

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

2010

Gennaio-Marzo 2010

a. III-n. 3

suppl. al n. 175 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

Editoriale	1
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, Piergiorgio 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, <i>Educazione e politica</i> , Milano, Raffaello Cortina, 2003 (M. R. Fiengo) – L. Curreri (a cura di), <i>Pinocchio in camicia nera. Quattro "pinocchiate" fasciste</i> , Cuneo, Nerosubianco edizioni, 2008 (L. Bellatalla) – G. Honegger Fresco, <i>Maria Montessori. Una storia attuale</i> , Roma-Napoli, L'Ancora, 2008 (A. Magnanini) – M. Livi Bacci, <i>Avanti giovani, alla riscossa. Come uscire dalla crisi giovanile in Italia</i> , Bologna, il Mulino, 2008 (E. Marescotti)	
Documenti e Attività della Spes	43
Verbale della Riunione del 21 novembre 2008 (p. 43) – Programma Convegno SPICAE: <i>La formazione docente tra attualità e storia</i> : Ferrara: 18-20 maggio 2009 (p. 45) – Programma Convegno PRIN Caserta-Cassino: <i>Educa-</i>	

2 – Giovanni Genovesi

zione 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).

Educazione, Politica e storiografia

Giovanni Genovesi

Educazione e Politica sono strettamente connesse e la Storia funge da amalgama. Solo certe menti confuse pensano e dicono che l'Educazione debba restare rigorosamente scissa dalla Politica, visto che quest'ultima è teatro di dibattiti e di interessi che possono apparire, e spesso lo sono, meschini, che i fini che essa persegue sono tutti a breve o a medio termine, mentre l'educazione persegue ideali che ciascuno sa, o dovrebbe sapere, che non potranno mai essere attinti.

La Politica, dunque, si pone fini che avverte come necessario raggiungere, l'Educazione, invece, persegue utopie che si spostano sempre più in avanti e proprio da questo trae incoraggiamento a proseguire. Entrambe, però, si muovono attraverso una progettualità e un impegno operativo che si concretizza nella storia, ossia acquista senso e significato in quel contesto particolare anche se è proprio quel contesto che intendono migliorare e oltrepassare.

La scuola è il luogo d'incontro per eccellenza di Educazione e Politica. La scuola che funziona è la testimonianza lampante che il rapporto educativo non è solo un ideale sempre perfezionabile, ma è anche un mezzo per cercare di perseguire l'ideale stesso. Il paradigma, l'ideale, si è fatto mezzo, modello, per rendere funzionale il concetto di Educazione e di Scienza dell'educazione.

In questa direzione, non solo risultano incomprensibili affermazioni come quella della ministra Gelmini che condannano l'entrata nella scuola della Politica, ma suonano come veri e propri diktat fascisti perché incapaci di vedere che Politica ed Educazione hanno bisogno l'una dell'altra. La prima per non spiaggiare i suoi progetti nel conto del bottegaio e l'altra per non perdere il senso regolativo dell'irraggiungibile utopia.

Il banco di prova di tutte e due, come del resto di qualsiasi altra scienza, è la storia intesa sia come svolgimento di eventi quotidiani, sia come creazione della Storiografia. In questo banco di prova circola una perenne linfa costituita da *pathos* e *logos*. Tra Politica e Educazione, pertanto, intercorre il rapporto che deve esserci tra emozione e logica.

La logica e la precisione, come ordine rigoroso con cui trattare ciò che ci circonda e gli stessi discorsi che facciamo, sono strumenti necessari per organizzare una vita significativamente intelligente. Ma sarebbe un vero guaio se non ci fosse quello scatto improvviso e non privo di incertezza che è ciò che ci fa capire perché dobbiamo procedere ordinati, logici e rigorosi. L'input al fare ci viene proprio da un afflato emotivo e gratificante al punto che gli mettiamo al servizio le doti di rigore e di logica che possediamo per poterlo sfruttare al massimo.

A ben vedere, ogni attività di ricerca ha bisogno dell'afflato politico se per Politica si intende lo sforzo di organizzare al meglio il contesto di vita di una comunità, garantendo la sicurezza, l'affrancamento dai problemi della sopravvivenza e la tensione verso il superfluo.

Questo è l'impegno della Politica, il mantenere viva la tensione critica verso il superamento del contingente è compito della scienza in generale e dell'Educazione in particolare.

E l'Educazione cerca di attuare il suo compito, facendo dell'interpretazione il suo strumento principale. In questo si manifesta a tutto tondo il ruolo della *Urwissenschaft*, della scienza primigenia, la storiografia.

Qualche tempo fa mi è ricapitato tra le mani questo passo di Alessandro Manzoni: "Se si toglie al poeta ciò che lo distingue dallo storico, cioè il diritto di inventare fatti, cosa gli resta? Cosa gli resta? la poesia; sì, la poesia. Perché, in sostanza, cosa ci dà la storia? avvenimenti noti, per così dire, solo esteriormente; ciò che gli uomini hanno fatto; ma ciò che hanno pensato, i sentimenti che hanno accompagnato le loro deliberazioni i loro progetti, i loro successi e insuccessi, i discorsi con i quali hanno fatto e cercato di far prevalere le loro passioni e le loro volontà su altre passioni e altre volontà, con i quali hanno espresso la loro collera, effuso la loro tristezza, con i quali in una parola, hanno manifestato la loro individualità, tutto ciò, tranne pochissimo, è passato sotto silenzio dalla storia, e tutto ciò forma il dominio della poesia. Eh! sarebbe ingenuo temere che manchi ad essa l'occasione di creare, nel senso più serio, forse il solo serio, di questa parola!" (A. Manzoni, dalla *Lettera a M. Chauvet sull'unità di tempo e di luogo nella tragedia*, Parigi, 1820, in *Lettere sui Promessi sposi*, Milano, Garzanti, 1985).

Mi pare che in questo passo traspaia senza incertezze la forza e la necessità dell'interpretazione, ossia di quella dimensione creativa che eleva il fatto, l'evento ad idea e, al tempo stesso, a poesia. Nel brano manzoniano, l'interpretazione è chiamata poesia, mentre con il termine storia si indica il susseguirsi degli avvenimenti e non la scienza storica. Quest'ultima ha nella creatività, tipica della poesia, la sua dimensione portante, ciò che ne fa appunto una scienza e non solo una disciplina descrittiva. Il discorso riporta in gioco il rapporto tra scienza e poesia, rapporto che è strettissimo e che è guidato dalla razionalità.

Il vero poeta è un ricercatore, è persona dedita all'allargamento e all'approfondimento della conoscenza proprio come lo scienziato. Ma la poesia non ha un oggetto particolare.

Certo che non ce l'ha, dato che la poesia coincide con l'interpretazione, una dimensione portante della scienza. L'interpretazione, come la poesia, taglia trasversalmente ogni scienza perché è appannaggio di ogni scienza, anche se essa si esercita *in primis* proprio sulla storia, sugli accadimenti che il ricercatore afferra attorno a lui. Laddove l'interpretazione si esercita su eventi astratti privi di qualsiasi documento che li attesti allora essa diventa poesia propriamente detta, permeata come ha da essere di lirismo ma, al tempo stesso, di capacità intersoggettiva sia pure a forte valenza metaforica. Se invece, come notava Manzoni, essa si esercita per dare voce e sentimento, passione e volontà, motivazioni e molle d'azione che l'evento non comunica direttamente, allora la poesia diviene interpretazione come dimensione tipica e portante della storiografia.

Progetto educativo e Casse di risparmio nel Risorgimento. Alcune considerazioni

Giovanni Genovesi

1. L'avvio del Risorgimento come riscatto nazionale

Non è facile datare con oggettività un fatto storico che, in quanto tale, è sempre complesso. Così è solo per ragioni di funzionalità, ossia per meglio esporre i problemi del mio discorso che cerco di datare l'inizio del nostro Risorgimento, un fatto storico di grande portata e che permette di comprendere meglio le tessere di quel mosaico che è la nostra storia unitaria.

Premettendo, dunque, la forza metodologica della mia ipotesi, io credo che si possa far cominciare il processo risorgimentale, in quanto serie di azioni plateali e riconoscibili nel loro intento più o meno interiorizzato e consapevole alla mente dei suoi promotori e partecipanti, dai moti di Napoli del 1820-1821.

Essi presero il via dal Regno delle due Sicilie perché lì la Carboneria, favorita, sia pure in modo apparentemente contraddittorio, dall'Inghilterra e dalle nostalgie per la rivoluzione francese, era riuscita ad intessere una rete più estesa che altrove e perché la fiammata rivoluzionaria divampata in Spagna, allorché il re Ferdinando VII sopprime la Costituzione di chiara origine rivoluzionaria (era una copia della Costituzione francese del 1791), contamina il Regno napoletano.

La Carboneria aveva una sua struttura ben articolata ed era un partito d'azione a favore degli stessi Borbone, almeno fino a quando Ferdinando II si mostra favorevole alla Costituzione, promossa peraltro dagli Inglesi.

I Carbonari erano ben contenti della restaurazione borbonica, ma rimasero delusi allorché si avvidero che restaurazione significava reazione dispotica.

La Carboneria da antimurattiana diventa antiborbonica e mira all'indipendenza nazionale, sia pure non senza contraddizioni e incertezze.

La rivolta, un ammutinamento militare, scoppia a Nola il 1 luglio 1820, dilaga e riesce ad imporre al re la Costituzione di Spagna.

Il re giura, ma poi diviene spergiuro e al facile successo segue la certa e rapida rovina. Nonostante si sia mossa in armi anche la Sicilia, sia pure per motivi più decisamente di carattere politico-sociale, la rivoluzione napoletana mostra le sue incertezze con i suoi stessi comandanti quali Florestano Pepe (1778-1851) e Pietro Colletta (1775-1831).

Gli Austriaci stroncheranno facilmente i moti napoletani. Ferdinando aveva chiesto aiuto alla Santa Alleanza per compiere la sua opera di spergiuro.

Gli Austriaci entrarono a Napoli, grazie anche alla debolezza di Guglielmo Pepe (1783-1855) e al collaborazionismo del generale Michele Carrascosa (1774-1853), il 23 marzo 1821.

I moti napoletani sono finiti. Ma il loro inizio, dette vita ad una serie di azioni che andarono oltre la fine degli stessi moti.

2. *L'avvio del Risorgimento come disegno educativo: L' "Antologia"*

La prima azione che a me sembra di dover individuare come la più significativa è la creazione della rivista di Jean-Pierre Vieussieux (1779-1863), l'*Antologia* (1821-1832), ben presto contornata da una serie di iniziative di cui il gruppo dirigente della rivista si fa promotore, quali appunto le Casse di Risparmio.

Il disegno sociopolitico di cui si fa portatrice la rivista è frutto di situazioni particolarmente favorevoli del Granducato toscano che raccoglie in modo organico le varie spinte al rinnovamento presenti nelle varie parti della penisola e le concettualizza in un modello sociale che intende andare oltre al buon ordine della società dell'*ancien régime*.

Il pensiero educativo del Risorgimento, maturato in età romantica e, quindi, con l'influenza di tutte le variabili cui si è fatto cenno, ha un'anima fortemente illuminista. Il "caso" della rivista fiorentina l'*Antologia*, diretta da Vieusseux e condotta con il determinante contributo del gruppo dei cosiddetti "campagnoli toscani", ossia dei possidenti terrieri fiorentini, quali Raffaello Lambruschini (1788-1873), Cosimo Ridolfi (1794-1865), la famiglia Rustici, la famiglia Salviati, ecc., anima di tutte le altre iniziative a favore del popolo è, a mio avviso, l'esempio più significativo di tale influenza e della conseguente messa a punto di un modello socio-educativo efficiente.

L'"Antologia", sorta per ispirazione di Gino Capponi (1792-1876) influenzato a sua volta da alcuni criteri programmatici di Ugo Foscolo (1778-1827) (Cfr. Zazo 1945), è indubbiamente una interessante spia della articolazione del pensiero educativo del Risorgimento.

Non possiamo entrare nei dettagli, per i quali rimando all'introduzione ai Pensieri sull'educazione di Gino Capponi (cfr. Genovesi, 1993).

Qui mi limito a sintetizzare alcune caratteristiche fondamentali della rivista di Vieusseux. Essa, animata com'è dalla ferma convinzione che il genere umano incessantemente migliora sotto la spinta del progresso, vede una sua sicura testimonianza nel crescere delle istituzioni a favore dell'educazione popolare.

E questo sarà il tema dominante della rivista fiorentina che, nella sua concezione evoluzionista, sempre più punta al riscatto nazionale e, innanzitutto, alla costruzione di un paese prospero attraverso l'educazione delle classi "infime" (Carpi, 1974).

La chiara posizione illuminista porta il gruppo dell'*Antologia* a privilegiare, di principio, la ragione sulla rivoluzione e a concepire la stessa religione come un fatto al servizio del consorzio civile, che essi intendono connotare, grazie alla capillarità degli interventi educativi, come interclassista e moderatamente capitalistico.

Le varie iniziative filantropiche, intese non certo come semplice carità, tese a

fondare scuole di mutuo insegnamento, scuole agrarie e di meccanica, asili e case di provvidenza, casse di risparmio e giornali e almanacchi popolari, prendono il via da questa impostazione che cerca di dar vita ad una società più avanzata di quella dell'*ancien régime*, avendo come collaboratore il popolo, educato e cosciente dei suoi diritti e, soprattutto, del dovere di non travalicare mai il suo stato sociale.

Pertanto, l'educazione deve spandersi nella società, ma diversificata secondo le classi sociali che la caratterizzano, infime, medie e superiori, affinché ciascuna di esse possa assolvere al meglio, ossia con la maggiore coscienza e competenza possibili, il compito che le spetta senza mai cercare di sottrarsene.

L'educazione, quindi, deve esser diffusa fra il popolo attraverso scuole *ad hoc* in cui esso "apprende ad essere pensatore, grave, circospetto, volenteroso del lavoro, regolato, morale, religioso, morigerato, qualità che rendono spettabili le classi della mezzana e dell'infima condizione" (*Antologia*, n. 24, dicembre 1822, vol. 8).

Soprattutto, la scuola deve essere progettata e adeguata "ad un modello economico e sociale fondato su una partecipazione passiva delle masse contadine e su una borghesia a propria volta aliena dal più rivoluzionario processo di industrializzazione: più elevati livelli di istruzione dunque, ma immediatamente funzionali ad una rivoluzione borghese per quanto possibile graduale e indolore, non impostata sulla necessità di alleanza coi ceti popolari e orientata invece verso il mantenimento della pace sociale e a favorire il rapporto con l'aristocrazia tradizionale, incentivando una progressiva evoluzione di quest'ultima in senso borghese" (Carpi, cit.).

Se indubbiamente il concetto di educazione esce depauperato da una simile diversificazione per classi sociali, è altrettanto indubbio che i liberali moderati toscani del gruppo dell'*Antologia* riescono a prospettare una interessante interazione tra educazione e politica.

Ma, soprattutto, sanno organizzare in un modello teorico, organico e funzionale, e certamente più avanzato di quello esistente, le forze e gli impulsi di rinnovamento allora emergenti e che dall'Illuminismo in poi avevano cominciato a manifestarsi in varie parti della penisola.

In questo contesto è quindi comprensibile la grande energia che la classe liberale dispiegò per l'educazione del popolo e, in particolar modo, a favore degli asili che senz'altro, avviati da Ferrante Aporti (1791-1858) nel 1829 (cfr. Genovesi, 1969) a Cremona, divennero poi, a prescindere dagli stessi presupposti aportiani (cfr. Genovesi, 2006), il cavallo di battaglia della stessa classe liberale, almeno fino al 1848.

La stessa fortuna e decadenza degli asili, momento non certo marginale del moto risorgimentale, è da vedere in funzione di quel modello sociale, politico ed educativo che l'*Antologia*, per prima, aveva saputo articolare, organizzare e rendere operante con una consapevolezza che impronta tutta la riflessione educativa risorgimentale e che resta il suo merito indiscutibile e per la quale fu soppressa nel dicembre del 1832.

Il moto risorgimentale per la costruzione di un'Italia unita trova una migliore possibilità di comprensione proprio tenendo conto del quadro che si compone alla luce dell'azione svolta dalla rivista di Vieusseux.

Essa riesce a darci la cornice e i parametri fondamentali del pensiero e dell'opera

educativa risorgimentale che trova, comunque, il suo momento unificatore nel dare il via all'educazione popolare con la volontà di emancipare gli oppressi e i diseredati, se non dalla miseria materiale, almeno da quella morale.

3. Casse di risparmio, libri e scuole: tessere di un ampio mosaico

Le Casse di risparmio cominciarono a spuntare in Italia nel 1822 (Padova, Rovigo, Castelfranco Veneto, Monselice, Venezia) in stretta unione ai Monti di pietà. Nel 1823 si apre a Milano la cassa di risparmio delle province lombarde. Da notare che si tratta di iniziative tutte circoscritte ai territori del Lombardo-Veneto. Solo nel 1827 si apre la cassa di risparmio di Torino e nel 1829 quella di Firenze cui fanno seguito le iniziative di varie città toscane quali S. Miniato (1830), Prato, Pistoia e Siena (1831). E così via per il resto del Paese, con un crescendo almeno fino agli anni '60.

Le casse, sia promosse dai Monti di Pietà, sia da associazioni private che formano l'assemblea dei soci che, a sua volta, nomina un consiglio di amministrazione che cura l'esecuzione delle direttive votate in assemblea e amministra direttamente la cassa, hanno come scopo principale di raccogliere risparmio a breve termine per promuovere la previdenza popolare e il finanziamento di opere di pubblica utilità e di beneficenza.

La loro origine risale alle organizzazioni di mutuo soccorso delle corporazioni medievali, ma la loro idealità è tipica dei pensatori illuministi che intendono fare delle casse uno degli strumenti per migliorare le condizioni del popolo e, in modo particolare, accattivarsene le simpatie e la connivenza.

Con il programma tracciato dall'*Antologia*, le casse entrano a far parte di un programma di redenzione popolare guidato dai liberali illuministi ed imprenditori che cercano di prendere in mano le sorti del Paese.

Per questo, insieme alle casse di risparmio vengono fondate case di provvidenza, scuole tecniche e agrarie, asili infantili, convitti e giornali, ma vengono prodotti anche libri e manuali per le scuole. Sostanzialmente si può vedere in questo afflato che dà vita ad una capillarizzazione della scuola la nascita stessa dell'infanzia e dei libri e dei giornali per l'infanzia.

Non è un caso che i principali pensatori del periodo si siano interessati sia di scuola sia di lettura, di manuali di lettura, di libri per i ragazzi. Penso a Lambruschini, ma anche al Tommaseo (1802-1874) e anche, ovviamente, a Gino Capponi del quale non possono essere passate sotto silenzio le annotazioni che nel *Frammento 1841* fa sulla letteratura per ragazzi, che bollano l'uso corrente che in essa viene fatto di sciocche sdolcinature dettate dall'artificio e rivendicando a questo genere di letteratura il ruolo di letteratura che, pertanto, in quanto tale è uno stimolo alla crescita del lettore.

Con l'*Antologia* e le varie iniziative per andare incontro al popolo e farlo, se non partecipe, almeno seguace attivo del nuovo modello socio-politico, prende corpo l'azione educativa del Risorgimento. Le casse di risparmio rientrano a tutto tondo in quel quadro di riscatto popolare, da una parte, e, dall'altra, di volontà di utilizzazione del popolo da parte di imprenditori illuminati per prendere in mano il potere.

In questo quadro la dimensione educativa, consapevolmente e anche all'insaputa dei suoi promotori, ha un posto centrale. Essa dà vita alla stessa scuola nel nostro paese. Non a caso noi saremo i primi a proclamare l'obbligo scolastico.

Ma la scuola, necessariamente, dà vita all'esigenza della lettura del libro e alla stessa infanzia. Il concetto d'infanzia sarà l'anima di un capolavoro come *Pinocchio* di Carlo Lorenzini (1826-1890), che idealmente rappresenta una svolta nel modo di concepire la cosiddetta letteratura per ragazzi. Ma non sarà preso in considerazione più di tanto, vuoi anche per lo scetticismo ironico dello stesso Collodi nei confronti della vita e della società.

La produzione per i giovani resterà, pertanto, ancorata agli indirizzi moralistici delle prime iniziative di libri e giornali per ragazzi, dal *Lunario del nipote di Sesto Caio Baccelli* alle novelle e ai manuali di scuola di Francesco Soave (1760-1828), ai racconti di Giulio Taverna (1764-1850) allo pseudolibro per ragazzi *Giannetto* del Parravicini (1799-1880), fino ai lavori di Cesare Cantù (1804-1895) e di Pietro Thouar (1809-1861).

Del resto, tutte queste iniziative sono da iscriversi in nel quadro ricordato così come le prime iniziative di scuola per il popolo.

Scuola per il popolo che troverà un momento di rinnovamento ideale, addirittura utopico, con De Amicis (1846-1908), sul quale non sto a soffermarmi, rimandando per qualsiasi considerazione specifica al volume che ho scritto con Pino Boero e del quale avevo dato anticipazione proprio sulle pagine del secondo numero di questa rivista.

5. Per concludere

Io credo che le idee politiche, sociali ed educative in senso stretto che emersero a partire dagli anni '20 del XIX secolo fino agli inizi del secolo successivo costituirono l'asse portante attorno al quale fu costruita l'indipendenza e l'autonomia del nostro Paese.

Il concetto di scuola elaborato e perfezionato dai liberali in quel torno di tempo è stato ed è quello che ancora oggi caratterizza la Repubblica.

Addirittura, se tale concetto era indubbiamente avanzato socialmente e, comunque, funzionale allorché fu messo a punto come mezzo per raggiungere il potere, esso finì per essere del tutto superato quando i liberali, divenuti classe egemone, ne attuarono l'applicazione in tutto il Paese.

Laddove furono avanzate proposte innovative, come quella di De Amicis, essa fu emarginata e scambiata come un'ipotesi collaborazionista del governo umbertino.

Il concetto di letteratura per ragazzi, con tutte le sue varie modalità esplicative, è ancora quello che maturò in quel periodo, a dispetto del dissacrante esempio collodiano, finendo per diventare un vero e proprio ingombro per una valorizzazione della lettura e delle letture nel settore giovanile.

Le casse di risparmio, che, allorché sorsero, erano il segno vitale dell'imprenditoria liberale che si adoperava anche per una emancipazione morale ed economica del popolo e che per lungo tempo hanno tenuto fermo il loro impegno anche in questa direzione, sono state grandemente frenate dalla tremenda crisi economica che stiamo attraversando.

Eppure, è forse con l'aiuto dell'imprenditoria delle casse di risparmio che noi studiosi potremmo raccogliere le forze per perseguire un obiettivo utopico come quello di dare un nuovo volto alla narrativa per i giovani o, comunque, metterne in mostra le multiformi sfaccettature, segno di quella consapevolezza sull'infinità di mondi che da sempre animano il processo educativo.

Riferimenti e orientamenti bibliografici

- L. Bellatalla, G. Genovesi, *Storia della Pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*, Firenze, Le Monnier, 2006;
G. Calò, *Pedagogia del Risorgimento*, Firenze, Sansoni, 1965;
G. Capponi, *Sull'educazione. Frammento 1841*, intr. e cura di G. Genovesi, Firenze, La Nuova Italia, 1993;
U. Carpi, *Letteratura e società nella Toscana del Risorgimento. Gli intellettuali dell'Antologia*, Bari, De Donato, 1974;
M. Casotti, R. Lambruschini e la pedagogia italiana dell'Ottocento, Brescia, La Scuola, 1964 (3a ed.);
G. Genovesi, Ferrante Aporti. *Il pensiero pedagogico*, Firenze, Le Monnier, 1969;
G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2009 (XII ed.);
G. Genovesi, P. Boero, *Cuore. De Amicis tra critica e utopia*, Milano, FrancoAngeli, 2009;
R. Lambruschini, *Dell'autorità e della libertà. Pensieri d'un solitario*, Firenze, La Nuova Italia, 1948;
R. Lambruschini, *Della educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1971;
I. Picco, *La scuola nel Risorgimento. Nascita della scuola nazionale*, Roma, Armando, 1961;
E. Zazo (a cura di), *Antologia dell'Antologia" (1821-1838). Rassegna di una rivista*, Milano, Bompiani, 1945.

Agostino Berenini alla Minerva (1917-1919)

Giovanni Gonzi

1. *“Molte scuole e buone”*

Il 4 maggio 1918, qualche mese prima della conclusione del primo conflitto mondiale, Giovanni Gentile indirizzò al quotidiano bolognese “il Resto del Carlino” una lettera aperta per il ministro della Pubblica Istruzione, on. Agostino Berenini, dal titolo: *Esiste una scuola in Italia?* In essa il filosofo idealista sosteneva che il governo avrebbe potuto meglio svolgere il proprio compito educativo riducendo le scuole pubbliche e limitandole a quelle che era in grado di far funzionare in modo esemplare. Egli sottolineava il malessere degli istituti scolastici ove, alla pletora degli alunni che contribuiva ad abbassare ogni giorno di più la qualità degli studi, corrispondeva un eccessivo numero di docenti, sottopagati, costretti ad insegnare nelle classi aggiunte¹ ed a svolgere lezioni private per arrotondare il magro stipendio. “Ed è ormai chiaro – proseguiva Gentile – che delle due l’una: o la scuola media (e penso principalmente alla scuola classica, vivaio di tutta la sostanza della scuola nazionale) riacquista la sua fisionomia e ritorna ad essere un istituto organico, dove il maestro possa insegnare conservando e rinnovando di continuo la sua alacrità e freschezza spirituale, o la scuola decadrà a precipizio”. I posti di insegnamento – osservava – rischiano di essere appannaggio delle sole donne che, “bisogna dirlo, non hanno e non avranno mai né quell’originalità armoniosa, né quella vigoria spirituale, che sono le forze intellettuali e morali dell’umanità, e devono essere i cardini della scuola formativa e dello spirito superiore del paese”.

Quale quindi la proposta del filosofo dell’attualismo? “La scuola deve essere tempio. Scacciamone i falsi sacerdoti, che ne fanno mercato. L’idea mia, dunque, è che le scuole tenute dallo Stato devono essere poche, ma buone; e potrei dire: poche, ma scuole!”. L’istruzione era per Gentile funzione essenziale dello Stato; ma ciò non doveva comportare che, soprattutto nei gradi elevati, tutti dovessero usu-

¹ Le classi aggiunte, sorte nei primi anni del Novecento per far fronte al rapido aumento della popolazione scolastica, non erano rette da docenti di ruolo, ma affidate in ore aggiuntive ai titolari di classi in organico.

fruirne. Se i ginnasi ed i licei avevano ospitato, prima dello scoppio della guerra, oltre 58.000 studenti, “forse quattro quinti di essi – che ne sono poi la zavorra, come sa benissimo ognuno che abbia pratica delle scuole – non dovrebbero più trovar posto nelle pubbliche scuole tenute dallo Stato”. Che fare allora della “zavorra”, la quale – destinata prima o poi ad incontrare l’implacabile selezione della vita – costringeva il Paese a sprecare inutilmente ingenti somme senza ricavarne beneficio alcuno? Per il filosofo la soluzione era il potenziamento degli istituti scolastici privati, dove indirizzare la maggior parte degli studenti che non poteva trovar spazio nelle poche scuole pubbliche. Lo Stato, una volta adempiuto al dovere di dare a tutti un’istruzione primaria, doveva “aprire una porta verso l’alta cultura, ma più stretta che larga, perché non vi si precipiti dentro una folla”. Di fronte alla prevedibile opposizione delle forze democratiche, contrarie ad una selezione che avrebbe colpito inevitabilmente gli strati più modesti della popolazione, individuava il rimedio nel concorso pubblico per l’accesso agli istituti secondari statali, “in cui a parità di merito fosse da preferirsi il candidato di famiglia più disagiata”, onde favorire le esigenze di una “benintesa democrazia”. Lo Stato non avrebbe comunque rinunciato alla sua essenziale funzione educativa, dato che all’insegnamento privato sarebbe stato ammesso solo chi fosse in possesso di un titolo abilitante regolarmente conseguito presso un’università statale. La libera concorrenza tra scuola pubblica e scuola privata avrebbe inoltre stimolato e migliorato il funzionamento di entrambe le istituzioni².

Il 23 maggio dello stesso anno, mediante un’intervista rilasciata al giornalista Giovanni Rabizzani, il ministro della Pubblica Istruzione replicava sulla medesima testata alle osservazioni di Gentile. Berenini si dichiarava d’accordo col suo interlocutore sull’eccessivo numero di studenti ginnasiali e liceali nonché sull’inadeguatezza degli stipendi dei docenti; ma rilevava come semplicistica la proposta di ridurre drasticamente la frequenza nelle scuole pubbliche. A suo avviso era necessario non indirizzare gli studenti verso istituti privati, ma sovvenzionare in misura massiccia l’istruzione statale e metterla in condizione di rispondere adeguatamente all’accresciuta domanda di scolarità. Al motto di Gentile “Poche scuole ma buone”, Berenini contrapponeva quello di “Molte scuole e buone”, da realizzare attraverso più adeguati stanziamenti statali. Era grave errore politico pensare di risolvere il problema respingendo verso le scuole private gli allievi meno dotati, perché quella che Gentile definiva “zavorra” possiede “energie che, diversamente avviate, istruite, educate, possono dare frutti socialmente più utili ... Lo Stato dovrebbe avere scuole per tutti, adatte a tutte le capacità, non respingere gli alunni meno dotati per gli studi classici e considerarli zavorra da abbandonare alla scuola privata. Il frequentare le

² Il testo completo della lettera di Gentile in M. Bellucci-M. Ciliberto, *La scuola e la pedagogia del fascismo*, Torino, Loescher editore, 1978, pp. 132-142. Si vd. anche G. Gentile, *Il problema scolastico del dopoguerra*, in *La nuova scuola media*, Firenze, Vallecchi, 1925, pp. 225-234. Questo volume di Gentile è stato ripubblicato da H. Cavallera presso la casa editrice Le lettere (Firenze 2003). Occorre rilevare come proprio negli anni della Grande Guerra il filosofo siciliano manifestasse la sua passione nei confronti dei temi politici, che rese pubblica attraverso i giornali quotidiani, coi quali iniziò una collaborazione che, con diversa intensità, avrebbe mantenuta sino alla fine dei suoi giorni: G. Sasso, voce *Giovanni Gentile*, in “Dizionario biografico degli Italiani”, Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 1999, vol. LIII, ora consultabile *on line* sul portale dell’Istituto: <http://www.treccani.it>.

scuole private ed essere riammessi in circolazione con un diploma carpito con altri mezzi non modificherebbe la loro qualità di zavorra”. E riprendendo un tema assai caro al movimento socialista, vale a dire la lotta contro l’analfabetismo, concludeva: “Pochi ma buoni gl’insegnanti delle scuole medie e delle università; molti, molti di più che ora non siano, quelli delle scuole elementari. Soltanto così si potrà gettare solide fondamenta a quella nuova scuola, che lo Stato italiano deve al popolo italiano dopo la guerra: a quella scuola, che tutti auspichiamo come una delle maggiori conquiste della vittoria”.

2. Cenni biografici

La *querelle* col Gentile è stata oggetto di indagine da parte di vari studiosi di storia della scuola³. Molto più limitati risultano invece in letteratura i contributi sull’impegno ministeriale di Berenini, finalizzato a riformare alcuni aspetti del sistema scolastico nazionale, e sulla sua attenzione alle problematiche educative⁴.

Nato a Parma il 28 ottobre 1858, si laureò in Giurisprudenza nell’ateneo parmense dove, nel 1883, conseguì la libera docenza in Diritto penale. Formatosi alla scuola classica del Diritto penale, fu tra i primi ad abbracciare le posizioni della scuola positiva criminale, per inserirsi quindi nel contesto culturale del socialismo giuridico: gli esponenti di questo gruppo vedevano nel lavoro scientifico un prolungamento dell’impegno assunto nella società civile, spesso esplicitato nella lotta politica. Nei suoi numerosi scritti si occupò di duello, di adulterio (di cui proponeva la cancellazione dal novero dei crimini), di reati contro il buon costume e di argomenti riguardanti l’ordinamento di famiglia. Incaricato per molti anni senza retribuzione dell’insegnamento di Diritto e procedura penale presso l’università di Parma, nel 1900 vinse il concorso, bandito dall’ateneo di Sassari, per la cattedra di detta disciplina. L’immediato trasferimento, con decreto ministeriale, da Sassari a Parma mediante una complicata operazione di ingegneria accademica di stampo massonico, fu oggetto di critica e ricorso⁵. Ma il neoprofessore poté assumere servizio nell’ateneo della sua città già nel gennaio 1901 e lì insegnò fino al 1933, allorché fu collocato a riposo per limiti di servizio. Esercitò con successo anche l’attività forense. Tra le cause celebri che egli patrocinò in varie Corti d’Italia, memorabili restano il processo di Linda Murri a Torino e quello Bastogi a Firenze. Ma assai significati-

³ Si vd., ad es., D. Bertoni Jovine, *Storia dell’educazione popolare in Italia*, Bari, Laterza, 1965, pp. 274-275; Idem, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1972, p. 225; T. Tomasi, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1969, pp. 28-29; Idem, *Istruzione popolare e scuola laica nel socialismo riformista*, in AA.VV., *Scuola e società nel riformismo socialista (1892-1926)*, Firenze, Sansoni, p. 26; P. Genovesi, *La riforma Gentile tra educazione e politica*, Ferrara, Corso, 1996, pp. 121 e 158.

⁴ Nel volume miscellaneo a cura della Cooperativa di ricerca storica Paquod, *Agostino Berenini e la società fidentina tra Ottocento e Novecento*, Fidenza, Casa ed. Mattioli, 1992, i vari saggi si occupano della poliedrica attività di Berenini avvocato, giurista, politico e parlamentare, ma non del suo ruolo di ministro della Pubblica Istruzione.

⁵ Le operazioni di trasferimento di Berenini furono predisposte dal ministro della P.I. Guido Baccelli e dal suo successore Nunzio Gallo, entrambi massoni: A.A. Mola, *Storia della massoneria italiana dall’Unità alla Repubblica*, Milano, Bompiani, 1976. L’affiliazione di Berenini alla massoneria è databile tra il 1885 ed il 1886.

vi furono le difese, in più di 40 processi politici, di esponenti socialisti quali Filippo Turati, Anna Kuliscioff e Camillo Prampolini.

L'ingresso nella vita politica di Berenini è stato spesso inquadrato in un'ottica di continuità e successione ideale al movimento socialista parmense della seconda metà dell'Ottocento, di cui il massimo esponente fu Luigi Musini⁶. Invero tra i due non ci fu continuità né di carattere temporale né di carattere politico: il socialismo di Musini, "nutrito di turbolenti umori garibaldini, mazziniani e costiani, legalitario ma capace di evocare le armi"⁷, appare molto diverso da quello di Berenini, cooperativista, contrattualista e teso alla conquista dei pubblici poteri. Dapprima su posizioni democratico-radicali, il giurista parmigiano si avvicinò al socialismo attorno agli anni Novanta dell'Ottocento: schierato con i riformisti, sosteneva che la lotta di classe andava condotta con metodi blandi e conciliativi. La sua visione politica non rinunciava all'utopia di una società senza Stato e senza proprietà, ma coniugava la visione marxiana con la difesa strenua della legalità e del sistema parlamentare e democratico. La rivoluzione non era da intendersi come l'estrema rivolta di masse di diseredati, ma la soluzione politica conclusiva e vittoriosa dello scontro di classi, voluta da una maggioranza cosciente, educata intellettualmente, moralmente e politicamente all'autogoverno della società e di se stessa.

Consigliere provinciale a Parma nel 1889, nel novembre 1892 fu eletto deputato nel collegio elettorale di Borgo S. Donnino (l'attuale Fidenza), che era stato feudo elettorale di Luigi Musini⁸. Nelle tornate successive e fino al 1921, anno della sua nomina a senatore, sarà sempre riconfermato a Montecitorio. Secondo Stefano Rodotà, la svolta determinante nella vita politica di Berenini fu l'incontro con Leonida Bissolati, col quale si legò strettamente fin dagli inizi del Novecento⁹. Nel 1912, in occasione del XIII congresso nazionale socialista di Reggio Emilia, ove prevalse la linea massimalista, Bissolati ed altri esponenti moderati furono esclusi dal partito. Berenini, per solidarietà con gli espulsi e per coerenza politica, si dimise dal PSI ed aderì al Partito riformista italiano, fondato da Bissolati; per l'occasione, dichiarò utile la separazione dei due raggruppamenti socialisti, che si sarebbero integrati a vicenda: l'uno avrebbe atteso alla propaganda ideale, l'altro alle attuazioni pratiche¹⁰. Nel corso del suo lungo mandato parlamentare, intervenne in più occasioni per difendere i diritti civili e politici dei cittadini, conducendo una vigorosa battaglia contro le leggi eccezionali di Pelloux; si occupò di gestione della giustizia; si fece promotore di vari disegni di legge, quali quello sul duello (proponendo l'abolizione delle attenuanti a chi uccideva o feriva) e sul divorzio (1901): quest'ultimo progetto non poté essere portato in discussione per la fine della legislatura. Soprattutto pose molta attenzione ai problemi educativi: si batté per ridurre

⁶ In tal senso A. Alfieri, *Agostino Berenini*, Parma, Casa ed. Fresching, 1918, p. 17; B. Riguzzi, *Sindacalismo e riformismo nel Parmense: Luigi Musini e Agostino Berenini. Saggio sulla storia del movimento operaio*, Bari, Laterza, 1931, p. 148; T. Detti, *Il movimento operaio italiano. Dizionario biografico. 1853-1943*, Roma, Editori Riuniti, 1975, vol. I, p. 242.

⁷ M. Giuffredì, *Berenini, Musini e il socialismo parmense*, in *Agostino Berenini e la società fidentina...*, cit., p. 123.

⁸ G. Reggiani, *Berenini e il suo collegio elettorale*, ivi, pp. 253 e sgg.

⁹ Voce *Agostino Berenini*, in "Dizionario biografico degli Italiani", Roma, Istituto della Enciclopedia italiana, 1967, vol. IX.

¹⁰ B. Riguzzi, *Sindacalismo e riformismo nel Parmense...*, cit., p. 160.

l'analfabetismo, difese l'autonomia universitaria e la laicità dell'insegnamento, lasciando alla discrezionalità dei genitori l'opportunità di dare o meno un'istruzione religiosa ai figli¹¹.

Dopo la parentesi ministeriale, la nomina a senatore e l'avvento del fascismo, ridusse il proprio impegno politico, dedicandosi con rinnovato slancio all'attività accademica e all'avvocatura. Tiepido nei confronti del regime, fu tra i pochi rappresentanti di Palazzo Madama a negare, dopo il delitto Matteotti, la fiducia a Mussolini. Anche in occasione della approvazione della legge elettorale, del maggio 1928, espresse voto contrario. Né si mostrò particolarmente favorevole alla riforma Gentile, criticandone il carattere elitaristico e la scarsa attenzione all'istruzione tecnico-professionale. Morì a Roma il 28 marzo 1939.

3. Il ministro della Pubblica Istruzione

Berenini divenne ministro del dicastero educativo il 30 ottobre 1917, a pochi giorni dalla disfatta di Caporetto, nel governo presieduto da Vittorio Emanuele Orlando. Nonostante la difficilissima situazione militare e sociale del Paese, svolse con grande impegno – nei quasi diciotto mesi di presenza alla Minerva – il proprio incarico ministeriale, elaborando vari progetti di riforma che, più per le difficoltà del momento che per l'ostruzionismo parlamentare, furono approvati in minima parte.

Il disegno di legge di maggior importanza fu quello riguardante la scuola normale, per la formazione dei maestri di scuola primaria. La normale, istituita dalla legge Casati, accoglieva i maschi e le femmine che, previo superamento di un esame di ammissione, avessero compiuto rispettivamente i 16 e i 15 anni d'età e fossero in possesso della licenza elementare. Nonostante fosse stata riorganizzata nel 1896 dal ministro Gianturco con l'introduzione di un corso complementare preparatorio triennale e nel 1911 dal Credaro con l'istituzione di corsi magistrali biennali operanti presso le classi ginnasiali, si avvertiva l'esigenza di un suo sostanziale cambiamento. Nel testo di riordino Berenini proponeva la soppressione sia della complementare sia dei corsi magistrali e la creazione di una scuola normale di sette anni, l'ultimo dei quali riservato al tirocinio. Suggeriva l'unificazione di alcune cattedre – (italiano, storia e geografia; matematica e fisica; pedagogia e tirocinio; disegno e calligrafia) – per ridurre l'esorbitante numero di docenti, ed una drastica riduzione dell'orario settimanale di lezione da 36 a 24 ore. Il ministro intendeva inoltre valorizzare maggiormente discipline quali l'igiene, l'agricoltura e il lavoro onde favorire – tramite la scuola – il miglioramento sanitario, agricolo e tecnologico nazionale. Ogni istituto normale avrebbe dovuto essere provvisto di gabinetto scientifico, museo, laboratori didattici, biblioteca, per temperare l'insegnamento teorico e la formazione pratica. Il progetto, che ebbe ampi consensi da parte di pedagogisti e uomini di scuola¹², fu approvato dal Senato ma non poté essere convertito in legge

¹¹ F. Verri, *L'attività parlamentare di Agostino Berenini*, in *Agostino Berenini e la società fidantina...*, cit., pp. 237 e sgg.

¹² Giovanni Calò, ad es., in un paio di articoli pubblicati su "Il Marzocco" (*La riforma della scuola normale*, 24 marzo 1918, p.2, e *Scuola normale e classicismo*, 7 aprile 1918, p. 1), rendeva merito al ministro per essere riuscito a mantenere la scuola normale lontana dalle

per la caduta dell'esecutivo a seguito delle dimissioni, il 23 giugno 1919, del presidente del Consiglio.

Sul piano amministrativo provvide al riordino della funzione ispettiva nella scuola primaria, riorganizzando i ruoli degli ispettori centrali, provinciali e circondariali; favorì l'azione della Federazione delle biblioteche popolari, erogando cospicui stanziamenti a suo favore, e diede attuazione ad un decreto del suo predecessore per rendere obbligatoria la costituzione di una biblioteca scolastica in ogni classe (fatta eccezione per la prima) di scuola elementare. Insediò una commissione, che avrebbe dovuto elaborare un nuovo regolamento per gli istituti riservati ai sordomuti; ad altra commissione diede incarico di ridisegnare l'ordinamento dei convitti e degli educandi femminili. Ma i temi che più gli stavano a cuore erano quelli dell'istruzione popolare e della lotta all'analfabetismo. Al riguardo predispose più d'un disegno di legge: essi, tuttavia, non giunsero mai alla discussione parlamentare. Nelle intenzioni del ministro, per gli adulti che non avevano completato l'obbligo si sarebbero dovuti istituire corsi di durata triennale, con programmi didattici adeguati alle esigenze locali. Erano tenuti a frequentarli tutti coloro che non avevano superato i 40 anni. Per i datori di lavoro che avessero assunto o mantenuto in servizio dipendenti renitenti, erano previste sanzioni. La fornitura dei libri di testo era a carico dello Stato. In altro schema legislativo avanzava infine la proposta di una scuola popolare obbligatoria fino al diciottesimo anno di età.

4. Nota conclusiva

Da queste schematiche considerazioni su Berenini ministro, si può evincere che egli svolse il suo incarico con impegno e competenza, spinto dal proposito di offrire alle masse l'opportunità di una elevazione culturale e dalla convinzione del primato dello Stato nella funzione educativa. Se i risultati raggiunti furono inferiori alle attese, ciò è imputabile alle enormi difficoltà che il Paese stava attraversando in quella particolare temperie storica ed alla brevità del suo mandato. Chi scrive si riserva di ritornare più ampiamente sull'argomento. Una più attenta disamina della sua visione pedagogica è ora peraltro facilitata grazie alla digitalizzazione del suo archivio personale, ove sono conservati documenti relativi alla sua attività scientifica, politica e forense. Il cospicuo materiale, che non comprende la documentazione riguardante la sfera privata, è stata donata nel 1991 dalla figlia all'Archivio storico comunale di Parma. Riordinato ed inventariato¹³, questo ricco carteggio si compone di 18 buste, suddivise in sei sezioni, la quarta delle quali attiene alla sua esperienza ministeriale¹⁴. Dall'accurato esame di questa vasta documentazione, che contiene anche meditate riflessioni di carattere pedagogico, si potrà meglio valutare l'originalità e la modernità del suo pensiero educativo.

esagerazioni di coloro che volevano farne un istituto di sola cultura generale e di quelli che la volevano ridotta ad un gretto empirismo. Lo stesso Gentile, ne *Il progetto Berenini* ("Il nuovo giornale", 14 aprile 1918), pur disapprovandone alcuni aspetti, si augurava che il disegno di legge fosse rapidamente approvato.

¹³ M. Corsello-C. Trombetta (a cura di), *Le carte dell'archivio Berenini. Inventario. 1887-1939*, Parma, Tipografie riunite Donati, 1999.

¹⁴ La sezione è formata dalla busta n. 15, che è suddivisa in 10 fascicoli. Al riguardo cfr. pp. 186-205 del succitato volume.

Educazione e politica in Russia (1859–1939)
Elementi di “rivoluzione pedagogica” e “prodromi di socialismo”
nell’esperienza di L. Tolstoj e in quella di A. S. Makarenko (1923)

Vincenzo Sarracino

1. Tolstoj e Makarenko. 60 anni di eventi storico-culturali tra diacronia e sincronia

Leone Tolstoj (1859), del quale ci vogliamo occupare in questa sede – quale anticipatore politico-culturale di riforme della vita sociale e dell’educazione nel suo Paese – vive e lavora a metà degli anni Cinquanta¹ dell’Ottocento, in un periodo di grandi fermenti, ma che si manifestano in maniera complessivamente lenta e in modo sporadico, fermenti che, alla fine, non riescono a mutare le condizioni della «Grande Madre Russia», che resta ancora ferma nella permanenza e chiusa al proprio interno, ma anche all’esterno in Europa.

Con l’arrivo di Anton Semenovic Makarenko (1923), quindi, a distanza di quasi sessant’anni, pur tra mille difficoltà, ancora una volta interne ed esterne da superare, la Russia, da poco uscita dalla Rivoluzione, prende la sua strada di autonomia e di liberazione dal passato: una strada di riconoscimento dei ceti più deboli, di difesa della cultura e della scuola, di “rieducazione” dei giovani, di formazione del profilo di un *homo novus sovieticus*². Si tratta di sessant’anni di lotte, quelli intercorrenti tra Tolstoj e Makarenko, combattute tra il mantenimento del potere assoluto e dei privilegi di casta, da un lato (lo zar e i nobili), e il tentativo di veder riformato il Paese, dall’altro (gli intellettuali e il popolo). Si tratta di sessant’anni di avanzamenti e di arretramenti che prendono anch’essi la via da lontano attraverso la maturazione economica e sociale del “gigante russo” che, poco alla volta, cerca di uscire dai recessi medievali della cultura e della politica.

¹ La data del 1859 è emblematica di una serie di eventi e di cambiamenti che hanno luogo in Italia e in Europa. A tale proposito, si veda il Seminario dell’Università di Padova e della SPES – Società di Politica, Educazione e Storia – dal titolo: “...E venne il 1859. Personaggi ed eventi tra educazione e politica” (Padova, 4-5 dicembre 2009), destinato agli aspetti pedagogici, storico-educativi e scolastici degli avvenimenti a cavallo di quella data. Gli atti, curati da D. Lombello e E. Marescotti, sono in via di pubblicazione.

² Anche, in questo caso, la data del 1923 è emblematica e si riferisce, dopo il conferimento a Makarenko nel 1920 dell’incarico di direttore della “colonia penale” dei giovani sbandati ucraini di quegli anni (1920-1928), agli inizi della sperimentazione pedagogica presso il villaggio di Trepke, non lontano da Poltava, città media dell’Ucraina, non troppo distante da Kharkov (Cfr. V. Sarracino, *Il Poema pedagogico di A. S. Makarenko*, Liguori, Napoli, 2005).

Dopo le aperture di Pietro il Grande, infatti, e l'etichetta di "nazione illuminata" guadagnata da Caterina II, nel periodo che ci riguarda da vicino, quello di Alessandro II, la Russia è ripiombata nell'oscurantismo, nonostante lo zar ne sia consapevole e non sia alieno da effettuare riforme che sono, comunque, ormai ritenute mature, specialmente dopo la sconfitta militare di Crimea degli anni Cinquanta, che ha visto le principali potenze europee (l'Inghilterra, la Francia, ma anche l'Italia) schierarsi a favore della Turchia. Lo stesso Tolstoj, come è risaputo, farà esperienza da soldato all'assedio di Sebastopoli e scriverà quei famosi "racconti" che lo faranno conoscere in Patria e fuori, ancor prima dei grandi romanzi.

Ebbene, si diceva che con Alessandro II ritorna un periodo di arretratezza politica e civile e di "soffocazione di ogni aspirazione alla vita moderna, a causa del lungo regime delle 'congiure di palazzo' e dei 'favoriti'"³. Si trattava, ancora una volta, di una Russia "avvolta nelle tenebre della reazione ufficiale, non appena svanita l'illusione" di un cambiamento, della possibilità, cioè, di "tendere con tutte le sue forze verso la luce"⁴. Ormai lo stesso zar aveva capito che era necessario vincere la riottosità di quella nobiltà, che non intendeva perdere i suoi privilegi, e procedere comunque, all'abolizione dei servi della gleba. Egli riteneva che ormai le riforme fossero indispensabili per "mettere fine allo stato di continuo pericolo interno ed esterno, nel quale Nicola I aveva gettato la Russia"⁵.

Egli era fermamente convinto, infatti, che – solo colmando l'abisso che si era creato tra lo zar (*se stesso*) e la gente comune, i nobili e i contadini, il potere economico e le esigenze del popolo, tra l'egemonia religiosa della chiesa e la domanda fortemente emergente di libertà e di autonomia – si potesse ritornare ad un confronto più sereno "tra sovrano (*se stesso*) e popolo, tra governo e società... per mantenere la Russia nel suo rango di potenza europea"⁶.

Tra il 1861 e il 1868, come già si diceva, la politica di Alessandro, tuttavia, peggiora, soprattutto, dopo l'attentato del 1866, pur nelle accresciute difficoltà delle condizioni generali del Paese e delle aumentate richieste di cambiamento provenienti da più parti. Alla prepotenza dei nobili, negli anni Sessanta dell'Ottocento, faceva riscontro, oltre ad un elevatissimo tasso di analfabetismo⁷ (oltre il 90%), una miseria

³ E. Lo Gatto, *Storia della Russia*, Firenze, Sansoni, 1947, vol. II, p. 508.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Alessandro II non era indisponibile ad aperture verso il popolo, ma sapeva bene di dover superare enormi difficoltà al proprio interno. Sarà costretto qualche anno più tardi (nel 1862) a chiudere la felice esperienza pedagogica tolstojana, a causa delle rimozioni dei nobili proprietari terrieri del distretto di Tula (nel quale cadeva il territorio di Iasnaja Poljana), i quali manifestavano la preoccupazione di un accresciuto disinteresse dei contadini per la cura della terra. D'altro canto, lo zar sapeva bene che, a parte l'opera del conte Tolstoj, in quel periodo, una discreta fetta di intellettuali e di politici (anche al potere) avvertiva come matura l'idea di una distribuzione della terra ai contadini (cfr. *Op. cit.*, p. 508).

⁶ Cfr. *Op. cit.*, p. 508. Infatti, Alessandro II seppe, pur tra difficoltà, riprendere le redini del potere, ma non riuscì a contrastare "l'opposizione della classe nobiliare che si vedeva [...] minacciata nei suoi privilegi che continuavano ad apparirle come più importanti del bene del Paese" (*Ibidem*, p. 509).

⁷ Il divario, in termini positivi, di recupero dell'analfabetismo avrà luogo soprattutto dopo la Rivoluzione. A tale proposito ci bastano un paio di esempi: in Russia e in Ucraina il tasso di analfabetismo era sceso nel 1926 al 45% e al 43% rispettivamente, per scendere ulteriormente,

diffusa che, spesso, esplodeva in disperati atti di violenza contro i beni e le persone. Intanto, sia in Russia che in Europa, poco alla volta, andava formandosi un nuovo ceto sociale che avrebbe potuto contribuire al cambiamento: alcuni figli di mercanti, ma anche di preti ortodossi e di impiegati, avevano cominciato a frequentare le scuole superiori e l'Università, maturando idee liberali e democratiche e cominciando a conoscere le basi del liberalismo e del socialismo.

Ebbene è sulla base di tutti gli avvenimenti finora indicati, e soprattutto sulla base di una loro significativa capacità di svolta, che intendiamo sostenere, in questa sede, che – sia pure inconsapevolmente – la formazione culturale di Tolstoj (sia come letterato, sia come cittadino, sia ancora come pedagogista ed educatore, sia come latifondista e proprietario terriero) andava sempre più arricchendosi di forme di socialismo, mescolate, se vogliamo, a scelte religiose intimistiche e mistiche, aventi al centro la figura carismatica di Cristo come difensore dei poveri e dei deboli e come sostenitore di un'equa distribuzione della ricchezza, o meglio di un non necessario possesso privato della stessa.

Se sul piano teorico, tuttavia, Tolstoj poteva essere considerato un rivoluzionario pre-socialista, sul piano pratico, invece, era fedele all'istanza cristiana, nella visione gandhiana della non violenza, nella convinzione che è necessario sopportare comunque i dolori del mondo, di “non resistere al male”, anzi di cercare “l'armonia attraverso la mansuetudine”⁸.

La distanza che si avverte tra l'uomo e Dio è, comunque, troppo ampia, per cui è necessario, egli spiega nei suoi “racconti popolari”, che i contadini siano di esempio, attraverso il loro comportamento quotidiano di “perfezionamento morale”; siano l'elemento costitutivo, un dispositivo quasi unico, di salvezza, attraverso la pratica di una vita costantemente spesa nella frugalità, senza l'attesa di ricompense terrene e senza cercare privilegi particolari.

È importante seguire il flusso degli eventi, la natura che fluttua, vivere secondo lo svolgersi del tempo, seguendo la propria “coscienza”, spiega ancora lo scrittore pedagogista, che viene essa stessa a configurarsi come “conoscenza”; nella piena consapevolezza, tuttavia, che esiste un limite alla sofferenza, così come esiste un limite alla libertà. Ecco perché è necessario che il contadino, interlocutore diretto dello scrittore nella vita e nella letteratura, si educi a: a. comprendere gli “altri”; b. sottoporsi ad una propria costante “autoanalisi”; c. penetrare il “nodo” delle questioni;

dopo le massicce campagne di alfabetizzazione del Governo, in Russia al 18% e in Ucraina al 15% nel 1939 (Cfr. *Op. cit.*, p. 871).

⁸ La visione religiosa di Tolstoj assume una vera dimensione politica, dato che, se si vuole seguire l'insegnamento di Cristo, è necessario non riconoscere istituzioni che, in qualche modo, non seguono idee di pace, di rispetto, di accettazione dell'altro, di non violenza: Tolstoj, a tale proposito, sostiene che la stessa giustizia e la scuola non sono esenti da comportamenti contro l'uomo e la morale comune evangelica. “Le prime istituzioni da rifiutare sono i tribunali... Anche la scuola è una istituzione che organizza la violenza a scopo educativo... Il castigo, l'imposizione di un compito, di un orario restrittivo... sono violazioni di libertà, costrizioni innaturali” (U. Zandrino (a cura di), *Leone Tolstoj: La scuola di Iasnaja Poljana*, Bergamo, Minerva Italica, 1970, p.17). Seguendo in senso letterario l'insegnamento del Vangelo: “Tu non giudicherai”, Tolstoj si rifiuterà di far parte della *Giuria popolare* del Tribunale di Krapivna (Cfr. *Op. cit.*, p. 17, nota 10).

d. conoscere la “crudezza” di una vita che spesso si manifesta senza “pietà”; e. sapere a danno di un “potere” che “ubriaca” e “distrugge” e fa perdere le dimensioni della “realtà”. Una concezione, come si diceva all’inizio, che sfocerà in un vero e proprio movimento di idee e di pratiche comportamentali – il *tolstojsmo* – che avrà influenza in Russia fino alla Rivoluzione ed oltre: una concezione, tuttavia, a nostro avviso, non del tutto chiara allo stesso Tolstoj, anche se volessimo limitarci soltanto alle indicazioni riguardanti la sfera pedagogica ed educativa. Può bastare il Vangelo ad educare gli uomini? Certamente, è la nostra risposta! Se, tuttavia, la lezione di “amare gli altri come se stessi” e di “non fare agli altri ciò che non vorresti fosse fatto a te” sia seguita da una consapevolezza, appunto educativa, che non riguardi pochi o un solo ceto (in questo caso, i contadini), bensì la comunità intera, una comunità che, secondo lo stesso insegnamento tolstoiano, si educi ad autoconoscere se stessa, ad autoanalizzarsi, per conoscere e capire i problemi necessari all’avvio della propria “cura” e di quella degli altri, per farsi così *caregivers* di se stessi e del prossimo. Il socialismo che rivendica la parità di diritti e di doveri e riconosce, attraverso una “religione laica”, la fondazione di una democrazia che presenti i tratti del liberalismo e dell’autonomia, quegli stessi, quindi, che teoricamente possiamo riconoscere nel progetto educativo del conte Tolstoj.

Non così la questione educativa con Makarenko e con l’epoca di Nicola II, lo zar che arriva a governare fino al 1917 al momento della Rivoluzione di Ottobre e della presa del Palazzo d’Inverno. Nicola II cercherà di governare una situazione ormai resa insostenibile, provvederà a formare governi provvisori con l’affiancamento ad essi del Consiglio dei Soviet, si sforzerà di mantenere la Russia tra le potenze belligeranti del Primo conflitto mondiale, ma tra febbraio ed ottobre del 1917 tutto crollerà, con il ritiro delle truppe russe dalla guerra e con la presa del potere da parte di Lenin e della frazione bolscevica dei socialisti. Lenin, tornato dall’Europa, si farà conoscere per il suo impegno politico e, tra l’altro, anche per una serie di saggi su Tolstoj, mentre Makarenko inizierà, poco più tardi, come abbiamo già anticipato, nel 1923, la prima delle sue avventure pedagogiche in Ucraina, quelle stesse che saranno descritte nel famoso *Poema pedagogico*.

2. Lenin e Tolstoj. Riconoscimento e critica

Lenin è consapevole che la cultura ufficiale riconosce a Tolstoj (oltre la grandezza dello scrittore di fama mondiale) di aver offerto un contributo non indifferente, di marca filosofica e pedagogica, ma anche religioso e politico, ai primi cambiamenti di idee nella Russia, dopo la parentesi di Pietro il Grande e della grande Caterina, un contributo, poi, specificamente pedagogico nella prima fase dell’organizzazione sovietica.

D’altra parte nessuno poteva negare che molti suoi scritti (lettere, diari, discorsi) contenevano un “programma per la riforma dell’insegnamento... destinati, entro i limiti segnati dalla struttura sociale del tempo, ad agire in senso decisamente rivolu-

zionario”⁹. Tuttavia, Lenin critica la pedagogia di Tolstoj e in generale le sue idee, evidenziando soprattutto quegli aspetti del progetto che egli ritiene paternalistici, comunque non in linea con quelli comunitari e socialisti: la politica di Tolstoj non anima il dibattito verso il cambiamento, spiega Lenin, ma anzi lo frena, anche a causa delle sue scelte religiose, di evidente collocazione mistica, sul piano religioso, e di marca elitaria, sul piano politico.

3. Lenin e Makarenko. L'appoggio ad una pedagogia dell'agire consapevole

Differente da Tolstoj, non ambigua, ma anzi sicuramente schierata nella scelta di un socialismo collettivistico, la posizione politica di Makarenko che, pur criticando l'*Olimpo pedagogico* degli “educatori” ed “intellettuali” di Stato, pedissequi al potere ed all'ideologia staliniana, sceglie la via del lavoro concreto con i giovani, articolando un programma di studio-lavoro sociale, ponendo molta attenzione alle “regole”, alla “disciplina”, allo svolgimento di compiti basati principalmente su un modello educativo adultocentrico e gerarchico: un modello che inizia e prende corpo nel piccolo centro rurale di Trepke, nelle vicinanze di Poltava, ma come per Pestalozzi a Stans, si ripete la possibilità di creare un'eco di dimensione nazionale ed europea, addirittura internazionale¹⁰.

L'impegno a salvare dal caos una società impotente, diviene, d'altra parte, la metafora emblematica della possibilità dell'educazione di mutare l'uomo e, attraverso esso e la nuova visione delle idee e del mondo, la politica di un Paese e quella del mondo intero¹¹. È il “locale”, si direbbe oggi, che con Makarenko si fa “globale”; anzi è il “locale” che si fa “glocale”, che contiene in sé i germi di una pedagogia specifica del territorio e, nello stesso tempo, di una pedagogia generale di mutamento generale della vita, del lavoro, dell'economia, dell'organizzazione sociale, dell'educazione. Ad ogni modo, nel nostro caso, l'obiettivo, come già si diceva prima, è quello di dimostrare che non si può parlare né di contrapposizione né di sicura continuità tra la pedagogia di Tolstoj e quella di Makarenko, così come non si può affermare che esiste una divaricazione tra le concezioni di entrambi relative all'uomo e alle sue scelte politiche ed educative. Per entrambi l'uomo è buono: per Tolstoj è appunto la bontà che deve preservare l'uomo dal danneggiare gli altri; per Makarenko, è la stessa bontà che lo deve indurre ad un'obbedienza cosciente che, non sia, tuttavia, come per Tolstoj, finalizzata a trovare Cristo negli altri, bensì la solidarietà in una comunità che cresce e prospera e, quindi, con essa prospera il bene

⁹ F. Blättner, *Op. cit.*, p. 410. Quello di Tolstoj era comunque un progetto rivoluzionario e specialmente lo era “il principio della scuola-lavoro”, che doveva costituire la base della sperimentazione di un nuovo modello pedagogico. Questo progetto, ancora liberale ed individualista (come appunto era quello tolstoiano), ma concreto per l'opinione pubblica, dato il momento storico, può essere ben rapportato a quello makarenkiano, ma ancor prima a quello sostenuto dalla Kruspkaja e da Lunaciarskij, rispettivamente moglie e collaboratore di Lenin, entrambi pedagogisti di primo piano (Cfr. F. Blättner, *Op. cit.*, pp. 409-19) nella prima fase della rivoluzione bolscevica.

¹⁰ I risultati dell'esperimento pedagogico makarenkiano arriveranno fino a Chicago e John Dewey decide, nel 1928, di visitare la colonia “Gorky”.

¹¹ Torna con Makarenko l'utopia che l'educazione può cambiare la vita degli uomini.

comune di ciascun uomo e di tutti gli uomini. Entrambi, tuttavia, costituiscono un “filo conduttore” per sessant’anni (1859-1923) volto a riannodare le idee e le pratiche politiche ed educative che possono aiutare il loro Paese (la Russia e l’URSS) a crescere al proprio interno e in Europa.

4. *La rivoluzione pedagogica del socialismo. L’etica interiore cristiana e l’obbedienza civile laica in Tolstoj e in Makarenko*

Sia l’opera di Tolstoj per oltre un quarantennio (1859-1899) che quella di Makarenko per quasi un ventennio (1920-1939) costituiscono la base delle riforme della scuola e dell’educazione in Russia e nell’URSS.

“Nella storia della pedagogia europea”, scrive Fritz Blättner, “non si possono ignorare le correnti riformatrici russe del secolo XIX e dei primi decenni del XX: proprio in rapporto dialettico con questa tradizione, infatti, si sono sviluppate le dottrine socialiste dell’educazione e della scuola che hanno acquistato peso determinante in una parte del mondo attuale”¹².

Non siamo d’accordo, tuttavia, spiega poi Blättner con quanti sostengono che “il programma di istruzione socialista va ricondotto ai classici del marxismo” e va giustificato esclusivamente sulla loro scorta; tali affermazioni, in realtà, spiega lo studioso tedesco, “mostrano subito la loro inconsistenza, appena si pensa che Marx ed Engels non hanno prodotto neppure un solo testo dedicato a problemi pedagogici”¹³. In realtà, e noi siamo dello stesso parere di Blättner, la stessa pedagogia sovietica, per esempio, quella di A. S. Makarenko, è frutto di un processo lungo e faticoso che arriva da lontano, addirittura dalle riflessioni della pedagogia spontaneista e libertaria di Leone Tolstoj.

Ed è, infatti, da questo autore che Blättner prende le mosse (dal suo impegno sociale e culturale in favore dei contadini e di un miglioramento della loro vita) per indicare via via i cambiamenti e i mutamenti di carattere economico, politico e culturale che hanno luogo nella società e quelli di carattere pedagogico ed educativo che si sviluppano nella formazione e nella scuola¹⁴.

¹² F. Blättner, *Storia della pedagogia*, Roma, Armando, 1968, p. 409.

¹³ *Ibidem*. Su questo ultimo aspetto si potrebbe, tuttavia, obiettare che non è necessario essere “disciplinaristi” per affrontare i problemi di un campo o settore specifico di studi o di un altro; spesso, nella storia, abbiamo visto come i cosiddetti “non addetti ai lavori” presentano contributi di grande rilievo ed importanza. È piuttosto esatto, invece, affermare che l’educazione, per Marx e per gli altri, costituisce un’emergenza sociale per ogni epoca perché può contribuire a delineare scelte economiche, sociali e culturali.

¹⁴ Sul piano del *rapporto tra educazione e politica*, infatti, c’è chi afferma che Tolstoj opera una vera e propria rivoluzione nelle coscienze attraverso l’esperienza della sua scuola di Iasnaja Poljana, all’interno della quale, si predica e si pratica la parità, il rispetto reciproco di grandi e piccoli, la considerazione della natura, l’importanza del lavoro sia intellettuale che materiale, l’adozione di metodi e di strumenti operativi, etc. da una parte, e chi sostiene, al contrario, che egli è solo un paternalista che, alla fine, con il suo operato, non riesce ad intaccare la struttura medievale zarista, sia economica che politica, della vita contadina, dal momento che egli “manca della qualità fondamentale di un autentico rivoluzionario: il senso della solidarietà proletaria e... della dimensione collettiva” (G. Cavallini, *Intr. a Lev Tolstoj. Quale scuola? La*

Secondo alcuni, infatti, l'opera e la modalità di vita di Tolstoj concorrono in maniera così evidente al cambiamento di concezione culturale e politica nella Russia zarista da poter affermare, come si è già accennato, che si tratta di una vera e propria corrente di pensiero che va sotto il nome di *tolstoismo*. Sia nella dimensione di vita quotidiana che sociale, il *tolstoismo* può essere considerato un insieme di scelte sociali e religiose che influenzò lo stesso modo di vivere e di procedere fino agli inizi degli anni del nuovo secolo, tanto da poterne rintracciare linee e tratti in figure moderne come Mahatma Gandhi o come Albert Schweitzer.

Gli ingredienti che caratterizzano il *tolstoismo* possono essere, quindi, sintetizzati in forme di pacifismo e di non violenza sfocianti, come si legge in Tolstoj stesso, nella scelta di amare il proprio nemico o di essere rigorosamente attenti nei propri comportamenti etici e perfino sessuali.

La figura esemplare, di cui tener conto, per Tolstoj, così come per i "tolstojsti", è quella di Gesù, così come questi viene visto e raccontato dai Vangeli. Il Vangelo, a sua volta, viene indicato come esempio di rettitudine, come strumento che va letto e riletto e che va praticato quotidianamente, secondo "verità" e "coscienza", dal momento che la coscienza contiene in sé la verità e che la verità determina sicuri comportamenti coscienti per se stessi e per il proprio prossimo¹⁵.

Fin qui, quindi, l'idea di un Tolstoj che rifugge da una sua stessa vita ingiusta e sbagliata, dai suoi momenti di dissolutezza e di disordine per scegliere la via della rettitudine, quella stessa che si traduce in un "credo pedagogico" che proclama scelte di pace contro la guerra, che indica l'istruzione come strumento di liberazione, che predica l'abolizione della proprietà privata, che denuncia l'ingiustizia del potere e l'arbitrio della nobiltà e dei proprietari terrieri nei confronti dei contadini. Senza alcun dubbio, quindi, l'esperienza di Iasnaja Poljana, di una scuola aperta ai figli dei contadini, può essere considerata come il primo esperimento di scuola attiva, ancora prima, cioè, di quello di Reddie, di Lietz o di Demolins, che si sviluppano alla fine dell'Ottocento. Scrive Cavallini: si tratta di iniziative che "sorgono rispettivamente in Inghilterra nel 1889, in Germania nel 1898 e in Francia nel 1899. Ma esse non sono soltanto posteriori all'apertura di Iasnaja Poljana che è del 1859"; si tratta, infatti, di iniziative che, in sintesi, si svolgono ancora in "strutture chiuse" seguendo una concezione educativa ancora decontestualizzata dai problemi reali della società. "La scuola di Tolstoj è molto più inserita nell'ambiente e nella vita reale"¹⁶.

nascita della pedagogia antiautoritaria nell'esperimento di Iasnaja Poljana, Milano, Emme Ed., 1975, p. 39).

¹⁵ "Guardate in voi stessi" e vergognatevi dei "muri" sporchi che abitano la vostra coscienza, scriverà Tolstoj, e cambiate abitudini, perché, così facendo, aiuterete il mondo intero a cambiare, a mutare la sua "vecchia struttura". Soprattutto è necessario che gli uomini siano educati a non vendersi per piccoli tornaconti economici e, perché ciò avvenga, è necessaria una nuova educazione che faccia comprendere come sia importante per ciascun uomo conservare la libertà di decisione e l'autonomia di scelta. In ogni caso, bisogna rifuggire da quelle pratiche radicali che indicano soluzioni politiche che danneggiano gli altri, come nel caso delle pratiche degli anarchici che predicano di togliere la vita al tiranno, così come ha fatto, del resto, Gaetano Bresci nell'attentato alla vita di re Umberto I in Italia.

¹⁶ A Iasnaja Poljana Tolstoj porta con sé, oltre alle esperienze didattiche maturate nelle sue visite alle scuole di Marsiglia o della Svizzera e della Germania e a quelle informali vissute

Non così l'esperienza del letterato russo che, al contrario, si apre alla vita, all'esterno, alle esigenze dell'ambiente e della comunità, ma va, a nostro avviso, anche oltre, anticipando alcuni dei temi che saranno propri del socialismo e di un'educazione fondata, appunto, su basi sociali: anticipando anche all'interno del proprio sé, attraverso un attento esame interiore di scandaglio del proprio animo, azioni ed obiettivi di evidente "marca pedagogica". Si tratta, in altre parole, di anticipazioni che riguardano quel *care of myself* che, solo molto più tardi, sarà rintracciabile nella letteratura pedagogica moderna¹⁷. Con Tolstoj, dunque, abbiamo la preoccupazione che l'individuo come tale sia effettivamente libero di agire e che la sua educazione abbia luogo senza vincoli e delimitazioni: è necessario, tuttavia, per l'educatore russo che tale processo abbia luogo nel pieno rispetto, appunto, come si è più volte ribadito, della persona, che mantiene in sé l'umana impronta di Cristo, impronta di sofferenza e di amore dalle quali partire per il riscatto del proprio essere e della propria anima e per quello dei propri simili.

L'amore, la cura degli altri, la preoccupazione per una loro liberazione dalla pesantezza della vita e dalle fatiche del lavoro, dalle catene della miseria e della povertà si traduce in Tolstoj, soprattutto nei suoi scritti letterari, ma anche nelle lettere e nei diari, nella denuncia sociale e nelle proposte di cambiamento che appaiono, forse paternalistiche come sostiene Lenin, ma anche vicine alle teorie e alle pratiche del socialismo umanitario di fine Ottocento e dei primi anni del Novecento.

Del tutto differente la concezione pedagogica di Makarenko che, come abbiamo già detto, dopo le prime opposizioni ai suoi metodi considerati "militari", riesce ad ottenere il sostegno degli intellettuali del suo Paese. Organizza così la sua pedagogia estendendola ad un numero sempre maggiore di giovani, ottenendo il consenso delle gerarchie comuniste.

"Il riconoscimento ufficiale di Makarenko", scrive Blättner, "si è ingigantito dopo la Seconda guerra mondiale fino ad assumere le proporzioni di un vero e proprio culto. La sua prassi educativa è apparsa come la realizzazione coerente dei pensieri di Marx, Engels, Lenin e Stalin sulla formazione dell'uomo socialista"¹⁸. Eppure, continua Blättner, non è così: il lettore attento comprende che il punto di riferimento di Makarenko è senza dubbio la formazione di un uomo nuovo in una società socialista, ma comprende anche che, piuttosto che Marx o Lenin, l'autore al quale egli fa riferimento è M. Gorky con il suo stile poetico e profetico. "Chi legge il *Poema pedagogico*... dovrà riconoscere che non è possibile parlare di una trasposizione di dogmi, di partito sul piano dell'educazione dei fanciulli abbandonati. Makarenko non ha dedotto la sua pedagogia da una tradizione ideologica, e non ha neppure ten-

negli stessi luoghi, anche la maturazione spirituale, frutto delle difficoltà provocate dalla guerra, così come dalla vita dissipata e disordinata condotta tra i contadini, e della rilettura attenta del Vangelo (Cfr., in proposito, voce *tolstojismo*, in *Enciclopedia Europea*, Milano, Garzanti, 1981, vol. 11, pp. 319-320; Cfr. anche la voce *Tolstoj, Lev Nikolaevic*, *Ibidem*, pp. 320-323).

¹⁷ Il concetto di "care", nel significato di «mi prendo cura», «mi interessa», lo troviamo, per es., in don Milani dove la "cura" si apre, appunto, verso gli altri nella preoccupazione di far entrare in pedagogia l'attenzione per il proprio sentire e per quello dell'altro. Il concetto sarà presente in R. Massa e, poi, in molti altri: da Cambi a Kanizsa, a Mottana, a Demetrio, etc.

¹⁸ F. Blättner, *Op. cit.*, p. 416.

tato di giustificare a posteriori richiamandosi esclusivamente alla dottrina politica”¹⁹. Infatti, così come Blättner, anche noi siamo dell’avviso che non ci sia dominio politico nelle teorie e nelle pratiche educative del maestro ucraino; siamo del parere che ci sia piuttosto un sopravvento della politica, nella veste dell’ideologia socialista, non come cinghia di trasmissione di un’idea politica dominante: siamo certi che si tratta, cioè, di una scelta, per Makarenko, nella quale crede fermamente.

Tale opinione, del resto, può essere facilmente rintracciata nei suoi scritti. Si capisce, infatti, dalla loro lettura, senza bisogno di filtro, che Makarenko crede in quello che fa, che è insofferente ai controlli ed agli indirizzi del regime e, se è costretto a subirli, alla fine decide di utilizzarne la forza politica per propagandare i suoi successi pedagogici per mezzo della politica stessa.

Infatti, “in tutti gli scritti... si trovano presenti e connessi impegno pedagogico ed impegno politico, tanto da sollecitare un giudizio critico che è insieme di natura educativa e ideologica”²⁰; nessuna prevalenza, quindi, del politico, quanto piuttosto la convinzione che una buona educazione collettiva, costruita insieme agli altri, superando ostacoli e patendo fatiche, raccordando le forze in uno spirito di superamento individualistico, possa superare la dicotomia tra il politico e il pedagogico. Il politico è di per sé pedagogico, quando è attento al sociale, quando sceglie l’attenzione verso l’altro, così come il pedagogico diventa politico, quando sceglie il modello della pluralità, della multiculturalità e del lavoro comune, quando chiede alla persona di fare un passo indietro per l’obiettivo di un’educazione comunitaria.

D’altra parte, secondo l’educatore ucraino, “moralità e socialità sono identiche”²¹, per cui lo strumento del collettivo, il lavoro di gruppo, l’azione comunitaria costituiscono “solo uno strumento di educazione, una tappa necessaria sulla strada che l’individuo percorre verso la pienezza della personalità”²².

¹⁹ F. Blättner, *Op. cit.*, p. 415.

²⁰ F. Blättner, *Op. cit.*, p. 416. “La tesi più convincente” è ancora quella per cui il pensiero e l’azione di Makarenko sono stati determinati da due principi originariamente distinti: uno specificatamente pedagogico e uno politico-ideologico. Da una parte egli si sarebbe affidato alle sue esperienze di educatore, ma dall’altra il suo mondo interiore sarebbe entrato in così stretta simbiosi con le dottrine dominanti, che ora il compito della scienza dell’educazione dovrebbe essere quello di ricostruire nella sua freschezza l’originario ethos pedagogico di Makarenko (F. Blättner, *Op. cit.*, p. 415).

²¹ *Ibidem.*

²² *Ibidem.*

La bella addormentata nel bosco

Cecilia Mosca

Bella e silente – La scuola di oggi è una realtà che si presenta come un ambiente composito, dinamico, nel quale oltre alle attività di studio di tipo tradizionale (lezione frontale, verifiche, ecc.), si svolgono progetti di integrazione, educazione alla legalità, educazione alla salute, educazione stradale, prevenzione contro le droghe, giornate della memoria, scambi culturali, solo per citare alcune delle attività realizzate più frequentemente.

L'ambito scolastico, così vasto e ampio, interessa il cento per cento della popolazione; tutti noi, infatti, siamo passati attraverso quella fase formativa e dopo di noi ci passeranno i nostri figli, i nostri nipoti e tutte le future generazioni. Tuttavia la scuola, pur essendo così interessante, non sembra essere coinvolgente, visto che le questioni che le ruotano intorno non sono molto seguite dall'opinione pubblica; intorno alla scuola predomina il silenzio, come se la scuola fosse addormentata. Per rendersi conto di questo è sufficiente vedere quello che è successo negli ultimi due mesi. Il 4 febbraio si è tenuta a Palazzo Chigi una conferenza stampa in cui il Primo Ministro Berlusconi e il Ministro dell'Istruzione Gelmini hanno annunciato l'avvio della riforma delle scuole superiori a partire dal mese di settembre 2010. Le riforme sono sempre oggetto di discussione, di confronto, in alcuni casi di scontro; eppure, della riforma della scuola si è parlato soltanto fino al 5 febbraio, dopo di che è calato nuovamente il silenzio, all'interno e nei confronti della scuola. Ma perché la scuola tace? Perché i lavoratori della scuola non fanno sentire la propria voce?

Il silenzio degli insegnanti – I docenti costituiscono una categoria sociale importante ma invisibile; tutto il lavoro che essi svolgono, a scuola come a casa, nei giorni feriali come in quelli festivi, nella volontà di fornire un'adeguata formazione ai propri studenti, non viene né visto né conosciuto dalla società esterna alle mura scolastiche. Pare che i professori siano confinati all'interno di quelle mura, al di fuori delle quali faticano a farsi vedere. Se a questo aggiungiamo che dietro al corpo docente non vi sono multinazionali, né forti gruppi portatori di interessi economici, si capisce bene l'invisibilità. Cosa succede infatti se scioperano gli autoferrotranvieri o gli impiegati delle poste? Tutta la società se ne accorge. Cosa succede se scioperano gli insegnanti? Nulla! La gente non se ne accorge, poiché non portano disagio a nessuno, e tantomeno agli alunni. E d'altronde, che motivo hanno gli insegnanti per scioperare? "Loro che lavorano soltanto al mattino e che hanno tre mesi di vacanze d'estate non hanno proprio di che lamentarsi", dice la gente comune. Ma i professori come reagiscono? Semplice: non reagiscono. Essi sono persone colte, abituate per *status* ad essere pazienti, disponibili, gentili con tutti, ossia con gli alunni, con le famiglie, con il mondo esterno. Tuttavia, in questo sforzo di essere moderati, essi sono diventati modesti, timorosi di rivendicare l'importanza del pro-

prio ruolo sociale e la propria dignità di lavoratori; quasi sospesi in un mondo di cultura e di bellezza, vivono con distacco le lotte sindacali, la partecipazione alle manifestazioni di piazza (che forse ritengono appannaggio dei proletari sovversivi) e si considerano al di sopra di coloro che svolgono un'attività lavorativa finalizzata al conseguimento di uno stipendio, così che si sono abituati ad accettare di tutto senza protestare. E allora mentre i metalmeccanici scendono in piazza compatti per chiedere aumenti salariali, i docenti faticano a fare fronte comune per avanzare qualsiasi tipo di rivendicazione. Per notare questo è sufficiente entrare in un qualsiasi istituto di istruzione superiore; là si troveranno insegnanti con contratto di lavoro a tempo indeterminato oppure con contratto a tempo determinato; si troveranno docenti entrati nella scuola dopo avere superato un concorso e altri no; professori che hanno frequentato tre o quattro o cinque anni di università; e ancora, docenti che insegnano in due classi o in nove classi, che devono effettuare solo verifiche orali, oppure solo prove pratiche e docenti che devono far svolgere anche prove scritte. Come è possibile che vi sia una tale confusione?

La politica e la scuola – Questo panorama frammentato è in buona parte frutto delle divisioni create dalle politiche nazionali sulla scuola, attraverso modalità di reclutamento che sono andate cambiando con il tempo, senza un criterio univoco. A differenza di alcune categorie professionali, quali quella degli avvocati o dei medici, i cui membri hanno seguito tutti lo stesso *iter* accademico, la categoria degli insegnanti è molto più disomogenea; essi fin dai tempi dell'università hanno avuto una diversa formazione e poi sono approdati all'insegnamento attraverso percorsi cambiati nel corso dei decenni. Si è assistito quindi all'ingresso di professori che dovevano ancora finire l'università, di docenti entrati senza concorso, di insegnanti assunti con concorsi per soli titoli, di professori entrati in seguito alla frequenza dei corsi delle SSIS. Si è quindi progressivamente andato creando un corpo disomogeneo, per volontà della classe politica, quella stessa classe politica che contribuisce al graduale annichilimento della scuola e al mantenimento del silenzio intorno ad essa. A parole, infatti, si sa, tutti i parlamentari e i ministri difendono la scuola pubblica e i suoi insegnanti, ma poi nei fatti agiscono in altra direzione.

Molti ricorderanno che, nell'autunno del 2008, i maestri scesero in piazza per protestare contro i tagli alle scuole elementari; alla loro protesta si unirono gli studenti degli atenei, che manifestarono contro i tagli alle università e alla ricerca. Di fronte ad una così ampia mobilitazione, la gente si sarebbe aspettata una mobilitazione altrettanto massiccia da parte dell'opposizione parlamentare. E invece, il 19 ottobre, Walter Veltroni, leader del principale partito di opposizione, si presentò in televisione, ospite a "Che tempo che fa", dicendo: "È vero, ho effettivamente comprato casa a New York, poiché mia figlia Martina si è iscritta all'università negli Stati Uniti". Nello stesso anno accademico Eleonora Berlusconi si laurea negli States, dopo avere frequentato in Italia le scuole private. Ciò dimostra che la classe dirigente continua a mantenere un atteggiamento di scarso interesse per la scuola pubblica; chi gestisce il potere, chi ha le possibilità economiche manda i figli nelle scuole private o all'estero e poco si preoccupa dei figli delle classi meno abbienti. Del resto ciò non deve stupire: se si analizzano le biografie dei membri del Parla-

mento si vedrà che gli insegnanti sono pochissimi; il mondo scolastico non è rappresentato, per cui è facile che sia sottostimato o, addirittura, disprezzato. E così la scuola continua a ricevere fango addosso e i suoi lavoratori continuano ad essere annoverati tra i fannulloni, vittime della campagna di discredito contro i dipendenti del settore pubblico, ritenuti poco produttivi, se non addirittura delle sanguisughe.

L'informazione sulla formazione – “Buona parte delle risorse destinate alla scuola se ne va per pagare gli stipendi” ha detto il Ministro Gelmini in un'intervista alla trasmissione *Report* il 19 aprile 2009. Sarebbe utile ricordare al Ministro che la scuola è fatta da persone e che tagliando sugli organici si taglia anche sull'offerta formativa; ma sarebbe forse ancor più utile riflettere sul fatto che l'informazione parla dell'ambito scolastico solo in negativo, fatta eccezione per alcuni progetti meritevoli di attenzione, quali i viaggi che alcune scolaresche compiono nei luoghi che furono di sterminio all'epoca della seconda guerra mondiale. Si noterà che quasi sempre della scuola ci si occupa, sui giornali come in televisione, quando si diffondono i dati relativi alle statistiche dell'OCSE, che annoverano gli studenti italiani fra i peggiori nelle discipline scientifiche, o quando si verificano episodi di bullismo o di delinquenza o quando si realizzano filmati e documentari sulle cattive condizioni dell'edilizia scolastica. D'altronde, se dietro alla scuola non vi sono gruppi di interesse, se non vi sono parlamentari provenienti dalla classe magistrale, come si può sperare che il mondo dell'informazione si interessi alle questioni del mondo della formazione? Anche per l'ultimo sciopero del 12 marzo, la stampa ha dato poco rilievo all'adesione dei docenti, alcuni dei quali hanno preso parte ad un presidio davanti al Ministero. Ne ha parlato solo *L'Unità*.

Bisogna contenere la gioia quando giornali e trasmissioni televisive portano all'attenzione del grande pubblico qualche aspetto attinente al mondo della scuola, come è successo recentemente in occasione del programma *Presa Diretta* dello scorso 14 febbraio, che è stato seguito e su cui solo gli insegnanti hanno discusso. Eppure la scuola privata non funziona meglio di quella pubblica. E, soprattutto, in quei servizi non si è parlato dell'imminente riforma.

Cronistoria di una riforma virtuale – Allora, se gli insegnanti non fanno sentire la propria voce, se la classe politica nazionale non si interessa della scuola, se i mezzi di informazione non toccano l'argomento, tutto procede bene e non c'è bisogno di intervenire. O no? Il quattro febbraio, a conclusione di un Consiglio dei Ministri, nel corso di una conferenza stampa a Palazzo Chigi è stato annunciato l'avvio della riforma delle scuole superiori. Forse non tutti sanno che l'impianto attuale degli istituti superiori risale agli anni Venti; da allora il nostro Paese ha conosciuto eventi e cambiamenti epocali, quali la seconda guerra mondiale, il passaggio da un ordinamento monarchico ad uno repubblicano, l'adesione ad organizzazioni internazionali, la progressiva estensione dell'obbligo scolastico, l'inserimento degli alunni provenienti da altri Paesi, la rivoluzione informatica. Di fronte a questa crescente complessità sociale si sarebbe dovuti intervenire già da tempo, facendo una

riforma capace di adeguare gli istituti di istruzione secondaria alle esigenze dei tempi. Ma quella annunciata a Palazzo Chigi può considerarsi una riforma?

Fin da subito sul sito del MIUR sono stati pubblicati i quadri-orario dei nuovi licei e dei nuovi istituti tecnici e professionali; già da una prima lettura è risultato che non vi è stata affatto una rivoluzione copernicana, che non sono state introdotte nuove discipline, che non sono stati apportati cambiamenti significativi, quali, ad esempio, l'obbligatorietà di tirocini o di periodi curricolari di studio all'estero. L'impianto è rimasto sostanzialmente lo stesso degli Anni Venti, solo che rispetto agli ordinamenti attualmente in vigore sono stati effettuati vistosi tagli. I quadri-orario repentinamente pubblicati riportano subdolamente il monte-ore annuale, dal quale sembra che il numero di ore dedicate alle singole discipline sia di notevole entità; in realtà i non addetti ai lavori non sanno che durante l'anno scolastico vi sono 33 settimane di lezione, per cui le ore settimanali di ogni disciplina saranno due, tre o quattro dove prima erano di più: insomma, questo è stato un modo ingannevole per mascherare i tagli.

Fin da subito, poi, il Ministero ha pubblicato sul sito non i regolamenti, bensì alcuni schemi di regolamento non ancora firmati dal Presidente della Repubblica.

Dopo soli quattro giorni, l'8 febbraio, la Regione Basilicata ha annunciato di volere presentare ricorso per incostituzionalità contro questa riforma, considerata come un atto di forza contro le Regioni; in base al novellato articolo 117 della Costituzione repubblicana, infatti, la scuola, soprattutto negli aspetti legati al mondo del lavoro, con speciale riferimento agli istituti tecnici, rientra nelle competenze concorrenti; questa riforma è stata invece calata dall'alto ma non ha coinvolto le Regioni, motivo per cui la Regione Basilicata la considera come un atto di prevaricazione. Soltanto il 15 marzo, a più di un mese di distanza dalla conferenza stampa, è arrivata la firma del Presidente della Repubblica sui Regolamenti: atto finale? No! In fondo a questi regolamenti, che si possono visionare sul sito del Ministero, si legge infatti che vi sarà una "successiva emanazione di regolamento di completamento della riforma", che riguarderà anche il problema dell'"accorpamento classi di concorso". La riforma dunque non è ancora completa! Lo stesso giorno, il 15 marzo, la Provincia Autonoma di Bolzano ha annunciato che chiederà al Governo il rinvio di un anno della riforma, per l'attuazione della quale mancano i tempi tecnici necessari.

In questo clima di incertezza le case editrici si sono fatte sentire; il sedici marzo il quotidiano *La Repubblica* ha dato voce ai rappresentanti dell'editoria, vistosamente in difficoltà nel dovere stampare al buio i testi dell'anno scolastico 2010/2011; in assenza dei nuovi programmi, infatti, su quali testi bisognerà studiare? Quali correzioni, tagli o integrazioni si dovranno apportare ai testi da stampare? Gli addetti ai lavori sanno benissimo che pubblicare un libro non è un'operazione veloce, poiché serve tempo agli autori, alle copisterie, ai rappresentanti che devono proporlo agli insegnanti; questi ultimi devono comunicare le scelte entro il mese di maggio: certo, il tempo è veramente poco, considerando che siamo ormai alla fine di marzo... E così, il giorno 22 marzo sono stati pubblicati i programmi, proprio nel giorno in cui è scaduto il termine entro il quale i docenti potevano presentare la domanda di trasferimento: ma ancora non sono stati pubblicati i regolamenti di com-

pletamento per la definizione degli accorpamenti delle classi di concorso, per cui molti insegnanti hanno presentato una domanda... al buio, senza sapere se e dove effettivamente si manterranno gli insegnamenti. Almeno in questa oscurità i professori non sono stati soli: il 26 marzo è scaduto il termine per l'iscrizione degli alunni alle scuole superiori; i quattordicenni si sono dovuti iscrivere ai nuovi istituti, senza sapere se le nuove scuole partiranno veramente a settembre. Collegandosi al sito dell'Istruzione, in effetti, si vedrà che dal 23 marzo è stato aperto un forum sul sito del MIUR nel quale si invitano i docenti a commentare e segnalare proposte attinenti alla riforma. Ma come? Hanno fatto tutto da soli ed ora che notano le falle nel sistema pretendono che i docenti suggeriscano le modalità di intervento?

Siamo ancora alla fase iniziale della discussione nel forum, ma è già possibile vedere che molti insegnanti hanno messo in evidenza i punti non chiari, le incongruenze e il disagio di fronte alla riduzione dei programmi. È evidente che in questo momento, sebbene le scuole, i giornali e le riviste abbiano fatto le corse per stampare guide orientative contenenti i nuovi indirizzi e i nuovi quadri-orario, la situazione è molto caotica, poiché l'impianto di base manca di robustezza. O forse sarebbe meglio dire che non c'è un impianto di base, bensì un'esigenza, una volontà di operare dei tagli. Sarebbe forse il caso di dire: si scrive Gelmini, si legge Tremonti.

Attraverso il Ministro Gelmini, il Ministro Tremonti ha imposto tagli alla scuola al fine di ridurre i costi dello Stato, per cui dopo l'annunciata riforma il Governo procede a piccoli passi: il fine è quello di tagliare posti di lavoro (quelli dei precari, dei docenti di sostegno, degli assistenti tecnico-pratici), poi si deciderà cosa fare dei lavoratori rimasti, ora riducendo le ore di lezione, ora eliminando le compresenze, ora stabilendo nuove forme di impiego. Quasi un *reality show*, un gioco ad eliminazione. Ma sì, tanto gli insegnanti non reagiscono...

L'aurora di Aurora – Forse però in questo frangente la bella addormentata, ossia la scuola, sta cominciando ad aprire gli occhi. Come Aurora, la protagonista della fiaba di Perrault, il corpo docente sta uscendo dal sonno, sta capendo che deve muoversi ed ha iniziato a farlo; molti sono gli istituti nei quali i colleghi dei docenti stanno presentando mozioni di protesta contro l'applicazione di una riforma che ancora non è completa, come dimostra il fatto che non è stata ancora pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale. I giuristi interpellati dalle riviste specializzate sulla scuola dicono che ormai non ci sono i tempi tecnici per l'attuazione della riforma, a meno che il Governo non faccia ricorso all'ennesimo decreto. E se i docenti stanno gradatamente capendo che devono uscire dall'isolamento e dal silenzio, tutto il bosco, ossia il resto della società, deve svegliarsi e comprendere che questo taglio spacciato per riforma manca di un solido impianto formativo. L'attuazione di questo progetto porterebbe soltanto all'impoverimento dell'offerta formativa, fornendo un ambiente sempre meno adeguato agli alunni del terzo millennio e creando i presupposti per favorire l'esodo dei più abbienti verso gli istituti privati, condannando così la scuola pubblica al definitivo declino.

**Conoscenza come proprietà emergente e formazione del soggetto.
Commento al testo di Michel Foucault**

Vasco D'Agnese

Nel testo *La verità e le forme giuridiche*¹, Michel Foucault esplicita in modo radicale uno dei temi a lui più cari: la natura del nesso fra sapere e potere. Commentando Nietzsche, scrive: “Non vi è una natura della conoscenza, né un’essenza della conoscenza, né condizioni universali della conoscenza, ma... questa è ogni volta il risultato storico e puntuale di condizioni che non appartengono all’ordine della conoscenza. La conoscenza è in effetti un avvenimento che può essere posto sotto il segno dell’attività. Essa non è né una facoltà né una struttura universale. Anche quando utilizza un certo numero di elementi che possono passare per universali la conoscenza apparterrà sempre all’ordine del risultato, dell’avvenimento, dell’effetto”².

Ciò che occorre notare in questo passaggio è la nettezza con la quale viene evidenziata la natura di “effetto”, di “avvenimento”, di epifenomeno dell’atto – il conoscere – che, più di ogni altro, ha caratterizzato la natura dell’essere umano, il suo differenziale rispetto all’animale che è anche l’aspetto sul quale, storicamente, la formazione ha maggiormente insistito.

In Foucault è primaria la relazione di potere fra individui – relazione mobile, sfuggente – che conduce, in un secondo momento all’emergenza di campi dell’episteme, campi che fungono da matrici per i saperi specifici. Del tutto ovvia è la considerazione che tali saperi non rispecchiano alcunché, ma valgono come indici di un certo rapporto di potere-sapere in una determinata epoca.

La natura emergenziale del conoscere, il fatto che esso sia l’effetto di forze, spinte che non appartengono primariamente all’ordine della conoscenza stessa è in primo piano; questa risulta costituita, nella sua storia e nel suo presente, da elementi eterogenei, direzionabili in vista di uno o più obiettivi, non necessariamente assimilabili o commensurabili e, comunque, comparabili in funzione di piani di ordinamento peculiari, poiché al loro interno gli antagonismi, le inibizioni, gli asservimenti fra elementi e segmenti specifici possono aumentare più di quanto non aumentino le complementarità, le amplificazioni. Soprattutto ogni conoscenza, per essere tale, è, anche, definizione di uno spazio discorsivo – altro tema caro a Foucault – ossia di uno

1. M. Foucault, *La verità e le forme giuridiche*, in A. dal Lago (a cura di), *Archivio Foucault. Interventi, colloqui, interviste*, vol. 2, 1971-1977, *Poteri, saperi, strategie*, Milano, Feltrinelli, 1997.

2. *Ibidem*, p. 95.

spazio di ordinamento³; è scelta di equilibri provvisori. Conoscere è valutare, escludere, sezionare, de-finire⁴. Pertanto, la conoscenza che il soggetto produce non è il

3. Si veda, a proposito della funzione dell'episteme come spazio di costituzione delle conoscenze, tavola ordinatrice, il passo seguente: "Quando instauriamo una classificazione consapevole, quando diciamo che il gatto e il cane si somigliano meno di due levrieri, anche se entrambi sono addomesticati o imbalsamati, anche se entrambi corrono come matti, e anche se fanno l'amore, qual è dunque l'elemento di base a partire dal quale possiamo sostenere questa affermazione con piena certezza? Su quale "tavola", in base a quale spazio d'identità, di similitudini, d'analogie, abbiamo preso l'abitudine di distribuire tante cose diverse e uguali? Qual è questa coerenza, di cui è facile capire immediatamente che non è né determinata da una concatenazione a priori e necessaria, né imposta da contenuti immediatamente sensibili? Non si tratta infatti di concatenare delle conseguenze dei contenuti concreti; nulla di più brancolante, nulla di più empirico (almeno in apparenza) dell'instaurazione d'un ordine fra le cose; nulla che non richieda un occhio più aperto, un linguaggio più fedele e meglio modulato; nulla che non esiga con maggiore insistenza che ci si lasci portare dalla proliferazione delle qualità e delle forme. Eppure un occhio non esercitato potrebbe certamente accostare talune figure simili distinguendone altre in ragione di questa o quella differenza; in realtà non esiste, nemmeno per l'esperienza più ingenua, nessuna similitudine e distinzione che non siano il risultato di un'operazione precisa e dell'applicazione d'un criterio preliminare. Un "sistema degli elementi" – una definizione dei segmenti su cui le somiglianze e le differenze potranno apparire, i tipi di variazione cui tali segmenti potranno essere sottoposti, la soglia infine di là dalla quale vi sarà differenza e di qua da cui vi sarà similitudine – è indispensabile per la determinazione del più semplice degli ordini. L'ordine è, a un tempo, ciò che si dà nelle cose in quanto loro legge interna, il reticolo segreto attraverso cui queste in qualche modo si guardano a vicenda, e ciò che non esiste se non attraverso la griglia d'uno sguardo, d'un'attenzione, d'un linguaggio; soltanto nelle caselle bianche di tale quadrettatura esso può manifestarsi in profondità come già presente, in silenziosa attesa del momento in cui verrà enunciato. I codici fondamentali d'una cultura – quelli che ne governano il linguaggio, gli schemi percettivi, gli scambi, le tecniche, i valori, la gerarchia delle sue pratiche – definiscono fin dall'inizio, per ogni uomo, gli ordini empirici con cui avrà da fare e in cui si ritroverà. All'altro estremo del pensiero, teorie scientifiche o interpretazioni di filosofi spiegano perché esiste in genere un ordine, a quale legge generale obbedisce, quale principio può renderne conto, per quale ragione si preferisce stabilire quest'ordine e non un altro... Esiste, quindi, fra lo sguardo già codificato e la conoscenza riflessiva, una regione mediana che offre l'ordine nel suo essere stesso: l'ordine vi appare, a seconda delle culture e delle epoche, continuo e graduato, o frammentato e discontinuo, legato allo spazio o costituito ad ogni istante dalla spinta del tempo, imparentato a un quadro di variabili o definito da sistemi separati di coerenze, composto di somiglianze che si succedono in corrispondenza della loro prossimità o si rispondono specularmente, organizzato intorno a differenze crescenti, ecc. Tale regione "mediana", nella misura in cui manifesta i modi d'essere dell'ordine, può quindi darsi come la più fondamentale: anteriore alle parole, alle percezioni e ai gesti ritenuti atti a tradurla con maggiore o minore precisione o felicità (ecco perché tale esperienza dell'ordine, nel suo essere massiccio e primo, svolge costantemente una funzione critica); più salda, più arcaica, meno dubbia, sempre più "vera" delle teorie che tentano di dare a quelli una forma esplicita, un'applicazione esaustiva, o un fondamento filosofico. In ogni cultura esiste quindi, fra l'impiego di quelli che potremmo chiamare i codici ordinatori e le riflessioni sull'ordine, l'esperienza nuda dell'ordine e dei suoi modi d'essere" (M. Foucault, *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Milano, Rizzoli, 1996, pp. 5 e segg.). Si veda, inoltre, il testo *L'ordine del discorso*, Torino, Einaudi, 1972.

4. Si confronti, a tale proposito, L. d'Alessandro, *Regola giuridica e regola di verità*, Introduzione a *La verità e le forme giuridiche*, Napoli, Arte tipografica, 1991. In particolare, si veda il seguente passaggio: "Occorre porsi in una dimensione che sfugge alla ufficialità dell'ordine di cose e parole per accertarne e, come spolverarne soltanto la materialità, situandosi, anonimamente, in ascolto in quel luogo in cui tutti gli ordini sono sempre possibili e in cui tutti i discorsi possono essere ascoltati. Si tratta allora, ancora una volta... del luogo mutevole in cui la genesi, l'atto iniziale di una pratica non è ricerca della essenza, della forma che precede l'accadere storico ma, al contrario, il momento di fabbricazione, di invenzione, di costruzione, di assemblamento della storia, delle storie del soggetto, dei soggetti interni od esterni (che è lo stesso) al reticolo di razionalità cui siamo abituati. Il discorso foucaultiano pone in discussione, allora, il posto fisso dal quale è possibile recuperare la totalità dei di-

risultato “naturale”, cumulativo, lineare, di progressivo affinamento/ampliamento di una ragione che, operando su se stessa, elabora strumentalità, tecniche e contenuti adeguati agli ambienti nei quali è situata – né il soggetto di tale ragione e conoscenza si forma in tal modo.

L’analisi genealogica delle forme di sapere che il soggetto esercita è, anche, analisi delle condizioni concrete in cui il soggetto della conoscenza – e della formazione – si trova, ossia analisi e di condizioni strategiche complessive e di circostanze minute, di relazioni e modalità relazionali anche aleatorie – in un sistema complesso l’ordine si costituisce attraverso l’interazione con il caso, l’ordine stesso è frutto dell’incontro, anch’esso aleatorio, del caso con strutture e modalità organizzatrici⁵. Ne risulta che la conoscenza soggettiva, l’insieme dei saperi con cui il soggetto in formazione interpreta e configura il mondo, risulta, anche, il frutto di ciò che è contingente, elaborandosi come “risposta” provvisoria ad ambienti instabili.

Proseguendo nella lettura del testo, Foucault commenta il carattere assolutamente prospettico del conoscere in Nietzsche: “Quando parla del carattere prospettico della conoscenza, Nietzsche vuole intendere il fatto che non c’è conoscenza se non sotto forma di un certo numero di atti che sono differenti fra loro e multipli nella loro essenza; atti per mezzo dei quali l’essere umano si impossessa violentemente di certe cose, reagisce a certe situazioni, impone loro relazioni di forza. Vale a dire che la conoscenza è sempre una determinata relazione strategica nella quale l’uomo è situato”⁶. Colpisce, in questo passaggio, il ribaltamento operato da Foucault: in Nietzsche il conoscere è espressione di un potere ordinatore – volontà di potenza – di un “di più” di potenza che, attraverso la conoscenza, imprime il proprio marchio al reale; in Foucault questo di più è già preso in una relazione, in una giustapposizione di rapporti di potere. È “questa relazione strategica che definisce come suo *effetto* la conoscenza ed è per questo che sarebbe completamente contraddittorio immaginare una conoscenza che non fosse nella sua natura forzosamente parziale, obliqua, prospettica. Il carattere prospettico della conoscenza non deriva dalla natura umana, ma sempre dal carattere polemico e strategico della conoscenza. Si può parlare del carattere prospettico della conoscenza perché c’è battaglia e perché la conoscenza è l’effetto di questa battaglia”⁷.

La razionalità che presiede alla costruzione di trame e disegni cognitivi è storica, procedurale, non definita a priori sullo sfondo di decisioni assolute, ma effetto di relazioni anch’esse mutevoli – in Foucault, come è noto, il potere non è mai né unico né bloccato, ma proteiforme, mobile: “Il potere non è qualcosa che si acquista, si strappa o si condivide, qualcosa che si conserva o che si lascia sfuggir; il potere si esercita a partire da innumerevoli punti, e nel gioco di relazioni disuguali e mobili”⁸. Ciò che muta è, anche, l’idea della nostra apertura al mondo e delle stesse condizioni alle quali è possibile sperimentare e conoscere qualcosa; ciò che muta sono i criteri attraverso i quali vengono segnati i confini di ciò che è, semplicemente, esperibile. Gli “oggetti” del sapere, sulla scorta di quanto esplicitato, non sono testi univoci, pre-determinabili sulla base dei reticoli categoriali che il metodo e le prospettive im-

scorsi e l’universalità della verità: il risultato del gioco è un reticolo di discorsi senza fine e senza origine, la rottura delle frontiere tra filosofia e storia”.

5. Sulle possibili declinazioni pedagogiche dell’opera di Foucault si veda il fondamentale A. Mariani, *Foucault. Per una genealogia dell’educazione. Modello teorico e dispositivi di governo*, Napoli, Liguori, 2000.

6. A. dal Lago (a cura di), *Archivio Foucault. Interventi, colloqui, interviste*, vol. 2, 1971-1977, *Poteri, saperi, strategie*, cit., p. 95.

7. *Ibidem* (N.d.R., il corsivo è mio).

8. M. Foucault, *La volontà di sapere*, Milano, Feltrinelli, 1984.

plicate pre-dispongono, ma “oggetti” che si costituiscono su tali reticoli e rispetto ad essi, oggetti che si configurano come insiemi di relazioni. Tali insiemi non sono prescritti, non sono tracciati da sempre o per sempre, ma dipendono dall'istituzione dei metodi; dipendono da scelte, e le scelte non sono più misurabili rispetto ad un piano di invarianza dato una volta per tutte. È l'uomo a costituire, istruire tale piano e, quindi, gli oggetti che su di esso si posano. Conoscere, per Foucault, è, in ultima analisi, decidere. I rapporti di analisi e riflessione che i saperi instaurano fra loro e rispetto a se stessi sono, quindi, ulteriori rapporti costruttivi: l'analisi è, anch'essa, costruzione di nuovi spazi discorsivi, in tal senso ogni ermeneutica è un'euristica, anche quando è esercizio di emergenza dei saperi impliciti – del soggetto o di un'organizzazione. I saperi, nel passare dalla dimensione implicita, praticata a quella esplicita mutano senso e forma, mutano i loro contenuti, ma, soprattutto mutano il loro potere regolativo e gli spazi che delimitano. L'analisi dei contenuti, delle forme, delle strategie e delle modalità di costituzione ed utilizzo dei saperi è, contemporaneamente, l'analisi dei contenuti, delle forme, delle strategie e delle modalità attraverso le quali la prassi si forma e costituisce la sua struttura.

Il soggetto in formazione apprende in ragione della configurazione di tale spazio e delle sue trasformazioni; spazio, questo, strutturalmente incompiuto, sempre da ripensare, da ri-agire, seguendone le propaggini senza forzarle con codici interpretativi costruiti a priori. Le condizioni di pensabilità dei saperi sono, sempre, nuovamente configurabili.

Non necessariamente i sistemi di saperi sono coerenti ed organici, poiché un sistema di saperi è tale anche in ragione del grado di disordine e di alea che incorpora. Ciò che l'epistemologia di Foucault ci insegna è che la conoscenza acquisisce il suo significato all'interno di campi determinati; tali insiemi sono costituiti, anche, dai diversi ordini di rapporti che ne orientano gli elementi, le processualità; in tal senso un campo del sapere è, sempre, una topologia, uno spazio, aperto ma determinato, organizzato in diverse gerarchie.

L'insieme dei saperi esercitati dal soggetto muove, pertanto, da una serie di elementi meta-teorici, di invarianti strutturali – il termine invariante è sempre da riferirsi a uno sfondo costituito come tale, al piano di ordinamento prescelto – dalla compresenza/trasformazione di condizioni di inerenza, dall'emergenza di campi di possibilità. Un insieme di saperi instaura, anche, una serie di discontinuità fra il soggetto e gli ambiti attraversati – sapere come filtro, come campo che mette in forma, sapere come elemento macroregolativo.

È possibile, in tal senso, dividere le forme del cambiamento degli insiemi di saperi, schematizzarne le trasformazioni lungo due assi: quello dei modelli e delle strategie meta-teoriche ed epistemologiche, delle variazioni “interne”, variazioni a livello formale, guidate da logiche che si giocano fra contenuti, forme ed elementi – specifici e generali – dei saperi in questione e l'asse dei rapporti fra saperi e contesti attraversati, ciò che si potrebbe chiamare la “storia esterna”, non cognitiva dei saperi⁹. La morfologia interna degli insiemi di saperi è determinata dall'interazione iper-complessa di questi due assi.

L'analisi del ruolo, della forma e del funzionamento dei saperi deve tener conto di questo duplice livello – e delle relazioni interne fra i livelli; analisi che, ripetiamo, è, sempre, costruzione di trasformazioni. Attraverso l'analisi si problematizzano nessi, si costituiscono emergenze. Attraverso l'indagine i saperi acquistano corpo e spessore, vengono radicati in ordini molteplici. La consistenza dell'indagine meta-

9. Su questo tema si veda S. Amsterdamsky, *Tra la storia e il metodo. Discussione sulla razionalità della scienza*, Roma, Theoria, 1986.

teorica ed epistemologica costruisce la consistenza dei saperi, strutturandone e sorreggendone l'esercizio, ossia il radicamento nella prassi. Esiste, in tal senso, un doppio livello di analisi: l'analisi di un sapere come "oggetto" che si forma – e, quindi, l'analisi dell'ambiente che lo accoglie e lo plasma e delle relazioni che esso intrattiene con l'ambiente – e l'analisi di un sistema di saperi come processualità aperta che configura un ambiente, uno spazio operativo, un dominio cognitivo.

Da un lato, quindi, la prassi istituisce spazi peculiari, spazi di produzione di conoscenza, spazi normativi che disciplinano le relazioni fra i saperi. Dall'altro, gli insiemi di saperi modificano il terreno nel quale prendono forma, istituendo relazioni inedite all'interno degli ambiti nei quali agiscono attraverso pratiche ricorsive di inclusione/esclusione di "oggetti" al loro interno.

Un sapere, infatti, di qualunque natura sia, istituisce forme normative e regolative di discorso.¹⁰ I saperi afferiscono a, contengono e producono strutture cognitive, producono e sono prodotti da filtri interpretativi, dispositivi euristici e processualità ermeneutiche; la fenomenologia di un sistema di saperi è sempre in movimento; è sempre al di là di ciò che si pensa rispetto alla struttura ed al linguaggio che la innerva ed al di qua del linguaggio che la descrive. In altre parole, gli insiemi di saperi agiscono, anche, alle spalle del soggetto conoscente; non si dà un controllo pieno dei sistemi di saperi esercitati; anzi, è proprio la prospettiva del controllo che viene meno. Inoltre, se l'esercizio di analisi, ricorrendo su se stesso, produce nessi, strategie, strumentalità e modalità applicative peculiari, non può darsi alcun livello originario, fondativo; non esiste una "grafia assoluta"¹¹ da scoprire e sviluppare, ma grammatiche e sintassi generative, mutevoli, situate, elementi eterogenei che, in virtù di nessi emergenti, formano un tutto.

Ciò che ogni forma di analisi dovrà considerare è che, comunque, i saperi, a qualunque livello li si indagherà/costruisca, vanno considerati *in azione*, tenendo conto del loro funzionamento e delle regole che lo rendono possibile. La regola, in tal senso, non è prescrizione, vincolo esterno che "ingabbia" un insieme di saperi, ma condizione del funzionamento e, quindi, dell'esistenza di un insieme di saperi, principio, *matrice di trasformazioni* delle configurazioni strategiche complessive, l'analisi – e la costruzione – delle regole attuali è, in definitiva, l'analisi e la costruzione delle condizioni per trasformazioni possibili. La regola, in altri termini, ha valore positivo, non semplicemente limitativo, essendo ciò che definisce il campo morfogenetico nel quale sorgono le emergenze.

La riflessione epistemologica è, conseguentemente, lo spazio nel quale prendono forma vincoli, regole dei giochi costruttivi, mai garantiti né preordinati, non si dà più un unico ideale regolativo – o, il che è lo stesso, un insieme omogeneo di assunti prescrittivi, gli insiemi di regole sono istituiti nel gioco costruttivo. Lo stesso rapporto fra il soggetto conoscente ed i saperi esercitati è tutt'altro che trasparente, esistono saperi impliciti ed espliciti, con livelli di operatività diversi. Non tutti i saperi sono pienamente visibili ed esplicitabili – e nel portare i saperi impliciti alla superficie, nel renderli perspicui, li si sottopone, comunque, a processi trasformativi. La conoscenza esercitata non può essere separata dalle modalità del suo esercizio – plurali, diversificate – né esiste un unico luogo di comprensione/spiegazione/costruzione dei fenomeni che la compongono. La nostra conoscenza si forma in rapporto alle contingenze, quando queste divengono occasioni evolutive ed ai punti ciechi che la attraversano, costruendo la propria "necessità" a partire dall'alea che è in grado di tra-

10. M. Foucault, *L'ordine del discorso*, op.cit.

11. Cfr. J. Revel (a cura di), *Archivio Foucault. Interventi, colloqui, interviste*, vol. 2, 1961-1970, *Follia, scrittura, discorso*, Milano, Feltrinelli, 1995.

sformare; la costruzione delle strutture del sapere, all'interno del processo formativo del soggetto, è la trasformazione del caso in opportunità evolutiva.

Educazione e politica: le riflessioni “profetiche” di Piero Calamandrei

Luciana Bellatalla

Mi è capitato tra le mani qualche settimana fa un piccolo volume – solo 133 pagine –, edito da Sellerio, nel 2008, con il titolo *Per la scuola*. Vi sono raccolti, con la presentazione di Tullio De Mauro ed una nota storico-bibliografica di Silvia Calamandrei, tre interventi di Piero Calamandrei sui problemi della scuola¹. Il volumetto ha tutti i motivi per attrarre chi sia interessato alle relazioni strette e necessarie tra educazione e politica. Innanzi tutto, l'autore. Noto come giurista e docente universitario e per il suo impegno politico antifascista per cui fu membro della Costituente e parlamentare fino al 1953, ebbe per l'educazione un'attenzione speciale. Dal 1908, infatti, collaborò al “Giornalino della domenica”, voluto da Vamba e scrisse per i bambini racconti e poemetti; e, in età più matura – era nato nel 1889 – sulla “sua” rivista, “il Ponte”, dette spazio anche ad interventi concernenti la scuola ed i problemi educativi. In secondo luogo, il tempo in cui i tre contributi vengono presentati. Siamo in un momento di passaggio: il fascismo è caduto, ma le basi della neonata democrazia sono fragili, minate come sono non solo da possibili rigurgiti del passato, da violenze tra fazioni opposte, ma anche da ideologie, certo più nobili del fascismo, ma potenzialmente totalitarie. Il caso più evidente, quello, almeno, che Calamandrei percepisce in agguato con maggiore timore ed anche maggiore forza, è il Cattolicesimo. Non si tratta di una posizione religiosa, che sta chiusa nel cuore e nelle coscienze, ma dell'apparato burocratico che fa capo alla Chiesa e che si traduce in scelte politiche di stampo clericale. In terzo luogo, i temi presi in considerazione. In ciascuno dei tre articoli Calamandrei difende tre aspetti cardine, a suo avviso, inscindibili tra loro, dell'argomento “educazione e scuola” ed imprescindibili per chiunque voglia affrontare questo argomento con apertura di orizzonti intellettuali.

Il primo aspetto è il legame strettissimo tra educazione, scuola e democrazia; il secondo aspetto è la legittimità della scuola pubblica e laica, una forma di scuola che lo Stato deve garantire e deve sorreggere, rendendola competitiva con eventuali scuole private, a totale carico di chi le “fonda” e di chi le sceglie per i propri figli e da sottoporre a vincoli stabiliti per legge; il terzo aspetto, sta nella libertà dell'insegnamento, intangibile per i docenti e fondamentale per i discenti di una scuola pubblica. Va subito detto che Calamandrei non affronta il tema spacciandosi per pedagogista: ricorda, sì, il suo ruolo di docente universitario, ma soprattutto af-

¹ Si tratta, nell'ordine di presentazione, all'interno del volume, che non corrisponde all'ordine cronologico dei tre interventi di. *In difesa dell'onestà e della libertà della scuola*, un'interpellanza alla Camera dei Deputati per sapere dal Ministro Gonella i motivi della sostituzione di Luigi Russo nella carica di Direttore della Scuola Normale Superiore di Pisa; *Difendiamo la scuola democratica*, un discorso del 1950 tenuto al Congresso dell'Associazione a difesa della scuola nazionale (ADSN) e, infine, *Contro il privilegio dell'istruzione*, un articolo comparso nel 1946 sulla rivista “Il Ponte”, fondata dallo stesso Calamandrei.

ferma di guardare alla scuola con la sua competenza di giurista. Ciò gli consente di cogliere nella Costituzione italiana, appena entrata in vigore, quegli elementi, che a lui preme sottolineare. Il discorso è logicamente cogente e le argomentazioni sono ben articolate: i tre aspetti prima richiamati sono altrettanti nodi del discorso, ma costruiscono un tutto unico. La scuola è voluta per tutti, senza alcuna distinzione di genere, censo, etnia e religione, dalla Costituzione, che in questo modo sancisce l'uguaglianza di tutti i cittadini dinanzi alla legge e tutela, al tempo stesso, la base della democrazia. Democrazia, infatti, non significa semplicemente esercizio del diritto di voto, ma comprensione dei principi della vita civile, rispetto di ciascuno e rafforzamento della classe dirigente. Per classe dirigente Calamandrei non intende solo i detentori del potere politico, ma chiunque è chiamato, in campi diversi ed a vario titolo, dalla vita culturale al giornalismo fino alla rappresentanza parlamentare, a dare al Paese un orientamento nelle sue scelte importanti ed un modello di buon comportamento civile, nel contempo favorendo, specie con la ricerca e lo studio, il progresso tecnico e scientifico. Ciò che distingue un Paese democratico da uno non democratico è il carattere aperto della classe dirigente che non si riproduce senza soluzione di continuità, ma ha interesse a formare tutti ed a fare emergere i migliori, cioè gli individui – uomini e donne, senza differenza alcuna – in grado di promuovere, con la loro opera, lo sviluppo della nazione e della società.

Da una premessa di questo tipo, Calamandrei ricava la necessità che lo Stato si faccia carico in prima persona del sistema scolastico, dalla cui efficienza deriva la solidità di un Paese e la qualità genuinamente democratica della vita civile. In una prospettiva liberale, Calamandrei ammette anche la presenza di scuole private, che però vuole sottoposte a controlli ed a cui nega la legittimità di contributi statali, anche nella forma di rimborsi alle famiglie che se ne avvalgono. Giustificati con lo specioso argomento che essi, senza un assegno statale, pagherebbero due volte le tasse: la prima, come tutti i cittadini; la seconda, per pagarsi il servizio scolastico non pubblico. Pubblica e laica deve essere la scuola: questo è il tema ricorrente dell'intero discorso di Calamandrei. Pubblica e laica perché di tutti e per tutti, perché deve promuovere l'eccellenza di ciascuno scolaro e perché deve ospitare le voci di ogni posizione ideologica e religiosa. Anche la difesa di Luigi Russo, l'illustre italianista dell'ateneo pisano che dopo un quadriennio di direzione della Scuola Normale Superiore si vede negato il rinnovo dell'incarico (che pure gli sarebbe spettato per regolamento) a vantaggio di uno studioso meno illustre, si incentra sul sospetto che il ministero voglia o possa discriminare in base alle idee che i docenti professano, non diversamente da quanto era accaduto nell'infausto ventennio mussoliniano. Russo, uomo dal carattere terribile, polemico e litigioso, dichiaratamente laico e su posizioni di sinistra e, al tempo stesso, studioso di vaglia, viene sostituito, guarda caso, da un docente che non ha la tempra culturale del suo predecessore, che ha un carattere certo più mite, ma che proviene dalle fila del partito in cui milita anche il ministro.

Dunque, un genuino legame con la politica, intesa non come milizia di partito o esercizio del Potere con cui conseguire privilegi, ma come esercizio del diritto di cittadinanza spinge Calamandrei a perorare alcuni dei caratteri di scuola, che la Scienza dell'educazione sostiene, quali l'universalità, la pubblicità, la laicità, l'autonomia. L'Autore non si vuole sostituire ai pedagogisti, perché sa bene che altre sono le sue competenze. Tuttavia, proprio sulla base del rispetto per i cittadini si avvia per una strada, nella quale la Scienza dell'educazione e le sue istanze possono incontrarsi e trovare spazio. Dunque, prima di tutto, Calamandrei con le sue pagine addita un rapporto tra educazione, scuola e politica armonioso ed alieno da qualunque tipo di prevaricazione. In secondo luogo, proprio perché addita un rapporto ideale, mette anche

in guardia da possibili degenerazioni di questo rapporto. Ancora una volta lo fa da una prospettiva politica e giuridica, ma anche mosso dal suo rigoroso e profondo antifascismo, che lo avverte di non abbassare la guardia e di mettere continuamente a frutto lo spirito della Resistenza, se si vuole evitare che il totalitarismo torni a dominare in Italia. Questo pericolo c'è e la scuola – egli scrive con passione – potrebbe trasformarsi nel suo veicolo principale. Infatti, qualora un governo voglia imporsi, formalmente restando democratico, basterà, a detta di Calamandrei, che attacchi la scuola pubblica: non chiudendola, ma impoverendola, negandole risorse ed insegnanti e, per converso, suscitandole contro la concorrenza (sleale) di una scuola privata mantenuta con i soldi pubblici, quegli stessi, cioè, che sarebbero dovuti andare alla scuola statale. Non importa creare censure, imporre giuramenti o esiliare gli insegnanti e i dissidenti in quelle terre dove neppure Cristo è mai penetrato, suggerisce implicitamente Calamandrei. Il nuovo fascismo si potrà affermare semplicemente impedendo alla scuola pubblica di funzionare come deve.

La conclusione del discorso di Calamandrei non ha bisogno di commenti ulteriori. Non a caso nei giorni “caldi” della contestazione contro Gelmini gli studenti e le forze politiche di opposizione hanno eretto a manifesto queste pagine di Calamandrei. Ed è impossibile non condividerne il rigore e la latente disperazione, che servono a ribadire la centralità della scuola nella *res publica*, cioè letteralmente nella comunità civile che tutti accoglie e che a tutti deve premere. Certo Calamandrei non può, in queste sue pagine, non apparire profetico sia nei suoi timori sia nella sua presentazione del corretto rapporto tra scuola e politica. Per questo motivo questi suoi brevi interventi vanno riletti e meditati e mi è sembrato significativo ed importante dedicare loro attenzione. Ciò che sconcerta è che quelle forze politiche ed ideologiche, in qualche modo eredi della passione civile dei Padri costituenti, abbiano da tempo smesso di riflettere su questi temi: la politica della sottrazione di risorse alle scuole pubbliche, l'indebolimento delle loro risorse, l'attacco agli insegnanti, anche a prescindere dall'ultra secolare indifferenza di politici ed opinione pubblica per gli affari scolastici, sono temi ricorrenti della politica scolastica italiana, almeno, da vent'anni a questa parte. Ancor prima dell'avvento di Berlusconi e dei suoi compari. Gli accorpamenti delle classi, la chiusura dei rami secchi (ossia scuole con pochi alunni), il progressivo finanziamento, anche nella forma del bonus alle famiglie, delle scuole private, la riduzione del corpo docente, l'indebolimento della severità degli studi, l'indifferenza per i problemi strutturali del sistema scolastico del Paese, il rimandare a domani tutte le urgenti riforme del sistema stesso e, infine, il richiamo al federalismo ed al localismo: tutti questi sono temi ed aspetti, che partono, addirittura da Jervolino, che governò la Minerva nel periodo 1992-94, e che, con il passare degli anni hanno subito una spaventosa escalation. Infatti, da Berlinguer a Gelmini, infatti, senza soluzione di continuità anche se con diversa modalità dipendente dalla differente parte politica di appartenenza, tutti i ministri dell'Istruzione non solo hanno svilito la scuola pubblica a vantaggio di quella privata o hanno favorito docenti, come quelli di religione, non scelti per concorso, ma hanno anche, nello stesso tempo, lavorato con una vena restauratrice, capace non proiettare il sistema scolastico verso il mondo del futuro, ma di ancorarlo al passato. Con Moratti e Gelmini l'impegno restauratore ed il privilegio della dimensione privata e privatistica sono balzati in primo piano, senza infingimenti e senza remore. E intanto, l'opinione pubblica assiste ora sonnolenta ora indifferente ora addirittura connivente allo scempio della nostra scuola, senza capire, come Calamandrei afferma a chiare lettere, che quello scempio implica la morte della nostra libertà. Ma noi, come storici della scuola e come intellettuali, possiamo davvero tacere?

Educazione alla legalità. Riferimenti normativi e fondamenti pedagogici

Paolo Russo

Con l'anno scolastico 2009-2010 nella scuola italiana è stato introdotto un nuovo insegnamento, denominato "Cittadinanza e Costituzione", per effetto del Decreto-Legge n. 137/2008 (convertito nella Legge n. 169 del 30.10.2008); più che di un nuovo insegnamento, in verità, si tratta di una evoluzione del tradizionale insegnamento denominato "Educazione civica", introdotto con il DPR 13. 6. 1958, n. 585 (Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica), quando il Ministro della P.I. Aldo Moro si fece carico di corrispondere a varie sollecitazioni che venivano dalla "scuola militante". Va ricordato, infatti, che fu l'UCIIM (Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi) che organizzò a Catania, nel 1957, il 36° convegno nazionale dal titolo "Il problema dell'educazione dei giovani alle virtù civiche e alla democrazia" e avente come sottotitolo: "L'insegnamento della Costituzione per educare i giovani alle virtù civiche". Durante tale convegno fu elaborata e resa pubblica la proposta di introdurre nella scuola italiana l'insegnamento dell'Educazione civica, come nuova disciplina. La proposta dell'UCIIM fu accolta dal Ministro della P.I., il quale nominò una commissione di lavoro con il compito di tracciare i programmi di studio nei diversi ordini di scuola e la nuova disciplina entrò a far parte del curriculum, affidata al docente di Lettere, che insegnava "Italiano, Storia, Geografia ed Educazione civica". È appena il caso di ricordare che nella scuola dell'obbligo, a cominciare dai programmi ministeriali dal 1959/'60, è stata sempre prevista un'attività formativa espressamente riconducibile alla formazione morale e civica dell'alunno; del resto, lo stesso concetto di "obbligo" discendeva dalla considerazione che all'istruzione fosse connaturata la funzione della formazione del cittadino. Può risultare interessante seguire, attraverso i documenti ministeriali, il maturare di una consapevolezza critica circa l'efficacia della scuola in questa sua conclamata funzione di formazione civica e politica che ha riscontro anche nei continui interventi ministeriali (Ordinanze, Programmi scolastici, Atti di indirizzo, Linee guida, ecc.), presentati, di volta in volta, o come aggiornamento delle norme esistenti o come risposta a emergenze educative e sociali nuove e relative a periodici "allarmi sociali" (si pensi alle varie "educazioni" – alla cittadinanza, alimentare, stradale, all'affettività e alla sessualità, alla salute, ecc. – introdotte nella scuola di base).

Sempre come risposta ad emergenze particolarmente gravi nel campo dell'ordine pubblico e della diffusione della delinquenza organizzata la scuola è stata chiamata ad impegnarsi espressamente nell'educazione alla legalità; su questo problema tra i documenti ministeriali hanno un rilievo particolare l'O.M. n. 302 del 25. 10. 1993 (Educazione alla legalità), la Direttiva del MPI n. 58 dell'8.02.1996, l'O. M. n. 350 del 7.08.1998 (Protocollo di intesa MPI-Commissione Parlamentare Antimafia). Il riferimento normativo più diretto ed attuale è rappresentato dalle "Linee di indirizzo sulla cittadinanza e legalità" (emanate dal Ministro Fioroni il

16.10.2006) e dal “Documento d’indirizzo per la sperimentazione dell’ insegnamento di *Cittadinanza e Costituzione*” (emanato dal Ministro Gelmini il 4. 03. 2009).

La conoscenza di questi documenti ministeriali è fondamentale per chiunque operi nella scuola. Nello stesso tempo è possibile osservare che dall’esame di tali e consimili documenti emerge chiaramente quella che possiamo denominare una vera e propria “pedagogia ministeriale”, che ha disegnato ed ispirato, nel tempo, *linee di indirizzo, indicazioni, principi, concetti, teorie* in materia di educazione: alla legalità, alla cittadinanza attiva, alla corretta sessualità, alla corretta alimentazione, al corretto uso delle strade, al rispetto dell’ambiente, ecc. L’espressione “pedagogia ministeriale” non vuole evidenziare aspetti eventualmente negativi, ma piuttosto sottolineare il “suo calare dall’alto” (talvolta, come sappiamo, con circolari e, addirittura, con decreti-legge!), il suo presentarsi alla fine ed in superficie (e lì, purtroppo, il più delle volte rimanere!).

Quale sarebbe l’alternativa, per una prospettiva educativa credibile in materia di formazione etica del cittadino? Semplicemente (!) una visione di lunga prospettiva: ad esempio, una formazione iniziale e continua del personale docente e dirigente fondata sulla centralità della “formazione politica” e, soprattutto, una scuola “ordinariamente” organizzata per essere palestra di legalità.

Nel complesso dei testi ministeriali risalta, e giustamente, il riferimento costante ad alcuni valori fondanti, che ricorrono in tutti gli insegnamenti che sono diretti alla formazione del cittadino (dall’”Educazione civica” all’”Educazione alla convivenza democratica” e, ora, alla disciplina denominata “Cittadinanza e Costituzione”). Tali valori, o principi, sono identificati come: eguaglianza, solidarietà, cittadinanza, legalità, democrazia. A volte viene messo in risalto la democrazia come il valore supremo – in un certo senso, “riassuntivo” - di una società moderna e, quindi, come l’obiettivo essenziale degli insegnamenti e/o delle “educazioni”. Altre volte viene identificata proprio nella legalità il valore fondamentale, da porre, perciò, al centro di tutta l’attività formativa: la legalità, infatti, viene concepita come la condizione preliminare perché un individuo diventi cittadino, diventi parte di una comunità e ne sposi le regole. È illuminante, sotto questo aspetto, il seguente testo: “*L’educazione alla legalità è premessa e dimensione trasversale dell’intero percorso formativo e parte organica delle attività curricolari, perché può costituire asse e condizione per la formazione di personalità critiche, autonome, pluralistiche, aperte alla conoscenza, disponibili ad affrontare la realtà, a difendere la propria identità, in grado di riconoscersi, definirsi, di vivere i valori della democrazia in modo consapevole, trasferendone i principi nella pratica quotidiana*” (MPI, 2006).

Ma il testo ministeriale più pregnante è certamente rappresentato dalla C.M. n. 302 del 25.10.1993: “*Educare alla legalità significa elaborare e diffondere una autentica cultura dei valori civili. Una cultura, cioè, che: intende il diritto come espressione del patto sociale, indispensabile per costruire relazioni consapevoli tra i cittadini e tra questi e le istituzioni; consente l’acquisizione di una nozione più profonda ed estesa dei diritti di cittadinanza, a partire dalla consapevolezza della reciprocità fra soggetti dotati della stessa dignità; aiuta a comprendere come l’organizzazione della vita personale e sociale si fondi su un sistema di relazioni giuridiche; sviluppa la consapevolezza che condizioni quali dignità, libertà, solidarietà, sicurezza, non possono essere considerate come acquisite per sempre, ma vanno perseguite, volute e, una volta conquistate, protette (coltivate).*”

Un primo obiettivo di un’azione educativa attorno alla legalità deve, quindi, mirare a riscoprire *l’importanza sociale delle regole*. Le regole (il diritto) sono connaturate all’esistenza stessa della società, ne sono la condizione: perciò va contrastata

con energia l'assimilazione, spesso operata inopinatamente, tra diritto e potere. Infatti, la correlazione tra potere dello Stato e diritto è un equivoco tutto moderno, da cui discende l'impressione di ostilità che il cittadino spesso avverte nei confronti della norma, che sente come derivata da un potere lontano. Il valore intrinseco delle regole va piuttosto ricavato dalla strutturale intersoggettività della realtà umana, dalla *socialità* che caratterizza per natura l'esperienza umana. Proprio per questo suo legame *genetico* con il tessuto delle relazioni sociali, il diritto è anche strutturalmente legato alla storia della comunità, al cui ordinamento è finalizzato. Questo spiega perché lo studio della storia – specialmente se è impostato come storia delle conquiste sociali e civili di una comunità – è sempre stato uno strumento fondamentale di educazione alla legalità ed alla cittadinanza consapevole. Le regole assumono, poi, un ruolo del tutto particolare in democrazia: la democrazia, infatti, è quella forma di Stato che *pretende* di fondare un ordine sulle libertà, assegnando all'autorità un ruolo unicamente funzionale, "ministeriale" (cioè "di servizio").

Per questo motivo, l'educazione alla libertà e l'educazione alla legalità sono parimenti entrambe fattori di sopravvivenza della democrazia; perciò la riflessione sulla natura delle regole (cioè del diritto) è fondamentale, perché si possa realizzare, in sede scolastica, una vera educazione alla legalità (o alla libertà, o alla democrazia, o all'eguaglianza, o alla solidarietà, ecc.): infatti, essa ci dimostra, senza ombra di dubbio, che conoscere le regole è certamente utile ed importante, ma altrettanto certamente non è risolutivo. La vera specificità della scuola, il contributo originale che essa può dare ad una reale educazione alla legalità consistono, essenzialmente, nel fatto che essa è (può/potrebbe) essere una comunità che interagisce permanentemente con la famiglia e con il territorio.

Nei documenti ministeriali questo assunto elementare è posto chiaramente, ma negli ordinamenti scolastici è del tutto assente! L'azione che la scuola è chiamata a svolgere – spesso in funzione di supplenza di tutte le altre istituzioni! – si svolge in condizioni di grande difficoltà (a volte, di vera impotenza). E, tuttavia, questa azione è indispensabile, perché la società italiana vive una vera emergenza in fatto di legalità, del resto, il ricorso al Decreto-Legge per introdurre l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" è un segno di questa emergenza. Non a caso, è stato ricordato come attuale il famoso giudizio dello svizzero Sismondi, che nel 1807 giudicava "L'Italia... il solo paese del mondo in cui l'infamia legale, invece di essere incompatibile con il potere, è una condizione richiesta per esercitare una data autorità": e ciò era frutto secondo lui non solo di una religione ridotta a formalismo superstizioso, di sistemi educativi inefficaci in quanto privi di meritocrazia, ma soprattutto di una legislazione corrotta e arbitraria. Viene irresistibile il ricordo del paradigma sociologico del *famalismo morale*, elaborato nel 1958 a proposito dell'Italia meridionale da Edward Banfield; non per niente, quindi, è soprattutto nella realtà meridionale che l'educazione alla legalità deve essere considerata come una emergenza centrale e permanente. La scuola è chiamata ad un compito difficile in sé, ma ancora più difficile perché essa si scopre, quasi sempre, sola, rispetto ai compiti concorrenti della famiglia e delle istituzioni territoriali. D'altra parte, ad aggravare la situazione della scuola, si deve aggiungere, onestamente, che essa si ritrova sola anche rispetto alla cultura pedagogica imperante nei decenni dell'Italia repubblicana: la pubblicazione del libro *Elogio della disciplina*, di Bernhard Bueb (nel 2007 in Italia) o del volume collettaneo *Ripensare l'autorità* (a cura di L. Pati e L. Prenna, Guerini, 2008) è soltanto la prima avvisaglia di un mutare di attenzione, cui corrisponde, peraltro, la re-introduzione del voto in condotta nell'ordinamento scolastico.

Notizie, segnalazioni e recensioni

Notizie di cronaca scolastica

14 gennaio 2010, sui quotidiani comparivano due notizie, apparentemente tra loro irrelate, ma di fatto strettamente congiunte e rivelatrici del presente stato dell'istruzione in Italia. La prima riguarda una circolare del dirigente scolastico del Liceo scientifico "Salutati" di Montecatini Terme, con cui invita gli alunni a rivolgergli in inglese. Dinanzi alla protesta non degli alunni e del collegio docente, entrambi entusiasti dell'idea, ma dell'Associazione Radicali Esperantisti ed alla sorpresa di chi teme gli "anglobani", cioè i difensori del primato della lingua inglese nel mondo, il dirigente ha motivato il suo invito dicendo che si tratta di un mezzo per attivizzare l'apprendimento. Sembra una commedia dell'assurdo, giacché il dirigente ha dell'inglese una conoscenza scarsa. Eppure, benché sembri una farsa, non c'è nulla da ridere. Da grotteschi i toni si fanno tragici, se si pensa alla seconda notizia, che riguarda ancora la scuola e la Toscana. A Pitigliano, nel grossetano, è stato bandito un concorso per un posto di vigile urbano. Affamati di lavoro, si sono presentati 61 giovani, da tutta Italia e alcuni perfino laureati. Ebbene, il paese ha dovuto fare a meno del suo vigile urbano: nessuno ha superato la prova scritta per manifesta indegnità ortografica e sintattico-grammaticale. Già nel novembre 2009, la stessa ignominia era toccata ai 24 candidati di un analogo concorso a Orbetello. I concorrenti erano meno che a Pitigliano, ma, a loro maggior disdoro, erano tutti laureati in giurisprudenza. All'ignoranza comprovata nella lingua materna, qui ed in altri casi, la scuola ed il ministero rispondono non con approfondimenti, ma con l'obbligo (da parte di Gelmini) o l'invito (da parte del dirigente) di sostituire l'Italiano con una lingua straniera. Nessuno nega che la conoscenza delle lingue straniere sia per i giovani, fondamentale ed ineludibile. Sul piano pratico, oggi le lingue straniere hanno preso il posto che un tempo aveva occupato il latino. Ad una *koiné* linguistica oggi si va sostituendo un inglese internazionale, spesso approssimativo, ma efficace per lo svolgimento delle attività umane. Detto questo per eliminare ogni equivoco, credo che le due vicende ci invitino a riflettere sullo stato attuale della nostra scuola e sul suo futuro. Oggi come nel prossimo futuro la nostra scuola è e sarà costretta a modellarsi non su un ideale scientificamente fondato di educazione, ma su tattiche di corto respiro, dettate soprattutto dall'urgenza di adeguarsi alle richieste del mondo circostante in generale e del mercato del lavoro in particolare. Se ci soffermiamo sulla pratica scolastica, in queste due notizie colpisce il fatto che la scuola sembra aver perduto ogni contatto non solo con l'ideale educativo, ma anche con quella dimensione della conoscenza e della formalizzazione del sapere, che in qualche modo l'avevano per molti decenni egemonizzata. Non meraviglia che il ministero possa fare delle tre I le sue parole d'ordine; che, a partire da Berlinguer, sia concesso agli studenti del quarto anno della scuola superiore di frequentare un istituto straniero; che la maggior parte degli alunni, i quali si avvalgono di questa possibilità, si indirizzino verso gli Stati Uniti; che Moratti e Gelmini abbiano introdotto nella scuola superiore un insegnamento non linguistico in lingua inglese e addirittura che si preveda, nel futuro percorso di formazione docente, un semestre aggiuntivo per preparare docenti a questo scopo. I ministri italiani dell'istruzione – pubblica o meno – sono per lo più scelti proprio perché ignorano tutto dell'universo che devono amministrare. Non sorprende neppure che i ragazzi siano affascinati da queste sirene, destinate a perderli irrimediabilmente. Ma sorprende la reazione spesso entusiasta degli insegnanti. Un tempo, prevaleva il docente ligio al suo ruolo ed alla sua missione civile, che passavano attraverso una rigorosa amministrazione dei saperi disciplinari, comunque rispettosa della strumentalità delle conoscenze. Oggi, al contrario, la foga innovatrice ha perduto ogni contatto con la dimensione della cultura e della conoscenza. Così a scuola può entrare di tutto, perché ciò sembra nuovo e coerente con i tempi. Certo, i contenuti curriculari devono adattarsi ai tempi, ma pur sempre perseguire un'idea organica di cultura e di sapere. Dov'è oggi questa idea organica e fondamentale? Se, fino a qualche decennio fa, la scuola riusciva a dare a tutti alcuni

strumenti basilari, oggi non riesce più a insegnare le regole fondamentali della lingua materna, la cui acquisizione è il prerequisito non solo per ulteriori studi, ma per comunicare con i propri simili, leggere un giornale, esercitare il diritto di cittadinanza, districarsi nelle offerte di un mondo dall'apparenza sempre più rutilante, capire chi comanda nel mondo e operare scelte consapevoli. Ma ogni sapere strumentale va iscritto all'interno di un progetto ideale, che solo può innalzare la strumentalità a livello di vera conoscenza. Da qualunque parte si consideri il problema, la nostra scuola, se negli anni sessanta del Novecento, appariva una "grande disadattata", oggi è ormai una malata terminale, condotta a consunzione proprio da chi avrebbe dovuto risanarla, ministri in testa, seguiti da dirigenti in vena di protagonismo e da insegnanti, che, come Esaù, hanno ceduto volentieri a poco prezzo la loro primogenitura. **(Luciana Bellatalla)**

Luciano Corradini (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione*, Tecnodid, Napoli, 2009.

Se, come sostiene nella lettera di introduzione a questo testo curato da Corradini, il Presidente della nostra Repubblica, "gli insegnanti ... sono il muro maestro della nostra scuola" e se essi, insieme a tutti gli operatori della formazione scolastica, coadiuvati spesso da componenti del privato sociale e delle università, a tutti i livelli e da ciascuna postazione professionale, costituiscono, "i silenziosi tessitori" della "buona scuola", allora l'educazione alla cittadinanza e alla Costituzione siano le fondamenta e il filo per edificare, mantenere stabile e cucire la buona scuola. Il poderoso testo, alla stesura del quale hanno contribuito insegnanti e altre professionalità della scuola e dell'università, intende sottolineare il valore dell'educazione civica nella scuola e le numerose criticità che punteggiano l'insegnamento-apprendimento in questo ambito. Il testo di Corradini pone all'attenzione degli addetti a lavori le cogenti questioni – specificamente didattiche e educative – implicite nella legge 30.10.2008, n. 169, varata da Maria Stella Gelmini, che ha prescritto l'attivazione di "azioni di sensibilizzazione e di formazione finalizzate all'acquisizione, nel primo e nel secondo ciclo dell'istruzione, delle conoscenze e delle competenze relative a 'Cittadinanza e Costituzione'".

Questo testo ci ricorda come una buona intenzione possa lastricare le vie dell'inferno. La legge n. 169/2008, infatti, da sola, non garantisce la trasformazione del suo contenuto in "corpo e sangue" della formazione degli operatori scolastici e della scuola come ecosistema dotato di una propria autonomia, di una specifica biologia organizzativa e strutturale sia, ancora, e soprattutto, degli apprendimenti degli alunni, quali cittadini di oggi e di domani. Perché la legge non sia solo uno strumento-alibi per l'acquietamento delle coscienze dei politici e degli operatori scolastici, occorrono intenzioni e perizia didattiche tali da far sperare che le conoscenze si facciano comportamenti improntati a una consapevole educazione alla cittadinanza e alla Costituzione e divengano una diffusa cultura democratica. È questo un obiettivo ancora lontano dal considerarsi realizzato tra le trame sociali e tra i cittadini italiani (e non solo nel Sud) guardate – senza occhi velati e senza ottimismo della ragione – le drammatiche condizioni nelle quali si trova la nostra Italia, ammalata di illegalità, corruzione, evasione fiscale, annichilimento dei valori della pratica democratica, violenza, razzismo, intolleranza, culto dell'apparenza, videocrazia, carenza di partecipazione consapevole alla vita politica e collettiva, sfiducia diffusa nelle istituzioni, conflitti di interesse, scontro tra poteri dello Stato, e da tanti altri fattori che contribuiscono a disegnare un quadro clinico della salute della nostra Repubblica non positivo e tale che la prognosi non sembra fausta. Di questo hanno più che contezza gli autori di *Cittadinanza e Costituzione* e, in primis, Corradini. Nel testo tali ordini di problemi si traducono in questioni didattiche e educative sostanziose e sostanziali: C&C come disciplina o come ambito trasversale di insegnamento-apprendimento? Quale sperimentazione e/o quale innovazione per una C&C quale democrazia agita e non formale?

Cittadinanza e Costituzione pone sul tavolo euristico le molteplici questioni che sviluppano intorno all'educazione civica e non certo risolte "magicamente" dalla legge n.169/2008; esso mette in evidenza la loro complessità rispetto alla quale si può e si deve trovare qualche soluzione e per la quale sia la scuola sia la politica dovrebbero essere aperte, non assiomatiche, non dogmatiche e consapevoli, in grado, cioè, di maneggiare con destrezza i piani epistemologici, teorici, disciplinari, e anche quelli generali, culturali, correlati, alla capacità di

ciascuna istituzione educativa e politica di interpretarsi per la propria specificità e differenza e con l'apertura all'integrazione interistituzionale, di rappresentare la propria coerenza tra il dire e il fare, tra il pensato e l'agito, anche attraverso progettazioni adeguate e autorevoli nell'impianto tecnico-scientifico, e, soprattutto, di pensare e fare *con* Cittadinanza e Costituzione, a partire, cioè da un mondo di adulti, responsabili nei confronti dei giovani (come gli insegnanti) e dei cittadini (come i politici), nei quali siano riconoscibili comportamenti pubblici e privati inequivocabilmente democratici e informati di una legalità e di una costituzionalità quali modi metacognitivi e ecologici del vivere con. **(Maria Rosaria Fiengo)**

F. M. Sirignano, *Per una pedagogia della politica*, Roma, Editori Riuniti, 2007.

Non c'è da stupirsi, afferma Bertolini (il cui pensiero viene ripreso e condiviso da Sirignano), se oggi, in particolare dopo le speranze di rinnovamento innescate dalla tempesta di Tangentopoli, prima, e dopo la riflessione che, in seguito all'avvento della cosiddetta "Seconda Repubblica", nulla è cambiato nel disfacimento complessivo della politica italiana, poi, ci sia un divario sempre più profondo tra l'individuo, cittadino sempre meno attivo nella sua comunità, e la politica stessa. Tale riflessione appare tanto più grave se si considera, da una parte, che la democrazia è partecipazione, e, dall'altra, che fine ultimo della pedagogia e dell'educazione è sempre stato quello di rendere ogni uomo un cittadino consapevole, capace di partecipare coscientemente alla vita democratica del suo Paese. È necessario, dunque, si afferma, che si rinsaldi il rapporto tra pedagogia ed educazione alla politica, intesa come educazione alle scelte consapevoli, rapporto che si è andato progressivamente indebolendo.

Da questa considerazione parte la ricerca diacronica di Sirignano, il quale, a partire dal mondo greco, individua quale filo rosso nella storia della pedagogia proprio la relazione che, in maniera più o meno conscia, si instaura tra educazione e politica. È gioco-forza, dunque, iniziare la ricostruzione storica dal mondo greco, dall'Atene di Pericle in particolare, laddove vigeva una democrazia partecipativa e diretta, tanto che Tuciddide fa dire a Pericle, nel suo *Epitaffio*, che chi non partecipi alla vita politica non è semplicemente un individuo che pensa ai propri affari, ma va piuttosto considerato "un individuo inutile". Dopo aver sorvolato sul periodo di buio costituito dal Medioevo, durante il quale l'educazione è piuttosto un «fatto privato», e dopo una rapida analisi dei modelli educativi di età rinascimentale, barocca ed illuministica, l'attenzione dello studioso si sofferma con maggiore attenzione sul primo Novecento, nel tentativo di recuperare nella storia più recente le ragioni della crisi attuale. In particolare, egli ricorda, durante il Fascismo, la contrapposizione tra i due modelli educativi: quello di Gentile, per l'idealismo, e quello di Gramsci, per il marxismo.

Sirignano arriva così al secondo dopoguerra, età in cui giungono i fermenti educativi d'Oltreoceano: primo fra tutti, la pedagogia di John Dewey, che costituisce una forte spinta alle scuole attivistiche in Italia. Sono, però, anche gli anni della guerra fredda, durante i quali cattolici, marxisti e laici, nel proporre teorie e modelli radicalmente differenti, danno vita ad un dibattito talvolta aspro, ma che fa sì che il sapere pedagogico si connoti come un ambito plurale, dialettico, capace di praticare, grazie al dibattito ideologico, un vivificante esercizio democratico. Oggi, nella stagione del disincanto, come si diceva, l'autore ritiene necessario che la pedagogia, che sembra priva di riferimenti certi, recuperi in maniera forte e determinata il suo rapporto con la politica e torni ad essere una scienza ed una prassi educativa finalizzata alla partecipazione attiva alla vita democratica di tutti e di ciascuno. Tutto ciò può realizzarsi a partire dalla scuola, istituzione cardine all'interno del sistema formativo, che deve tornare ad essere, come recitavano i Programmi Falcucci per la scuola elementare del 1985, luogo di educazione "dell'uomo e del cittadino". La scuola, spesso attaccata violentemente da chi ritiene di poterne parlare anche senza competenze a riguardo, appare oggi *terra nullius*: al contrario, il progetto di riqualificazione della scuola come istituzione deputata all'educazione alla partecipazione democratica è realizzabile solo a partire da una riforma in chiave politica della scuola stessa, una riforma negoziata e condivisa da tutta la comunità. Ecco perché, chiude Sirignano citando Giovanni Genovesi, "la scuola non può che essere pervasa dalla politica, perché è proprio in forza di un chiaro progetto politico che essa c'è, opera e può essere o meno funzionale!". **(Lucia Ariemma)**

Documenti e Attività

VERBALE della Riunione del Consiglio Direttivo SPES del 4 dicembre 2009

Il giorno 4 dicembre 2009, nella saletta riunioni del Ristorante “Isola di Caprera” di Padova, alle ore 22.00, si è riunito il Consiglio Direttivo della SPES, con il seguente

Ordine del Giorno:

- 1. Comunicazioni del Presidente**
- 2. Situazione finanziaria**
- 3. Pubblicazione volume Atti Convegno di Padova**
- 4. Attività per l'anno 2010: a) Bollettino SPES n. 3/2010; b) Seminario SPES 2010; c) mostra documentaria presso il Laboratorio di Teoria e Storia della scuola dell'Università degli Studi di Ferrara**
- 5. Varie ed eventuali**

Presiede Giovanni Genovesi, Presidente della SPES; verbalizzazione di Elena Marescotti, Segretario-tesoriere SPES.

Sono presenti: Giovanni Genovesi, Elena Marescotti, Nicola Barbieri, Luciana Bellatalla, Piergiorgio genovesi, Giovanni Gonzi, Donatella Lombello, Angelo Luppi, Angela Magnanini, Paolo Russo, Vincenzo Sarracino. Presenti invitati: Alessandra Avanzini, Carla Callegari, Giordana Merlo, Emilia Sordina. La seduta è valida.

Sul primo oggetto: Comunicazioni del Presidente

Il Presidente dà il benvenuto a tutti i partecipanti, esprimendo viva soddisfazione per l'andamento del Convegno “...E venne il 1859. Personaggi ed eventi tra educazione e politica”, che si concluderà domani, e ringraziando sentitamente la prof.ssa Lombello e tutti i colleghi patavini per l'organizzazione e l'ospitalità. Tutti i presenti si associano.

Il Presidente comunica che, in seguito alla scomparsa del prof. Papagno, per la quale tutti i soci SPES esprimono il più sentito cordoglio, Angelo Luppi entra a far parte del Consiglio Direttivo, essendosi posizionato al 14° posto della graduatoria in occasione delle elezioni tenutesi il 20 maggio 2008.

Succeivamente, il Presidente comunica la situazione relativa alle pubblicazioni con l'editore FrancoAngeli dei volumi che raccolgono gli atti degli incontri PRIN, da cui è appunto nata la SPES. Dei sei volumi in cantiere, al momento ne sono usciti due: quello del gruppo di Parma e quello del gruppo di Ferrara. Napoli e Cassino sono in ritardo, ma dovrebbero uscire entro metà gennaio 2010. Infine, i due volumi del convegno di Caserta-Cassino (uno a cura di Russo e l'altro a cura di Sarracino) sono stati consegnati all'editore ad ottobre 2009 e dovrebbero uscire entro la primavera.

Il Presidente ricorda che sino ad ora tali pubblicazioni sono state finanziate esaurendo i nostri fondi PRIN; d'ora in avanti, è necessario provvedere cercando di ottenere altri finanziamenti e con le quote SPES.

Sul secondo oggetto: Situazione finanziaria

Il Presidente passa la parola al Segretario-tesoriere, che illustra la situazione finanziaria. Dopo aver raccolto le quote in ritardo per l'anno 2009 e alcune quote per l'anno 2010, e detratte le spese sostenute, Marescotti informa il Consiglio la disponibilità della SPES ammonta, ad oggi, ad Euro 1.683,10. A questa comunicazione, si unisce l'invito a reclutare, tra i propri colleghi e collaboratori, nuovi soci.

Sul terzo oggetto: Pubblicazione volume Atti Convegno di Padova

Il Presidente comunica che è necessario vagliare diverse possibilità per la pubblicazione del volume che raccoglierà gli Atti del convegno di Padova in corso su "...E venne il 1859. Personaggi ed eventi tra educazione e politica". Al riguardo, il Presidente informa che ha avuto un primo contatto con la casa editrice EUM dell'Università di Macerata, per gentile intercessione del Rettore, il prof. Roberto Sani che ha altresì dato la sua disponibilità a presentare una post-fazione al volume stesso. Tuttavia, l'editore EUM ci richiede un contributo economico piuttosto consistente, pertanto pare opportuno considerare altre soluzioni. Interviene il prof. Sarracino, suggerendo la possibilità di rivolgersi all'editore Liguori di Napoli, il quale però, oltre all'adozione del testo nei nostri corsi universitari, richiede anche un nostro contributo economico. Prende la parola il prof. Barbieri, suggerendo di contattare la casa editrice CLEUP di Padova, che di solito, se il testo è adottato, non chiede contributi; si fanno carico di contattare la casa editrice sia il prof. Barbieri che la prof.ssa Lombello, avendo entrambi già collaborato in passato per altri volumi. La prof.ssa Lombello, inoltre, suggerisce di contattare anche l'editore Pensa Multimedia di Lecce, con cui ha già proficuamente lavorato. Al termine di questa discussione, si conviene che, dopo aver preso le informazioni necessarie, si perverrà ad una decisione, comunque entro e non oltre il 15 dicembre p.v.

Il Presidente ricorda che è consuetudine nelle pubblicazioni di Atti di convegni organizzati in seno ad associazioni di ricerca affidare la curatela del volume congiuntamente all'organizzatore del Convegno e al segretario dell'Associazione; pertanto, propone che la curatela del volume degli Atti di Padova sia affidata alla prof.ssa Lombello e la prof.ssa Marescotti. Il Consiglio, dopo breve discussione, approva. Infine, il Presidente annuncia che è pervenuta richiesta, da parte di alcuni soci della SPES, di poter presentare una comunicazione relativa al tema del convegno per la pubblicazione negli Atti; il consiglio, dopo breve discussione, approva. Pertanto, la struttura del volume appare così definita: Saluto del Presidente SPES; Introduzione (di Lombello e Marescotti); Contributi (di Genovesi G., Russo, Sarracino, Bellatalla, Avanzini, Marescotti, Gonzi, Genovesi P., Luppi, Magnanini); Comunicazioni (di Sotera, Pellegrino, Villani, Caruso, Barbieri, Callegari, Merlo); Post-fazione (di Sani). La scadenza per la consegna dei contributi è fissata al 28 febbraio 2010; Lombello e Marescotti si occuperanno degli aspetti organizzativi e di informare e aggiornare gli autori sulle consegne. Resta inteso che ognuno di noi si impegnerà per adottare nei propri corsi universitari il volume.

Sul quarto oggetto: Attività per l'anno 2010

a) Bollettino SPES n. 3/2010: Il Presidente ricorda che entro la fine di marzo 2010 è necessario mandare, a Luciana Bellatalla (bll@unife.it), i pezzi per la

pubblicazione sul Bollettino SPES. L'invito è rivolto, in primis, ai rappresentanti dei quattro gruppi PRIN che hanno costituito la SPES e a tutti i soci interessati, nel rispetto delle norme editoriali adottate (max 18.000 battute per un articolo; max 12.000 per una nota; max 5.000 battute per una recensione). Il Bollettino dovrebbe uscire, come preventivato, entro giugno 2010.

b) Seminario SPES 2010: Il Presidente sottopone al Consiglio la necessità di organizzare, sia per ciò che concerne gli argomenti sia dal punto di vista logistico, un Seminario SPES per l'anno 2010, se possibile seguendo un criterio di rotazione delle sedi (in merito, si ricorda che si sono tenuti Seminari PRIN/SPES presso le sedi di Ferrara, Parma, Cassino, Caserta e Padova). Prende la parola il prof. Barbieri, dichiarando la propria disponibilità per l'organizzazione di un incontro presso la sua sede, l'Università di Modena-Reggio-Emilia, che si potrebbe svolgere in due giornate (un venerdì pomeriggio e un sabato mattina), a novembre/dicembre 2010. Per ciò che concerne gli argomenti, emergono alcune proposte: "Educazione settimana per settimana", ovvero educazione e politica sui giornali politici e di gossip (G. Genovesi); Educazione e politica nelle celebrazioni del triennio 1859-1861 (P. Genovesi); Educazione e politica nella storia della scuola dell'infanzia (Barbieri). Si apre una discussione, che approda alla proposta maggiormente condivisa di occuparsi dell'analisi di periodici (quotidiani, rotocalchi, riviste di gossip) rintracciandovi la modalità di affrontare e veicolare le questioni educative e scolastiche (ivi incluse quelle della scuola dell'infanzia). Il Consiglio approva; pertanto, si attendono dal prof. Barbieri tutte le indicazioni per l'organizzazione del Seminario. Interviene il prof. Luppi, annunciando che il Seminario SPES del 2011 si potrebbe svolgere a Bergamo e potrebbe essere dedicato al 150° anniversario dell'Unità d'Italia; Luppi si incarica, pertanto, di raccogliere le informazioni e stabilire gli accordi necessari per procedere all'organizzazione. Infine, il Presidente ricorda che gli organizzatori dei Seminari e dei Convegni devono necessariamente farsi carico della relativa pubblicazione degli Atti, in modo tale che la SPES possa lasciare un segno tangibile e fruibile delle sue attività, e contribuire allo sviluppo della ricerca e della didattica. Il Consiglio approva.

c) Mostra documentaria presso il *Laboratorio di Teoria e Storia della scuola dell'Università di Ferrara*: il Presidente passa la parola alla prof.ssa Bellatalla, la quale illustra brevemente il *Laboratorio di Teoria e Storia della Scuola* istituito, insieme a G. Genovesi e a Marescotti, presso l'Università di Ferrara. Tale laboratorio, spiega Bellatalla, ha la finalità di supportare la ricerca e la didattica in merito alle questioni scolastiche e potrebbe proficuamente collaborare con la SPES. In particolare, non appena saranno agibili i locali messi a disposizione, si potrebbe organizzare una mostra su "Educazione e politica nei galatei" (argomento sul quale il gruppo ferrarese ha lavorato negli ultimi mesi) al quale agganciare un Seminario SPES su "Educazione e buone maniere". Il Consiglio approva, e resta in attesa di notizie da parte della prof.ssa Bellatalla circa i tempi in cui realizzare l'iniziativa.

Sul quinto oggetto: varie ed eventuali

Alle ore 23,15, nulla più essendovi da deliberare e in assenza di varie ed eventuali, la riunione è tolta.

Il Presidente

Il Segretario

Giovanni Genovesi

Elena Marescotti

Convegno di Studi “...E venne il 1859. Personaggi ed eventi tra educazione e politica”, Padova, 4-5 dicembre 2009

La SPES, grazie all’ospitalità e all’organizzazione del Dipartimento di Scienze dell’educazione dell’Università degli Studi di Padova (nelle persone di Donatella Lombello, Carla Callegari, Giordana Merlo, Fabio Targhetta, Giuseppe Zago e Patrizia Zamperlin), ha ufficialmente inaugurato e presentato al pubblico la propria attività di ricerca con un convegno di studi incentrato sul rapporto educazione/politica, visto e studiato a partire da eventi e personaggi che trovano nell’anno 1859 un momento storico particolarmente significativo. Non si è trattato, come ha ben sottolineato Giovanni Genovesi aprendo i lavori, semplicemente di celebrare un centocinquantenario anniversario di fatti ritenuti importanti nel nostro settore, ma di cogliere l’occasione per interpretare quei fatti, correlandoli tra loro, vedendone le cause e le conseguenze e, non ultimo, considerandone l’incisività a livello storico non meno che di teoria educativa. Il 1859, dunque, è stato il comune denominatore di relazioni che hanno preso, poi, strade diversificate: in alcuni casi è l’anno di promulgazione di una legge, in altri una data di nascita o di morte, in altri ancora della pubblicazione di un’opera, dell’istituzione di un ente o il tempo di eventi politici e culturali che sono stati assunti, dai relatori, come cruciali per accedere ad una migliore comprensione dell’universo educativo, nel suo complesso intrecciarsi con la dimensione politica.

È venuto così costruendosi un quadro assai ricco ed articolato, se consideriamo che i personaggi chiamati in causa vanno da Henri Bergson a Carlo Cattaneo, da Lev Tolstoj a Charles Darwin, da John Dewey a Henri Dunant e che gli eventi considerati sono quelli della Legge Casati e della II guerra di Indipendenza e, più in generale, dei dibattiti politico-culturali riscontrabili nella stampa periodica e nelle pubblicazioni del tempo.

Da un lato, quindi, i contenuti e, dall’altro, il metodo. L’ampio spettro tematico, infatti, ha reso conto dell’eterogeneità delle fonti da cui partire per una ricostruzione dell’educazione che, necessariamente, taglia trasversalmente qualsiasi manifestazione culturale e si intreccia ai problemi sociali, politici, economici di una comunità. Ma tale ricostruzione è possibile solo laddove avviene non per mera descrittività, bensì per interpretazione condotta sulla base di un’ipotesi che funga da linea guida e che, soprattutto, consenta di dare a quell’evento o a quel personaggio un significato per noi interessante.

Le relazioni presentate, unitamente ad alcune comunicazioni che si sono aggiunte in un secondo momento, sono in corso di pubblicazione in un volume che raccoglierà gli atti delle due giornate di studio, e vale la pena indicarle nel dettaglio: Giovanni Genovesi, *Riso, comico e educazione. Alcune riflessioni a partire dal saggio di Henri Bergson*; Paolo Russo, *La Legge Casati e le posizioni di Cattaneo*; Vincenzo Sarracino, *Leone Tolstoj e la scuola di Jasnaia Poljana*; Luciana Bellatalla, *John Dewey lettore di Charles Darwin*; Alessandra Avanzini, *1859: “L’origine della specie” di Charles Darwin. Una rilettura educativa*; Elena Marescotti, *Henri Dunant e la nascita della Croce Rossa: ripercussioni nell’universo educativo, ieri e oggi*; Giovanni Gonzi, *Le leggi Boncompagni e Casati a confronto*;

Piergiorgio Genovesi, *L'Università di Parma dal Ducato al Regno: lo snodo del 1859*; Angelo Luppi, *La scuola nella stampa periodica di Bergamo nell'anno 1859*; Angela Magnanini, *La Legge Casati e l'educazione fisica*. (Elena Marescotti)

Informazioni

La Sezione italiana della *Sodalitas Pro Investigatione Comparata Adhaesa Educationi* (SPICAE), coordinata dal prof. Giovanni Genovesi, ha pubblicato il volume (Parma, "Ricerche Pedagogiche"), a cura di Giovanni Genovesi, degli atti del Convegno tenuto a Ferrara dal 18 al 20 maggio 2009 con il titolo *La formazione docente tra attualità e storia*.

Indice del volume

- <i>La formazione docente tra attualità e storia. Considerazioni introduttive</i> , di Giovanni Genovesi	1
- <i>Les instituts de formation des maîtres. Bilan et perspectives</i> , di Sandro Baffi	6
- <i>Associativismo docente e construção da profissão nas primeiras décadas do século XX. O exemplo dos professores do ensino liceal</i> , di Joaquim Pintassilgo	17
- <i>Incidencia de la reforma educativa de 1970 en la formación del profesorado: inercias y cambios</i> , di Miguel Beas Miranda	31
- <i>Politica scolastica e formazione docente nell'età giolittiana</i> , di Roberto Sani	47
- <i>Ruolo e funzione della maestra nell'opera di Maria Montessori</i> , di Alessandra Avanzini	59
- <i>La SSIS, ovvero la formazione universitaria dei docenti in Italia (1999-2008)</i> , di Elena Marescotti	71
- <i>Origine e prospettive della formazione a distanza dei docenti</i> , di Floriana Falcinelli	89
- <i>Formazione degli insegnanti e portfolio</i> , di Nicola S. Barbieri	100
- <i>As Conferências Pedagógicas e a identidade profissional docente no Portugal oitocentista</i> , di José António Afonso	113
- <i>A formação de professores primários em Portugal: permanências e mudanças</i> , di Maria Mogarro	131
- <i>O associativismo dos professores do ensino primário na formação da identidade docente em Portugal (séculos XIX e XX)</i> , di Margarida Louro Felgueiras	143
- <i>Cultura e prática pedagógica dos professores do ensino liceal em Portugal (1947-1974)</i> , di Raquel Pereira Henriques	158
- <i>Modelos de formación del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX-XXI)</i> , di Antonio Viñao Frago	171
- <i>La construcción sociohistórica de la profesión docente: un modelo alternativo y crítico frente al normalismo</i> , di Pablo Celada Perandones	183
- <i>La cultura de la ciudadanía en la formación de los maestros españoles entre la regeneración y la segunda república</i> , di Juan Manuel Fernández-Soria	201
- <i>Prensa pedagógica y formación del profesorado de enseñanza secundaria en la primera mitad del siglo XX en España</i> , di Miryam Raquel Carreño Rivero, Teresa Rabazas Romero	214
- <i>Conclusioni</i> , di Giovanni Genovesi	231

Il volume, di 232 pagine, è acquistabile da parte dei nostri soci al prezzo ridotto di euro 15,00 (compresa la spedizione) richiedendolo alla segreteria della Spes via e-mail (mce@unife.it).

La scomparsa di un caro amico e collega portoghese

Il collega Rogerio Fernandes, già professore ordinario di Storia della Pedagogia presso l'Università di Lisbona, è morto, improvvisamente, il 4 marzo 2010. Ne diamo la notizia con dolore perché con Rogerio Fernandes è scomparso un valido collega ed un caro amico. Vogliamo ricordarlo per la sua affabilità e per la sua cordialità umana. Ma soprattutto vogliamo ricordarlo per la sua attività di storico dell'educazione e per il suo impegno nella SPICAE (Sodalitas Pro Investigatione Adhesa Educazioni) di cui è stato tra i fondatori e per la quale ha ricoperto la carica di coordinatore portoghese ed anche di coordinatore generale. Un caro saluto, Rogerio!

Gli amici del gruppo italiano.

Volumi PRIN/SPES pubblicati

Vol. I - a cura di Giuseppe Papagno e Piergiorgio Genovesi (Università di Parma)
Educazione e politica in Italia (1945-2008)
Identità e legittimazione politica
Milano, FrancoAngeli, 2009

Vol. II - a cura di Giovanni Genovesi (Università di Ferrara)
Educazione e politica in Italia (1945-2008)
Università e ricerca educativa
Milano, FrancoAngeli, 2009

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
Milano, FrancoAngeli, 2009

Vol. IV - a cura di Paolo Russo (Università di Cassino)
Educazione e politica in Italia (1945-2008)
Politica, Educazione, Territorio
Milano, FrancoAngeli, 2009

Vol. V - a cura di Vincenzo Sarracino (Università di Napoli)
Educazione e politica in Italia (1945-2008)
Scienza dell'educazione, scuola ed extrascuola
Milano, FrancoAngeli, 2010

Vol. VI - a cura di Paolo Russo (Università di Cassino)

Educazione e politica in Italia (1945-2008)

Università e organizzazione della scuola

Milano, FrancoAngeli, 2010

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 Piergiovanni	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

Editoriale	1
Articoli	
<i>Progetto educativo e Casse di risparmio nel Risorgimento.</i>	
<i>Alcune considerazioni</i> , di Giovanni Genovesi	3
<i>Agostino Berenini alla Minerva (1917-1919)</i> , di Giovanni Gonzi	9
<i>Educazione e politica in Russia (1859 – 1939). Elementi di “rivoluzione pedagogica” e “prodromi di socialismo” nell’esperienza di L. Tolstoj e in quella di A. S. Makarenko (1923)</i> , di Vincenzo Sarracino	15
<i>La bella addormentata nel bosco</i> , di Cecilia Mosca	24
Note	
<i>Conoscenza come proprietà emergente e formazione del soggetto.</i>	
<i>Commento al testo di Michel Foucault</i> , di Vasco D’Agnese	29
Educazione e politica: le riflessioni “profetiche” di Piero Calamandrei, di Luciana Bellatalla	