociale», fino a pregiarlo, proprio in virtù dell'istituzione della nave-asilo Scilla, della considerazione di «primo realizzatore della Scuola Attiva» in ordine cronologico e di «primo vero riformatore dei programmi ufficiali»:

Che specie di manuale di matematica elementare può occorrere ai fanciulletti che provvedono alle spese e tengono la contabilità, e misurano e fabbricano tante cose? Basta il maestro che sappia sfruttare la nave-asilo, per suscitare problemi di ogni specie, aritmetici e geometrici, con riferimenti alla vita del mare, al lavoro dei piccoli marinai. Poche lezioni, molte applicazioni vissute. Che trattato elementare di geografia varrà per questi bimbi che

usano la bussola, che dirigono imbarcazioni, che si spostano colle imbarcazioni a esplorare la regione lagunare, che leggono carte nautiche, che hanno pratica di bandiere di ogni nazione, e notizie dirette di tanti porti del mondo, dei prodotti dei vari climi, epperò curiosità continua delle documentazioni illustrative e insaziata brama di viaggiare di fantasia? Libri sì; ma libri di una *biblioteca*; non libri di *testo*. L'ordine e il sistema, la graduazione e lo sviluppo delle conoscenze saranno opera non dei libri di scuola ma del maestro, nelle rare lezioni. [...] Levi-Morenos mentre voleva creare la scuola dei piccoli marinai, si trovò ad aver creato, quasi senza saperlo, la scuola per tutti, la *scuola nuova* sul cui modello – fosse l'ambiente campo o laguna, piano o collina o montagna, e la vita di lavoro predominante pesca o agricoltura o industria – poteva riformarsi ogni scuola (Lombardo Radice 1933, 166-167).

Anche nelle Colonie, proseguiva il celebre pedagogista, erano state trasportate le stesse «geniali trovate della comunità giovanile della “R. Nave Scilla”» (Lombardo Radice 1933, 168), prodigiose scuole di vita dove lo studio nasceva dal lavoro. Il professore veneziano aveva dunque saputo anticipare lo spirito della “didattica nuova”.

Similmente, Adolphe Ferrière e Peter Engel nelle pagine di *Pour l'ère nouvelle*, riconobbero Levi Morenos come precursore della scuola attiva e apostolo della scuola nuova, senza che egli avesse in effetti saputo o tentato di esserlo (Ferrière 1926, 1927; Engel 1926).

Proprio in seno all'esperienza delle Colonie, a partire dal 1927 Levi Morenos avviò la rivista *Nostra Madre Terra*, mensile per l'educazione integrale e rurale e organo di propaganda a favore delle Colonie dei giovani lavoratori, pubblicato fino al 1933. In queste pagine, assieme a una memoria di 31 pagine, dal titolo “Per una esperienza nazionale di educazione rurale integrale: le colonie dei giovani lavoratori” e pubblicata dalla rivista *Le assicurazioni sociali* (Levi Morenos 1927), si ritrovano le caratteristiche del pensiero educativo del professore veneziano rispetto all'esperienza delle Colonie. Sfortunatamente non vi è un lascito simile anche nei riguardi della nave-asilo Scilla, per quanto fino ad oggi è stato rinvenuto. Tuttavia è interessante proporre alcune considerazioni sulle idee che, se da una parte riguardano di fatto il Levi Morenos delle Colonie, in età più matura, dall'altra è possibile supporre che avessero cominciato, almeno in forma embrionale, a contraddistinguere e guidare il suo operato già dai tempi iniziali.

Al di là degli aspetti di ispirazione attivistica lodati appunto da Lombardo Radice e Ferrière, la visione educativa di Levi Morenos di fatto nasceva da matrici teoriche dissimili dal pensiero in cui si era formato, ad esempio, il pedagogista catanese. Levi Morenos fu infatti profondamente influenzato tanto dalla formazione scientifica di stampo positivista, quanto dalla sua propensione

⁹ Nella “Lettera alla signorina Rotten” – direttrice della rivista *Das Werdende Zeitalter*, diffusa in Germania, Austria e Svizzera tedesca, Elisabeth Rotten fu una figura di spicco del movimento internazionale dell'educazione nuova (Scaglia 2021) – del 12 maggio 1926, Lombardo Radice, oltre a fare esplicito riferimento a Levi Morenos e alla sua nave-scuola, raccontò che egli stesso insegnò a Firenze in un convitto per orfani di marinai, dove allievi di origine ligure si preparavano alla vita di mare. Questa esperienza ebbe luogo tra il 1902 e il 1903, durante gli anni di studio trascorsi a Firenze dopo la laurea in Filosofia a Pisa. Non si trattava di una scuola galleggiante, ma nel cortile dell'istituto era stata ricostruita la coperta di una nave per svolgere le esercitazioni marinare. Il pedagogista catanese la definì una «*scuola-palestra e famiglia*», luogo dove trovò la piena realizzazione del suo bisogno di educare (Lombardo Radice 1927, 75-76).

etica e religiosa vicina al pensiero francescano. Da una parte, dunque, considerava la dimensione sociale come centrale, ed ogni singolo individuo era fondamentale per il progresso della società tutta: «immaginava la vita e l'organizzazione sociale al pari di un organismo vivente, composto dall'unione di più parti e dotato di funzioni diverse» (Montecchi 2013, 129). Da un punto di vista spirituale, invece, il mondo della natura era considerato quel luogo dove ritrovare armonia e serenità. Il lavoro a contatto con la natura era quel genere di occupazione che donava gioia. In *Nostra Madre Terra* questo tipo di pulsione è rivolta al lavoro nei campi, ma è plausibile che anche in quello del mare il filantropo veneziano ritrovasse le stesse caratteristiche. Fu ancora una volta Lombardo Radice a valorizzare maggiormente l'operato di Levi Morenos in relazione alla promozione di scuole del lavoro, quali luoghi ove «il lavoro stesso è formativo di umanità, sia per l'educazione del carattere che per l'orientamento spirituale e l'organizzazione della cultura» (Lombardo Radice 1933, 166).

Una seconda considerazione è da rivolgere all'interesse del Levi Morenos per la preparazione del maestro rurale. In un articolo comparso in *Nostra Madre Terra* nel maggio 1930, egli tracciò i contorni del “maestro agricoltore”, un progetto professionale per rilanciare la figura del maestro rurale, da realizzare dunque nelle scuole di campagna. Questo ruolo doveva essere formato nell'ambiente in modo tale da sostenere la sua vocazione e l'attaccamento alla vita rurale: egli viveva in campagna, lavorava in campagna, insegnava in campagna (Levi Morenos 1930). Anche in questo caso, le assonanze riportano a quella che, si ipotizza, forse fu l'idea di un “maestro marinaro” sulla Scilla, una figura educativa legata all'ambiente a livello intimo, vocazionale e umanitario. Tratti che, tra l'altro, contraddistinsero lo stesso Levi Morenos e che si può supporre lo guidarono in quelle intuizioni innovative che lo avvicinarono a Lombardo Radice, pur partendo da formazioni e quadri teorici di riferimento ben diversi.

In tempi più recenti, il sociologo Fabrizio Ferrari, scrivendo di Levi Morenos, osservava: «Non v'è dubbio che le idee camminano con le gambe degli uomini. Ma vi sono certuni che le producono e le fanno pure essi stessi progredire» (Ferrari 1993, 38). E certamente la visione di matrice positivista di una scienza che si prodiga per il progresso sociale si unì, nel caso dell'eccellente personalità di David Levi Morenos, a una notevole spinta filantropica e umanitaria, guidandolo nella costruzione di esperienze di pregevole spessore educativo, conosciute non solo a livello nazionale ma altresì oltralpe, come quella, per l'appunto, della nave-asilo Scilla. Sep-pure il suo operato e la sua indole fossero fortemente

orientati dalla formazione in clima positivista che aveva ricevuto, proprio la didattica attiva proposta presso la sua scuola galleggiante gli procurò grandi apprezzamenti, come si è visto, da parte di pedagogisti appartenenti a ben altre correnti di pensiero.

Concordando con Lombardo Radice, l'unico rammarico rispetto a Levi Morenos e al suo impegno educativo e di promozione sociale locale è che egli abbia raccontato per iscritto delle sue iniziative solamente in minima parte. Rispetto all'esperienza della Scilla non lasciò memorie inerenti al processo di costituzione di tale istituzione, o alle intuizioni che lo guidarono nelle idee didattiche e della pratica che si fa apprendimento. Sarebbe stata una sua ulteriore eredità nell'ottica, che portò avanti per tutta la vita, che agire per il bene fosse un'irradiazione che attira forze similari.

In effetti, una sua analisi dell'idea di educazione nei confronti dell'infanzia abbandonata e derelitta, oppure una riflessione sul tema della “scuola all'aperto”¹⁰ – perché di fatto la Scilla fu in parte anche questo – avrebbero oggi aiutato ulteriormente la storiografia educativa a ricomporre il variopinto e ricco quadro di tutte quelle esperienze pedagogiche con esplicite finalità di ordine educativo che ebbero luogo sul territorio nazionale e che si discostarono da quanto tradizionalmente si connota come “scuola”.

CONCLUSIONI

Le considerazioni conclusive riguardano alcuni nodi fondamentali che emergono dallo studio dell'esperienza della Scilla e dell'opera di David Levi Morenos.

In primo luogo si vuol fare riferimento a quella parte della sua eredità che affonda le radici nella matrice positivista. In questo senso, l'idea di un progresso che attraverso le scoperte scientifiche e la nuova società industriale avrebbe potuto portare benessere all'umanità, richiedeva altresì di intendere l'educazione come un “fatto sociale”, del quale lo Stato in primis doveva farsi carico (Chiosso 2023). In Levi Morenos l'idea di progresso sociale venne intesa come assidua opera di assistenza verso i ceti diseredati (Lombardo Radice 1933). Il segreto del farsi della civiltà risiedeva nell'unione morale, dove ogni uomo, in quanto tale, realizzasse il proprio piano

¹⁰ Si noti come negli stessi anni della Scilla fu avviata a Padova la Rag-gio di Sole (1905), prima scuola all'aperto su territorio italiano. Nel primo Novecento la città di Padova detenne un primato nell'ambito dell'igiene pubblica e dell'attenzione alla salute della popolazione che si doveva tanto a medici, amministratori, direttori scolastici e filantropi interessati alla prevenzione e all'educazione all'igiene, quanto al pensiero di matrice positivista che fuoriusciva dall'Ateneo patavino (Fasan 2021; 2024), che si ricorda fu il luogo di formazione di Levi Morenos.

di vita nel tentativo di escludere o arginare quanto più possibile guerre e lotte: l'accordo tra le persone di ogni ceto sociale, di ogni paese, di ogni partito, era non solo possibile, ma doveroso per il bene sociale.

Levi Morenos ebbe così un altro grande merito, che resta in secondo piano rispetto al valore delle sue istituzioni: oltre al lavoro con i fanciulli, cercò di educare le classi dirigenti ad avere coscienza della loro responsabilità verso le classi umili, sollecitando una nobile mobilitazione e una cosciente collaborazione sociale. Sosteneva e sperava nella diffusione di un'etica sociale che «svegliasse in ciascuno l'attitudine a comprendere e aiutare gli altri» (Lombardo Radice 1933, 164).

In secondo luogo, l'esperienza della nave-asilo Scilla dimostrò la potenzialità della scuola del lavoro, laddove cultura generale e professione erano inscindibili, l'una in funzione dell'altra; laddove il metodo – qui si può comprendere ulteriormente l'elogio che Lombardo Radice dedicò al professore veneziano – non era il libro di testo ma il maestro e il suo esempio, l'insegnante “artista” la cui pratica e testimonianza – l'atto personale, per usare un gergo lombardiano – erano fondamentali nel promuovere negli allievi la spinta ad autoregolarsi, vivendo e interiorizzando il senso morale. Un orientamento educativo rispettoso della natura del fanciullo dove il valore dell'esperienza educativa risiedeva nell'apprendere a educarsi – non nell'essere educato – atto stesso di vita (Chiosso 2019; Scaglia 2021).

Anche rispetto al diario di bordo che i marinaretti compilavano, Lombardo Radice fece notare che si trattava di un'ulteriore anticipazione didattica, «felicissima esercitazione per la ricca spontaneità dei fanciulli e per l'opera disciplinatrice del pensiero e dello stile che per suo mezzo il maestro poteva svolgere [...] “come viviamo, cosa facciamo”: e c'era posto per il sentimento e per la ragione» (Lombardo Radice 1933, 167).

Bisogna ricordare che nell'Italia postunitaria la questione dell'avviamento al lavoro in sede scolastica fu un argomento assai sentito e dibattuto. Ritenuto insufficiente l'insegnamento scolastico tradizionale per rispondere alle nuove istanze del crescente sistema industriale, a partire dagli anni Ottanta dell'Ottocento il Ministero dell'istruzione aveva sovvenzionato quattro viaggi europei di ricerca e di studio – i “viaggi pedagogici”, i primi tre compiuti da Aristide Gabelli e Pasquale Villari – volti a offrire un quadro comparativo rispetto alle finalità dell'introduzione del lavoro, ai metodi didattici, alle figure cui ne veniva affidato l'insegnamento, al tipo di lavoro in relazione all'età degli alunni (Zago e Callegari 2016). Si voleva arrivare a definire quale esperienza lavorativa avrebbe potuto essere integrata nella scuola

elementare italiana, come si sarebbe potuto svolgere l'avviamento, con quali metodi e modalità.

La valorizzazione delle attività manuali e della virtù formativa del lavoro fu un principio fondamentale della “scuola attiva”. E, nell'alveo del positivismo pedagogico, il rapporto tra cultura e lavoro fu una tematica centrale. Come sottolineò successivamente Dina Bertoni Jovine, si riteneva infatti che portare il lavoro nella scuola – mediante officine e laboratori di pratica – giovasse alla formazione morale degli allievi colmando al contempo la frattura tra cultura e lavoro (Bertoni Jovine 1967).

In questo senso, l'esperienza della Scilla e del suo iniziatore narrano di un impegno scientifico che si fa esplorazione di nuove possibilità; di uno studio che si sviluppa attorno alla pratica professionale, in modalità nuova e operativa; di un'idea di formazione integrale che investe cultura, avviamento professionale ma anche morale e spirito, attraverso l'apprendimento della cooperazione, dell'aiuto, della generosità, della reciprocità e della responsabilità, anche sociale.

In ultima istanza, l'esperienza della nave-asilo Scilla riguarda trasversalmente più ambiti del sapere storico, ma nel presente contribuito è stata studiata in modo particolare nel suo rapporto con la storia dell'assistenza all'infanzia. Come si è detto, l'Ottocento postunitario è teatro di un crescente numero di istituzioni di recupero e di assistenza volte all'educazione al lavoro e al soccorso sociale.

L'esperienza della Scilla è singolare in quanto fu una casa galleggiante e per le intuizioni didattiche del suo ideatore – come si è visto – ma di certo non fu un caso isolato per quanto riguardava l'obiettivo di integrare – o reintegrare – socialmente i fanciulli attraverso l'acquisizione di disciplina, valori etico-morali, qualificazione professionale. L'aspetto interessante è forse quello della mobilità sociale che, nella prospettiva di Levi Morenos, anche le istituzioni di assistenza avrebbero potuto consentire. Non si trattava semplicemente di salvare e accudire, bensì di educare gli orfani, gli abbandonati, l'infanzia destinata alla devianza e alla marginalità, per restituirla alla società come parte attiva, capace «di diventare parte di un gruppo dirigente della gente di mare; falange di produttori sani e arditi, semplici e buoni: produttori di nuova ricchezza umana, di lavoro lieto, di prole redenta» (Lombardo Radice 1933, 165).

L'esperienza della Scilla, come anche quella della Caracciolo, della Garaventa e delle altre navi-asilo che si avviarono in Italia, offre un piccolo spaccato – del quale purtroppo restano oggi pochissime testimonianze – di una prospettiva socio-assistenziale che non fu solo preventiva o riparativa, ma che fu educativa nel suo obiettivo di conferire dignità di persona umana e alla persona umana, offrendole un ruolo attivo nella società.

BIBLIOGRAFIA

- Alatri, Giovanna. 2000. *Dal chinino all'alfabeto: igiene, istruzione e bonifiche nella campagna romana*. Roma: Fratelli Palombi.
- Alatri, Giovanna. 2006. *Una vita per educare, tra arte e socialità. Alessandro Marcucci (1876-1968)*. Milano: Unicopli.
- Alatri, Giovanna, e Ciacciarelli, Maria Rosaria, cur. 1994. *La scuola nell'agro Romano e nell'agro Pontino: dall'Unità d'Italia alla città nuove*. Latina: Pograf.
- Bertoni Jovine, Dina. 1967. *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*. Roma: Editori Riuniti.
- Callegari, Carla. 2013. "Cavanis Antonio Angelo e Marco Antonio". In *Dizionario biografico dell'educazione (1800-2000)*, a cura di Giorgio Chiosso e Roberto Sani, ed. on line. <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>. Ultima consultazione: agosto 2024.
- Cambi, Franco, Di Bari, Cosimo, e Sarsini, Daniela. 2012. *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura*. Milano: Apogeo.
- Casiello, Antonia Maria, Selvaggio, Maria Antonietta, e Tortora, Lucia. 2016. "Il 'mare redentore': la straordinaria esperienza della Nave Asilo 'Caracciolo'". <https://www.indire.it/2016/07/15/un-esperimento-educativo-straordinario-la-nave-asilo-caracciolo-anapoli/>. Ultima consultazione: luglio 2024.
- Chiosso, Giorgio. 2019. *L'educazione degli italiani. Laicità, progresso e nazione nel primo Novecento*. Bologna: il Mulino.
- Chiosso, Giorgio. 2023. *Il fascismo e i maestri*. Milano: Mondadori Università.
- Cives, Giacomo. 1983. *Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice*. Firenze: La Nuova Italia.
- Colaci, Anna Maria, cur. 2018. *I bambini e la società. Percorsi di ricerca storico-educativa*. Lecce-Rovato BS: Pensa MultiMedia.
- Cosulich, Alberto. 1988. *Venezia nell'Ottocento. Vita, economia, costume*. Venezia: Nuove Ed. Dolomiti.
- Crimi, Michele. 1932. "David Levi-Morenos e le colonie dei giovani lavoratori". *L'Educazione Nazionale* 14 (3, supplemento): 34-36.
- Donaggio, Sandro. *Giorgio Cini. Storia e prestigio di una scuola veneziana*. Venezia.
- Dissera Bragadin, Giorgio. 2010. *La marina veneta dal 1797 al 1849*. Venezia: Cicero.
- Engel, Peter. 1926. "Les colonies des 'jeunes travailleurs'". *Pour l'ère nouvelle* 5 (23): 191-193.
- Fasan, Giulia. 2021. "Medici-pedagogisti nella Padova del Positivismo. L'impegno sociale e educativo di Achille De Giovanni e Alessandro Randi". In *Le discipline filosofiche e pedagogiche a Padova tra positivismo e umanesimo*, a cura di Giuseppe Zago, 219-240. Roma: Studium.
- Fasan, Giulia. 2024. "The 'Raggio di Sole' Open-Air School and Its Directors in Collective and Public Memory". In *The School and Its Many Pasts*, a cura di Juri Meda, Lucia Paciaroni e Roberto Sani, vol. 1, 217-225. Macerata: Eum.
- Ferrari, Fabrizio. 1993. "David Levi Morenos a 130 anni dalla nascita". *Laguna* 16: 28-31.
- Ferrari, Fabrizio. 2016. "David Levi Morenos studioso e filantropo (1863-1933)". *Ateneo Veneto. Rivista di scienze, lettere e arti* 15 (2): 135-150.
- Ferrière, Adolphe. 1926. "Une visite aux pionniers de l'École Active en Italie". *Pour l'ère nouvelle* 5 (23): 150-156.
- Ferrière, Adolphe. 1927. "La scuola attiva nella Riforma Gentile e le classi di differenziazione didattica". *L'Educazione Nazionale* 9 (1): 20-32.
- Garaventa, Nicolò. 1909. *Redenzione, nave-scuola: la storia dei Garaventini*. Genova: I.G.A.P.
- Gecchele, Mario. 2019. "Dagli istituti alle comunità familiari: il percorso della deistituzionalizzazione". In *Educare alle diversità. Una prospettiva storica*, a cura di Mario Gecchele e Paola Dal Toso, 90-117. Pisa: ETS.
- Guarnieri, Patrizia. 2006. "Un piccolo essere perverso. Il bambino nella cultura scientifica italiana tra Otto e Novecento". *Contemporanea* 9 (2): 253-284.
- Julia, Dominique, e Becchi, Egle, cur. 1996. *Storia dell'infanzia. Dal Settecento a oggi*, vol. II. Roma: Laterza.
- Lentini, Stefano. 2017. "'Per te ci vuole la Garaventa!': esperienze di educazione per il recupero sociale di minori a Genova (1883-1977)". *Quaderni di Intercultura* 9: 82-96.
- Levi Morenos, David. 1902. *La Scuola Libera Popolare nel suo ottavo anno di vita*. Venezia: Tip. Callegari e Salvagno.
- Levi Morenos, David. 1927. "Per una esperienza nazionale di educazione rurale integrale: le colonie dei giovani lavoratori". *Le Assicurazioni Sociali* 3 (4).
- Levi Morenos, David. 1930. "Il maestro degli umili alla base dell'educazione integrale rurale". *Nostra Madre Terra*, maggio 1930.
- Levi Morenos, David. 1937 (ed. accresciuta, 1ª ed. or. 1923 Castaldi, Roma). *"Il buon seminatore"*. Città di Castello: Leonardo Da Vinci.
- Lomastro, Francesca, e Reggiani, Flores, cur. 2013. *Per la storia dell'infanzia abbandonata in Europa. Tra Est e Ovest: ricerche e confronti*. Roma: Viella.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 1927. "Lettera alla Signorina Rotten". In *Saggi di critica didattica*, Giuseppe Lombardo Radice, antologia, introduzione e note a cura di Luigi Stefanini, 65-93. Torino: SEI.

- Lombardo Radice, Giuseppe. 1928. "Onore a Levi-Morenos". *L'Educazione Nazionale* 10 (10): 516.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 1929. *Il problema dell'educazione infantile*. Venezia: La Nuova Italia.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 1933. "Levi-Morenos e la didattica nuova". *L'Educazione Nazionale* 15 (3): 163-169.
- Lombroso, Cesare. 1971 (ed. or. 1876). *l'uomo delinquente*. Roma: Napoleone.
- Loriga, Francesco. 2010. "Storia delle fondazioni ed istituzioni assistenziali della Marina. Il Caso delle Navi Asilo". In *Da scugnizzi a marinaretti. L'esperienza della nave asilo "Caracciolo" 1913-1928*, a cura di Antonio Mussari e Maria Antonietta Selvaggio, 104-117. Torre del Greco: ESA.
- Massa, Riccardo. 1977. *L'educazione extrascolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Montecchi, Luca. 2011. "Un'esperienza di istruzione rurale integrale: David Levi Morenos e le Colonie dei Giovani Lavoratori". *History of Education & Children's Literature* 6 (2): 115-139.
- Montecchi, Luca. 2013. "Levi Morenos David". In *Dizionario biografico dell'educazione (1800-2000)*, a cura di Giorgio Chiosso e Roberto Sani. Milano: Editrice Bibliografica.
- Montecchi, Luca. 2015. *I contadini a scuola: la scuola rurale in Italia dall'Unità alla caduta del fascismo*. Macerata: Eum.
- Montecchiani, Sofia. 2021. *Per una storia dell'assistenza ed educazione dell'infanzia abbandonata nelle Marche*. Macerata: Eum.
- Oliviero, Stefano. 2014. "La storia dell'infanzia: riflessioni su un panorama storiografico complesso e in divenire". *Annali online della Didattica e della Formazione Docente* 6 (8): 51-61.
- Pisa, Beatrice. 2022. *Infanzia abbandonata, orfani e pupilli della nazione in Italia: (1915-1920)*. Roma: Viella.
- Polenghi, Simonetta. 2003. *Fanciulli soldati. La militarizzazione dell'infanzia abbandonata nell'Europa moderna*. Roma: Carocci.
- Raimondo, Rossella. 2015. "La devianza minorile tra istituzionalizzazione e cultura dei diritti tra Ottocento e Novecento". *Studium Educationis* 16 (2): 71-82.
- Regolamento interno dell'Istituto Professionale di Stato per le Attività Marinare Giorgio Cini. 1956.
- Scaglia, Evelina. 2021. "Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo. Ragioni di una nuova pubblicazione". In *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, a cura di Evelina Scaglia, 7-42. Roma: Studium.
- Terziyska, Milka. 2017. "La storia dell'infanzia come nuovo campo scientifico e di studio dopo Aries". *Quaderni di Intercultura* 9: 163-189.
- Ulivieri, Simonetta, e Covato, Carmela, cur. 2001. *Itinerari nella storia dell'infanzia. Bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*. Milano: Unicopli.
- Zago, Giuseppe. 2017. "Il settore educativo-assistenziale per i minori. Trasformazioni istituzionali culturali e professionali (1948-1978)". In *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, a cura di Giuseppe Zago, 107-143. Milano: FrancoAngeli.
- Zago, Giuseppe, e Callegari, Carla. 2016. "L'educazione comparata: una tradizione disciplinare". In *Manuale di educazione comparata*, a cura di Nicola S. Barbieri, Angelo Gaudio e Giuseppe Zago, 7-41. Brescia: La Scuola.



Citation: Dati, M. (2024). *abiti-lavoro*: «voglia di scrivere operaia» tra poesia e rivendicazioni sociali. *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(2): 55-71. doi: 10.36253/rse-16114

Received: May 3, 2024

Accepted: October 14, 2024

Published: December 30, 2024

© 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

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.

abiti-lavoro: «voglia di scrivere operaia» tra poesia e rivendicazioni sociali

abiti-lavoro: «working-class desire to write» between poetry and social struggle

MONICA DATI

Università telematica degli Studi IUL, Italia
m.dati@iuline.it

Abstract. The present work aims to explore, through the pages of *abiti-lavoro*, the rich and vital shadow zone represented by working-class poetry. The magazine, born in the 1980s has the remarkable feature of being founded, written, and “assembled” exclusively by workers and sympathizers with their cause. In a context marked by “the march of the 40,000” and the loss of contractual power by the working class, the latter claims the right to artistic expression demonstrates a desire to still make its voice heard, even through novel instruments like poetry, which proves to be a powerful means of individual and collective redemption and emancipation against abuses and injustices. One aspect that is highlighted thanks to the autobiographical testimonies of former editors and the voices of the many workers who participated in the construction of *abiti-lavoro*, which represented the first attempt to give an organized form to workers’ literature

Keywords: poetry, working class literature, social justice, social critique in poetry, adult education.

Riassunto. Il presente lavoro si propone di esplorare, attraverso le pagine di *abiti-lavoro*, quella ricca e vitale zona d'ombra rappresentata dalla poesia operaia. La rivista, nata negli anni '80, ha la grande peculiarità di essere stata fondata, scritta e “assemblata” esclusivamente da operai e soggetti simpatizzanti con la loro causa. In un contesto segnato dalla marcia dei 40.000 e dalla perdita del potere contrattuale della classe operaia, quest'ultima reclama il diritto all'espressione artistica e si dimostra desiderosa di far sentire ancora la sua voce, anche attraverso strumenti inediti come la poesia che si rivela un potente mezzo di riscatto e di emancipazione sia individuale che collettiva, contro soprusi ed ingiustizie. Tale aspetto viene evidenziato nel contributo grazie alle testimonianze autobiografiche degli ex redattori e alle riflessioni dei tanti lavoratori che hanno partecipato alla costruzione di *abiti-lavoro* che ha rappresentato il primo tentativo di dare forma organizzata alla letteratura operaia.

Parole chiave: poesia, letteratura operaia, giustizia sociale, critica sociale nella poesia, educazione degli adulti.

INTRODUZIONE

abiti-lavoro prende il nome da una voce della busta paga, l'indennità vestiario, equivalente simbolicamente ad una lira che è ancora presente sui fogli-paga di fine mese di molti lavoratori dell'industria. Una lira, un'unità; un abito da lavoro (una tuta) e un corpo, mani-braccia gomiti ma anche cervello, sensi, identità e volontà di emancipazione, pur in tempi di crisi. La rivista vuole essere qualcosa di più di una semplice testimonianza della presenza di una ricerca a latere di quella ufficiale: essa vuole essere un'operazione politica e culturale nuova. Vuole essere sì memoria collettiva di un patrimonio di espressività, considerata subalterna ma ricca di tonalità e significati che altrimenti andrebbero perduti, ma vuole anche rapportarsi, nel suo antagonismo, alla complessità della cultura dominante. Nata dentro l'esperienza di fabbrica dei suoi collaboratori, essa si rivolge in primo luogo, proprio a chi vive la complessità e contraddittoria condizione del mondo del lavoro. Sfruttamento e oppressione ma anche desiderio di vita, comunicazione e arte (Garancini 1985, 8).

Questa sintesi eloquente degli intenti e degli obiettivi di *abiti-lavoro*, nata su iniziativa di Giovanni Garancini e Sandro Sardella, evidenzia la sua importanza non solo come strumento di promozione di contenuti altrimenti marginalizzati, ma anche e soprattutto come una piattaforma attiva per catalizzare il cambiamento contro lo sfruttamento della classe lavoratrice. Quest'ultima, forte anche della conquista delle 150 ore per il diritto allo studio¹, non reclama più soltanto aumenti salariali e migliori condizioni di lavoro, ma anche accesso ad opportunità culturali e ricreative, «tempo libero, vita, comunicazione e arte», il pane ma anche le rose. «E il discorso va ampliato per tutte le classi subalterne, cui l'infimo stato economico non concedeva teatri e libri, non concedeva tempo per altro che non fosse lavorare per i bisogni primari della persona, che purtroppo non venivano mai appagati a sufficienza»²:

per poter lottare contro i padroni è necessario il sapere il parlare... la cultura come strumento non per essere come loro ma per ribaltarli contro... non solo contrattare economicamente... ma per un "altro" vivere... la tutela della salute da non contrattare... la qualità del cibo... e del bere... del tempo "liberato"... scrivere per capire capirsi far capire... la scoperta della ricchezza del vivere... non il consumare... il viaggiare non il turismo... la frugalità non l'accontentarsi... le arti... le tante capacità e possibilità umane oltre l'economico... oltre l'operaio idealizzato dal tardo socialismo... la mitica classe operaia guidata dal partito e dagli intellettuali organici... per cui in a-l... l'amore le donne i giovani il carcere l'arte la musica il cinema... pagine di lotta al lavoro... ma dentro e fuori le mura della fabbrica... "champagne molotov"... non solo nel senso barricadiero... champagne il trattarsi bene la qualità... molotov la lotta contro il potere il consumismo devastante guerrafondaio...³

In questo contesto la poesia assume un ruolo fondamentale come strumento di emancipazione individuale e collettiva e «come arte che insorge» (Ferlinghetti 2009): essa «è un fatto intimo, personale, fortemente emotivo, ma diventa immediatamente un fatto sociale (e politico) quando si incontra con un movimento di trasformazione (di radicale mutamento). Allora esprime una forte valenza rivoluzionaria delle coscienze»⁴. Ne è tangibile testimonianza il ricordo di Oscar Locatelli dove racconta che il padre operaio si era riconosciuto nella vicenda di Sansone, protagonista di una sua opera: «Mio padre [...] non è che leggesse però ammirava molto quelli che avevano cultura e stava ad ascoltare, imparava così. Quindi non era uno che leggeva quotidianamente poesia [...] mi aveva colpito molto il fatto che si fosse riconosciuto. Era lì dentro»⁵. Quanto appena citato non rappresenta un sem-

¹ Emblematiche di quanto fosse selettiva la scuola sono le parole di Tommaso di Ciaula in *Tuta Blu*: «Ho fatto scuole stupide io, scuole sceme, le scuole elementari e poi l'avviamento agrario. Agrario per modo di dire. Almeno ci avessero imparato a piantare la verdura, gli alberi, niente, solo teoria con tutta la terra sterminata che stava intorno. Ho fatto le scuole agrarie perché allora per andare alle scuole medie bisognava fare gli esami d'ammissione ed io fui bocciato per tre volte in italiano» (T. Di Ciaula, 1983, 150).

² Intervista a Giovanni Trimeri, 25 novembre 2023, conservata presso l'autore. Redattore di *abiti-lavoro*, è nato a Fonzaso nel 1953. Come impiegato comunale a Feltre si è occupato di gestione di beni e di attività culturali, ha scritto testi teatrali e storie per bambini. Si segnalano: *Cani, gatti e aquiloni. Storie per bimbi cattivi e buoni* (1988), *Il panico dei pollai* (1991). L'11 marzo 2024, centenario della nascita di Franco Basaglia, è uscito per Ronzani il suo *Voci del verbo cancellare*.

³ Testimonianza di Sandro Sardella, 2 agosto, 2023, conservata presso l'autore. Poeta e pittore (Fig. 6), nasce a Varese nel 1952. Per otto anni ha lavorato alla Piaggio-Gilera di Arcore. Il primo approccio alla scrittura è del 1977 con il foglio mao/dada *bi/lot*. Inizia a distribuire le sue poesie in ciclostilato con la firma *Sandrino operaio stupidino*, pubblicate poi per i quaderni di *Dalle cantine* di Corrado Levi (1979). Tra le opere *Coriandoli* (1989) tradotto da Jack Hirschman. Nel luglio 2012 è stato invitato al San Francisco International Poetry Festival.

⁴ Intervista a Giovanni Garancini, 31 agosto 2023, conservata presso l'autore. Nasce ad Arcore nel 1951; ha lavorato per dieci anni all'Auto-bianchi-Fiat di Desio, ha poi gestito dal 1983 la piccola libreria Novantadue che dal 2016 è stata acquisita dalla Cooperativa Sociale Lo sciame, dando vita a Lo sciame Libri (Onlus per l'inserimento a lavoro di soggetti svantaggiati).

⁵ Intervista a Oscar Locatelli, audioregistrata a distanza, 12 gennaio 2024, conservata presso l'autore. Redattore di *abiti-lavoro*, nasce a Paladina, in provincia di Bergamo, nel 1959 e si forma artisticamente nel gruppo Fara di Bergamo (Aldo Grassi, Pasquale Emanuele, Romano Leoni e Mario Tucci). Tra le raccolte si ricordano: *Ragionamore*, quaderni di poesia del Gruppo Fara, Gruppo Fara, Bergamo 1985; *Maschere*, Gruppo Fara, Bergamo 1986; *Nove due sei zero*, Grafica Carrara, Bergamo 2000; *Ramerino viola*, Edizioni Libreria Novantadue, Arcore 2004;

plice momento di intrattenimento o svago ma un'esperienza di scoperta personale che ci suggerisce come l'arte, in tutte le sue forme, abbia il potere di suscitare emozioni e riflessioni che possono portare a una maggiore comprensione di sé e degli altri. Del resto, poesia è un termine che etimologicamente deriva dal verbo greco *poiein* e sta a significare fare, produrre, creare sottolineando l'aspetto pratico e fecondo dell'esperienza estetica. «Fare poesia significa attingere alla sorgente dell'autocoscienza, celebrare la libertà e la creatività, affinare il gusto e l'anima, interpretare criticamente ed originalmente la realtà, oltre che farsi soggettività critica e creativa di fronte all'omologazione standardizzante» (D'Aniello 2004, 51). Si tratta di una potenzialità che esiste in ciascun individuo e che attende soltanto le condizioni adatte per venire liberata e per potersi esprimere. Anche John Dewey ha considerato l'esperienza artistica come «la forma più universale di linguaggio e la forma più libera di comunicazione» (Jauss 1987, 125), ricordando il legame indissolubile che lega il poeta alla vita quotidiana, all'esperienza intessuta di problematiche, questioni personali, sociali, culturali, storiche. Perciò ogni persona ha la capacità di creare e apprezzare la poesia utilizzandola per riflettere sulla propria esperienza e per interpretarla in modo critico, per ricostruirne il senso, per mettersi in gioco. Esprimersi in versi diviene conseguentemente esercizio di libertà e di coscienza, grazie alla possibilità di riorganizzare e di rivisitare il vissuto quotidiano, di rielaborare l'orizzonte valoriale, «di fermarsi saldamente di fronte al divenire confuso ed eticamente neutro del mondo moderno» (D'Aniello 2004, 47). Perché fare poesia significa scegliere le parole: le parole sono espressione del nostro modo di pensare e di sentire e il nostro modo di pensare e di sentire corrisponde al nostro modo d'essere. Non solo, come ci ricorda Michele Licheri:

Riappropriarsi della parola, elaborarla, farne materia scritta creativa, espressiva, strumento estetico di denuncia è stato un salto notevole per la classe operaia. E si è concretizzata, non solo in espressione artistica, ma in una vera e propria prassi di riscatto. D'altronde il tuo padrone ti sfrutta anche perché dispone di una, 10, 100, 1000 parole in più dell'operaio (don Milani dixit!)⁶

Questo atto di riappropriazione della parola ha contribuito a creare una comunità di poeti uniti dalla pas-

sione e dalla determinazione di dare voce alle loro esperienze, come testimonia *abiti-lavoro* dove, come vedremo, la condivisione ha dato vita ad un progetto ricco e sfaccettato, in cui i redattori hanno potuto esplorare e presentare al loro pubblico una vasta gamma di temi e argomenti, «mille perduti tesori», «i racconti, le storie scalciate via dei nostri giorni», «poesie di vita stravolta, in continua battaglia, di persone integre quasi ferite a morte, ma che non intendono morire» (Roversi 1997, 63).

LA POESIA OPERAIA, STRUMENTO DI EMANCIPAZIONE E RISCATTO TRA DIMENSIONE INDIVIDUALE E COLLETTIVA

La poesia dei lavoratori che confluiva in *abiti-lavoro* era una scrittura in presa diretta, il poeta e lo scrittore si esprimevano direttamente, senza intermediari del settore letterario o giornalistico. Si era passati dagli intellettuali che parlavano del lavoro (es. Ottieri...) agli intellettuali che raccoglievano i pensieri dei lavoratori (es. Balestrini...) infine, agli operai che scrivevano loro stessi la propria storia (es. Brugnaro, Di Ciaula, Di Ruscio...). Il percorso è abbastanza definito. *abiti-lavoro* era un polo dell'ultimo scenario di narrazione ed esplorazione del mondo del lavoro: quello della autorappresentazione.⁷

Negli anni '70 la produzione artistica diventa infatti un importante strumento di agitazione sociale che, in contrasto con le architetture narrative tradizionali e in sintonia con alcune sperimentazioni in ambito *beat*, evolve in quella letteratura etichettata come "selvaggia" perché caratterizzata da scritture autobiografiche provenienti dagli strati sociali più bassi (Lo Monaco 2022, 36). In questo contesto la poesia, inclusa quella operaia, si esprime soprattutto attraverso ciclostilati, *recitals* e *reading* nei luoghi di lavoro, grazie a riviste d'avanguardia o case editrici alternative come Bertani e Savelli. Quest'ultima pubblica due antologie che sembrano prendere coscienza della nuova stagione poetica: *Poesie e realtà* (1977), curata da Majorino, e *Dal fondo. La poesia dei marginali* (1978) a cura di Bordini e Veneziani con una bella postfazione di Roversi, figura di notevole spessore, che ha sempre avuto particolare cura e impegno per gli «autori che vivono nella fabbrica»: «cioè ci lavorano dentro con le mani, faticando e sudando. Soprattutto nei grandi complessi industriali del Nord e del Sud, ma anche nelle piccole fabbriche, nei campi; dovunque ripeto ci sia un rapporto diretto e quotidiano fra la fatica (il sudore) del corpo e la cosa prodotta, la buca scavata, la superficie limata» (Roversi 1987, 7).

Difetto di comunicazione, collana "lavoro dopo" della CGIL, Bergamo, 2007.

⁶ Intervista a Michele Licheri, 20 agosto 2023, conservata presso l'autore. Nasce nel 1953 a Monsummano Terme (PT). Ha soggiornato in molte città italiane ed estere svolgendo diverse attività lavorative, redattore di *abiti-lavoro*, ha collaborato con la rivista situazionista *Tracce* e con la rivista letteraria *Erba Foglio*. Tra le opere *Sarditudine* (1980).

⁷ Intervista a Giovanni Trimeri, cit.

La poesia infatti «è sempre stata una forma espressiva alla portata dei subalterni [...]. Nelle culture contadine, o nel mondo dei minatori, che sta a metà tra i contadini e gli operai, l'espressione poetica si realizzava fuori della scrittura» (Prunetti 2022, 34). Contadini, mezzadri, lavoratori di fabbriche e miniere, spesso analfabeti e non scolarizzati, trovavano modi creativi per raccontare le proprie emozioni, le proprie storie e le proprie lotte attraverso la parola parlata, la musica, il canto o altre forme di espressione artistica⁸.

Canto novo

O bei giorni infantili, intreccio santo
Di baci, di profumi e d'esultanza
Io vi ricordo, mentre ne la stanza
Mi giunge degli oppressi il novo canto.
Si tenta soffocarlo; ma ribelle
innalzandosi va, fino alle stelle [...]

(Pietro Mandrè 1892, 9)

Nella seconda metà del '900 le cose cambiano, soprattutto con l'onda lunga del biennio caldo 1968-69 che marca un protagonismo operaio senza precedenti: le lotte per il diritto allo studio, lo sviluppo del ciclostile⁹, la diffusione dei giornali di fabbrica e degli organi di rappresentanza dei lavoratori, offrono il terreno per una letteratura – come di un'arte – sui subalterni fatta da subalterni. Lo evidenzia in modo sintetico ma incisivo, Giovanni Garancini:

L'inizio di tutto ciò fu il biennio particolarmente caldo, una quindicina di anni fa: non perché non ci fosse stato qualcosa anche prima (il neorealismo, un certo futurismo operaio, la poesia sociale e di protesta della fine del secolo scorso, anticlassicismo cinquecentesco, tutta la tradizione orale) ma è grosso modo attorno al '68-'69 che vengono al pettine alcuni nodi. Anzitutto la passione politica che porta alla ribalta nuovi strati proletari, poi la scolarizzazione di massa che è come un lievito per certa pasta dura e infine la grossa rivoluzione degli strumenti di comunicazione e di informazione (ma anche la musica, l'aggregazione giovanile, il beat, il viaggio) (Garancini 1985, 8).

⁸ Si veda a tal proposito l'antologia *Tolfa zona di poesia* (1982) che raccoglie le poesie presentate in occasione della manifestazione tenutasi in provincia di Roma nel 1980 dedicata alla cultura popolare e alla tradizione della poesia estemporanea. Si veda inoltre la corposa produzione scientifica fatta nel corso degli anni dal Nuovo Canzoniere italiano, dall'Istituto De Martino e da studiosi come Alberto Mario Cirese. Per approfondimenti sono consultabili anche: Del Serra (2007); Boldini (1975); Fanelli (2017); Dei (2018); Casula-Mordenti (1989).

⁹ Non "una moda" ma comunicazione libera da qualsiasi condizionamento, da qualsiasi padrone" (Ferruccio Brugnaro, *Frammenti di una vita*)

Tutti elementi che fanno sì che a un certo punto dentro la fabbrica, nella sala mensa, davanti ai cancelli, sui piazzali, nelle assemblee, nei cortei cominci finalmente a farsi strada e a diffondersi un attivismo culturale di operai che si raccontano da soli per non farsi raccontare dagli altri. Lo fanno attraverso romanzi ma anche e soprattutto attraverso la produzione poetica.

Critici ed intellettuali negli anni '70 discutono polemicamente di questo nuovo fenomeno, che nasce dal basso, supportato anche dal nuovo interesse antropologico per le storie di vita e le fonti orali¹⁰, percepito come una minaccia e al contempo una risorsa per la letteratura, che in quel periodo stava vivendo una fase di stallo e di incertezza: «Si è scoperto – afferma Alfredo Giuliani – che i poveri subalterni (semianalfabeti o analfabeti) erano in grado, o l'avevano già fatto, di scrivere le loro esperienze o di raccontarle oralmente in modo tanto efficace che spesso bastava trascrivere i loro discorsi dal magnetofono (Bosio, 1967) per avere sorprendenti storie di vita belle e fatte» (Giuliani, 1977, 297).

Tommaso Di Ciaula, Ferruccio Brugnaro e Luigi Di Ruscio sono solo alcuni dei nomi più noti, ignorati spesso da un pubblico generalista ampio, che si pongono come "altro" rispetto ai moduli espressivi della cultura ufficiale, segnando la ribalta di un protagonismo auto-didatta ma finalmente testimone reale e non mediato, definito in modo spregiativo come "selvaggio": «era una maniera per ghezzizzarci... selvaggi, franchi narratori... quante ce ne hanno dette!... scrittori naïf, ruspanti... Avevano paura di noi, i grandi scrittori! Perché noi del popolo le cose le sappiamo scrivere, e anche bene! Con i nostri libri nessuno si è mai annoiato! Scriviamo fra lacrime, polvere, sperma, sangue, sofferenze, gioie timide» (Di Ciaula, 1994, 1009).

Un astio per le etichette che non equivale, tuttavia, al rifiuto, di appartenere ad un movimento letterario dal basso di cui gli operai si ritengono parte integrante (Lo Monaco, 2022). Del resto se la preoccupazione degli scrittori di professione riguardava questioni inerenti al linguaggio letterario, al modo in cui si parla della realtà e della società industriale, per gli operai la letteratura non rappresentava un organismo da riformare come per gli intellettuali di mestiere bensì un bersaglio culturale, in quanto espressione della classe dominante e strumento di repressione delle classi subalterne, «letteratura alta nei confronti della quale non è infrequente, difatti, trovare attestazioni di disprezzo all'interno dei testi, assieme alle accuse nei confronti degli intellettuali» (Lo

¹⁰ Negli anni '70 si afferma la storia orale con i lavori di Luisa Passerini, Gianni Bosio, Cesare Bermani, Alessandro Portelli. Per quanto riguarda la raccolta di storie di vita è da ricordare il lavoro pionieristico di Danilo Montaldi con *Autobiografie della leggera* (1961).

Monaco 2022, 36): «Montale dicono è un grande poeta, con la P maiuscola, perché ha scritto meriggiare pallido e assorto. E un critico addirittura diceva che nelle parole muro, orto, serpe, merlo, c'è una grande musicalità. Adesso io dico, tornire, fresare, barenare, trapanare, forare, piallare, arare, io e il contadino. Io faccio l'aratro e lui ara la terra. Ma questa non è musica» (Guerrazzi 1975, 14).

Si tratta di una letteratura che la classe operaia intende «come gesto di riappropriazione non solo dell'espressione letteraria, ma anche, spiega Enzo Golino della propria immagine, come un modo per rappresentare sé stessa autonomamente» (Lo Monaco 2022, 36) senza delegare ad altri così da potersi anche interrogare su sé stessa e sulle strategie di emancipazione e di lotta da portare avanti:

Questi nuovi autori per metà poeti e per metà operai frequentano la scrittura non come sfogo dopolavoristico ma come una sorta di necessità in qualche modo legata al loro essere sociale. La scrittura è un tentativo di emancipazione culturale all'interno di un processo emancipativo più ampio, è presa di coscienza di una maggiore interezza, una sorta di congiunzione tra il manuale e l'intellettuale insopportabilmente subito come diviso, è strumento di comunicazione, di immediato riscontro, è terreno di lotta. Ma è anche sfida, bisogno lucido, gioco (Garancini 1985, 6).

In questo modo la scrittura aderisce pienamente alle ragioni della classe e diviene anch'essa strumento di lotta, con l'intento di trasformare la fabbrica. Significative a tal proposito le parole di Ferruccio Brugnaro nell'introduzione alla raccolta di poesie *Dobbiamo volere*: «Questo lavoro per me non è che un mezzo per la conoscenza di noi stessi e delle nostre condizioni e per un'azione sempre più puntuale ed ampia. Vorrei quasi dire di azione giusta [...] vorrei che questo lavoro desse un contributo deciso di dibattito e di lotta nella prospettiva di un mondo veramente nuovo» (Brugnaro 1976, 11). L'intento a partire dal quale scrive l'autore è dunque dichiarato, la letteratura ha uno scopo prettamente politico e non si giustifica se non nel quadro di un'azione politica.

Come riporta Catalfamo il motivo di fondo dei poeti operai è costituito proprio dalla fabbrica come luogo di alienazione e di nevrosi incontrollabile e crescente. La poesia è uno strumento di presa di coscienza individuale e, nel contempo, di lotta, di sensibilizzazione dei compagni di lavoro e della società. C'è certamente un motivo autobiografico alla base ma il personale si fa subito politico, come consapevolezza di una condizione comune di subalternità, come volontà collettiva di riscatto (Catalfamo 2008). La dimensione personale non scompare, fare poesia significa riappropriarsi di quel mondo individuale

che la “criminalità imprenditoriale” ha espropriato. La poesia operaia è riacquisizione della propria personalità ma l'individualità viene messa al servizio della collettività, è questa la grande novità della poesia fatta dagli operai rispetto alla letteratura operaia prodotta dagli intellettuali. Essa diviene inoltre riacquisizione del proprio io negato dalla società capitalista che funzionalizza tutto nell'interesse produttivo dell'impresa.

Un aspetto questo su cui si esprime anche Pier Paolo Pasolini rispondendo alla lettera di un giovane operaio che si domanda perché il mondo della fabbrica sia imperscrutabile e difficilmente comprensibile. Il suggestivo responso formulato dal poeta e regista si focalizza appunto sulla dicotomia tra strumentalità (che riduce tutto a consumo e guadagno) ed espressività, la capacità di comunicare emozioni e sentimenti, suggerendo il bisogno di una nuova figura, quella del poeta operaio¹¹: «Si dovrebbe insomma pensare a dei poeti operai [...]. Soltanto vivendo compiutamente la vita di un operaio in una fabbrica è possibile entrarvi dentro fino in fondo ma non per viverla passivamente o disperatamente (come succede a te) ma per viverla antitetivamente. Cioè per opporvi la libertà dell'uomo in quanto espressivo e non strumentale» (Pasolini 77, 275).

Un articolo del 1981 di Giovanni Garancini, comparso su *Ombre rosse* (1981), «rende conto di tale progetto culturale ponendosi come una sorta di manifesto collettivo delle istanze che avevano animato gli scrittori operai negli anni precedenti e che ora si offrono come piattaforma per il futuro» (Lo Monaco 2022, 133): «Noi siamo costretti a parlare chiaro perché vogliamo farci capire, loro sono isolati e scrivono dalle torri d'avorio dei loro palazzi, la nostra individualità non può trasformarsi in debolezza, perché noi traiamo la forza di ciò che esprimiamo nelle mille vite di un'intera generazione che non ha scelte se non restare unita» (Garancini 1981, 107). Garancini sottolinea come l'antagonismo culturale e politico sia elemento imprescindibile della letteratura operaia, così come l'obiettivo di costruire una cultura alternativa a quella borghese:

una cultura anzitutto “nostra”. Nel senso che ci appartiene perché è dentro di noi, di classe oppressa. Poi una cultura legata alla nostra vita, attaccata come una seconda pelle alla nostra realtà, che aiuta a trasformarla e che ne è essa stessa trasformata. Infine una cultura “altra”, cioè diversa, che è in antagonismo con la cultura di altre classi. Che è una forza per cambiare il mondo. La nostra identità è questa: operaio che scrive, non diverso da operaio che lotta e operaio che sta in ozio. La cultura che

¹¹ Una strada anticipata già da Volponi nel 1962, con Albino, protagonista di *Memoriale* (1962) che scrive poesie per sfuggire all'alienazione di fabbrica.

produciamo fa parte della nostra vita, quindi anch'essa in relazione con il nostro lavoro, né potrebbe essere altrimenti senza snaturare la nostra stessa collocazione di classe. Quando scriviamo non diversamente da quando ci organizziamo o facciamo una lotta, immediatamente esprimiamo la coscienza di tutto ciò. Quindi la nostra letteratura, la poesia, l'arte, tutta la nostra cultura è operaia, cioè diretta espressione (anche se in partenza di singoli) di una classe intera o di una parte di essa. (ibidem)

Un'altra caratteristica da non poter ignorare è il rapporto che questa scrittura intrattiene con il tempo «risucchiato dallo sfruttamento del lavoro, rende i contenuti stessi dell'enunciazione una materia urgente e grezza» (Garancini 1981, 108). Su questo punto torna uno dei redattori di *abiti-lavoro*, Claudio Galuzzi in un articolo dal titolo "Punti per un discorso":

[...] Pendolare è ormai sinonimo di lavoratore. Nella zona in cui vivo, satelliti delle metropoli, sono migliaia i pendolari. Io stesso lo sono. Essere pendolari significa avere introiettato una concezione particolare del tempo, anche se tutto sommato pochi se ne accorgono, o almeno ci si abituano. Infatti prima di conoscere questo mestiere pensavo bastasse un solo tipo di orologio per ricordare il tempo, cioè quello che (da polso, da tavolo, da muro, da comodino) ruotando le lancette in modo circolare, sembra non si fermi mai e continua, di minuto in minuto, di ora in ora... Pendolare invece rimanda a pendolo e mai come in questo caso la forma diventa contenuto. Il moto pendolare non è circolante ma a mezzaluna, non continua ma ha inizio e fine all'infinito, ti dà la sensazione che ti puoi fermare ma un attimo dopo ti rimette in gioco, non si ferma ma ti dà l'illusione che può succedere. D'altro canto pendolare è sinonimo di penzolare. Essere cioè in bilico tra (mai comodamente): sempre in gioco rischiando (Galuzzi 1984, 97)¹².

Tempo dunque concepito come costrizione, chiusura e bisogno di maggiore disponibilità di ore libere per scrivere, bisogna che secondo Galuzzi non ha la classe intellettuale borghese per la quale sopravvive il disprezzo per il corpo e il lavoro manuale, «una minoranza che dispone di mezzi e tempo fino alla noia a scapito di chi se ne ritrova appena per sopravvivere» (ivi, 107):

Dipingevo una volta, ma alla pittura ho rinunciato. A un certo momento ho raggruppato colori, tele, pastelli, disegni e sono andato da un mio amico pittore che abita sotto di me e gli ho consegnato tutto. Ho chiuso una parentesi

e sono andato a scuola [...]. L'uomo non si può sdoppiare nel lavoro e avere l'hobby del pittore la domenica. (Operaio Fiat, in Levi Arian, Foa, 1969, 49)¹³.

Come afferma Jordi Valentini, fatta questa distinzione su un diverso modo di vivere il tempo, diventa allora chiaro che la differenza centrale tra la società letteraria borghese e una letteratura antagonista è da ricercarsi nel rapporto tra letteratura e vita, includendo in quest'ultima tanto il tempo libero quanto quello sottratto dal lavoro: «per la letteratura antagonista questo rapporto diventa fondamentale, è il vero nutrimento dell'opera» (Valentini 2020, 14):

Per dimenticare

Il pendolo.

La corsa del pendolo.

La polvere del pendolo.

Mi hanno dato l'acqua calda per la faccia.

Certe volte si può affogare

anche in un catino d'acqua.

Il tempo.

Il tempo di arrivare

fino al muro, scalzo

per vomitare

per dimenticare

se sei bianco o nero

sotto il crepitare delle stelle

e all'ennesima vampata della Raffineria

a nord del mio cuore che batte.

(Di Ciaula 1980, 62)

Tutti aspetti che vengono messi ben in evidenza da *Minimi Massimi* (1985) e *Poeti del dissenso* (1987), due antologie dove il programma letterario è definito dagli stessi operai e non dagli editori. Antologie che sono esempi di riappropriazione della cultura da parte della classe operaia, condannata ad una condizione di subordinazione nei confronti dell'espressione creativa e ad un senso di inettitudine nei confronti dell'attività intellettuale. Un tema caro anche a Vincenzo Guerazzi, lo "scrittore-pittore-operaio", che attraverso l'inchiesta contenuta ne *L'altra cultura*, ha riflettuto proprio sulla necessità per gli operai di impadronirsi degli strumenti di conoscenza a loro negati nel tempo. È proprio con le parole di questo autore che merita assolutamente di essere ricordato, che vogliamo terminare questo paragrafo:

¹² Galuzzi nel testo riporta anche uno stralcio molto evocativo dal pendolo di Edgar Allan Poe: «Compresi che la mezzaluna era stata disegnata per attraversare la regione del cuore. Avrebbe sfrangiato la sargia del mio saio... sarebbe ritornata, avrebbe ripetuto questa operazione... all'infinito» (ivi, 96).

¹³ Sui lavoratori studenti deve essere citata l'opera di Elio Pagliarani: l'indimenticabile poemetto *La Ragazza Carla* (1962) e il componimento *I goliardi delle serali* (1954) dedicato ad una classe operaia che tenta di emanciparsi grazie all'istruzione: «ma non c'è nessuno che bigi la scuola/sono avari/tutti avari di già, e sanno che costa denari denari».

L'operaio è il più grande dei poeti, ma voi direte che l'operaio non è poeta perché non ha la fantasia viva e quando legge non capisce il significato delle parole. Voi l'avete abituato a sottovalutarsi, voi l'avete represso, voi l'avete umiliato e schiacciato, e infine rinchiuso nella Cayenna a produrre per voi. L'operaio non ha senso dello stile, direte voi, non è questo e voi lo sapete. Voi sapete che gli operai non solo belli perché sono sporchi di ruggine, gli operai non sanno scrivere quello che voi vorreste sulla ruggine, ma loro la ruggine se la sentono in bocca, sentono il suo sgradevole sapore, le loro narici sono impregnate dalla puzza orripilante della ghisa. [...] Il futuro poeta, scrittore, pittore verrà dalla fabbrica (Guerrazzi 1975, 14).

ABITI-LAVORO: «FINALMENTE UNA RIVISTA VOLUTA E FATTA DA LAVORATORI OPERAI»¹⁴

La produzione letteraria da parte degli operai prosegue e si amplia nel corso degli anni '70 fino a quando con la fondazione di *abiti-lavoro* nel 1980 nasce quello che può definirsi come «il primo tentativo di dare forma organizzata alla letteratura operaia» con la costruzione di un progetto culturale strutturato. La rivista, che prende il nome da una voce della busta paga (Fig. 1), nasce ad Arcore, notoriamente riconosciuta come la sede della prestigiosa moto Gilera e della rinomata residenza di Silvio Berlusconi. Il suo «quartier generale» è la libreria Novantadue e la guida editoriale è affidata a Giovanni Garancini con la collaborazione, tra i tanti, di Ferruccio Brugnaro, Tommaso Di Ciulla, Sandro Sardella, Giovanni Trimeri, Michele Licheri, Oscar Locatelli¹⁵, e due figure centrali venute a mancare troppo presto: Claudio Galuzzi e Franco Cardinale (Fig. 2)¹⁶. Non un cenacolo accar-

¹⁴ M. Mandalari (1983, 304). L'autrice continua: «Senza iniziative e spintarelle degli intellettuali, più o meno sinceramente interessati (soltanto) al mondo del lavoro operaio. Personalmente, mi sembra assolutamente giustificata come espressione di un lavoro manuale (agricolo, artigianale, di fabbrica o che altro sia) che non deve essere ritenuto privo di voce o di voci, ma che ha particolare diritto alla sua voce: caratteristica, direi specifica».

¹⁵ «La poesia operaia collega Nord e Sud» (Catalfamo 2008, 17). Nella redazione anche: Mario Dentone dalla Fincantieri di Riva Trigoso, Roberto Voller dalle ferrovie di Firenze, Aldo Remorini dalla Piaggio di Pontedera, Andrea Bassi da Modena, Gisa Legatti e Brolpito da Varese, Solli da Reggio Emilia.

¹⁶ Claudio Galuzzi (Casalpusterlengo 1957-1998). Ha gestito il locale «Lenz» nel lodigiano, il negozio di dischi «Muzak», ha curato nel 1996 per Marcos y Marcos la biografia di Charles Mingus, *Peggio di un bastardo*. Collaboratore per molte riviste letterarie ha scritto la raccolta *La pianura dentro*, ripubblicata per le edizioni Underground nel 2020. Sua una bellissima intervista a Sepulveda (Galuzzi 1996, 28-29).

Franco Cardinale (Napoli 1946-1998), poeta e creatore del fumetto *Angelo operaio-Chaplin*. Per *abiti-lavoro* ha curato molti articoli, sue le interviste a Volponi e Benni e la copertina che compare sul numero 13/14. Ha scritto *Lamaro in bocca* in cui si può leggere la bellissima *Scanner* dedicata al tumore contratto in fabbrica, disponibile anche al

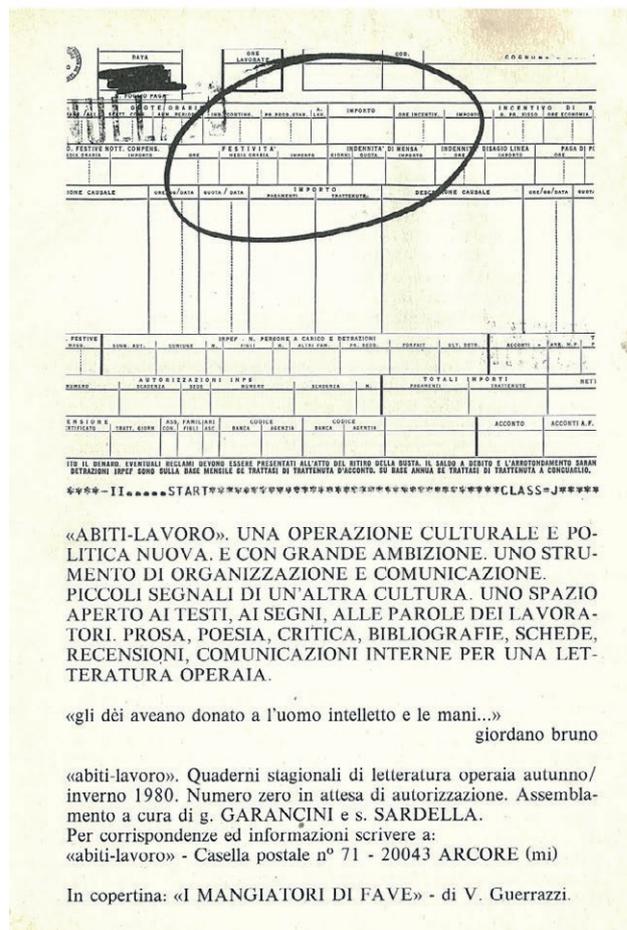


Figura 1. Seconda di copertina di «abiti-lavoro», n. 0, 1980.

tocciato su sé stesso ma spazio autentico ed aperto a tutti che riesce addirittura ad arrivare in luoghi culturalmente poveri come le carceri e a beneficiare della collaborazione di molti artisti nonché della stima di intellettuali come Majorino e Roversi (interlocutori e non più padrini).

Dal 1980 al 1993 sono usciti diciassette numeri che rappresentano un importante progetto nel quale sono confluiti poesie e prose operaie, interviste e dibattiti letterari, canti di popoli in lotta per la liberazione, musiche, vignette, recensioni, versi in dialetto, pitture alternative e *mail art*, rubriche internazionali, omaggi e ricordi, con tanti riferimenti alla cultura *underground*: «La linea di partenza si attorciglia attorno ai problemi della propria condizione (sfruttamento, ribellione, estraniamento) e l'ambientazione (lo sfondo è la fabbrica); i primi interlocutori sono i compagni di lavoro, ma la sfida mira più in alto: tutta una cultura, tutto un

link <https://ilpanicodeipollai.wordpress.com/2018/11/14/scanner-di-franco-cardinale/> (Ultima consultazione: 23 febbraio 2024).

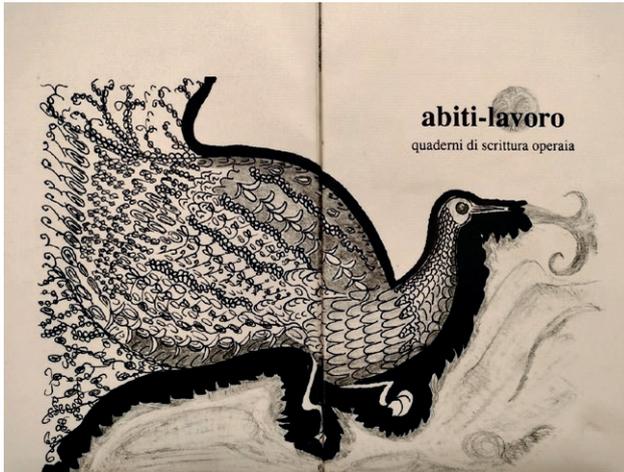


Figura 2. *La Vanità*, Franco Cardinale (copertina, per un refuso della redazione sulla rivista compare come *Il pavone*), 1989, n. 13/14.

sapere deve essere messo in discussione: dalla centralità della propria condizione alla centralità di tutta la vita» (Garancini 1985, 6). E così, una volta varcati i cancelli della fabbrica, troviamo contributi su tematiche come il post-colonialismo, i nativi americani, la situazione palestinese, il popolo kurdo, la minoranza albanese in Italia; articoli dedicati al mondo dell'arte, sulla pittura di Innocente Salvini, Gianfranco Tiozzo, Giuseppe Guerreschi, Louis Soutter; approfondimenti importanti come quello di Sardella e Broplito sui laboratori di poesia nel Nicaragua sandinista (Girardi, 1986); incontri con poeti e scrittori internazionali come Maurice Awad, Jean Jenet, Lance Henson, Jack Hirschman, Edmond Jabès e Carl Sandburg; omaggi a Davide Maria Tuoldo, Andrea Paziienza o ai *cheyenne* che morirono a Sand Creek; e ancora dibattiti sulle riviste di fotografia, sul cinema di Wenders o sulle produzioni cinematografiche indipendenti negli Usa; articoli su gruppi musicali inglesi, sulla musica *reggae* e *dub*, su Giovanni Sturmann e *L'arte dei rumori* di Luigi Russolo. E poi una moltitudine di recensioni e una vasta gamma di segnalazioni di riviste iniziative che si uniscono ad interviste e conversazioni con autori come Benni, Volponi e Silvio Guarnieri.

abiti-lavoro è dunque una proposta che sfida la semplice descrizione in poche righe. «Non è un semplice assemblamento di parti staccate e ammucchiate, così come capita, ma il delinearsi di una microstruttura, di un organismo che funziona» (Vaccaro 1982, 97), che viene nutrito dal costante impegno di redattore e amici e promosso in modo militante. A partire dal numero 12 viene dato un primo elenco di librerie «dove la si potrà sicuramente trovare». Tra queste spicca la libreria Calusca di Milano, che prende il nome dall'omonimo vicolo,

uno dei punti di riferimento principali dell'editoria indipendente grazie all'impegno di Primo Moroni. Una rete di solidarietà che riesce a compiere anche un'impresa di straordinario valore ed umanità aiutando la poesia a fiorire nelle carceri, a testimonianza di quanto l'arte sia veicolo di libertà, evasione e tensione verso il riscatto:

Ad un certo punto ci rendiamo conto che cominciamo a ricevere i testi scritti, contributi, lettere, memorie, ricordi da varie carceri d'Italia. Un punto di contatto è Piero del Giudice, lui è stato per noi un grande tramite, arriva tutto questo materiale, importante, significativo. *abiti-lavoro* circola nelle carceri, dentro le carceri italiane ci sono abbonamenti, nel senso che la sorella e la moglie si abbona e porta la rivista in carcere, arrivano una due copie la leggono in quaranta, c'è un pubblico nuovo, carcerario, erano compagni, spesso lavoratori che avevano a che fare spesso con la vita operaia e si identificano in questa esperienza nuova e ci mandano i loro contributi, la redazione comincia a selezionare e pubblicare parte di questo¹⁷.

Un punto di partenza utile per orientarsi all'interno di *abiti-lavoro* è rappresentato sicuramente dall'intervento di Giovanni Garancini (1987, 760) al convegno organizzato da *Alfabeta*¹⁸ nel 1987 che rappresenta una sorta di programma di intenti. Un elemento chiave del suo discorso è il concetto di "minore" che Garancini definisce come "altro" rispetto a "basso" o "insignificante". L'obiettivo è spostare l'attenzione su aspetti e voci spesso trascurate o considerate meno significative, mettendo in risalto la diversità e la ricchezza delle esperienze umane al di fuori del *mainstream*. Garancini suggerisce che ci sono dimensioni culturali e artistiche che rischiano di essere trascurate se ci si concentra solo sulla grandezza quantitativa o sulla tradizione consolidata. Lo scopo della rivista è quindi far emergere ciò che, spesso ridotto al silenzio, si nasconde nelle parti più profonde della cultura della società, dove la poesia e l'arte sono strettamente intrecciate con la realtà vissuta e con il lavoro.

Altrettanto fondamentale è l'affermazione «la poesia è nei sensi di tutti, in potenza, come altre pochissime cose che ci rendono uguali» (ivi, 761) che riflette un'idea inclusiva e democratica della poesia che non deve essere limitata a una cerchia ristretta di persone o a individui particolarmente istruiti o talentuosi, si tratta infatti di una forma di espressione accessibile a tutti in potenza e ciascuno di noi ha la capacità intrinseca di percepire,

¹⁷ Intervista audioregistrata alla redazione, 14 dicembre, 2023, Milano, conservata presso l'autore. Il tramite è stato soprattutto Piero del Giudice, scrittore, militante politico e sindacale, arrestato all'inizio del 1980. Si ricorda inoltre Vincenzo Solli con il suo *Soffione Bora(Lu)cifero*.

¹⁸ *Alfabeta*, rivista letteraria pubblicata a cadenza mensile tra il 1979 e il 1988 (ne uscirono 114 numeri) a Milano per iniziativa di Nanni Balestrini.

comprendere e creare poesia. La poesia può inoltre unire le persone attraverso le loro esperienze condivise di gioia, dolore, amore, e le tante sfide umane. Questo la rende una forma d'arte straordinariamente inclusiva e un veicolo per la connessione umana che supera le barriere culturali e sociali. Il richiamo all'importanza della bellezza e della poesia nella vita quotidiana è un elemento centrale nella missione di *abiti-lavoro* i cui autori cercano di portare alla luce la poesia intrinseca di esistenze spesso trascurate che reclamano il piacere, l'arte, e la gioia nelle tante sfaccettature della vita quotidiana:

I versi alla rosa non sono borghesi
 E non sono borghesi le rose
 Anche la Rivoluzione le coltiverà
 Si tratta certo di ridistribuire le rose e la poesia.
 (Cardenal 1986, 5)

Una prospettiva innovativa dove l'operaio viene emancipato dalla tradizionale immagine di chi si compiange della propria condizione e che offre uno spazio significativo a quanti vogliono farsi portavoce delle proprie esperienze senza cadere in stereotipi limitanti: «Il punto di partenza è la fabbrica o meglio, il luogo di lavoro, la destinazione è la vita, tutta la vita nel suo complesso. Testimonianze di apprezzamento e impegno nei confronti di questo programma sono offerte da molti lettori che intravedono in *abiti-lavoro* uno spazio culturale insolito rispetto ai mezzi di comunicazione di massa e un luogo di espressione libera, creatività e resistenza alle convenzioni culturali:

È per me un'esperienza nuova, molto bella e positiva, per tantissimi aspetti, leggere cose di persone simili a me (simili nel senso del lavoro). Io sono metalmeccanico in una piccola fabbrica del bolognese (140 dipendenti), ho 28 anni, da 6/7 anni scrivo poesie, sono impegnato nel Consiglio di Fabbrica e svolgo anche un impegno politico. Perché la poesia? Ma vedi, per dare seguito ai pensieri, alla fantasia e alle cose reali che viviamo, per un modo diverso di comunicare non solo con gli altri, anche con se stessi, per stare in sintonia con una serie di avvenimenti che ci colpiscono dentro. Io, lo confesso, non amo scrivere della fabbrica o del mio lavoro o del mio essere operaio, direttamente, io sono convinto che ogni discorso sia subordinato a delle sensazioni e a dei momenti precisi che viviamo non soltanto in quanto operai ma anche più in generale. Per me è molto importante quello che ci circonda fuori dai cancelli e anche dentro l'individuo.
 (Gamberini 1983, 378)

Questo l'ho capito proprio grazie a voi, che la forza sta nel numero, e la mia funzione di scrittore operaio, o di una rivista come *abiti-lavoro* non è tanto quello di creare un discreto numero di scrittori operai, di poeti operai, perché questo ci sarà sempre di suo, per natura, ma di crea-

re un punto d'incontro per il quotidiano nell'insieme dei suoi risvolti, e che può trattare benissimo argomenti come il lavoro, il sesso, la politica, la fantasia, il gioco, perché no, la poesia, il linguaggio, perché in fondo un linguaggio è sempre una chiave di volta collaudata nel quotidiano, oltre che a un nuovo modo di vedere, di pensare, di sentire, di capire; una nuova possibilità di confrontarsi e di sviscerare l'avventura del proprio tempo anche con la tuta, e anche in questo mondo di merda...

... un abbraccio dal vostro agglomerato periferico,
 (Australi 1983, 379)

[...] Penso che a molti sia capitato di trovarsi sempre più da soli a gestire il proprio stupore di fronte a fatti del mondo e tutto ciò ci paralizza, lega la lingua e le mani. Io credo, che lo scrivere quello che sentiamo, quello che accade e cade intorno a noi, con i nostri molteplici linguaggi, senza cattedre o microfoni, possa aiutarci a ripopolare, e ritrovare una nostra personale dimensione.

E questa rivista, sento che manifesta la volontà di essere nuovamente artefici del proprio destino insieme. I diversi linguaggi di espressione che in *abiti-lavoro* convivono perfettamente, dandole una impronta di cammino sì collettivo ma che rispetta e fa da cassa di risonanza al percorso individuale, indicano a mio giudizio, appunto, la voglia di reagire all'appiattimento socio culturale dei giorni nostri. Indicano la volontà di riaprire i serbatoi di creatività, amore e di chiudere le frontiere dell'isolamento, del rancore [...].

(Lombardo 1993, 108)

Non mi sento più solo quando arriva la voglia di scrivere, quando mi chiedo se è giusto che scriva anche per gli altri. Adesso che scrivo da un anno e che alcuni compagni di Varese mi hanno fatto scoprire *abiti-lavoro* mi sembra di riuscire meglio nell'intento di comunicare le mie sensazioni. Sono più sicuro sapendo che anche altri sentono la necessità di lanciare messaggi e che qualcuno li raccoglie, decifrandoli secondo un codice che mi sembra sia comune ai collaboratori di *abiti-lavoro*.

Ho letto alcune copie, anche i primi, numeri e ho capito di trovare qualcosa di diverso dalle solite talvolta banali raccolte di poesie: un insieme di esercitazioni, di accorte analisi, di testi che tendono ad esplorare le radici della necessità operaia di scrivere, di comunicare, di occupare uno spazio culturale insolito, se paragonato agli imperi dell'industria della comunicazione di massa. Ribelli le strofe, accorati gli appelli, provocatori le rime e i simboli: qui le parole scavano la realtà per il gusto di far riflettere sull'importanza di non adagiarsi nemmeno per un istante al conformismo, di privilegiare lo "scatto" dell'arte improvvisata, fresca, mai viziata dall'opportunismo.

(Casellini 1993, 110)

I commenti riflettono sull'importanza di *abiti-lavoro* nel ridare voce agli operai, consentendo loro di esprimersi in modo autentico e fuori dagli schemi imposti dalla società contemporanea: un terreno fertile per esercitazioni, analisi attente e testi che esplorano le radici

della necessità operaia di scrivere, un luogo in cui le persone possono “abitare”, esprimendo liberamente le proprie idee senza adagiarsi nel conformismo.

abiti-lavoro ha rappresentato pertanto una pubblicazione che giustamente Mariella Bettarini, scrittrice e fondatrice di *Salvo Imprevisti*, definisce “necessaria” emergendo come una voce significativa in un panorama letterario dominato da opere uniformi e concordi:

Se ne può dire e pensare ciò che si vuole, ma vero è che nel gran coro omogeneo/concorde della letteratura ufficiale di questi ultimi crepuscolari anni, abiti-lavoro era (è necessaria). Non per un'anacronistica smania di dissenso ad oltranza, fine a se stesso (il dissenso meno ostile al sistema, quello anzi a lui più gradito perché innocuo) ma per una negativa/positiva presenza. E dico ad arte negativa/positiva in quanto neppure la più proletaria delle culture può fare a meno negativo di quel positivo, di quel rovello (auto)critico che la motiva e le fornisce credibilità (d'arte) e dunque forza: una credibilità ed una forza che non risiedono mai in nulla di prefissato, di stabilito una volta per tutte, fosse la più pura/impura delle poesie di fabbrica, delle teorie anti-teoriche (e antiretoriche) sulla letteratura proletaria (Bettarini 1982, 240)

La rivista non si distingue per una ribellione fine a sé stessa, ma piuttosto per il suo ruolo, sia in negativo che in positivo, che offre una prospettiva critica e costruttiva, che motiva la cultura proletaria, fornendole credibilità e una forza artistica che rifiuta di stabilizzarsi in formule o paradigmi letterari preconfezionati. In questo modo, *abiti-lavoro* contribuisce a mantenere accesa la vitalità e la ricerca incessante, rifiutando qualsiasi forma di quiete o stasi come dimostra il dibattito sulla poesia operaia:

Grazie alla poesia il problema di una cultura operaia come espressione della progressiva emancipazione politico culturale delle classi subalterne esce finalmente dalle secche dei dibattiti, delle tavole rotonde, delle dispute salottiere. La classe operaia dall'autunno caldo del 1969 ha dimostrato di sapere creare cultura, nelle lotte in fabbrica, nel sociale, inventando nuove forme di comportamento e di vita, difendendo con la parola scritta e parlata, nei volantini e nei ciclostilati, nelle assemblee, i propri bisogni, opponendo alla scienza dei padroni la propria scienza della libertà.

La classe operaia è diventata “fattore agente”, creatrice di una cultura in proprio, dimostrando in tal modo che la cultura non è solo quella dell'industria editoriale, dei circuiti ufficiali, ma anche quella che si crea con l'intelligenza e l'autonomia di classe, resistendo all'oppressione capitalistica, autoriducendo i tempi in fabbrica, battendo i tamburi, cantando in poesia il proprio dolore, la propria rabbia il proprio amore per la vita (Catalfamo, 2008, 64).

Si tratta di una questione che percorre tutta la rivista e solleva domande importanti riguardo a quali siano i temi e i linguaggi della poesia di fabbrica, una questione di notevole importanza dal momento che si tratta della classe operaia che riflette su sé stessa, senza intermediazione o filtri. La produzione poetica operaia viene descritta senza complessi di inferiorità come autentica, radicata nella vita quotidiana, come mezzo di liberazione e non di competizione o guadagno¹⁹, riflettendo sull'intrinseca democraticità dell'espressione artistica che non deve essere riservata a un'élite istruita. A tal proposito Giovanni Trimeri, con parole davvero significative e potenti, sottolinea il ruolo della poesia come un mezzo di liberazione e di espressione personale e sociale, piuttosto che una competizione tra individui:

[...] Chissà cosa fanno i poeti? Di certo la poesia se n'è andata: è uscita dai libri e dai salotti, è entrata nelle fabbriche e nei comizi, nelle feste di partito, è apparsa mezza nuda sulle spiagge, si è seduta nei caffè, ha passeggiato per le strade. In poche parole è tornata nei luoghi dove era da sempre, anche se misconosciuta e volutamente snobbata. Il male è che oggi a tutti i costi vogliono trovare una collocazione; l'autore deve essere per forza schedato [...] la poesia d'avanguardia è sovente altezzosa e si vede così punita nel suo pubblico (sempre lo stesso esiguo e sparuto) la poesia tradizionale e accademica a tutt'oggi si ostina a rimanere entro la sua torre d'avorio; la poesia operaia (!) nonostante la sua forza si trascina il suo complesso di inferiorità. Il tutto è sorto perché qualcuno si è messo in testa che la poesia debba essere una sfida, un mezzo di competizione e non di liberazione e di progresso spirituale e sociale (Trimeri, 1984).

Quanto riportato è un richiamo prezioso a concentrarsi sulla forza trasformativa e liberatoria della poesia nell'ambito della vita degli adulti e della società nel suo complesso, con un chiaro riferimento all'opera di Giulio Stocchi per il quale l'arte non doveva costituire un fatto professionistico ma porsi quale strumento per dare la parola a soggetti normalmente non rappresentati per allargare il diritto all'espressione e alla creatività:

Dove nasce la poesia, dove nasce la gioia

[...] Ma venite a vedere
gli occhi dei miei compagni
che ballano per le strade
venite a sentire
come sa di vento
la loro voce
Venite a vedere
la poesia che sboccia

¹⁹ Emblematico a tal proposito lo slogan del pittore e scrittore Pablo Echaurren (Roma, 1951): “Make Art No Money” (Echaurren 2016).

con tutti i suoi fiori
 nella geografia di festa
 di questo paese
 che dice basta
 agli anni lunghi
 della rassegnazione
 e della fame²⁰

(Stocchi 1980, 173-174)

A questo si aggiungono le parole risolte ed incisive di Ferruccio Brugnaro, redattore anche lui di *abiti-lavoro*, che introduce un'altra prospettiva importante, quella della poesia come lotta:

Ma cosa significa poeta? Non riuscirò mai a capire cosa significa poeta, musicista, pittore, separati dalla complessità dell'uomo. L'ho detto molte volte in giro e non mi stancherò di ripetere che per me c'è essenzialmente l'essere umano donna e uomo e in questi c'è anche la capacità di scrivere, fare musica, fare pittura, così come questi fanno quotidianamente case sedie, autostrade. Non credo alle capacità innate, ai doni del cielo, alle ispirazioni, né tanto meno ai cosiddetti geni. Sono storie balle maledette che le classi dominanti ci hanno fatto credere nei secoli (Brugnaro, 1987, 699).

Nel testo Brugnaro sottolinea come il poeta sia innanzitutto un essere umano che si esprime attraverso il linguaggio, aggiungendo come la poesia rappresenti una risposta alle sfide e battaglie personali di ciascun individuo:

Il poeta operaio non come figura marginale e ghetizzante per un lavoro altrettanto marginale e minore da mettere a fianco alle grandi figure artistiche e alle grandi opere ma poeta operaio come uomo emergente nell'intelligenza e dalle lotte di milioni di sfruttati per un uomo nuovo che ha finalmente riunito in sé la parte fisica e intellettuale e ha conquistato la capacità di porsi nella storia e nel mondo con tutte le risorse naturali che possiede. Il linguaggio non esiste per me al di fuori della storia umana e sociale che viviamo. La parola vera per me si forma solo nelle difficoltà, nelle grandi fatiche che il sangue incontra nel circolare dentro di noi e nel mondo. Nella lotta, nella ricerca senza limiti dell'amore, della pace nasce anche la parola, il linguaggio (ibidem).

Ad essere evidenziato è dunque il ruolo sociale e politico del poeta che utilizza il linguaggio come strumento di resistenza e di denuncia contro le ingiustizie e come mezzo di espressione personale e collettiva respingendo l'idea dei "doni del cielo" o dei "geni" ed enfa-

²⁰ Da *Compagno poeta* (1980) Stocchi il 4 dicembre del 1975 lesse *Il posto di lavoro non si tocca* a sostegno della lotta degli operai dell'Innocenti, in piazza Duomo a Milano, davanti a centomila persone

tizzando l'importanza della lotta nella formazione del linguaggio poetico operaio. Ferruccio Brugnaro, figura chiave nella lotta contro l'oppressione, ha trasformato la sua consapevolezza della condizione operaia in una voce potente che fa della poesia un'arma nella resistenza contro i padroni e le ingiustizie del lavoro. Insieme ad altri poeti-operai come Luigi Di Ruscio, Sandro Sardella, Michele Licheri e Franco Cardinale, Brugnaro ha contribuito a un crescente movimento di scritture dal basso, unendo le voci degli operai in un fronte poetico di resistenza collettiva, senza alcuna autocommiserazione come testimoniano in tanti testi di denuncia presenti su *abiti-lavoro*.

Setteagostonovanta

Torniamo a scrivere d'operai
 di quelli caduti nell'acido
 a lavorare come bianchi
 e di quelli che sollevano pesi
 Tutti noi caduti in quella vasca
 a respirare esalanti congiunture
 questa nostra vita che procede
 questi brevi respiri
 formula-spot

Torniamo a scrivere d'operai/
 Noi che abbiamo la penna pulita²¹

(Locatelli 1990-91, 30)

L'arte diviene, come già ribadito, un mezzo di espressione e resistenza, offrendo una forma di liberazione creativa: i poeti operai non si limitano a denunciare le ingiustizie, ma trasformano le esperienze operaie in versi che riflettono la forza e la determinazione dei lavoratori nel cercare una vita migliore sfidando la cultura dominante e la retorica borghese, che spesso ignora o idealizza la dura realtà del lavoro. E così la poesia operaia abbraccia anche temi più ampi come la solidarietà tra i lavoratori, la resistenza contro il potere delle *élite* industriali e politiche, la speranza per un futuro migliore e, in molti casi, l'amore e la bellezza nascosta nella vita quotidiana. Una prospettiva innovativa per la quale gli operai devono esprimersi non solo attraverso la lente del lavoro ma "abbracciare l'intera vita". Uno sguardo che ci

²¹ Il 7 agosto 1990 tre operai muoiono asfissati in una cartiera a Castelnuovo di Garfagnana, sei giorni prima ad Assisi altri tre operai erano morti nel pozzo di un'azienda agricola. Sulla tragedia degli infortuni sul lavoro si esprime anche Paul Ginsborg: «Un tragico incidente nel marzo 1987, al porto di Ravenna, mise a nudo agli occhi del pubblico il lato meno roseo del miracolo economico della terza Italia, nonché la quantità di famiglie escluse dai suoi benefici. Tredici lavoratori avventizi morirono soffocati mentre pulivano la stiva di una nave. La piccola ditta che li aveva ingaggiati, la Mec Navi, lavorava in subappalto e pagava ai suoi dipendenti 5900 lire l'ora per lavorare in condizioni che violavano ogni norma di sicurezza, senza la minima copertura sindacale: era lavoro nero allo stato puro» (Ginsborg 1989, 563).

ricorda «di non ridurre i poeti operai a feticcio, ma considerarli in tutte le loro complessità, altrimenti rischiamo di non comprendere nulla del fenomeno in tutta la sua ricchezza. Ciascun poeta deve essere necessariamente considerato nella propria individualità creativa, prima che come espressione di un sentimento di classe» (Picerni 2024). Una visione per comprendere «l'operaio dal di dentro, nel suo spazio umano» (Tronti 2023, 7), che rompe con i *cliché* tradizionali e che apre finalmente la strada a una poesia generata dalle molteplici e differenti esperienze umane ed emotive, come testimoniano anche le meravigliose copertine di *abiti-lavoro* (Figg. 3 e 4): accanto alla rappresentazione neorealista di Vincenzo Guerrazzi con *I mangiatori di fave* troviamo infatti le ballerine di Mario Schifano che, vestite di rosso, volteggiano in aria con «questa leggerezza che sale» e che vuole testimoniare la volontà di uscire dallo stereotipo «dell'operaio che si piange addosso e che invece ha la capacità di cavalcare il mondo, di abbracciarlo tutto»²².

Il ventre della mia isola lontana
 Il ventre della mia isola lontana
 vulcano spento dal sonno geologico
 chilometri di guglie che gocciano materia ghiaccia:
 antri profondi disseminati per miglia
 di stalattiti e stalagmiti;
 scolpiti con maestria da scalpellini biochimici remoti,
 mentre fa eco il mare e sussurrano brezze marine.
 Silenziose custodi dei carsici antri
 misteriose figure e ombre dalle variegate forme:
 rocce antropomorfe o bestie primordiali
 traversate da acque correnti cristalline,
 di impareggiabile magia; musicalmente senza età...
 dove sosto catturato da riflessi arcobaleni,
 spoglio di tutto e umilmente uomo.

(Licheri 1980, 81)

Altra riflessione importante, che possiamo solo accennare in questa sede, è quella sul dialetto come potente mezzo di espressione e resistenza contro l'omologazione (Vergari 2022) che non deve tuttavia sfociare in una pericolosa chiusura né tantomeno limitare l'uso della parola attraverso la quale passa l'emancipazione, il riscatto degli ultimi, l'umanizzazione degli oppressi: «Io sono sicuro che la differenza fra il mio figliolo e il vostro non è nella quantità né nella qualità del tesoro chiuso dentro la mente e il cuore: ma in qualcosa che è sulla soglia del dentro e fuori anzi è la soglia stessa: la Parola» (Don Milani 1956, 2017; De Mauro 1977). Di questo, come sottolineano Echaurren e Salaris, sembra essere ben consapevole la classe operaia che, nonostante la maggiore commercializzazione della cultura popolare

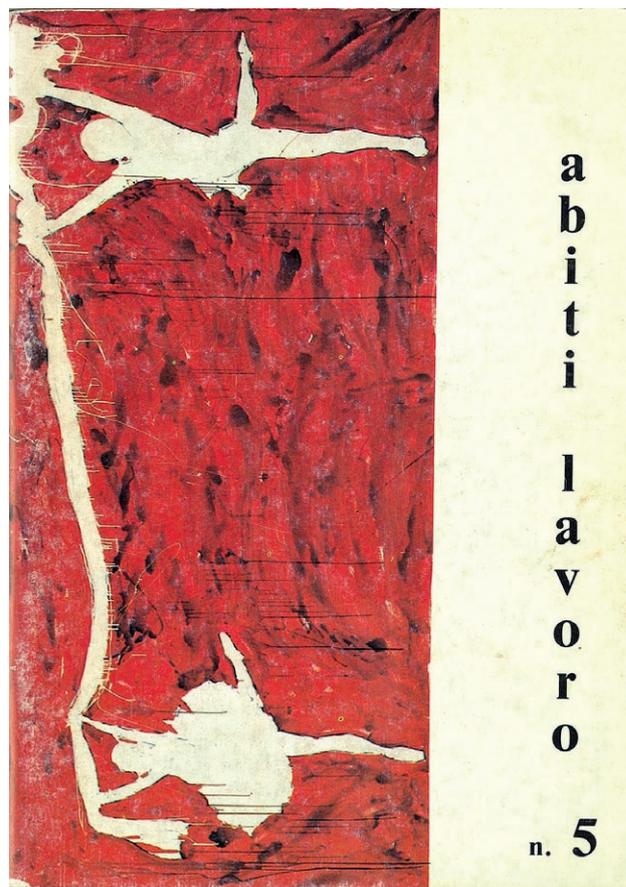


Figura 3. Mario Schifano, 1983, numero 5 (Per gentile concessione della Galleria Tucci Russo di Torino).

e l'emergere di fenomeni di massa tipici degli anni '80, ha saputo mantenere un grande fervore culturale grazie a movimenti e sottoculture che resistevano al *mainstream* e si esprimevano al di fuori dei canoni convenzionali (Echaurren, Salaris 1989). Materiali e documentazione quelli presenti su *abiti-lavoro* che rappresentano fonti particolarmente originali ed importanti perché difficilmente reperibili per la loro intrinseca natura di «voci sommerse, dentro l'indifferenza ufficiale; legate ad occasioni di comunicazione le più saltuarie, frammentarie, talvolta affrettate o anche caduche (nel senso della durata, quando sono riviste/rivistine che ancora circolano, fortunatamente» (Roversi 1987, 9).

CONCLUSIONI

abiti-lavoro termina le sue pubblicazioni negli anni '90, caratterizzati da «quei tratti che Pasolini aveva delinato: lo spregio delle regole, il crescente disinteresse per

²² Testimonianza di Sandro Sardella, cit.

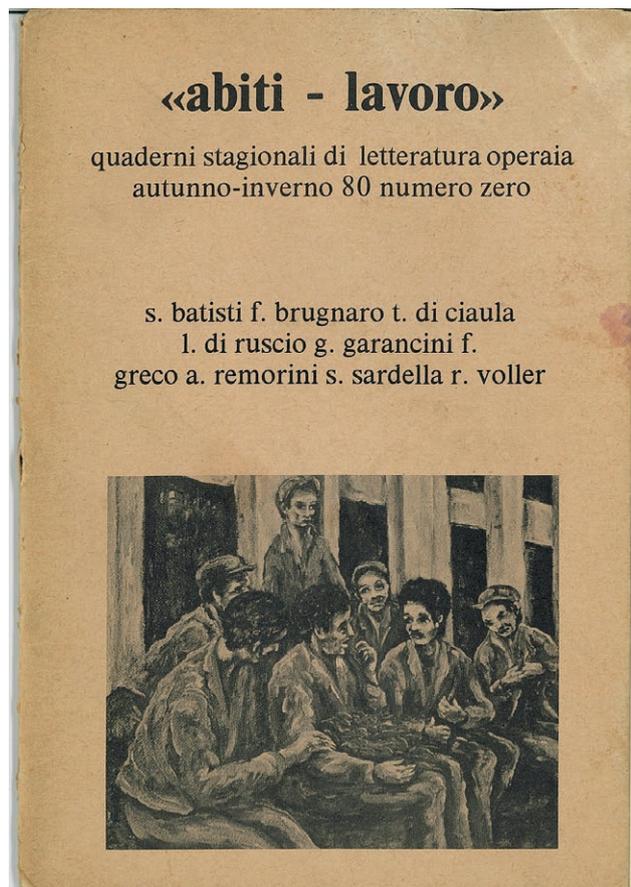


Figura 4. *I mangiatori di Fave*, Vincenzo Guerrazzi, 1980, numero 0.

i valori collettivi, un privilegiamento dell'affermazione individuale e di gruppo che considera le norme un impaccio» (Crainz 2003, 604); un periodo difficile caratterizzato da una crisi economica acutissima, da una crisi politica radicale e da misure che hanno aumentato la precarietà occupazionale per molti lavoratori.

In questo contesto la poesia è ancora necessaria e non è un caso che Garancini sull'ultimo numero di *abiti-lavoro* esprima un'appassionata difesa della scrittura come strumento di resistenza, testimonianza e ricerca di autenticità: «ABITI più che mai grezzi, che si sottraggono alla pagina del look e LAVORO perché più forte che mai è la fatica di sopportare ancora di essere UOMINI. Torniamo a scrivere di operai NOI che abbiamo la penna pulita» (Garancini 1993, 1). La poesia, come ogni arte, è lungi dall'essere solo un'attività di evasione, rimossa dalla società e ridotta a forma di espressione personale. Al contrario come abbiamo sostenuto in questa ricerca, le espressioni poetiche e altri tipi di creazione artistiche possono produrre qualcosa con il potenziale di mettere in discussione la società e di coinvolgere persone



Figura 5. *Biblioteca di Lavoro*, *Io sono una poesia*, 1978.

nell'azione politica. A tal proposito citiamo volentieri il numero del 10 febbraio del 1978 della *Biblioteca di lavoro* di Mario Lodi dedicato all'esperienza poetica che oltre a contenere testi di Brugnaro, Pignotti, Roversi, Raboni e Majorino riporta in copertina una foto di Tiziano Spatola che dichiara sé stesso poesia (Fig. 5). Si tratta di una delle immagini più emblematiche del Festival di poesia *Parole sui muri* che si era tenuto dieci anni prima a Fiumalbo che divenne un grande evento multidisciplinare in cui si affiancarono installazioni, *performance*, poesie sonore, film sperimentali e *happening*, collocati nelle strade del paese e all'interno degli edifici pubblici, trasformando il borgo dell'Appennino in un unico grande laboratorio artistico (Bulgarelli, Rivi e Stefani 2018). Un lavoro collettivo, dunque, nella direzione dell'arte e della poesia totali che non solo ridefiniva i codici espressivi e gli spazi di rappresentazione ma ne estendeva la creazione e la fruibilità a tutta la popolazione, anticipando la tendenza qui sommariamente descritta.

Abiti-lavoro ha beneficiato sicuramente di questo *humus* culturale e di un periodo dove, nonostante il ripiegamento nella sfera del privato e un clima di disillusione, persistevano energie socialmente propulsive e un ricco immaginario di valori e di pulsioni, che è ben noto, non esistono più. Ancora oggi possiamo comunque trovare segni evidenti di come la poesia contribuisca ad un «nuovo panorama del visibile» (Lehmann 2017, 50)

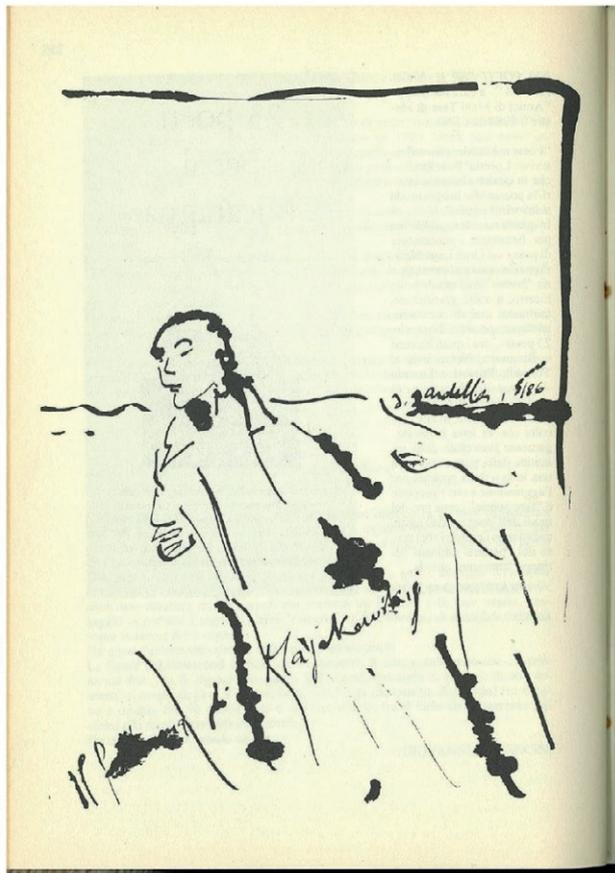


Figura 6. Sandro Sardella, "Majakovskij", *abiti-lavoro*, n. 11, 1987, p. 752.

e sia mobilitata negli spazi pubblici e digitali da manifestanti e attivisti. Ne sono dimostrazione le proteste di Gezi in Turchia nel giugno del 2013 innescate dall'opposizione alla decisione del governo turco di demolire Gezi Park e tutte le manifestazioni che hanno caratterizzato la primavera araba dove, come documentato da S.H. Awad, lo spazio pubblico è diventato un'arena di dialogo e scambio di immagini e messaggi poetici che hanno conferito significato a quanto stava accadendo iscrivendo questo significato nella memoria collettiva (Awad 2017). A questo si aggiungono i giovani lavoratori migranti in Cina che usano la poesia non solo come momento di evasione da un lavoro alienante e opprimente ma anche come strumento per far sentire la propria voce contro le ingiustizie e per ribadire che la loro esistenza non può e non deve essere scandita solo dai ritmi della linea di produzione (Picerni 2024; Tamburello 2019).

La poesia operaia rimane dunque uno strumento fondamentale per raccontare storie che, di fatto, non è mai scomparso nemmeno in Italia, dove troviamo, fra i

tanti, autori come Fabio Franzin, Nadia Agustoni e Sauro Mattei. E allora che valore acquistano oggi le scritture operaie per i lavoratori in lotta contro le multinazionali? Cosa lascia l'esperienza di *abiti-lavoro* alle nuove generazioni di precari? Forse quelle parole spesso urlate, quei versi profondi che arrivano dal passato a cui abbiamo cercato di dare nuova vita possono rappresentare una scoperta: quella che il luogo di lavoro era e può essere ancora, nonostante tutto, un posto dove le persone si incontrano, dove si costruiscono relazioni, dove si può esprimere sé stessi anche attraverso la scrittura, la pittura, la musica, per crescere e credere ancora in mondi possibili: «la poesia, di tutte le epoche e di tutte le culture, funziona come un rito che fonde la bellezza, la verità e le condizioni insopportabili dell'esistenza» (Lehmann 2017, 11).

Dipinto

[...]

Dipingete i nostri volti
con l'olio del pittore
vogliamo gli occhi del colore del mare
le nostre guance
rosse come il vino
e la bocca semplice come le nostre parole
Dipingete
una volta per tutte
i nostri capi
i nostri dirigenti
da guardie forestali
Dipingete i cancelli d'entrata
di bianco
Perché Alfredo che ci crede davvero
Sogna sempre di entrare in paradiso²³

BIBLIOGRAFIA

- Awad, Sarah H. 2017. "Documenting forbidden memory: Symbols in the changing city space of Cair." *Culture & Psychology* 23 (2): 255-262.
- Bartolini Stefano, cur. 2022. *Laboral. Storia orale, lavoro e public history*. Firenze: editpress.
- Berardinelli, Alfonso. 1991. "Letterati ed industria negli anni '60." In *Autoantologia*, a cura di Giancarlo Majolino, 381-382. Milano: Garzanti.
- Berardinelli, Alfonso, e Franco Cordelli. 1975. *Il pubblico della poesia*. Roma: Castelvocchi.

²³ Poesia di Michele Boccia (nasce nel 1957 ad Ottaviano-Na, emigrato al Nord, ha conseguito il diploma di perito industriale e ha lavorato all'Autobianchi di Desio) con un chiaro riferimento a *La Classe operaia va in paradiso* di Elio Petri (1971). Indimenticabili le parole finali del protagonista, Lulù Massa: «Ma spacchiamo su tutto e andiamo dentro [...] Ma sì, spacchiamo su tutto e occupiamo il paradiso!».

- Bettarini, Mariella. 2010. "Di lavoro si vive, si muove." *L'area di Broca* 89-90: 1
- Boldini, Sergio. 1975. *Il canto popolare strumento di comunicazione e di lotta*. Roma: Editrice sindacale italiana.
- Bosio, Gianni. 1975. *L'intellettuale rovesciato*. Milano: Edizioni Bella Ciao.
- Bulgarelli, Stefano, Luciano Rivi, e Cristina Stefani, cur. 2018. *Io sono una poesia: parole sui muri e le arti negli anni Sessanta tra Modena e Reggio Emilia*. Genova: Sagep editori.
- Cardenal, Ernesto. 1986. "Oráculo Sobre Managua." In *Le rose non sono borghesi*, a cura di G. Girardi, 5. Roma: Borla.
- Carnevale Francesco. 2016. "Crestomazia poetica italiana del lavoro." *E&P* 40 (2): 147-147.
- Casula, Carlo Felice, e Raul Mordenti. 1989. *Pietro Mandrè. Il poeta proletario*. Rimini: Maggioli editore.
- Catalfamo, Antonio. 2008. "Poeti operai." In *Il calendario del popolo* 64 (730).
- Catalfamo, Antonio. 2012. *Letteratura e cultura dei ceti subalterni in Italia*. Chieti Scalo: Edizioni Solfanelli.
- Chiarara Maurizio, cur. 1982. *Tolfa zona di poesia*, introduzione di Tullio De Mauro. Roma: Valore d'uso.
- Cirese, Alberto Mario. 1971. *Cultura egemoniaca e culture subalterne*. Palermo: Palumbo.
- Cornagli Martina, cur. 1997. *Absolut Mail Art*. Milano: Electa.
- Crainz, Guido. 2003. *Il paese mancato: dal miracolo economico agli anni Ottanta*. Roma: Donzelli Editore.
- Dati, Monica. 2022. *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo. L'esperienza delle 150 ore*. Roma: Aracne.
- Dati, Monica. 2024. *Si dovrebbe insomma pensare a dei poeti operai. L'esperienza della rivista Abiti-lavoro*. Roma: Tab
- D'Aniello, Fabrizio. 2004. *Per educare alla poesia*. Cosenza: Lpe.
- Dei, Fabio. *Cultura popolare in Italia*. Bologna: il Mulino
- De Mauro, Tullio. 1977. *Scuola e linguaggio. Questioni di educazione linguistica*. Roma: Editori Riuniti.
- Dewey, John. 2020. *Arte come esperienza*. Milano: Aesthetica
- Di Ciaula, Tommaso. 1994. Intervista contenuta in G. Giacomazzi, "Tematiche e strategie testuali della letteratura selvaggia", in *Letteratura e industria: atti del XV Congresso A.I.S.L.I. Torino - 15-19 maggio 1994* / coord. por International Association for the Study of the Italian Language and Literature, Giorgio Bárberi Squarotti, Carlo Ossola: 1009-1024.
- Drogheria, D. 2005. "I fogli irriverenti della controcultura in ciclostile. Dal movimento beat agli Indiani Metropolitan". *Charta* 76: 46-50.
- Echaurren Pablo, e Claudia Salaris. 1999. *Controcultura in Italia 1967-1977. Viaggio nell'Underground*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Echaurren, Pablo. 2016. *Make Art No Money*. Santiago del Cile: Museo Nacional de Bellas Artes.
- Fanelli, Antonio. 2017. *Controcanto. Le culture della protesta dal canto sociale al rap*. Roma: Donzelli.
- Ferroni, Giulio. 1982. "La letteratura come segno corporativo." In *Incognita. Rivista di poesia* I/1 1982: 78-86.
- Galuzzi, Claudio. 1983-84. "Punti per un discorso", in *Incognita. Rivista di poesia* II-III/7: 10-39.
- Galuzzi Claudio. 1996. "Intervista a Sepulveda." *Pulp Libri* 03: 28-29.
- Garancini, Giovanni. 1981. "Letteratura operaia, proletaria, selvaggia." *Ombre rosse*, 33: 110
- Ginsborg, Paul. 1989. *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi. Società e politica: 1943-1988*. Torino: Einaudi.
- Giuliani, Alfredo. 1977. "La letteratura selvaggia." In *Le droghe di Marsiglia*, 297-298. Milano: Adelphi.
- Home, Stewart. 2010. *Assalto alla cultura. Le avanguardie artistico politiche. Lettrismo, situazionismo, fluxus, mail art*. Milano: Shake edizioni.
- Levi Arian, Giorgina (et al.). 1969. *I lavoratori studenti: testimonianze raccolte a Torino*, con introduzione di Vittorio Foa. Torino: Einaudi.
- Lo Monaco, Giovanna. 2022. *Scritture selvagge*. Roma: Giulio Perrone editore.
- Lo Monaco, Giovanna. 2020. "Guerriglia editoriale: letteratura e editoria alternativa in Italia negli anni Sessanta e Settanta." *Between* 19: 272-290.
- Jauss, Hans Robert. 1987. *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria*. Vol. 1. Bologna: il Mulino.
- Majorino, Giancarlo. 1984. *Passaggi Critici*. Bergamo: Punti di Mutamento.
- Montaldi, Danilo. 1961. *Autobiografie alla leggera*. Torino: Einaudi.
- Pasolini, Pier Paolo. 1975. *Le belle bandiere. Dialoghi 1960-65*, a cura di Gian Carlo Ferretti. Roma, Editori Riuniti.
- Picerni, Federico. 2021. "La luna di ferro e la poesia operaia" in *Pulp Libri*: <https://www.pulplibri.it/xu-lizhila-luna-di-ferro-e-la-poesia-operaia-cinese/> (ultima consultazione 9.02.2024).
- Prunetti, Alberto. 2022. *Non è un pranzo di gala. Indagini sulla letteratura working class*. Bologna: Minimum Fax.
- Raboni, Giovanni. 1976. *Poesia degli anni Sessanta*. Roma: Editori Riuniti.
- Riva, Valerio. 1975. "L'operaio lo racconto meglio io." *L'Espresso*, 12 gennaio: 30.
- Roghi, Vanessa. 2017. *La lettera sovversiva: da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*. Roma: Laterza.

- Santoni Rugiu, Antonio. 1975. *L'educazione estetica*. Roma: Editori Riuniti.
- Prunetti, Alberto. 2020. "Per una genealogia della scrittura operaie italiane: le riviste Salvo imprevisi e Abiti-lavoro." In *Un altro 1969: i territori del conflitto in Italia*, a cura di Stefano Bartolini, Pietro Causarano e Stefano Gallo, 215-219. Firenze: Editpress.
- Tamburello, Giusi. 2019. *Quando la poesia si fa operaia. Lavoratori migranti poeti della Cina contemporanea*. Roma: Aracne.
- Tronti, Mario. 2023. "Memoria vivit." In *Per un atlante della memoria operaia*, a cura di Lorenzo Teodonio e Mario Tronti, 7-11. Bologna: Derive Approdi.
- Vaccaro, Adam. 1982. "Voci dall'inferno." *Incognita. Rivista di poesia* I/1: 87-92.
- Valentini, Jordi A.D. 2022. "La parola ai margini: Savelli editore poesia." *Configurazioni. Ricerche sulla poesia contemporanea*, 1(1): 31-52.
- Vergari, Sara. 2022. "Lingua incontaminata o linguaggio della resistenza. La funzione metalinguistica del dialetto nella poesia italiana del secondo Novecento." *Italies* 26: 77-87.
- Zagarrio, Giuseppe. 1983. *Febbre, furore e fiele: repertorio della poesia italiana contemporanea, 1970-1980*. Milano: Mursia.
- Zagarrio, Giuseppe. 1970. *La poesia tra editoria e anti*. Firenze: Il ponte.
- Di Ciaula, Tommaso. 1974. *Chiodi e Rose*. Mare: Bari
- Di Ciaula, Tommaso. 1980. *L'odore della pioggia*. Bari: Laterza.
- Di Ciaula, Tommaso. 1983. *Tuta blu. Ire ricordi e sogni di un operaio del Sud*. Torino: Loescher editore (narrativa scuola).
- Di Ruscio, Luigi. 1989. *Istruzioni per l'uso della repressione*. Roma: Savelli Editori.
- Ferlinghetti, Lawrence. 2009. *Poesia come arte che insorge*. Roma: Giunti.
- Franzin, Fabio. 2021. *A fabbrica ribandonàdha. La fabbrica abbandonata*. Osimo: Arcipelago Itaca.
- Garancini, Giovanni, cur. 1985. *Minimi-Massimi. Campionario ragionato di letteratura operaia*, Bergamo: Cooperativa editrice Punti di Mutamento.
- Galuzzi, Claudio. 2020. *La pianura dentro*. Milano: Edizioni Underground.
- Guerrazzi, Vincenzo. 1975. *L'altra cultura. Inchiesta operaia*. Venezia: Marsilio editore.
- Guerrazzi, Vincenzo. 2003. *Nord e sud uniti nella lotta*. Genova: Fratelli Frilli.
- Hirschman, Jack. 1995. *L'arcano di Seta*. Piombino: TracEdizioni.
- La Mantia, Benito, cur. 1987. *Poeti del dissenso*. Piombino: Traccedizioni.
- Licheri, Michele. 1992. *Sarditudine*. Cagliari: Gia editrice.
- Locatelli, Oscar. 2019. *Barbài*. Bergamo: Sestante edizioni.
- Mandrè, Pietro. (1892). *Poesie di un proletario*, con prefazione di Labriola, Antonio. Roma: Tipografia La cooperativa.
- Majorino, Giancarlo, cur. 1977. *Poesie e realtà*. Roma: Savelli.
- Mattei, Sauro. 1997. *La poesia del cavatore*. Lucca: Nero su bianco.
- Pagliarani, Elio. 2019. *Tutte le poesie 1946-2005*. Milano: Garzanti.
- Pagliarani, Elio. 2021. *La ragazza Carla*. Milano: Il saggiatore.
- Pinto Pasquale. 2023. *La terra di ferro e altre poesie (1971-1992)*. Milano: Marcos y Marcos.
- Rocchi, Giuliana. 1980. *La vóita d'una dòna*. Roma: Amanda Editrice.
- Santi, Piero. 1984. *Poeti Oggi*. Forte dei Marmi: Forte Poesia.
- Sardella, Sandro. 1989. *Coriandoli*. Piombino: TracEdizioni.
- Sardella, Sandro. 2011. *Carte Ciclostinate. Volantini metalmeccanici & postali ciclostilati e fotocopiati in proprio. 1978-2011*. Varese: Abrigliasciolta.
- Stocchi, Giulio. 1980. *Compagno poeta*. Torino: Einaudi.
- Trimeri, Giovanni. 1991. *Il panico dei pollai*. Feltre: Libreria Pilotto Ed.

POESIA E LETTERATURA

Zazzara, Gilda. 2022. “L’inverno scuro del lavoro: cinque poesie di Fabio Franzin.” *Il de Martino* 33: 9-28.
 Volponi, Paolo. 1962. *Memoriale*. Milano: Garzanti.

POESIE TRATTE DA ABITI-LAVORO

abiti-lavoro. quaderni stagionali di letteratura operaia (1980-1993). N. 0 (1980) - n. 16 (1993)²⁴
 Boccia, Michele. “Dipinto”, *abiti-lavoro* 1, 1981: 70.
 Licheri, Michele. “Il ventre della mia isola lontana”, *abiti-lavoro* 1, 1981: 82. Testo rivisto ed aggiornato dall'autore ad ottobre 2024.
 Locatelli, Oscar. “Setteagostonovanta”, *abiti-lavoro* 15, 1990-91: 30.

ARTICOLI ESTRATTI DA ABITI-LAVORO

Australi, Angelo. 1983. Lettera inviata alla redazione. *abiti-lavoro* 5: 379.
 Bettarini, Mariella. 1989. “Più in là (appunti per un'utopia)” *abiti-lavoro* 4: 240.
 Brugnaro Ferruccio. 1987. “Non credo alle capacità innate.” *abiti-lavoro* 11: 699.
 Casellini, Orlando. 1993. *abiti-lavoro* 16: 110.
 Gamberini, Athos. 1983. *abiti-lavoro* 5: 378.
 Garancini, Giovanni. 1993. “In difesa del territorio della scrittura.” *abiti-lavoro* 16: 1.
 Garancini Giovanni. 1987. “Intervento al convegno organizzato da Alfabetà.” *abiti-lavoro* 11: 760-61.
 Lombardo, Anna. 1993. Lettera alla redazione. *abiti-lavoro* 16:108.
 Trimeri, Giovanni. 1984. “La polenta e la poesia.” *abiti-lavoro* 7/8: 467.

MATERIALE AUDIOVIDEO

Gregory Fusaro (regia), “Se il cielo è tradito. La storia di Claudio Galuzzi”, Italia, 2020, 58:00

SITI WEB

Culture del dissenso, Università di Firenze. <https://www.culturedeldissenso.com/>
 Fondazione Echaurren-Salaris. <https://www.fondazioneechaurrensalaris.it>
 Il blog di Giovanni Trimeri. <https://ilpanicodeipollai.wordpress.com/>

FONTI AUTOBIOGRAFICHE, CONSERVATE PRESSO LAUTRICE

Intervista a Michele Licheri, Norbello, 20 agosto 2023.
 Intervista a Oscar Locatelli, audioregistrata a distanza, 12 gennaio 2024.
 Intervista a Giovanni Garancini, Arcore, 31 agosto 2023.
 Intervista a Giovanni Trimeri, Arten, 25 novembre 2023.
 Testimonianza autobiografica di Sandro Sardella, ricevuta per corrispondenza, 2 agosto 2023.
 Intervista audioregistrata alla redazione (Garancini, Sardella, Locatelli), 14 dicembre 2023, Milano.
 Ferruccio Brugnaro, *Frammenti di vita, percorsi di un lavoro*, testimonianza autobiografica ricevuta per corrispondenza il 24 ottobre 2023.

²⁴ Semestrale fino al 1984, annuale dal 1985. Dal n. 12, “quaderni di scrittura operaia”.



Citation: D'Antone, A. (2024). Educazione e conflitto nelle "150 ore per il diritto allo studio". Una lettura di Pedagogia critica tra modelli teorici e sviluppi procedurali nell'Educazione degli Adulti. *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(2): 73-86. doi: 10.36253/rse-15713

Received: January 23, 2024

Accepted: August 31, 2024

Published: December 30, 2024

© 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

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.

Educazione e conflitto nelle "150 ore per il diritto allo studio". Una lettura di Pedagogia critica tra modelli teorici e sviluppi procedurali nell'Educazione degli Adulti

Education and conflict in the '150 hours for the right to education'. A critical pedagogy reading between theoretical models and procedural developments in Adult Education

ALESSANDRO D'ANTONE

Università di Modena e Reggio Emilia, Italia
alessandro.dantone@unimore.it

Abstract. The work addresses the issue of the "150 hours for the right to education" from a pedagogical and historical-educational perspective, moving through four thematic stages. Firstly, the experience of the 150 hours will be outlined as a trade union strategy that attempted to strengthen social conflict and educational planning in public schools; this will be connected to the anti-authoritarian motive that, since '68, has been re-elaborated within the movement. Subsequently, emphasis will be placed on the pedagogical professionalism as it also emerged in the academic debate of the time, particularly in the Marxist area. Finally, some insights will be proposed on the experience of the 150 hours in the territories of Bologna and Reggio Emilia. The purpose of the work is to provide an interpretation, also through the examination of archival documentation, of the experience, identifying the historically defining reasons and the points of interest for a contemporary critical pedagogy approach.

Keyword: 150 hours, Critical pedagogy, Adult Education.

Riassunto. Il lavoro affronta la problematica delle "150 ore per il diritto allo studio" sotto il profilo pedagogico e storico-educativo muovendo attraverso quattro passaggi tematici. In primo luogo, verrà delineato il dispositivo delle 150 ore come strategia sindacale che ha tentato di rinsaldare conflitto sociale e progettualità nella scuola pubblica; a questo si collegherà il motivo antiautoritario che, dal '68, è stato rielaborato all'interno del movimento; in seguito, verrà avanzato un rilievo sulla professionalità pedagogica così come emergente pure nel dibattito accademico dell'epoca, in particolare di area marxista; infine, si proporranno cenni sull'esperienza delle 150 ore nei territori di Bologna e Reggio Emilia. Scopo del lavoro è fornire un'interpretazione, anche attraverso la disamina di documentazione d'archivio, dell'esperienza, individuandone i motivi storicamente caratterizzanti e i rilievi d'interesse per una contemporanea impostazione di pedagogia critica.

Parole chiave: 150 ore, Pedagogia critica, Educazione degli Adulti

PREMESSA

Il contributo si propone di analizzare la questione delle “150 ore per il diritto allo studio”¹ da una prospettiva pedagogica con specifici affondi di ambito storico-educativo, articolando la trattazione, sia pure cursoria, su quattro distinti passaggi tematici.

In primo luogo, verrà esaminato il dispositivo delle 150 ore come una strategia sindacale mirata a rafforzare il legame tra conflitto sociale e progettualità all'interno della scuola pubblica.

Successivamente, l'analisi si sposterà sull'influenza del motivo antiautoritario, emerso con forza nel '68, e sul modo in cui esso è stato rielaborato e integrato nel movimento che ha promosso le 150 ore.

Il terzo passaggio riguarderà una riflessione sulla professionalità pedagogica dell'epoca, con particolare attenzione al dibattito accademico di area marxista che ha contribuito a definire specifiche pratiche educative e interpretative.

Infine, verrà dedicato un breve spazio all'esperienza concreta delle 150 ore nei territori di Bologna e Reggio Emilia, illustrando come tali pratiche abbiano preso forma in contesti definiti.

L'obiettivo del lavoro è offrire un'interpretazione complessiva dell'esperienza delle 150 ore, attraverso l'analisi di documentazione d'archivio e l'identificazione di fattori storicamente rilevanti, con l'intento di individuare elementi di interesse per un'attuale impostazione di pedagogia critica.

LA LOTTA NELLA SCUOLA E SULLA SCUOLA

Nel discutere del rapporto tra conflitto sociale e formazione nel pieno dell'Autunno Caldo, Vittorio Foa notava, tenendo ferma la centralità dell'apprendimento adulto nelle scuole serali come questione non separabile dall'assetto scolastico complessivo, che la progressiva perdita di valore attribuita alla cultura e allo studio a favore della formazione professionale rappresentasse una contraddizione sociale che, tuttavia, sarebbe stata capace di definire nuovi spazi di agibilità politica: «lo studio sembra diventare inutile ai fini professionali – scrive Foa – ma nell'atto stesso che si prende coscienza della

¹ Nota metodologica: il contributo presenta un'analisi comparata di diversi documenti presenti nel “Fondo Flm della Biblioteca Centrale Cisl, Fondo 150 ore (Decenni 1970/1980)”, di cui propone alcune linee interpretative ricostruite, senza un criterio strettamente cronologico, alla luce di una bibliografia ragionata sia dei commentatori (per dare conto di talune linee di dibattito) che di autori più recenti prevalentemente di ambito pedagogico e storico-educativo. Ogniqualvolta nel lavoro si utilizza la dicitura ‘Fondo Flm’, il riferimento è dunque al fondo medesimo.

sua inutilità esso assume una dimensione politica nuova» (Foa 1969, 17). Difficile non collegare un tale assunto al progetto delle “150 ore per il diritto allo studio”, al *milieu* culturale dal quale ha tratto origine e, soprattutto, alle conquiste sindacali la cui incidenza nel conflitto ha costituito le condizioni materiali di emergenza non solo delle 150 ore medesime, ma di una maniera diversa di pensare l'educazione degli adulti. Del resto, «lo stesso Maggio francese a molti era sembrato non tanto l'epifania del nuovo ribellismo studentesco, quanto piuttosto l'esplosione di tensioni che coinvolgevano direttamente la fabbrica e la classe operaia, i sindacati e i partiti di sinistra, chiamati a confrontarsi con un nuovo radicalismo di massa, soprattutto fra i lavoratori più giovani e meno sindacalizzati» (Giachetti e Scavino 1999, 13).

Da una parte, infatti, l'incontro tra la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '70 delle «forze più esplosive di quella fase dello sviluppo capitalistico» (Dati 2022, 44), operai e studenti, ha rappresentato non soltanto una congiuntura politica assai rilevante sul piano sociale, ma anche un legame materiale e simbolico tra il lavoro produttivo e i processi di istruzione. Dall'altra, la stessa esperienza delle 150 ore ricusava tanto una formazione esterna alla scuola pubblica che fosse appannaggio del singolo lavoratore, quanto la riduzione dei processi formativi alle necessità e alle compatibilità aziendali (Baldacci 2014, 86). Inoltre, a subire un'infrazione non trascurabile era la dimensione privatistica, individuale e atomizzata che indicava nelle scuole serali un mero recupero dell'obbligo scolastico scorporato dall'organizzazione politica del lavoratore (Lichtner 1975, 22). Difatti, in un programma di corso 150 ore organizzato dal comune di Bologna tra il '73 e il '74, si scrive:

Il diritto alle 150 ore così come è presentato nel contratto dei metalmeccanici è un diritto di tutti i lavoratori a frequentare corsi presso scuole pubbliche “al fine di migliorare la propria cultura”. [...] appare chiaro che il diritto alle 150 ore si ricollega direttamente alle lotte che il movimento operaio ha condotto in questi anni per la contestazione dell'organizzazione capitalistica del lavoro e per la trasformazione radicale della scuola ad essa collegata².

Sia pure con alcune riserve, esito di un dibattito politico-sindacale fremente, dallo stralcio di programma riportato risulta evidente la dimensione delle 150 ore non solo come importante laboratorio di sperimentazione (come pure è possibile interpretarlo) (Causarano 2016a, 77), bensì nei termini di un cambiamento qualitativo, politicamente avvertito, del rapporto tra lavoro e

² *Fondo Flm*, 13840.1, 1.

studio entro una più complessiva dinamica di conflittualità sociale (Libertini 1974, 135-136).

La ragione di un tale incontro, dall'indubbio spessore storico e teorico, mantiene le proprie fondamenta certamente negli effetti del '68 e nel diritto allo studio sancito nell'art. 10 dello Statuto dei lavoratori (L. 20 maggio 1970, b. 300) (De Giorgi 2020, 326)³, ma ne travalica pure i vincoli. Esso, infatti, mette in discussione l'isolamento dello studente-lavoratore nelle scuole serali (Foa 1969, 33) e sancisce, al contempo, il collegamento con un importante istituto contrattuale la cui avanguardia può essere rinvenuta nel contratto nazionale dei metalmeccanici siglato nel 1973 (Libertini 1974, 215-216). Tale contratto, centrale per la definizione delle 150 ore, inquadrava la formazione del lavoratore adulto come strettamente connessa al dispositivo dell'Inquadramento unico, ovvero alla parificazione normativa tra lavoro produttivo e intellettuale (Causarano 2016b, 146). Sul numero unico dell'aprile '73 di *Iniziativa Operaia*, a cura della Flm di Reggio Emilia, si scrive:

La stessa conquista dell'inquadramento unico, se vista unificata con il lavoro-studio, assume senza equivoci il suo significato reale: non solo un momento di importante avvicinamento salariale tra operai ed impiegati, ma prima di tutto la coscienza della necessità di superare la divisione tra «lavoro manuale» e «lavoro intellettuale» e di abbattere gli steccati che vengono messi con il solo significato di impedire l'unificazione⁴.

La problematica delle 150 ore, dunque, non pone un problema di istruzione o di alfabetizzazione degli adulti come tema immediatamente pedagogico, ma emerge come corollario del contratto nazionale del 19 aprile 1973 (Musso 2002, 235) e con esso dialoga dialetticamente e criticamente. In altri termini, la posta in gioco pedagogica, pratica, tecnica e teorica (Althusser 1976, 10)⁵, può emergere solo con una diversa impostazione del problema tra formazione e lavoro produttivo, non viceversa.

Si consideri il dibattito che il dispositivo delle 150 ore ha innescato in merito al recupero dell'obbligo sco-

lastico e alle scuole popolari. Per ragioni di opportunità non potremo soffermarci sulle caratteristiche di questa importante e sfaccettata esperienza (Cfr. De Sanctis 1978; Zizioli 2019); tuttavia, sia pure con un'alta considerazione della matrice popolare dell'impostazione, da più parti emerge proprio in corrispondenza con il dispositivo delle 150 ore una visione critica delle scuole popolari medesime, nei “cui schemi” si ravvede il rischio di una ricaduta (Lichtner 1975, 12) a fronte del cambio di passo intravisto nel nuovo orizzonte contrattuale. Nel *Bollettino di collegamento delle scuole popolari* del maggio 1974 si scrive:

I lavoratori studenti più politicizzati si sono mostrati interessati all'esperienza, appena iniziata, dei corsi statali per lavoratori, organizzati dal ministero in seguito alle lotte operaie per le 150 o 120 ore, e hanno manifestato l'intenzione di iscriversi a questi corsi [...] i collettivi che finora hanno organizzato e gestito le scuole popolari non devono cercare di difendere a tutti i costi il loro ruolo ormai superato, ma al contrario preparare la confluenza delle loro scuole nei corsi statali [...] soprattutto su due punti fondamentali: a) i corsi devono essere aperti a tutti; b) i corsi devono essere gestiti dai lavoratori, sulla base dei loro interessi reali⁶.

Allo stesso tempo, in un documento datato '73-'74 promulgato dalla Cooperativa di Cultura Popolare “Don Lorenzo Milani” di Milano, dal titolo *Risultati di un ripensamento sulle 150 ore*, si scrive:

Noi pensiamo che la finalità cui può essere indirizzato l'uso delle 150 ore debba partire non dalle esigenze dei singoli, e neppure dalla esigenza di riforme, ma debba partire dall'esigenza del movimento operaio [...] La nostra esperienza ci ha portato [a] vedere la validità della scuola popolare per raggiungere la finalità detta sopra [...] Anche accettando la finalità del “cambio della scuola pubblica”, possiamo con certezza dire che essa non è possibile se contemporaneamente almeno non vengono riconosciute e portate avanti “esperienze di base”⁷.

Il rischio maggiore che viene rilevato, sia pure tenendo fermo il legame assai stretto tra formazione in età adulta e conflittualità del movimento operaio che le 150 ore rende visibile e strategicamente praticabile, attiene precisamente all'esperienza della scuola popolare come esperienza di recupero, non di rilancio (Targhetta 2015, 41). A sostegno di tale tesi, il secondo documento qui riportato valorizza l'esperienza delle scuole popolari proponendone una torsione nei termini di “esperienze di base non alternative ma propedeutiche” a una rivendi-

³ Come è noto, un tale dispositivo esprime l'istanza della libertà sindacale: «Con riguardo alla libertà sindacale (e il discorso potrebbe valere anche per lo sciopero) ciò di cui il legislatore costituzionale (e dello statuto) si preoccupa è il garantire, l'assicurare all'interno dell'impresa uno spazio nel quale questa libertà possa realizzarsi» (Proto Pisani 1973, 60).

⁴ *Fondo Flm*, 13861.30, 1.

⁵ Rispetto al nostro discorso, si tratterebbe di individuare le modalità con le quali il discorso pedagogico riesca ad annunciare tesi (sul piano teorico, come *filosofia dell'educazione* in senso stretto) prendendo posizione in merito a una problematica determinata (su cui avanzare pure i rilievi tecnico-metodologici, oltre che di teoresi pedagogica, di carattere *scientifico*).

⁶ *Fondo Flm*, 13868.8, 1-2.

⁷ *Fondo Flm*, 13851, § 62, 1-3.

cazione più complessiva di cambiamento dell'istituzione scolastica.

Non che il problema dell'analfabetismo (Harrison e Callari Galli 1997, 154) sfugga all'analisi e all'impianto strategico del sindacato, degli insegnanti e dei lavoratori coinvolti. Tuttavia, le 150 ore pongono il problema tanto dell'incontro tra spazi (istituzionali e microfisici), tempi (appuntamenti, durata e ritmicità) e regole (oltre che possibilità di sovvertimento di esse) del percorso formativo (Massa 1986; Dozza 1993); quanto del carattere collettivo e rivendicativo del percorso medesimo, irriducibile tanto al recupero quanto al diritto *individuale* del lavoratore. Vi è dunque una sperimentazione didattica funzionale a un'alfabetizzazione omogenea e dalle finalità critiche (Demetrio 1977, 20), il cui corollario è rappresentato da una diversa concezione del discorso pedagogico che emerge entro il conflitto sociale definendo, contestualmente, una connotazione peculiare di educazione degli adulti (Lichtner 1990, 5).

DALLA PERIFERIA RIMBALZA SOLO L'ECO ATTUTITA DELLA PROPOSTA FATTA AL CENTRO

Una simile idea di educazione in ambito operaio non può risultare innocente. Erede delle esperienze assembleari del '68-'69 (Fachinelli, Murano Vaiani e Sartori 1971, 32), si tratta di un processo che vede nell'alfabetizzazione e nel ripensamento complessivo del curriculum (per dirla con un termine successivamente entrato nell'uso comune) (Baldacci 2006) un passaggio di ridefinizione non solo della relazione educativa, ma anche della scuola come istituzione attraversata, determinata e modificata dalla relazione educativa medesima *solo se ripensata* radicalmente a partire dalla sua funzione sociale.

È in questi termini che Elvio Fachinelli, autore chiave di un'avveduta lettura antiautoritaria della scuola negli anni '70, vide nel rapporto maggiormente orizzontale "tra centro e periferia" uno dei nodi teorici, culturali e vertenziali della congiuntura politico-pedagogica delle 150 ore, sostenendo che «ovviamente, come tematica di massa, essa non è disgiungibile dallo sviluppo della materialità produttiva: ed è questo sviluppo che ci è garante della sua attualità, al di là delle temporanee eclissi e 'superamenti' verbali» (Fachinelli 2018, 40). Forse controintuitivamente, un tale processo di alfabetizzazione ha come proprio oggetto e contesto *la scuola pubblica*. Nel n. 5 di *Esperienze sindacali (notiziario per i delegati sindacali F.L.M. di Torino)* del 31 ottobre 1973 si scrive:

Come e dove utilizzare le 150 ore. Nella scuola pubblica. Non perché, lo ripetiamo, la scuola pubblica ci vada bene così com'è; né d'altra parte perché rifiutiamo la validi-

tà delle esperienze di scuole popolari, scuole alternative, gestite da collettivi autonomi di studenti e insegnanti; ma perché è molto importante che questa nuova esperienza di studio avvenga nella scuola di Stato⁸.

Prima di vedere più nel dettaglio questo passaggio, è bene richiamare brevemente il posizionamento politico che il documento delinea prima di giungere all'individuazione della scuola pubblica come architrave della vertenza e del progetto. Nel documento, espressi in forma di punti programmatici, sono esposti:

- i caratteri generali del diritto delle 150 ore nelle diverse categorie⁹;
- l'estraneità del dispositivo delle 150 ore alla qualifica professionale del lavoratore¹⁰;
- parimenti, l'alterità fra le 150 ore e i corsi di formazione politico-sindacale¹¹;
- la specificità dell'uso delle 150 ore per ottenere, *nel solo caso del recupero della licenza di terza media*, il titolo di studio, onde evitare discriminazioni e divisioni fra i lavoratori¹²;
- l'apertura dell'esperienza, previa istituzione di un dialogo politico sulla sua natura e sui suoi scopi, ai lavoratori-studenti¹³;
- l'intreccio tra il progetto delle 150 ore e la radicale ridefinizione scolastica¹⁴.

Sulla stessa linea si esprime il programma delineato su *FLM Notizie* di Lecco nel novembre del 1973:

⁸ *Fondo Flm*, 13856.6, 5.

⁹ «Solo i metalmeccanici hanno conquistato questo diritto? Attualmente anche i lavoratori tessili e i ceramisti hanno, nei loro contratti, delle norme analoghe (120 ore di permesso all'anno, di cui 40 retribuite) [...]. Il diritto, insomma, si sta estendendo, categoria per categoria, a tutto il movimento» (*Ivi*, 3).

¹⁰ «Servono per qualificare professionalmente i lavoratori? No! Se il padrone avrà bisogno di addestrare i lavoratori per nuovi prodotti o per avviare una nuova linea di lavorazione [...] si devono trovare mezzi diversi dalle 150 ore» (*Ibidem*).

¹¹ «Servono allora al sindacato per organizzare dei corsi di formazione politico-sindacale? No! Anche il sindacato rinuncia a gestire direttamente e organizzativamente, con le 150 ore, dei corsi di formazione culturale e politica» (*Ibidem*).

¹² «Servono dunque per ottenere dei titoli di studio? In un solo caso miriamo anche al riconoscimento del titolo di studio: per il recupero della scuola d'obbligo, cioè per la licenza di terza media: poiché il titolo è tuttora un elemento di discriminazione sul mercato del lavoro» (*Ibidem*).

¹³ «Bisognerà aprire un fruttuoso dialogo con questi lavoratori-studenti perché si impegnino a costruire, con l'insieme dei lavoratori, un nuovo progetto formativo» (*Ivi*, 5).

¹⁴ «Questo tipo di scuola, alternativo alla scuola esistente, cui miriamo, può rivolgersi dunque a tutti indistintamente i lavoratori, prescindendo dall'età, dal sesso, dal titolo di studio precedente» (*Ibidem*).

La conquista contrattuale del diritto allo studio, con le 150 ore retribuite, da parte dei metalmeccanici si inserisce in questo quadro e punta a due obiettivi che sono: a) l’affermazione del tempo di studio cioè del tempo in cui la classe operaia si qualifica e si eleva culturalmente per la immissione nel processo produttivo, come tempo di lavoro non aggiuntivo al normale orario lavorativo ma in esso compreso, retribuito dai padroni; b) l’affermazione di un diritto permanente allo studio come rifiuto della divisione strutturale fra lavoro manuale e lavoro intellettuale, e come strumento invece di unificazione della classe operaia, attraverso appunto un innalzamento generale e unificante del suo livello culturale, che può e deve tradursi negli inquadramenti unici aziendali¹⁵.

La strategia sindacale (Lichtner 1975) di cui si è fatto cenno qui emerge in maniera assai limpida, rinsaldando 150 ore e inquadramento unico in un più ampio progetto di rinnovamento. Poco prima però, nel medesimo documento, si scrive:

Tra scuola e qualifica intesa come parametro per la retribuzione delle capacità lavorative della manodopera esiste un rapporto molto stretto. Per individuare questo rapporto occorre sgomberare il campo da ogni mistificazione sulla natura e sulla funzione della scuola. La scuola è funzionale alla struttura economica: nella scuola infatti si prepara la manodopera (forza lavoro) che poi sarà immessa nel processo produttivo secondo le esigenze quantitative (livelli occupazionali) e qualitative (organizzazione del lavoro e livelli retributivi) dello sviluppo capitalistico. [...] Questo nuovo tipo di professionalità, richiesto dal processo delle forze produttive, non può formarsi all’interno delle fabbriche, ma richiede una fase di preparazione collettiva e generale: la scuola¹⁶.

La scuola, dunque, è al contempo terreno di scontro politico e luogo di ridefinizione teorica che, fatte salve alcune importanti e ben note impostazioni sulle quali non avremo modo di soffermarci (Cfr. Illich 1972), diviene il centro del conflitto precisamente per potervi rimanere all’interno, non per proporre smantellamenti o fuoriuscite. Si tratta di una linea di critica che fa propri sia la concezione della scuola come conquista del movimento operaio (De Sanctis 1979, 61) sia il rapporto dialettico tra formazione e necessità produttive (Marx 1994, 204-205). Quest’ultima accezione, a propria volta, esprime i corollari di “scuola come agenzia non-neutrale” (Althusser 1997, 55) e orientata a una specializzazione soltanto formale (Stohr and Spano 1975, 85-86). In proposito, in un documento della Flm di Varese del febbraio 1975 si scrive:

È evidente come questa domanda di studio e di ricerca imponga da una parte la conquista del diritto allo studio all’interno della scuola pubblica nella sua globalità e d’altra parte un confronto complessivo con gli assi di riferimento culturale che la classe dominante impone nella scuola [...] si può sviluppare un importante momento di unità di movimento tra operai, studenti e intellettuali¹⁷.

Abbiamo dunque, intrecciati, i seguenti motivi:

- la vertenza contro le derive antidemocratiche della scuola;
- la domanda di cultura espressa, oltre ogni compatibilità aziendale, dalla classe operaia nel terreno di confronto con studenti e intellettuali;
- gli “assi di riferimento culturali” imposti dalla classe dominante.

Tali momenti risultavano da problematizzare precisamente in un confronto critico con le diverse componenti della scuola. Torneremo in seguito sull’importante problematica dell’asse culturale. Si consideri tuttavia, a questo livello del discorso, il rigetto delle tendenze antidemocratiche nella scuola non solo sul piano vertenziale, ma come critica al sistema scolastico nel suo complesso. Nel *Documento preparatorio del Seminario su “Democrazia nella fabbrica e democrazia nella scuola”* dell’11 e 12 ottobre 1972, organizzato da Fim, Fiom e Uilm di Bologna, si scrive:

Il meccanismo scolastico attuale perciò tende a conservare per gli studenti, ma anche per gli insegnanti che l’amministrano, la definizione autoritaria dei ruoli e dei compiti, la subalternità complessiva di fronte all’organizzazione dello studio, il tutto inquadrato in una struttura selettiva in cui l’elemento della discrezionalità è largamente dominante¹⁸.

Il tema del potere, ben oltre il pur rilevante problema della discrezionalità, entra nel dibattito sulle 150 ore in maniera pervasiva. Il fulcro della problematica risiede in alcuni punti che è bene ricapitolare in maniera schematica:

1. il rapporto tra formazione e lavoro, per ed entro l’attuale modo di produzione, rappresenta una forma di subalternità mistificata dalle necessità oggettive del sistema capitalistico;
2. essa non si ferma all’interno della fabbrica e delle sue compatibilità, ma investe la scuola, la scuola serale e i corsi di formazione.

¹⁵ Fondo Flm, 13869.3, 2.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Fondo Flm, 13854.3, 6-7.

¹⁸ Fondo Flm, 13861.14, 9.

Di conseguenza:

3. in ambito scolastico, ruoli e compiti (ovvero una dimensione fondamentale per la definizione, a livello microfisico, del *setting* pedagogico) (Massa 1986; Dozza 1993) subiscono una torsione conservatrice di carattere autoritario;
4. i tre aspetti nel loro complesso e i soggetti che vi partecipano sono *presi* da una struttura dal carattere selettivo. Non si tratta solo dell'applicazione diretta del *potere dell'insegnante sullo studente*, ma della medesima condotta dell'insegnante formata all'interno di una tale struttura e delle modalità possibili di risposta che, entro la struttura medesima, sono codificate e codificabili per gli studenti (D'Antone 2023).

Poiché il punto n. 4 risulterà utile in seguito poiché si rinsalda in maniera interessante al problema dell'asse culturale, soffermiamoci un istante sugli effetti del punto n. 3.

Sostenere che la relazione educativa, con il proprio corollario di ruoli e compiti, subisca una torsione autoritaria, significherebbe individuare un campo conflittuale in cui la «costruzione di un potere collettivo della forza lavoro intellettuale (in formazione e non) all'interno dell'organizzazione capitalistica della riproduzione delle conoscenze viene assimilata ad una lotta più generale tesa a modificare le disfunzioni quantitative di questa»¹⁹. A ben vedere, una lotta antiautoritaria per e nella scuola potrebbe intuitivamente proporre la facile equazione educazione-repressione, guardando a esperienze libertarie quali la scuola di Summerhill (Neill 1990) come modello ideale e procedurale. Sia pure considerando l'eco che tale esperienza ha avuto fino ai primi anni Settanta, «il voluto atteggiamento interclassista – nota Maria Luisa Tornesello – e il mancato inserimento di una chiara denuncia di oppressione sociale contribuiscono a una certa 'presa di distanza' da parte del movimento» (Tornesello 2006, 308) e «ci si comincia a interrogare sulle priorità: pedagogia antiautoritaria o lotta politica? E poi, ha senso ottenere dei buoni risultati solo per i propri figli ("il privilegio borghese del coltivare l'intelligenza")? E questi ultimi non rischieranno di "snobbare" gli operai?» (Ivi, 317).

A noi sembra che il motivo antiautoritario più interessante e dotato di maggior presa sul progetto delle 150 ore, oltre che capace di rappresentare un motivo teorico di grande urgenza e attualità, risieda altrove.

In primo luogo, in un riscatto politico-pedagogico del corpo, pure nella sua relazione con la problematica

di genere e della "questione femminile"²⁰: «Disciplina dei corpi» – scrive Lea Melandri – si possono considerare tutte le pedagogie (della scuola, dell'esercito, della fabbrica, della chiesa) che educano all'obbedienza e al consenso, ma proprio perché si applicano a una materia di vita, adattabile e sfuggente nello stesso tempo, è lì che celebrano contraddittoriamente la loro riuscita e il loro limite» (Melandri 2018, 18). Una simile linea interpretativa aprirebbe non solo e non tanto all'educazione alla corporeità e al movimento nei contesti formativi, quanto al rapporto tra autorità, libertà e condizionamento (Massa 1986; Bertolini 1990; Fabbri 2020), gettando una luce sia sulle secche della pedagogia nera (Rutschky 2018) che sulla sua relazione con il discorso ideologico (D'Antone 2022).

In secondo luogo, connettendo il tema del corpo al problema dell'educazione, scrive Antonio Prete sulla rivista *L'erba voglio* nel '75:

L'insegnante vive nella parola. Così diventa una parola senza corpo. Nella parola egli ha nascosto la storia delle sue negazioni. La parola è la sua sola autorità e la sua miseria. Essa è ciò che egli possiede nella proletarianizzazione, ciò di cui si veste nella nudità della riproduzione di sapere [...] Ma la parola dell'insegnante è sopraffatta dalla parola della scrittura e dalla parola dell'istituzione. Il soggetto che muove la sua pratica, che istituisce e garantisce il suo rapporto di comunicazione con gli studenti non è la sua propria parola, ma la scrittura degli altri (Prete 2018, 95).

In questo senso, la pratica antiautoritaria passa non solo attraverso la vitalità del corpo degli studenti in contrasto con la "parola senza corpo" dell'insegnante, ma un linguaggio diverso, spontaneo o che «altre forme di socializzazione hanno loro trasferito» (Ivi, 96) può fungere da veicolo di resistenza (Contini 2009; Mantegazza 1995). La "resistenza", infatti, è un importante motivo pedagogico: su un piano manifesto emerge come opposizione nei confronti dell'insegnante medesimo; nelle sue dimensioni di latenza, parallelamente, si esprime nei confronti della struttura in cui entrambi (studente e insegnante) sono presi e situati (Backer 2022; D'Antone 2023).

È precisamente in questa accezione che risulta possibile ravvisare la problematica dell'antiautoritarismo all'interno dei contesti formativi, e della scuola in parti-

²⁰ In un numero speciale di FLM Notizie del 5 luglio 1976 si scrive, in riferimento a un corso monografico presso la Facoltà di Scienze Politiche a Milano: «Relazione II: alternative collettive al funzionamento istituzionale: la donna e il suo rapporto con il corpo, con la medicina possono essere una pratica politica antiautoritaria e rivoluzionaria» (*Fondo Flm*, 13847/2, 53). Assai significativamente nota Frisone (2014, 122): «Allora conoscenza del corpo e della sessualità femminile si traducono, per le sindacaliste, in impegno rigoroso a favore della salute delle lavoratrici e contro ogni forma di nocività nei luoghi di lavoro».

¹⁹ *Ibidem*.

colare, laddove essa venga considerata come contesto di socializzazione in un senso politico ampio (Dei e Rossi 1978, 11-13). Da una parte, “socializzazione” è preparazione alla vita sociale, ove l’insegnante (Frisone 2014, 54-58), insieme al gruppo dei pari e degli altri adulti/professionisti di riferimento, gioca un ruolo chiave. Contestualmente, socializzare diventa la ritualizzazione materiale e istituzionale di una serie di condotte e pratiche (Althusser 1970, 52-53) funzionale ai processi di soggettivazione.

Dunque, un’organizzazione democratica e anti-autoritaria dei contesti di apprendimento *non potrà essere in nessun caso non-direttiva*, ma avrà una centratura sul compito²¹ e sugli scopi dell’insegnamento (Snyders 1975, 282). Essa, tuttavia, non sarà né passivamente assunta né formalmente accolta in senso didatticistico, bensì funzionale all’istituzione materiale delle condizioni per un apprendimento critico e consapevole (Ivi, 241) che non ricusi l’incidenza del corpo, della sfera affettiva e del discorso ideologico sia nell’istituzione scolastica che nei processi dell’apprendimento²². Non si tratta dunque di “miniaturizzare” la società nella scuola, poiché è la stessa società a essere resa oggetto di critica nel movimento delle 150 ore; e, con essa, la scuola non può uscire indenne da un processo che vede entrambe le istanze intimamente legate per via della connessione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale di cui viene individuata e scardinata l’ipostasi.

IL PEDAGOGISTA SCOMPARSO

Per tale ragione Fulvio Papi, nel 1978, introduce provocatoriamente i temi del *pedagogista scomparso* e della *fine dell’educazione nella società* (Massa 1988), individuando nella figura di John Dewey:

«il pedagogista che si assegna il compito di costruire il mondo attraverso un rinnovato ed efficace lavoro educativo», in qualità di «critico idealista dei progetti idealisti

²¹ «Lo sforzo maggiore è stato proprio quello di acquisire alcuni ‘concetti chiave’ ricavandoli però dai processi storici e sociali che li hanno resi indispensabili per lo sviluppo delle attività produttive» (Coordinamento regionale FLM dell’Emilia-Romagna, Ufficio scuola FLM di Varese 1977, 7).

²² Naturalmente, un’impostazione di questo genere ridefinisce il problema dell’antiautoritarismo e della non-direttività in educazione, rendendo possibile una sintesi tra le istanze althusseriane (peraltro in tensione costante con la psicoanalisi. Si veda, preliminarmente: Althusser 1994), il rapporto tra lavoro e formazione e, infine, la commistione tra formazione e psicoanalisi che in quegli anni – come l’opera di Elvio Fachinelli dimostra – ha apportato contributi di grande interesse. Si vedano preliminarmente: Vasquez and Oury 1967; Zucchini 1978; Voltolin, Merognani e Guido 1978.

di educazione» che muove da «un’immagine molto forte della società buona che non è affatto riducibile al calcolo dell’economia politica ma derivabile dall’efficacia della ragione come metodo dell’interazione sociale e dell’interazione più generale tra società e ambiente (Papi 1978, 10-11).

Oltre al rilievo critico sull’autore e sul pragmatismo complessivamente inteso, è qui presente un importante collegamento, di marca marxiana, relativo alla sussunzione dell’educazione ai processi di valorizzazione del capitale e alla contestuale ricasazione dell’idea che *sia precisamente attraverso l’educazione* che il sociale medesimo possa essere trasformato (Papi 1978, 13). Dunque, il pedagogista scompare laddove una tale impostazione venga a mancare: del resto, è la stessa esperienza delle 150 ore ad ancorarsi a essa nella misura in cui è *in permanenza*, almeno fino al riflusso del conflitto operaio del 1980 (Polo e Sabattini 2000), tanto un movimento di vertenza quanto un dispositivo intimamente legato all’inquadramento unico operai-impiegati. Allo stesso tempo, il pedagogista scompare *pure nella rinuncia alla relativa autonomia* del discorso pedagogico entro le contraddizioni sociali (Broccoli 1978, 105), quando esso sia inteso non solo e non tanto come progetto di miglioramento eticamente connotato, quanto come azione strategica di critica e ristrutturazione sulla base di esperienze materialmente date (Papi 1978, 130).

Per tale ragione risulta utile comprendere quali criteri abbiano orientato un posizionamento pedagogico entro le 150 ore all’interno di una dinamica di conflitto sociale. Il documento *Per un’impostazione didattico-culturale dei corsi delle 150 ore nella scuola dell’obbligo*²³, probabilmente steso nel 1975 a Torino da Cgil, Cisl e Uil, fornisce a riguardo indicazioni importanti che cercheremo di schematizzare per sommi capi.

- a. Un asse politico-culturale dalla valenza pedagogica e di tipo unificante mantiene la funzione di demarcare tra argomenti, proponendo esclusioni tematiche e connessioni reciproche. Tale asse avrebbe introdotto un criterio politico articolato sulla centralità dei rapporti di produzione come principio ermeneutico nell’esperienza educativa, definendo altresì, in maniera curricolarmente rigorosa, gli elementi fondamentali per una formazione di base.
- b. Inoltre, l’asse politico-culturale definisce un campo esperienziale comune, individuato nelle lotte dei lavoratori organizzati nelle vertenze, per connetterlo sia alle più generali condizioni politiche e socioeco-

²³ *Fondo Flm*, 13861.21, in particolare 1-5.

nomiche, sia all'esperienza vissuta in prima persona da ciascun lavoratore.

- c. Allo stesso tempo, una cornice politico-culturale comune rappresenta un tavolo di discussione per il reclutamento degli insegnanti nei corsi, le cui conoscenze medie per affrontare percorsi formativi dotati di una tale fisionomia sono sovente giudicate insufficienti e sui quali si richiama a uno sforzo critico di autonomia, per diventare «da passivo ricevitore e trasmettitore» a «organizzatore di cultura».
- d. In ordine alla dimensione curricolare, l'asse unificante definisce contenuti centrali in grado di delineare quadri concettuali organici di riferimento, tali da garantire un lavoro interdisciplinare sul piano epistemico e grupppale-cooperativo su quello pedagogico.

Accanto a una cornice di questo tipo, che definisce l'inquadramento politico del problema e ne propone alcune direttrici pedagogicamente rilevanti, occorre un'indicazione pedagogicamente avvertita che non attenga solamente alla critica dell'esistente, ma si articoli con essa indicando quali campi di esperienza possano essere istituiti e presidiati sul piano dell'educazione e con quali principi.

In un interessante documento prodotto dalla Flm di Bergamo nel 1975, *Perché le calze sono rosse*²⁴, si delinea i seguenti passaggi:

- *Chiarificazione, comunicazione, verifica*: se la centralità del contenuto di apprendimento, l'esperienza collettiva di lotta e il vissuto personale entrano a pari titolo nell'esperienza educativa, la trasmissione dei contenuti e delle esperienze avrebbe dovuto passare attraverso un affinamento della chiarezza e della comprensibilità del messaggio, per socializzare le esperienze all'interno di un contesto comune di espressione e condivisione e verificare la possibilità di estendere le medesime problematiche anche ad altri campi o settori.
- *Interpretazione e valutazione*: di fronte alla ricostruzione dell'esperienza fatta, pure sul piano estensivo, divengono necessari la disamina critica dell'esperienza medesima – anche per individuarne gli impliciti e le incrostazioni ideologiche – e, parimenti, uno spazio per pensare alla situazione sotto il profilo etico.
- *Cambiare la realtà*: il “piano dell'azione” traduce, contro ogni “moralismo predicatorio”, i piani espressivo e critico-riflessivo su quello pratico.

BREVI CENNI SULL'ESPERIENZA EMILIANA: I CASI DI BOLOGNA E REGGIO EMILIA

In questo senso, la concettualizzazione e l'applicazione delle 150 ore in Emilia-Romagna (Capecchi et al. 1982), dal 1973 sino ai primi anni '80, ha rappresentato un'esperienza assai avvertita precisamente nell'ottica di rinsaldare il rapporto tra lavoro e studio con una prospettiva politica di rinnovamento. Così si esprime Vittorio Capecchi nel ricostruire la situazione:

A Reggio Emilia e Bologna si affermò, da parte di Sabatini, di Francesco Garibaldo e dei due fratelli Gianni e Tiziano Rinaldini, una visione delle 150 ore che aveva come punto di riferimento la ricomposizione di classe, della frattura tra lavoro e studio. A Reggio Emilia, in particolare, a cura di Mario Miegge e Maria Grazia Ruggerini, furono predisposti una serie di testi per le 150 ore e altri materiali significativi si prepararono in altre città (Podrini 2015, 211).

In particolare a partire dal capoluogo emiliano, sin dal citato seminario su *Democrazia nella fabbrica e democrazia nella scuola* del 1972, emerge l'importanza strategica di un fronte comune tra operai e studenti per garantire all'esperienza un carattere di massa e di qualità, con rivendicazioni transitorie (gratuità dei libri e dei trasporti, disponibilità di infrastrutture, incremento della consapevolezza negli studi)²⁵ funzionali all'organizzazione di una più vasta conflittualità sociale:

Proprio per tali ragioni [la] lotta contro l'organizzazione capitalistica degli studi e costruzione del movimento tramite organismi di democrazia diretta che garantiscano la gestione dello scontro da parte di tutti gli studenti, sono la strada da percorrere per ricostruire una ripresa di lotta di massa nella scuola che sia di fatto parte dello scontro di classe più generale in atto nel Paese²⁶.

Come nota Tornesello (2006, 277), tali rivendicazioni transitorie si vivificano in una ridefinizione del metodo didattico in senso grupppale e cooperativo, inserendo le strategie della ricerca e dell'inchiesta per meglio intrecciare il vissuto personale in fabbrica alla più generale richiesta di formazione. Il libro di testo, in quest'ottica, viene rifiutato e sostituito da dispense e biblioteche dei corsi, come a voler rafforzare – non dissimilmente dall'impostazione freinetiana e della pedagogia istituzionale che, in particolare nel primo caso tramite l'apporto del MCE, non passava sotto silenzio (Ivi, 275) – la ricerca di gruppo rispetto al pure importante studio indivi-

²⁴ Fondo Flm, 13855/6.

²⁵ Fondo Flm, 13861.14, 12.

²⁶ Ivi, 11.

duale. In un programma bolognese del 1973, infatti, si riporta quanto segue:

Abbiamo realizzato questo studio, nei vari corsi, introducendo come metodo di insegnamento e di apprendimento il lavoro di gruppo. Questo metodo, che comprende discussioni, confronto di idee, ricerche, ci ha portato al superamento dei libri di testo (che del resto non fornivano risposte sufficienti alle nostre “domande”) e alla costruzione della biblioteca di classe. Abbiamo scoperto, fra l'altro, che la costruzione di biblioteche di classe rappresenta l'unico modo corretto per arrivare alla gratuità dei libri²⁷.

Nella medesima dispensa, il programma è articolato in questo modo:

- Italiano: il rapporto con la lingua è inteso come capacità di esprimersi nel parlato e nello scritto in maniera chiara, in discussioni collettive e nella comprensione del messaggio in un senso comunicativo ampio. A una prima fase di alfabetizzazione, funzionale a un avanzamento paritario e alla minimizzazione delle disuguaglianze, seguiva una seconda fase di lettura critica del materiale di studio attraverso la discussione di gruppo.
- Storia: sul piano della storia il programma si organizzava intorno alla ricerca di gruppo sulla rivoluzione industriale. I materiali prodotti a partire dalla ricerca bibliografica e dai materiali selezionati per la biblioteca di classe sono diventati strumenti di ricerca da allegare alla biblioteca medesima.
- Geografia: cenni di geografia generale funzionali alla lettura delle carte e alla comprensione del contesto fisico e politico-economico.
- Matematica: lo studio della matematica, nel programma, risultava funzionale all'analisi quantitativa dei dati (media, scarto, proporzione, geometria, operazioni e rapporti) e ha avuto un carattere interdisciplinare.
- Osservazioni scientifiche: con tale disciplina erano intesi i principali concetti per la comprensione del lavoro produttivo (lavoro meccanico e calore, bilancio energetico, energia elettrica, informazione e comunicazione) nella sua dimensione storica.
- Lingua straniera: lo studio dell'inglese e del francese, in relazione con la fase di alfabetizzazione nella lingua italiana, ha avuto lo scopo di fornire i rudimenti per la comprensione e la traduzione che andassero oltre agli scopi del corso.
- Educazione artistica e disegno: l'idea di inserire una dimensione artistica e tecnica si rinsaldava allo stu-

dio delle planimetrie e del contesto urbano di Bologna.

Come si può notare, i corsi ruotavano su contenuti che, anche a partire dall'insegnamento di carattere tecnico-scientifico, evidenziassero il tema di «una analisi operaia dello sviluppo tecnologico»²⁸ che ricusasse, allo stesso tempo, sia la tendenza dell'uso delle 150 ore in termini di riqualificazione professionale (in cui la formazione tecnologica risulta funzionale alle compatibilità aziendali) che di mera caratterizzazione politico-ideologica dei corsi (dove tale formazione risulterebbe residuale)²⁹.

Nel territorio bolognese viene ulteriormente approfondita l'impostazione già delineata nel '73. In particolare rispetto all'uso della lingua straniera, oltre agli aspetti programmatici e didattici (schede, dispense, biblioteche di classe, etc.), in un documento del 1975 a cui collaborano docenti di Bologna si esplicitano alcuni rilievi pedagogici di particolare importanza che cercheremo di sintetizzare a seguire.

- La linea programmatica generale prevede l'apprendimento della lingua straniera come «parte organica dei corsi delle 150 ore» funzionale alla «riappropriazione da parte dei lavoratori degli strumenti di comprensione, analisi, critica e intervento» soprattutto sotto il profilo dell'organizzazione politica. La comprensione scritta e la comprensione-produzione orale rappresentano, qui, le fondamenta su cui innestare la motivazione all'apprendimento (in particolare nel suo rapporto con una più comprensiva alfabetizzazione) e la responsabilizzazione collettiva dei lavoratori su metodi e contenuti, da realizzare attraverso dispositivi gruppali di lavoro³⁰.
- Il lavoro collettivo e la correzione diventano passaggi di una tale più generale responsabilizzazione. Il gruppo è responsabile delle difficoltà e dei progressi individuali ed è coinvolto pure sul «come dividersi per raggiungere il massimo grado di partecipazione», poiché soltanto attraverso una responsabilizzazione collettiva la classe operaia sarebbe stata sostenuta nel «prendere coscienza di sé stessa e conoscere scientificamente il sistema politico-sociale-economico in cui vive per poterlo modificare». A tale scopo, sul profilo del *setting*, si suggerisce di disporre «le sedie e i banchi in cerchio» per favorire «uno scambio multilaterale». In concordanza con tale impostazione, viene criticato e ripensato il dispositivo della

²⁷ Fondo Flm, 13840.1, 2.

²⁸ Fondo Flm, 13861.20, 4.

²⁹ *Ivi*, 2.

³⁰ Fondo Flm, 13866.1, §54.

correzione: contro ogni impostazione repressiva di essa, la correzione si fa «contributo alla maggior chiarezza» sottoposta alla discussione dell'intera classe, evitando di essere così minuziosa da «rallentare troppo il progresso» del gruppo e «impedire di trattare le questioni importanti»³¹.

- I medesimi aspetti, inoltre, vengono richiamati in un documento del '77 a cura della Federazione Provinciale Cgil, Cisl e Uil di Bologna, in cui si presentano modalità e organizzazione (diurna e serale) dei corsi per i lavoratori che volessero intraprendere l'esperienza³².

Sotto il profilo politico, emerge in modo molto chiaro la necessità di un'articolazione non solo formale tra fabbrica e scuola pure sotto il profilo del potere e dell'egemonia. In un dibattito operaio organizzato dalla Flm bolognese nel 1973, uno degli interventi esprime la seguente posizione:

Ad esempio il problema della repressione, della gerarchia che noi abbiamo all'interno della fabbrica esiste anche all'interno della scuola; se noi li combattiamo nella fabbrica, se cerchiamo di migliorare l'ambiente di lavoro dobbiamo intervenire anche nella scuola, partendo dalle nostre esperienze di lotta nella fabbrica per cambiare radicalmente il modo di formare che c'è nella scuola (Redazione bolognese di Inchiesta 1973, 18).

Contestualmente, l'esperienza a Reggio Emilia³³ riprende e rilancia gli aspetti sin qui brevemente delineati rispetto alla progettualità bolognese. Nel documento *Proposte d'iniziativa della Federazione Lavoratori Metalmeccanici sui problemi della scuola* redatto a Reggio nel 1973 si scrive:

Su questa base, coinvolgendo il movimento sindacale nel suo insieme, proponiamo di aprire nelle scuole come nelle fabbriche dibattiti, discussioni per analizzare più approfonditamente le questioni aperte con il preciso intento di individuare contenuti e forme di lotta, nonché interlocutori precisi quali gli organi di potere dello Stato con le sue varie articolazioni (Enti Locali), che ci permettano di concretizzare i comuni obiettivi³⁴.

In merito alle rivendicazioni transitorie, si puntualizza la:

Gratuità dei trasporti per lavoratori e studenti, con l'individuazione di fasce orarie gratuite, oltre al potenziamento e riorganizzazione della rete dei trasporti. La realizzazione di mense interaziendali nei quartieri per i lavoratori, aperte agli studenti. Obiettivi sui quali già oggi è aperto il confronto con i padroni nelle fabbriche, e con gli Enti Locali³⁵.

Rispetto all'articolazione dei programmi, alla medesima impostazione già riportata sul caso bolognese si accompagna una specifica riflessione sull'avvicinamento del curriculum alla realtà quotidiana del lavoratore, ma con una specificità rilevante. Infatti, per superare l'incomunicabilità sovente riscontrata tra il blocco tecnico-scientifico e quello storico-letterario dei programmi, sia pure considerando che una completa interdisciplinarietà tradirebbe la relativa autonomia di ciascuna disciplina che avrebbe dovuto comunque essere tutelata, nelle indicazioni reggiane si sottolinea l'importanza della «fabbrica nel suo sviluppo storico» come «momento unificante»³⁶ tra i due blocchi tematici. In particolare, l'indicazione metodologica prevede o la disamina di una fabbrica specifica (quella in cui i corsisti lavorano, o quella che rappresenta l'asse portante del sistema produttivo locale) oppure l'individuazione di nodi concettuali (città-campagna, sviluppo-sottosviluppo) a partire dall'economia del territorio.

Il caso delle Reggiane risulta in questi termini paradigmatico³⁷, poiché attraverso la storia della fabbrica «è possibile infatti seguire una serie di fenomeni assai interessanti che vanno dal modo in cui il padronato ha cercato di disgregare un nucleo operaio estremamente combattivo, alla formazione di piccole imprese gestite da gruppi di ex operai e che spesso hanno trovato un proprio mercato e un proprio sviluppo»³⁸.

Sul piano metodologico-didattico, il programma propone, allo scopo di rendersi utilizzabile «per una interpretazione che va al di là delle singole materie e le compenetra in una visione globale»³⁹, di suddividere la ricerca in una fase antologica, in una funzionale alla produzione di dispense sulla storia delle Reggiane, e in un'ultima relativa alla raccolta di documenti sui periodi più vicini dello sviluppo dell'azienda.

A questa fase di ricerca si accompagna una scansione disciplinare non dissimile da quella già delineata nel

³¹ *Ibidem*.

³² *Fondo Flm*, 13861.2.

³³ È altresì importante segnalare l'importante lavoro, su cui non potremo dilungarci in questa sede, di Frisone (2014) sulla condizione femminile a Reggio Emilia all'interno dei corsi 150 ore; il medesimo tema è segnalato da Causarano (2016b, 150) e, in generale, si rimanda al materiale del Fondo Flm nei fascicoli 13846 sulla questione di genere nel lavoro di fabbrica.

³⁴ *Fondo Flm*, 13878.6, 4.

³⁵ *Ivi*, 3.

³⁶ *Fondo Flm*, 13861.29, § 12, 2.

³⁷ Ma non totalizzante: la precedenza, il documento stesso lo richiama, è sulla ricerca proposta dal gruppo di lavoratori del corso.

³⁸ *Fondo Flm*, 13861.29, § 12, 3.

³⁹ *Ivi*, 4.

territorio bolognese, con felici assonanze in merito allo studio della lingua straniera⁴⁰ come elemento portante dell’asse culturale dei programmi e un richiamo all’uso di questionari per ricostruire la storia di vita delle famiglie operaie e il collocamento nel processo produttivo dei corsisti, oltre che per connettere la storia personale all’interdisciplinarietà del curriculum⁴¹. Sullo studio della matematica, parimenti, la documentazione dei corsi riflette la medesima impostazione⁴².

A tal proposito, di grande interesse è un documento, esito di una ricerca di gruppo svolta nel 1974-75 a Fabbrico (in provincia di Reggio Emilia) dai lavoratori del corso 150 ore impiegati alla Landini. In questo documento, corredato da grafici e dati, si ricostruisce in senso interdisciplinare, cioè utilizzando gli strumenti culturali discussi nell’articolazione curricolare del corso, la storia dell’azienda e la ricaduta sul tessuto sociale, sia rispetto all’occupazione che in termini tecnici e urbanistici, senza trascurare le condizioni di lavoro e di salute nella fabbrica.

La classe aveva in un primo tempo deciso di condurre un’indagine sull’ambiente di lavoro all’interno della Landini. Ma, poiché non è permesso dal padrone entrare in fabbrica per compiere indagini sulle condizioni e sulla salute dei lavoratori e individuare come i meccanismi di sfruttamento dell’organizzazione produttiva capitalistica determinino per gli operai una situazione ambientale nociva quando non insostenibile, si è arrivati alla determinazione di spostare l’indagine al di fuori dello stabilimento⁴³.

Il tratto della salute sul luogo di lavoro, peraltro, risulta particolarmente evidente anche in ricerche di più ampio respiro condotte precisamente nel territorio reggiano: tali ricerche, di cui Giovanni Jervis ha ricostruito un quadro interessante⁴⁴, hanno legato il tema della sicurezza e della salute anche alla salute mentale e al suo rapporto con le condizioni di lavoro. Anche qui, non manca una sostanziale articolazione della problematica con il rapporto che il potere assume in ambito formativo. In proposito, il “Gruppo sulla scuola dell’obbligo della sezione Pci di Strada Alta di Reggio Emilia” scrive nel 1973:

La scuola dell’obbligo è il momento nel quale le esigenze capitalistiche di riproduzione del privilegio si concretizzano in strutture autoritarie e repressive nei contenuti e nei metodi dell’insegnamento: è nella scuola dell’obbligo che si avvia un processo di cattura del consenso alla gerarchia

dell’organizzazione degli studi e di selezione ed emarginazione dei lavoratori e dei loro figli (Bronzoni et al. 1973, 23).

CONCLUSIONI

Secondo Alberto Granese, «il progettare è solo un caso o un aspetto [...] del teorizzare, è necessario soffermarsi su un altro aspetto particolare del rapporto fra la teoria e la pratica che concerne piuttosto il piano della descrizione, della previsione e, secondariamente, dell’immaginazione progettuale» (Granese 1975, 10); ed è pure «su questo piano che L. Althusser afferma che la necessità di conoscere prevale su qualsiasi esigenza “pratica” (compresa quella di far salvo il “mito” dell’uomo) proprio perché la trasformazione pratica del mondo umano impone questo “sacrificio”» (Ivi, 20). A noi sembra che l’esperienza delle 150 ore, di cui nella contemporaneità non restano che alcune minime travature legislative⁴⁵, non abbia rappresentato solo un’esperienza di cui lasciare testimonianza storica, un laboratorio didattico per sperimentare una nuova educazione degli adulti oppure esclusivamente una strategia sindacale di ampio respiro. Certamente ha rappresentato tutto questo, ma ne ha pure travalicato i limiti.

Probabilmente, è stata una diversa richiesta di *teoria* a caratterizzare quella particolare congiuntura. Una teoria duplice: da un lato, scorporata dall’applicazione diretta sul mondo del lavoro per abbracciare la dimensione più ampia dell’analisi critica che facesse presa sul reale non in senso adattivo ma trasformativo; dall’altro, una teoria che finalmente ricusasse non solo la separazione tra lavoro manuale e intellettuale, ma anche quella tra corporeità, cognizione e affetti all’interno di una dinamica conflittuale fatta di vertenze politico-sindacali di massa.

All’interno di un *milieu* di questo tipo, la triplice scansione più su delineata in *Perché le calze sono rosse*⁴⁶ ricorda un estremo scritto di Riccardo Massa, *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa* (Massa 2000), nel quale si descrive una ritmicità simile: a un momento espressivo si accompagna un secondo momento performativo, a cui si rapporta dialetticamente una fase di rielaborazione dell’esperienza. In questa prospettiva, il contenuto di apprendimento in un corso 150 ore, ancorato a un asse politico-culturale non estraneo all’esperienza di

⁴⁰ Fondo Flm, 1373.1, 10.

⁴¹ Ivi, 11.

⁴² Fondo Flm, 13881.10.

⁴³ Fondo Flm, 13878.4, 2.

⁴⁴ Fondo Flm, 13895.2.1, §176, 18.

⁴⁵ Oltre la ricostruzione delle diverse normative in cui l’esperienza delle 150 ore è stata, seppure con intenti e in forme diversi, recuperata, è possibile individuare l’istituzione dei Centri Territoriali Permanenti (Ordinanza Ministeriale 455/97) e, successivamente, dei Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti (la cui prima proposta è stata formulata nella L. 296/2006). Si vedano preliminarmente: Cornacchia 2013; Bianchi 2021; Bianchi and D’Antone 2024.

⁴⁶ Fondo Flm, 13855/6.

lavoratrici e lavoratori, non si separa in linea di principio dal racconto della propria storia di vita in un contesto collettivo di socializzazione.

A tale forma espressiva certamente si accompagna una profonda riflessione curricolare orientata alla padronanza dei campi del sapere, ma anche prassicamente avvertita tanto sul piano dell'azione e del progetto, quanto nel rapporto tra libertà e condizionamento che non esclude il corpo e gli affetti.

Infine, ciascuna esperienza reca con sé, per essere autenticamente formativa, un momento di rielaborazione critica, pure eticamente avvertita, che riconduca il rapporto tra teoria e pratica alla significatività della propria esperienza individuale e collettiva, oltre che all'avanzamento della conflittualità sociale in cui si è coinvolti e da cui promana la possibilità materiale di una formazione qualitativamente diversa. Del resto, puntualizza Rossana Rossanda circa il nodo tra cultura e politica:

Le 150 ore diventano, insomma, occasione e nel medesimo tempo necessità d'una «cultura» più vasta – che, per essere antagonista – tende a trasformarsi tutta in politica, nel senso che a questo dava Marx, quando vedeva nel proletariato rivoluzionario (e speriamo che qualcuno non se ne sia dimenticato) «l'erede della filosofia classica tedesca» [...] giacché è la prima volta che la classe operaia occupata pone il problema, e apre quindi – quale che sia la capacità di rispondervi – la questione di una sua egemonia sulla cultura (Rossanda 1973, 77).

Forse è su queste direttrici che è possibile impostare, sotto il profilo tanto teoretico quanto storico e procedurale, una rilettura delle 150 ore per il diritto allo studio: cioè attraverso i principi che tale esperienza ha avuto il coraggio di esprimere e la radicalità delle tesi che, pure entro i confini storici in cui l'esperienza ha avuto origine e si è materialmente conclusa, possono utilmente informare anche una contemporanea pedagogia critica in ambito tanto scolastico quanto extra-scolastico. Ed è anche, probabilmente, un modo per sostenere e vivificare un'interpretazione transpolitica (De Giorgi 2020) del '68 e dei suoi effetti, fuori e oltre ogni tentazione deterministica di progresso che escluderebbe l'originalità e il radicamento di questa importante esperienza relegandola nell'alveo, affascinante ma in fondo screditato, dell'inattualità.

BIBLIOGRAFIA

- Althusser, Louis. 1970. "Ideologia e apparati ideologici di Stato." *Critica Marxista* VIII: 23-65.
- Althusser, Louis. 1976. *Filosofia e filosofia spontanea degli scienziati*. Bari: De Donato.
- Althusser, Louis. 1994. *Sulla psicoanalisi. Freud e Lacan*. Milano: Raffaello Cortina.
- Althusser, Louis. 1997. *Lo Stato e i suoi apparati*. Roma: Riuniti.
- Ambrosino, Giangiulio. 2005. *Costituzione italiana*. Torino: Einaudi.
- Backer, David I. (2022). *Althusser and Education*. New York: Bloomsbury.
- Baldacci, Massimo. 2006. *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Baldacci, Massimo. 2014. *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini Piero, cur. 1990. *Autonomia e dipendenza nel processo formativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bianchi, Lavinia. 2021. *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA. Processi e pratiche di Educazione degli Adulti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianchi, Lavinia, e D'Antone Alessandro. 2024. "Dalle "150 ore per il diritto allo studio" ai CPIA. Sfide e orizzonti di pedagogia critica nel rapporto tra scuola e formazione permanente." *Cultura pedagogica e scenari educativi* 2(1): 17-24. Accessed August 27, 2024. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-03>.
- Broccoli, Angelo. 1978. *Marxismo e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bronzoni, Eleonora et al. 1973. "I figli degli operai nella scuola del padrone" *La scuola del 'ritardo d'obbligo' a Reggio Emilia.* *Fabbrica e Stato - Inchiesta* II, 7/8: 22-29.
- Capecchi, Vittorio, et al. 1982. *Famiglia operaia, mutamenti culturali, 150 ore*. Bologna: Il Mulino.
- Causarano, Pietro. 2016a. "«Il male che nuoce alla società di noi lavoratori». Il movimento dei delegati di fabbrica, la linea sindacale sulla prevenzione e i corsi 150 ore nell'Italia degli anni Settanta." *Giornale di Storia Contemporanea* XIX: 61-86.
- Causarano, Pietro. 2016b. "«La scuola di noi operai». Formazione, libertà e lavoro nell'esperienza delle 150 ore." *Rivista di Storia dell'Educazione* 1: 141-158.
- Cavazzoni, Ermanno. 1976. *Guida alla lettura del quotidiano. Lo studio dell'italiano in un corso 150 ore*. Rimini: Guaraldi.
- Contini, Mariagrazia. 2009. *Elogio dello Scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: CLUEB.
- Coordinamento regionale FLM dell'Emilia-Romagna, Ufficio scuola FLM di Varese 1977. *Scienza e organizzazione del lavoro*. Milano: Mazzotta.
- Cornacchia, Matteo. 2013. "Dai CTP ai CPIA: il ruolo della scuola e il senso dell'educazione degli adulti." *Annali on line della Didattica e della Formazione docente* 5: 68-76. Accessed August 27, 2024. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/698>.

- D'Antone, Alessandro. 2022. “Dal «teatro dell'atroce» al dispositivo educativo. La «pedagogia nera» di Katharina Rutschky tra istanze di potere e percorsi di emancipazione”. In *Dalla compassione all'educazione. Vie emancipative comunitarie nel Novecento*, a cura di Andrea Mariuzzo, 93-115. Bologna: Il Mulino.
- D'Antone, Alessandro. 2023. *Prassi e supervisione. Lo «scarto interno al reale» nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Dati, Monica. 2022. *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo. L'esperienza delle 150 ore*. Roma: Aracne.
- De Giorgi, Fulvio. 2020. *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post- '68 in Italia*. Roma: Viella.
- De Sanctis, Filippo M. 1978. *L'educazione degli adulti in Italia. 1848-1976*. Roma: Riuniti.
- De Sanctis, Filippo M. 1979. *L'educazione permanente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dei, Marcello, e Maurizio Rossi 1978. *Sociologia della scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Demetrio, Duccio. 1977. *150 ore e diritto d'alfabeto. Alfabetizzazione degli adulti e realtà operaia*. Rimini-Firenze: Guaraldi.
- Dozza, Liliana. 1993. *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbi, Maurizio. 2020. “Educazione e condizionamento. Le ragioni di un binomio”. In *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione Istruzione Formazione*, a cura di Massimo Baldacci ed Enza Colicchi, 98-112. Roma: Avio.
- Fachinelli, Elvio. 2018. “Il deserto e le fortezze (prima parte)”. In *Il desiderio dissidente. Antologia della rivista «L'erba voglio» (1971-1977)*, a cura di Lea Melandri, 40-44. Roma: DeriveApprodi.
- Fachinelli, Elvio, Luisa M. Vaiani, e Giuseppe Sartori, ed. 1971. *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*. Torino: Einaudi.
- Foa, Vittorio. 1969. “Introduzione”. In *I Lavoratori Studenti*, a cura di Giordina Levi Arian, Giovanni Alasia, Adalberto Chiesa, Pietro Bergoglio, e Letizia Benigni, 9-48. Torino: Einaudi.
- Frisone, Anna. 2014. *Quando le lavoratrici si ripresero la cultura. Femminismo sindacale e corsi 150 ore delle donne a Reggio Emilia*. Bologna: Socialmente.
- Giachetti, Diego, e Scavino Marco 1999. *La Fiat in mano agli operai. L'autunno caldo del 1969*. Pisa: BFS.
- Granese, Alberto. 1975. *La ricerca teorica in pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Harrison, Gualtiero, e Matilde C. Galli. 1997. *Né leggere né scrivere*. Roma: Meltemi.
- Illich, Ivan. 1972. *Descolarizzare la società. Per una alternativa all'istituzione scolastica*. Milano: Mondadori.
- Libertini, Lucio. 1974. *Tecnici Impiegati Classe Operaia. Inquadramento unico e 150 ore*. Roma: Riuniti.
- Lichtner, Maurizio. 1975. “150 ore: una strategia sindacale”. In *Didattica delle 150 ore*, a cura di Giorgio Bini, Tullio De Mauro, Serena Fanelli, Maurizio Lichtner, Lucio Lombardo Radice, e Walter Maraschini, 9-64. Roma: Riuniti.
- Lichtner, Maurizio. 1990. “Political Education of Adults: Specific Instances and the General View, Studies in the Education of Adults.” *Studies in the Education of Adults* 22: 3-13. Accessed August 27, 2024. <https://doi.org/10.1080/02660830.1990.11730533>.
- Mantegazza, Raffaele. 1995. *Teoria critica della formazione. Espropriazione dell'individuo e pedagogia della resistenza*. Milano: Unicopli.
- Marx, Karl. 1994. *Il Capitale*. Roma: Riuniti.
- Massa, Riccardo. 1975. *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa, Riccardo. 1986. *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa, Riccardo. 2000. “Tre piste per lavorare entro la crisi educativa.” *Animazione Sociale* 140: 60-66.
- Massa, Riccardo, ed. 1988. *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Melandri, Lea. 2018. “Prefazione”. In *Il desiderio dissidente. Antologia della rivista «L'erba voglio» (1971-1977)*, a cura di Lea Melandri, 9-26. Roma: DeriveApprodi.
- Musso, Stefano. 2002. *Storia del lavoro in Italia dall'Unità a oggi*. Padova: Marsilio.
- Neill, Alexander S. 1990. *I ragazzi felici di Summerhill*. Milano: Red.
- Papi, Fulvio. 1978. *Educazione*. Milano: Isedi.
- Podrini, Valeria. 2015. “Le 150 ore viste da Bologna. Conversazione con Vittorio Capecechi.” *Venetica* 31: 207-218. Accessed August 27, 2024. https://edizioni.cierrenet.it/wp-content/uploads/2019/01/14_Scuola_Podrini.pdf.
- Polo, Gabriele, e Claudio Sabattini. 2000. *Restaurazione italiana. FIAT, la sconfitta operaia dell'autunno 1980. Alle origini della controrivoluzione liberista*. Roma: ManifestoLibri.
- Prete, Antonio. 2018. “La disciplina dei corpi”. In *Il desiderio dissidente. Antologia della rivista «L'erba voglio» (1971-1977)*, a cura di Lea Melandri, 94-99. Roma: DeriveApprodi.
- Proto Pisani, Andrea. 1973. “Il processo di repressione dell'attività antisindacale.” *Il Foro Italiano* 96: 57-85.
- Redazione bolognese di Inchiesta. 1973. “I metalmeccanici e la scuola dell'obbligo.” *Fabbrica e Stato - Inchiesta* II, 7/8: 17-21.
- Rossanda, Rossana. 1973. “Dalla scuola operaia alla nuova società.” *Fabbrica e Stato - Inchiesta* II, 7/8: 64-68.

- Rutschky, Katharina. 2018. *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*. Milano: Mimesis.
- Snyders, Georges. 1975. *Le pedagogie non direttive*. Roma: Riuniti.
- Stohr, Siegfried, e Ivano Spano. 1975. *Scuola e riproduzione dei rapporti sociali. Linguaggio, cultura di classe e disadattamento*. Verona: Bertani.
- Targhetta, Fabio. 2015. "Istruzione popolare ed educazione degli adulti in Italia: lineamenti storici dall'Unità alle 150 ore." *Venetica* 31: 31-48. Accessed August 27, 2024. https://edizioni.cierrenet.it/wp-content/uploads/2019/01/01_scuola_Targhetta.pdf.
- Tornesello, Maria L. 2006. *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Pistoia: Petite Plaisance.
- Vasquez, Aida, e Fernand Oury. 1967. *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux sur Seine: Matrice.
- Voltolin, Adriano, Anna Meregnani, e Magda Guido, cur. 1978. *Psicoanalisi e classi sociali*. Roma: Riuniti.
- Zizioli, Elena. 2019. "La pedagogia dei maestri: il contributo di Albino Bernardini." *Educazione. Giornale di pedagogia critica* VIII: 81-104. Accessed August 27, 2024. https://doi.org/10.14668/Educaz_8205.
- Zucchini, Gino. 1978. "Setting psicoanalitico e istituzione psichiatrica". In *Psicoanalisi e istituzioni*, a cura di Franco Fornari, 88-99. Firenze: Le Monnier.



Citation: Benetti, E. (2024). Luisa Tasca, *Piccoli primitivi. Scienza e studio dell'infanzia nell'Italia liberale*, Roma, Carocci, 2024, 206 pp. *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(2): 87-89. doi: 10.36253/rse-16783

Received: November 10, 2024

Accepted: November 12, 2024

Published: December 30, 2024

© 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

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.

Luisa Tasca, *Piccoli primitivi. Scienza e studio dell'infanzia nell'Italia liberale*, Roma, Carocci, 2024, 206 pp.

ELISABETTA BENETTI

Istituto Storico della Resistenza e dell'Età Contemporanea della Provincia di Vicenza "Ettore Gallo", Italia
elisabettabenetti7@gmail.com

Il libro di Luisa Tasca traccia la storia dell'interesse scientifico verso il bambino, mostrandone la nascita, gli sviluppi, le influenze nell'Italia liberale. La storica nella sua ricostruzione tiene abilmente insieme i diversi elementi che caratterizzano il complesso quadro dell'attenzione verso l'infanzia, esaminando influenze internazionali e relazioni tra scienziati di paesi diversi e al tempo stesso ponendo in risalto le peculiarità del pensiero e dell'approccio degli studiosi italiani, provenienti da ambiti diversi come medicina, pedagogia, antropologia, psichiatria e psicologia.

Il saggio analizza l'immagine del bambino approfondendone alcune rappresentazioni come il bambino cattivo, il bambino scolaro, il bambino buono, il bambino artista, il bambino ai margini. Per ciascuna di queste figure dell'infanzia l'autrice ricostruisce in maniera puntuale, con precisi riferimenti al dibattito scientifico dell'epoca, le posizioni emerse, mostrandone anche le contraddizioni e le antitesi. Al tempo stesso, per ciascuno di questi gruppi, Tasca evidenzia l'evoluzione del quadro complessivo, dimostrando come spesso siano convissute letture differenti e soprattutto si interroga sul significato che hanno assunto rispetto alle richieste del contesto sociopolitico dell'Italia liberale.

Per la fase iniziale di questa indagine – collocabile negli anni Ottanta del XIX secolo – la storica si sofferma sulla penetrazione in Italia del pensiero di studiosi stranieri – su tutti, uno: Bernard Perez –, sulla disciplina che si occupava dello studio del bambino, cioè la “pedologia”, e su come in Italia ad imporsi fosse un'altra disciplina, la pedagogia, che portava con sé non solo un'idea di studio unitario del bambino, ma anche un aspetto importante di “scienza normativa”.

Era Édouard Claparède a scriverlo nel 1912 che gli studi italiani sull'infanzia mostravano importanti aspetti di originalità, sia per quanto riguardava l'approccio dell'antropologia pedagogica, che prestava una significativa attenzione agli aspetti antropologici e quantitativi, sia per l'attenzione al bambino “anormale”, come mostrano gli studi di Sante De Sanctis e di Umberto Saffiotti.

Un altro dato che emerge è quello che la storica definisce come “la crisi del bambino cattolico”: l’interesse da parte della psicologia infantile era laico e anche se il peso che la Chiesa continuò a esercitare sulla formazione dell’infanzia fu significativo, tuttavia la scienza dell’infanzia ebbe un carattere sostanzialmente laico e antireligioso. Questo aspetto emerge a più riprese e appare evidente la volontà degli scienziati di prendere le distanze da una visione religiosa cattolica.

Di particolare interesse risulta la ricostruzione della teoria della ricapitolazione di Ernst Haeckel, secondo il quale l’ontogenesi ripercorre la filogenesi, per cui l’individuo passa nel suo sviluppo per ventidue stadi che riproducono l’evoluzione. Di questa teoria Tasca traccia la diffusione e il legame complesso con la teoria più nota dell’atavismo, che ha di fatto quasi completamente oscurato la prima teoria, e sottolinea anche come l’intreccio tra le due fosse una peculiarità della cultura scientifica italiana. Tuttavia, la teoria della ricapitolazione era distinta da quella dell’atavismo, e in parte portava con sé un’idea di progresso e di fiducia che l’atavismo non mostrava.

Tasca si dedica poi a definire il bambino, che nel pensiero italiano di fine Ottocento appare come cattivo; su questo concordarono sostanzialmente tutti gli scienziati che si occuparono di infanzia: da Cesare Lombroso a Scipio Sighele a Lino Ferriani. Il bambino però non era solo cattivo: anche collera e paura sembravano essere tratti che lo accompagnavano spesso, che lo rendevano simile agli animali e che dovevano essere limitati e addomesticati. Nonostante questa visione cupa del bambino, il pensiero scientifico non perse la fiducia “nel potere di far uscire il bambino dalla sua condizione di malvagità” (p. 79). Infatti, grazie alla natura e all’educazione il bambino poteva diventare un individuo solidale e sociale.

Scoperta interessante di Tasca sta nel fatto che il bambino studiato dalla cultura scientifica italiana era riconosciuto come cattivo, rabbioso, collerico e pauroso, ma non sessualmente perverso. Questa immagine del bambino è legata al pensiero psicoanalitico freudiano ma è, secondo la storica, sostanzialmente estranea al dibattito in Italia: “la cattiveria attribuita al bambino nella cultura scientifica italiana non è dunque legata ai suoi impulsi sessuali” (p. 85). Se questa attenzione alla sessualità veniva dedicata al mondo giovanile e adulto, restava invece estranea agli studi sull’infanzia.

Tasca segue poi il bambino scolaro, mostrando come sia diventato centrale nelle ricerche scientifiche proprio nel momento in cui la scuola nell’Italia unita ebbe il compito di formare i futuri cittadini. Gli scolari andavano misurati, per conoscerli precisamente e per non far riferimento a quello che Tasca definisce un “inesistente scolaro medio”. Tra gli scienziati

che si impegnarono per conoscere e studiare lo scolaro ci furono antropologi e medici come Giuseppe Sergi, Maria Montessori, Ugo Pizzoli. Furono anni in cui vennero creati laboratori dove eseguire le misurazioni, ma furono anche anni di critica all’idea che lo scolaro dovesse essere misurato: a essere messa in discussione fu l’utilità di queste misurazioni e il fatto che servissero a qualcosa. Tra i più critici vi furono sicuramente Benedetto Croce e il neoidealismo.

Allo scolaro la scuola poteva anche fare male: questa consapevolezza fu molto chiara agli scienziati dell’epoca e per prima cosa si mostrarono consapevoli che andavano tenuti sotto controllo germi e batteri attraverso l’igiene, che entrò a far parte dei programmi scolastici, ma andava controllata anche la fatica che poteva essere distinta in piccola o grande, e si discusse a lungo sul valore della stessa, se poteva essere ritenuta più uno stimolo o, al contrario, un limite.

Con il nuovo secolo, diminuita l’influenza lombrosiana, il bambino sembrò diventare più buono, capace di provare simpatia e solidarietà, qualità che erano proprie dell’individuo sociale. Ma di questo bambino più buono vennero lungamente discussi anche altri tratti: il capriccio, l’inibizione, la volontà. Del capriccio nei bambini vennero proposte letture molto diverse, non unicamente negative, nelle quali al contrario il capriccio poteva essere segno di un carattere forte ed essere quindi letto in modo positivo. Questo bambino era anche in grado di sapersi controllare e inibire ed era capace di esercitare una volontà. Tasca sottolinea la nuova prospettiva nella quale il binomio inibizione/volontà acquisì così tanto spazio. “Si passò da una fase in cui il bambino appariva dominato dagli istinti, dall’evoluzione e da cause ereditarie, a una in cui risultava più libero di emanciparsi dalla biologia attraverso l’esercizio di una volontà e di una forza di inibizione opportunamente educate” (p. 131). Tutti questi temi – capriccio, inibizione, volontà – sottolineano come la cultura scientifica italiana “restava nell’ambivalenza, alla ricerca di un equilibrio difficile tra autorità e libertà, tra individuo e società” (p. 125).

Mi pare questa di Tasca un’analisi estremamente rilevante, che pone nell’Italia di inizio Novecento il problema del rapporto tra controllo e libertà, ma anche il problema del rapporto tra individuo e società. Nel caso dei bambini si trattava di definire chi andava protetto e aiutato: i bambini o la società? Anche la scienza italiana non risolse del tutto l’ambivalenza e soprattutto non enfatizzò mai l’importanza della libertà e della libera espressione del sé dei bambini. Piuttosto si trattava di trovare un equilibrio che permettesse di tutelare una minima libertà dei bambini all’interno di un sistema di controllo sociale.

Tasca mette anche in luce il processo di laicizzazione della cultura scientifica italiana, che nel momento in cui evidenziava l'importanza dell'inibizione, prendeva le distanze dall'obbedienza e dalla mortificazione di matrice cattolica. Queste capacità del bambino – l'inibizione e anche la volontà – andavano educate e sviluppate con strumenti profondamente differenti da quelli impiegati dalla religione cattolica e in un orizzonte diverso, che era quello del cittadino in grado di dominare gli istinti attraverso l'educazione della volontà. L'autrice lo scrive in modo molto chiaro: gli studiosi italiani avevano come referente la collettività più che l'individualità, “più i limiti che le possibilità nel perfezionare gli esseri umani” (p. 132). Del resto, questo bambino più buono di inizio Novecento era definito da alcuni studiosi come un bugiardo: evidentemente non era del tutto scomparso il filone di studi più legato all'idea della cattiveria nei bambini. La bugia rendeva i bambini non controllabili, e questo aspetto condensava le ansie di una parte della cultura scientifica che finì per medicalizzare la bugia, facendola diventare materia da psichiatri. Tasca in modo acuto coglie come la posta in gioco fosse il rapporto tra individuo e società, e questo bambino in grado di mentire esercitava una libertà che sfuggiva alle possibilità di controllo, mettendo in discussione le norme.

Tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento avvenne anche quella che l'autrice definisce come “la scoperta del bambino artista” (p. 141), che fu opera non di esperti di psicologia o di pedagogia, ma di uno storico e critico d'arte come Corrado Ricci. Da questo momento alcuni studiosi di infanzia intuirono che il disegno poteva essere una chiave di accesso alla psicologia infantile, mentre altri ne sottolinearono la portata dal punto di vista educativo ed enfatizzarono il ruolo dell'educazione estetica, che poteva essere uno strumento per l'educazione morale e dei sentimenti. Tra queste due tendenze fu la seconda a dominare, alimentata dal neoidealismo pedagogico. Come scrive l'autrice: “Predominò l'idea di educazione estetica impartita dall'adulto su quella del disegno come chiave di accesso alla psiche dei bambini” (p. 151).

Anche i margini vengono indagati da Tasca, che osserva come le figure del bambino delinquente e del bambino disabile siano divenute via via più importanti nel dibattito scientifico, amministrativo e istituzionale. L'idea di separare le categorie di bambini in base alle loro caratteristiche era molto diffusa e rispondeva alla questione di trovare modalità di educazione che fossero adeguate alle caratteristiche di ogni categoria.

Il saggio di Luisa Tasca si pone all'incrocio di più ambiti di interesse, tra la storia culturale, la storia dell'infanzia, la storia della scienza, e rappresenta una ricerca di valore per l'ampiezza della quantità di fonti,

libri, opere, saggi utilizzati, ma anche figure di intellettuali e scienziati che la storica considera e fa riemergere. Alla teoria della ricapitolazione l'autrice riconosce uno spazio considerevole, mostrando come questa teoria abbia avuto un'eco di lungo termine. Su tutto si delinea una scienza dell'infanzia nella quale i temi di dibattito e di discussione erano tanti, molteplici, sfaccettati e le posizioni non univoche, al contrario. La ricostruzione dettagliata di questi temi concorre ad allontanare certi fraintendimenti, in particolare una certa visione monolitica della scienza nel passato. E qui Tasca è molto chiara nello scrivere che il libro “si pone in modo critico verso una corrente di pensiero anti-illuminista” secondo la quale “la cultura ottocentesca, intrisa di stereotipi razziali, sociali e antisemiti, avrebbe preparato Auschwitz” (p. 27). L'autrice prende le distanze da una lettura biopolitica per cui la scienza è ritenuta responsabile di razzismo e schiavismo. La sua analisi storica, precisa e accurata, illustra in modo chiaro questa tesi e la ricostruzione del dibattito ampio ben motiva le sue affermazioni. Ne emerge una cultura borghese meno nazionalista, protezionista e antiliberale di quanto alcuni storici come Silvio Lanaro hanno sostenuto; quanto piuttosto, al contrario, una cultura che aveva intenzione di “contribuire all'educazione dei bambini e di formare cittadini italiani in una cornice liberale dei rapporti sociali” (p. 26).

Ancora oggi molte delle questioni poste dagli scienziati dell'infanzia di età liberale – dalla cura all'infanzia al tema della riforma della scuola per renderla un luogo adatto a ciascuno – risultano attuali e oggetto di discussione e dibattito. Ancora attuale, e non ancora completamente attuata, resta la loro profonda convinzione che “cultura, educazione e istituzioni” potessero e possano fare molto, moltissimo per i bambini. Su questa strada il libro di Tasca può contribuire a rendere più consapevole lo sguardo di chi si occupa di infanzia e di storia dell'infanzia.



Citation: Cambi, F. (2024). Antonella Cagnolati, Teresa Rabazas Romero (a cura di), *Tra carte e parole. I sentieri della ricerca storico-educativa nell'area mediterranea*. Roma, Gruppo editoriale TAB, 2023, I vol. 244 pp., II vol. 248 pp. *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(2): 91-92. doi: 10.36253/rse-16791

Received: November 12, 2024

Accepted: November 21, 2024

Published: December 30, 2024

© 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

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.

Antonella Cagnolati, Teresa Rabazas Romero (a cura di), *Tra carte e parole. I sentieri della ricerca storico-educativa nell'area mediterranea*. Roma, Gruppo editoriale TAB, 2023, I vol. 244 pp., II vol. 248 pp.

FRANCO CAMBI

Università di Firenze, Italia
cambi.franco40@gmail.com

I due volumi dell'opera collettiva vogliono attivare nuovi processi storico-formativi tenendo fermo l'orizzonte ampio e complesso del Mediterraneo e lì dare spazio a vari aspetti diversi e di varie epoche, sviluppati su piste utili a far emergere come il Mare *nostrum* sia stato, nella sua ricchezza di storia, un ambito fine e articolato di esperienze educative che ce lo fanno comprendere come un'area di molteplici influenze che lì si attivano in tempi diversi ma decantandone la nobile complessità manifestata proprio sotto questo aspetto formativo.

Le ricerche poi si articolano da Cristoforo di Mitilene, poeta che ispira le scuole di Costantinopoli nell' XI secolo affrontato da Giovanni Cavallera in *Maestri e allievi tra le rime*, dove la formazione viene presentata nella sua ricchezza, fino al teatro e alla musica. Si passa poi all'esposizione in Puglia dei figli nel XIX secolo di Barbara De Serio, dove l'abbandono viene presentato nella sua drammaticità e per le madri e i figli; anche a un saggio sulla "narratività popolare" nel Salento di cui si studiano le forme narrative e i vari *topos* lì presenti e confrontati con quelli dell'area di Foggia (testo di Gabriella Armenise); poi un testo relativo alle prassi emergenti tra Unità italiana e Grande guerra (di Michela Baldini) relative alle "migranti" sottoposte a lavori duri e malpagati e altri ancora che ci parlano della condizione spagnola e italiana (e su quest'ultimo aspetto si veda il bel saggio di Cagnolati e quello di Hervé Cavallera che indaga le lettere inviate da vari professori a Gentile come riformatore della scuola, testo assai significativo): tutto ciò e altro nel primo volume.

Il secondo volume si sofferma anche su Albania, Grecia, Italia (ancora con un testo di Cagnolati) con attenzione all'educazione femminile nel sud d'Italia e in Spagna sotto Franco, chiudendo con un significativo testo dedicato a Rodari e la "speranza di un mondo migliore".

Siamo davanti a una silloge di studi che analizzano con acribia la condizione educativa nell'area mediterranea tra Otto e Novecento con i suoi

modelli forti e con i suoi limiti rispetto a una educazione moderna e democratica, ma sottolineando così e la ricchezza e la complessità di riflessioni e di azioni che tale area ha sviluppato nell'avvio dell'età contemporanea e così apprezzarne le tensioni evolutive e comprenderne anche i radicali errori compiuti. Pertanto, va rivolto un vero grazie alle curatrici per averci regalato questa disamina critica relativa all'Europa del Sud e di cui l'attuale Unione Europea deve farsi interprete consapevole: lì pur tra limiti ed errori si sono maturati obiettivi nobili e di innovazione educativa e sociale e di critica ferma alle ideologie che ne hanno inquinato il cammino verso una democrazia matura. E poi anche da qui riprendere il percorso antico e moderno dell'Europa saldando i principi del 1789 alla radice classica e cristiana che è stata in realtà la sua radice genetica. Da valorizzare, reinterpretare e rilanciare aggiornata nel XXI secolo!



Citation: Francini, S. (2024). Stefano Oliviero, *Una scuola democratica per una società democratica. La scuola media unica nelle pagine di «Scuola e Città»*, Pisa, Astarte, 2023, 198 pp. . *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(2): 93-95. doi: 10.36253/rse-16647

Received: September 25, 2024

Accepted: November 12, 2024

Published: December 30, 2024

© 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

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.

Stefano Oliviero, *Una scuola democratica per una società democratica. La scuola media unica nelle pagine di «Scuola e Città»*. Vol. 1: *Dalle origini del dibattito ai primi passi della rivista (1865-1952)*, Pisa, Astarte Edizioni, 2023, 198 pp.

SANDRA FRANCINI

Università di Firenze, Italia
safrancini@gmail.com

Come ci informa l'autore nell'introduzione, questo lavoro nasce in occasione del sessantesimo anniversario della scuola media unica, varata con la Legge n. 1859 del 31 dicembre 1962. Ma scorrendo di capitolo in capitolo il contenuto del libro, l'anniversario ci appare subito come una ricorrenza colta dall'autore per richiamare l'attenzione sulla scuola attuale e, in particolare, su questa grande e significativa conquista che si realizzò attraverso un percorso lungo, problematico e tanto discusso sia in Parlamento che fuori, nei dibattiti dei pedagogisti, degli intellettuali e dei cittadini comuni. La riforma fu infatti un evento scolastico acclamato a gran voce perché visto come necessario in conseguenza dei cambiamenti avvenuti nella nostra società a partire dalla metà degli anni Cinquanta, anni in cui si ebbe una accelerazione dello sviluppo economico accompagnato da una più alta domanda sociale che reclamava più formazione per tutti. L'importanza dell'istruzione veniva percepita da ognuno - anche da parte di chi non era andato a scuola - come indispensabile per inserirsi meglio in una società ormai industrializzata e in continuo cambiamento. Dal punto di vista politico, erano, quelli, gli anni del Centri-simo (1948-1958), in cui la DC veniva riconosciuta come il partito che doveva guidare il Paese. In tal senso, il Governo si aprirà verso i partiti di sinistra (socialisti e comunisti) che più di altri raggruppamenti politici premevano per potenziare il sistema scolastico esistente. Iniziava allora quella che con una efficace espressione Antonio Santoni Rugiu definì la «stagione delle speranze», cioè di quella voglia di progettare un futuro democratico anche attraverso la scuola. In proposito si ricorda che Santoni Rugiu, in quegli stessi anni, in qualità di membro esperto della Commissione Scuola del PSI, dette un decisivo contributo, insieme all'amico e compagno di partito Tristano Codignola, affinché quel testo di legge finale ottenesse l'approvazione all'unanimità. Ma come si evidenzia nel libro di Oliviero, il percorso fu lungo e l'alleanza tra fonti cattoliche e fonti laiche fu complessa e spesso caratterizzata da forti scontri su temi non risolti ma ormai impellenti per la scuola come, ad esem-

pio, il rapporto comprimario tra scuola pubblica e scuola privata, la durata dell'obbligo scolastico per almeno otto anni, l'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica, i contenuti dei programmi scolastici. In particolare, si discusse molto sul privilegio riservato al latino, ritenuto dai partiti di sinistra materia selettiva, studiata nei licei ed esclusa nelle scuole tecniche.

Su questi temi la politica si confrontò per diversi anni, tanti da suggerire a Tristano Codignola il titolo per il suo noto saggio, *La guerra dei trenta anni*, con il quale cercò di approfondire e dare consistenza organica al dibattito orientandolo verso un nuovo progetto di scuola, come aveva fatto, in quegli stessi anni Sessanta, Dina Bertoni Jovine.

Dopo il lungo travaglio a cui abbiamo accennato, l'accordo fra il PSI e la DC fu raggiunto (da notare il voto contrario del PCI nella votazione finale, benché il suo apporto per l'evoluzione dell'iter legislativo e politico sulla scuola media fu indubbiamente fondamentale), giungendo così all'attivazione della legge istitutiva per la Scuola Media Unica approvata il 31 Dicembre 1962.

Di queste problematiche Stefano Oliviero parla in modo diffuso e articolato ripercorrendo con accuratezza la storia di quelle proposte di legge, della loro attuazione, dei loro ribaltamenti, delle loro contraddizioni tra politica e tessuto sociale. Si ricordano anche gli ostacoli di natura materiale come, ad esempio, la mancanza di sufficienti finanziamenti negli anni post-unitari rispetto agli altri Paesi europei, la scarsità degli edifici scolastici e, non ultima, l'ostilità dei docenti della 'vecchia scuola' che, formati durante il Fascismo, portavano con sé stilemi inconciliabili con una nuova platea e con i nuovi programmi.

Come si avverte nell'introduzione, il testo è strutturato in due parti. La prima parte riporta le iniziali discussioni sulla riforma della scuola secondaria inferiore negli anni post-unitari fino al dibattito sulla proposta avanzata da Guido Gonella nel 1951. La seconda parte, invece, analizza gli sviluppi del dibattito nel corso degli anni Cinquanta del Novecento fino all'esordio della nuova scuola media nel 1963. Qui l'analisi si avvale, a partire dal marzo 1950 e fino al 1963, del punto di vista di «Scuola e Città», nota rivista dedicata ai problemi educativi e di politica scolastica, fondata nel 1950 da Ernesto Codignola e pubblicata da La Nuova Italia, i cui articoli sono in parte riprodotti nell'Appendice al volume.

Ma il libro di Oliviero non è un manuale di storia della scuola, né tantomeno un compendio a fini didattici. A mio avviso si tratta di un testo ben documentato che, pur trattando di scuola, anche servendosi della voce dei protagonisti, segue un percorso volto a evidenziare come la scuola che abbiamo oggi sia il risultato di uno scollamento che si è prodotto nel tempo, da quei valori demo-

cratici così presenti in chi ha fatto la Resistenza e in chi ha realizzato la Carta Costituzionale, sorta dalla Resistenza. E a proposito di Resistenza, giorni fa mi è capitato di scorgere nella libreria di casa il volumetto di Giorgio Bocca *Una repubblica partigiana. La Resistenza in Val D'Ossola, 10 settembre - 23 ottobre 1944* pubblicato per Il Saggiatore nel 1964. Quel resoconto di memorie, che all'epoca fu considerato un capolavoro per la fedeltà diaristica e la capacità di giudizio storico, ci parla ancora ed è tuttora utile perché ricorda che in quel breve periodo, fra i tanti problemi e le tante questioni che attraversavano le menti dei partigiani, non ultima la difesa e la sopravvivenza, la neonata Repubblica trovò il tempo di pensare alla scuola. Quella Repubblica sarebbe durata solo 44 giorni (dal 10 settembre al 23 ottobre 1944) ma, in quel breve spazio, fu capace di rimettere in piedi quella istituzione che era per i protagonisti di allora, come dovrebbe esserlo per i politici di oggi, un tema vitale per una democrazia.

Come abbiamo detto, la seconda parte del lavoro di Oliviero riporta la discussione sulla scuola media inferiore attraverso le pagine di «Scuola e Città». La rivista, precisa l'autore, «farà di volta in volta da interlocutrice dei principali passaggi attraverso i quali la scuola media unica ha preso corpo» (pp. 10-11).

Nelle intenzioni del suo fondatore, la rivista fiorentina doveva presentarsi come «un convegno internazionale di spiriti liberi e pensosi, i quali accomunati dall'idea che l'educazione deve avere una funzione effettivamente liberatrice, non si limitino a dibatterla in modo accademico ma siano disposti a lottare per realizzarla» (p. 94). Infatti, a partire dalla sua fondazione, il periodico divenne luogo deputato alla costruzione di quelle teorie pedagogiche che, giorno dopo giorno, si confrontavano anche in prospettiva internazionale attraverso la penna di illustri collaboratori in campo storico-educativo come, ad esempio, oltre allo stesso Ernesto Codignola, Lamberto Borghi, Francesco De Bartolomeis, Margherita Fasolo, Guido Calogero, Roger Cousinet, Adolphe Ferrière, Carleton Washburne.

Fin dalle prime reazioni al progetto di riforma, le voci che si levarono dalla rivista mirarono «a contestare l'intero impianto di Gonella, giudicato scarsamente realistico e preoccupato di valorizzare prioritariamente l'istruzione privata, senza tuttavia negare l'impegno del ministro per migliorare la scuola» (p. 95). La critica all'azione di governo verso la scuola durò a lungo animando anche il dibattito nei fascicoli successivi e di cui nel libro si riportano interessanti e intriganti passaggi.

Nel testo si ricorda anche la posizione differente riguardo alla scuola secondaria tenuta dal direttore Codignola, che, nonostante il suo dichiarato atteggiamento di apertura verso nuove forme di organizzazione scolastica, rimase di fatto legata alle posizioni neoidealiste e genti-

liane che gli fecero assumere un atteggiamento di conservazione, più che una apertura verso il cambiamento. Ma, sempre dalle pagine di «Scuola e Città», si levarono altre voci, parallele e contrarie al suo fondatore, fra cui quella del figlio Tristano, il quale, partendo da convinzioni opposte alle opinioni del padre, darà un contributo decisivo alla riforma della scuola, soprattutto dibattendo sul tema nelle aule parlamentari. Nel dibattito per una nuova scuola si inserirà anche la visione complessa, articolata e di grande apertura di Lamberto Borghi che, peraltro, diresse la rivista dal 1965 al 1972, succedendo a Codignola.

Nel corso degli anni successivi Borghi, rientrato da poco in Italia dagli Stati Uniti dove era stato costretto ad emigrare in seguito alle leggi razziali e dove aveva conosciuto da vicino John Dewey e il suo attivismo pedagogico, «dedicherà non a caso una attenzione crescente alla questione dell'adempimento costituzionale dell'obbligo scolastico tanto che Scuola e Città diverrà una cassa di risonanza del processo di riforma con cui fu raggiunto l'obiettivo del 1962» (p. 95). Attraverso la 'voce' del periodico fiorentino il libro di Oliviero offre al lettore coinvolgenti pagine di discussione alta e raffinata sulla scuola in generale e, nello specifico, sulla dibattuta riforma della scuola media che vide Borghi impegnato in una profonda riflessione sul sistema scolastico in Italia ponendo il suo pensiero a confronto con quello di altri intellettuali, in particolare, con la posizione di Gaetano Salvemini. Criticando aspramente la riforma Gonella, ritenuta in linea con la tradizione autoritaria dello Stato e della cultura italiana, Borghi indicava la via verso un nuovo modello scolastico rivolto alla formazione umana nella sua pienezza, cioè quello che lui definiva un «modello democratico». Ma per dirsi tale, continuava Borghi, questo modello *doveva* permettere a tutti di poter scegliere la propria scuola in base alle inclinazioni individuali e non in base alle inclinazioni socialmente determinate. Ed è proprio su quest'ultimo punto, rispondendo a Salvemini dalle pagine di «Scuola e Città», che Borghi apriva un confronto ideologico, significativo e profondo con lo storico socialista. Nel libro di Oliviero troviamo interessanti brani della densa discussione con cui i due studiosi analizzarono lo *stato di salute* della scuola italiana degli anni Sessanta prefirandone, ognuno dal proprio punto di vista, nuovi e alternativi esempi.

E parlando di Borghi, non si può non rammentare la sua stupenda opera *Educazione e autorità nell'Italia moderna* la cui prima edizione risale al 1951. Il volume, che ormai rappresenta un classico della pedagogia nonché un importante punto di riferimento per gli studi storico-pedagogici e politici, è stato recentemente ripubblicato e arricchito dalle introduzioni di due noti pedagogisti come Carmen Betti e Franco Cambi.

Prima di concludere preme dare uno sguardo alla scuola attuale, al suo stato di salute, appunto, che non sembra tale da poter affrontare i nuovi ed emergenti bisogni di oggi. Ciò viene spesso documentato dai rapporti forniti dai Centri che sostengono la programmazione degli organi comunitari e valutano le politiche pubbliche, compresa la scuola. Il quadro che emerge da questi dati preoccupa tutti coloro che intendono la scuola come un luogo di formazione - e non di produzione - che ha il compito primario di creare futuri cittadini realizzati e consapevoli. Possiamo ben dire che una delle cause della deriva della scuola attuale ha avuto origine dalle iniziative non troppo opportune messe in atto dai vari governi, al di là di ogni schieramento, a partire dalla metà degli anni Novanta. Riforme che hanno inteso trasformare un luogo con un alto e nobile ruolo pubblico in un luogo con una gestione simile a quella propria della produzione industriale. La preminenza dell'istanza economica ha ridefinito anche il ruolo dei presidi, trasformandoli in datori di lavoro che devono occuparsi solo di faccende amministrative tese a immettere sul mercato il prodotto migliore per attirare clienti. E se quest'ultimi non arrivano, la scuola interessata è costretta a chiudere. Questa logica ha dequalificato anche il ruolo dei docenti, diminuiti di numero, spesso con incarichi a tempo determinato e poco remunerati, benché preparati e disponibili verso i loro allievi.

Ancora oggi sembra che la scuola dell'obbligo sfugga al suo compito primario di istituzione etica con un elevato compito di accoglienza, di formazione e di educazione, nel solco della nostra Costituzione sorta dalla Resistenza. Ancora una volta, nonostante il cambio d'epoca, la scuola non è posta nella condizione di rispondere alla sua funzione primaria di sostegno ai suoi allievi più bisognosi che tuttora sono numerosi, come lo erano - in un contesto certamente diverso - i ragazzi di Barbiana che con la loro *Lettera* del '67 denunciavano la discriminazione sorta dalla disuguaglianza culturale fra classi dirigenti e classi subalterne.

E allora, in questo tempo così confuso, fra populismi e immobilità politica, c'è da augurarsi che si ritorni a credere in un'azione di governo che restituisca alla scuola quell'alto compito, seppur impegnativo, volto ad assicurare a tutti i cittadini un livello di cultura che consenta loro di essere uomini e donne liberi e uomini e donne democratici come immaginava Tristano Codignola nel suo bel saggio, *Una scuola democratica per una società democratica*, pubblicato su «Scuola e Città» nella stagione delle riforme progressiste degli anni '60. Stefano Oliviero ha voluto riprenderne il titolo per questo suo interessante lavoro che, ci auguriamo, coinvolga il lettore in un percorso di speranza e di riflessione su quanto sia difficile far prevalere, e poi attuare, quello che sembra più giusto per tutti.



Sommario

Non-Monographic Section Articles

- Disabilità, emozioni e letteratura dal positivismo al fascismo 3
Anna Debè, Simonetta Polenghi
- Il Liber Abbaci di Fibonacci e “l’origine delle cose” di Maria Montessori 17
Silvia Cerasaro, Benedetto Scoppola, Laura Tomassi
- L’influenza di Hessen e di Dewey nella pedagogia del lavoro italiana (1945-1970) 31
Carla Callegari
- La nave-asilo Scilla. Storia di un’istituzione educativa veneziana 41
Giulia Fasan
- abiti-lavoro*: «voglia di scrivere operaia» tra poesia e rivendicazioni sociali 55
Monica Dati
- Educazione e conflitto nelle “150 ore per il diritto allo studio”. Una lettura di Pedagogia critica tra modelli teorici e sviluppi procedurali nell’Educazione degli Adulti 73
Alessandro D’Antone

Book Reviews

- Luisa Tasca, *Piccoli primitivi. Scienza e studio dell’infanzia nell’Italia liberale*, Roma, Carocci, 2024, 206 pp. 87
Elisabetta Benetti
- Antonella Cagnolati, Teresa Rabazas Romero (a cura di), *Tra carte e parole. I sentieri della ricerca storico-educativa nell’area mediterranea*. Roma, Gruppo editoriale TAB, 2023, I vol. 244 pp., II vol. 248 pp. 91
Franco Cambi
- Stefano Oliviero, *Una scuola democratica per una società democratica. La scuola media unica nelle pagine di «Scuola e Città»*. Vol. 1: *Dalle origini del dibattito ai primi passi della rivista (1865-1952)*, Pisa, Astarte Edizioni, 2023, 198 pp. 93
Sandra Francini