

*S*ocietà di
*P*olitica
*E*ducazione e
*S*toria

2009

Luglio-Dicembre 2008

a. II-n. 2

suppl. al n. 170 di "Ricerche Pedagogiche"

Rivista trimestrale – Casella postale 201 – 43100 PARMA

Poste Italiane S.p.A. – Spediz. in abb. post – DL 353/2003

(conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma, DCB Parma

SPES

Rivista della
Società di Politica, Educazione e Storia

Direttore responsabile
Giovanni Genovesi

Anno II, n. 2, gennaio-giugno 2009
suppl. al n. 170 di "Ricerche Pedagogiche"
C. P. 201 – 43100 Parma – sped. abb. post. – E-mail: gng@unife.it

Sommario

Articoli

- "Cuore" e l'utopia di una scuola popolare, Giovanni Genovesi 1
- Identità e pluralità culturale della scuola ebraica in Italia, Carla Callegari 9
- Omnicrazia e Centri di Orientamento Sociale nel pensiero pedagogico
di Aldo Capitini, Marco Catarci 17
- Il processo ai manuali di storia all'indomani della Grande Guerra.
Considerazioni su "Pacifismo e storia" di Gioacchino Volpe,
Piergiovanni Genovesi 23
- Note di cultura pedagogica al Regio Istituto Lombardo di Lettere Scienze e
Arti, Cesare Scurati 28

Notizie, Recensioni e Segnalazioni 35

P. Bertolini, *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003 (M. R. Fiengo) – L. Curreri (a cura di), *Pinocchio in camicia nera. Quattro "pinocchiate" fasciste*, Cuneo, Nerosubianco edizioni, 2008 (L. Bellatalla) – G. Honegger Fresco, *Maria Montessori. Una storia attuale*, Roma-Napoli, L'Ancora, 2008 (A. Magnanini) – M. Livi Bacci, *Avanti giovani, alla riscossa. Come uscire dalla crisi giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino, 2008 (E. Marescotti)

Documenti e Attività della Spes 43

Verbale della Riunione del 21 novembre 2008 (p. 43) – Programma Convegno SPICAE: *La formazione docente tra attualità e storia*: Ferrara: 18-20 maggio 2009 (p. 45) – Programma Convegno PRIN Caserta-Cassino: *Educazione e Politica in Italia – 1945-2008*: 9-11 giugno 2009 (p. 47) – Volumi pubblicati del PRIN (p. 48) – I Soci della SPES (III di coperta).

“Cuore” e l’utopia di una scuola popolare

Giovanni Genovesi

1. *De Amicis e il significato di “Cuore”*

De Amicis è conosciuto e ricordato soprattutto per *Cuore*. Ma De Amicis ha toccato molteplici registri che, peraltro, confluiscono tutti in *Cuore*. Credo che questa sia una delle ragioni forti che spingono a tenere sempre presente una visione globale di De Amicis, proprio perché essa riesce a farci capire meglio il senso dello stesso *Cuore*, che va ben aldilà di una descrittività imperniata sull’oleografico e sul sentimentalismo, per assurgere a denuncia e protesta e, al tempo stesso, a proposta di una società migliore grazie al potenziamento e alla valorizzazione della scuola.

In questa prospettiva, *Cuore* non è più da vedersi come un caso isolato, vuoi di fortunato *best seller* o vuoi, secondo alcuni, di punta più alta raggiunta dal conservatorismo narrativo di De Amicis, bensì un aspetto dello sviluppo della sua visione sociale e politica che maturerà ancora grazie anche alla prova economicamente riuscita e, al tempo stesso, coraggiosa per la sua carica utopica, di *Cuore*.

Per non pochi aspetti, *Cuore* rappresenta una frattura, sia rispetto alla letteratura ad esso contemporanea, di qualsiasi genere essa fosse, sia rispetto alla stessa produzione messa a punto fino ad allora da De Amicis e, per non pochi versi, rispetto a quella successiva. Il problema, dunque, è anche cercare di capire come si inserisce *Cuore* nella produzione deamicisiana, quale significato esso rappresenta nella continuità del suo lavoro di intellettuale, senza accontentarsi di registrare dicotomie e dualismi come fasi diverse di una stessa vita. Nessuno studioso può indulgere a facili e comodi schematismi, ma tendere ad una ideale continuità del caso che sta studiando attraverso una sua ricostruzione coerente e logicamente difendibile. È proprio ciò che cerchiamo di fare con questo lavoro su *Cuore* di De Amicis.

2. *“Cuore” nel percorso intellettuale di De Amicis*

Se distinguiamo in tappe il percorso di De Amicis come “lavoratore della penna”, *Cuore*, che è del 1886, allorché De Amicis ha 40 anni, segna la seconda tappa di tale percorso. Partito dal bozzettismo puro che si sbizzarrisce nella *Vita Militare* (1868) e nei numerosi libri di viaggio (1870-1878), De Amicis giunge, sia pure con sofferenza, a *Cuore*, che è il momento *clou* della scuola, per passare poi alla fase dell’impegno socialista a tutto tondo con *Omnibus*, *Sull’Oceano*, *Lotte civili*, *Primo Maggio*. Ma, in effetti, al di là di voler dire che *Cuore* è l’esempio più alto dell’arte deamicisiana (giudizio, peraltro, che ritengo ozioso e, comunque, non di mia com-

petenza), esso è senz'altro il volume che esprime al meglio l'attenzione per la scuola e i suoi problemi di un intellettuale come De Amicis.

Eppure, De Amicis è uno dei personaggi tra i più mortificati dall'*intelligenza*. E a torto, sia per l'impegno critico al costume sociale dell'Italia, sia per il suo saper rendere godibile la pagina al lettore.

In più, le pagine di De Amicis sulla scuola sono da leggere anche oggi almeno con l'attenzione con cui l'autore le scrisse. De Amicis è stato un intellettuale di notevole spessore in tutti i settori in cui s'impegnò e, in particolare, in quello scolastico. Non a caso Pascoli definì De Amicis "apostolo della scuola"¹.

La proposta di una scuola popolare di De Amicis è da considerare del tutto innovativa, addirittura utopica rispetto alle tendenze che sempre più nette si erano delineate nel nuovo regno. Quanto lo scrittore auspicava nel suo capolavoro, *Cuore*, era una scuola per tutti, laica, gratuita e garantita dalla comunità. Proprio quanto non c'è mai stato senza conflittualità nell'Italia unita e non solo in Italia.

Cuore non è il libro che la scuola elementare a lui contemporanea vuole; altre sono le indicazioni che danno i programmi nel 1888 e nel 1894 per il buon libro di lettura. Come osservano Bacigalupi e Fossati, quello dei programmi ministeriali è "un progetto... agli antipodi della concezione di De Amicis"².

De Amicis non poteva non sapere che per entrare nella scuola o come sussidiario o come libro di lettura avrebbe dovuto rispettare quei canoni. Pertanto, le sue speranze di entrare nelle scuole sono mirate a ben di più che a divenire un libro di testo, ma un libro che tutti i maestri e tutti i ragazzi leggessero per impostare una scuola diversa e che fosse di guida a coloro che erano preposti al governo della scuola per poterla riformare secondo le idee e il progetto esposto nel libro.

Solo, però, nel 1923, la Commissione Centrale per i libri di testo presieduta da G. Lombardo Radice inserirà *Cuore* tra i volumi "degni di lode, per il loro valore artistico e didattico", auspicando che "tutti i bambini d'Italia trovino nella scuola elementare chi insegni loro a comprendere e ad amare questo libro"³. La Commissione indica "Cuore" come un "capolavoro della letteratura infantile". Nella Commissione del 1925 lo si raccomanda direttamente come testo di lettura nella scuola. Per certi aspetti, il progetto di De Amicis, teso a creare la disposizione ad apprendere nella mente del ragazzo, a predisporlo ad accogliere il messaggio educativo e non certo a preoccuparsi di impartire particolari nozioni, si incontra con la concezione idealista dell'incontro delle due anime, quella del maestro e quella dello scolaro, anche se molti criteri che fondano la scuola deamicisiana cozzano decisamente con quelli dell'idealismo.

Il sentimento però resta per De Amicis, così come per gli idealisti, la molla dell'apprendimento umano e di quello infantile in special modo. Di fatto è da questo aspetto che parte tutto il discorso di De Amicis e il suo libro vuole essere un esempio di come si riesca ad azionare questa molla.

"Vivo tra i miei ragazzi delle scuole elementari, li vedo, li sento e li adoro, non mi par più d'essere nato che per quello che faccio. Ah, la vedranno i fabbricanti di libri scolastici come si parla ai ragazzi poveri e come si sprema il pianto dai cuori di

1. Per E. De Amicis, in "Nuova Antologia", 871, 1 aprile 1908, p. 559.

2. M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, p. 107.

3. Riportato in *Ibidem*, cit., p. 108.

3 – “Cuore” e l’utopia di una scuola popolare

dieci anni, sacro Dio!”⁴.

Come si vede De Amicis, quando prepara *Cuore*, non ha ancora tutte le idee chiare visto che pensa di scrivere un libro per la scuola e al tempo stesso di scrivere un libro per ragazzi, quando, in effetti, prenderà corpo un libro che cerca di tratteggiare i criteri fondamentali per una nuova scuola.

Le sue primitive intenzioni verranno poi tradotte dai posteri come volontà di scrivere un libro di letteratura per l’infanzia. In realtà, *Cuore* non è affatto un libro per l’infanzia, ma, casomai, un libro sull’infanzia perché è un libro sulla scuola in cui la base dell’apprendimento è il sentimento, l’emozione che poi dà le consegne alla ragione. Si tratta di passaggi fissi e proprio per questo sono meccanicistici, un po’ stereotipati. I ruoli fondamentali sono tutti affidati ai ragazzi. Gli adulti sono nello sfondo, ma sono importantissimi, specie i genitori e gli insegnanti. De Amicis ha ben osservato e riflettuto sui comportamenti dei ragazzi, comportamenti che nei loro lampi demoniaci descrive sia in *Cuore* sia nel *Libraio dei ragazzi* sia ne *Il romanzo d’un maestro*.

Sì, i fanciulli, i bambini e i ragazzi sono anche dei piccoli demoni, ma possono essere stimolati ad una vera e propria catarsi, ad una trasformazione educativa grazie al sentimento, facendo leva su di esso per portarli a ragionare. Laddove il sentimento fallisce, vuol dire che siamo di fronte ad un arcidiavolo come Franti.

La scuola, insomma, diventa il luogo di incontro per la formazione solidale delle varie classi sociali, specie quella popolare e medio borghese. La buona borghesia manda a scuola i suoi figli e sostiene la scuola pubblica perché crede soprattutto alla necessità sociale di questo progetto di rigenerazione educativa di tutta la nazione. La scuola di De Amicis non vuole educare solo il ragazzo, ma i suoi genitori, tutti i membri di una comunità che sono interessati al suo miglioramento. La scuola di tutti e per tutti è il vero crocevia della redenzione sociale.

Tutti hanno bisogno di andarci, anche chi potrebbe istruirsi in altri modi, perché andare a scuola vuol dire divenire un popolo. Per questo la borghesia è presente costantemente nella scuola deamicisiana, perché fa parte del suo progetto. E a questo progetto partecipano anche i maestri, sia pure talvolta in tono minore perché, più di altre figure, appaiono come portatori di idee altrui, burattini, e la città tutta. L’educazione, ossia la scuola, è presa in mano dalla famiglia.

In *Cuore*, il rapporto scuola-famiglia è reso idilliaco, ma De Amicis sa che non è così nella realtà che egli descrive, per esempio, in *Un dramma nella scuola*⁵, parlando della maestra Faustina Galli. La lezione di De Amicis sui sentimenti, quella più superficiale, viene appresa anche troppo bene dai libri di lettura del primo Novecento e oltre. È il progetto di scuola di De Amicis che non trova imitatori.

A fronte del permanere di un doppio binario formativo elementare, quello pubblico dei diseredati, poco frequentato, e quello privato borghese, in mano al clero tramite il precettorato, acquista valore utopico il progetto di scuola pubblica e laica di De Amicis. Un progetto che ci fa giudicare De Amicis non come il cantore della scuola umbertina, ma colui che denuncia il degrado di tale scuola ed esercita su di essa una sottile e graffiante ironia. Una scuola di tutti e per tutti, che si allei anche

4. M. Mosso, *I tempi del cuore, vita e lettere di Edmondo De Amicis ed Emilio Treves*, Milano, Mondadori, 1925, p. 363.

5. In *Fra casa e scuola*, Milano, Treves, 1892, p. 49.

all'esercito, una scuola come segno necessario di emancipazione sociale per la sua laicità e per la sua attenzione alla classe magistrale, per i suoi rapporti con la famiglia, per la sua capacità di incidere sulle situazioni sociali, interrompendo circoli viziosi di miseria e di abiezione. Dalle pagine "scolastiche" di De Amicis emergono alcune caratteristiche fondamentali del concetto di scuola, del tutto sconosciute al suo tempo, e del concetto di educazione che poggia sugli affetti e sul sentimento senza trascurare l'attenzione agli aspetti dell'istruzione.

3. La scuola in De Amicis

D'altronde, la scuola, a ben vedere, è il *Leit-Motiv* della vita professionale di De Amicis. La scuola, almeno come concetto che s'invera in un luogo come fucina di insegnamenti di conoscenze e di valori, è presente in De Amicis già quando scrive i bozzetti militari, dove enfatizza e idealizza il ruolo dell'esercito come scuola per l'unificazione sociale e politica del giovane regno.

In *Cuore*, De Amicis sarà passato, dopo un suo viaggio di maturazione professionale ed etico-sociale, alla scuola vera e propria di cui farà una trasfigurazione nella sua proposta utopica.

Secondo Calvino, che presenta nel 1971 il racconto lungo *Amore e ginnastica* che ancora chiama in causa il mondo della scuola, De Amicis fu attratto verso tale universo perché egli lo vedeva come uno "sterminato harem senza sultano, questa agguerrita falange di donne che muove all'assalto, che dilaga dalle aule e dalle palestre come un nugolo di Minerve armate dalla mente di Giove"⁶.

Certamente la passione femminile che, sia pure attraverso una serie di filtri, traspare dalle biografie di De Amicis, può essere pensata come una concausa dell'attrazione di De Amicis per la scuola. Del resto, come negare le pennellate sensuali che mai mancano nei suoi racconti, e non solo in quelli come *Amore e ginnastica*. Addirittura ve ne sono anche in *Cuore*, dove Enrico prova un'attrazione smaccata con flessioni distintamente omosessuali per il bel Derossi e, perché no, anche per il grande e grosso Garrone. Tuttavia è altrettanto certo che De Amicis sia stato sospinto verso il mondo della scuola almeno da altre due componenti.

La prima è quella che si vuol far apparire più ingenua e forse è la più costruita, magari insieme al suo editore, e che De Amicis stesso denuncia allorché dice che sente agitarsi dentro di sé alla semplice visione di una scolaresca, di un maestro, di una situazione d'insegnamento-apprendimento "Io..., scrive in *Pagine sparse*, ero nato per fare il maestro di scuola... quando vedo in una stanza quattro banchi e un tavolino, mi sento rimescolare"⁷.

La seconda è, comunque, razionalizzata e più raffinata perché più elaborata concettualmente nel tempo, ed è quella che lo porta a vedere nella scuola il motore dell'unificazione sociale e politica della nazione e, al tempo stesso, lo strumento più adatto per la sua emancipazione morale ed economica. Il fatto è che, a trentadue anni, De Amicis sente che dovrà dare inizio, quanto prima possibile, ad un nuovo ciclo della sua carriera di scrittore e individua, dopo ben sette anni di riflessione e di

6. I. Calvino, *Nota introduttiva* a E. De Amicis, *Amore e ginnastica*, Torino, Einaudi, 1971 (1892), p. VIII.

7. E. De Amicis, *Pagine sparse*, Milano, Tipografia Editrice Lombarda, 1894.

ripensamenti, il perno di questo nuovo ciclo nella scuola, in particolare nella scuola popolare. Questo ciclo sulla scuola sarà poi sussunto nell’orbita della nuova fase, quella socialista, all’interno della quale la presenza della scuola è costante. In effetti, De Amicis è un intellettuale che, per vari motivi e concause, ma comunque per una ragione che egli stesso andrà via via affinando, ha sempre presente la scuola, pur non avendo mai fatto né l’insegnante né, *ex professo*, il teorico dell’educazione.

In un primo tempo, De Amicis ha presente la scuola in astratto, come quando, ufficialetto di appena ventidue anni, dà alle stampe *Vita militare*, nel quale la scuola è rappresentata dall’esercito. Poi, sempre più nel particolare, come per esempio nel *Romanzo d’un maestro*, allorché si rende conto che alla scuola propriamente intesa e solo ad essa deve essere affidata la formazione dell’anima, ossia del soffio vivificatore, della nazione. Di una nazione che grazie alla scuola potrà avanzare sempre più verso gli ideali del socialismo. Si tratta di un percorso meditato e attentamente commisurato ai mezzi che ha e sa di avere a disposizione, ossia le sue competenze di scrittore, la fama e il benessere economico che il loro sapiente uso gli aveva procurato, il contesto storico in cui si trova ad operare.

Credo si debba aggiungere l’appoggio che spesso si traduce in petulanza di un editore come Treves, il quale intravede il grande successo che potrà ottenere un libro sulla scuola e per la scuola scritto da uno come De Amicis. Non è un caso che, proprio in forza di questa attenta meditazione e delle costanti richieste di Treves, De Amicis finirà per rinunciare alla pubblicazione del volume ormai terminato, *Primo maggio*, pressato dal forte timore che le tematiche socialiste del racconto, apertamente affrontate, confondessero i suoi lettori e, impedendo la diffusione dei suoi scritti, si rivelassero controproducenti al perseguimento del suo piano di emancipazione della società italiana verso ideali di uguaglianza e di fraternità.

4. De Amicis non solo sentimentale

Molti commentatori e critici di De Amicis non hanno mai creduto possibile che lo scrittore d’Oneglia fosse capace di un disegno di lunga portata, legato, come sembrava, allo spontaneismo sentimentale, alla scrittura, per così dire, di getto. Ma qui sta una, e non certo la sola, delle capacità non comuni di De Amicis: quella di far sembrare prodotto del sentimento e dell’irruenza di espressione ciò che invece era frutto di calcolo ben meditato e affinato nel tempo. Che De Amicis sia stato un soggetto sensibile e particolarmente influenzabile – e, comunque, non sempre in grado di gestire al meglio situazioni in cui il suo temperamento talvolta l’aveva spinto troppo oltre – è senz’altro possibile credere come, del resto, denunciano apertamente i suoi rapporti con tre delle donne più importanti della sua vita: Teresa Busseti, la madre, Teresa Boassi, la moglie, Emilia Peruzzi, la sua “mamma” fiorentina.

Basterebbe, per una larga riprova, leggere il testo di Tamburini, *Teresa ed Edmondo De Amicis: dramma in un interno*, Torino, Centro Studi Piemontesi, 1990, che ricostruisce la vita di De Amicis tra il 1875 e il 1898 anche attraverso le lettere della madre a Emilia Peruzzi e gli scritti della moglie. Tuttavia, le burrascose e, comunque, non felici circostanze non comprovano assolutamente che De Amicis non

abbia meditato sul da farsi e non abbia saputo poi prendere quelle decisioni che aveva ritenuto le migliori e abbia agito poi di conseguenza.

De Amicis riesce a barcamenarsi, anche se non bene, bisogna riconoscere, con le tre donne, mentendo spudoratamente a tutte e tre sia pur in varia misura. Egli riesce non tanto ad ingannare del tutto – cosa del resto impossibile – ma a nascondere per lungo tempo a tutte e tre una serie di informazioni di rilievo per ciascuna di esse.

De Amicis mente sapendo di mentire, non tanto perché è un bugiardo patologico, ma perché si illude così di potersi difendere dagli assalti delle tre donne, specie della madre e poi della moglie, attrezzandosi con la menzogna. È comprensibile, a prescindere dal ritenerlo giustificabile.

Il fatto è che ha sbagliato i calcoli, ma dei calcoli li ha fatti per durare a lunga scadenza. Ma qui non interessa mettere in evidenza il comportamento morale di De Amicis, quanto la sua capacità di esercitare una sorvegliata attenzione per non cedere preda dello spontaneismo e della semplicistica reazione ingenua. Da tutto ciò, comunque, emerge che la vita di De Amicis non è stata priva di pene e di affanni, anche se corta. E quanto accennato non è ancora nulla in confronto delle disgrazie a venire, in particolare il suicidio del figlio Furio, poco più che ventenne.

Attraverso contrarietà e dolori, De Amicis non passò solo armato del suo sentimento, ma anche delle sue competenze professionali e della sua razionalità che lo portavano a scrivere non come se tale esercizio fosse una terapia, ma perché sentiva di avere idee da comunicare e sapeva come farle passare al meglio tra i suoi lettori.

Quando scrive *Cuore*, sono otto anni che ci pensa, sospinto anche incessantemente dal suo editore Treves che fiutava l'affare e non voleva che stesse a perdere tempo a scrivere poesie che erano perfino brutte. Il fatto è che De Amicis non ha ancora pronto *Cuore* nella sua testa e, come tutti coloro che non sanno far altro che scrivere, scrive. Scrive per pensare, per pensare a *Cuore*, che finalmente nel febbraio del 1886 gli sembra pronto nelle sue funzioni fondamentali. Si mette a stenderlo, in maniera impetuosa, riempiendo le funzioni con le azioni dei suoi vari protagonisti che debbono, nel loro insieme, tracciare il disegno del suo progetto di scuola.

5. “*Cuore*”, ovvero l'utopia della scuola popolare

Con *Cuore*, De Amicis scrive la sua utopia sulla scuola. Si tratta di una scuola che, pertanto, è ben lontana da quella che c'è e che De Amicis ben conosce per averla descritta nel suo *Romanzo d'un maestro*. Ma è anche una scuola che, in quanto ideale, non ci sarà mai. Tuttavia essa, quel modello che De Amicis traccia nel suo libro, dovrà essere la guida per poterla perseguire.

De Amicis scrive la sua utopia fingendo di essere un ragazzo di undici anni, Enrico. È lui la voce narrante di tutto il libro, eccetto che per i racconti mensili. Ed Enrico si comporta come un ragazzo torinese di 11 anni, con il suo italiano infrancesito, con le sue esagerazioni, con i suoi toni sentimentali troppo calcati, con un gusto “casalingo” per la retorica, e così via.

La scuola di *Cuore* vuole essere una scuola qualunque di una qualunque parte d'Italia. È vero che è a Torino, non foss'altro perché quella utopia non poteva essere altro che l'espressione di una mentalità illuminista del nord. Impensabile collocare

questa scuola a Canicatti. Come è impossibile collocarla in un qualsiasi ambiente rurale dell’Italia d’allora.

La scuola di De Amicis è in città e non poteva essere altrove, perché la città funge, deve fungere, come costante stimolazione educante: i monumenti, la topografia, le sfilate delle truppe, il re, il carnevale, il giorno dei morti, il mercato, le varie botteghe artigiane, i negozi, le imprese edili, i mezzi di trasporto (l’omnibus), ecc. La città è una delle strutture portanti della scuola di De Amicis.

L’altra struttura portante è l’insegnante, serio, che non ride mai, al massimo sorride, non scherza e non si lascia mai andare. Lavoratore coscienzioso anche se povero, il maestro con le sue premure, le sue ansie, i suoi interventi e le sue conoscenze che esibisce al meglio nei racconti mensili, è un eroe senza il quale la scuola non ci potrebbe essere.

L’altro pilastro della scuola deamicisiana è la famiglia. In *Cuore* la famiglia ha un ruolo importantissimo, un ruolo che rischia di mettere in ombra quello del maestro che può passare come un esecutore della volontà della famiglia e, *in primis*, di quella del padre. Il prototipo del padre-sostegno della scuola è proprio il padre di Enrico, Alberto Bottini, l’ingegnere. Egli è sempre presente, insieme al figlio che li racconta, agli avvenimenti salienti della scuola: incontri con i compagni di Enrico per strada, a scuola o a casa, commento delle attività della classe, colloqui con il direttore, visita a luoghi cittadini, visita al vecchio maestro, ecc.

Anzi, sembra che questo sia il lavoro di Alberto Bottini, del quale, peraltro, a differenza di tutti gli altri padri che compaiono nel libro, non si dice mai che lavoro faccia. Forse, in una sorta di precursione degli organi collegiali, è il rappresentante di classe. Scherzi a parte, di lui si dice che è ingegnere, per far capire che è persona colta e moderna (dal 1876 era stata aperta la Facoltà di ingegneria ai diplomati della sezione fisico-matematica degli Istituti tecnici) e adatta a rappresentare tutte le famiglie della sezione Baretta.

Alberto Bottini non va a colloquio col maestro Perboni, per il semplice fatto che è in costante contatto con lui e con il direttore, si potrebbe dire che *fa la scuola* insieme al maestro.

Perboni si impegna nei racconti mensili e il padre in lunghe lettere al figlio, cui si affiancano, per esibire la coralità della famiglia, anche quelle della madre e (una) della sorella. I racconti sono per tutta la classe – questo è il ruolo democratico del maestro – le lettere sono esclusivamente per Enrico, a rimarcare il ruolo di appoggio mirato della famiglia.

È da notare che Bottini e famiglia, alla fine dell’anno scolastico, si trasferiranno altrove per ragioni di un lavoro rimasto ignoto. Il trasferimento sta a significare che il ruolo di Alberto, di rappresentante delle famiglie della sezione Baretta, sarà preso da un altro padre. Si tratta di un ruolo che non è legato all’ingegner Alberto Bottini, ma ad Alberto Bottini in quanto padre di Enrico, scolaro della terza classe della sezione Baretta. Ossia, non conta tanto Alberto come personaggio, ma come tipo che incarna il ruolo e la funzione del padre e, non solo, del *pater familias*.

Ma questo discorso vale per tutti i personaggi di *Cuore* e, quindi, anche per il maestro Perboni che non ha altra funzione che quella di rappresentare l’imprescindibile necessità dell’insegnante, senza il quale non c’è scuola. Indubbiamente, nell’economia del racconto ha più spazio e più battute Alberto Bottini che

Perboni. Ma, al di là di ogni fenomenico protagonismo, la scuola c'è proprio perché ci sono padre e maestro in stretta sinergia.

A De Amicis, scrittore di *Cuore*, servono più dei tipi che dei personaggi e, non a caso, tutti coloro che compaiono nel libro vengono chiamati per il solo cognome. Gli stessi compagni di Enrico sono sempre indicati per cognome e con la caratteristica saliente che li identifica nel comportamento.

Il padre di Enrico viene sempre indicato con la sua funzione di padre, che è la ragione per cui è nel libro.

Solo Enrico, la voce narrante, che esaurisce la sua funzione in questo ruolo esterno – è l'Iflodeo di De Amicis – è sempre indicato con il nome di battesimo. Ma egli non è un vero e proprio scolaro: è appunto un "raccontatore di frottole".

Cuore è, sì, un libro che vuol far leva sul sentimento, ma lo vuol fare secondo un disegno preciso, tracciato con regole rigorose da cui non è permesso derogare. Il mosaico si può comporre solo se ogni tessera è inserita al posto giusto e perché questo accada, la tessera deve avere quelle caratteristiche e non altre.

Ciò che non serve a questo scopo è tralasciato. Per esempio, non si sa come si chiama il fratellino di Enrico, né la loro madre, così come non si sa, lo si è detto, quale sia il lavoro del padre. Sono particolari omessi semplicemente perché non servono al racconto. Non serve neppure spiegare perché Enrico abbia undici anni e il muratorino nove. È sufficiente che entrambi assolvano alla funzione loro assegnata, l'uno di narrare, l'altro di essere un gracile, povero e simpatico rappresentante del proletariato edile.

E così si può continuare per ciascuno dei compagni della terza classe della sezione Baretta, una classe in cui sembra che non manchi certo l'attività, anche se non si sa mai in cosa precisamente consista.

De Amicis il programma da svolgere lo dà per scontato. A lui non interessa, è un dettaglio di cui può fare a meno. A De Amicis interessa mettere le basi per fondare la scuola, far capire quali sono i pilastri su cui farla poggiare (maestro, famiglia, città), le norme e i valori che ne costituiscono la trama e ne indicano i fini, incarnati dai racconti mensili.

I toni sentimentali e avventurosi, commoventi e certe volte non privi di *suspence*, servono per catturare quanto più possibile l'interesse dei lettori, grandi e meno grandi, sui quali sostanzialmente De Amicis fa affidamento perché trascino il libro in mano ai genitori e li coinvolgano nell'opera titanica di fondare una vera scuola.

Identità e pluralità culturale della scuola ebraica in Italia

Carla Callegari

1. Premessa

Il presente lavoro si propone di ricostruire ed interpretare uno spaccato di storia della scuola italiana dal quale il passato educativo non emerge univoco, ma al contrario ricco di dialettica interna fatta di voci dialoganti e talvolta dissonanti, tanto che è possibile ritrovare in alcune di queste voci anticipazioni dell'odierna situazione scolastica. E proprio la scuola di oggi con le sue caratteristiche di complessità, democraticità, pluriculturalità ed interculturalità ci obbliga a riflettere sulla presenza di identità diverse al suo interno. Una scuola davvero democratica sa accogliere le esigenze di tutti coloro che in essa si formano e sa operare non per l'omologazione culturale e sociale, ma per una vera emancipazione umana che è anche ricerca e definizione della identità personale e sociale. L'educazione e la scuola hanno il compito di dare una risposta alla domanda di identità e di strutturazione delle capacità di scegliere e di dialogare con gli altri, affinché la diversità non diventi occasione di scontro, ma di costruttivo confronto.

Indagare allora nella tradizione, nella cultura e nell'esperienza ebraiche appare interessante per un duplice motivo: da un lato, per dimostrare come anche all'interno del mondo ebraico, luogo di minoranza, siano esistiti dibattiti, scambi, discussioni al fine di trovare le strategie educative e formative migliori per garantire l'acquisizione di una buona cultura, ma anche e soprattutto di un'identità definita e dinamica al tempo stesso; dall'altro, per evidenziare come in epoca fascista l'opera di omologazione tentata dal regime non sia stata onnicomprensiva ed abbia incontrato una forma di resistenza forse non aperta, ma sicuramente efficace, nella scuola ebraica. Anche oggi la scuola deve risolvere il problema di insegnare ad affrontare le pressioni che provengono da una società complessa che offre modelli di comportamento pressanti e tendenti ancora una volta alla conformazione e all'omologazione. La risposta a questa minaccia di espropriazione della capacità critica personale può risiedere nella formazione di identità sicure, consapevoli anche delle proprie origini culturali. Queste note si propongono di aggiungere un tassello alla storia generale dell'educazione e della cultura italiana del Novecento: essere occasione anche per la cultura di maggioranza di scoprire aspetti costitutivi, ma poco conosciuti, della propria storia. E l'identità ebraica è un'identità che si è costantemente confrontata con il mondo nel quale si è inserita, è un'identità costruita problematicamente per relazio-

ne, scambio e confronto: rifiuta l'identificazione ed è sempre aperta allo scambio con "l'altro"¹.

2. Tradizione ebraica ed educazione

Ma chi è l'ebreo? Qual è l'identità ebraica? Quali sono i criteri in base ai quali riconoscere l'ebraicità di un popolo e di un individuo? Il popolo ebraico si definisce solo "in virtù della sua ebraicità. L'ebraismo è un dato obiettivo, che si concretizza in un determinato sistema di vita e nel popolo definito in virtù della sua ebraicità, l'uomo vive la propria vita concreta, reale, in un modo che è tipico degli appartenenti a questo popolo, un modo di vivere estraneo al non ebreo"².

Questa ebraicità si concretizza in tre punti: le regole relative al cibo, le regole della purità familiare, il rispetto del sabato³. Secondo Luzzato, ebreo è colui che nasce da genitori ebrei e a 13 anni sarà *bar mitzwah*, cioè sottoposto all'obbligo di osservanza delle leggi, chi compie i tre atti della circoncisione, del bagno rituale e dell'accettazione dei precetti⁴. Da queste definizioni appare chiaro che le leggi a cui l'ebreo deve sottostare non sono solo religiose, ma anche "culturali" in quanto riguardano l'amministrazione della società (norme che regolano appunto i tribunali, le festività, i matrimoni): in questo senso l'identità ebraica è singolare ed estranea ad ogni società storicamente configurata, ma, facendone parte, è in stretta relazione con essa⁵. Inoltre la tradizione religiosa ebraica si presenta come non dogmatica, aperta all'analisi e alla discussione, quindi laica nel metodo e, pur volendo preservare la comunità dalle "impurità", lo fa con comprensione, trovando la via per raggiungere questo scopo nell'insegnamento e non nella repressione. L'identità ebraica allora si definisce anche sulla base di relazioni e si caratterizza quindi come identità ben definita, ma aperta al confronto, al dialogo e al riconoscimento dell'altro. Gli aspetti che rendono rilevante l'identità ebraica si possono rintracciare nel rispetto delle regole morali, della dignità della persona e del valore della responsabilità individuale, nell'attaccamento e nella fedeltà alle proprie radici nonostante le persecuzioni subite, nella continua tensione alla ricerca di quella libertà e di quella verità che sono alla base della cultura moderna. E questa lezione si presenta complessa e ricca di sfaccettature: comprende il movimento sionista, ma anche la cultura yiddish dell'ebraismo ashkenazita, dell'*haskalah* o illuminismo ebraico e del chassidismo⁶

1. "La Torà è anzi ... l'"altro" per eccellenza rispetto all'ebreo, il partner di una relazione non identificatoria. Ebraismo non è la Torà, ma relazione con la Torà". (Levi Della Torre, *Riflessi ebraici nella cultura europea*, in M. Bunazzi e A. M. Fubini (a cura di), *Ebraismo e cultura europea nel '900*, Firenze, Giuntina, 1990, p. 34).

2. Y. Leibowitz, *Lo Stato, l'uomo, il popolo e l'ebraismo*, in D. Bidussa (a cura di), *Ebrei moderni. Identità e stereotipi culturali*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989, p. 58.

3. Le norme relative ai cibi permessi o vietati regolano le abitudini alimentari, le regole di purità familiare sanciscono la vita matrimoniale, il rispetto del sabato influenza il mondo del lavoro e regola l'attività di tutta la settimana. Per un'analisi più approfondita cfr. A. Foa, *Ebrei in Europa. Dalla peste nera all'emancipazione*, Bari, Laterza, 1992, pp. 53-60.

4. Cfr. A. Luzzato, *Chi è l'ebreo? L'identificazione ebraica tra Israel e la Diaspora*, in D. Bidussa (a cura di), *Ebrei moderni...*, cit., pp. 33-46.

5. Cfr. A. Foa, *Ebrei in Europa...*, cit., p. 53.

6. Il Chassidimo moderno sorse intorno alla metà del '700 nell'Europa orientale. La parola deriva da "chassid", che significa fervente credente in Dio, amorevole. I caratteri distintivi della scuola sono il culto della pietà interiore, l'ascetismo, la gioia nell'amore del Signore. Cfr. L. Borghi, *Religiosità e educazione nel chassidismo*, in "Scuola e città", n. 1, 1985.

nel quale lo *zaddik* non è il maestro, ma il compagno, il sostegno e l'esempio di vita, colui che facilita i rapporti. Egli aiuta a liberare le forze in ognuno dei suoi *chassidim*, ma sempre nel rispetto dell'autonomia e dell'iniziativa personali. "Sotto il profilo educativo, l'insegnamento non è concepito possibile dai *chassidim* prescindendo dall'attività del maestro. Il processo di apprendimento ha in lui il suo centro, se non anche il suo iniziatore. Ma se da lui ha inizio, in lui non si compie. La finalità dell'atto educativo è riposta nell'acquisto della autonomia del comportamento e del pensiero"⁷. Gli atti basilari dell'educazione, l'insegnare e l'apprendere, hanno la funzione di elevare moralmente e spiritualmente l'esistenza verso Dio e con gli uomini. La Bibbia, in particolare il Pentateuco o Torah, rappresenta l'essenziale strumento pedagogico dell'ebraismo⁸. Primo e vero maestro ed educatore è Dio che parla attraverso i suoi rappresentanti, i patriarchi, i giudici, i re, i profeti, ed in generale, i genitori: luogo primario d'educazione è la famiglia che orienta la vita e mantiene viva la tradizione. Fondamentale ed essenziale componente di ordine storico dell'insegnamento sono le vicende tristi e liete del popolo ebreo: la schiavitù egiziana e la prodigiosa liberazione ed è compito di tutti trasmetterne il ricordo attraverso le generazioni, come fonte sia di insegnamento sia di ammonimento.

Il credo ebraico fondamentale è così efficacemente espresso nel Deuteronomio (6,4-9): "Ascolta Israele: il Signore è il nostro Dio, il Signore è uno solo. Tu amerai il Signore tuo Dio con tutto il cuore, con tutta l'anima, con tutte le forze. Le parole che oggi ti ordino siano nel tuo cuore. Le inculcherai ai tuoi figli, ne parlerai quando sei seduto in casa, quando cammini per strada, quando ti corichi e quando ti alzi. Le leggerai come un segno alla tua mano, saranno come una fascia tra i tuoi occhi. Le scriverai sugli stipiti della tua casa e sulle tue porte".

Nell'ambito familiare ebraico quindi si realizza la prima educazione: attende all'essenziale formazione storico-religiosa, ed insieme introduce alla vita guidando all'acquisizione di conoscenze tecnico-pratiche, come le arti manuali, la pastorizia, l'agricoltura, la danza e la musica.

Nella tradizione ebraica esiste anche la figura del profeta, personaggio singolare, che è "un messaggero e un interprete della parola divina"⁹. Quasi estranei alla struttura organizzativa ebraica, i profeti si qualificano come educatori liberi e originali: anima della loro azione è l'ammonimento ed il richiamo alla fedeltà nel rapporto con Dio. Anche se talvolta si rivolgono ai singoli individui, il loro messaggio è diretto a tutto il popolo. I profeti, nella loro azione e nel loro rapporto col popolo, rappresentano una realtà del tutto specifica ed originale sotto il profilo educativo e svolgono funzioni correttive: minacciano, esortano, promettono, consolano, intervengono nei periodi di crisi collegati alle grandi svolte della storia nazionale.

3. *L'educazione ebraica tra Ottocento e Novecento*

7. L. Borghi, *Religiosità e educazione nel chassidismo*, cit., p. 15.

8. Cfr. E. Toaff, *L'educazione presso gli ebrei*, in L. Volpicelli, *La Pedagogia*, Milano, Vallardi, 1971, vol. VIII, p. 110.

9. F. Vattioni, *La Bibbia di Gerusalemme*, Bologna, EDB, 1977, p. 1514.

Dopo l'entrata in vigore della Legge Casati e nella seconda metà dell'Ottocento, cioè negli anni dell'emancipazione¹⁰, le scuole ebraiche che esistevano precedentemente devono modificare il proprio indirizzo pedagogico e didattico: la finalità delle scuole ebraiche moderne deve essere quella di offrire un'educazione civile e tradizionale più completa e formativa possibile, così da creare buoni israeliti e nello stesso tempo buoni cittadini¹¹.

All'interno delle Comunità ebraiche italiane la presenza di scuole elementari era diffusa fin dal XVI secolo, ma dai primi decenni del '900 il mondo ebraico cambia l'ottica con cui affrontare il problema educativo: l'argomento si allarga e diviene il perno attorno cui discutere sulla nuova soggettività politica e culturale degli ebrei dopo l'emancipazione. Nel 1911 Elia Samuel Artom tiene una preoccupata relazione sull'educazione e sulle scuole ebraiche al Convegno giovanile di Firenze: in seguito si delibera un'inchiesta affidata ad una Commissione¹² che annovera al suo interno personalità di elevato spessore culturale dell'ebraismo italiano come Alfonso Pacifici e Umberto Cassuto¹³.

Lo stesso Artom rende noti i risultati dell'inchiesta, l'anno successivo, al Convegno di Torino¹⁴: le istituzioni scolastiche sono una quarantina, ma solo Livorno e Firenze offrono tutto l'insegnamento elementare previsto dai programmi governativi, mentre la scuola secondaria è presente a Livorno e a Torino¹⁵. Le scuole delle Comunità si vanno sempre più configurando come istituti di istruzione religiosa che accolgono soprattutto studenti poveri, ma le iscrizioni sono scarse e negli anni successivi chiuderanno alcune scuole elementari e anche alcuni asili: nel 1911 la percentuale dei frequentatori delle scuole ebraiche sulla popolazione israelitica totale è del 4%, inferiore del 10% rispetto al decennio precedente.

Nel Convegno di Livorno del 1924 Yoseph Colombo riprende il dibattito sulla scuola ebraica in una Relazione che viene letta il 03.11.1924 e viene pubblicata per voto del Congresso. La Relazione sottende due preoccupazioni: quella di salvaguardare o accentuare una formazione tesa a garantire l'identità ebraica e quella di mantenere un rapporto di integrazione con la società, la cultura e la scuola dello Stato italiano. Viene premessa una convinzione di fondo: unica forza di salvezza passata e futura per Israele è il suo patrimonio spirituale. Ed una constatazione: il problema

10. L'emancipazione ebraica, cioè la chiusura dei ghetti e l'integrazione attraverso l'uguaglianza giuridica, sociale e civile degli ebrei inizia con la diffusione delle idee rivoluzionarie francesi e con l'avanzata dell'esercito napoleonico. In Italia, giuridicamente, con lo Statuto Albertino del 1848.

11. Prima dell'Unità d'Italia i programmi delle scuole ebraiche avevano mantenuto un curriculum di studi a carattere prevalentemente tradizionale. Cfr. G. Sadun, *La scuola ebraica dall'emancipazione alla riforma Gentile*, in A. M. Piussi (a cura di), *E li insegnerai ai tuoi figli*, Firenze, Giuntina, 1997.

12. Si compie un'analisi a carattere nazionale della situazione delle scuole attraverso un questionario che viene inviato a tutte le Comunità: si chiedono notizie circa le finalità, i programmi, gli insegnanti, gli allievi e le famiglie, la natura dei sostegni finanziari delle varie istituzioni scolastiche esistenti.

13. Cfr. A. Luzzato (a cura di), *La Comunità Ebraica di Venezia e il suo antico cimitero*, Milano, Il Polifilo, 2000, pp. 863-864; AA.VV., *Encyclopaedia Judaica*, Jerusalem, Keter Publishing House, 1992, voll. 5, 13.

14. Cfr. E. S. Artom, *La scuola ebraica in Italia*, Firenze, Tipografia Giuntina, 1913.

15. Cfr. A. M. Piussi, *Sguardo sull'educazione ebraica in Italia*, in A. M. Piussi (a cura di), op. cit.

della scuola ebraica viene affrontato con una dispersiva varietà e con differenti sensibilità di interpretazioni tra ambienti e Comunità.

Colombo intende affrontare il problema scolastico mediante lo studio delle necessità e delle possibilità: bisogna creare e migliorare le scuole. Egli sottolinea come sia necessario evitare entrambe le concezioni estremistiche degli assimilati e dei sionisti. Per Colombo è necessaria una scuola ebraica: “e per scuola ebraica intendo ‘formazione di coscienze in cui passino, si trasformino e si sviluppino i germi della verità dell’Ebraismo’”¹⁶. In realtà nei primi decenni del ‘900 la scuola pubblica attira in ogni caso molti scolari ebrei proprio perché, in seguito all’emancipazione, le famiglie ritengono più opportuno che i bambini abbiano la stessa preparazione dei coetanei non ebrei. Inoltre, la scuola pubblica offre l’opportunità di fare esperienza dell’inserimento nella società e quindi offre qualche cosa in più rispetto a quella presente nel ristretto ambiente ebraico.

4. *L’epoca fascista*

Con il RDL n. 1390¹⁷ del 1938 tutti gli insegnanti e gli studenti ebrei vengono espulsi dalle scuole di ogni ordine e grado e dall’Università; vengono ammessi a proseguire gli studi, in via transitoria, solo gli studenti di razza ebraica già iscritti ad istituti d’istruzione superiore negli anni accademici precedenti¹⁸.

Il RDL n. 1630¹⁹, invece, prevede l’istituzione, a spese dello Stato, di speciali sezioni di scuola elementare nelle località in cui il numero degli alunni non sia inferiore a dieci, con relativi insegnanti di razza ebraica. Si consente inoltre alle Comunità l’apertura, con l’autorizzazione del Ministero, di scuole elementari con effetti legali. In tali scuole vengono adottati i programmi stabiliti per le scuole di Stato e gli stessi testi, mentre per gli scrutini e gli esami il Regio Provveditore nomina un Commissario. Le spese sono a carico delle Comunità israelitiche.

In novembre viene emanato il RDL n. 1779²⁰ che, all’art. 6, prevede che possano essere istituite scuole d’istruzione media per gli alunni di razza ebraica. Tali scuole si configurano come istituzioni private e potrà essere concesso loro il beneficio del valore legale quando avranno ottenuto di far parte, come associate, dell’Ente Nazionale per l’Insegnamento Medio. I programmi di studio sono quelli stabiliti per le scuole statali corrispondenti, eccettuati gli insegnamenti di religione e cultura militare; i libri di testo adottati potranno essere di autori di razza ebraica. Questo provvedimento permette alle Comunità di creare scuole dove consentire agli studenti ebrei di completare gli studi, ma pone anche il problema del reperimento dei fondi per il

16. Y. Colombo, *Il Problema della Scuola Ebraica in Italia*, Firenze, La Poligrafica, 1925, pp. 9-10. Vi si danno indicazioni precise sui programmi di insegnamento.

17. RDL 5 settembre 1938 n. 1390 (GU n. 209, 13 settembre 1938), *Provvedimenti per la difesa della razza nella scuola fascista*, convertito poi nella Legge 5 gennaio 1939 n. 99 (GU n. 31, 7 febbraio 1939).

18. Il RDL n. 1390 stabiliva: “In deroga al precedente art. 2 potranno in via transitoria essere ammessi a proseguire gli studi universitari studenti di razza ebraica, già iscritti a istituti di istruzione superiore nei passati anni accademici”.

19. RDL 23 settembre 1938 n. 1630 (GU n. 245, 25 ottobre 1938), *Istituzione di scuole elementari per fanciulli di razza ebraica* (GU n. 31, 7 febbraio 1939).

20. RDL 15 novembre 1938 n. 1779 (GU n. 272, 29 novembre 1938), *Integrazione e coordinamento in un testo unico delle norme già emanate per la difesa della razza nella Scuola italiana* convertito poi nella Legge 5 gennaio 1939 n. 98 (GU n. 31, 7 febbraio 1939).

loro funzionamento, problema che potrà essere risolto solo con l'adozione di una tassa da far pagare agli stessi studenti e che spesso condiziona la frequenza di molti ragazzi. Le Comunità si attivano immediatamente per risolvere il problema creato dall'espulsione dalle scuole degli studenti ebrei, riuscendo nell'arco di pochissimi mesi ad istituire scuole elementari e medie. I problemi da affrontare sono analoghi, ma ogni Comunità appronta soluzioni diverse anche perché in alcuni luoghi sono i genitori a proporre soluzioni, in altri i professori, in altri ancora i dirigenti della Comunità.

Le difficoltà sono varie e vanno dal reperimento di locali adatti da adibire ad aule, all'istituzione di nuovi corsi da rendere parificati, dalla collocazione di studenti di età e corsi diversi in un'unica classe, alla definizione stessa degli elenchi degli alunni, dal problema del rispetto del sabato e delle festività ebraiche alla definizione dell'insegnamento religioso, unico punto di divergenza rispetto alle scuole comuni. Altro problema da affrontare è quello della scelta dei professori in quanto molti sono quelli che hanno perso il posto nella scuola pubblica e cercano una nuova attività: pur avendo a disposizione a volte anche personalità del mondo universitario, la scelta non è facile. È anche necessario poi tenere presente che, se bisogna istituire Licei-Ginnasi, è anche opportuno avviare corsi di insegnamento di attività pratiche ed artigianali per assicurare un futuro lavorativo agli studenti, dato che la nuova normativa preclude loro l'accesso all'Università. Gli obiettivi che la scuola ebraica si pone sono quelli di abituare i giovani ad affrontare tutte le difficoltà che possono incontrare come ebrei nella vita quotidiana in un paese fascista; stimolare i ragazzi che sono indifferenti rispetto alle loro matrici culturali, in modo che siano persone coscienti e fiere del loro ebraismo; sviluppare una più intensa forma di preparazione ebraica, aumentando le ore di materie ebraiche, facendo particolare attenzione alla lingua e alla tradizione ebraica²¹.

I contesti civili, sociali e culturali differenziano in parte le iniziative delle scuole ebraiche e le modalità concrete. I valori di riferimento però, quali la libertà di pensiero e di dialogo, l'atmosfera democratica, la cura dell'educazione spirituale religiosamente ispirata, appaiono comuni a tutte. Si può affermare che l'esperienza della scuola ebraica è unica in quanto ha caratteristiche proprie ed irripetibili, non estendibili ad altre istituzioni scolastiche. Essa è esperienza di isolamento, di segregazione morale e materiale in quanto separata e divisa dalle altre realtà culturali, priva di scambi e di possibilità di confronto. Ma è anche esperienza che favorisce una forma di riscatto per un'infanzia e una giovinezza minacciate di violenza e di morte. La formazione di un'identità ebraica si pone come problema non meno importante, ma forse meno esplicito in quel particolare momento storico. Il fatto però di trovarsi in un ambiente fortemente connotato dal punto di vista culturale oltre che religioso, di avere frequentazioni quasi esclusivamente ebraiche, di scoprire l'ebraismo come una forma di vita e non solo come una religione, di essere liberi dalla pressione che il fascismo esercita invece sulla scuola di Stato, porta studenti ed insegnanti ad una riscoperta della propria identità.

21. Cfr. D. Fishman, *Una risposta ebraica alle leggi: l'organizzazione delle scuole*, in M. Sarfatti (a cura di), *La rassegna mensile di Israel 1938 le leggi contro gli ebrei*, edita dall'Unione delle Comunità Israelitiche Italiane in collaborazione con il centro di Documentazione Ebraica Contemporanea, Roma, 1988, p. 340.

Il significato dell'essere "ebreo" subisce allora un capovolgimento: da motivo di esclusione e di derisione diventa occasione di formazione umana, di emancipazione e di affermazione di una forma di democrazia che implica il rispetto e l'uso della libertà intesa nella sua accezione più ampia. Innanzi tutto come capacità critica di comprensione e di giudizio di ciò che sta avvenendo, inoltre come esperienza di libertà e luogo di formazione etica della persona. Essere liberi infatti implica non solo avere consapevolezza della realtà, ma anche avere capacità di scelta: la scuola ebraica è stata luogo di libertà prima di tutto interiore e luogo di quella formazione che comprende il riconoscimento della dignità umana di ciascuno, la fedeltà alle proprie radici, l'acquisizione di regole morali, l'assunzione di responsabilità personale, la ricerca costante della verità. E l'ebraismo, come religione priva di dogmi, ha dato la possibilità ad ogni studente di formarsi trovando il proprio modo di vivere da ebreo: la Scuola ebraica infatti sembra aver creato molti modi di essere ebrei, molte identità simili, ma non uguali.

Nella scuola ebraica è rintracciabile anche un'altra accezione di libertà: quella di capacità di resistenza spirituale tramite la cultura. Insegnare ed apprendere può essere un modo per liberarsi da un mondo esterno che costringe e comprime entro limiti invalicabili. La cultura offre strumenti di comprensione di molti aspetti della realtà e di evasione da quel mondo o di opposizione ad esso: è strumento non di fuga, ma di progettazione migliorativa che si proietta nel futuro.

Si può inoltre affermare che è stata soprattutto l'atmosfera della scuola ad incidere sugli studenti: essi hanno avuto la possibilità sia di confrontarsi con la preparazione culturale dei loro insegnanti, sia di coglierne la profonda sensibilità e disponibilità, che sono state insieme espressione di compartecipazione alle specifiche difficoltà del momento. In tal senso la tradizione pedagogica ebraica sembra ben ripresa, anche se non del tutto intenzionalmente, in quell'esperienza scolastica. Il coinvolgimento emotivo di alunni e insegnanti della scuola ebraica stimola a riflettere sull'importanza dell'affettività in educazione, e sul ruolo che questa ha nella costruzione di una personalità attenta, critica e aperta al mondo e agli altri in una visione che sia profondamente etica ed insieme rispettosamente laica. Forse solo nell'acquisizione di identità sicure, supportate dalla conoscenza della propria cultura e della propria civiltà, ma consapevoli del pluralismo e criticamente aperte al dialogo può realizzarsi la capacità di confronto e di sintesi che sembra l'unica via percorribile in alternativa allo scontro violento e distruttivo.

5. Brevi conclusioni

Nel dopoguerra riaffiora e viene discusso nuovamente il problema della scuola ebraica. Nella rivista "La Rassegna Mensile di Israel"²² si svolge, ad esempio, un dialogo critico tra Dante Lattes e Yoseph Colombo sulla laicità della scuola ebraica, all'interno del quale trova spazio però anche il discorso sul metodo.

Il dibattito in questione ha come oggetto il problema della laicità della scuola ebraica e il posto in essa consentito al libero pensiero, ed è collegato, sia pure con

22. "La Rassegna Mensile di Israel" nasce a Roma nel 1925 e da allora, salvo per una interruzione dal 1939 al 1948 causata dalle leggi razziali prima, dagli eventi bellici poi, ha continuato la sua pubblicazione con lo scopo di rendere accessibili ai suoi lettori le problematiche religiose, politiche, sociali e storico-culturali dell'ebraismo.

valenza diversa, al metodo dialogico proprio della scuola attiva. Per ambedue gli autori, l'Ebraismo comprende verità rivelate e un complesso di pratiche di vita vissuta. Per Colombo conoscere e comprendere anche una parte dell'Ebraismo può condurre alla sua comprensione completa ma con una partecipazione attiva, critica, personale: sul piano pratico il libero dialogo tra maestro e scolaro è l'unico modo efficace di insegnare. Tale atteggiamento mentale non esclude ma valorizza anche il confronto col pensiero filosofico e con altre visioni religiose. Quindi, nell'Ebraismo trovano spazio una morale attiva ed una scuola attiva che ammette e stimola le domande degli scolari. Per Colombo la religione non va presentata in forme catechistiche, ma attraverso la parola di Dio ed una vera ricerca libera, anche se guidata. Questa caratteristica, sempre per Colombo, rende laica la scuola ebraica, tenuto conto anche che l'abito critico è radicato nella tradizione ebraica, grazie a secoli di talmudismo. Per Lattes invece l'Ebraismo non lascia libero, in tutto, il pensiero. È vero che l'ebreo si salva per le opere, ma verità e atti della religione ebraica non possono essere soggetti a discussione e a scelte e valutazioni personali. Idee e precetti sono trasmessi come verità divine, rivelate, da accettare. Per Lattes il punto di vista di Colombo è accettabile solo parzialmente e riservatamente alle scuole superiori e alle accademie. A livello elementare e medio sono stimabili interesse, curiosità e ricerca solo su qualche espressione di vita o di storia. I punti di vista altrui, le diverse visioni e concezioni culturali e religiose non sono da presentare agli alunni delle suddette scuole, sia per l'età degli alunni, sia per l'impreparazione dei maestri, tanto più che gli alunni sono cresciuti e crescono nello scetticismo, nell'ignoranza e nell'assimilazione dell'ebreo moderno²³.

Al di là delle discussioni accademiche, il ritorno alla normalità è segnato nelle Comunità proprio dalla riorganizzazione delle scuole, ma rimane anche nella prassi il problema di armonizzare le due mètte educative della trasmissione-costruzione sul campo della cultura ebraica e dell'acquisizione del senso di appartenenza ebraica. Restano oggi le scuole di Comunità che, ad eccezione della scuola Lubavich di Milano di orientamento ultra-ortodosso hassidico, sono aperte a tutti i componenti delle Comunità, caratterizzate da un'eterogenea utenza per modelli socio-culturali, orientamenti ideali e religiosi e consuetudini ed aspettative educative familiari²⁴. La pluralità che ha sempre caratterizzato la scuola ebraica è quindi anche oggi il suo tratto distintivo ed il suo punto di forza in educazione.

23. Cfr. "La Rassegna Mensile di Israel", 1959-1960, in particolare Y. Colombo, *Ancora sulla laicità della scuola ebraica* e D. Lattes, *Se è lecito parlare di laicità e di libero pensiero nelle Scuole delle Comunità*, in "Ibidem", n. 1-2, gennaio-febbraio 1960.

24. In queste scuole il curriculum è definito dall'autorità rabbinica, Comunità per Comunità, secondo modi anche diversi di concepire l'ebraismo e il suo insegnamento. Cfr. A. M. Piussi, *Introduzione*, in A. M. Piussi (a cura di), *Presto apprendere tardi dimenticare*, Milano, Angeli, 1998, pp. 195-293.

Omnicrazia e Centri di Orientamento Sociale nel pensiero pedagogico di Aldo Capitini

Marco Catarci

La necessità che l'educazione debba rispondere in modo adeguato alle esigenze più urgenti della società è un tema frequentemente segnalato nei discorsi correnti sulla formazione e sull'istruzione. Parlare di orientamenti e approcci educativi significa, però, fondamentalmente fare riferimento a un'idea di società da costruire e di uomo e di donna che ci vivranno. Chiedersi quale valenza assuma il pensiero pedagogico di Aldo Capitini nel nostro tempo significa, allora, ritrovare anzitutto il suo saldo fondamento in un progetto di uomo e di società ben definiti, che fanno riferimento all'utopia della nonviolenza e all'ideale dell'omnicrazia. In questo modo, si possono certamente rinvenire nella riflessione capitiniana orientamenti utili a costruire risposte educative ai bisogni sociali attuali. Dalla pratica di tali principi pedagogici può nascere un nuovo impegno di cittadinanza, da attuare attraverso ampie azioni formative territoriali sui temi della nonviolenza, della pace, del "dialogo prima di tutto", dei diritti dei più deboli, della cittadinanza attiva e responsabile. La riflessione di Capitini si dimostra così utile, ancora oggi, per evidenziare la funzione sociale dell'educazione, che consiste essenzialmente nel produrre politica e società nuove.

1. Educazione alla cittadinanza e prospettiva di tramutazione

Capitini costruisce la propria teoria pedagogica a partire dalle esperienze educative che realizza – principalmente l'animazione antifascista fra i giovani tra il 1932 e il 1942 e l'esperienza dei Centri di Orientamento Sociale dal 1944 – e da quelle osservate in tutta Italia: dalla scuola di Barbiana di Lorenzo Milani, all'esperienza di Danilo Dolci di sviluppo della realtà di Partinico, dalla Scuola-città Pestalozzi di Ernesto Codignola, al Centro Educativo Italo-Svizzero di Rimini.

Negli anni Cinquanta del Novecento, Capitini sviluppa, poi, una riflessione più matura e consapevole sull'educazione. In questo periodo il suo impegno pedagogico si manifesta in una molteplicità di iniziative che testimoniano la centralità del tema pedagogico nel suo pensiero, lavorando in associazioni a difesa della scuola pubblica, organizzando incontri e convegni sulla riforma della scuola, collaborando con le riviste pedagogiche. Le teorizzazioni di Capitini in ambito pedagogico si muovono principalmente lungo le seguenti linee:

- l'educazione come strumento di "tramutazione", ossia di trasformazione sociale;
- i principi di un'educazione *aperta, profetica e nonviolenta*;

– l’educazione degli adulti come luogo di costruzione delle basi culturali per un’efficace partecipazione democratica, il controllo dal basso e la costruzione di una cultura della “nonviolenza”;

– lo sviluppo di un’educazione alla cittadinanza e alla pace;

– le proposte per una scuola pubblica e laica.

L’educazione costituisce, in questo senso, uno strumento rilevante di tramutazione, poiché garantisce il carattere nonviolento della trasformazione della realtà. Al termine “rivoluzione” e a quello di “liberazione”, Capitini preferisce quello di “tramutazione”, che nella sua intenzione li comprende entrambi, sottolineando che il cambiamento della realtà richiede azioni educative volte all’acquisizione di una coscienza nuova nel soggetto. La tramutazione consiste, pertanto, nella costruzione critica delle condizioni culturali, morali e politiche del cambiamento, grazie a un progetto nonviolento di formazione dal basso: tale trasformazione radicale della realtà diviene, così, proprio il fine ultimo dell’educazione. Lo stretto nesso tra educazione e politica caratterizza, poi, tutta la riflessione di Capitini, che è sempre orientata alla prassi: in tale legame è centrale il concetto di “omnicrazia”, il potere di tutti.

2. *Il potere di tutti*

Secondo Capitini lo sviluppo della democrazia – che cerca di allargare il “potere” al maggior numero possibile di individui superando le difficoltà conseguenti alle diversità – tende al “potere di tutti” ma non lo raggiunge: “La democrazia attuale attribuisce alla maggioranza un potere eccessivo rispetto ai diritti delle minoranze; fa guerre di Stato contro Stato; conferisce alle polizie il potere di torturare (come avviene in tutti i Paesi) e molte volte un soverchio intervento nell’ordine pubblico; non è sufficientemente aperta a ciò che potranno dare o vorranno essere i giovanissimi e i posteri: preferisce strumenti coercitivi e repressivi a strumenti persuasivi ed educativi; si lascia sopraffare dalle burocrazie trascurando il servizio al pubblico anonimo; concentra il potere preferendo l’efficienza al controllo, e finisce col non considerare sufficientemente i mezzi e le loro conseguenze, pur di raggiungere un fine”¹.

Per perseguire tale prospettiva di omnicrazia, è necessario organizzare e animare un’ampia rete di organi dal basso: consulte locali, comitati scuola-famiglia, centri sociali, commissioni interne, consigli scolastici e comitati universitari, centri di formazione alle tecniche nonviolente, commissioni locali di controllo di tutte le forme di assistenza e previdenza, assemblee di discussione, azioni di formazione politica: tutti organi che svolgono anche un fondamentale ruolo educativo nella società.

L’omnicrazia si caratterizza, così, per una costante attività dal basso di centri sociali nei quali si dibattono tutti i problemi, a cominciare da quelli amministrativi: “Considero utile il Parlamento, ma mi preme dire che esso ha bisogno di essere integrato da moltissimi centri sociali, assemblee deliberanti o consultive in tutta la periferia. Questa integrazione è dal basso. Il Parlamento, che è dal basso per la sua derivazione dall’elezione, rischia tuttavia di diventare ‘dall’alto’, cioè dalla capitale, da un cerchio di conoscenze speciali e di interessi riservati a pochi. Bisogna che siano

1. A. Capitini, *Il potere di tutti*, Perugia, Guerra, 1999, p. 90.

tanti gli enti locali deliberanti in assemblea, da costituire il necessario contrappeso e correttivo. E poiché anche al livello degli enti locali può ripetersi l'indurimento delle posizioni 'dall'alto', è necessario costituire centri sociali, periodici e aperti, nei quali si dibattano tutti i problemi a cominciare da quelli amministrativi. [...]. Il centro sociale periferico (consiglio di quartiere, di frazione, di villaggio, di borgata) è uno degli strumenti per dare un potere a tutti"². Va osservato che la forma di partecipazione omnicrazia dal basso contrasta anche il sistema ideologico e politico della guerra, che genera il potere oppressivo: "È chiaro che bisogna arrivare a moltitudini che rifiutino la guerra, che blocchino con le tecniche nonviolente il potere che voglia imporre la guerra. L'Europa ha sofferto per non aver avuto queste moltitudini di dissidenza assoluta, per esempio riguardo al potere dei fascisti e dei nazisti. L'omnicrazia deve prender corpo anche in questo modo: nella capacità di impedire dal basso le oppressioni e gli sfruttamenti; ma questa capacità delle moltitudini ha il suo collaudo nel rifiuto della guerra, intimando un altro corso alla storia del mondo"³.

Una diffusa rete di soggetti locali deliberanti in assemblea, con dibattiti su tutti i problemi a cominciare da quelli amministrativi, può essere uno strumento efficace per realizzare una prospettiva di omnicrazia.

3. La valenza pedagogica dei Centri di Orientamento Sociale

Capitini è tra i primi ad aver concepito e impostato, dopo la dittatura del regime fascista, un piano di educazione alla cittadinanza. I suoi Centri di Orientamento Sociale (COS) restano nella storia della pedagogia italiana un progetto di educazione degli adulti fondamentale per la costruzione di spazi di partecipazione democratica diretta, anche se tale programma viene solo sperimentato e non portato a pieno compimento. Il 17 luglio 1944 si svolge la prima discussione nel COS a Perugia, subito dopo la liberazione della città, con un comitato provvisorio di due socialisti e due comunisti, e con un'attenzione specifica alla presenza dei lavoratori. Ricorda Capitini: "Quando, dopo la liberazione di Perugia dall'oppressione nazista e fascista, dopo il 20 giugno 1944 ci ritrovammo insieme, intellettuali antifascisti, giovanissimi molti dei quali partigiani, persone del popolo, ci fu chi disse che, nello stato di disorientamento generale e specialmente dei giovani, bisognava non abbandonarli: si deve a questa sollecitazione l'idea del COS, il quale veniva ad aggiungersi ai partiti come una specie di 'terz'ordine', cioè tale da comprendere tutti"⁴.

Il COS è un'assemblea pubblica e libera che, nella proposta di Capitini, rappresenta un centro di base in cui si sviluppa la democrazia diretta e si esercita dal basso il potere omnicrazia, di tutti. Il fatto di discutere sia di argomenti amministrativi che culturali, politici e sociali – "amministrazione e idee, patate e ideali" – rappresenta proprio la scelta di un indirizzo non esclusivamente culturale né riduttivamente concreto: un'azione pedagogica tesa all'orientamento dei cittadini per un miglioramento dell'amministrazione e della vita quotidiana.

2. Ivi, pp. 88-89.

3. Ivi, pp. 67-68.

4. A. Capitini, *Nuova socialità e riforma religiosa*, Torino, Einaudi, 1950, p. 241.

Si tratta, in questo senso, di uno strumento di rinascita democratica della società, con la partecipazione attiva dei cittadini, ovvero, come la si definisce oggi, con una prospettiva di cittadinanza attiva⁵.

Va però osservato che i COS non sono solo strumenti di partecipazione dal basso, anche perché in tali assemblee non si delibera nulla: la loro valenza è, invece, anzitutto pedagogica, si tratta cioè di strumenti educativi, di luoghi di formazione alla solidarietà e alla democrazia. Al COS le persone apprendono ad esercitare i propri diritti di cittadinanza, con il motto di “ascoltare e parlare”: come afferma lo stesso Capitini “il COS [è] strumento di educazione e liberazione sociale”⁶.

Tutti i luoghi dove vi sono forze etico-culturali, centri, movimenti che consentono la partecipazione dal basso sono, infatti, per Capitini fondamentali luoghi di educazione degli adulti: “L’esame dei problemi attuali, con esposizione e, sempre, discussione, educa al dialogo, alla legge sovrana di ascoltare e parlare” (ib., p. 229). L’educazione degli adulti diviene, in quest’ottica, un luogo di formazione della consapevolezza sociale, di creatività dal basso di valori. Dalla chiusura delle classi privilegiate e dall’irrigidimento di potere nelle loro mani proviene, infatti, un’educazione degli adulti “paternalistica”, al contrario “molta speranza si può mettere nel lavoro di educazione degli adulti, se il metodo è di partecipazione, non di elargizione” (ib., p. 231). La valenza formativa più rilevante di questo spazio non-violento è, secondo Capitini, quella dell’apprendimento del principio dialogico: “Al COS si imparava ad esprimere il proprio pensiero in maniera evidente e semplice, ma s’imparava anche a lasciar parlare gli altri” (ib., p. 255). Accanto alla funzione del controllo dal basso vi è, dunque, in queste assemblee popolari aperte all’intervento di tutti, per l’esame dei problemi amministrativi, culturali, politici, sociali, morali, religiosi, un più profondo intento pedagogico. Al partito, che ha l’obiettivo della conquista del potere, Capitini contrappone il “centro”, che è comunitario e aperto a tutti, in cui non si impongono dogmi ma si discutono i problemi, con un atteggiamento prettamente pedagogico: “ognuno deve imparare che ha in mano una parte di potere, e sta a lui usarlo bene, nel vantaggio di tutti; deve imparare che non c’è bisogno di ammazzare nessuno, ma che, cooperando o non cooperando, egli ha in mano l’arma del consenso e del dissenso” (ib., p. 251).

L’impegno civile e politico di Capitini si esprime in centri e associazioni, invece che in un partito, per la profonda convinzione di “vedere realizzato meglio nel Movimento quel carattere di integrazione, aperta ad un rinnovamento profondo che coinvolgesse le moltitudini, e si esprimesse in larghe azioni per la scuola, per la pace, per l’organizzazione delle donne, per il lavoro sindacale e cooperativo”⁷.

Ne nasce una forma originale di partecipazione di democrazia diretta: in poco tempo al COS centrale se ne aggiungono altri otto regionali a Perugia, e altri nel resto dell’Umbria, in Toscana, a Bologna, Ancona e Ferrara. Il progetto di Capitini, descritto anche dalle pagine de *L’Avanti!* il 12 agosto 1948, è quello di portare il prin-

5. Sul tema della cittadinanza attiva cfr. G. Moro, *Manuale di cittadinanza attiva*, Roma, Carocci, 1998 e G. Moro, *Azione civica. Conoscere e gestire le organizzazioni di cittadinanza attiva*, Roma, Carocci, 2006.

6. A. Capitini, *Educazione aperta*, vol. I, Firenze, La Nuova Italia, 1967, p. 208.

7. A. Capitini, *Antifascismo tra i giovani*, Trapani, Célébes, 1966, p. 130.

cipio del COS in ogni contesto: “Dopo la liberazione dal fascismo e avendo istituito nella mia città, e poi altrove, un Centro di orientamento sociale (COS) per libere assemblee popolari periodiche (il lunedì e il giovedì alle ore 18), aperte ai problemi amministrativi e generali di carattere politico, sociale, educativo, culturale, mi proponevo di portare “il principio del COS” in ogni campo oltretutto in ogni luogo, quartiere o parrocchia”⁸, finanche nelle carceri, nelle scuole, negli istituti psichiatrici.

I COS sono, inoltre, strumenti rilevanti di educazione alla cittadinanza, a sostegno della democrazia: “Se dopo l’uccisione di Matteotti l’Italia avesse avuto decine di migliaia di COS, nelle città, nelle cittadine, nei villaggi, non sarebbe stato facile spegnere la libertà, o il popolo si sarebbe accorto di ciò che gli si toglieva”⁹. Nell’Italia del secondo dopoguerra, caratterizzata da un alto tasso di analfabeti, con una popolazione disavvezza all’esercizio della libertà, al COS i cittadini apprendono le regole dell’ascoltare e parlare, vedendo esplicitati, altresì, i propri problemi. Ad ogni riunione c’è, inoltre, una biblioteca circolante.

Capitini precisa che le assemblee hanno il meno possibile un carattere accademico di conferenza, di lezione, per assumere invece quello di ricerca aperta, compiuta insieme. Chi parla ha il compito di stimolare la dialettica. Nel pubblico in genere manca l’alta borghesia, pochi i docenti universitari, il clero, i professionisti.

Il COS è, dunque, una struttura pedagogica con le caratteristiche di una comunità aperta, in grado di assolvere a diverse funzioni:

- anzitutto la formazione del cittadino, affinché sia consapevole della dimensione politica del suo agire e sia educato al confronto aperto, alla convivenza civile e alla democrazia;
- la “lettura” dei bisogni dei cittadini, per poter fornire adeguate risposte;
- lo studio di forme di trasformazione sociale, orientate dai principi di giustizia sociale e di nonviolenza, mediante la formazione di un pensiero “critico”.

Gli spazi di educazione degli adulti divengono, così, contesti in grado di rinnovare le strutture sociali: “La presenza di un centro modifica già la struttura sociale, che non è più composta di persone aventi un potere e di persone che non lo hanno: un centro che attua l’apertura nonviolenta mostra che è possibile avere un potere, senza bisogno di sostenerlo con la violenza”¹⁰.

Anche se significativa, la parabola dei COS è tuttavia breve: dopo una iniziale collaborazione con il Partito d’Azione, poi più timidamente con i repubblicani, i cristiano-sociali, i socialisti e i comunisti nelle singole realtà locali, si genera un isolamento politico: i partiti, alla fine, non accolgono questo metodo di partecipazione politica. Il COS resta un’esperienza significativa di costruzione di una democrazia pienamente partecipativa e un contributo ad una trasparente gestione della cosa pubblica: un modello di democrazia non rappresentativa, ma partecipata.

La riflessione educativa di Capitini ha, in conclusione, il merito di valorizzare quei contesti di apprendimento informali – si pensi alle esperienze dei COS ma anche a quelle dei Centri di Orientamento Religioso, delle marce per la pace, del gior-

8. A. Capitini, *Il potere di tutti*, cit., p. 131.

9. A. Capitini, *Nuova socialità e riforma religiosa*, cit., p. 239.

10. A. Capitini, *Il potere di tutti*, cit., p. 116.

nale di scuola – che, al di fuori dell’ambito strettamente scolastico, restano un patrimonio straordinario di azioni educative territoriali: come nella prospettiva di Ivan Illich, un nuovo principio di cittadinanza viene costruito su basi culturali da promuovere non solo nella scuola, ma in tutti i luoghi della società.

La prospettiva politica proposta da Aldo Capitini di partecipazione dal basso, che muove dalle condizioni di vita, di lavoro, di benessere, di cultura dei singoli, anticipa profeticamente per molti versi le istanze di richiesta di partecipazione democratica periferica che provengono, ad esempio, dai recenti movimenti dei forum sociali, che sostanziano una continua dialettica tra esperienza territoriale e pensiero politico. Si pensi alle esperienze di forme di prossimità e di democrazia partecipativa emerse negli ultimi anni da Porto Alegre in poi, che rappresentano, nella dialettica tra dimensione locale e globale, un vero e proprio laboratorio politico e sociale. Ne è esempio lo strumento del bilancio partecipativo, un processo decisionale che consiste in un’apertura della macchina istituzionale alla partecipazione diretta ed effettiva della popolazione, nell’assunzione di decisioni sugli obiettivi e la distribuzione degli investimenti pubblici¹¹. In conclusione, le intuizioni e le anticipazioni di Capitini possono consentire – ed è forse questa la valenza oggi più significativa – alla pedagogia di tornare ad occuparsi di strumenti di liberazione etici, religiosi, sociali, a partire da un imprescindibile e radicale rifiuto delle strutture ingiuste nella società.

Bibliografia di riferimento oltre ai testi citati in nota

- A. Capitini, *L'atto di educare*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- A. Capitini, *Il fanciullo nella liberazione dell'uomo*, Pisa, Nistri Lischi, 1953.
- A. Capitini, *L'educazione civica nella scuola e nella vita sociale*, Bari, Laterza, 1964.
- A. Capitini, *Le tecniche della nonviolenza*, Milano, Feltrinelli, 1967.
- A. Capitini, A. Savelli, *Per un Liceo nuovo*, Roma, Armando, 1965.
- A. Capitini T. Codignola, *Lettere 1940-1968*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- M. Catarci, *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Torino, EGA, 2007.
- G. Falcicchio (a cura di), *La pedagogia di Aldo Capitini tra profezia e liberazione*, Firenze, Kairòs, 2008.
- G. Fofi, *Aldo Capitini*, in G. Fofi, *Pasqua di maggio. Un diario pessimista*, Genova, Marietti, 1988.
- P. Giacchè (a cura di), *La religione dell'educazione. Scritti pedagogici di Aldo Capitini*, Bari, La Meridiana, 2008.
- L. Lombardo Radice, *Un uomo che può aprire la marcia. Profilo di Capitini*, “L’Unità”, 19 settembre 1961.
- N. Martelli, *Aldo Capitini educatore di nonviolenza*, Manduria, Lacaia, 1988.
- T. Pironi, *La pedagogia del nuovo di Aldo Capitini. Tra religione ed etica laica*, Bologna, CLUEB, 1991.
- A. Visalberghi, *Educazione alla nonviolenza*, “Il Ponte”, 10, 1998.

11. Sull’esperienza del bilancio partecipativo realizzata nel 2005 a Roma nel Municipio XI, cfr. M. Smeriglio, *Città comune. Autogoverno e partecipazione nell’era globale*, Roma, Derive Approdi, 2006.

**Il processo ai manuali di storia
all'indomani della Grande Guerra.
Considerazioni su "Pacifismo e storia"
di Gioacchino Volpe.**

Piergiovanni Genovesi

Terminata la Grande Guerra, sul banco degli imputati ebbero un proprio spazio anche i manuali di storia. Già sul finire del XIX secolo non erano mancati i tentativi su scala internazionale, specie da parte degli ambienti pacifisti e socialisti, di contrastare le derive causate da una caratterizzazione fortemente nazionalistica del racconto storico proposto dai testi scolastici.

Si era trattato, tuttavia, di slanci fortemente osteggiati a livello istituzionale ed incapaci di incidere efficacemente¹. Sarà, appunto, la tragedia del primo conflitto mondiale ad imprimere una nuova ed inedita vitalità ai tentativi di attuare una revisione internazionale dei manuali al fine di assecondare la cooperazione internazionale e di contrastare ogni abuso della storia finalizzato a suscitare un odio profondo per i nemici ed un amore sciovinistico per il proprio paese. Per opporsi, cioè, a quella martellante propaganda nazionalistica che aveva attivamente contribuito a sostenere la scelta di tanti ragazzi "partiti dalla stessa aula scolastica per andare in guerra"².

Com'era già successo sul finire dell'Ottocento, anche adesso, tranne alcuni casi isolati, i vari tentativi di 'disarmare' la storia non ebbero nella pratica risultati significativi. Tuttavia il dibattito su questi temi risultò particolarmente acceso e le azioni messe in atto apparvero caratterizzate da una maggiore sistematicità e diffusione.

Proprio su queste vicende nel 1934 lo storico Gioacchino Volpe³ pubblicò sui "Quaderni dell'Istituto nazionale fascista", un breve saggio dal titolo *Pacifismo e storia*⁴.

1. Nel tracciare una storia della revisione dei manuali di storia, O.-E. Schüddekopf osserva che "il est... possible de discerner une première tentative d'amélioration des manuels à l'échelon international au cours des dix dernières années du XIX^e siècle. Il convient de mentionner surtout la première conférence interparlementaire réunie à la suite du Congrès mondial de la Paix, qui s'est tenu à Paris en 1899, et l'Union interparlementaire permanente, qui a été constituée à Berne l'année suivante et qui a commencé à s'occuper du problème de la révision des manuels. Toutefois, jusqu'au début de la première guerre mondiale, cette action n'a abouti qu'à quelques modestes tentatives aux Etats-Unis (1899), en France (1905) et aux Pays-Bas (1910)" (*Historique de la révision des manuels d'histoire, 1945-1965* in O.-E. Schüddekopf, E. Bruley, E. H. Dance, H. Vigander, *L'enseignement de l'histoire et la révision des manuels d'histoire*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, 1967, pp. 15-16).

2. E. M. Remarque, *Niente di nuovo sul fronte occidentale*, Milano, Mondadori, 1965, p. 9. Il romanzo uscì per la prima volta nel 1929.

3. Gioacchino Volpe (1876-1971), giunto al fascismo da posizioni nazionaliste, fu uno storico di rilievo: allievo della Scuola Normale di Pisa, docente universitario, diresse fino al

In queste pagine Volpe pone l'attenzione sulle implicazioni educative, in particolare modo relativamente ai manuali scolastici, che scaturirono dalla diffusa condanna nei confronti della guerra. "I pacifisti, – scrive così Volpe – tanto i vecchi pacifisti quanto i neofiti, dissero: bisogna curare i giovani, i ragazzi, i bambini, ed educarli all'amor della pace, all'odio per la guerra; bisogna vigilare la scuola, dalle Elementari all'Università, e guardar bene che cosa è scritto su la guerra e la pace in quei libri di testo, di lettura, di premio"⁵. In tutto questo, ovviamente, la storia si trovava in prima linea, "poiché tutte le materie scolastiche potevano concorrere al nuovo orientamento sentimentale e mentale dei ragazzi e giovinetti: anche le scienze fisiche e naturali sono capaci di mostrare il mondo come collaborazione e non come lotta. Ma questa capacità si riconosceva specialmente alle discipline morali, specialissimamente alla storia"⁶. Anche perché su di essa gravava "un grande pessimismo sugli effetti che nel passato tale insegnamento aveva prodotto; grande e generale disposizione ad attribuire ad esso la responsabilità degli odi fra i popoli, del turbamento nei rapporti internazionali, della guerra"⁷.

All'indomani della Grande Guerra, insomma, afferma Volpe, si poteva assistere ad "una offensiva contro gli storici e la storia, da parte del pacifismo ed internazionalismo"⁸. Ecco ora meglio chiarito il senso del titolo: da un lato la pedagogia-pacifismo, dall'altro la guerra-storia. Una dicotomia contingente in cui, tuttavia, si riflettevano effettivamente le tendenze del dibattito coevo e che Volpe assume come punto di partenza per la sua critica: ai suoi occhi, infatti, è indispensabile affermare che la storia pacifista non esiste e che "la guerra non solo è esistita ed esiste, ma è anch'essa 'civiltà'"⁹. E più ancora: "non so quale popolo si presterebbe a mutilare sé stesso, a rinnegare sé stesso, sopprimendo i morti delle sue battaglie, ricca sorgente di umane energie per i sopravvissuti e per quelli che nasceranno, per gli uomini tutti"¹⁰.

A questo punto si potrebbe affermare che una visione di questo tipo, nel suo prestarsi ad una valorizzazione della guerra come motore di civiltà, trovasse diretto riscontro nelle posizioni del regime fascista che ebbe in Volpe uno degli intellettuali di maggior spicco. Stesso discorso per la forte condanna del pacifismo assunto dall'autore, di fatto, come sinonimo di internazionalismo in contrapposizione al valore primario della Nazione. Per non parlare di quel latente virilismo per cui, al fine di screditare le posizioni dei pacifisti, Volpe insinua, come aggravante, che dietro questi ultimi vi siano forme di regia femminile.

1943 la Scuola di storia moderna e contemporanea nata su sua iniziativa nel 1925. A partire da una formazione medievista, spostò progressivamente il proprio campo d'indagine sulla storia contemporanea.

4. G. Volpe, *Pacifismo e Storia*, Roma, Istituto nazionale fascista di cultura, 1934.

5. *Ibidem*, p. 6.

6. *Idem*.

7. *Ibidem*, p. 11.

8. *Idem*.

9. *Ibidem*, p. 19.

10. *Ibidem*, p. 18.

Tuttavia, sarebbe semplicistico e inopportuno liquidare su queste basi le argomentazioni di Volpe come mera propaganda di regime o, tutt'al più, come espressione di un conservatorismo retrivo.

Le osservazioni che Volpe sviluppa in queste pagine, infatti, permettono di affrontare alcuni snodi strutturali relativamente alle aspettative diffuse sulla natura dei manuali di storia, a cominciare dalle distorsioni legate all'idea, sempre più serpeggiante, di un libro unico di storia, fatto di dati oggettivi e indiscutibili.

Una volta, infatti, evidenziato lo scontro tra pacifismo e storia, Volpe parte con l'osservare come vari governi – “quasi solo governi di paesi vinti, governi ‘democratici’, come quello austriaco e tedesco, governi che un po’ pensavano sinceramente alla pace dopo tanta guerra, un po’ miravano alla difesa interna dei nuovi regimi, dei partiti al potere e delle loro ideologie” – si mossero per una revisione dei testi scolastici, a cominciare da quelli di storia, un'azione, ovviamente, finalizzata ad alimentare una “riconciliazione dei popoli”¹¹. Si tratta di scelte che – pur con le riserve che emergono dagli stessi toni usati – Volpe colloca tra le posizioni legittime; come d'altra parte colloca tra le opzioni possibili anche le “Risoluzioni Casares”, dal nome dello storico spagnolo che le aveva proposte, in base alle quali veniva riconosciuto ad ogni paese “il diritto di richiamarsi contro affermazioni e giudizi erronei o ingiuriosi che si riscontrino in libri di testo o lettura di altri paesi”¹².

Rispetto a queste posizioni, egli giudica diversamente quelle “correnti di opinione pubblica, assai più radicali ed esigenti che non siano state le riforme e i ritocchi di programmi o le semplici enunciazioni teoriche da parte di taluni governi”¹³. Questo ampio fronte, che vede “una vasta mobilitazione di professori, maestri, educatori, donne non meno di uomini e a volte questi al rimorchio di quelle, ex-belligeranti non meno che ex-neutrali, Tedeschi non meno che Inglesi e Francesi e Americani”¹⁴, è il vero bersaglio delle critiche di Volpe.

La dettagliata rassegna delle iniziative che segue permette tra l'altro di cogliere il capillare coinvolgimento suscitato da queste tematiche: nel 1919 il “Syndicat National des Institutrices et Instituteurs publics” organizza un congresso a Tours “contro l'insegnamento dell'odio”; in Olanda l'Associazione dei maestri nomina una Commissione per la causa della pace; in Germania si forma una “Lega per la riforma radicale della scuola”; negli Stati Uniti la “Fondazione Carnegie per la Pace” compie nel 1922 “una inchiesta europea su le tendenze dei manuali di storia e geografia, delle antologie, ecc. per le scuole primarie e secondarie, dal punto di vista della riconciliazione internazionale e del riavvicinamento dei popoli”¹⁵; e poi le iniziative della “Association Française pour la Société des Nations” o della “International Alliance of Women for Suffrage and equal Citizenship” al fine di creare organi internazionali

11. “In Germania – annota al riguardo Volpe – la stessa nuova Costituzione disponeva doversi nella scuola promuovere l'educazione morale e il sentimento civico ‘nello spirito della nazione tedesca e della riconciliazione dei popoli’” (*ibidem*, p. 6).

12. *Ibidem*, p. 37.

13. *Ibidem*, p. 7.

14. *Idem*.

15. Cfr. *ibidem*, p. 8.

“per agitare il problema della revisione dei testi e dei modi dell’insegnamento, anzi per attuare questa revisione”¹⁶. E altre ancora.

Sulla base di questa mobilitazione, dunque, osserva Volpe, avviene un passaggio essenziale: “il movimento revisionista comincia a battere le vie dell’internazionalità o dell’internazionalismo”¹⁷. Abbandonata, in altre parole, la spinta nazionale a sostegno delle richieste di revisioni – di questa, in fin dei conti, erano espressione le “Risoluzioni Casares” – ecco allora delinearsi la richiesta di un nuovo manuale internazionale. Tra le implicazioni che tutto ciò comporta vi erano la richiesta di “una ‘storia della civiltà’ a base dell’istruzione scolastica, un insegnamento della storia che “sia quasi ‘introduzione ai doveri del cittadino nel mondo’, sanzioni penali contro gli scrittori che seminano zizzania fra le Nazioni, una Commissione per l’esame dei testi”¹⁸. A questo si aggiungeva la richiesta che “gli eroi della pace e della scienza siano sostituiti a quelli della strage”¹⁹.

Tutti questi elementi, che agli occhi di Volpe caratterizzano il pedagogismo pacifista, trovavano infine momento di sintesi in un’ipotesi che si andava sempre più facendo strada: se “un manuale unico non è per ora possibile; ... sarebbe anche da evitare che quel che tocca la ‘scienza pura’ si insegni in un paese in un modo e in un altro in altro”²⁰.

Ed è proprio l’ipotesi di una storia ‘scienza pura’ insegnabile ovunque nello stesso modo l’oggetto della ironia dell’autore: “ecco la fantastica visione di un grande palazzo, quasi una città, a Ginevra o a Parigi o a Stoccolma, insomma nei luoghi dove più viva è la sollecitudine per il bene del genere umano e più ferma la fiducia di poterlo procurare. E in questo palazzo-città, tutto cristallo, cemento, alluminio, cartone, un popolo di maestri, di istitutori, di ispettori, di professori di storia, di pacifisti per professione, di specialisti in ‘scienza dell’organizzazione’, di storici ‘scientifici’, affaticati a preparare convegni internazionali; a fare inchieste e redigere o esaminare relazioni di relazioni; a ricevere comitati, commissioni, sottocommissioni venuti dai più lontani paesi; a discutere su le grandi questioni storiche controverse e trovar le soluzioni definitive e certe, la verità vera, la verità scientifica, la ‘pura scienza’, da travasar nel cervello dei maestri e dei manualisti e da insegnare nello stesso modo in tutti i paesi; a purgare e disinfettare vecchi libri scolastici; a cucire con internazionale imparzialità e obiettività brani di storia delle varie Nazioni per formar una storia unica; ad elaborar di getto ‘testi internazionali di storia supernazionale’ ... E telefoni che trillano, manovelle che girano, carrelli che circolano carichi di ‘manuali internazionali’ tirati a milioni di copie, per popoli di ogni razza”²¹. A sostegno di questi timori Volpe chiama in causa il Rapporto *La Révision des Manuels Scolaires* presentato dall’“Institut International de Coopération Intellectuelle”, in cui, osserva l’autore, si possono per l’appunto trovare la richiesta “di un ‘metodo universale’ da escogitare per la lotta contro il nazionalismo dei manuali; di ‘elaborazione interna-

16. *Idem*.

17. *Idem*.

18. *Idem*.

19. *Ibidem*, pp. 8-9.

20. *Ibidem*, pp. 12-13.

21. *Ibidem*, pp. 14-15.

zionale di una concezione unica della pace per i manuali di tutti i paesi”²². “Non tutti, è vero, – commenta Volpe – hanno acconsentito a queste idee e proposte o le hanno prese proprio sul serio o hanno creduto alla loro attuabilità pratica. Ma esse sono state esposte e circolano negli ambienti internazionali, ritornano spesso sul tappeto, danno materia ai congressi. Taluni non vedono ancora possibile, oggi, il manuale unico; ma hanno fiducia per il domani”²³.

Con indubbio paradosso, così, tre anni dopo che il regime fascista aveva introdotto nelle scuole elementari italiane la storia unica di Stato²⁴ (cui tuttavia l’autore non fa alcun cenno), Volpe procedeva ad una serrata critica del manuale unico di storia, per quanto da lui assunto nella forma del manuale pacifista internazionalista.

Sul generarsi di questo paradosso si può ipotizzare abbia contribuito l’attenzione rivolta più al contenuto – la storia unica pacifista – che alla dimensione strutturale. Vari segnali, d’altronde, autorizzano a leggere questa scissione: si pensi alla critica, rivolta da Volpe, alla sostituzione dell’eroe.

22. *Ibidem*, p. 21.

23. *Idem*.

24. A partire dall’anno scolastico 1930-31 nelle scuole elementari italiane venne introdotto il Libro unico di Stato e, con esso, entrò anche, nella relativa sezione presente nei sussidiari, la storia unica di Stato. Per un approfondimento rimando a P. Genovesi, *Una storia da manuale. La storia nel libro unico di Stato. 1929-1945*, Parma, Ricerche Pedagogiche, 2005.

Note di cultura pedagogica al Regio Istituto Lombardo di Lettere Scienze e Arti

Cesare Scurati

La conoscenza dei dibattiti, delle relazioni e dei verbali degli incontri al Regio Istituto Lombardo di Lettere Scienze ed Arti di Milano costituisce un'occasione di contatto con momenti e contributi di particolare valore indicativo nonché di ascolto di voci di grande limpidezza ed onestà. Sia pure attraverso un rapido tracciato – abbiamo badato ai temi di particolare ricorrenza, all'originalità della trattazione, alla più evidente connessione con gli sviluppi nazionali ed anche alla riferibilità a preoccupazioni e dibattiti che hanno mantenuto una consistente permanenza nel tempo – è possibile cogliere una sorta di filo conduttore o, se si vuole, di mentalità dominante e di 'stile intellettuale' in grado di far apprezzare un lavoro scientifico e culturale di assoluta eccellenza e di grande significatività, che si è venuto distendendo ed articolando intorno a quelle che appaiono, anche per il settore educativo e pedagogico, le radici individuabili nell'esperienza illuministica, nella lezione di Romagnosi e nell'esempio di Cattaneo¹.

Di qui i caratteri metodologici e contenutistici dominanti: – esplicitzza dei dibattiti, franchezza dei giudizi e delle valutazioni, confronto sempre aperto ed argomentato; – importanza della documentazione 'statistica': riferimento sistematico ai dati, conoscenza diretta delle situazioni, assenza di opinioni senza supporto di qualche evidenza, ricerca di connessioni logiche fra i dati ed i concetti; ampiezza dell'orizzonte internazionale: conoscenza puntuale ed aggiornata dei sistemi educativi e scolastici degli altri paesi, puntualità dei riferimenti ai loro problemi, alle loro soluzioni ed ai loro processi innovativi, consapevolezza dei criteri di confronto; attenzione alle questioni metodologiche e didattiche: il progresso educativo e scolastico è sempre legato all'aggiornamento scientifico, all'invenzione strumentale; alla soluzione istituzionale ed organizzativa concreta e non alla pura assertorietà volontaristica dei principi e delle visioni ideologiche. Emerge, con assoluta evidenza, il primato della problematica della 'società civile', dalla quale traspare l'idea per cui "l'uomo è...il prodotto dell'azione costituzionale e sociale, ed è quindi strettamente legato, nel suo stesso essere, alla funzione educativa", da svolgersi in modo da connettere fra di loro in una simultaneità di effetti formativi i due "principi della libertà e della socialità"². E qui si profila con altrettanta evidenza, a sua volta, quel peculiaria-

1. Essenziale la conoscenza di L. Ambrosoli (a cura di) *Scritti sull'educazione e sull'istruzione*, Firenze, La Nuova Italia, 1963, che comprendono la Relazione 'Sull'ulteriore sviluppo del pubblico insegnamento in Lombardia' preparata nel 1848 da una Commissione dell'Istituto su richiesta del Vice governatore O'Donnell.

2. P. Schiera, *Scuola e educazione nel contesto europeo: l'Italia nell'Ottocento*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999, p. 26.

re tono di ‘patriottismo razionale’³ che connota tutto l’insieme dei contributi che esamineremo e che può esser fatto consistere nella ricerca di possibilità di armonizzazione e nella non evasività nell’identificazione dei problemi. Sotto il primo riguardo, appaiono paradigmatiche – per dirla con Francesco Rossi – l’istanza dell’instaurazione di una “legittima armonia economica e sociale” e la continua insistenza, per quanto attiene allo sviluppo civile della nazione, sulla sincronicità fra lo sviluppo intellettuale e quello morale, fra lo svolgimento delle potenzialità individuali e la conquista delle abilità sociali; sotto il secondo, si staglia la perfetta consapevolezza dei durissimi problemi (formazione di una classe dirigente, mancanza di una tradizione civile, urgenza di un’istruzione nazionale obbligatoria, difficoltà di connettere tradizione classica e progresso tecnico, permanenza della questione ecclesiastica, complessità delle tematiche connesse all’autonomia universitaria ed alla libertà di insegnamento) che la via risorgimentale e la soluzione unitaria avevano messo sul tappeto.

1. Analfabetismo e cultura popolare

La Relazione della citata Commissione istituita nel 1848 afferma, a proposito dell’istruzione elementare, che essa “non è un ornamento, ma un bisogno, essendo la facoltà di leggere, scrivere e conteggiare poco meno necessaria in una società civile del vedere e del parlare” e prosegue sostenendo che “il dirozzamento della plebe è uno dei più gravi doveri della civile società”. Veniva così dettato il tema e veniva stabilita la linea propositiva emergente nelle riunioni e nei dibattiti dell’Istituto: “Ragione vuole” e “carità di patria domanda” – per riprendere le parole dell’Amati – “che non si cessi un istante dallo studiare la questione dell’analfabetismo”. Antonio Amati presenta un primo contributo⁴, dove nota che “il posto dell’Italia nei confronti internazionali sull’analfabetismo non muta”, e che gli andamenti riscontrabili non sono per niente confortanti. La situazione appare, pertanto, assolutamente tragica e non si tratta – afferma – solo di cause economiche, ma “di metodo, di ordine”; occorrono i mezzi ed il modo corretto di impiegarli, sono necessari “il concorso, la cooperazione di tutti i cittadini di buona volontà”. Poniamo quindi riparo – conclude – “alla nostra inferiorità nell’esercizio del leggere e dello scrivere” perché essa “ha un rapporto diretto coll’emancipazione dell’intelligenza e coll’uso della libertà”, e facciamo una volta per tutte in maniera rigorosa e coerente.

Un più ampio approfondimento si ha nella Lettura tenuta il 17 dicembre 1885⁵. La situazione della scuola elementare, in sostanza, non appare per nulla soddisfacente, talché “dopo alcuni anni di scuola si diventa coscritti ed anche elettori politici nello stato del primitivo analfabetismo”. In una prospettiva ancora più ampia si

3. Manca, sia pure in una coerente ed indefettibile adesione all’ideale unitario, un atteggiamento incline a quella ‘mitizzazione’ in cui la nuova cultura nazionale appariva impegnata (F. Traniello, *Nazione e storia nelle proposte educative degli ambienti laici di fine Ottocento*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Op. cit.*, pp. 61 sgg.).

4. A. Amati, *Dell’analfabetismo in Italia. Note statistiche*, Rendiconti, vol. XVIII, 1885, pp. 982-988.

5. Idem, *Dell’analfabetismo in Italia - Città e campagna*, Rendiconti, vol. XIX, serie II, 1886, pp. 187-206.

muove la Lettura di Baldassarre Poli sulla scuola popolare⁶, che svolge la prospettazione comparativa di due fondamentali sistemi: il primo consente “più estesa ed elevata coltura per tutte le classi sociali, rapido e pronto risveglio degli ingegni, e maggior rispetto al principio dell’eguaglianza civile e alla libertà dello studio”, mentre nel secondo diventa “assai più ristretta e mingherlina la coltura generale, ma più estesa la speciale”; nel primo caso si va incontro ad un “non infondato timore di confusione, di superficialità e di leggerezza nella coltura e nell’affastellamento di tanti studi disparati fra loro” nonché insegnati con “troppa celerità”, e nel secondo si riscontrano “la perdita dei talenti precoci e primaticci; il rallentamento e la tiepidezza nello studio troppo monotono e graduale” e l’inclinazione a favorire “la resistenza delle scolastiche consuetudini, e della loro secolare tradizione”. Il relatore lascia trasparire una preferenza, sia pure con “certe riserve e modificazioni”, per il primo sistema, ma afferma che “qualunque sia il sistema d’istruzione popolare che si elegga, qualunque sia la forma di governo sotto cui si voglia introdurre o mantenere l’uno o l’altro dei sistemi, v’ha una cosa importantissima e comune per ambedue, ed è il metodo didattico o insegnativo”. Si tratta, per la precisione, del “metodo delle cose insegnanti, ossia dell’istruzione per via di oggetti e con oggetti”, tipico – a suo dire – dell’insegnamento nelle scuole tedesche ed americane e diffusosi positivamente nei giardini d’infanzia fröbeliani.

2. Istruzione superiore

La produzione dell’Istituto si caratterizza per un’attenzione particolarmente acuita e reattiva al tema della libertà dell’insegnamento ed al rapporto fra insegnamento libero e insegnamento obbligatorio. Carlo Cantoni⁷ lamenta che le condizioni normative dimostrano un atteggiamento sostanzialmente negativo nei confronti dell’autonomia universitaria, in quanto sia i rettori che i presidi non sono eletti dalle facoltà ma restano di nomina governativa, e – aggiunge – non manca il sospetto che questo si faccia per paura che le facoltà, composte di soggetti “mediocri o cattivi, molto probabilmente ne chiamerebbero di più cattivi e più mediocri di loro”, difetto cui spetta al “savio Ministero” di porre rimedio.

In rapporto alla preparazione degli insegnanti secondari rileva “una certa confusione fra due fini ben distinti”, il primo dei quali mira allo scopo di “promuovere la scienza, di svegliare lo spirito di ricerca e di critica” ed il secondo a conseguire delle abilità. Ora – prosegue – non c’è contraddizione fra di essi, ma distinzione senz’altro, poiché nella formazione scientifica il fulcro è costituito dalla ricerca e dalla infinita “novità dei concetti”, mentre in quella didattico-pedagogica prevale l’orientamento alla “massima chiarezza e determinazione”. Bisogna, quindi, “obbligare i giovani a passar prima alcuni anni all’Università, e addestrarli poi al loro futuro ufficio in iscuole normali superiori”, mentre le scuole universitarie di magistero dovrebbero “ridursi a veri seminari scientifici... dove i giovani si avvezzano a lavo-

6. B. Poli, *Sulla scuola popolare dei due mondi*, Rendiconti, serie II, vol. VIII, 1874, pp. 615-623.

7. C. Cantoni, *La libertà nell’istruzione superiore*, Rendiconti, vol. IX, 1874, pp. 246-260.

rar da sé, ad acquistare uno spirito e un abito di critica e di ricerca individuale e indipendente”. Infine, prende in esame il problema della libertà d’insegnamento per sostenere l’introduzione del sistema vigente in Germania, in cui “è concessa, non solo a professori nominati dal governo, ma ad altri, la facoltà d’insegnare qualunque scienza, o parte di essa, con libera scelta”, purché in istituti “fondati e dipendenti dallo Stato, o da altre Pubbliche Amministrazioni”. L’istituzione dei “privati docenti” appare quindi la condizione per ottenere una vera “università scientifica”, fondata “sopra l’impulso e l’attività individuale e spontanea dei professori e degli allievi”; inoltre, va ridotto il “sistema vario e gravoso” fatto di esami, interrogazioni, rassegne ed appelli. La questione della docenza privata diventa oggetto, in tempi diversi ma con un approccio sostanzialmente non mutato, di un intervento di Giuseppe Albin⁸ nel quale si segnala, in definitiva, l’urgenza di porre fine agli eccessi e di introdurre sani principi di ordine e di controllo, quale il conseguimento della libera docenza come “primo passo ad ottenere una cattedra”; inoltre, vanno ridotte le tasse annuali per i corsi obbligatori ed autorizzato il docente libero di fissare la tassa per il proprio corso. Il punto basilare è che, in un regime di “istituzioni liberali e democratiche... la legge non debba porre che restrizioni puramente scientifiche”.

A quasi un secolo di distanza il tema dell’università torna a farsi presente con una Tavola Rotonda del 27 giugno 2000 sul tema delle ‘lauree brevi’ (*Laurea breve e formazione di qualità: due obiettivi compatibili?*), rispetto al quale vengono proposti numerosi spunti di riflessione: E. Decleva nota la presenza di “rischi specifici per il settore umanistico”, dove “la principale dote ‘professiona-lizzante’ è in realtà di tipo culturale, essendo rappresentata da un insieme di saperi, piuttosto che da specifiche forme di abilità, definibili e determinabili con sicurezza in partenza”; A. Padoa Schioppa indica, per quanto attiene al campo giuridico, una opportunità di “razionalizzazione positiva” che può “forse condurre... anche ad un livello superiore di preparazione”, ma connette questi esiti alla condizione di “aver chiara... la distinzione (di obiettivi formativi e conseguentemente di metodo didattico) dei due livelli di laurea” e, soprattutto, afferma che l’Università “non può essere contestualmente di massa e di élite”; A. Zavelani Rossi destina, a proposito della preparazione ingegneristica, il primo livello ad “appagare consistenti esigenze del mercato del lavoro e della produzione” ed il secondo a “corrispondere ad esigenze particolarmente sentite dal sistema economico”; G. Maier insiste sulla necessità di “salvaguardare la fondamentale unitarietà dell’ingegneria” e di collocare “ogni strategia innovativa in uno scenario europeo, non solo lombardo e nazionale”; L. Ungaretti assegna alla riforma gli obiettivi di “continuare a preparare... il ceto dirigente di cui il paese ha bisogno” e di “farsi carico anche della preparazione dei quadri intermedi”; A. Padoa Schioppa, infine, nella ‘nota conclusiva’ ribadisce la possibilità di perseguire entrambi gli obiettivi in gioco (eccellenza e preparazione di base), poiché – afferma – “l’università... non può essere concepita come una struttura destinata esclusivamente all’esigua minoranza degli studenti di eccellenza” e, nello stesso tempo, “non può rinunciare ad offrire a chi sia in grado di usufruirne una formazione di livello eleva-

8. G. Albin, *Insegnamento libero e privata docenza*, Rendiconti serie II, vol. XXXVIII, 1904, pp. 802-811.

to”. Autonomia, libertà di insegnamento e capacità di rispondere in maniera articolata e pluridimensionale ai mutamenti sociali rappresentano quindi le ‘chiavi’ permanenti di lettura.

3. Nuovi saperi nei curricoli

È del tutto naturale che, in un’epoca di non secondari rivolgimenti e di grandi e diffuse aspirazioni ed intenzioni di cambiamento, i temi relativi al ‘che cosa’ insegnare nella scuola e nell’Università rappresentassero un punto di particolare attenzione da parte degli intellettuali, degli esperti e dei responsabili pubblici che convergessero alle riunioni dell’Istituto. Riprendiamo due contributi che spiccano per originalità propositiva e che appaiono altresì più peculiarmente indicativi dello specifico orizzonte etico-civile che abbiamo inizialmente richiamato.

Il 20 novembre 1862 Baldassarre Poli legge una Comunicazione in cui si chiede⁹ se esista una scienza dell’amministrazione pubblica come tale e se il suo insegnamento debba ritenersi necessario. Sotto il primo riguardo, afferma che la scienza dell’amministrazione pubblica “non può più confondersi ed identificarsi né col diritto pubblico ed internazionale, né col diritto costituzionale, ovvero colla politica economica... e meno poi col diritto amministrativo” e smentisce la convinzione che possa venire ristretta o rimpicciolita “in quelle semplici e materiali funzioni che si richiegono bene spesso alla gestione della cosa pubblica”; a suo avviso, “la scienza dell’amministrazione pubblica non può essere che la sintesi finale e completiva di tutti gli studi giuridici e politici, ed anche di alcuni tecnici”; sotto il secondo, se è vero che “l’aver buoni ed istruiti amministratori dell’azienda pubblica è sempre una grande fortuna per lo Stato e per la Nazione”, ne consegue la necessità di destinare a tale insegnamento una “cattedra speciale... obbligatoria per tutti coloro che, ottenuta la laurea legale, rivolgersero l’animo all’alta magistratura politica”, integrandone la formazione con uno studio pratico in forma di “alunnato o tirocinio”. Raccomanda poi che questi laureati vengano preparati “nell’arte od oratoria particolare così detta parlamentaria o politica”, da applicare alle materie amministrative ed alle “più grandi questioni di politica interna ed esterna”, di cui “la crescente generazione sarà più che mai in bisogno per il suo avvenire”. Di ancor più immediata pertinenza curricolare è una Nota di E. Vidari a proposito dell’insegnamento liceale del diritto¹⁰, nella quale sostiene che “lo studio elementare del diritto oggi è parte della coltura generale”, tanto che “ignorare il diritto, oggi, vuol dire essere un cattivo cittadino, dannoso a sé, inutile agli altri”, per cui “tutti dovrebbero sapere almeno quel tanto di diritto e di leggi che basti a farli consapevoli del modo secondo cui è giuridicamente regolata quella società in mezzo a cui sono pur nati, crescono a muoiono”. Per trovare il posto a questo insegnamento occorre procedere ad un radicale dimensionamento delle discipline classico-letterarie – si chiede “chi libererà i nostri licei da tanto greco e latino, e darà loro in compenso un po’ di diritto?”. Il criterio seguito dal Vidari fonde

9. B. Poli, *Sull’insegnamento della Pubblica Amministrazione*, Atti, vol. III, Milano, pp. 240-243.

10. E. Vidari, *Sulla opportunità che anche nei licei si insegnino i primi elementi del diritto privato e pubblico*, Rendiconti, serie II, vol. XX, 1887, pp. 169-178.

in una prospettiva di revisione innovativa un punto di vista pragmatico, per il quale “più che tutto, e prima di tutto, sarebbe necessario che noi conoscessimo bene come si vive ora e da noi”, con uno civile-democratico, basato sul fatto che “in un paese libero la vita pubblica e il diritto che la governa sono parte essenziale della nostra stessa vita quotidiana”.

4. *L'insegnamento religioso nella scuola*

La ‘questione cattolica’ rappresenta il nodo istituzionale e culturale di più viva ed accesa conflittualità che il processo unitario si è trovato ad affrontare e, all’interno di questo nocciolo, un risalto del tutto dominante spetta all’insegnamento scolastico della religione, tema che figura svariate volte negli incontri e nelle documentazioni di lavoro dell’Istituto. Nel 1875 Luigi Longoni svolge una Lettura¹¹ in cui commenta le proposizioni finali presentate dal Congresso della Società Pedagogica Italiana (Bologna, 1874), in cui si afferma “l’incompetenza dello Stato ad impartire l’insegnamento religioso” e si consiglia di affidare ai Comuni l’incarico di regolarne l’erogazione “se sono richiesti dalle famiglie, nel modo che troveranno più opportuno”. In primo luogo, Longoni sostiene che ciò che spetta al Governo non può trarre la sua legittimazione se non dalla Nazione e che, quindi, se questa chiedesse l’istruzione religiosa quello non potrebbe sottrarsi – qualsiasi argomentazione dovrebbe infatti cedere di fronte al “giudizio pratico della maggioranza delle famiglie” –; in secondo luogo, però, bisogna stabilire se si tratta o meno di una richiesta di “insegnamento della materia religiosa, quale oggetto di studio, senza rispetto a professione religiosa, senza intento di propaganda” – entra in campo, a questo punto, la nozione di “scienza religiosa” (ovviamente insegnabile); in terzo luogo, se compito dell’educazione, anche nella scuola, è di non lasciare in disparte nessuna delle coltù e delle esigenze del soggetto, ignorare “la storia e l’esposizione dell’Idea cristiana” sottrae la possibilità stessa di “capire quella tanta parte di mondo nello spazio, nel tempo, nei popoli e nelle loro vicende, quanta è civilizzata”. Bisogna, quindi, introdurre nella scuola “una storica, chiara, serena, esposizione dell’Idea Cristiana e delle sue istituzioni, in modo commisurato all’età degli scolari”, da svolgere in una maniera “sistematica, critica, comparativa”, lontana da qualsiasi pretesa dogmatica e da qualsiasi pratica di proselitismo.

Antonio Martinazzoli è presente con una lunga Nota¹², suscitata da alcuni tentativi di reintrodurre l’insegnamento della religione nella scuola elementare, in cui, dopo avere ricordato la posizione dei favorevoli a tale proposta – la morale è fragile senza una base religiosa, bisogna reagire ai decadimenti dei costumi, occorre rispettare il diritto di chi lo chiede e nello stesso tempo si preoccupa anche del bene di tutti – procede svolgendo con ampiezza le argomentazioni contrarie. La religione costituisce “qualcosa di eminentemente soggettivo e personale, su cui nulla può il comando e la forza, ma solo la persuasione e l’amore”; l’idea di “un governo o

11. L. Longoni, *Della scienza religiosa nella scuola dello Stato, secondo il diritto e la pedagogia*, Rendiconti, vol. VIII, 1875, pp. 663-676.

12. A. Martinazzoli, *L'insegnamento religioso nelle scuole*, Rendiconti, serie II, vol. XX, 1897, pp. 103-131.

un'autorità giuridica che si arroghi di imporre un insegnamento religioso" postula che si torni "ai tempi in cui una sola persona riuniva, indifferente, le due autorità religiosa e civile"; si è ormai irreversibilmente affermato il principio che "l'uomo può usare della propria ragione e dirigere il proprio animo secondo le proprie convinzioni e la propria coscienza, e non si accetta coercizione di sorta in ordine alla verità e alle credenze, se anche si volesse imporre questo insegnamento, esso mancherebbe di anima e non raggiungerebbe comunque, data la mancanza di "uniformità di pensare" e di "identità di sentire", il suo scopo; i maestri, infine, sarebbero del tutto impreparati. Non si possono, pertanto, far ritornare "tempi andati e andati per sempre" né ci si può accontentare di giochi di parole o di soluzioni pensabili soltanto in astratto. La religione ed il suo insegnamento devono mantenersi "entro la sfera della coscienza" e non mischiarsi con gli ordinamenti politici ed amministrativi; a queste condizioni, l'insegnamento si può impartire, purché "da chi lo può dar veramente, il sacerdote; e nel luogo dove può darsi efficacemente, la famiglia o il tempio".

Ad analoghi risultati approda una Nota di Gaetano Jandelli¹³, che, dopo aver ribadito che "a nessuno si può imporre una fede ed un culto che la sua coscienza non accetta per intima persuasione", riconosce "il fatto che la religione sia un bisogno tanto originale quanto indefettibile della natura umana" e che essa "si accompagna naturalmente con le altre condizioni necessarie dell'incivilimento: la morale, il diritto, la scienza, l'arte". Alla religione si chiede di riconoscere i propri confini e di acconciarsi "ai principi inconcussi ed al progresso continuo della coscienza morale", così che lo Stato e la Chiesa possano riprendere il cammino comune a favore dell'umanità, senza imperialismi da una parte e pretese teocratiche dall'altra. Va tenuto fermo, allora, che in un senso "il dovere principale dello Stato è quello di procurare autonomamente l'educazione civile della propria nazione" e, nell'altro, che, per rendere educativo l'insegnamento della religione, "non basta esporre alla meglio una dottrina, col minimo di astruserie, ma bisogna accompagnarla colle pratiche rituali, suggestive dei sentimenti che caratterizzano la pietà religiosa". E per questo non può esservi spazio adatto nelle scuole.

5. Chiusura

Ci troviamo in un clima di grande concretezza e di ben scontornate esigenze, che vengono affrontate e risolte con indicazioni, che non mancano di rivelarsi meritevoli ancora oggi di attenzione sotto diversi aspetti, dalle quali si evince una linea – fatta di connessioni fra momento accademico e momento applicativo, di revisione delle polverose gerarchie disciplinari, di sensibilità al valore umanistico dei nuovi saperi, di precisa avvertenza dei limiti del costume pedagogico nazionale e di attenzione ai fattori di comunicazione e di comprensione universalistica – che non può certamente considerarsi esaurita. Appare del tutto chiaro, infine, che parlare di educazione e di pedagogia non vuol dire sbandierare sicurezze o vantare trionfi ma, piuttosto, cogliere problemi ed assumersi compiti. In altri termini: pensare e lavorare. Come dovrebbe sempre essere.

13. G. Jandelli, *Dell'insegnamento religioso nelle pubbliche scuole*, Rendiconti, serie II, vol. XLI, 1908, fasc. V, pp. 230-236 e fasc. VI, pp. 1-8.

P. Bertolini, *Educazione e politica*, Milano, Cortina Raffaello, 2003, pp. 176.

Educazione e politica di Piero Bertolini nasce in correlazione, con il convegno internazionale “*Educazione e politica. Senso della politica e fatica di pensare*” svoltosi a Bologna dal 7 al 9 novembre 2002, ma non in dipendenza da esso.

Educazione e politica, zone teorico-prassiche autonome ma interrelate dell’esperienza umana, sono interpretate, in questo testo, attraverso l’inquadratura pedagogico-fenomenologica bertoliniana, come due campi di esperienza originariamente e storicamente interconnessi e concorrenti alla formazione dell’uomo e del cittadino.

Uomo e cittadino sono dimensioni non disgiunte ma ricongiunte nella soggettività pensante e agente degli uomini e delle donne, i quali coesistono e coagiscono nel mondo intersoggettivamente e nella relazione con gli oggetti. Educazione e politica, quindi, indicano, insieme e nella reciproca correlatività, la consistenza e la coesistenza umana, intese come “Esserci la cui singolarità si realizza nella pluralità”.

L’esperienza politica è anche esperienza educativa e formativa, così come l’esperienza educativo-formativa è anche esperienza politica. La soggettività umana, attraverso queste esperienze dotate di senso, coglie la propria essenza originariamente relazionale, intersoggettiva. D’altro canto, l’originaria e trascendentale correlazione tra politica e educazione corrisponde anche al suo farsi fenomeno e storia e, così, “il tema del rapporto tra politica e educazione...”, fino dall’antichità classica, “ha costituito uno dei punti più qualificanti del suo impianto sociale e culturale. Ciò nella duplice direzione della politica verso l’educazione e dell’educazione verso la politica”.

Anche successivamente la politica si è interessata all’educazione e viceversa, tuttavia, da un certo momento in poi, nella storia, si è rotto quell’equilibrio costituito dal rispetto reciproco tra i due campi esperienziali in funzione del quale sia la politica sia l’educazione riconoscevano, ciascuna all’altra, l’autonomia e la specificità. Da qui la crisi sia della politica sia dell’educazione; di qui l’incapacità di entrambe le dimensioni dell’esperienza intersoggettiva di costituire, l’una per l’altra, l’ideazione regolativa.

Bertolini individua nella Rivoluzione francese tale momento di incrinatura, il cominciamento della perdita di un modo corretto di stare in relazione tra politica e educazione. Il modello di democrazia, inaugurato dalla Rivoluzione francese, da un lato, ha rilanciato l’educazione e le ha restituito le funzioni originarie e “le fondamentali idee espresse da quel grande pensatore, filosofo pedagogista e uomo politico che fu John Dewey”, dall’altro, nel corso del suo sviluppo storico e “del suo trava-

gliato cammino”, ha presentato, a macchia di leopardo, delle situazioni e dei contesti nei quali il rapporto tra politica e educazione si è sbilanciato o addirittura corrotto.

La democrazia, quindi, non può essere accettata, anche semanticamente, in modo tacito e univoco. Essa e la modernità costituiscono sia la delizia sia la croce della relazione tra educazione e politica. La democrazia, per essere autenticamente il denominatore comune e, contemporaneamente, il medium tra politica e educazione, e il contenuto “forte” di entrambe, ha bisogno di contenere e realizzare la propria formalità, trascendentalmente data nel presupposto dell’esistenza di un insieme di regole non contingenti, e la sua sostanzialità, relativa alla stessa gestione politica e educativa delle regole democratiche, della democrazia formale, in funzione della felicità, del benessere, della libertà e dell’autonomia di tutti e non solo di alcuni soggetti. Insomma, la democrazia va ancora progettata e costruita e molti esempi storici, italiani e non, invece, mostrano come essa sia stata utilizzata male divenendo strumento di potere in funzione di interessi di parte e egoistici.

In *Educazione e politica* cresce – di pagina in pagina – la ricchezza e la profondità del discorso e del pensiero di Bertolini. Il raccordo tra educazione e politica, nucleo concettuale e argomentativo del testo, si ramifica ulteriormente. Politica e educazione vanno interconnesse anche al diritto e all’etica, altri due spazi esperienziali e teorico-pratici di un progetto per l’umanità nel quale la politica non fagociti l’educazione, l’educazione non si assoggetti alla politica e nel quale, invece, entrambe rilancino la formazione “a tutto tondo” dell’uomo e del cittadino in base ai valori della democrazia e a un paradigma teorico-pratico (educativo-politico) che garantisca l’equità e la pari dignità a tutti gli uomini e a tutte le donne, nella formazione e nella prassi intersoggettiva e sociale.

In tale progetto anche il senso della cittadinanza viene rivisto da Bertolini alla luce del paradigma della complessità di marca moriniana. Bertolini fa una sorta di elogio della complessità, riconoscendo alle idee di Edgar Morin una forza autenticamente innovativa, la quale ha effettivamente impresso all’educazione e alla pedagogia un ripensamento globale e incisivo. Proprio la complessità e una nozione di globalizzazione non ridotta alla sola dimensione economica-economicistica dell’attualità ma riferita a tutti i fenomeni del mondo, intesi come fenomeni complessi e sistemici, rendono limitativa e ormai insensata una idea di cittadinanza esclusivamente locale o localistica e mettono in luce una cittadinanza planetaria alla quale non potrebbero non fare riferimento sia la pedagogia e l’educazione sia la politica.

In questo libro Bertolini, insomma, fa piazza pulita di molte ambiguità dannose all’educazione come alla politica, mentre restituisce a entrambe quella ambiguità produttiva e poetica che indica la complessità, la polisemia, la ricchezza teorica e pratica di due ambiti dell’umano, entrambi interconnessi e concorrenti alla realizzazione di una nuova e – contemporaneamente antichissima – umanità.

Ma in che cosa consiste questa valorizzazione dell’ambiguità (semantica, definitoria, contenutistica) sia del politico sia dell’educativo compiuta da Bertolini? Ci sembra che essa indichi con forza l’allarme dell’Autore per una crisi profonda sia della politica sia dell’educazione, una crisi che produce un ritorno dei soggetti educativi contemporanei al privato, allontanandoli sempre di più dalla partecipazione democratica alla vita sociale intersoggettiva, politica, appunto, con la strumentazione

educativa e formativa adeguata, con l'adeguata autonomia e con la capacità di sentire e di pensare con, non individualisticamente.

A questo punto l'autore di *Educazione e politica* non si limita a riprovare un generale o generico ritorno al privato e rilancia un "tempo privato" positivo e produttivo, tale da consentire al soggetto di fare una esperienza significativa per riappropriarsi, contemporaneamente, delle proprie strutture originarie e del proprio futuro, per riflettere su se stesso, sul mondo, sulle sue possibilità non immediate. Così, nello stesso senso, Bertolini riporta il discorso pedagogico e sull'educazione nei termini della formazione di un soggetto capace di pensare criticamente, consapevolmente, creativamente, di sentirsi-percepirsi-pensarsi intersoggettivamente e politicamente, e di essere autenticamente cittadino e non suddito. A questo concorre una scuola pubblica e non "privata".

È un testo, questo, particolarmente significativo, insomma, per l'ampiezza e la ricchezza delle questioni messe a disposizione del lettore, addetto ai lavori pedagogici e non. Esso è ancora più significativo – ci sembra – perché, inducendo chi legge a riflettere sulla interconnessione tra educazione e politica, non esclude il sentire ma, anzi, porta l'interlocutore non solo ad assaporare il gusto per l'impegno in educazione e nella vita sociale, ma anche a toccare la passione politica, la quale contiene pensiero, emozione, sentimento e desiderio di fare, non solo per sé. (M. R. Fiengo)

L. Curreri (a cura di), *Pinocchio in camicia nera. Quattro "pinocchiate" fasciste*, Cuneo, Nerosubianco edizioni, 2008, pp. 143, euro 12,00.

Pinocchio condivide con Robinson Crusoe un analogo destino letterario, quello di avere dato il via ad una serie di prodotti d'imitazione: le robinsonate hanno avuto un seguito internazionale, culminato con Verne, le pinocchiate sono prodotti di marca italiana, ma non per questo meno interessanti o degne di attenzione. Luciano Curreri, docente di Lingua e letteratura italiana a Liegi ed autore di una breve postfazione, da tempo si dedica alla ricostruzione di queste "pinocchiate" e nel 2002 ne ha pubblicato una breve storia presso Einaudi. A lui va il merito di questa raccolta, agile per dimensioni. Il curatore si ritaglia lo spazio solo di una breve postfazione dedicata a Carlo Alberto Madrignani, docente di Letteratura italiana all'Università di Pisa (dove anch'io lo ebbi maestro) recentemente scomparso, che fu intelligente e colto lettore del "romanzo" in generale e della letteratura "politica" e spesso minore della "nuova Italia". La postfazione, a cui si aggiungono alcune note al testo (per lo più volte a chiarire scelte di trascrizioni di lessico e di punteggiatura), è ben scritta, molto erudita, ma poco didascalica, laddove non sarebbe stata inopportuna qualche informazione in più specie per un lettore – penso a uno studente liceale o universitario – meno agguerrito. Il taglio della lettura è impostato su una prospettiva letteraria (come mette in evidenza la dedica a Madrignani) e di storia delle cultura, secondo le competenze del curatore. Ma il volume è denso di suggestioni, qui trascurate, anche per lo storico dell'educazione. Vediamo perché.

I testi presentati – tranne l'antologia di brani da *Pinocchio in un altro mondo* di Palmira Melesi-Fanti, illustrati da Carlo Pierantoni, e pubblicati a Torino dalla SEI nel 1938 – sono integrali e sono quasi tutti albi pubblicati a Firenze dalla Nerbini o da Marzocco. In più, sono ben scelti perché coprono un arco di tempo che va dal

1923 (*Avventure e spedizioni punitive di Pinocchio fascista* di Giuseppe Petrai, con disegni di Giove Toppi) al 1944 con un prodotto delle Edizioni Erre di Venezia dedicato ad un Pinocchio repubblicano (*Il viaggio di Pinocchio* di Ciapo, Bianconi). Ogni “pinocchiata” segue, dunque, una tappa dell’ascesa (e caduta) del regime: dal momento delle “purghe” all’irregimentazione dei giovani (*Pinocchio tra i balilla* di Cirillo Schizzo è del 1927); dalle imprese coloniali (l’anonimo *Pinocchio istruttore del Negus* è del 1939) alla Repubblica di Salò. Ciò testimonia come l’intenzione di piegare le coscienze e le menti sia connata al fascismo e ne accompagna senza dubbio tutta la parabola: ancora alla vigilia del crollo, le parole d’ordine e la sicurezza fiduciosa di certe “credenze” non vengono meno. A rafforzare questo giudizio è lo stile “letterario” (parola impegnativa e, perciò, virgolettata) di questi libelli.

Nonostante gli autori godessero al loro tempo di notorietà e fossero – specie gli illustratori – assai esperti, questi testi sono elementari, semplici, smaccatamente propagandistici, vale a dire costruiti su slogan facili da ricordare e da introiettare. In altri termini, letterariamente sono vergognosi per il loro livello molto basso. Pinocchio – sempre burattino e mai bambino – recita un ruolo fisso che lo porta da birichino e mariolo ad onesto, solerte difensore dell’ordine fascista con tutto l’apparato ideologico e propagandista del caso: l’irrisione dei “rossi”, presentati come codardi e fannulloni; l’esaltazione dei balilla; il ridimensionamento delle squadracce (sempre descritte come aliene da comportamenti violenti, giocherellone e costrette ad intervenire dalle provocazioni); la giustificazione del colonialismo in un’Africa, incapace di governarsi da sola, abitata da personaggi stolidi; la demonizzazione dell’Inghilterra; la derisione della libertà e della democrazia sinonimi di violenza, corruzione, ruberie.

Sono le parole d’ordine del regime presentate in storielline brevi – la più lunga di questa raccolta è di 56 pagine – dedicata ai bambini, ma forse anche ai loro genitori, specie a quelli con una storia di scarsa scolarizzazione. Così si spiegano l’esigenza della trama e la semplificazione lessicale: tutti devono capire, memorizzare, ripetere. Per questo si sceglie un personaggio come Pinocchio: innanzitutto, dà garanzia di italianità, perché è un prodotto originale di Collodi senza precedenti letterari “inquinanti”; in secondo luogo, è un prodotto dell’Italia unita; in terzo luogo, gli si attribuiscono tutte le caratteristiche che “servono”, dall’inventività al coraggio, dal disprezzo dei deboli alla fede indiscussa nel Capo e nel suo vangelo. Dio, Patria, Famiglia, da un lato; coraggio, virtù militari e senso di appartenenza, dall’altro, sono i riferimenti di queste pinocchiate. Esse mostrano una precoce sfiducia del regime nella scuola ed anticipano quel progetto di annullamento che non viene tanto dai “ritocchi” della riforma Gentile, ma dalla creazione di un apparato (parallelo alla scuola) di aggregazione giovanile. In questi albi (ma anche nel lungo volume antologizzato in appendice) Pinocchio non è mai (o è solo marginalmente e casualmente) a scuola: esso è in piazza, per la strada, con i camerati, alle adunanze dei Balilla, dove circola e si afferma il Verbo Mussoliniano. La vera formazione del perfetto fascista, dunque, passa per altre strade e per altri mezzi: a scuola, la variabile incontrollabile del maestro, che spiega ed interpreta le parole del Regime, e l’ineliminabilità dei contenuti culturali non possono essere con sicurezza completamente manipolabili, nonostante l’introduzione del *Libro* di Stato: di ciò il regime è consapevole e persegue perciò un suo progetto di società educante, di cui anche questi testi sono esempio e strumenti, al di fuori della scuola ed in parallelo con l’esperienza scolastica. Attraverso la mani-

polazione di un personaggio quasi mitico come Pinocchio, dunque, il fascismo cerca di plasmare fuori ed oltre la scuola la coscienza dei piccoli, ma anche degli adulti privi di cultura, disponibili alle “mode” culturali e facili prede di parole d’ordine roboanti e retoriche. (L. Bellatalla).

G. Honegger Fresco, *Maria Montessori. Una storia attuale*, Roma-Napoli, L’Ancora, 2008, pp. 232, Euro 15,50.

Grazia Honegger Fresco, Presidente dell’Associazione e dei Centri Nascita Montessori di Roma e Castellana (Va), condirettrice del trimestrale “I Quaderni Montessori” ed istruttrice CEMEA (Centri di Esercitazione ai Metodi dell’Educazione Attiva) ricostruisce in questo interessante volume la biografia di un personaggio molto noto al mondo pedagogico, Maria Montessori, cercando, però, di superare le lacune e le scorrettezze che nelle diverse biografie si sono succedute al fine di restituire al lettore “un’immagine ampia, spogliata dei toni agiografici... che non le corrispondono e di gratuite interpretazioni, tutt’altro che rare” (p. 12). L’occasione per la stesura del volume è rappresentata dalle iniziative organizzate in occasione delle celebrazioni per il centenario dell’apertura a Roma, nel 1907, della prima Casa dei bambini. All’Autrice questa appare, da subito, un’occasione ghiotta per rileggere la figura di Montessori, portando alla luce documenti dattiloscritti, lettere, materiali inediti, custoditi in archivi privati di allieve di Montessori e della stessa autrice del volume, redatti dalla stessa Montessori, ma anche del padre, Alessandro, che lascia “semplici fogli”, datati 1896, grazie ai quali è possibile trarre “notizie sulla nascita e sullo sviluppo fisico e intellettuale della figlia” (p. 20). Un volume questo che vuole far chiarezza, superando quell’immagine statica, “da santino” (p. 13), che si è diffusa nel panorama scientifico-culturale e a cui ha dato il suo contributo l’ultima *fiction* di Canale 5, dedicata al medico di Chiaravalle ed andata in onda nella primavera del 2007. Questa, in maniera poco problematica, ha presentato Montessori solo negli aspetti più superficiali, indulgendo “con numerose invenzioni su sentimentalismi materni... , o sui rapporti con la famiglia Montesano” (p. 9), trascurando le ragioni delle sue proposte, sottovalutando l’importanza della sua rivoluzione pedagogica con la scoperta della diversità, per privilegiare un racconto romanzato che poteva avere come protagonista qualsiasi altra donna degli inizi del Novecento. Ma allora perché proprio lei? Forse si sarebbe dovuto più puntare i riflettori sull’educazione, giacché l’educazione ha rappresentato il filo rosso di tutta la sua parabola esistenziale. Ma evidentemente affrontare il tema “educazione” avrebbe comportato una conoscenza così approfondita che gli sceneggiatori hanno optato per la via più facile, quella del chiacchiericcio e del pettegolezzo. Proprio per questo motivo e constatato che nessuno ha mosso critiche a quel racconto, è diventato urgente, per l’Autrice, ricostruire su documenti e fonti “certe” la storia di Maria Montessori, evidenziando come le sue proposte siano fortemente attuali, poiché hanno rivoluzionato il comune modo di intendere la relazione educativa tra maestro ed allievo, trovando in essa il punto di partenza per un mondo meno feroce, esaltando “l’educazione fin dalla nascita come aiuto alla vita, contro le metodologie selettive, giudicanti che continuano a prevalere” (p. 10). E nella ricostruzione dell’Autrice cadono molte leggende che circolano su Montessori, mettendo in rilievo come spesso un cattivo lavoro storiografico colori molte storie di

imprecisioni ed inesattezze, frutto di considerazioni e interpretazioni troppo frettolose. Montessori, infatti, per fare un esempio, non è stata la prima donna medico italiana. La prima donna a laurearsi in medicina, infatti, dopo l'Unità d'Italia "è stata nel 1877 a Firenze Ernestina Paper, la seconda Maria Farnè Velleda nel 1878 a Torino" (p. 32). Certo, avverte Honegger, anche lei stessa ha commesso molti errori in suoi precedenti lavori, poiché avendo "instancabilmente continuato a cercare nuovi documenti e dati", ha "dovuto constatare discordanze di date, di nomi" (p. 11). La stessa vita di Montessori ha causato queste inesattezze per via anche del suo continuo viaggiare, del suo peregrinare per seminare i risultati delle sue ricerche, che ha finito per nascondere gli anni della formazione, coincisi con l'esperienza della maternità e con le lotte femministe (p. 11). Il volume tenta di riempire queste lacune riportando alla luce le sue origini familiari (il padre, Alessandro, nato a Ferrara, fu dapprima impiegato alle saline di Comacchio e, poi, ispettore nel settore dei tabacchi per il nuovo Regno e, successivamente, inviato per controlli a Chiaravalle), il suo percorso formativo, il suo impegno nel campo delle "deficienze", il suo amore contrastato per Montesano, le sue lotte femministe, le sue amicizie, le sue letture, il suo lavoro con i disabili mentali, l'apertura della prima Casa dei bambini nel quartiere San Lorenzo a Roma, grazie a Talamo, direttore dell'Istituto dei Beni stabili, i suoi viaggi. Honegger mette in evidenza l'afflato educativo che anima da subito il lavoro della Montessori, che capisce come il passaggio dalla Medicina alla Pedagogia sia la sola chiave per la rieducazione di soggetti ritardati. Ma di più, Montessori ha evidenziato come sia possibile creare un'educazione pensata per tutti, che sviluppi le capacità insite in ogni soggetto, portando l'esperienza educativa con bambini disabili all'interno del mondo popolato dai bambini normali. Sarebbe stato interessante, per una maggiore completezza del volume, un collegamento tra la ricostruzione meticolosa degli aspetti biografici e gli studi, che nell'ambito pedagogico sono stati dedicati alla stessa Montessori (in questo senso mancano riferimenti bibliografici a studi importanti del settore: come i lavori di De Bartolomeis, di Cives, di Catarsi, per citare alcuni, che forse avrebbero meritato almeno una citazione!). Il volume termina con la pubblicazione di alcuni documenti inediti (una lettera indirizzata a Giuliana Sorge, in cui Montessori esprime alcuni pensieri sulla possibile assegnazione del Nobel, alcuni appunti scritti nel 1947 per Adele Costa Gnocchi, come idea guida nell'osservazione del neonato, un foglio di appunti trovato nell'archivio "Giuliana Sorge" e un commento alla Dichiarazione di Libertà espresso a New York nel Natale del 1951, uno dei suoi ultimi scritti, già uscito nel 1996-97 nella rivista "Quaderno Montessori") molto interessanti per portare alla luce quelle idee rimaste ancora inesplorate del complesso pensiero di Montessori. Un bel volume questo di Honegger, da leggere tutto d'un fiato, ricco di spunti di riflessione, che introduce ed accompagna il lettore nei meandri della vita e del pensiero di una donna che ha ancora molto da dire, restituendo il senso del lavoro dello storico, che porta alla luce frammenti di un passato, fondamentali per la costruzione di un futuro davvero migliore! (**A. Magnanini**)

M. Livi Bacci, *Avanti giovani, alla riscossa. Come uscire dalla crisi giovanile in Italia*, Bologna, il Mulino, 2008, pp. 118, Euro 10,00.

L'agile, ma non per questo meno interessante, volume di Massimo Livi Bacci, noto studioso di Demografia, prende in esame uno dei temi più scottanti della nostra contemporaneità e, ciononostante, tra i più disattesi dalle politiche. Sulla condizione giovanile, infatti, pare siano più le prese di posizione (spesso contraddittorie e infarcite di luoghi comuni) e le vacue dichiarazioni di intenti che non le decisioni e i provvedimenti concreti per valorizzare – ad ampio raggio – le nuove generazioni e per consentirne l'ingresso, a tutti gli effetti, in una fase di vita adulta, ovvero con reali possibilità di autonomia e di incisività sociale.

L'assunto di partenza di Livi Bacci è semplice e chiaro, elementare nella sua logicità quanto tenuto in poca considerazione dai nostri governanti: è ai giovani che saranno affidate, nel giro di pochi decenni, le sorti del Paese. E, al riguardo, lo scenario che si prospetta non è tra i più confortanti: "pochi, lenti, in ritardo" (p. 33), i nostri giovani sono oggi in una condizione tale da svilirne le potenzialità, con ripercussioni negative sulla società italiana nel suo complesso (non mancano puntuali riferimenti a quello che avverrà nel settore produttivo, in quello della ricerca e della gestione politica della comunità, per esempio) che non tarderanno a mostrarsi in tutta la loro gravità se non si correrà al riparo per contrastare questa "sindrome del ritardo" (p. 34) da cui è afflitto il nostro sistema e per invertire la tendenza con opportuni investimenti.

I "sintomi" di questo ritardo nella transazione allo stato adulto, spiega l'Autore, sono assai evidenti: dall'allungamento dei processi formativi (senza peraltro garanzia di efficacia) alla elevata e crescente età alla quale si abbandona la casa dei genitori per un'abitazione autonoma; dall'elevata e crescente età di ingresso nel mondo del lavoro all'aumento dell'età alla quale i giovani iniziano una stabile vita di coppia al ritardo, infine, nella formazione delle decisioni riproduttive, e l'aumento dell'età dei genitori alla nascita di un figlio (cfr. pp. 38-39). Non è un caso che, convenzionalmente, quando l'Autore si riferisce ai giovani lo faccia pensando alla fascia d'età 15-30, ma con la consapevolezza che, appunto, l'età non possa essere né l'unico né, tanto meno, il più attendibile, ormai, parametro di definizione per uno *status* qualitativamente assai complesso.

Con numerosi dati alla mano (i prodotti di ricerche statistiche e demografiche inerenti l'Italia e in comparazione con altre realtà europee, e anche extraeuropee), ma soprattutto mediante una capacità interpretativa – che ci dice chiaramente come i dati, i numeri non siano in realtà che i testimoni di loro stessi e nulla più, se non inseriti in un quadro di senso problematico tutto da costruire – Livi Bacci tenta di spiegarci alcune tra le più significative sfaccettature di questo universo giovanile in crisi, dimostrando come – nonostante siano di meno rispetto agli inizi del Novecento, più in salute, più istruiti e, in generale, in una condizione di benessere assai più elevata – i giovani di oggi contino, di fatto, assai poco nella società e, comunque, meno che in altri Paesi. Il fenomeno – si dice esplicitamente – non è solo italiano, ma da noi è presente in maniera assai accentuata, inserito in un circolo vizioso nel quale diventa difficile districare e distinguere le cause dagli effetti ed isolare i vari fattori che lo determinano.

Come uscirne? "Dunque i giovani – annota l'Autore – non sono una casta, una classe, un ceto; non sono più uniti tra loro di quanto lo siano gli adulti o gli anziani. Soffrono di analoghe disuguaglianze economiche, si dividono secondo simili linee politiche, vivono contesti culturali distinti. Non formando un gruppo coeso, la loro

riscossa non è rivendicativa e non è ‘contro’ qualcuno o qualcosa. Essa va piuttosto intesa come una riconquista di quelle prerogative perdute di cui abbiamo parlato, di quello spazio di azione politico, sociale ed economico dal quale sono stati esclusi, o che hanno abbandonato, con danno per sé e per lo sviluppo del paese” (pp. 80-81). Investire sui giovani di oggi, quindi, sugli adolescenti che saranno i giovani di domani, a partire dalla scuola e senza trascurare gli immigrati, cui si deve l’aumento della natalità e nella prospettiva che, nel prossimo futuro, gli immigrati di seconda generazione saranno una quota sempre più consistente del nostro tessuto giovanile. Ma favorire anche l’occupazione femminile, sostenere le famiglie, puntare sulla ricerca, sul lavoro, incoraggiare l’attivismo politico. E non manca una proposta più concreta e dettagliata: Livi Bacci pensa, per esempio, ad un “fondo”, aperto e gestito dall’Inps, intestato ad ogni neonato: garantire, cioè, tramite un investimento pubblico, ad ogni individuo, una volta maggiorenne, una dotazione di risorse che, opportunamente impiegate, facilitino la transazione alla vita adulta e autonoma, eliminando al contempo, sia pure parzialmente, le disparità connesse alle condizioni delle famiglie d’origine (cfr. pp. 94-96).

Il sistema pubblico, dunque, con le sue garanzie e a tutela di un assetto democratico, in una stagione storica che purtroppo ne conosce sempre più l’emarginazione in nome delle imperanti leggi di mercato e delle prevaricazioni e ingerenze del settore privato, è finalmente e chiaramente indicato come il motore di una non più rinviabile inversione di tendenza: in effetti, l’approccio a una simile questione non può essere in alcun modo settoriale e parcellizzato, ma scaturire da una precisa volontà politica, tale da mobilitare significative risorse finanziarie e, più in generale, da attivare i necessari interventi collaterali e di sostegno.

Solo un piccolo “neo”, per così dire, da segnalare: nelle riflessioni dedicate al mondo universitario e della ricerca, circa il quale l’Autore denuncia giustamente la miscela perversa tra effetti negativi della sindrome del ritardo e le politiche pubbliche (che – per dirla senza mezzi termini – ha creato e incentivato la precarietà proprio laddove la lunga formazione e il livello stesso del lavoro richiedono stabilità e continuità), aleggia il mito del “talento naturale” e del legame tra giovane età e produttività in senso “innovatore” (cfr. p. 57-59, 70-73). Anche in questo caso, è vero, ci sono dati alla mano relativamente alle “scoperte” dell’ingegno: “l’età modale alla scoperta si aggira attorno ai 35 anni, e la curva raggiunge valori molto bassi dai 55 anni in poi” (p. 57). Se a questo, poi, si aggiunge che si ritiene che l’esperienza (e quindi la maggiore età) conti assai più per la docenza che non per la ricerca (cfr. p. 71), il quadro che ne esce potrebbe tradire in parte sia l’idea del ricercatore che quella del docente – da considerarsi fusi in un’unica entità – come professionista, ovvero, *in primis*, come prodotto di una formazione *ad hoc*, sistematica e mai conclusa una volta per tutte. Al giovane, in definitiva, deve essere garantita la possibilità di fare esperienza, considerandola e tutelandola già come un lavoro a tempo pieno, giacché la ricerca (così come tutti i lavori “creativi”) è sempre un mix di “scoperta” e di “studio”, e mai l’una senza l’altro e viceversa. (E. Marescotti)

Documenti e Attività

VERBALE della RIUNIONE

del gruppo di ricerca PRIN 2006 "Educazione e Politica dalla caduta del Fascismo ai giorni nostri" - Università degli Studi di Parma - Dipartimento di Storia - Aula K1
21 novembre 2008 - Verbalizzazione di Elena Marescotti

Presenti: Giovanni Genovesi, Vincenzo Sarracino, Vasco D'Agnese, Lucia Ariemma, Maria Rosaria Fiengo, Maura Gelati, Luciana Bellatalla, Elena Marescotti, Angela Magnanini, Daniela Ritrovato, Anna Ranon, Giovanni Gonzi, Giuseppe Papagno, Piergiovanni Genovesi, Alessandra Avanzini, Angelo Luppi, Paolo Russo
I lavori si aprono alle ore 10.00.

G. Genovesi: presenta il primo numero della rivista "SPES", comunicando che sono disponibili n. 350 copie e proponendone la spedizione ad una lista di colleghi strutturati nei quattro raggruppamenti M-PED (da lui individuata) e ai colleghi strutturati dei raggruppamenti M-STO che sarà cura del gruppo di Parma individuare e comunicare. La proposta viene approvata all'unanimità.

V. Sarracino: propone la data di svolgimento del Convegno PRIN a Caserta-Cassino (9-10-11 giugno 2009).

P. Russo: interviene sulla proposta di Sarracino, entrando nel dettaglio dell'organizzazione logistica. A questo proposito, rileva Russo, i lavori del Convegno potrebbero iniziare a Caserta, alle ore 16.00 del 9/06. Seguirebbe pernottamento a Caserta e, la mattina del 10/06, seconda sessione di lavoro fino all'ora di pranzo. Dopo pranzo si potrebbe partire per Cassino, svolgere la terza sessione dalle ore 16.00. Poi pernottamento a Cassino e, al mattino dell'11, quarta ed ultima sessione di lavoro.

P. Genovesi: interviene sulle proposte Sarracino/Russo, illustrando alcuni problemi circa l'Unità locale di Parma, impegnata nell'organizzazione di un altro Convegno nello stesso periodo. Propone, pertanto, uno spostamento di date.

V. Sarracino: comunica che, circa l'Unità locale di Napoli non ci sono problemi e, al contempo, che sta impegnandosi per reperire ulteriori fondi da investire nel Convegno, al fine anche di coprire le spese di pernottamento a tutti i relatori.

P. Russo: per impegni didattici già presi, risulta difficile spostare le date.

G. Genovesi: riassume il dibattito sull'organizzazione del Convegno. La discussione si conclude con la decisione, presa all'unanimità, di svolgere il Convegno di Caserta-Cassino, secondo il programma indicato da Russo, nei giorni 9, 10 e 11 giugno 2009. La pubblicazione degli Atti consisterà in due volumi (per agevolarne la diffusione e l'adozione); al riguardo, le relazioni saranno raggruppate per affinità tematiche, e non per appartenenza alle varie Unità Locali. Inoltre, Genovesi propone che al Convegno di Caserta, si organizzi un omaggio per la giubilazione del Prof. Sarracino. Infine, Genovesi chiede di indicare i nomi dei partecipanti con una relazione.

Segue una discussione, in seguito alla quale si approvano all'unanimità le proposte relative alla pubblicazione degli Atti e l'iniziativa di omaggio al Prof. Sarracino. Sarracino interviene ringraziando per l'iniziativa e ricordando che, circa gli Atti, saranno pubblicate anche le relazioni di coloro che non potranno presenziare al Convegno ma che, comunque, invieranno in tempo utile il loro contributo per la stampa.

I nomi dei relatori saranno comunicati con precisione a Genovesi via e-mail nel corso delle prossime settimane (Ferrara: 7 relatori; Napoli: 6; Cassino: 6; Parma: 3).

V. Sarracino: sollecita a comunicargli al più presto via e-mail i nomi dei relatori, in modo tale che possa prenotare l'albergo per tempo e nel rispetto delle scadenze di impegno dei fondi PRIN.

Alle ore 11.35, l'incontro prosegue con la presentazione dei progetti di ricerca.

P. Russo: la ricerca riguarderà il rapporto Scuola/Politica nel Mezzogiorno, con attenzione ai problemi dell'edilizia e dell'assistenza scolastica e, quindi, all'atteggiamento degli enti locali.

Interviene Genovesi, ricordando che Barbieri e Lombello preciseranno il loro argomento con il coordinatore della loro UO, prof. Paolo Russo.

L. Ariemma: la ricerca riguarderà lo studio della normativa e della partecipazione sociale alla vita attiva della scuola, nella prospettiva del sistema formativo integrato.

V. D'Agnese: la ricerca riguarderà l'analisi di alcuni concetti centrali nell'opera di E. Morin, per rintracciare possibili impostazioni del nesso Educazione/Politica e di ribaltare la "filiera" che, dall'Economia e attraverso la Politica, sovrasta l'Educazione.

M. R. Fiengo: la ricerca proseguirà nell'approfondimento dell'autonomia scolastica e, nello specifico, affronterà lo studio della figura di Alberto Manzi.

V. Sarracino: la ricerca riguarderà l'MCE.

G. Genovesi: Il ruolo di Giovanni Gentile nella pedagogia italiana: luci e ombre.

A. Avanzini: la ricerca si propone di ricostruire l'idea di Didattica nell'Università, a partire dall'analisi dell'opera e del pensiero di D'Alessandro.

L. Bellatalla: la ricerca riguarderà il modello universitario dal 1945 ad oggi.

Pausa pranzo. Si riprende alle ore 13.30.

M. Gelati: la ricerca riguarderà le politiche di integrazione dei diversamente abili nell'Università, a partire dall'analisi di fonti più informali rispetto a quelle legislative: siti internet, materiali informativi delle Università, interviste ai delegati del Rettore ecc.

A. Luppi: la ricerca verterà sulla figura del docente di scuola secondaria superiore impegnato nel biennio e, quindi, sulla sua funzione di cerniera tra scuola media inferiore e superiore nel periodo didattico di compimento dell'obbligo.

A. Magnanini: la ricerca riguarderà il passaggio dall'educazione fisica adattata al modello dello sport integrato, dal 1973 ad oggi.

E. Marescotti: la ricerca riguarderà i problemi, al crocevia tra epistemologia e politica, relativamente all'educazione in età senile e, quindi, al rapporto tra Scienza dell'educazione e l'ambito medico (Geragogia).

P. Genovesi: la ricerca riguarderà il rapporto tra Educazione e Politica così come emerge dal manuale di Storia contemporanea utilizzato nelle scuole nel periodo tra la fine della guerra fredda e i giorni nostri.

G. Gonzi: la ricerca riguarderà il rapporto Educazione/Politica negli anni Sessanta e Settanta.

G. Papagno: ha lasciato indefinito il suo argomento data l'incertezza della sua partecipazione per motivi di salute.

Alle ore 14.25, **G. Genovesi** conclude i lavori riepilogando le decisioni prese:

- il programma di massima del Convegno Caserta-Cassino per i giorni 9, 10 e 11 giugno 2009;

- gli Atti del Convegno, in due volumi, curati uno da Sarracino e l'altro da Russo (i due organizzatori); le relazioni (presumibilmente una ventina) non dovranno superare le 30.000-32.000 battute).

Infine, Genovesi ricorda che il prossimo numero della rivista “SPES” conterrà il presente verbale e invita tutti gli interessati a mandargli gli articoli (max. 18.000 battute) e le recensioni entro la fine di febbraio 2009, in modo tale che il fascicolo possa uscire a giugno 2009, in occasione del Convegno.

Informazioni

**La Sezione italiana della
Sodalitas Pro Investigatione Comparata Adhaesa Educationi (SPICAE)
coordinata dal prof. Giovanni Genovesi
ha organizzato per i giorni 18, 19 e 20 maggio 2009 il seguente
Convegno Internazionale di Studi**

La formazione docente tra attualità e storia

Con il Patrocinio:

dell'Università degli Studi di Ferrara - della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Ferrara - del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Ferrara - della SSIS (Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario) dell'Università degli Studi di Ferrara - dell'USP (Ufficio Scolastico Provinciale di Ferrara) - della SPES (Società di Politica, Educazione e Storia) - della rivista “Ricerche Pedagogiche”.

Programma

18 maggio 2009 – Aula Magna dell'Università di Ferrara

Chairman: Luciana Bellatalla (Università degli Studi di Ferrara)

ore 11.00 - Saluti delle Autorità:

Patrizio Bianchi, Rettore dell'Università degli Studi di Ferrara

Marcello D'Agostino, Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università degli Studi di Ferrara

Paolo Frignani, Direttore del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Ferrara

Vincenzo Viglione, Dirigente dell'USP - Ufficio Scolastico Provinciale di Ferrara

ore 11.30 - Saluti e apertura dei lavori del Coordinatore italiano della SPICAE:
Giovanni Genovesi

Tema: Modelli e organizzazione della formazione docente

ore 12.00 - Agustín Escolano Benito (Universidad de Valladolid), *La construcción sociohistórica de la profesión docente*

ore 12.40 - Dibattito

ore 13.15 - Buffet

ore 15.00 - José António Afonso (Universidade do Minho), *As Conferências Pedagógicas e a identidade profissional docente no Portugal oitocentista*

ore 15.40 - Floriana Falcinelli (Università degli Studi di Perugia), *Origini e prospettive della formazione a distanza dei docenti*

ore 16.20 - Raquel Pereira Henriques (Universidade Nova de Lisboa), *Cultura e prática pedagógica dos professores do ensino liceal em Portugal (1947-1974)*

ore 17.00 - Coffee break

ore 17.30 - Antonio Viñao Frago (Universidad de Murcia), *Modelos de formación del profesorado de secundaria en España desde su configuración como tal en el XIX*

ore 18.10 - Elena Marescotti (Università degli Studi di Ferrara), *La SSIS, ovvero la formazione universitaria dei docenti (1999-2008)*

ore 18.50 - Dibattito

19 maggio 2009 – Aula Magna dell'Università di Ferrara
Chairman: Agustín Escolano Benito (Universidad de Valladolid)

Tema: Politica scolastica e formazione docente

ore 9.00 - António Gomes Ferreira (Universidade de Coimbra), *Políticas de formação de professores do ensino secundário em Portugal*

ore 9.40 - Juan Manuel Fernández Soria (Universidad de Valencia), *La cultura de la ciudadanía en la formación de los maestros españoles, entre el regeneracionismo y la segunda República*

ore 10.20 - Roberto Sani (Università degli Studi di Macerata), *Politica scolastica e formazione docente nell'età giolittiana*

ore 11.00 - Coffee break

ore 11.30 - Maria Mogarro (Instituto Politécnico de Portalegre), *A formação de professores primários em Portugal: permanências e mudanças*

ore 12.10 - Nicola S. Barbieri (Università degli Studi di Modena-Reggio Emilia), *Formazione degli insegnanti e portfolio*

ore 12.50 - Dibattito

ore 13.15 - Buffet

Chairman: Paolo Russo (Università degli Studi di Cassino)

ore 15.00 - Miguel Beas Miranda (Universidad de Granada), *Incidencia de la reforma educativa de 1970 en la formación del profesorado inercias y cambios*

ore 15.40 - Alessandra Avanzini (Università degli Studi di Milano-Bicocca), *Ruolo e funzione dell'insegnante nell'opera di Maria Montessori*

Tema: L'associazionismo degli insegnanti

ore 16.20 - Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa), *Associativismo docente e construção da profissão nas primeiras décadas do século XX. O exemplo dos professores do ensino liceal*

ore 17.00 - Coffee break

ore 17.30 - Miryam Raquel Carreño Rivero, Teresa Rabazas Romero (Universidad Complutense de Madrid), *Prensa pedagógica y formación del profesorado de enseñanza secundaria en la primera mitad del siglo XX en España*

ore 18.10 - Sandro Baffi (Université Paris IV Sorbonne), *Les IUFM (Institut universitaire de Formation des Maîtres): bilan et perspectives*

ore 18.50 - Dibattito

20 maggio 2009 – Aula Magna dell'Università di Ferrara

Chairman: Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa)

ore 9.00 - Vincenzo Sarracino (Università degli Studi di Napoli-Federico II), *Sindacalismo e classe magistrale*

ore 9.40 - Margarida Louro Felgueiras (Universidade do Porto), *O associativismo dos professores do ensino primário na formação da identidade docente em Portugal (séculos XIX e XX)*

ore 10.20 - Dibattito

ore 10.45 - Giovanni Genovesi (Università degli Studi di Ferrara, Coordinatore italiano SPICAE), *Chiusura dei lavori*

ore 11.15 - Coffee break

ore 11.30 - Assemblea dei soci della SPICAE

ore 13.30 - Buffet

Il Convegno è stato realizzato grazie al contributo del Ministero dell'Università e della Ricerca (PRIN 2007), della SSIS dell'Università degli Studi di Ferrara e del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Ferrara - **Comitato scientifico e organizzativo:** Giovanni Genovesi, Luciana Bellatalla, Elena Marescotti - **Segreteria:** Angela Magnanini, Anna Ranon,

Daniela Ritrovato - **Per informazioni:** Tel. 0532/293510-293511-293514-293522; E-mail: gng@unife.it - È riconosciuto l'esonero dal servizio per la partecipazione al Convegno (per gli insegnanti di scuole di ogni ordine e grado, per il personale direttivo ed ispettivo) ai sensi della normativa vigente.

**SECONDA UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI CASSINO**

CONVEGNO NAZIONALE DI STUDI

***Educazione e Politica in Italia
1945-2008***

Caserta, 9 e 10 giugno - Cassino, 10 e 11 giugno 2009

PROGRAMMA

Martedì 9 giugno 2009 ore 15.30 – 19.30

Caserta – Aula del Consiglio della Facoltà di Psicologia

Presiede: **Vincenzo Sarracino**

- 15.30-16.00 Saluti delle autorità accademiche
16.00-16.15 *Presentazione del Convegno*
16.15-16.45 **Giovanni Genovesi**, *Il ruolo di Giovanni Gentile nella pedagogia italiana del dopoguerra: luci e ombre*
16.45-17.15 **Giovanni Gonzi**, *Proposte e innovazioni scolastiche nell'età del centrosinistra in Italia (1962-1968)*
17.15-17.30 Coffee-break
17.30-18.00 **Vasco d'Agnese**, *La prospettiva costruttivista in pedagogia. Una lettura dell'opera di Morin*
18.00-18.30 **Maria Rosaria Fiengo**, *Un maestro "unico" declinato al plurale: Alberto Manzi*
18.30-19.30 Dibattito

Mercoledì 10 giugno 2009 ore 10.00-13.30

Caserta – Aula del Consiglio della Facoltà di Psicologia

Presiede: **Giovanni Genovesi**

- 10.00-10.30 **Vincenzo Sarracino**, *Raffaele Laporta e il nesso inscindibile tra educazione e politica. L'esperienza della Cooperazione educativa.*
10.30-11.00 **Maura Gelati**, *Le politiche di integrazione dei diversamente abili nell'Università*
11.00-11.30 Coffee-break
11.30-12.00 **Lucia Ariemma**, *La scuola oltre la scuola. Gli anni Settanta e l'apertura al territorio*
12.00-12.30 **Nicola Silvio Barbieri**, *Lo scautismo in Italia negli anni Settanta tra tradizione e innovazione*
12.30-13.30 Dibattito

Mercoledì 10 giugno 2009 ore 15.00-19.30

Cassino – Aula Magna della Facoltà di Scienze Motorie

Presiede: **Paolo Russo**

- 15.00-15.30 Saluti delle Autorità accademiche
15.30-16.00 **Luciana Bellatalla**, *Il modello di università in Italia dal 1945 ad oggi*
16.00-16.30 **Alessandra Avanzini**, *Didattica nell'università. Una rilettura dell'opera di Vittorio D'Alessandro*
16.30-16.45 Coffee-break
16.45-17.15 **Elena Marescotti**, *Scienza dell'educazione vs. Geragogia. Alcuni problemi tra epistemologia e politica*
17.15-17.45 **Angela Magnanini**, *Lo sport integrato: sfida dell'educazione o scelta ideologica?*
17.45-18.15 **Fabrizio Pizzi**, *Le politiche di integrazione dei ragazzi immigrati nella scuola italiana*
18.15-19.15 Dibattito
19.15-20.30 Riunione Direttivo SPES
21.00 Cena sociale presso Ristorante "Al boschetto"

Giovedì 11 giugno 2009 ore 9.30-13.30

Cassino – Aula Magna della Facoltà di Scienze Motorie

Presiede: **Luciana Bellatalla**

- 9.30-10.00 **Paolo Russo**, *Educazione e politica. Il ruolo degli enti territoriali*
10.00-10.30 **Donatella Lombello**, *Biblioteche scolastiche e sezioni per ragazzi negli anni '50 e '60*
10.30-10.45 Coffee-break
10.45-11.15 **Piergianni Genovesi**, *La storia defascistizzata 1943-1945*
11.15-11.45 **Angelo Luppi**, *Essere docente oggi nella scuola dell'autonomia*
11.45-12.15 **Annunziata Marciano**, *Essere dirigente oggi nella scuola dell'autonomia*
12.15-13.00 Dibattito
13.00 Conclusioni di **Giovanni Genovesi**, Presidente della SPES, Coordinatore nazionale del PRIN 2006

Volumi pubblicati del PRIN

Nel mese di gennaio 2009 è uscito il

Vol. II - a cura di Giovanni Genovesi (Università di Ferrara)
Educazione e politica in Italia (1945-2008)
Università e ricerca educativa

Prossime uscite

Seguiranno nell'annata 2009 le uscite dei restanti tre volumi degli atti del Convegno PRIN tenuto a Ferrara nel maggio 2008.

Vol. I - a cura di Giuseppe Papagno (Università di Parma)
Educazione e politica in Italia (1945-2008)
Consenso politico e formazione del Potere

Vol. III - a cura di Vincenzo Sarracino (Università di Napoli)
Educazione e politica in Italia (1945-2008)
Fratture politiche ed epistemologiche per un nuovo sistema educativo

Vol. IV - a cura di Paolo Russo (Università di Cassino)
Educazione e politica in Italia (1945-2008)
Politica, Educazione, Territorio

Soci SPES

Soci fondatori

| | |
|----------------------|-------------------------------|
| Ariemma Lucia | Università di Napoli |
| Avanzini Alessandra | Università di Milano-Bicocca |
| Barbieri Nicola | Università di Modena-Reggio |
| Bellatalla Luciana | Università di Ferrara |
| Bosna Vittoria | Università di Bari |
| D'Agnese Vasco | Università di Napoli |
| Fiengo M. Rosaria | Università di Napoli |
| Gelati Maura | Università di Milano-Bicocca |
| Genovesi Giovanni | Università di Ferrara |
| Genovesi Piergiorgio | Università di Parma |
| Gonzi Giovanni | Università di Parma |
| Lombello Donatella | Università di Padova |
| Luppi Angelo | Università di Ferrara |
| Magnanini Angela | Università di Ferrara |
| Marchesini Daniele | Università di Parma |
| Marciano Annunziata | Università di Cassino |
| Marescotti Elena | Università di Ferrara |
| Messuri Immacolata | Università di Cassino |
| Mora Alba | Università di Parma |
| Papagno Giuseppe | Università di Parma |
| Paoli Sistoli Nella | Dirigente scolastica a riposo |
| Ranon Anna | Università di Ferrara |
| Ritrovato Daniela | Università di Ferrara |
| Russo Paolo | Università di Cassino |
| Sarracino Vincenzo | Università di Napoli |

Nuovi soci

| | |
|------------------|--------------------------------|
| Bognandi Luciano | Libera Università di Bolzano |
| Loré Biagio | Università di Roma Tre |
| Pizzi Fabrizio | Università di Cassino |
| Scurati Cesare | Università Cattolica di Milano |

Dal maggio 2008 alla data del seminario del 2009, il C.D. potrà nominare per cooptazione tutti i soci che riterrà opportuno e che, ovviamente, acconsentano di esserlo.

Ogni socio è tenuto a versare la quota di iscrizione entro i primi tre mesi dell'anno solare.

Le quote saranno versate in un c.c. postale di Ferrara n. 24/11233405531. Le quote sono differenziate secondo il ruolo e la posizione del socio:

| | | | |
|-------------------------------|-----------------|------------------------------|---------|
| - professore ordinario | 80 euro annuali | - assegnisti e dottorandi | 20 euro |
| - professore associato | 60 euro | - dirigenti scolastici | 60 euro |
| - dirigenti scol. in pensione | 30 euro | - ricercatore | 40 euro |
| - docenti di scuola | 40 euro | - docenti di scuola in pens. | 20 euro |

2 – Giovanni Genovesi

- contrattisti

15 euro

- studenti

20 euro

Sommario - n. 2 – a. II – giugno 2009

Articoli

- *“Cuore” e l’utopia di una scuola popolare*,
Giovanni Genovesi - **1**
- *Identità e pluralità culturale della scuola ebraica in
Italia*, Carla Callegari - **9**
- *Omnicrazia e Centri di Orientamento Sociale nel pen-
siero pedagogico di Aldo Capitini*, Marco Catarci - **17**
- *Il processo ai manuali di storia all’indomani della
Grande Guerra. Considerazioni su “Pacifismo e storia”
di Gioacchino Volpe*, Piergiovanni Genovesi - **23**
- *Note di cultura pedagogica al Regio Istituto Lombar-
do di Lettere Scienze e Arti*, Cesare Scurati - **28**

Notizie, Recensioni e Segnalazioni - 35

P. Bertolini, *Educazione e politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003 (M. R. Fiengo) – L. Curreri (a cura di), *Pinocchio in camicia nera. Quattro “pinocchiate” fasciste*, Cuneo, Nerosubianco edizioni, 2008 (L. Bellatalla) – G. Honegger Fresco, *Maria Montessori. Una storia attuale*, Roma-Napoli, L’Ancora, 2008 (A. Magnanini) – M. Livi Bacci, *Avanti giovani, alla riscossa. Come uscire dalla crisi giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2008 (E. Marescotti)

Documenti e Attività della Spes - 43

Verbale della Riunione del 21 novembre 2008 (p. 43) – Programma Convegno SPICAE: *La formazione docente tra attualità e storia*: 18-20 maggio 2009 (p. 45) – Programma Convegno PRIN Caserta-Cassino *Educazione e Politica in Italia – 1945-2008*: 9-11 giugno 2009 (p. 47) – Volumi pubblicati del PRIN (p. 48) – I Soci della SPES (III di coperta).