

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

2011

Gennaio-Dicembre 2011

a. IV- n. 4

suppl. al n. 181 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 IV, n. 4, gennaio-dicembre 2011
suppl. al n. 181 di "Ricerche Pedagogiche"
C. P. 201 – 43100 Parma – sped. abb. post. – E-mail: gng@unife.it

Sommario

Editoriale

– *Educazione cercasi*, di Giovanni Genovesi 1

Articoli

– *I galatei e l'educazione dall'Unità ad oggi*, di Giovanni Genovesi 2
– *La scuola nel pensiero di Piero Gobetti*, di Paolo Russo 11
– *L'Ateneo di Parma e la Riforma Gentile: un profilo strutturale*,
di Piergiovanni Genovesi 17
– *Questioni di democrazia in Italia oggi. Alcune riflessioni pedagogiche
e politiche su intese di fondo*, di Vincenzo Sarracino 23

Note

– *La Legge Daneo-Credaro*, di Giovanni Gonzi 29

Notizie, Recensioni e Segnalazioni

– *Cent'anni fa moriva Salgari* (G. Genovesi) 35
– *Carlo Matteucci: un ministro dimenticato* (L. Bellatalla) 36
– *Libri per parlare e pensare in più lingue* (L. Bellatalla) 37
– *Recensione a G. Spadafora (a cura di), Verso l'emancipazione.
Una pedagogia critica per la democrazia*, Roma, Carocci, 2010 (L. Ariemma) 39

Documenti e Attività della SPES

– Verbale della Riunione del Consiglio Direttivo (3 dicembre 2010) 42
– Verbale della Riunione del Consiglio Direttivo (14 marzo 2011) 44
– Programma del Convegno SPES (Pisa, 2-3 marzo 2011) 47
– Informazioni 48

Educazione cercasi

Giovanni Genovesi

La crisi economica che ha investito tutto l'Occidente e le misure finanziarie messe a punto dal nostro governo per farvi fronte in modo del tutto inadeguato ed iniquo stanno per soffocare interamente le possibilità educative su cui fino a qualche anno fa il nostro Paese sarebbe stato in grado di fare affidamento. Praticamente tutto l'universo formativo, a cominciare dalla sua riflessione scientifica per andare a coinvolgere il settore della formazione docente e quello della scuola, è stato così mortificato attraverso una continua e macroscopica deprivazione delle risorse economiche, tecniche e umane.

Si rivela, attualmente, molto difficile pensare di impiantare seriamente una impresa formativa che sia consapevole di perseguire l'ideale educativo.

E l'operazione si rivela ancor più difficile dato che per il sentire comune le scuole e gli insegnanti che vi operano appaiono, come sono sempre apparse, istituzioni che funzionano in base a criteri del tutto soggettivi e, comunque, del tutto alieni dal rigore che deriva dalla Scienza dell'educazione. È un chiaro caso non certo di illusione ma di abbaglio. La situazione economica e, soprattutto, politica che stiamo attraversando non permette distrazioni. Chiunque si senta interessato al discorso educativo nelle sue varie dimensioni deve stare in allerta e operare al meglio per far fronte ai vari colpi che via via vengono inferti al sistema formativo, generalmente ritenuto quello che può essere a vario titolo e in più modi insultato, visto che è ritenuto quello economicamente di minore importanza, ossia quello in cui si possono fare minori danni economici. In effetti, non è così. Tutt'altro. I danni subiti dal sistema formativo e, quindi, dalla mancanza di educazione non solo si riveleranno quanto prima disastrosi, ma non sarà affatto tanto facile porvi rimedio in tempi relativamente brevi. Pertanto, l'attenzione di coloro che si ritengono esseri pensanti e in grado di esercitare il loro pensiero non deve essere di tipo generico, ma intelligentemente sveglia a seguire i modi con cui funziona l'educazione esistente sia dal punto di vista politico che epistemologico e storico. In altri termini, non ci si deve accontentare di quello che viene gabbellato per educazione. Bisogna andare oltre il fenomeno e cercare di capire quale sia il pensiero che lo anima, quale il noumeno che lo giustifica. Lo so, non è facile. Ma bisogna allenarsi a farlo e non stancarsi mai di farlo. È necessario pensare in proprio. Altrimenti saranno gli altri a pensare per noi. E allora sarà un vero disastro, la dimostrazione più lampante che l'educazione è mancata. Perché se c'è o se c'è stata, ognuno sarà in grado di pensare in modo autonomo e distinguere la falsa educazione da quella vera. È a quanto cerchiamo di contribuire con questa rivista, che affronta argomenti educativi dai tre punti di vista fondamentali: storico, politico e epistemologico.

Galatei e educazione dall'Unità a oggi

Giovanni Genovesi

1. *Galatei e educazione: alcune domande di fondo*

I termini “galateo” e “educazione” hanno finito a poco a poco per sovrapporsi e per significare lo stesso concetto. Non può essere così. Allora, cosa sono i galatei? Quale è il loro rapporto con l'educazione? Quale è la loro funzione? Ancora oggi i galatei mantengono, di principio, la loro funzionalità in rapporto al discorso educativo? Queste note cercano di dare una risposta a queste domande, sia per avere un'idea chiara e distinta del concetto di educazione sia per capire il ruolo passato e presente dei galatei a partire dall'Unità.

“Siamo seri – scrive Cate Messina – di un po' di buona educazione c'è tanto bisogno, oggi forse più che mai”¹. L'educazione, in maniera dichiarata o addirittura ostentata ma anche – mi pare chiarificatore l'ossimoro – esplicitamente sottintesa è sempre presente nei galatei. Ma è quel tipo di educazione che il senso comune ha logorato, perché intesa solo come l'insieme di comportamenti che facilitano la convivenza: non si urla, non si impreca, non si sputa né si sporca per terra, si parla a bassa voce e si è gentili con il prossimo, lo si aiuta e lo si soccorre nel bisogno, ci si sforza di sviluppare un modo di vivere insieme tranquillo e civile, dando una mano a chi la chiede perché si sa che saremo ricambiati.

Ogni galateo, ogni trattato di buone maniere è legato a tutti i galatei che ci sono stati e che ci saranno dal comune denominatore di suggerire il comportamento corretto per non guastare i rapporti e, proprio la necessità di rispettare un simile criterio lo porta a denunciare la sua appartenenza ad una determinata temperie storica. Così facendo i galatei mostrano apertamente la loro storicità, aspetto questo di grande rilievo dal punto di vista della documentazione storica e della ricostruzione storiografica, come rimarca Gabriella Turnaturi².

Tuttavia, tale importanza ci fa capire che l'educazione, se fosse legata solo a questa casistica, sarebbe costretta ad esaurirsi in un ricettario praticistico. In altri termini, l'educazione che si richiama nei galatei è una entità priva della caratteristica necessaria per essere un oggetto di scienza, l'astrazione totale che la rende un paradigma, un ideale che non potrà mai essere realizzato ma solo perseguito. L'educazione postulata dai galatei può essere rea-

1 .C. Messina, *Il nuovo galateo per comportarsi oggi in privato e in società*, Padova, Muzzio, 1985, p. 5.

2. G. Turnaturi, *Gente perbene. Cent'anni di buone maniere*, Milano, Sugarco, 1988, p. 16.

lizzata, dato che niente vieta di principio che gli individui si sappiano uniformare a comportamenti da imitare o addirittura li facciano propri.

Lo schema, l'impianto dei galatei resta immutato nel tempo: le scene sono quelle che riguardano le interazioni pubbliche, il comportamento privato e le interazioni in famiglia: gesti, abbigliamento, senso del pudore, conversazione, comportamento con i propri pari e con inferiori e superiori, organizzazione degli spazi della casa. Quando cambiano negano se stessi.

2. Galatei: le origini

I galatei iniziano il loro cammino fortunato, persino troppo, a partire dall'opera di Monsignor Della Casa (1503-1556). Egli scrisse il suo libro tra il marzo 1551 e il 1553. Esso verrà inteso come un manuale di buone maniere al punto che il suo titolo verrà a significare il buon comportamento stesso.

In realtà, il *Galateo ovvero de' costumi* intendeva essere un saggio sul concetto di educazione, o meglio sul nuovo modo che Della Casa proponeva di intendere l'educazione. Il nome *Galateo* è la latinizzazione di Galeazzo, nome del Florimonte, vescovo di Sessa, giudice presso il concilio di Trento, austero rappresentante dell'ortodossia cattolica a cui Della Casa volle sempre mostrare la sua fedeltà e devozione. Fu lo stesso Florimonte a consigliare di scrivere il trattato in volgare, come riporta lui stesso nella presentazione *Ai lettori*. Il fine principale di Della Casa è segnalare la ragione dell'educazione: creare e mantenere e anche accrescere la possibilità di conversare. La parola crea il mondo perché grazie ad essa si dà vita al dialogo, alla conversazione, alla comunità³.

Sebbene i galatei prendano il nome da quello di Monsignor Della Casa, hanno con quest'ultimo solo un apparentamento superficiale.

3. Galatei dell'Ottocento

Galatei sono nominati anche tutti quei manuali che si adoperavano per educare ragazzi e ragazze, giovani e giovanette del popolo così come della borghesia dando loro massime e consigli di comportamento, aneddoti e racconti su varie situazioni di vita che esemplavano ciò che doveva essere imitato per divenire dei "buoni cittadini". I galatei non si differenziavano molto dai libri di scuola. Essi avevano l'idea non solo di affiancarsi alla scuola popolare, ma addirittura di entrarvi e divenire strumenti di educazione come divulgatori di regole e di norme unificatrici delle varie classi sociali della nazione, senza peraltro eliminarne le differenze. Il galateo ha il compito di "fondere le idee con i sentimenti e i sentimenti con le buone maniere"⁴. Una fusione possibile prendendo a modello il comportamento della borghesia, "quel ceto il quale oggi predomina per numero e importanza"⁵. Il fine, dun-

3. Cfr. G. Genovesi, *L'educazione come dialogo. Il "Galateo" di Monsignor Della Casa*, in G. Genovesi (a cura di), *Paideia rinascimentale*, Napoli, Liguori, 2010.

4. C. Pigorini Beri, *Le buone maniere; il libro per tutti*, Torino, Casanova, 1893.

5. E. Nevers, *Galateo della borghesia: norme per trattar bene*, Torino, Bertolero, 1883.

que, che si danno i galatei italiani ottocenteschi è quello dell'apparente fusione tra i modi e i costumi delle varie classi sociali. I mezzi per raggiungere tale fusione è di divulgare ed inculcare il modello borghese, quello appunto del nuovo ceto dirigente, cortese e dignitoso. Le sue buone maniere sono il vero lubrificante delle relazioni sociali. Chi riesce a farle proprie non solo è una persona educata, ma addirittura un perfetto gentiluomo⁶.

4. Galatei dei primi 45 anni del '900

Subito dopo la prima guerra mondiale e durante il fascismo, i galatei mantengono la loro curvatura ottocentesca: cautela innanzitutto, mai provocare problemi con domande complicate, evitare sempre situazioni di possibile scandalo. Ecco due brani di galatei, di autrici ben note, dei primi anni del '900.

Il primo riguarda il divieto assoluto di evitare argomenti politici, in ogni occasione pubblica, ma soprattutto a tavola, dove si deve parlare, sì, ma senza dire assolutamente nulla⁷. Del resto il *topos*, già presente nell'Ottocento, lo sarà ancora nei secoli successivi. “Alla tavola di famiglia – scrive Ida Baccini – si narrano le recentissime, ma vi si scorre sopra senza commenti, si ragiona di tesi già risolte, non si propongono tesi nuove, si chiacchiera vivamente, e talvolta anche confusamente, ma pel solo scopo di non tacere e col fermo proposito di non sollevare questioni gravi”⁸.

Il secondo brano ripropone il solito *cavete* rispetto ai sensi e ai possibili scandali che ne derivano: “Ci sono mariti che, specialmente in campagna, consentono che la moglie sola, o accompagnata da amici, prenda il largo in barca sul lago o sul mare, o corra in bicicletta o a cavallo lungo le strade solitarie fra i campi e i boschi. A quei mariti, io vorrei dire che per la donna giovane... quel trovarsi sola, o in compagnia di altri che non siano parenti stretti, in luoghi belli, pittoreschi e solitari... non è mai decoroso e non è mai prudente”⁹.

Non si tratta solo di maschilismo o antifemminismo, ma di raccomandazione a non travalicare mai i confini al cui interno l'ordine è garantito. I galatei esprimono bisogno di ordine, di rispetto delle regole. Essi tendono a rinforzare il desiderio di quiete sociale all'insegna del *mota quietare, quieta non movere*.

Ben presto i galatei, senza grandi traumi e solo con qualche rimaneggiamento, si impegneranno, specie dalla fine degli anni Venti, a dare una forte

6. Cfr. A. Bergando, *Sulle convenienze sociali e sugli usi dell'alta società*, Milano, Dumolard, 1882.

7. Basta consultare il testo della Marchesa Colombi, pseudonimo di Maria Torriani Torelli-Viollier (*La gente per bene: leggi di convenienza sociale*, Milano, Galli, 1892, 1877¹) che raccomanda alla padrona di casa di vegliare con pugno di ferro sui discorsi fatti a tavola, bandendo soprattutto che siano evitati discorsi di politica.

8. I. Baccini, *Lo spirito del galateo e il galateo dello spirito*, Rocca S. Casciano, Cappelli, 1904.

9. A. Vertua Gentile, *Come devo comportarmi? Libro per tutti*, Milano, Hoepli, 1909 (I ed. 1896). Il volume, ripubblicato fino al 1928, dimostra la rigidità della struttura dei galatei.

patina di fascistizzazione ai comportamenti dei giovani adulti cui pressoché esclusivamente si rivolgono, anche perché è divenuta più difficile la loro penetrazione nella scuola, invasa da libri unici, sia di lettura sia sussidiari, e sempre più sorda alla sua fascistizzazione. Leggiamo qualche brano ripreso da alcuni celebri galatei del periodo fascista. Il primo brano è di Vanna Piccini, una gentildonna di Ancona, ardente fascista e direttrice della rivista “Gemme d’Italia”, che affronta il problema dell’uguaglianza sociale conseguita dal fascismo. “La vita di oggi è dura e questa durezza uguale per tutte le classi – se di classi possiamo ancora parlare, poiché effettivamente non esistono più sensibili differenze nella scala sociale – ha portato una notevole semplificazione in tutte le manifestazioni del saper vivere... Il galateo non vuole prefiggersi altro scopo che insegnare le buone creanze”¹⁰. Queste buone creanze sono quelle dettate dal fascismo. Il fascista, e solo lui, è il vero signore e la vera persona educata. Il galateo deve insegnare a vivere secondo i dettami del regime. Il secondo brano è di Federico Cesarano sul saluto: “È entrato recente nell’uso nostro il saluto romano che ci richiama alle più fulgide memorie della nostra storia millenaria: si deve usare nelle scuole, negli uffici pubblici, per salutare bandiere, gagliardetti, cortei e chi ci saluta romanamente”¹¹.

I galatei legittimano lo stile fascista e si guadagnano un riconoscimento di funzionalità proprio da tutti coloro che, per ragioni diverse, avevano salito qualche gradino della scala sociale e volevano esserne all’altezza anche a livello comportamentale, delle buone maniere.

5. Galatei dal secondo dopoguerra alla fine degli anni Sessanta

Mi pare che il discorso si ripeta per i numerosi galatei usciti tra il 1946 e gli inizi degli anni Settanta. I loro fini non cambiano, la loro struttura è restata immutata: la nazione è distrutta e si deve ricominciare, si debbono ritesse le trame di relazioni sociali e partecipare alla ricostruzione che significa modernizzazione e industrializzazione. I galatei si piccano di insegnare a ciascuno il modo di comportarsi in una società che si va slargando, contempla personaggi e situazioni impensabili durante il fascismo e la guerra, quali il trovarsi in mezzo a discussioni politiche, avere a che fare con molti e vari tipi di oggetti, anche costosi – frigorifero, televisione, motorino, macchina, pelliccia, ecc. – e, quindi, il galateo deve insegnare come destreggiarsi con le persone, come disciplinare l’uso sociale delle cose. Essi assolvono un ruolo di strumenti per dare coscienza alle masse delle nuove situazioni che il boom economico ha fatto emergere.

10. V. Piccini, *Nuove usanze per tutti*, Milano, Mani di Fata, 1938.

11. *Il futuro gentiluomo*, Ferrara, Società anonima tipografica emiliana, 1929. E così incalza Antonio Mancini dieci anni dopo: “Oggi che specialmente d’estate gli uomini usano uscire senza cappello, il migliore saluto da scambiarsi reciprocamente deve essere quello fascista ben accentuato da ambo le parti” (*Usi e costumi della buona società*, Vasto, Guzzetti, 1939).

Sono gli anni in cui sorgono nuove figure sociali, professioni come l'architetto, i vari tipi di operaio, i domestici, la balia, l'autista, il sarto e la sarta, il gioielliere, con cui le persone dei galatei hanno sempre più a che fare una volta superato, sia pure con difficoltà, l'abitudine al riciclaggio e al bricolaggio pasticciere e raggiunto – almeno nei galatei – un benessere che ha allontanato il problema della sopravvivenza. La Chiesa diviene sempre più invasiva; è presente in ogni trattativa di un certo spessore finanziario, il potere democristiano favorisce questa presenza e c'è, da parte della borghesia, un forte bisogno di imparare a trattare con preti¹² e vescovi, monsignori e prelati di alto rango¹³. Questi ultimi, pertanto, sono presenti giocoforza anche nei galatei. Ma, oltre agli uomini di chiesa, compare anche la figura dell'amante, tratteggiata con ironia e relegata in una zona di dubbio gusto e priva di risvolti educativi¹⁴. Con gli anni Sessanta, i galatei cercano disperatamente di rinnovare la loro struttura piegandosi ad una spigliatezza eccessiva anche se favorita da una società che stava cambiando in fretta e che offriva ai suoi membri, almeno a gran parte, quanto non solo non avevano mai visto, ma che non avevano neppure mai sospettato di poter avere. È necessario trovare una scappatoia rimandando la responsabilità di decidere al lettore stesso.

6. Gli anni Settanta

Sarà quanto cercherà di fare il nuovo ciclo di galatei che prenderà il via con il lavoro di Brunella Gasperini del 1975¹⁵. Questo segnerà il principio della fine della ragion d'essere dei galatei.

Il cambiamento prende il via proprio da questo saggio che si presenta subito come “un libro di controgalateo”. Il testo, fin dalla *Premessa*, promette forti cambiamenti di fini e di forma, facendosi carico delle trasformazioni che il Sessantotto aveva portato nella società. Gasperini fa suo il mito della ricerca ossessiva dell'autenticità dell'io, dell'affermazione di un'identità originale che scardina i vecchi tabù sociali e borghesi, a cominciare dal forte ridimensionamento, fino alla eliminazione, delle partecipazioni di fidanzamento, di nozze, di nascita, di laurea e degli annunci di morte. Si passa poi al fidanzamento propriamente detto o non più detto così perché la parola è ritenuta arcaica dai giovani e si va avanti con il matrimonio, il parto, i regali, i convenevoli, gli inviti, l'ospite, i trattenimenti, la conversazione, i vizi, la ta-

12. Si legge in Elena Canino: “I vincoli che la signora coltiva con la parrocchia rientrano nei doveri di cortesia. È al parroco che fa le sue elemosine, è nella sua chiesa che va di preferenza, anche se è meno alla moda di altre... I figli l'accompagnano in chiesa, stringati e lustri” (*La vera signora* seguita da *La vera signorina*, Milano, Longanesi, 1955, p. 107).

13. Cfr. Donna Letizia (Rosselli Colette), *Il saper vivere di Donna Letizia*, Milano, Mondadori, 1960, pp. 254-256. Alle pp. 222-223 Donna Letizia dà anche la formula con cui i genitori del professo che sta per ricevere l'ordinazione sacerdotale partecipano agli amici l'evento.

14. *Ibidem*, pp. 94-97.

15. B. Gasperini, *Il Galateo. La più famosa e divertente guida ai misteri del “savoir-faire”*, Milano, Sonzogno, 1975.

vola, la strada, l'auto, i mezzi di trasporto pubblici, le vacanze, la casa, gli utensili, il lavoro, il telefono, la scrittura, la cortesia cavalleresca.

La struttura del volume non si allontana da quella classica; cambia il modo di porgere la materia, che vuole essere ironico e anticonformista fino ad un nuovo conformismo, con il tratto spesso umoristico che Gasperini sa porgere con indubbia maestria. Ma ciò non toglie che si vada incontro a contraddizioni macroscopiche quali il fatto che se tutti parlano perché lo si riconosce una modalità ineliminabile, le regole di comportamento che danno funzionalità all'attività della conversazione non ci sono più. Esse sono saltate e non c'è più bisogno di un galateo. Nonostante il *savoir fair* dell'autrice, il galateo si è messo fuori giuoco da solo. Il testimone è passato ad altri. Nonostante il costante richiamo all'autenticità e alla valorizzazione dell'io, il concetto di educazione che circola nel testo è ancora ancorato ad un primo livello, quello fattuale e imitativo. Pertanto le finalità del testo, che ostenta la consapevolezza di presentarsi come innovativo, restano immutate. Immutata resta anche la struttura, e non poteva essere diversamente. La scuola non vi compare affatto, così l'università. L'educazione sembra sia il frutto del saper far tesoro dei consigli che il testo ha finito per elargire a piene mani, credendo sempre più nella sua funzionalità.

7. Gli Anni Ottanta

Durante questi anni, le modalità iniziate dalla Gasperini fanno scuola. Sotto la sua spinta innovatrice, i galatei passano decisamente, almeno a livello di principio, al secondo livello dell'educazione. Ossia dal concetto di educazione che si esaurisce nell'imitazione di comportamenti suggeriti, si passa al concetto di educazione che affronta i problemi da risolvere non con una precettistica comportamentale spicciola, ma cercando di esaminare i principi che la animano affinché ciascuno sia poi in grado di elaborare in proprio le soluzioni a lui più consone.

Inevitabilmente i galatei subiscono, dunque, la loro ultima mutazione, quella che va oltre il galateo stesso come insieme di regole di comportamento da applicare e buone per tutti, per dare sempre più spazio a saggi che affrontano i vari problemi esistenziali con impronta psicologico-psicoanalitica o biopsicologica o addirittura filosofica. Si tratta di lavori di vario spessore anche per i diversi fini assunti che vanno dall'impostare criteri che possano aiutare il lettore a sviluppare meglio le sue potenzialità conoscitive, alla precisa intenzione di agire su mente e psiche del lettore, proponendo un metodo comportamentale ben scandito e, magari, affrontando un argomento ben definito (fumo, peso, alcool, rapporto di coppia, separazione, rapporto con il capoufficio, stress, lavoro, amore, ecc.).

Indubbiamente questi saggi hanno una *vis* narrativo-divulgativa che è una chiara mutazione dai galatei. Tuttavia essi hanno una struttura culturalmente più alta e più sofisticata e richiedono un fruitore più attento e più acculturato del lettore che si rivolge ad essi per avere un consiglio spicciolo sul da farsi per risolvere un problema. Sono saggi che, per il *vecchio* lettore di

galatei, danno più problemi che soluzioni. Il fatto è che essi non riusciranno mai – forse anche perché non è possibile – a recuperare lo spirito del *Galateo* di Monsignor Della Casa.

Tralasciando l'elemento portante del *Galateo*, la parola, la “civil conversazione”, per isterilirsi sulla parte fenomenicamente macroscopica quale l'elaborazione di una casistica di *sic et non* del comportamento, i galatei si autocondannano a strumenti per finalità prefissate. Che essi diano regole per le buone maniere o i principi di quelle regole, sono costretti ad una funzione di surroga o ad illudere di guidare il lettore all'affermazione di sé all'interno di una comunità.

I galatei non si curano affatto di mettere a punto un concetto nuovo di educazione, un ideale da perseguire, quanto si preoccupano di indicare le modalità comportamentali da imitare o, al massimo, i principi che presiedono a quelle modalità, secondo quel concetto di educazione imperante in quella determinata società. Essi mantengono e, anzi, mano mano che ci si avvicina ai nostri giorni, accentuano il loro psicologismo e il loro fare da saputi grilli parlanti anche se cedono il campo a nuove forme di approccio, più acculturate e più sofisticate che, di fatto, emarginano il discorso della consapevolezza educativa.

I galatei, dunque, sono strumenti utili non tanto per perseguire l'ideale educativo, ma per raggiungere quel modo di concepire l'educazione secondo il buon senso di coloro che si danno come classe egemone in quella determinata società. Il concetto di educazione, sia di primo sia di secondo livello, che circola e anima i galatei e i saggi cui essi passano il testimone, è, dunque, un dato convenzionalmente accettato dalla comunità al cui interno si auspica che si possa raggiungere almeno da parte di coloro che, più attenti, più acculturati, più desiderosi di emergere, si danno da fare per raggiungerla con elaborazioni ed interventi personalizzati. Per i galatei, le buone maniere sono tutto, rappresentano il fine e il mezzo, incarnano il modo stesso di essere dell'educazione. La dimensione fenomenica dell'educazione prende il sopravvento fino a farsi passare per educazione *tout court*. Per i galatei moderni ciò che prevale su tutto è illustrare il comportamento da tenere in quella circostanza data, magari apportando qualche esempio per meglio accreditare la spiegazione di ciò che si ritiene sia da imitare. Il senso comune è il pedale di ogni mossa. L'educazione è intesa come la capacità di usare questo pedale. I termini *educazione* e *scuola* sono usati con parsimonia allarmante. Anzi, *scuola* non compare mai, come a voler significare che il galateo, dispensatore di buone maniere e, quindi, di educazione, possa farne a meno. E gli altri galatei di questo periodo confermano tale giudizio¹⁶.

8. *Gli anni Novanta*

Per gli anni '90 ho preso in considerazione un testo di un'autrice ben nota come Lucia Alberti, uscito postumo a cura del marito Guido Alberti in colla-

16. Cfr. D. Lucifora, *Il libro del Galateo*, Milano, De Vecchi, 1987, p. 9.

borazione con l'editore Pietro Marietti¹⁷. Il libro non si presenta con la struttura classica dei galatei. Esso mette in campo problemi cruciali su cui costruisce una riflessione che sa attingere alla psicologia e al buon senso, all'esperienza coltivata nel mondo del giornalismo e alla grande fiducia di sé che ella ostenta e che vuole comunicare e limitarsi a “lanciare semplici suggerimenti”¹⁸.

L'autrice, già dalle prime pagine, sottolinea che non intende assolutamente “dettare un ‘galateo’”¹⁹. Ella parla dell'importanza della conversazione ricca di problemi, dell'armonia che deve animarla, dell'autenticità nell'aprirsi al prossimo, del rispetto come forma di amore non passionale ma duraturo, del matrimonio e dell'adulterio, delle amicizie prima e dopo l'unione coniugale, della cattiveria degli adolescenti e delle loro amicizie, della famiglia, luogo che insieme alla scuola ma più di quest'ultima stimola ad apprendere una vera educazione²⁰. Tuttavia, Alberti ammette anche che alcune regole non è “fuori luogo darle: dopo tutto, l'etichetta è una delle componenti del comportamento”²¹. Il fatto è che Alberti, alla fine, rivela che ha stilato una sorta di galateo e che per farlo ha preferito scegliere una via nuova. Il volume di Alberti è un saggio di transizione dai galatei rigidi dispensatori di regole di comportamento, a saggi con forte accentuazione verso problematiche sociali, scritti con notevoli capacità narrativo-divulgative. Il libro dell'Alberti chiarisce che il ciclo dei galatei con le loro formule standard e le albagie di rappresentare un sicuro punto di riferimento sui vari modi di comportarsi è definitivamente chiuso. Era necessario andare oltre ai galatei e, forse, recuperare un robusto concetto di educazione che è proprio quanto i galatei hanno da sempre sistematicamente trascurato.

9. *Gli anni Duemila*

Per i primi anni del terzo millennio ho rintracciato tre galatei, uno è quello di Barbara Ronchi Della Rocca²² che si risolve, di fatto, in una sorta di manualetto sugli usi e costumi che un attento viaggiatore farebbe bene a tener presenti. Di questo tenore, del resto, è anche il secondo manuale di Cristina Parodi che riguarda in particolare la comunicazione nelle sue tre modalità del parlare, telefonare e scrivere. Niente di nuovo; c'è quanto ci si aspetta debba esserci in una specie di guida tascabile per chi vuole essere un abile conversatore. Forse c'è anche di più. Prendiamo, per esempio, i consigli sulla conversazione a tavola. La Parodi non si perita minimamente a ripetere quanto scriveva la Marchesa Colombi nel 1896 sul tenersi alla larga dagli

17. *Piccolo galateo di pensieri e sentimenti*, Asti, Piemme, 1995.

18. *Ibidem*, p. 93.

19. *Ibidem*, p. 13.

20. *Ibidem*, p. 87.

21. *Ibidem*, p. 145.

22. B. Ronchi Della Rocca, *Il passaporto delle buone maniere. Il galateo del viaggiatore*, Milano, Sperling, 2002.

argomenti politici. Anzi, meglio far finta che questo “aspetto importante della nostra vita sociale” non esista²³.

Quale tipo di educazione può venire da simili consigli ipocriti, da questi galatei che vogliono insegnare solo a far finta che tutto vada bene, pur sapendo che non è così? La risposta non può essere che: nessuno. In compenso si dà prova di sapere tutto di tutta la problematica comunicativa, per bocca, per telefono, per televisione, per lettera. E non mancano aneddoti pescati dalla bocca di vari personaggi storici, cosa che non aumenta più di tanto il valore del volume.

Il galateo, comunque, anche nelle sue forme “specialistiche” mostra la corda, in particolare per l’atavica presunzione di pensare di essere la sola vera forma di educazione possibile. Non mi si distanzia molto da questo livello l’altro volume, quello di Lina Sotis, *Il nuovo bon ton*, sebbene sia scritto con più inventività scrittoria. Ciò non toglie, però, che si ricada in quella sfilza di regole per acquistare le cosiddette buone maniere. Anche qui ci sono consigli per tutti, per comportamenti da tenere e da evitare. Non è che non siano utili, ma alla fine dà anche fastidio pensare che chi deve comportarsi in modo consono a quanto la situazione richiede non sia in grado di elaborare in modo autonomo il da farsi.

C’è anche la voce “educazione”, molto succinta e risolta in una sorta di bisticcio: “Diffidate di chi vuol ignorare l’educazione in nome della spontaneità e dei sentimenti. Sono persone che non hanno ancora scoperto una cosa importantissima: l’educazione dei sentimenti”²⁴. Il galateo si risolve in una cinica serie di consigli che hanno poco o nulla a che fare con l’educazione. In realtà, l’educazione, in tutti i galatei finora ricordati, è o nominata di sfuggita senza approfondire cosa con tale termine si voglia significare, dando per scontato che tutti lo sappiano bene, o definita esplicitamente l’insieme delle buone maniere.

10. *Per concludere*

Per tirare le somme da quanto detto sui galatei si può concludere che la loro funzione in rapporto all’educazione si è andata stemperando fino a scomparire. La parola “galateo” continua e continuerà ancora ad essere usata sia come insieme di buone maniere sia come capacità di servirsene. I galatei trovano per tanti anni la giustificazione più potente nell’importanza che tutte le società assegnano alle buone maniere, considerate un segno di progresso e di affinamento civile. Fintanto che il nostro Paese sarà infettato da lacune di istruzione, da miserie morali e economiche, i galatei troveranno modo, in varie forme, di avere una larga richiesta, che verrà meno solo con il diminuire delle situazioni precarie della scuola e dell’istruzione. I galatei, oggi, sono la spia del latitare della scuola. Essi, per sopravvivere con utilità e con una funzione educativa, debbono andare oltre se stessi. E diventare un’altra cosa.

23. C. Parodi, *Il galateo moderno*, Milano, Sonzogno, 2003, p. 53.

24. L. Sotis, *Il nuovo bon ton*, Milano, Mondadori, 2004, p. 107.

La scuola nel pensiero di Piero Gobetti

Paolo Russo

La scuola occupa un posto centrale nella formazione e, soprattutto, nella coscienza morale e sociale di Gobetti: infatti, fu la scuola a fare di lui un intellettuale di primo piano, fu la scuola che gli permise di frequentare da pari a pari tutti gli esponenti della società alto-borghese della Torino di inizio secolo. Gobetti apparteneva a famiglia di modeste condizioni economiche e sociali, la quale aveva giocato sulla scuola le attese e le aspirazioni di crescita sociale per il proprio figlio; nella coscienza di Gobetti non c'è certamente l'intenzione né il progetto di una scalata sociale, perché è la cultura, attività spirituale per eccellenza, il fine ed il mezzo, nello stesso tempo, per questo ritrovarsi tutti insieme – egli appartenente a famiglia modesta e gli altri coetanei appartenenti a famiglie di rango elevato – a costituire un omogeneo gruppo di giovani intellettuali che, a ragione, si pongono come gruppo dirigente capace di far da diga al pericolo dell'involuzione autoritaria e antidemocratica; anzi, Gobetti nel giro di meno di un decennio, quando era ancora sui banchi del liceo e poi dell'Università, si conquistò un ruolo di riconosciuto rilievo tra giovani che si chiamavano Natalino Sapegno, Carlo Levi, Mario Fubini, Federico Chabod, Ada, Nella e Maria Marchesini, Giuseppe Manfredini, Eduardo Rho, Edoardo Ravera; frequentò, corrisposto da attestati e riconoscimenti di stima, professori come Luigi Einaudi, Giuseppe Prato, Gaetano Mosca, Luigi Farinelli, Francesco Ruffini; inoltre, entrò in rapporti diretti con gli intellettuali che in quegli anni erano e venivano visti come i maestri positivi della nazione: Prezzolini, Salvemini, Lombardo-Radice, il grande pedagogista che conobbe personalmente a Firenze durante il primo Congresso degli amici dell'“Unità” nel 1919; Gramsci, naturalmente, al cui “Ordine Nuovo” collaborò come critico teatrale, Croce.

Tra questi intellettuali, colui che esercitò su Gobetti il ruolo di maestro indiscusso e superiore ad ogni altro, fu Gaetano Salvemini, il quale, dopo aver abbandonato “La Voce” di Prezzolini, diresse dal 1911 al 1920 la rivista “L'Unità”, facendone uno strumento di lotta democratica contro la guerra di Libia, contro il protezionismo economico, per il suffragio universale.

Ciò che caratterizza la *lezione* del Salvemini è il suo “messianesimo culturale” (la notazione, di segno negativo, è di Antonio Gramsci), cioè la grande scommessa, l'estremo atto di speranza nei valori e nella funzione politica che può essere giocata dalla cultura per battere i nemici della democrazia e della libertà, nella convinzione che bastino – in quegli anni tumultuosi – po-

che “teste forti” per risolvere i problemi nazionali.

Ebbene, l'azione di Gobetti è direttamente ispirata dal Salvemini e, anche sul piano operativo, comincia ad esplicitarsi con gli stessi strumenti del Maestro e in continuità, più che ideale, voluta e dichiarata, direi intenzionale e programmatica, rispetto a quella svolta dal Salvemini: tali strumenti furono la sua prima rivista, “Energie nove”, fondata nel 1918 e durata fino al 1920, cui seguirà, nel 1922, “Rivoluzione liberale” (durerà fino al 1925, quando fu chiusa in seguito alle persecuzioni squadristiche dei fascisti).

L'azione gobettiana si fonda, quindi, sulla stessa convinzione, sulla stessa fiducia che animava il Salvemini, secondo cui soltanto la formazione – da realizzare rapidamente – di una *élite* di “spiriti liberi” può salvare la democrazia e dar vita ad una rivoluzione – cioè ad un processo di radicali trasformazioni delle strutture politiche e sociali del Paese – di stampo liberale: in contrapposizione, quindi, con la soluzione gramsciana (che si basava sulla conquista del potere da parte del proletariato, sostenuto dagli intellettuali), il liberale Gobetti propugna, e si batte per questo in prima persona, per creare un gruppo di intellettuali che elabori, in nome di una borghesia elitaria ed illuminata, democratica e riformista, una linea politica in grado di attrarre il proletariato e riportarlo nei canali della democrazia borghese.

Su “L'Unità” dell'11 gennaio 1919 il Salvemini aveva scritto: “O la nostra gioventù ha la forza morale di lavorare tenacemente una decina d'anni a crearsi una nuova cultura politica e ad organizzarsi in una nuova classe dirigente del paese in modo da potere sbalzare di seggio tutti i vecchi padreterni sostituendoli con elementi migliori; oppure anche questo rinnovamento morale prodotto dalla guerra si ridurrà ad un nuovo fiasco”.

Sul n. 6 di “Energie nove” del 15-31 gennaio 1919, Gobetti riportava, come esordio, le parole del Salvemini ed esprimeva questo suo commento: “Siamo grati a Gaetano Salvemini per aver concretato con la consueta acutezza e precisione il problema dei problemi. Noi giovani siamo con lui. Riconosciamo nell'“Unità” una sorella maggiore da cui è stata ispirata la vita nostra. “Volontà”, “La nuova giornata”, “Energie” sono nate dalla guerra come fu intesa dal giornale di Salvemini...”.

Sono parole scritte da Gobetti nel 1919, all'età di 18 anni e documentano la fondatezza del nostro giudizio: la scuola e la sua funzione culturale sono al centro del pensiero e dell'azione di Gobetti; ma, proprio da questo deriva anche l'atteggiamento critico che egli assume nei confronti della scuola, per come è nella realtà, per i limiti da cui è caratterizzata rispetto alla nobile e strategica funzione che dovrebbe invece svolgere!

Intervenendo in difesa delle facilitazioni nei confronti degli studenti universitari che, essendo stati impegnati nella guerra del '15-'18, Gobetti esprime compiutamente la sua idea di scuola: una istituzione essenziale nella società, che naturalmente solo allo Stato può competere, la quale ha, o avrebbe, da svolgere una missione insostituibile, ma che sul piano organizzativo e funzionale presenta limiti spesso insuperabili, perché alla scuola si affidano compiti impropri (quali quelli diretti a far conquistare migliori posizioni sociali o di diffondere un sapere utilitario: oggi noi diremmo “affidare

alla scuola compiti di promozione o di recupero sociali”), anziché i compiti che le sono veramente connaturati e che consistono nel promuovere, fin dall’età infantile, “i supremi valori morali e intellettuali”, contrapposti “a quelli puramente materiali ed economici” (“Energie Nove”, n. 10, 15-31 marzo 1919). “Dovrebbe, scrive Gobetti, ma non c’è riuscita ancora”.

Non è affatto sorprendente, quindi, se negli anni dal 1919 al 1926 (in appena sette anni, nei quali si sviluppa un’intensa attività che noi diciamo pubblicistica, ma che in realtà era ed era sentita come una lotta politica urgente e drammatica), Gobetti ritorna più volte ad occuparsi del problema scuola – il “problema dei problemi” – partecipando in modo appassionato e lucido al dibattito in atto proprio in quegli anni sulla riforma della scuola. Com’è noto, il governo Giolitti aveva posto notevole attenzione al problema scolastico ed era riuscito a realizzare importanti riforme nella scuola elementare/popolare, di cui la più notevole, sul piano politico, fu la legge Daneo-Credaro sull’avocazione della scuola elementare allo Stato. Tuttavia, circa la scuola secondaria e l’Università, si svilupparono accesi dibattiti che furono interrotti solo dalla guerra e dopo ripresero con maggior vigore, perché si caricarono, tra gli altri, proprio dagli scritti di Gobetti, dei problemi legati alla convulsa situazione sociale e politica e dalle contrapposizioni e rotture all’interno di ciascuno dei due schieramenti politici che, semplificando possiamo ricostruire nell’Italia alla vigilia della “rivoluzione” fascista: la sinistra riformista e/o rivoluzionaria, il liberalismo progressista e/o conservatore...

Sia detto, per inciso, che se Gentile nel giro di pochi mesi, appena divenne Ministro della P.I. nel primo governo Mussolini, poté dar vita alla riforma della scuola secondaria, si deve al fatto che la *filosofia* di quella riforma era stata già definita in lunghi anni di dibattito, che avevano consolidato una concezione fortemente elitaria dell’istruzione secondaria e superiore.

Gobetti interviene con tre famosi articoli di “Energie nove” (n. 9 dell’1-15 marzo 1919, n.10 del 15-31 marzo 1919, n. 1 della II serie, del 5 maggio 1919) sul problema della riforma della scuola, occupandosi in ciascuno di essi, rispettivamente, ed in modo dettagliato, del liceo, del ginnasio, della scuola media. Leggendo questi articoli, si coglie immediatamente la grande e profonda cultura di Gobetti, che si documenta sul problema e si riferisce espressamente al volume di Gentile *Il problema scolastico del dopo-guerra*, (Ricciardi, 1919). Si sente che l’Autore ha una lunga dimestichezza con i problemi della scuola e che li vive dall’interno, per conoscenza diretta, li vive e li approfondisce come problema politico e morale; si tratta di una cultura che non riconosce affatto l’esistenza di una Pedagogia come disciplina autonoma dalla Filosofia o avente natura di sapere scientifico.

Nella stessa problematica rientra un articolo del 5 maggio 1919, sulla “Riforma dell’Amministrazione”, un articolo sulla “Scuola popolare” sul n. 5 di “Energie nuove” del 5 luglio 1919, un articolo intitolato “Un Ministro di... Istruzione” dedicato a Orso Mario Corbino nominato ministro della P. I. nel Gabinetto Bonomi (4 luglio 1921 – 26 febbraio 1922), il numero unico sulla scuola pubblicato nell’ottobre del 1919 con contributi di famosi intellettuali, come Manara Valgimigli, Ernesto Codignola, Giovanni Gentile,

Luigi Galante, Francesco Severi. Nello stesso mese di ottobre 1919 lancia un appello per “una organizzazione pratica”, che riceverà un ampio consenso; nel febbraio del 1920 partecipa, con Giovanni Gentile, Ernesto Codignola, Giuseppe Lombardo-Radice e Giuseppe Prezzolini al comitato promotore del “Fascio di educazione nazionale”.

Nel primo dei tre interventi su “Energie Nove”, leggiamo espressioni che non ammettono incertezze interpretative, a proposito delle idee di Gobetti sul problema scolastico: *“La riforma della scuola, come tutte le altre riforme, è prima che di ordinamenti questione di persone. Anche nello stato attuale l’opera dei pochi insegnanti valenti è sempre feconda, nonostante i programmi e i regolamenti, spesso contro di essi. (Ma non voglio dire che programmi e ordinamenti migliori non potrebbero dare frutti migliori cooperando o almeno non ostacolando l’opera dell’insegnante). Se avessimo qualche centinaia di buoni maestri non ci sarebbe questione scolastica da studiare. Dunque, invece di progetti di legge, lavoriamo per riformare le persone, per riformare e organizzare noi stessi. È compito più aspro, più difficile. E i risultati sono più lenti”*. *“Il primo passo dovrebbe essere un migliore raggruppamento delle persone che vivono in più intimo contatto, dopo di che potremmo con maggior economia di forze dirigerle a più alti e sicuri ideali. [...]“L’affollamento degli scolari è il male fondamentale degli studi classici, in quanto costituisce una delle determinanti del grande abbassamento del livello della cultura. Oggi passano attraverso la scuola classica tutti quelli hanno bisogno di arrivare agli impieghi e di arrivarci presto, e quelli che hanno da conquistare le lauree perché così vogliono mamma, nonna e papà. In costoro c’è di vivo uno scopo, ma in fatto di mezzi, di attuazione si predica la santa pigrizia, il minimo degli sforzi per giungere alla promozione, al sei dei mendicanti. Per l’invasione della maggioranza incolta, peggio, non suscettibile di cultura, si va formando un ambiente di mediocrità e di ignoranza destinato a prevalere secondo la legge dei più. La scuola classica perde il suo carattere e il suo indirizzo formativo [...]“Il rimedio, dice il Gentile, deve essere radicale. Sopprimiamo un gran numero di scuole; cerchiamo di avere solo più professori intelligenti e allievi che abbiano non necessità pratiche, ma desiderio di studiare. Evitiamo l’affollamento con un severissimo esame di ammissione: vada alla scuola classica la futura classe dirigente ed insegnante. Evitiamo l’incompetenza degli insegnanti: severità di esami e miglioramento delle condizioni finanziarie in modo d’aprire a chi voglia la missione dell’insegnamento. “Come linea di condotta generale questo programma è certo buono e contiene proposte accettabili. Ma vi sono delle difficoltà”*.

Le “difficoltà”, cioè le obiezioni che il liberale Gobetti muoveva al liberale Gentile, consistevano nelle concessioni, eccessive, che Gentile faceva alle scuole private e nella mancanza di garanzia circa la severità degli esami.

Nel saggio dedicato al “Ginnasio”, Gobetti riprende tutte le motivazioni che in quegli anni avevano fatto criticare le continue concessioni dei governanti allo “snaturamento” del ginnasio, che, da scuola preparatoria esclusivamente del liceo, era divenuto un percorso parallelo o sostitutivo della scuola tecnica, era sempre più frequentata da ragazzi della piccola borghesia con aspirazioni a conquistare al più presto una collocazione lavorativa non elevata, ma neppure “da bottega”.

“La scuola classica, scrive il Nostro, è un organismo di cultura unico, inscindibile. Il suo scopo di formazione dev’essere perseguito, esso solo, senza interruzione, sempre... Quella specie di autonomia che si è venuto acquistando il ginnasio, come

scuola a sé, è un errore gravissimo senza giustificazioni e senza attenuanti. E le disposizioni governative col rafforzare questa autonomia vengono a creare ogni dì più ineluttabilmente uno stato di cose disastroso nell'educazione dei giovani. Oggi la licenza ginnasiale dà diritto nella stessa misura della scuola tecnica agli impieghi".

Nel terzo e conclusivo saggio dedicato al "Problema della scuola media" Gobetti ribadisce ancora la propria ferma convinzione circa la necessità di una scuola "formativa lontana dal campo meramente utilitario"; è anche convinto che una cultura generale e formativa sarebbe utile anche a coloro che hanno intenzione di dedicarsi alle attività lavorative, commerciali, agli "impieghi" nella pubblica amministrazione ecc., ma la loro presenza nella scuola classica, non essendo essi animati dalle aspirazioni alla vera cultura, diventerebbe necessariamente un peso ed un impedimento per il miglior funzionamento della stessa scuola classica.

Dobbiamo ricordare, infine, che negli anni in cui si svolgeva il dibattito sulla scuola, cui Gobetti partecipava in sintonia con la pedagogia del Gentile e con le posizioni politiche di Salvemini, negli altri paesi europei e negli Stati Uniti lo stesso dibattito si nutriveva di ben altre motivazioni, sia pedagogiche che politiche, essenzialmente orientate a considerare la scuola come lo strumento per lo sviluppo economico e per il progresso civile della società: il pensiero corre, evidentemente, ad un pensatore come il Dewey, che in Italia non era ancora neppure tradotto. Del resto, le trasformazioni che nel sistema scolastico anche in Italia si erano verificate durante il periodo giolittiano, nel senso che si era affermata una certa esigenza di diffusione di cultura tecnica e di una certa espansione di presenza a scuola di ragazzi appartenenti alla piccola borghesia che aspirava, per i propri figli, a posizioni lavorative e di status sociale più avanzate, erano frutto ed espressione, da una parte, di fenomeni di mobilità sociale legata all'inizio della trasformazione in senso industriale di una parte del Paese, e, dall'altra, del maturare di una visione pedagogica nuova, certamente sensibile alle ragioni del positivismo scientifico, alle posizioni rappresentate, ad esempio, dalla Montessori, dalla tradizione, certo minoritaria ma mai sopita, delle visioni di un Cattaneo.

Queste notazioni servono a documentare come la posizione culturale di Gobetti non è e non può essere valutata frutto di una competenza pedagogica, ma solo come un documento molto utile per ricostruire un momento ed una componente importanti della storia del nostro sistema formativo. Quello che muove le riflessioni di Gobetti è un motivo essenzialmente politico, anche se questo stesso motivo si sostanzia, poi, in termini squisitamente *pedagogici*. Infatti, l'elaborazione, la preparazione e la diffusione di una teoria delle *élites*, legata ad una dialettica intellettuali-massa, rappresenta anche un elemento di carattere pedagogico, in quanto si propone come obiettivo preciso e immediato dell'azione politica di operare per trasformare la "mentalità" popolare e farne la base di scelta e di selezione della nuova classe politica dirigente: perciò la scuola vi assume un ruolo strategico e decisivo.

È molto interessante ricordare il giudizio critico che Gobetti, dopo gli iniziali entusiasmi, si andò formando sulla riforma Gentile, rilevando i tratti che distinguevano la sua posizione da quella del filosofo, sia sul più vasto piano

ideale, sia per quanto riguarda più specificamente la scuola: riteniamo, però, che il motivo vero o prevalente del suo cambiamento di giudizio sulla riforma dipese soprattutto dalla necessità di schierarsi sulla questione politica di fondo, cioè l'atteggiamento di netta opposizione al fascismo.

Del resto, il regime comprese bene il significato radicale e intransigente del suo magistero politico, di cui le posizioni sulla scuola assumevano il senso di un tema in discussione all'interno delle idee liberali, perché il regime, in quegli anni iniziali, sulla scuola non aveva ancora idee precise o proprie e soltanto alla fine del Ventennio, attraverso l'elaborazione del suo intellettuale Bottai elaborerà un proprio progetto di scuola fascista.

Nel 1924 scriverà su "La rivoluzione liberale": *"Il Gentile ci avrà suggerito una definizione esauriente del suo pensiero: la filosofia di Mussolini. Anche i filosofi hanno le loro responsabilità storiche. Non ci stupiremo che Gentile assuma quelle che può... Il fascismo instaurando la sua politica di classe travolgerà le illusioni pedagogiche di Gentile e di Lombardo-Radice e continuerà la scuola piccolo-borghese e parassitaria della terza Italia... Per il momento ci accontenteremo di ricordare maliziosamente al Gentile che raramente i filosofi seppero sottrarsi al fascino dell'autorità per la stessa ragione per cui le donnuciole più espansive venerano il bastone... La riforma Gentile è più reazionaria che fascista. Le due cose si possono distinguere. La reazione fascista ha un colore latino, sovversivo, futurista. Gentile ha imposto alla scuola un abito lugubre, clericale, bigotto, un dottrinarismo saraceno. Infatti come ministro si è dimostrato dogmatico, autoritario, dittatore di provinciale infallibilità..., ministro di anacronistico oscurantismo"*.

Quindi, sulla questione scolastica Gobetti si allontanò gradualmente dal Gentile, sia per la richiesta di un contenuto moderno e scientifico dei programmi, sia per la concezione rigorosamente aristocratica delle strutture della scuola, sia, soprattutto, per la posizione decisamente antifascista che la sua lotta politica aveva assunto e che indubbiamente lo aveva portato ad avvicinarsi, o almeno a cercare di confrontarsi con le posizioni ideologiche e culturali dei comunisti: a fare i conti con il pensiero di Marx. Nel 1921, in un articolo su "L'Ordine nuovo", firmato "Baretti Giuseppe" e intitolato "La scuola in Russia", aveva difeso il concetto di una scuola "comunista", come era stata creata in Russia, perché scuola critica e non dogmatica, affermando che "la scuola non ha in se stessa le sue leggi, ma nella società in cui vive".

In Gobetti durante gli anni de "La rivoluzione liberale" matura il concetto dell'unità di teoria e prassi, che si applica alla vita, concepita come unità di lavoro e di pensiero, per cui la scuola, momento essenziale di una maturazione di tipo collettivo, non può essere che scuola politica. Gobetti polemizza contro i cattolici per gli spazi che cercano di conquistarsi a danno della scuola statale e contro il Gentile perché ha ceduto al compromesso con i cattolici proprio per quanto riguarda la scuola, per attrarli alle ragioni del nascente regime. Per tutti questi motivi, dunque, la polemica sui problemi scolastici diventa sempre più aspra, dopo i primi giudizi positivi, anche in conseguenza della rottura sul piano intellettuale avvenuta sul finire del 1922, dopo che il "nazionalismo gentiliano", erede del giobertismo, è consegnato alla retorica ed alla pretesa di ottenere la libertà della scuola da un governo dittatoriale.

L'Ateneo di Parma e la Riforma Gentile: un profilo strutturale

Piergiovanni Genovesi

Con il primo governo Mussolini il ministero della Pubblica Istruzione venne affidato al filosofo Giovanni Gentile che, in virtù della legge delega del dicembre 1922, mise mano ad un organico progetto di riordino del sistema educativo italiano, spaziando dalle scuole elementari all'Università.

Non pochi furono i brividi e le inquietudini che serpeggiarono nell'ambiente universitario, specialmente negli Atenei periferici, allorché il neoministro, subito dopo aver ribadito che "il ravvivamento della nostra vita universitaria" era "un alto e imprescindibile dovere nazionale", aggiunse: "l'Italia nuova e viva, per questo come per altri aspetti, giace ancora sotto il peso dell'Italia morta. Secoli di tradizioni, buone o cattive, ma tutte legate con la vecchia vita regionale dell'Italia divisa e serva perché divisa"¹.

Sulla scia di queste affermazioni, nel febbraio del 1923, venne inviata al ministro Gentile una *Relazione sull'Università di Parma* firmata da Giuseppe Micheli, in qualità di Presidente del Consiglio Provinciale di Parma, da Amedeo Passerini, Sindaco della città, da Annibale Capella, Presidente della Cassa di Risparmio di Parma, dal senatore Giovanni Mariotti, in qualità di relatore, ed ovviamente dal Rettore dell'Università e Presidente del Consorzio Universitario, Agostino Berenini.

Una figura, quest'ultima, su cui è necessario soffermarsi². Berenini, infatti, esprime in modo emblematico quel forte intreccio, caratteristico di molti docenti parmensi, tra impegno politico ed attività accademica, tra dimensione locale e dimensione nazionale. Nato a Parma nel 1858, Berenini svolse un'intensa attività politica, forense ed universitaria. Massone e radicale entrò nel 1889 nella prima giunta comunale presieduta da Mariotti, occupandosi dell'istruzione. Fu ancora con Mariotti nel 1893, sempre col medesimo incarico ma questa volta come esponente del Partito Socialista, tra le cui fila era stato eletto l'anno prima alla Camera, nel collegio di Fidenza. Confermato nelle sette legislature successive, nel 1921 fu nominato sena-

1. Citando queste parole inizia *L'Università di Parma. Relazione a Sua Eccellenza il Senatore Professore Giovanni Gentile Ministro dell'Istruzione*, Parma, Tipografia Ferrari e Figli, 1923, p. 3.

2. Per un profilo di Berenini si veda Aa.Vv., *Agostino Berenini e la società fidentina tra Ottocento e Novecento*, Fidenza, Comune di Fidenza, s. d.

tore. Seguendo nel 1912 Leonida Bissolati fuori dal partito socialista, si schierò su posizioni interventiste in occasione della Grande Guerra. La sua carriera politica toccò uno dei punti più alti tra il 1917 ed il 1919, quando fu ministro della Pubblica Istruzione. Per quanto riguarda la sua attività accademica, questa venne alimentata dagli studi di matrice positivista (stretto fu il suo legame con Enrico Ferri); a livello di carriera, dopo un lungo periodo quale libero docente ed incaricato, una volta divenuto ordinario – con una ‘brevissima apparizione’, come si rammaricava il Rettore dell’Ateneo sardo Giovanni Dettori, all’Università di Sassari – insegnò dal 1901 al 1933 Diritto e Procedura Penale nell’Ateneo parmense, di cui fu Rettore dal 1919 al 1925. In quell’anno, infatti, venne indotto alle dimissioni da una violenta campagna alimentata dal fascismo locale contro “questo massone, socialista, antifascista”³. In realtà Berenini aveva assunto nei confronti del fascismo un atteggiamento possibilista, ma la sua appartenenza alla massoneria e l’opposizione nei confronti del regime mostrata all’indomani del delitto Matteotti causarono il suo progressivo isolamento. Morì a Roma nel 1939.

Tornando alla *Relazione*, essa risultava pervasa da un apparente entusiasmo, che in realtà mal nascondeva vive ansie. Così, Mariotti dichiarava che le parole del Ministro in alcune Università “a ragione, destarono liete speranze di giorni migliori per gli studi e per gli studiosi, mentre in altre, a torto, sollevarono apprensioni per temibili mutamenti”⁴. L’infondatezza delle apprensioni sarebbe derivata dalla precisazione di Gentile, secondo cui si sarebbe tagliato “il superfluo che vive a danno del necessario, senza soppressioni dolorose ai legittimi sentimenti regionali, onde si alimenta e si avviva il sentimento generale e unitario della nazione”⁵.

Sulla scia di quanto fatto in occasione del “pareggiamento” del 1887⁶, Mariotti si proponeva di documentare il diritto all’esistenza dell’Ateneo parmense, a cominciare dalla sua lunga storia, le cui radici, precisava il Relatore, non sono “legate con la vecchia vita regionale dell’Italia divisa e ‘serva’ ma risalgono ai giorni più lontani e meno tristi, quando, nell’immane lotta tra la Chiesa e l’Impero, le città italiane, con meravigliosi ardimenti, sapevano liberarsi, del pari, e dall’Impero e dalla Chiesa; e nelle libere città, uomini dotti si radunavano a insegnare e a formare liberi Collegi di dottori, e giovani avidi di sapere vi accorrevano da ogni parte a formare le loro Uni-

3. Nel luglio del 1925 “Il Popolo di Parma”, espressione del fascismo ‘intransigente’, scriveva: “fino a che il Senatore Agostino Berenini non si sarà deciso a rassegnare le dimissioni da rettore (di magnifico non ha che la sua faccia tosta) della Regia Università; fino a che il Governo fascista non si sarà deciso a cacciare dalla Università stessa questo massone, socialista, antifascista che si sbafa fior di biglietti da mille dal Governo che combatte e dal quale succhia, noi non taceremo” (citato in R. Cantoni, *Berenini e l’Università*, ivi, p. 227).

4. *L’Università di Parma. Relazione a Sua Eccellenza il Senatore Professore Giovanni Gentile*, cit., pp. 3-4.

5. *Ivi*, p. 4.

6. Cfr. *Sul pareggiamento della R. Università di Parma a quelle di primo ordine. Relazione ai consigli provinciale e comunale di Parma*, Parma, Tipografia Ferrari e Figli, 1886 (anche in questo caso relatore Mariotti). Nel luglio del 1887 (legge n. 4745 del 14 luglio), insieme con Modena e Siena, Parma ottenne l’agognato pareggiamento, entrando così nel novero degli Atenei di ‘serie A’.

19 – L'Ateneo di Parma e la Riforma Gentile: un profilo strutturale

versità, libere anch'esse⁷.

Su questo aspetto è interessante sottolineare la sintonia con le posizioni di chi, in questi anni, fa dei Comuni un momento centrale, quando non il vero e proprio avvio, del processo di formazione della nazione italiana. Tra questi Arrigo Solmi⁸ il quale, professore di Storia del diritto italiano e cultore della storia italiana, futuro sottosegretario per l'Educazione Nazionale e poi ministro della Giustizia durante il fascismo, tra il 1907 ed il 1912 fu docente nell'Ateneo cittadino.

Pochi mesi dopo, nel settembre, il Regio decreto n. 2102⁹ pose fine allo stato di incertezza: la tanto paventata soppressione non c'era stata, si poteva tirare un respiro di sollievo, ma la situazione restava precaria e la minaccia strisciante.

Per quanto si facesse buon viso a cattivo gioco, le lancette dell'orologio sembravano essere state riportate al 1862¹⁰: l'Università di Parma – insieme con quelle di Bari, Catania, Firenze, Macerata, Messina, Milano, Modena, Sassari, Siena (unitamente ai seguenti istituti superiori: Scuola di Chimica industriale di Bologna, Scuola d'Ingegneria navale di Genova, Scuole d'Ingegneria di Milano e di Torino) – tornava ad essere un'Università di serie B.

Diversamente dagli Atenei di serie A (Bologna, Cagliari, Genova, Napoli, Padova, Palermo, Pavia, Pisa, Roma e Torino, cui si aggiungevano come Istituti superiori le Scuole d'Ingegneria di Bologna, Napoli, Padova, Palermo, Pisa, Roma e la Scuola d'Architettura di Roma) interamente a carico dello Stato, per le Università come Parma era previsto solo un contributo. Per ciò che mancava bisognava provvedere con convenzioni tra lo Stato ed altri Enti, ed in base a tali convenzioni si sarebbero determinate le facoltà e le scuole, che avrebbero costituito ciascuna Università.

Il discorso inaugurale del Rettore Berenini, per l'apertura dell'anno accademico 1923-24, esprimeva lo stato d'animo che serpeggiava nell'Ateneo parmense: "Abbiamo vissuto mesi di trepidazione angosciosa. [...] Questa nostra Università millenaria, era forse condannata a perire? Ma il tormento ebbe la sua tregua [...] col R. Decreto 30 settembre u.s. Aveva detto il Capo illustre del Governo che nessuna Università sarebbe stata soppressa: e nessuna è stata soppressa"¹¹.

Al tormento, però, tutto questo offriva per l'appunto solo una tregua.

7. *L'Università di Parma. Relazione a Sua Eccellenza...*, cit., p. 4.

8. Su A. Solmi, cfr. P. Genovesi, *Il mito dell'Italia risorta: "Il Risorgimento Italiano" di Arrigo Solmi*, in G. Genovesi (a cura di), *Formazione nell'Italia unita: strumenti, propaganda e miti*, V, Milano, FrancoAngeli, 2003.

9. Regio Decreto n. 2102 del 30 settembre 1923, *Ordinamento della istruzione superiore*.

10. Quando Parma, con Genova, Cagliari, Siena, Catania, Messina e Modena, sotto il ministro Carlo Matteucci, venne connotata come università di second'ordine, cosa che comportava, tra l'altro, minori dotazioni statali e stipendi notevolmente più bassi per i docenti: gli stipendi per i professori con dieci o più anni di servizio, per esempio, erano di 6000 lire negli atenei di primo grado a fronte delle 3.600 negli atenei di secondo grado.

11. *Relazione del Rettore On. Prof. Agostino Berenini letta nel giorno della solenne inaugurazione dell'anno accademico 1923-34*, in R. Università degli studi di Parma, *Anno Accademico 1923-924*, Parma, Pelati, 1924, p. 9.

Formattato: Allineato al centro, Destro 1,08 cm, Tabulazioni: Non a 17 cm

Formattato: Allineato al centro, Destro 1,08 cm

Formattato: Allineato al centro, Rientro: Sinistro: 2,86 cm, Destro 1,08 cm

“Forse – annotava Berenini, concedendo più alla retorica che alla sincerità dei sentimenti – il periodo della dura attesa, e che auguriamo sia breve, varrà a rivelare la vitalità di quegli Istituti che si sentirono, a torto, minacciati di morte, e li spingerà in nobile gara per la loro più fulgida rinascita”¹². A fronte di un presente che in realtà preoccupava, le aspettative erano tutte rivolte al futuro, a cominciare dalla speranza che “il Governo, superato vittoriosamente il difficile momento del riassetto finanziario dello Stato, onde è, talvolta, costretto a dolorose falcidie”, avrebbe restituito “a tutti gli Istituti regi la pienezza dei mezzi, che sono indispensabili al loro funzionamento”¹³.

Nel frattempo all’Ateneo s’impondeva, secondo quanto previsto dalla legge, la creazione di un Comitato provvisorio al fine di predisporre la nuova convenzione tra lo Stato e gli enti locali: ciò significava attingere a tutte le forme di finanziamento possibili, compresa una sottoscrizione tra i cittadini, perché – come affermava nel suo appello il Rettore Berenini – era necessario che non fossero “assenti dalla nobile gara anche i privati cittadini”, per i quali la ricchezza rappresentava anche “una somma di doveri”¹⁴. Il tutto all’insegna di quella determinazione che può essere stimolata proprio da situazioni disperate: “volere è potere: ecco l’insegna di chi sa ciò che vuole e ciò che vuole persegue con lena in faticata”¹⁵.

La raccolta fu soddisfacente. Nel novembre dell’anno successivo, con il Regio decreto n. 2041¹⁶, venne approvata la Convenzione per il mantenimento dell’Università di Parma, che risultava costituita dalle Facoltà di Giurisprudenza, Medicina e Chirurgia (con annessa Scuola di Ostetricia), Chimica (con annessi corsi di Idrologia e per lo studio del petrolio), ed infine dalla Scuola di Farmacia.

Lo sforzo del contributo era garantito in primo luogo dalla Provincia di Parma e dal Comune di Parma, entrambi con 225.000 lire, e dalla Cassa di Risparmio di Parma (100.000 lire), cui si aggiungevano, con partecipazioni di varia entità, l’Ordine Costantiniano di S. Giorgio, la Camera di Commercio di Parma, il Consorzio Universitario, la Cassa centrale cattolica, il Consorzio agrario cooperativo, il Credito Emiliano, le Regie Terme di Salsomaggiore, la Banca popolare agricola, il Regio collegio Maria Luigia, l’Ordine dei farmacisti, quello dei medici, il Collegio avvocati e procuratori, quarantaquattro comuni del parmense ed anche i Comuni di Reggio Emilia e di Cremona. Infine partecipavano enti e privati che avevano “già depositato la somma una volta tanto”, “divisa in 5 annualità uguali” e privati, che si erano “obbligati per 5 anni”¹⁷.

12. *Ivi*, p. 10.

13. *Ibidem*.

14. *Per la nostra università* in “Gazzetta di Parma”, 22 febbraio 1924. In vista della scadenza del 29 febbraio, termine ultimo per le sottoscrizioni, viene ripubblicato l’appello del Rettore Berenini “come efficace e fervido incitamento a tutti i cittadini di concorrere alla sottoscrizione per la R. Università di Parma”.

15. *Ibidem*.

16. Regio Decreto n. 2041 del 30 novembre 1924, *Approvazione della convenzione per il mantenimento della Regia università di Parma*.

17. *Cfr. ibidem*, art. 3.

21 – L'Ateneo di Parma e la Riforma Gentile: un profilo strutturale

Una “vittoria”, però, tutt’altro che indolore. “La Scuola Superiore di Veterinaria – informava infatti Berenini – non solo è, in un primo tempo, passata alle dipendenze del Ministero della Economia Nazionale, ma è stata soppressa”¹⁸.

Altre amputazioni seguirono a breve. A fronte della nuova situazione creatasi, in occasione dell’inaugurazione dell’a. a. successivo, così dichiarava Berenini: “ci adattammo [...] a rinunciare, non già ad una Facoltà o ad una Scuola, ma al conferimento di alcune fra le lauree della Facoltà di Scienze, abbandonando al sacrificio quelle che avevano il più scarso (potrei dire scarsissimo) numero di aspiranti. Epperò delle tre lauree principali in fisica, in scienze naturali e in chimica, preferimmo di mantenere questa ultima, alla quale affluiva normalmente il maggior numero di iscritti”¹⁹.

E alle “dolorose falcidie” bisognava poi aggiungere quella del biennio di Matematica, propedeutico per gli aspiranti alla scuola di Ingegneria, soppressione dovuta in questo caso alle nuove disposizioni di legge²⁰ che permettevano l’esistenza di tale corso solo nelle sedi ove coesistevano Università e Scuola d’Ingegneria. Per lo Statuto approvato nell’ottobre del 1927²¹ l’Università di Parma era, così, costituita dalla Facoltà di Giurisprudenza, dalla Facoltà di Medicina e Chirurgia, dalla Scuola di Farmacia (che conferiva la laurea in Chimica e Farmacia ed il diploma in Farmacia). Intanto il Senato Accademico aveva sostituito il Consiglio Accademico, la cui ultima seduta era stata tolta il 25 novembre del 1924.

All’interno della visione gentiliana, strutturalmente animata dal desiderio di dare nuova vitalità al tema dei ‘pochi ma buoni’, le possibilità di una veloce rinascita, se non vane, sarebbero state sicuramente molto problematiche. Ma la nuova situazione sociale, economica e politica del Paese spingeva in tutt’altra direzione. I bisogni di una società e di un’economia che si stavano velocemente modernizzando si riflettevano in una crescente e diffusa richiesta di formazione superiore. La crescita della presenza femminile nelle aule universitarie offre un risvolto emblematico delle trasformazioni in atto. A Parma, nell’a. a. 1875-76, su un totale di 201 iscritti, si registravano solo 9 donne: aspiranti peraltro al patentino di levatrici, ottenuto al termine di un corso annuale. In apertura del nuovo secolo, nell’a. a. 1900-01, il quadro, statico nel suo insieme, registrava in realtà qualche movimento: anche

18. *Relazione del Rettore On. Prof. Agostino Berenini letta nel giorno della solenne inaugurazione dell’anno accademico 1923-1924*, cit. p. 14. L’art. 4 della Legge n. 2492 del 31 ottobre 1923, *Provvedimenti per gli istituti superiori agrari, di medicina veterinaria e di scienze economiche e commerciali* recita: “le scuole superiori di medicina veterinaria, già annesse alle Università di Bologna, Modena, Parma e Pisa, sono costituite in Regi istituti superiori, a datare dalla pubblicazione del presente decreto. Gli istituti superiori di medicina veterinaria di Parma e Modena sono soppressi, a datare dal 1° ottobre 1924”.

19. *Relazione del Rettore On. Prof. Agostino Berenini letta nel giorno della solenne inaugurazione dell’anno accademico 1924-1925*, R. Università degli studi di Parma, *Anno Accademico 1924-925*, Parma, Pelati, 1925, p. 7.

20. Cfr. Regio Decreto Legge n. 1585 del 25 settembre 1924, *Disposizioni concernenti l’istruzione superiore*.

21. Regio Decreto n. 2797 del 13 ottobre 1927, *Approvazione dello statuto della Regia università di Parma*.

Formattato: Allineato al centro, Destro 1,08 cm, Tabulazioni: Non a 17 cm

Formattato: Allineato al centro, Destro 1,08 cm

Formattato: Allineato al centro, Rientro: Sinistro: 2,86 cm, Destro 1,08 cm

al di fuori del tradizionale corso per ostetriche – ora su due anni e con 49 iscritte – tra i 579 iscritti vi erano 15 donne (2 a Medicina, 6 nella Scuola di Farmacia e 7 a Scienze). Nel 1935-36, pur in una persistente situazione di estrema minoranza e con vistose differenze a seconda delle Facoltà, su un totale di 806 iscritti, la presenza femminile era salita a quota 153, di cui 83 erano le iscritte al corso per ostetriche, ma 70 erano le donne presenti negli indirizzi ‘doc’: 6 (sui 184 iscritti) a Giurisprudenza, 8 (su 362) a Medicina, 42 (su 89) a Chimica e Farmacia, 13 (su 27) per la laurea in Farmacia, 1 (su 11) per il diploma in Farmacia, nessuna (su 50) a Veterinaria.

Lo stesso regime fascista, per parte sua, pur nella forma deviata dell’omologazione totalitaria, respingeva le posizioni elitarie che animavano il progetto di Gentile, auspicando, quanto meno come tendenza, una frequenza universitaria di massa²².

In questo clima, all’indomani del 1923, l’Ateneo di Parma non conobbe così una sostanziale fase d’arresto ed i timori di un nuovo 1862 restarono come un incubo ricorrente ma alla fine evanescente. Ad un’iniziale fase di contrazione, infatti, fece velocemente seguito una fase di riassetamento ed una di crescita. Alla fine del Ventennio, nell’a. a. 1942-43²³ gli studenti iscritti risulteranno 1.828 (di cui 299 femmine) così suddivisi: Giurisprudenza 240 (di cui 19 f.); Medicina 705 (di cui 24 f.); Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali 465 (di cui 34 f.); Farmacia 220 (di cui 122 f.); Veterinaria 198 (tutti maschi).

Nel 1934, intanto, era stata riaperta, come Facoltà, Veterinaria²⁴: era l’esito di un percorso iniziato già all’indomani della soppressione, quando nel 1924 – con le pressioni determinanti di Berenini e Mariotti – gli studi veterinari venivano riattivati, ma nella forma di un Istituto superiore di Medicina veterinaria e alle dipendenze del Ministero dell’Economia Nazionale. Nel 1941 toccherà alla Facoltà di Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali di essere riattivata²⁵ – con annesso biennio di studi propedeutici per le lauree in Ingegneria – mentre nel 1935 era stata definitivamente abolita la distinzione tra Atenei di primo e di secondo grado²⁶.

22. Sul tema delle divergenze tra le posizioni educative gentiliane e le aspettative del regime fascista cfr. P. Genovesi, *La riforma Gentile tra educazione e politica. Le discussioni parlamentari*, Ferrara, Corso, 1996.

23. Cfr. tabella XXI in Sotto-Commissione dell’Educazione della Commissione Alleata in Italia, *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943 con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista*, Milano, Garzanti, 1947, pp. 462-463.

24. Sulla storia della Facoltà di Veterinaria: E. Cabassi, R. Guasti, *Cenni storici sulla Facoltà di Medicina Veterinaria dell’Università degli studi di Parma* in “Annali Fac. Med. Veter. Univ. Parma”, I, 1981.

25. Legge n. 143 del 30 gennaio 1941, *Istituzione di una Facoltà di scienze matematiche, fisiche e naturali e di nuovi posti di professori di ruolo presso la Regia Università di Parma*.

26. Regio Decreto Legge n. 1071 del 20 giugno 1935, *Modifiche ed aggiornamenti al testo unico delle leggi sull’istruzione superiore*.

Questioni di democrazia in Italia oggi. Alcune riflessioni pedagogiche e politiche su intese di fondo*

Vincenzo Sarracino

1. Riflettere sulle emergenze educative oggi

Riflettere oggi su un problema educativo emergente significa affrontare un itinerario difficile, anzi si può parlare di percorso “complesso”, sia perché l’esercizio di riflessione richiede di impegnare “in profondità” il pensiero, non “correndo” né “saltando” fasi logiche di maturazione concettuale, quindi attivando, al contrario, un processo di sistematica “alfabetizzazione forte”, sia perché la tematica educativa ritenuta emergente non può non richiedere, in questi casi, non solo la chiarezza delle tesi sostenute, ma anche il rigore metodologico degli obiettivi che si intendono perseguire e raggiungere e, quindi, la direzione delle “vie” da seguire.

Ebbene, mentre riflettevo su questo *incipit* e mi si affollavano alla mente i “mille problemi”, di cui la modernità è intrisa, si è verificata quella condizione di “ambiguità progettuale” della quale ho discusso in altre occasioni¹,

* Lo scritto riprende in parte, con opportuni aggiustamenti e integrazioni, una *riflessione di apertura* ai “problemi pedagogici” che il format della rivista “Cartografie pedagogiche” prevede all’inizio di ogni numero (cfr. V. Sarracino, *Il riflettore pedagogico*, “Cartografie pedagogiche. Quaderni del Laboratorio di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli”, a cura di E. Frauenfelder e O. De Sanctis, 4/2010, pp. 5-10).

1. Cfr. V. Sarracino (a cura di), *La formazione. Teorie, metodi, esperienze*, Napoli, Liguori, 1997. “Una volta un Cavalluccio Marino, messe da parte sette monete d’argento, se ne andò, galoppando, a cercare fortuna. Non era arrivato molto lontano, quando incontrò un’Anguilla che gli disse: ‘Psst. Ehi, amico! Dove vai?’ ‘A cercare fortuna’, rispose il Cavalluccio Marino orgogliosamente. ‘Sei fortunato’, disse l’Anguilla. ‘Per quattro monete d’argento puoi avere questa veloce pinna, ed allora sarai in grado di arrivare molto più rapidamente dove desideri’. ‘Perbacco, è meraviglioso’, disse il Cavalluccio Marino e, pagata la somma stabilita, si mise la pinna e scivolò via due volte più veloce. Di lì a poco si imbatté in una Spugna che gli disse: ‘Psst. Ehi, amico! Dove vai?’ ‘A cercare fortuna’, rispose il Cavalluccio Marino. ‘Sei fortunato’, disse la Spugna. ‘Per una piccola somma ti darò questa barca a reazione così potrai viaggiare molto più velocemente’. Così il Cavalluccio Marino comprò la barca con il denaro che gli restava e se ne andò rombando per mare, cinque volte più veloce. Di lì a poco si imbatté in un Pescecane che gli disse: ‘Psst. Ehi, amico! Dove vai?’ ‘A cercare fortuna’, rispose il Cavalluccio Marino. ‘Sei fortunato. Se prenderai questa scorciatoia’, disse il Pescecane indicando le sue fauci spalancate, ‘risparmierai un sacco di tempo’. ‘Perbacco, grazie!’ disse il Cavalluccio Marino che entrò a tutto motore nelle fauci del Pe-

condizione da “leggere” come assenza di sicurezza, ma nello stesso tempo anche come incapacità ad abituarsi ad una condizione di incertezza, a quello che Edgar Morin definisce come cambiamento epocale di parametri sui quali costruire la società ed il mondo del futuro: quelle sette dimensioni/saperi, cioè, sia di tipo contenutistico che metodologico, che costituiscono le basi per la costruzione di un’epoca più umana, meno sicura, ma ben attrezzata a fronteggiare l’imprevisto⁷. Ebbene, al di là di Morin e della sua “teoria della complessità”, che negli ultimi anni mi ha sempre più convinto per la sua maturazione teorica e per la sua efficacia, è solo su un punto che mi piace soffermare la mia riflessione, che ritengo fondamentale per la costruzione, oggi, del profilo di qualsiasi uomo e di qualsiasi società: il *punto* riguarda lo stato della democrazia nel nostro Paese e coinvolge, di conseguenza, non solo aspetti pedagogico-educativi, ma anche politici, sociali, etici, economici.

seccane; e da allora non se n’è saputo più nulla”. Cfr. R. F. Mager, *Gli obiettivi didattici*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1986.

2. Scrive Edgar Morin ne *I sette saperi necessari all’educazione del futuro* (Milano, Raffaello Cortina, 2001): “Questi temi permetteranno di integrare le discipline esistenti e di stimolare gli sviluppi di una conoscenza atta a raccogliere le sfide della nostra vita individuale, culturale e sociale”. Si tratta dei “sette problemi fondamentali, tanto più da insegnare in quanto sono ora totalmente ignorati” (p. 7): *le cecità della conoscenza: l’errore e l’illusione*, [“È sorprendente che l’educazione, che mira a comunicare conoscenze, sia cieca su ciò che è la conoscenza umana, su ciò che sono i suoi dispositivi, le sue menomazioni, le sue difficoltà, le sue propensioni all’errore e all’illusione, e che non si preoccupi affatto di far conoscere che cosa è conoscere” (p. 11)], *i principi di una conoscenza pertinente* [“Si tratta di sostituire un pensiero che separa e che riduce con un pensiero che distingue e che collega. Non si tratta di abbandonare la conoscenza delle parti per la Conoscenza della totalità, né l’analisi per la sintesi: si deve coniugarle” (p. 46)], *insegnare la condizione umana* [“L’essere umano è nel contempo fisico, biologico, psichico, culturale, sociale, storico. Questa unità complessa della natura umana è completamente disintegrata nell’insegnamento, attraverso le discipline. Oggi è impossibile apprendere ciò che significa essere umano, mentre ciascuno, ovunque sia, dovrebbe prendere conoscenza e coscienza sia del carattere complesso della propria identità sia dell’identità che ha in comune con tutti gli altri” (p.12)], *insegnare l’identità terrestre* [“Per pensare i loro problemi e i problemi del loro tempo, i cittadini hanno bisogno di comprendere non solo la condizione umana nel mondo, ma anche il mondo umano che, nel corso della storia moderna, è divenuto quello dell’era planetaria” (p. 63)], *affrontare le incertezze* [“Le scienze ci hanno fatto acquisire molte certezze, ma nel corso del XX secolo, ci hanno anche rivelato innumerevoli campi d’incertezza. L’insegnamento dovrebbe comprendere un insegnamento delle incertezze che sono apparse nelle scienze fisiche (microfisica, termodinamica, cosmologia), nelle scienze dell’evoluzione biologica e nelle scienze storiche” (p. 13)], *insegnare la comprensione* [“La comprensione è nel contempo il mezzo e il fine della comunicazione umana... La reciproca comprensione fra umani, sia prossimi che lontani, è ormai vitale affinché le relazioni umane escano dal loro stato barbaro di incomprendimento” (p. 14)], *l’etica del genere umano*. “L’insegnamento deve produrre una “antropoetica” capace di riconoscere il carattere ternario della condizione umana, che consiste nell’essere contemporaneamente individuo, specie e società” (p. 15) “Gli individui sono più che semplici prodotti del processo riproduttivo della specie umana (...). Le interazioni tra individui producono la società e questa retroagisce sugli individui. La cultura, in senso generico, emerge da queste interazioni che la producono ed essa stessa coproduce la società e gli individui” (p. 111)].

Che cos'è la democrazia, oggi, nel nostro Paese³?

Risposta sempre difficile da darsi! Tuttavia almeno su due o tre questioni che la riguardano potremmo trovarci d'accordo per qualificarla come tale, almeno nei suoi tratti fondamentali: a) che esista una larga intesa di fondo da parte dei cittadini (non dico nemmeno condivisione) su questioni di ampio interesse nazionale: la famiglia, la scuola, il lavoro, l'etica sociale; b) che si avverta un comune sentire unitario su questioni riguardanti una più equa distribuzione della ricchezza e su una necessaria solidarietà politica, religiosa, economica verso ceti svantaggiati o comunque verso chi sceglie di seguire o praticare idee diverse, anche minoritarie; c) che maturi una più seria preoccupazione comune per la formazione dei giovani e, di conseguenza, per la preparazione di una nuova classe dirigente all'altezza del compito.

Veniamo alla *prima questione* (una larga intesa di fondo).

Una larga intesa attorno a problemi di grande impatto politico, così come di ampia portata economica e culturale, non è qualcosa che nasce per incanto, ma viene costruito nel corso del tempo e passa attraverso la maturazione di un curriculum formativo che indichi al centro questioni di educazione alla cittadinanza attiva, alla coesione nazionale, alla pratica collaborativa interistituzionale e interdisciplinare, un'intesa, che, salvaguardando lo specifico locale, spiani la via alla interconnessione tra i grandi temi dello sviluppo del Paese e consideri l'unità (e, quindi, la politica estera, la bandiera, l'inno nazionale, il rispetto democratico delle idee e delle filosofie) come bene unico ed irripetibile di tutti e di ciascuno.

2. *Democrazia italiana: un'intesa di fondo*

Ecco cosa scrive E. Frauenfelder nell'introduzione alla citata *Civitas educationis*: "in questi anni stiamo sperimentando un sempre più accentuato sfarinamento dello spazio pubblico, minato – sul piano più squisitamente politico – da chiusure oligarchiche, dallo strutturarsi di potentati sottratti al controllo democratico [...]. Con tale sbriciolamento dello spazio pubblico è

3. Il dibattito sulla "democrazia" e sulla "cittadinanza democratica" si snoda lungo un percorso di duemila anni, dai Greci a Dewey, dalla Scuola di Francoforte a Popper e Cassirer, a Bobbio, etc., ed è ampio, ricco, articolato e complesso. Ci basti citare, in questa sede, per il nostro Paese, (vista anche la riduzione del discorso all'attualità e all'Italia) gli Atti del Convegno a Napoli sulla *Civitas educationis* svoltosi all'Università di Napoli Suor Orsola Benincasa nel 2010 (cfr. E. Frauenfelder, O. De Sanctis, E. Corbi (a cura di), *Civitas educationis. Interrogazioni e sfide pedagogiche*, Liguori, Napoli 2011) che contengono contenuti sul "disagio della società contemporanea" (G. Acone, F. Cambi, M. G. Contini, M. Gennari, L. Mortari), su come "imparare la democrazia" (M. Corsi, F. Frabboni, A. Granese, G. Spadafora), su una "pedagogia dialogica e cosmopolita" (E. Colicchi, R. Fadda, A. Genovese, B. Rossi), sulla "educazione alla mondialità" (F. Blezza, G. Minichiello, P. Orefice, M. Sibilio); sugli stessi temi si vedano gli scritti dell'autore delle presenti note, ad esempio: V. Sarracino, *Il paradigma della "comunità educativa" oggi. "Locale" e "globale" nelle "cittadinanze" a confronto*, in S. Salmeri (a cura di), *Linguaggi dell'educazione e paradigmi possibili in pedagogia*, Città aperta, Troina, 2007, pp. 93-109.

intrecciata una preoccupante caduta del senso civico, un allarmante disinteresse per le regole, [...] un disimpegno esibito”⁴.

Ebbene, nell’ultimo decennio nel nostro Paese non solo ha perso forza il senso dell’unità nazionale, ma si avverte, al contrario, con un’intensità sempre maggiore il senso della divisione, della parcellizzazione, della spersonalizzazione in molti settori della vita pubblica e privata: nella politica, dove i partiti sono diventati espressione carismatica di un leader ed esprimono sempre più indirizzi populistici e demagogici (basti pensare che nessuno di noi può scegliere un proprio candidato, né collaborare ad una rosa di scelte di collegio, che sono frutto, invece, delle indicazioni di pochi delegati locali e nazionali). Siamo, cioè, ritornati, in forme differenti, alla democrazia dei piccoli numeri e delle ristrette classi sociali di tipo platonico (filosofi, guerrieri, sacerdoti): pochi partiti, poche coalizioni, nessun dibattito, bensì la scelta di “politici sudditi”, pronti all’obbedienza al capo, a dire sempre di sì in Parlamento.

Chi scrive, da quasi un quarantennio è andato auspicando politiche di decentramento e di preservazione e conservazione delle culture locali⁵: mai, tuttavia, avrebbe pensato a modelli esasperati e antisolidaristici tra il Nord e il Sud del Paese come avviene in questi giorni, oppure all’avanzare di pretese antistoriche di tipo leghistico, dimenticando, per esempio, che la prima ferrovia in Europa fu la Napoli-Portici (1815), rispetto alla Manchester-Liverpool (1832), e che a San Leucio, borgo di Caserta, oltre al sorgere in epoca borbonica della pregiata industria della seta, vigeva un regime costituzionale autonomo e collaborativo (quindi, locale, decentrato, territoriale), dovuto all’intuito, tra il paternalistico e l’illuminato, del Re Ferdinando IV⁶.

Insomma, nell’ultimo decennio, come si diceva, è andata allargandosi sempre più la forbice già esistente tra educazione e politica, tra una politica

4. Cfr. E. Frauenfelder, *Introduzione*, in E. Frauenfelder., O. De Sanctis, E. Corbi (a cura di), *Civitas educationis...*, cit., p. 1.

5. Cfr. V. Sarracino, *Il distretto scolastico. Linee teoriche, strutturali e metodologiche*, Napoli, Ferraro, 1977; V. Sarracino, *Processi educativi e realtà locali*, Napoli, Loffredo, 1984; P. Orefice, V. Sarracino, *Comunità locali e educazione permanente*, Napoli, Liguori, 1981.

6. Cfr. Ferdinando IV, *Origine della popolazione di San Leucio e suoi progressi fino al giorno d’oggi colle leggi corrispondenti al buon Governo di Essa*, Stamperia Reale, Napoli, 1789: “Pensai allora di rendere quella popolazione utile allo Stato e alle famiglie: utile allo Stato, introducendo una manifattura di sete grezze, operando in seguito, in modo da portarla alla migliore perfezione possibile, tale da poter col tempo servire da modello ad altre più grandi; utile alle famiglie, alleviandole dai pesi che ora soffrono e portandole ad una condizione di agiatezza da non poter piangere miseria come finora è accaduto, togliendosi ogni motivo di lusso con l’uguaglianza e semplicità nel vestire”. Nel 1789 la Manifattura Reale diventa un’entità autonoma, una sorta di Stato nello Stato, ed i suoi abitanti sono riuniti in una Comunità, regolata e tutelata da un apposito codice di leggi ispirato al programma di rinnovamento sociale di stampo illuministico redatto nel 1769 da Bernardo Tanucci, allora ministro del Regno. I pilastri della cosiddetta *Costituzione di San Leucio* erano tre: l’educazione veniva considerata l’origine della pubblica tranquillità; la buona fede era la prima delle virtù sociali; e il merito la sola distinzione tra gli individui.

rampante che sarebbe capace di “bruciare i libri in piazza” e un’educazione (la scuola, la ricerca, la cultura) che, trascurata, si percepisce ormai come perdente e, comunque, come settore secondario rispetto a quelli centrati sulla produttività, quindi, su di un economicismo esasperato.

Veniamo alla *seconda questione* (equa distribuzione della ricchezza e solidarietà verso i ceti più deboli e svantaggiati). Entrando nel merito del problema, abbiamo già dichiarato precedentemente che una democrazia è tale se vengono coinvolti nella discussione e nelle scelte e, quindi, nella partecipazione, la maggior parte dei cittadini, ai quali non può non essere comunicata con trasparenza la condizione economica, sociale e culturale del Paese.

Nell’attualità si è andata ampliando la forbice tra comunicazione (intesa come informazione soprattutto massmediologica) e conoscenza, tra dati dai quali partire per mettere in atto le procedure necessarie a produrre competenze adeguate a risolvere i vari problemi e le risorse per attivare una formazione adeguata, non solo in senso generale (attenzione ad un curriculum formativo dei giovani che tenga conto dei bisogni di un futuro interpretato sulla base dei dati posseduti in campo economico, sociale e culturale), ma anche in senso specifico (attivazione di un curriculum formativo per le emergenze dei diversamente abili, degli svantaggiati e degli altri protagonisti delle categorie della differenza: donne, giovani, anziani etc.).

Una democrazia che si rispetti ragiona in termini di equa distribuzione della ricchezza non solo quando attiva politiche equilibrate che considerino adeguatamente i mestieri e le professionalità (quindi il lavoro), ma soprattutto quando considera la diversità e le differenze come valori aggiunti.

3. Il ruolo dell’utopia pedagogica tra educazione e politica

Ebbene, mentre scrivo e rileggo, mi accorgo che nelle ultime affermazioni è la dimensione dell’utopia a prevalere su quella scientifica e su quella politica della pedagogia: ciò è dovuto, probabilmente, al forte desiderio di chi scrive di guardare, oggi, con forza e convinzione in direzione di un’altra forma di utopia che è propria dell’educazione, quella di pensare al presente in vista del futuro, di immaginare l’edificazione di una “città educativa” sempre in fieri e, di conseguenza, di progettare la formazione di una classe dirigente egemone che possa favorire la nascita del consenso e possa esercitare, in termini politici e culturali, oltre che pedagogici, il controllo degli interventi sia a livello progettuale che valutativo. Di qui a discutere la *terza questione* introdotta il passo è breve: quale, allora, il profilo di una nuova classe dirigente? La risposta, come si è già detto prima, non è né facile né semplice. Formare una classe dirigente vuol dire avere un progetto di società democratica del futuro⁷, in termini economici, sociali, politici, culturali:

7. Scrive G. Spadafora che, ancora oggi, ad un secolo di distanza, il lavoro di J. Dewey su *Democracy and Education* del 1916 è ancora attuale ed è strano che il tema non sia stato ripreso a partire dalle riflessioni deweyane che, forse, non sono esaustive, ma che, tuttavia, indicano alcuni temi sui quali approfondire l’idea e la pratica di democrazia: l’uguaglianza

nel nostro caso, alle soglie del Terzo Millennio, vuol dire aver tenuto conto delle condizioni del Pianeta, di emergenze quali il pericolo di estinzione della specie umana⁸ e, comunque, i problemi quali il controllo della natalità, l'invecchiamento delle generazioni, il sovradosaggio delle informazioni, sia quelle veicolate in maniera tradizionale sia quelle introdotte dalle nuove modalità di interazione sociale⁹, l'aumentata dilazione del tempo libero, l'incremento del numero dei disoccupati, le enormi disparità economiche e delle condizioni di vita in varie parti del mondo, così come vuol dire aver tenuto conto delle condizioni del Paese e, quindi, di emergenze locali, quali la mancanza di lavoro giovanile, l'incremento della presenza di stranieri sul territorio italiano, il forte indebitamento pubblico, il divario nord-sud, le cattive condizioni della ricerca scientifica, dell'istruzione e della salute (quindi, di aver tenuto conto di problemi emergenti, soprattutto a livello pedagogico, quali l'educazione ambientale, quella politica dei cittadini, quella sanitaria – compresa l'attenzione per le difficoltà di apprendimento dei bambini, così come per le disabilità etc. – quella dell'istruzione, quella familiare).

Una buona classe dirigente si forma, in conclusione, attraverso il tempo che ha bisogno dei necessari tempi di maturazione con l'aiuto di strumenti adeguati, consentendo alle famiglie di godere della giusta libertà ed autonomia all'interno delle leggi generali dello Stato e delle necessarie incentivazioni anche economiche, affidando alla scuola la stessa autonomia, ma continuando a considerarla l'agenzia fondamentale per la crescita dell'istruzione, per l'individuazione dei talenti, quindi dei soggetti in nuce per la nuova classe dirigente, per la cura dei meno dotati, promuovendo un progetto integrato scuola-società-territorio che consenta, come già si diceva prima, all'interno delle istituzioni educative così come all'esterno di esse, nelle comunità locali e nella società tutta, l'esercizio della comunicazione reciproca, della partecipazione interistituzionale e, soprattutto, della convinzione che l'educazione, così come la politica, ciascuna nel suo campo, abbiano da svolgere compiti primari, sia pure a livelli e con strumenti diversi: quello, tra gli altri, di formare i cittadini ad assumersi il compito della *governance* a tutti i livelli, compito critico, di consapevolezza, di presa a carico diretta.

È ancora utopia? Può darsi! Resta il fatto, tuttavia, che se l'utopia non esistesse, soprattutto oggi, dovremmo inventarcela.

morale, le differenze individuali, la partecipazione dei cittadini, l'educazione alle scelte future. Temi e riflessioni che, a nostro avviso, avvalorano la preoccupazione attuale non solo per la democrazia odierna e le sue difficoltà, bensì per le generazioni future alle quali mancano concrete indicazioni, anzi insegnamenti specifici di marca democratica e, quindi, etici, partecipativi, garantisti, prospettici (*Democrazia e educazione. Una rilettura della contemporaneità*, in E. Frauenfelder, O. De Sanctis, E. Corbi (a cura di), *Civitas...*, cit., pp. 153-165).

8. Cfr. M. Callari Galli, F. Cambi, M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma, Carocci, 2003.

9. In questa dimensione il sociologo Manuel Castells introduce il tema dell'*autocomunicazione di massa* resa possibile dall'affermarsi del Web 2.0. Cfr. M. Castells, *Comunicazione e potere*, Milano, EGEA – Università Bocconi Editore, 2009.

La legge Daneo-Credaro

Giovanni Gonzi

1. Il disegno di legge Daneo

Ricorre quest'anno il centenario della promulgazione della Legge Daneo-Credaro, approvata il 4 giugno 1911 dopo un *iter* parlamentare di un anno e mezzo e l'alternarsi di ben tre governi. Con la sua emanazione l'istruzione elementare dei Comuni minori, fino ad allora gestita dalle amministrazioni locali, passò alle dirette dipendenze dello Stato. La sua ratifica – ha sottolineato correttamente Dario Ragazzini – determinerà un rilevante cambiamento nella gestione dell'istruzione di base che, sul piano del diritto, venne elevata a pari dignità rispetto agli altri ordini scolastici, e costituirà al contempo un vero e proprio cambiamento del sistema amministrativo della scuola. Il moderato Edoardo Daneo, che presentò il suo d.d.l. come atto “storicamente necessario”, non si era mai occupato di problemi educativi. Pare che la stesura del progetto legislativo debba attribuirsi in massima parte a Camillo Corradini, direttore generale dell'istruzione primaria. Il testo si componeva di 66 articoli, suddivisi in 8 titoli più alcune “Disposizioni generali e transitorie”.

Considerato che nel settore della scuola elementare il potere autarchico dei Comuni era stato nel tempo pressoché azzerato, il tit. I si proponeva la costituzione in ogni provincia di un Consorzio scolastico formato da tutte le municipalità, fatta eccezione per i capoluoghi provinciali o di circondario. Tale Consorzio, inteso come ente morale, gestito e finanziato dai Comuni con spesa fissa, avrebbe ricevuto dallo Stato le ulteriori sovvenzioni necessarie. Al Consiglio del nuovo organo era affidata la direzione e l'amministrazione delle scuole elementari pubbliche dei municipi consorziati nonché la vigilanza sull'istruzione privata. Il presidente sarebbe stato eletto dai membri del Consiglio stesso, mentre la vice-presidenza era attribuita al provveditore agli Studi. Ai Comuni rimaneva l'obbligo di fornire i locali, gli arredi, il materiale didattico e l'eventuale alloggio per i maestri. L'ente consortile doveva poi esprimere una Deputazione scolastica presieduta dal provveditore – non più confinato “negli angoli riposti del palazzo della prefettura” – e composta da altri 4 membri scelti dal Consiglio, con funzioni rappresentative, esecutive e disciplinari. A livello centrale era prevista la creazione di un Consiglio superiore per l'istruzione popolare, che doveva sostituire sia la Commissione consultiva sia quella del Mezzogiorno: di esso si occupava il tit. VIII. Potenziato il numero degli ispettori centrali e locali, l'art. 26 sanciva l'istituzione

del direttore didattico, con attribuzioni amministrative, pedagogiche e morali, ma anche con compiti di vigilanza su Comuni, docenti e famiglie.

Il tit. II affrontava la *vexata quaestio* dell'edilizia scolastica, proponendo di aumentare (per gli anni 1910-1912) a 240 milioni di lire l'importo dei mutui agevolati a favore delle amministrazioni comunali. Il III tit. si occupava del riordino delle scuole rurali uniche, suggerendo di affidare ad un unico insegnante – in orari diversi – l'insegnamento su due classi: ciò avrebbe consentito l'istituzione di una quarta e miglioramenti economici per i docenti. Il tit. IV, senza mutare sostanzialmente il quadro giuridico delle norme in vigore, intendeva garantire uniformità di trattamento economico per i maestri, mediante la realizzazione di un ruolo unico per ogni circoscrizione consortile, in base alla classificazione dei Comuni: esso dettava inoltre norme per i trasferimenti e le promozioni degli insegnanti primari, oltre a fissare un aumento del minimo degli stipendi. Il V tit. si occupava della ristrutturazione delle scuole reggimentali che, potenziate e suddivise in due corsi della durata di cinque mesi ciascuno, avevano lo scopo di far apprendere l'alfabeto all'alunno-soldato. Si prevedevano anche maggiori stanziamenti per le scuole serali e domenicali. Il successivo titolo affrontava il problema di una radicale riforma della scuola normale, che avrebbe dovuto garantire la presenza di maestri meglio preparati. Il penultimo titolo riguardava due temi importanti: quello dell'obbligo scolastico e quello dell'assistenza. La verifica dell'assolvimento dell'obbligo rimaneva di competenza del sindaco, che veniva però coadiuvata dal direttore didattico per quanto concerneva la frequenza e dall'ispettore scolastico, che aveva funzioni di supervisione sia nella formazione degli elenchi degli obbligati sia sull'operato dell'autorità comunale.

Accolto dalle diverse forze politiche, dalle maggiori testate scolastiche e dalle associazioni magistrali laiche e cattoliche con il più vivo compiacimento od il più totale disappunto (come nel caso dei socialisti Gaetano Salvemini e Claudio Treves) la caduta del ministero Sonnino – il 21 marzo 1910 – ne impedì l'esame parlamentare.

2. *Gli emendamenti Credaro*

Il compito di formare il nuovo governo fu affidato a Luigi Luzzatti, che chiamò Credaro al ministero della Pubblica istruzione: questi, proveniente dal mondo della scuola, dal 1902 era titolare della cattedra di Pedagogia alla Sapienza, fondatore della prestigiosa "Rivista pedagogica", deputato dal 1885 e già sottosegretario alla P.I. nel primo gabinetto Sonnino. Credaro era indiscutibilmente la personalità più competente ed autorevole per affrontare i temi della riforma scolastica.

Egli, il 12 maggio, 1910 presentò alla Camera dei deputati vari emendamenti al d.d.l. Daneo, in particolare ai molti articoli del titolo I riguardanti l'ordinamento dell'amministrazione scolastica provinciale. Credaro proponeva di affidare le competenze assegnate al costituendo Consorzio ad un organo amministrativo già esistente ed adeguatamente rafforzato, vale a dire il Consiglio scolastico provinciale, presieduto dal provveditore agli studi.

Quest'ultimo sarebbe stato inoltre il presidente della Deputazione, formata da 10 membri del Consiglio di cui solo uno scelto dai municipi e composta in maggioranza da funzionari. Solo ai Comuni capoluogo di provincia e di circondario rimaneva la completa gestione sull'istruzione elementare. Tali Comuni conservavano la direzione didattica, sospesa invece nelle scuole avocate allo Stato, ove la vigilanza sull'obbligo era demandata al provveditore, che si sarebbe avvalso di vice-ispettori, inquadrati in circoli di ispezione. Per bilanciare la perdita di peso delle amministrazioni comunali, Credaro rilasciava ai Comuni alcuni privilegi, come ad es. la facoltà di assumere i maestri dalla graduatoria degli idonei stilata da un'apposita commissione, senza peraltro rendersi conto che ciò avrebbe favorito il protrarsi di atteggiamenti clientelari. L'art. 50 *bis* estendeva la vigilanza all'istruzione privata e paterna, prevedendo che gli alunni rientranti in questa fattispecie dovessero sostenere l'esame d'idoneità al termine del primo biennio dell'obbligo. Detto articolo stabiliva altresì che – e ciò avrebbe inquietato non poco l'ambiente cattolico – in caso di mancata promozione, l'allievo era tenuto ad iscriversi presso una scuola pubblica.

Pure a livello centrale erano contemplati rilevanti cambiamenti: al posto del Consiglio superiore dell'istruzione popolare previsto da Daneo, Credaro suggeriva di istituire – nella Giunta del Consiglio superiore della P.I. – una sezione per l'istruzione primaria e popolare, presieduta da un membro della Giunta stessa nominato dal ministro. Oltre a membri di designazione governativa, essa comprendeva rappresentanze elette dai direttori e professori delle scuole normali, e dagli ispettori, dai direttori e dai maestri delle scuole elementari: tale peculiarità gli avrebbe conferito carattere più tecnico. In merito al V tit. del d.d.l., su "Provvedimenti per l'istruzione magistrale", il ministro chiedeva delega al governo per la stesura di un progetto di riforma della scuola normale, con carattere più professionalizzante grazie al potenziamento di discipline come l'italiano o la pedagogia e all'incremento del tirocinio.

Il ministro poneva infine particolare attenzione al tema dell'assistenza, da migliorare con l'istituzione presso ogni Comune del Patronato scolastico: costituito in ente morale, sarebbe stato amministrato da un Consiglio presieduto dall'assessore comunale alla P.I. e composto da rappresentanti del mondo della scuola, delle famiglie e delle associazioni benefiche. Credaro si diceva convinto che l'adempimento dell'obbligo scolastico non poteva prescindere da concreti aiuti alle famiglie degli alunni indigenti e da adeguate forme di solidarietà. Ricordava come il Patronato fosse nato quale ente facoltativo con il Regolamento del 1888 e riproposto dal ministro Gianturco con circolare dell'8 aprile 1897; solo però con la legge dell'8 luglio 1904 era stata data facoltà ai municipi di destinare a bilancio fondi per l'assistenza scolastica. Il renderne obbligatoria l'istituzione in ogni Comune consentiva una maggiore diffusione dell'istruzione popolare. Il 13 maggio il ministro concludeva in aula, tra applausi e consensi, la sua corposa relazione, consapevole comunque che il cammino per la definitiva approvazione della legge non sarebbe stato agevole: anche perché le sue proposte furono – da parte

degli organi di stampa scolastici, dei rappresentanti di categoria e di uomini di cultura – oggetto di qualche consenso, ma soprattutto di forti dissensi.

3. *Il varo della legge*

Il testo fu trasmesso alla competente Commissione della Camera dei deputati presieduta da Leonardo Bianchi, noto psichiatra ed ex ministro della P.I. L'incarico di relatore fu affidato all'on. Andrea Torre, che già aveva relazionato sul progetto Daneo. I lavori commissariali furono in parte rallentati dalle frequenti richieste di molti Comuni, che reclamavano disposizioni più elastiche in materia evocativa. La disponibilità manifestata in questa fase da Credaro ad accondiscendere alle varie petizioni senza il rispetto dei parametri fissati, rischiava di affievolire non poco l'efficacia della legge. L'atteggiamento del ministro fu aspramente criticato dai rappresentanti dell'UMN, che bollavano il loro ex presidente di ambiguità e di doppiezza. Il 15 giugno 1910, Torre era in grado di illustrare in aula i lavori della Commissione, che aveva fatto propria la tesi di Credaro sul Consiglio scolastico provinciale, in cui tuttavia veniva potenziata – così come nella Deputazione – la componente elettiva, e quindi locale: il provveditore rimaneva comunque il fulcro del decentramento burocratico del ministero della P.I. I commissari rigettavano *in toto* la richiesta della delega al governo per la riforma della normale. Quanto al Patronato, se ne suggeriva una diversa composizione, svincolata dalla dipendenza dei Comuni e più orientata verso forme di beneficenza.

La discussione alla Camera, ove vennero presentati ben 25 o.d.g., prese avvio il 28 giugno per concludersi il 2 luglio. Il rapporto Stato-Comuni fu il principale argomento degli interventi dei parlamentari sia di area laica sia di quelli vicini allo schieramento cattolico. Radicali, repubblicani e socialisti si espressero senza riserve a favore dell'avocazione; gli oppositori, accanto a posizioni intransigenti, manifestarono atteggiamenti di mediazione. Tema molto caro ai cattolici era quello della libertà d'insegnamento: oggetto del contendere era in particolare l'art. 50 *bis*, relativo all'esame pubblico degli alunni della scuola privata, considerato come intromissione nella sfera individuale e familiare, ritenuta prioritaria rispetto a quella collettiva.

L'intervento di Daneo, il 29 giugno, si rivelò assai moderato ed improntato a posizioni conciliative: pur difendendo il "suo" Consorzio che non intaccava l'autonomia comunale, non escludeva la presenza di un rinnovato Consiglio scolastico provinciale, per il quale tuttavia chiedeva la presidenza elettiva, una più cospicua presenza di rappresentanti locali e conseguente alleggerimento dell'elemento burocratico. Il 2 luglio prese la parola l'on. Credaro, che svolse una relazione prevalentemente tecnica: il ministro si dichiarava disponibile a rivedere la struttura del Consiglio, purché la componente governativa ne conservasse la maggioranza. In merito all'art 50 *bis*, precisava che era sua intenzione assicurare la libertà didattica ai privati, ma di voler al contempo garantire il potere di vigilanza dello Stato senza ledere i diritti dei padri di famiglia. Conclusasi la discussione generale, il primo ministro Luzzatti dichiarava di non accogliere nessun o.d.g. e di non porre la fiducia

politica, onde evitare ulteriori divisioni parlamentari. Chiedeva invece una fiducia “tecnica”, per procedere quindi alla discussione sugli articoli. La votazione, per appello nominale, vide 380 deputati favorevoli e 25 contrari.

Il giorno seguente prese avvio l’esame degli articoli, sulla base del testo predisposto dalla Commissione. Sull’art. I, e particolarmente sulla composizione del Consiglio scolastico provinciale, furono presentati numerosi emendamenti. Per superare l’*impasse*, Bianchi propose di rinviare la votazione per consentire al ministro e ai deputati che avevano suggerito modifiche di giungere ad un accordo. In effetti, le parti si accordarono per la presenza in Consiglio di elementi elettivi locali e membri tecnico-governativi in misura paritaria; la presidenza veniva lasciata al provveditore agli studi. Sulla questione di allargare la rosa dei municipi interessati all’avocazione o, al contrario, di concedere l’autonomia a quelli minori disposti a richiederla, si decise di consentire ai Comuni capoluoghi di circondario del Meridione e a quelli delle altre province con popolazione non inferiore ai 15.000 abitanti di rinunciare alla gestione della scuola primaria; ai Comuni capoluoghi di provincia o di circondario che, a giudizio del Consiglio scolastico provinciale avessero adempiuto i loro obblighi in materia di istruzione primaria e con una percentuale di analfabeti dai 6 anni in su non superiore al 25%, era concesso di conservare l’amministrazione del settore elementare.

Superati questi punti critici, la discussione procedette celermente, grazie anche alla prassi adottata di concordare fuori dall’aula il testo di quegli articoli sui quali le posizioni dei partiti erano divergenti. Sul tanto contestato art. 50 *bis*, si decise che negli esami ove fosse presente un alunno proveniente da scuola non statale o paterna facesse parte della commissione un docente di scuola privata. Circa la direzione dei Consigli del Patronato scolastico si decise che nei Comuni capoluoghi di provincia il presidente doveva essere elettivo, negli altri la presidenza sarebbe spettata all’assessore comunale della P.I. Approvati i singoli articoli, si procedette alla votazione segreta sull’intero testo: i deputati favorevoli furono 216, quelli contrari 28.

Trasferito il d.d.l. al Senato, la competente Commissione vi apportò numerosi cambiamenti, sì che dei 98 artt. solo 15 rimasero immutati. Le principali modifiche consistevano nella riduzione dei membri del Consiglio e della Deputazione scolastica che – pur mantenendo la proporzione numerica tra la componente locale e quella governativa – erano ridotti rispettivamente da 24 a 15 e da 9 a 7 unità. Veniva prevista la costituzione di una Delegazione governativa formata dal prefetto – che ne era il presidente –, da due rappresentanti del ministero della P.I., da uno di quello del Tesoro e dal ragioniere-capo della prefettura. Il nuovo ente aveva compiti di controllo dei bilanci e degli atti finanziari, d’esame dei progetti edilizi, doveva assicurare una più attenta vigilanza sulle spese e rendere più snello il lavoro del ministero dell’educazione. In ogni caso la reintroduzione della figura del prefetto riproponeva quei rapporti di dipendenza con l’ufficio territoriale del governo che la legge intendeva superare. Sul dibattuto tema del Patronato scolastico, si ritornava alla pregressa decisione di affidarne la presidenza all’assessore della P.I. o ad un consigliere comunale da lui delegato. Lo statuto dell’ente,

proposto dai singoli Comuni, doveva essere sottoposto all'approvazione della predetta Delegazione, sentito il parere del Consiglio scolastico provinciale.

Il 6 aprile 1911, giorno dell'insediamento di un nuovo governo presieduto da Giovanni Giolitti e con il Credaro sempre a capo del dicastero educativo, iniziava al Senato la discussione del testo normativo, già sottoposto a rilevanti revisioni. La discussione procedette in tempi rapidi e si concluse due giorni dopo con gli interventi finali del relatore, Vittorio Scialoja, e del ministro Credaro. Dall'8 all'11 aprile furono esaminati i singoli articoli. Alcune modifiche, tra cui quelle riguardanti le competenze del provveditore o la presidenza del Patronato scolastico determinarono il ritorno della legge all'altro ramo del Parlamento. Il testo approvato dal Senato veniva presentato alla Camera il 9 maggio: dopo il discorso del relatore Torre, che sollecitava gli onorevoli colleghi ad evitare qualsiasi cambiamento, si procedette alla discussione dei 103 articoli che non subirono modifica alcuna. Il giorno seguente la Camera dei deputati approvava definitivamente il nuovo ordinamento dell'istruzione primaria. La complessità della legge e le vicende belliche che caratterizzarono gli anni successivi ritardarono in parte la sua completa attuazione. Salvo qualche lieve modifica e l'avocazione allo Stato – con R.D. 1° luglio 1933, n. 786 – di tutta l'istruzione elementare, essa regolerà il sistema amministrativo scolastico per l'intero secolo scorso. Solo nell'anno 2.000 i provveditorati agli studi provinciali verranno soppressi e le loro competenze, ridimensionate a seguito dell'autonomia scolastica, saranno trasferite agli Uffici scolastici regionali che si articoleranno – a livello di provincia – nei Centri dei servizi amministrativi, successivamente denominati Uffici scolastici provinciali.

Bibliografia essenziale

- S. Q. Angelini, *La scuola tra Comune e Stato. Il passaggio storico della legge Daneo-Credaro con uno studio introduttivo di D. Ragazzini*, Firenze, Le Lettere, 1998.
- C. Betti, *La prodiga mano dello Stato. Genesi e contenuto della legge Daneo-Credaro*, Firenze, Centro ed. toscano, 1998.
- C. Betti, *Religione e patria. Cattolici e scuola nell'età giolittiana*, Firenze, Centro ed. toscano, 1994.
- G. Bonetta, *La fine dell'autonomia scolastica dei Comuni: il progetto politico culturale dell'avocazione*, in "Storia e storie", Rivista dell'Istituto storico della Resistenza di Rimini, III (1981), n. 5.
- M. A. D'Arcangeli, *L'impegno necessario. Filosofia, politica, educazione in Luigi Credaro (1860-1914)*, Roma, Anicia, 2004.
- E. De Fort, *L'associazionismo degli insegnanti elementari dall'età giolittiana al fascismo*, in "Movimento operaio e socialista", n. 4 (1981).
- E. De Fort, *L'avocazione della scuola elementare allo Stato*, in "Riforma della scuola", ottobre 1980.
- G. De Rosa, *La legge Daneo-Credaro e la scuola popolare*, in "Rassegna di politica scolastica", III (1957), nn. 34-35-36.
- D. Ragazzini, *Il governo della scuola*, in *Storia della scuola e storia d'Italia*, Bari, De Donato, 1982.
- D. Ragazzini, *L'amministrazione della scuola*, in *La scuola in Italia dell'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

NOTIZIE, RECENSIONI E SEGNALAZIONI

Cent'anni fa moriva Salgari

Il 25 aprile 1911 moriva suicida Emilio Salgari; oggi, nel ricordare i cento anni passati dalla scomparsa del celebre scrittore, Ernesto Ferrero gli dedica un libro intitolato *Disegnare il vento, l'ultimo viaggio del Capitano Salgari* (Torino, Einaudi, 2011), in cui, tra verità e fantasia l'autore cerca di ricostruirne la vita e la personalità mettendo insieme documenti e racconti veri con la finzione e personaggi reali o verosimili: la moglie Ida, i figli o, ad esempio la giovane Angiolina. È proprio a lei che Salgari, attraverso la penna di Ferrero, si racconta e si descrive utilizzando come "veicolo" uno dei suoi personaggi più famosi, *Sandokan*. Grazie a questa intensa confessione, derivata comunque dalla rielaborazione di Ferrero, compare davanti ai nostri occhi una sfaccettata figura di Emilio Salgari che a noi parsa particolarmente pregnante e significativa. Così abbiamo riportato il brano che Ferrero dice di aver ripreso *Dai quaderni di Angiolina, 21 settembre 1909*:

« – Ma Sandokan, chi è per davvero? Mi ha guardato sorpreso. Ho cercato di spiegare. Voglio dire: quando uno scrittore inventa un personaggio ha sotto gli occhi un modello? Si ispira a qualcuno? È diventato beffardo: – Anche tu vuoi sapere se sono io? Se è un autoritratto? – A me può dirlo. Lo sa che sono riservata. – So che sei una curiosa. Ma Sandokan è Garibaldi, cribbio! Lo capisce anche un bambino. Marianna è Anita. Yanez è Bixio. I tigrotti sono i Mille. Non sono solo coraggiosi: sono fedeli, disinteressati, pronti a dare la vita senza chiedere niente perché adorano il loro capo. Garibaldi è l'ardimento, la fantasia, mille contro ventimila e vince lui, spunta sempre dove non te lo aspetti perché pensa più in fretta e meglio dei suoi nemici. Perché il coraggio non basta, ci vuole testa, astuzia. Bisogna saper parlare agli uomini. Garibaldi è generoso, come Sandokan che delle ricchezze se ne impipa: regala mezza Italia al Re senza chiedere niente, se ne va a Caprera, proprio come Sandokan gli basta Mompracem. Garibaldi ha ingrassato il Re, ma non vuole compensi. Non è un mercante, non fa calcoli. Io ho ingrassato gli editori e non ho avuto niente. Forse non sono capace di chiedere. Sono un commerciante del casso! Come mio padre! Mica come il signor Verne, che è diventato così ricco da comperarsi uno yacht, *sacranòn!* – E ride amaro. È stata una sera di nebbia fitta. La voce rauca del capitano sembrava uscire dal fiume, che manda un odore acuto di erba marcia.

– Ma Sandokan sono i lettori, quello che i lettori dovrebbero essere: temerari, invincibili, che non li fermano le pallottole, né un coltello piantato in mezzo al petto. Poi Sandokan sono io. Abbiamo perfino le prime due lettere in comune, testolina, non vedi? Da giovane ero Sandokan, cioè Achille l'impetuoso, perché niente mi faceva paura e volevo mangiare il mondo a morsi, rabbioso come un cane famelico. Poi mi è piaciuto di più prendere i panni di Yanez, cioè Odisseo il fraudolento, che usa l'astuzia perché si impara presto che la forza da sola non basta, c'è sempre qualcuno più forte di te e anche Achille muore, e invece Odisseo torna a casa e muore nel suo letto. Uno che se la scampa raccontando storie. La sua forza è quella. Tu sei le storie che racconti. Perché gli uomini hanno bisogno di storie inventate più che dell'aria che respirano? Non lo so. Non ho studiato. Non sono come te. Ma anche quelli che hanno studiato non ne sanno di più. Che cosa vuoi che sappiano i professori? Quello che so io è che sono sempre andato all'arrembaggio senza nessun tigrotto che mi venisse dietro. Un mio insegnante mi aveva fatto entrare alla "Nuova Arena" come praticante e già mi chiamavano Salgarello, per via della statura. Dice-

vano Salgarello come si dice Pulcinella. Eppure ero bravo a nuoto, tiravo di scherma come un dio, in velocipede non mi batteva nessuno.

– Era anche campione di boxe?

– No, la boxe no, è brutale, la lascio agli americani, che vanno sempre per le spicce e le regole della cavalleria non sanno cosa siano. Io invece sono diventato anche presidente della Società Velocipedistica e della Società di ginnastica e scherma Bentegodi, organizzavo gare e raduni. Anche lì, quando vincevo si stupivano, ridevano. Restavo il cronista che gli fanno fare i lavori più umili, cara grazia che non mi abbiano chiesto di pulirgli i cessi...» (G. Genovesi)

Carlo Matteucci: un ministro dimenticato

Il 20 giugno del 1811 nasceva a Forlì Carlo Matteucci, uno dei più importanti scienziati dell'Ottocento italiano. Fisico, chimico e matematico, i suoi studi si diressero verso l'elettrofisiologia, di cui, ed a ragione, è considerato uno dei padri. Versatile, intellettualmente raffinato e al tempo stesso prudente ed abile amministratore di se stesso, seppe tessere molte e proficue relazioni sia scientifiche (ad esempio con Faraday e von Humboldt) sia politiche e culturali, a rifarsi da Vieusseux, fino a Riboldi e Capponi. Ciò gli consentì di attraversare un periodo particolarmente delicato e politicamente intenso della vita italiana senza scontri o rotture e sempre riuscendo a trarre vantaggio dalle varie situazioni in cui si trovò a vivere. Liberale ma moderato; conquistato dall'ideale dell'unità nazionale, ma non scoperto animatore di circoli "sediziosi"; cattolico ma fautore di Roma capitale, infatti, egli servì prima Leopoldo II di Toscana, quale professore di Fisica all'Università di Pisa e ne approvò la politica di aperture costituzionaliste, per poi servire altrettanto convinto e fedele il governo italiano. Né vi fu contraddizione o, almeno, egli non l'avvertì: da suddito e impiegato dei Lorena, sosteneva le ragioni dell'unità federale della Patria, che avrebbe lasciato sussistere – secondo il modello giobertiano da lui condiviso – i vari governi locali sotto la guida ora del Papa ora di Savoia, mentre dopo il 1861, invero repentinamente, si convertì all'ideale unitario.

Se gli amici, come Nicomede Bianchi (che gli dedicò una ponderosa biografia nel 1874) ne lodano l'affabilità e l'impegno costante, gli avversari politici, come Ruggero Bonghi, ne stigmatizzano la boria, l'incoerenza ed il servilismo. Fatto sta, però, che anche a livello politico, come nel campo scientifico, Matteucci ha lasciato un segno rilevante, non solo perché si è occupato attivamente della vita parlamentare ma anche e soprattutto perché è stato, dal marzo al dicembre 1862, ministro dell'istruzione pubblica nel primo Governo Rattazzi. Solo nove mesi alla Minerva, ma molto intensi e caratterizzati da una forte iperattività e più da buone intenzioni che da risultati concreti: Bianchi non a caso parla di "un diavolo di ministro". Di fatto nessuna delle proposte di Matteucci approdò allo stato di legge, ma egli continuò fino alla morte (prematamente avvenuta il 24 giugno 1868, pochi giorni dopo il suo cinquantasettesimo) ad occuparsi di problemi legati alla scuola, all'educazione ed all'insegnamento delle materie scientifiche. Lo attestano due o tre volumi che raccolgono i suoi interventi, le sue proposte di legge e le sue lettere, in particolare a Gino Capponi, su questi temi.

Matteucci porta alla Minerva, di là dal suo abito caratteriale, tre novità: innanzitutto non è di formazione umanistica, come il ministro che lo ha preceduto (France-

sco De Sanctis) e la maggior parte di quelli che lo seguiranno; in secondo luogo, ha seguito con trepidazione e convinzione il farsi dell'unità nazionale, ma non ha combattuto per essa, non ha sofferto l'esilio e non è stato perseguitato (come molti dei ministri del Regno d'Italia fino all'età giolittiana); in terzo luogo, ha ricevuto una formazione scientifica ed un'educazione cosmopolita. Corrispondente di molti scienziati a lui contemporanei, ha passato un periodo di studio in Francia ed ha visitato più volte l'Inghilterra, di cui conosce lingua e costumi per aver anche sposato Robinia Young. Studi, viaggi, osservazioni ed annotazioni lo portano, da ministro, a scegliere strade diverse da quelle di Casati, a cui, tuttavia, dopo l'interregno di Matteucci, il governo dell'istruzione pubblica si manterrà ancorato tenacemente. Benché Matteucci condivida l'impostazione liberale interclassista, con tutti i suoi limiti, della classe al potere in quegli anni, una volta abbracciata l'idea dell'Italia una ed indivisibile, trae da essa conseguenze più congrue sul piano del sistema scolastico e della sua organizzazione rispetto ad altri politici della Destra liberale.

Nel sistema scolastico che egli propone la dimensione pubblica e statale deve prevalere su quella privata e delle amministrazioni locali: infatti, a suo avviso, rimosso ogni decentramento, spetta allo stato mantenere e garantire le scuole, riducendone il numero, ma meglio distribuendole sul territorio nazionale. Da un lato, si dovrebbero abolire le troppe università, specie se piccole, poco frequentate e capaci tutt'al più di richiamare studenti solo per la facilità con cui si concedono i titoli dottorali; dall'altro, per intervenire sulle parti meno ricche e più culturalmente miserevoli d'Italia, si dovrebbe incentivare, accanto al liceo, il sistema delle scuole tecniche. Un modo – crede ingenuamente Matteucci – per dare a tutti la possibilità di frequentare la scuola e per preparare lavoratori più adatti ai tempi nuovi.

Su questo impianto di fondo, che Matteucci difende con costanza anche dopo aver lasciato il ministero, si innestano due aspetti di grande rilevanza e di lunga gittata: la preparazione di buoni insegnanti, capaci di interpretare le esigenze della nuova Italia; la difesa continua delle discipline scientifiche in ogni ordine e grado di scuola, in cui il metodo scientifico dovrebbe essere applicato sempre e comunque.

Non occorre un elevato grado di conoscenza della storia del sistema scolastico italiano per notare non solo la novità dell'indirizzo di Matteucci rispetto ai liberali di stretta osservanza, ma anche come, pur con limiti evidenti, ad esempio nella difesa del doppio canale formativo, Matteucci mostri di aver compreso alcuni punti nodali dell'educazione in situazione scolastica che mi piace elencare in conclusione di questa breve nota commemorativa: 1) per riformare la scuola occorre avere un progetto di scuola e non limitarsi ad osservare le contingenze; 2) il metodo, con la sua disciplina e l'esercizio che postula, è la chiave di volta dell'attività dell'insegnante e dell'alunno; 3) per avere una buona scuola occorre avere buoni insegnanti; 4) solo la pubblicità garantisce l'esistenza della scuola ed è, a sua volta, garantita dall'interesse e dagli interventi dello Stato. Insomma, non male per un ministro dell'Ottocento! (L. Bellatalla)

Libri per parlare e pensare in più lingue: note in margine ad un convegno

La International Society for Historical and Systematic Research on Schoolbooks ha scelto quest'anno Bressanone per il suo *meeting* annuale, tenutosi dal 22 al 24 settembre 2011. Una quarantina di persone, provenienti in maggior numero da Italia e

Germania, ma anche da Russia, Turchia, Norvegia, Serbia, Lituania e Finlandia, hanno discusso su un tema non solo di grandissima attualità, ma centrale per quanto attiene la pratica scolastica, le scelte curriculari e i libri di testo: il plurilinguismo.

Come è consuetudine di questi convegni, i lavori si sono svolti, in parte, in sessione plenaria e, in parte, in due sedute parallele, in cui il plurilinguismo nei libri di testo è stato presentato in ottiche particolari o per il Paese di riferimento (Italia, Russia, Norvegia, Finlandia) o per l'aspetto studiato (libri di storia, libri per sordomuti, libri per la scuola superiore, ecc.). A completamento dei lavori è stata allestita una piccola, ma interessante mostra di libri di testo, dagli abbecedari, ai dizionari illustrati, dagli esercizi ai manuali di storia di tutto il mondo (non mancava neppure un volumetto dalla Birmania) del periodo 1940-2010. Inoltre, si è tenuto un *workshop* del Reading Primers Special Interest Group dedicato in particolare agli abbecedari yiddish ed a quelli tedesco-polacchi tra '600 ed '800. Alla Mostra, per la quale è stato predisposto un piccolo ma interessante catalogo, è stata destinata la prima parte della sessione di apertura del Convegno; al *workshop* la seconda parte della sessione conclusiva.

Dai contributi presentati emerge che tutti i relatori concordano sull'importanza e la centralità del plurilinguismo nella società di oggi e non solo in quei territori – come il Sud Tirolo che ha ospitato i lavori – in cui convivono più realtà linguistiche e culturali. C'è, infatti, accordo sul fatto che il plurilinguismo arricchisce il pensiero, genera parole nuove, rende più flessibile l'espressione e la comunicazione, apre a nuovi mondi culturali, sollecitando a comprendere l'altro e la sua cultura. Ma non tutti gli interventi, pure tutti molto documentati e spesso frutto di ricerche empiriche nelle scuole ed a contatto con realtà multi-culturali e, quindi, plurilinguistiche, riescono a cogliere davvero il punto cruciale del problema, che è di ordine educativo e non solo di ordine sociologico e psicolinguistico.

Mi limito ad alcuni esempi. Martin Dodman, in sessione plenaria, oscilla tra un approccio psico-linguistico (con riferimento a Chomsky) ed uno sociologico (l'importanza dell'ambiente e del territorio) e si arresta ad affermazioni generali o generiche senza mai arrivare al cuore del problema, sebbene chiarisca sin dall'inizio che il tema del Convegno non può prescindere da un'impostazione multiculturale. E ancora Tatiana Vlasova, che presenta il caso dell'Udmurt, una regione della Russia, in cui si è rinunciato all'identità linguistico-culturale per integrarsi con la mentalità russa, non affronta il significato educativo di questa scelta. Il caso più interessante è quello di Piero Floris, dell'USR della Val d'Aosta, che ha illustrato un materiale per la valutazione e l'auto-valutazione degli apprendimenti linguistici nella sua regione. Nella sua relazione sono emersi problemi interessanti, ma lasciati cadere. Innanzitutto, c'è la questione degli insegnanti di francese, che non sono di madrelingua e che avvertono la loro inadeguatezza rispetto al compito cui sono chiamati. Sarebbe stato interessante discutere di questo tema, ora che ci prepariamo, per scelta della Gelmini, a insegnare una disciplina non linguistica in lingua straniera in tutte le scuole superiori e saremo, pertanto, costretti a fronteggiare ovunque questa inadeguatezza. In secondo luogo, viene il rilievo secondo cui gli insegnanti assumono i materiali forniti dall'USR, ma li applicano non integralmente, bensì con modifiche e revisioni derivate dal loro modo di procedere. Si tratta di un rilievo interessante, che immette nel cuore stesso della Didattica: essa va intesa come ripetizione di regole o come sollecitazione alla creazione di situazioni problematiche significative?

Per lo più le relazioni sono state informative. Di alto livello per la documentazione

ed anche interessanti per quelle realtà culturali da noi poco conosciute (come Finlandia, Norvegia o Lituania), hanno raccontato ciò che accade nei vari Paesi, collegandolo alle diverse vicende storiche di dominazioni ed egemonie culturali, arrestandosi però dove valeva la pena porre domande più legate all'educazione. Meritano di essere ricordate tre eccezioni. Prima la relazione di Verena Debiasi del Deutches Bildungsort-Bereich Innovation und Beratung di Bolzano, che ha messo in luce il tema della documentazione e del suo significato all'interno della progettazione didattica. In secondo luogo, chi scrive e Alessandra Avanzini, nel loro intervento sui libri (scolastici e di lettura amena fuori della scuola) per bambini da tre ai dieci anni, hanno sottolineato come il plurilinguismo (collegato necessariamente alla prospettiva multiculturale) non è un accidente, strettamente collegato alle attuali contingenze sociali, ma una struttura costitutiva dell'educazione, nella misura in cui la lingua mira a costruire un mondo-in-comune tra parlanti ed a far acquisire a colui che la apprende non solo degli automatismi lessicali, ma una *forma mentis* critica ed aperta. Infine, Werner Viater, dell'Università di Augsburg, nella relazione che ha aperto i lavori del Convegno, ha tracciato un quadro del plurilinguismo che ha chiamato in causa le ragioni della multiculturalità, in larga misura radicate anche nell'attualità, con richiami alla politica ed alla necessità di andare verso la coesione e non la frammentazione di popoli e di culture. Al centro di questa proposta dialogica e cosmopolita, Viater ha messo soprattutto la scuola. Se, infatti, il linguaggio determina l'identità culturale, la scuola non può fermarsi al livello dell'informazione pluriculturale. Questa è solo una delle sue funzioni; il suo compito precipuo (*Aufgabe*) è di portare all'integrazione, intesa non come assimilazione di una cultura ad un'altra, ma come capacità di comprendere e rielaborare in forme sempre più complesse una nuova identità culturale. Sono parole su cui un mondo come il nostro, percorso da fremiti xenofobi, tentato da rigurgiti nazionalistici e sempre più disattento alla scuola, dovrebbe attentamente meditare. (L. Bellatalla)

G. Spadafora (a cura di), *Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Roma, Carocci, 2010, pp. 352, Euro 29,50

“Proporre un modello di pedagogia critica”: è questo l'intento dichiarato di Giuseppe Spadafora nel raccogliere i saggi nel volume *Verso l'emancipazione*. Partendo dalla difficoltà, riconosciuta dal Curatore stesso, di proporre un modello di pedagogia critica univoco, tale cioè che possa farsi portavoce delle differenti istanze ideologiche, politiche, sociali, etc., dato che ancora oggi si riflette e si discute sui fondamenti epistemologici e scientifici della pedagogia, da una parte, e sulle sue possibili pratiche, dall'altra, Spadafora vuole costituire un coro polifonico che risponda all'esigenza di “comprendere ed orientare la tensione emancipativa tra le particolarità dei soggetti-persona, il perseguimento delle loro vocazioni e dei loro progetti di vita e l'universalità delle regole, delle leggi, dei valori religiosi ed etici” che accomunano la maggior parte degli individui (p. 35). Filo conduttore delle tre sezioni del volume, tra loro interconnesse in maniera compatta, quella che Spadafora, autore del primo contributo, definisce, mutuando l'espressione di Raffaele Laporta, “la difficile scommessa del nostro tempo”: il complesso, biunivoco, necessariamente dinamico, “organico e... naturale” rapporto tra educazione e democrazia attraverso l'intricata relazione tra “atti-

vità conoscitiva e dimensione etico-politica” (p. 39). In questa prospettiva, si diceva, i saggi sono organizzati in tre sezioni: la *prima*, che va alla ricerca delle basi teorico-fondative della pedagogia, contiene i saggi dello stesso Spadafora, Michele Borrelli, Naoko Saito, Viviana Burza; la *seconda*, che ancora la riflessione teoretica ad autori quali Giovanni Gentile, Antonio Banfi, John Dewey, Francesco De Bartolomeis, comprende gli scritti di Francesco Garritano, Rossana Adele Rossi, Giovanni Battista Trebisacce, Teodora Pezzano, Tiziana Iaquina; la *terza sezione*, relativa ad alcune possibili applicazioni pratiche, raccoglie i lavori di Paolina Mulè, Mario Caligiuri, Claudio De Luca, Simona Perfetti, Francesco Bossio, Antonio Argentino.

Autonomia, emancipazione, democrazia (potremmo dire, *democrazia partecipata*, a partire dal tema – altrettanto importante – della *relazione intersoggettiva*) costituiscono i concetti chiave, i perni attorno ai quali ruota il volume nel suo complesso, a seconda del punto di vista assunto nell’analizzare il tema della pedagogia critica dell’emancipazione; non a caso, come sottolinea ancora Spadafora, “il destino di una pedagogia critica dell’emancipazione si lega al destino della democrazia, anzi ne è parte integrante” (p. 38). L’emancipazione è, dunque, *telos* dell’educazione, pur se “condizionata dalla conformazione e dalla possibilità di deformazione, di disagio e di devianza del soggetto-persona”, nonché alla “ricerca di un continuo riconoscimento identitario” (p. 34). Dunque si tratta, secondo l’Autore, di una tensione utopica della pedagogia e dell’educazione, piuttosto che di una finalità certamente perseguibile; è, questo, d’altra parte, un punto di vista condiviso dagli Autori tutti, i quali individuano, ciascuno dalla propria prospettiva, le difficoltà contestuali (soggettive, politiche, sociali) sottese alla realizzazione di tali finalità. Non a caso, la riflessione di Borrelli, partendo da una serie di paradossali reciproche sottese al concetto di critica e di pedagogia, definisce quest’ultimo “di natura utopica” (p. 49). Se, infatti, fine ultimo della pedagogia è la *libertà* del soggetto, tale libertà, evidentemente, si caratterizza per la sua tensione utopica: “l’utopicità del concetto è in contraddizione con la sua costitutività sociale e la storicità contingente in cui l’educazione realmente si colloca” (p. 50): in altre parole, ogni “fatto” educativo non può non essere contestualizzato, da una parte, poiché è finalizzato ad un futuro (individuale, ma anche comunitario e sociale) migliore. Ecco perché la pedagogia, tanto più nella sua interconnessione con il concetto di critica, rimanda “alla possibilità e necessità di una sua proiezione nel futuro indefinibile e utopico” (p. 62). Ogni indagine pedagogica, pertanto, deve necessariamente partire da una lettura del contesto; da qui la significatività dell’interpretazione di Dewey proposta da Naoko Saito, studioso giapponese di autori quali Dewey, Cavell, Emerson. L’Autore non dimentica il suo “essere giapponese” e la chiusura con cui il suo Stato ha considerato, soprattutto in passato, la propria identità nazionale. Tanto più interessante, allora, è la nuova idea di cittadinanza considerata dallo studioso: una cittadinanza che, oltrepassando i confini nazionalistici (pur nella salvaguardia dell’identità nazionale, delle prerogative culturali di ciascuno Stato, in una parola “della salvaguardia del “noi””, contribuisca alla creazione di una “Grande Comunità”, che sia tollerante con lo straniero e lontana da soluzioni particolaristiche (p. 70), per attuare la quale è necessaria una *cittadinanza senza inclusione*, una cittadinanza che, evitando la tentazione dell’assimilazione all’ “altro”, passi attraverso un nuovo modo di vedere il “noi”, nella prospettiva che accogliere lo straniero significa che “a casa nostra, in mezzo a ciò che ci è familiare, siamo tutti eccentrici” (p. 84) Si tratta di riflessioni che stabiliscono un “ponte”, come si è detto, tra i riferimenti teorici e le ap-

plicazioni pratiche. A tale proposito, nel suo lavoro Viviana Burza sottolinea l'importanza della relazione educativa nella formazione dell'individuo, dato che, "proponendosi come circostanza in cui i soggetti sono implicati in un processo coincidente nella formazione di persone capaci di autonomia, libertà, progetto" (p. 103), essa assume una decisa valenza emancipativa. Analizzare la relazione educativa nella prospettiva della pedagogia critica, dunque, consente non solo di ripensare l'educazione ed il rapporto educativo "oltre ogni intellettualismo e formalismo educativo", ma può anche "proporsi come la prospettiva in virtù della quale elaborare un possibile rapporto tra educazione e democrazia" (p. 106). Ed è proprio in questa prospettiva che si snodano le riflessioni relative alle *applicazioni* delle teorie enunciate; esse, infatti, cercano di ripensare l'educazione alla cittadinanza, all'autonomia individuale, ad una crescita personale che si traduce in sviluppo collettivo. Se è vero, infatti, che la comunicazione pubblica pone la necessità di ripensare ai luoghi dell'educazione e di incoraggiare – anche da parte della classe politica – la "produzione di una comunicazione che può dare sostanza all'agire democratico", piuttosto che "renderlo evanescente" (Caligiuri, p. 160), è allora necessario che si educi ad una nuova idea di cittadinanza a partire dalla scuola, luogo, quest'ultimo, "privilegiato di esercizio di responsabilità nella maturazione di sé e nella partecipazione a un progetto condiviso di convivenza" (De Luca, p. 296). Tale prospettiva formativa non può prescindere dalle possibilità di comunicazione e di scambio offerte dai nuovi media, per cui la rete "potrebbe rappresentare il punto di raccordo di un nuovo modo di pensare, fatto di *comunitarismo* e *universalismo* insieme" (Perfetti, p. 310). Il tutto va considerato nella prospettiva del *lifelong learning*, intendendo dunque la senescenza come punto d'arrivo, in cui il soggetto anziano può completare il proprio percorso formativo (Bossio), da una parte, e l'orientamento – in particolare quello scolastico – come opportunità di formazione del Sé, ancora una volta in prospettiva emancipativa ed autonoma. Anche le riflessioni su alcuni "autori" considerati nella *seconda sezione* riguardano i punti cruciali di cui si è già detto: infatti, nel primo Gentile viene identificata una "*predisposizione pedagogica*", evidente nella constatazione dello stesso filosofo che la formazione è sempre stata formazione dell'uomo, pur se contestualizzata e orientata a fini differenti (Rossi). L'attualità del pensiero di Banfi, invece, è evidente nei suoi scritti sulla scuola, in cui la formazione della capacità critica del soggetto non può che orientarsi "in funzione di una socialità progressiva e democratica" (Trebisacce, p. 179). A proposito di Dewey, si afferma che già nei suoi primi scritti era evidente la stretta relazione tra scuola e democrazia (Pezzano), mentre di De Bartolomeis è ricordato l'interesse per i laboratori come pratica didattica in situazione (Iaquinta). Un contributo a sé sembra quello di Garritano sulla categoria pedagogica della decostruzione, analizzata a partire da Derrida, spesso in disaccordo con le posizioni di Mariani. Un ruolo centrale per la realizzazione di tali finalità pedagogiche è rivestito dal docente, che ha il compito di fornire risposte ai problemi dell'*hic et nunc*; tuttavia, nel caso in cui egli non sia in grado di farlo, "non potrà esercitare il suo scopo principale: promuovere libertà" (Mulè, p. 230). L'articolazione del volume propone una ipotesi di pedagogia critica, fondamentale, per gli Autori, per lo sviluppo ed il rafforzamento dell'idea di democrazia, secondo il principio portante che "non può esistere educazione senza democrazia e, parimenti, non può esistere democrazia senza educazione" (p. 39). (L. Ariemma)

DOCUMENTI E ATTIVITÀ DELLA SPES

VERBALI

Verbale della Riunione del Consiglio Direttivo SPES Reggio Emilia, 3 dicembre 2010

Il giorno **3 dicembre 2010**, alle ore 18.15, così come da convocazione inviata, si riunisce il Consiglio Direttivo SPES, presso l'Aula 6a/6b della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Viale Allegri n. 6, Reggio Emilia, per discutere il seguente **ordine del giorno**: 1. Comunicazioni del Presidente; 2. Situazione finanziaria aggiornata al 3 dicembre 2010; 3. Pubblicazione degli Atti del Convegno di Reggio Emilia; 4. Programmazione delle attività SPES per l'anno 2011; 5. Varie ed eventuali.

Sono presenti i membri del Consiglio Direttivo: Giovanni Genovesi, Elena Marescotti, Vincenzo Sarracino, Luciana Bellatalla, Lucia Ariemma, Piergiovanni Genovesi, Nicola S. Barbieri, Angelo Luppi; sono assenti giustificati: Paolo Russo, Giovanni Gonzi, Donatella Lombello, Angela Magnanini. Sono presenti invitati: Nella Sistoli Paoli, Daniela Ritrovato (membri dei revisori dei conti).

Presiede il Presidente Giovanni Genovesi, verbalizza il segretario-tesoriere Elena Marescotti. Constatato che il numero legale è stato raggiunto, la seduta è aperta.

1. Comunicazioni del Presidente.

Il Presidente apre la seduta rivolgendo un saluto e un ringraziamento a tutti i presenti, e in particolare al Prof. Barbieri, organizzatore del Convegno "*Appuntamenti con l'educazione...*", esprimendo viva soddisfazione, a nome suo e di tutti i soci, per l'iniziativa. Questa riunione del CD, purtroppo, si apre altresì con il lutto per la prematura scomparsa di un socio co-fondatore della SPES: la collega ed amica Maria Rosaria Fiengo, alla memoria della quale tutti i presenti esprimono un affettuoso ricordo, e con il cordoglio per la prematura scomparsa del Prof. Ernesto Bosna, stimato docente di Storia della pedagogia.

Passando alle attività della SPES, il Presidente annuncia ufficialmente la recente pubblicazione del volume che raccoglie gli atti del Seminario di Padova del 3-4 dicembre 2009 (D. Lombello, E. Marescotti (a cura di), *...e venne il 1859. Personaggi ed eventi tra educazione e politica*, Lecce, Pensa Multimedia, 2010), esprimendo viva soddisfazione per la veste editoriale e la qualità scientifica di questo lavoro. Nel sottolineare a tutti i presenti l'opportunità di incentivare le adozioni e gli acquisti da parte delle biblioteche di questo volume, il Presidente ricorda di rivolgersi al Segretario-Tesoriere, Prof.ssa Elena Marescotti, per eventuali ordini cumulativi con lo sconto del 30% per gli autori e per la segnalazione delle eventuali adozioni, al fine di consentire al meglio la distribuzione. Il Presidente invita altresì i presenti a regolarizzare i pagamenti delle eventuali quote societarie arretrate e di quelle per l'annata 2011, estendendo l'invito agli altri soci. Per ciò che concerne, infine, l'assetto delle cariche societarie, il Presidente informa che la scomparsa dei Proff.

Papagno e Fiengo e il venir meno dell'adesione di Messuri comportano una ridistribuzione così definita: Consiglio Direttivo (G. Genovesi, Marescotti, Sarracino, Bellatalla, Russo, Gonzi, Lombello, Ariemma, P. Genovesi, Barbieri, Magnanini, Luppi); Revisori dei conti (Avanzini, Marciano; supplenti: Sistoli Paoli, Ritrovato); Probi viri (Gelati, Marchesini; supplente: Mora). Il Presidente, d'accordo con i membri del CD, ritiene opportuno lasciare così la situazione e di rimediare alle due anomalie intervenute (manca il tredicesimo membro del CD e il secondo supplente dei probi viri) l'anno prossimo, in sede di assemblea dei soci per il rinnovo delle cariche.

2. Situazione finanziaria aggiornata al 3 dicembre 2010

Il Presidente passa la parola al Segretario-Tesoriere che illustra la situazione finanziaria aggiornata ad oggi, comprensiva delle quote ad oggi versate e delle spese sostenute. Il bilancio risulta positivo, anche se, per sostenere sia l'organizzazione di futuri convegni e seminari, sia la regolare pubblicazione del nostro Bollettino, è necessario provvedere al versamento delle quote per gli arretrati e l'anno 2011.

3. Pubblicazione degli Atti del Convegno di Reggio Emilia

Il Presidente passa la parola al Prof. Barbieri, organizzatore del Convegno, il quale informa i presenti di avere raccolto informazioni presso case editrici. Emerge, fra le altre, la proposta d'affidare la pubblicazione degli Atti alla casa editrice CLEUP di Padova, che offre due forme editoriali: quella tradizionale e quella *print on demand*, che pare la più adatta al nostro caso, dato che numerose sono le Relazioni e le Comunicazioni presentate. Il Prof. Barbieri, inoltre, illustra alcune pubblicazioni della CLEUP e a tutti i presenti paiono ben realizzate e curate. Pertanto, il CD, all'unanimità approva, impegnandosi, come di consueto, a garantire per quanto possibile le adozioni del libro e gli acquisti. Dopo approfondita discussione, il CD delibera all'unanimità: di diversificare la lunghezza dei contributi (15.000-20.000 battute per le Comunicazioni, 20.000-30.000 battute per le Relazioni); di fissare al giorno 28 febbraio 2011 la scadenza improrogabile per la consegna dei contributi; di affidare la curatela del volume, come di consueto, all'organizzatore dell'iniziativa e al Segretario-Tesoriere della SPES, ovvero ai Proff. Barbieri e Marescotti. I curatori del volume invieranno quanto prima a tutti i contributori indicazioni dettagliate per avviare la pubblicazione degli Atti. I Proff. Sarracino e P. Genovesi illustrano poi ai presenti l'opportunità di dare vita ad una collana editoriale SPES, magari proprio con l'editore CLEUP, dotata di comitato internazionale. Il Presidente, d'accordo con i presenti, dà quindi mandato ai colleghi proponenti di sondare tale possibilità, contattando colleghi di università straniere, e di comunicare gli esiti di tale esplorazione al CD in tempo utile per la pubblicazione degli Atti di questo Convegno.

4. Programmazione delle attività SPES per l'anno 2011

Il Presidente sottopone al CD la richiesta sua e delle colleghe Proff. Bellatalla e Marescotti di richiesta di patrocinio della SPES per il Convegno di Studi che si terrà all'Università degli Studi di Ferrara nei giorni 14 e 15 marzo 2011, dal titolo "La scuola nell'Italia unita: quale eredità? Un bilancio 150 anni dopo", illustrandone nel dettaglio il programma. Il CD delibera all'unanimità di concedere il patrocinio all'iniziativa.

Il Presidente, poi, entra nel merito del "Bollettino SPES" n. 4/2011, che dovrebbe uscire entro l'anno. Dopo un approfondito confronto, emerge la proposta di costruire il prossimo numero del Bollettino seguendo le consuetudini sino ad ora adot-

tate: ovvero, 40 pagine di articoli, note e recensioni e 8 pagine da dedicare alle notizie e al verbale SPES. Al riguardo, ogni sede universitaria dei fondatori della SPES (Ferrara, Napoli, Cassino, Parma) si impegna ad inviare un articolo e una nota, o un articolo e una recensione, ferma restando anche la possibilità di coinvolgere altri colleghi. Gli articoli devono essere di massimo 20.000 battute, le note tra le 10.000 e le 12.000 battute e le recensioni tra le 6.000 e le 8.000 battute; i pezzi dovranno essere inviati al Presidente via e-mail entro e non oltre il 15 maggio 2011. Per quello che riguarda gli argomenti, il Presidente propone che alcuni articoli possano essere legati ad alcune ricorrenze particolarmente significative dell'anno "11" (ad esempio, la morte di E. Salgari nel 1911, e altri). Il CD approva all'unanimità.

Per quello che riguarda i prossimi seminari e convegni SPES, il presidente ricorda che a fine 2011 è necessario rinnovare, tramite convocazione dell'assemblea dei soci e elezioni, le cariche societarie per il triennio 2011-2013. L'assemblea si collocherà, come di consueto, nell'ambito del convegno nazionale. Il Presidente passa quindi la parola al Dott. Luppi e al Prof. P. Genovesi, che si erano impegnati ad esplorare possibili opportunità di organizzazione dell'iniziativa presso le rispettive sedi. Il Dott. Luppi illustra ai presenti le difficoltà riscontrate a trovare un accordo con l'USP di Bergamo, e il Prof. P. Genovesi rende conto di alcune difficoltà ed incertezze per quello che riguarda la situazione all'Università di Parma e la possibilità di organizzare il convegno in concomitanza di un'altra iniziativa in memoria del Prof. Papagno. Intervengono i Proff. Bellatalla e Sarracino che, vista la situazione, richiedono ai due colleghi di continuare a sondare il terreno per un altro paio di mesi. Intervengono, poi, i Proff. G. Genovesi e E. Marescotti, ventilando la possibilità, laddove né a Parma né a Bergamo fosse possibile, di organizzare il convegno ancora a Ferrara, utilizzando in parte i fondi interni della SPES nella misura dei 600 euro a suo tempo "risparmiati" per la pubblicazione del n. 1 del "Bollettino SPES" di cui l'Università di Ferrara si è fatta carico. Interviene la Prof.ssa Bellatalla, annunciando a sua volta di farsi carico di esplorare la possibilità di organizzare il convegno a Pisa, in collaborazione con la Domus Mazziniana, su un argomento di interesse sia per quest'ultima sia per la SPES, relativo, ad esempio, al tema "L'Unità d'Italia nella letteratura: modelli formativi tra educazione e politica". La Prof.ssa Bellatalla propone infine di fissare per marzo 2011 una riunione del Consiglio Direttivo, in cui, grazie alle maggiori informazioni pervenute, sarà possibile prendere una decisione. Il CD approva all'unanimità.

5. *Varie ed eventuali*

Non essendovi altro da discutere e deliberare, la riunione è chiusa alle ore 19.50.

Il Presidente

Giovanni Genovesi

Il Segretario-Tesoriere

Elena Marescotti

Verbale della Riunione del Consiglio Direttivo SPES del 14 marzo 2011

Il giorno 14 marzo 2011, nella saletta riunioni dell'Hotel San Girolamo dei Gesuati (Via Madama, 40 – Ferrara), alle ore 22.40, si è riunito il Consiglio Direttivo della SPES, con il seguente **ordine del giorno**: 1. Comunicazioni del Presidente; 2.

Proposta di pubblicazione degli Atti del Convegno, patrocinato dalla SPES, “La scuola nell’Italia unita: quale eredità? Un bilancio 150 anni dopo” (Ferrara, 14 e 15 marzo 2011) nella collana editoriale SPES – Editore CLEUP (Padova); 3. Seminario SPES 2011 a Pisa; 4. Varie ed eventuali.

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

Presenti: Giovanni Genovesi, Elena Marescotti, Nicola Silvio Barbieri, Luciana Bellatalla, Piergiovanni Genovesi, Giovanni Gonzi, Angelo Luppi, Paolo Russo, Vincenzo Sarracino, Lucia Ariemma. Presenti invitati: Daniela Ritrovato, Simon Villani. La seduta è valida.

1. Comunicazioni del Presidente

Il Presidente dà il benvenuto a tutti i partecipanti, esprimendo viva soddisfazione per l’andamento del Convegno “La scuola nell’Italia unita: quale eredità? Un bilancio 150 anni dopo”, che si concluderà domani e che vede tra i relatori diversi soci SPES. Tutti i presenti si associano.

Successivamente, il Presidente comunica che, relativamente al volume curato da D. Lombello e E. Marescotti, *...e venne il 1859. Personaggi ed eventi tra educazione e politica* (Lecce, Pensa, 2010), è possibile, per tutti gli autori, acquistarne copie usufruendo dello sconto del 30% sul prezzo di copertina, inoltrando l’ordine direttamente alla casa editrice (tramite e-mail a: susanna.pantaleo@pensamultimedia.it). Infine, per ciò che riguarda la situazione finanziaria della SPES, il Presidente passa la parola al Segretario-Tesoriere, che informa il Consiglio Direttivo che, ad oggi, la disponibilità della SPES ammonta ad Euro 2.202,49. A questa comunicazione, si unisce l’invito a reclutare, tra i propri colleghi e collaboratori, nuovi soci.

2. Proposta di pubblicazione degli Atti del Convegno, patrocinato dalla SPES, “La scuola nell’Italia unita: quale eredità? Un bilancio 150 anni dopo” (Ferrara, 14 e 15 marzo 2011) nella collana editoriale SPES-Editore CLEUP (Padova). Il Presidente propone di pubblicare gli Atti del Convegno in oggetto con la casa editrice CLEUP di Padova, già contattata per la pubblicazione degli Atti del Convegno SPES tenutosi a Reggio-Emilia il 3 e 4 dicembre 2010, così da avviare il progetto di istituire una Collana SPES. Il volume, che sarà curato dal Comitato Scientifico del Convegno medesimo (Genovesi, Bellatalla, Marescotti), raccoglierà i contributi dei soli relatori-partecipanti, che dovranno essere spediti via e-mail a Luciana Bellatalla (luciana.bellatalla@unife.it) entro e non oltre il giorno 15/06/2011. I contributi dovranno essere di 24.000 battute al massimo, note e spazi inclusi. Bellatalla invierà a tutti gli interessati una comunicazione con l’indicazione delle consegne. Il Consiglio Direttivo approva all’unanimità.

3. Seminario SPES 2011 a Pisa. Il Presidente passa la parola a Luciana Bellatalla, che a dicembre 2010, in occasione della precedente riunione del Consiglio Direttivo, si era fatta carico di esplorare la possibilità di organizzare il prossimo Seminario SPES a Pisa, in collaborazione con la Domus Mazziniana, su un argomento di interesse sia per quest’ultima sia per la SPES, relativo, ad esempio, al tema “L’Unità d’Italia nella letteratura: modelli formativi tra educazione e politica”. Bellatalla, al riguardo, riferisce dell’interesse e della disponibilità della Domus Mazziniana e della Provincia di Pisa (che potrebbe metterci a disposizione una sala) per la nostra iniziativa, nonché di una nuova ulteriore proposta. La parola passa quindi a Ritrovato

che illustra una richiesta dell'ANP (Associazione Nazionale Presidi) di Pisa, di cui fa parte, di organizzare, insieme alla SPES, un Convegno, sempre sul tema dell'Unità d'Italia in prospettiva storico-educativa. Il Presidente apre la discussione su queste due possibilità, chiarendo che per non snaturare l'identità della SPES come associazione di esperti della ricerca in questo ambito, la definizione delle relazioni e dei relatori deve restare di competenza della SPES. Intervengono Bellatalla, Gonzi, Luppi, Barbieri, Russo e Marescotti, evidenziando i possibili vantaggi di tale operazione (in termini di finanziamento del Seminario e di ampliamento del circuito e della visibilità della SPES) e ribadendo l'autonomia della SPES nel mettere a punto un programma da sottoporre all'ANP. Al riguardo, prende la parola Barbieri, informando i presenti del fatto che, per il 3-4 novembre 2011, la Facoltà di Scienze della Formazione di Reggio Emilia sta organizzando un Convegno su "I libri che hanno educato gli italiani. 150 anni di Unità educativa"; pertanto sarebbe bene che il Seminario della SPES non rappresentasse una sorta di doppione a livello tematico.

Interviene Piergiovanni Genovesi, proponendo di differenziarci concentrando la nostra iniziativa su fonti diverse, ovvero privilegiando i manuali, i quaderni, le foto di classe, i registri ecc. Tutti i presenti sono d'accordo e Barbieri avanza la proposta di un possibile titolo: "150 anni di scuola in Italia: identità, volti, significati". Il Seminario si dovrebbe svolgere nel mese di dicembre 2011, articolandosi in una giornata e mezza di lavoro e prevedendo, al massimo, 15 relatori. Il Presidente propone di distribuire le relazioni sulla base di una periodizzazione dei 150 anni di storia unitaria e, a livello indicativo, alcuni tra i presenti che intendono partecipare comunicano seduta stante l'arco temporale di interesse: G. Genovesi (1881-1901); Piergiovanni Genovesi (1921-1941); Sarracino (1941-1951); Barbieri (1961-1971); Villani (1971-1981); Ritrovato (1991-2001); Luppi (2001-2011); Bellatalla, Ariemma e Gonzi, pur aderendo all'impegno, si riservano di comunicare successivamente la propria area di intervento. Al momento, si contano quindi 10 adesioni. Dopo approfondita discussione, si decide che gli interessati a partecipare al Seminario con una relazione dovranno inviare a Elena Marescotti (elena.marescotti@unife.it) una e-mail con l'indicazione del titolo e del periodo di riferimento, entro il 30 giugno 2011. Nel frattempo, Bellatalla e Ritrovato si impegnano a meglio definire le due proposte organizzative pervenute e a comunicarne l'esito quanto prima al Consiglio Direttivo, in modo tale che sia possibile prendere una decisione definitiva in tempo utile, anche mediante una riunione telematica. Si approva all'unanimità.

4. *Varie ed eventuali*

Alle ore 23,40, nulla più essendovi da deliberare e in assenza di varie ed eventuali, la riunione è tolta.

Il Presidente

Giovanni Genovesi

Il Segretario-Tesoriere

Elena Marescotti

P.S. Come da comunicazione e-mail inviata dal Segretario-Tesoriere il 17 ottobre 2011 a tutti soci che terranno una relazione al Seminario SPES progettato per il mese di dicembre 2011, si informa che, a causa di imprevisti e sopraggiunti problemi organizzativi, il Seminario è rimandato ai giorni 2-3 marzo 2012.

PROGRAMMA

Seminario SPES – Pisa – 2 e 3 marzo 2011

150 anni di scuola in Italia: identità, figure, situazioni

Venerdì 2 marzo ore 9,00 – 13,00

Presiede Giovanni Genovesi

- 9,00 Saluti e apertura dei lavori
9,30 **Alessandra Avanzini (1861-1871): *Antonio Bruni e la biblioteca popolare***
10,00 **Anna Ingegneri (1871-1881): *La diffusione delle scuole froebeliane ad opera di Adolfo Pick***
10,30 **Giovanni Genovesi (1881-1891): *I programmi di Aristide Gabelli***
11,00 coffee break
11,15 **Elena Marescotti (1891-1901): *“Critica sociale” e l’educazione degli adulti***
11,45 **Luciana Bellatalla (1901-1911): *La proposta di riforma della scuola di Salvemini e Galletti***
12,15 **Giovanni Gonzi (1911-1921): *Dalla legge Daneo-Credaro alla Grande Guerra***
12,45 **Paolo Russo (1921-1931): *La scuola nel pensiero di Piero Gobetti***

Venerdì 2 marzo ore 15,00 – 19,30

Presiede Luciana Bellatalla

- 15,00 **Piergiovanni Genovesi (1931-1941): *Miti fascisti sui banchi di scuola: il mare nostrum***
15,30 **Vincenzo Sarracino (1941-1951): *La ripresa. Lineamenti di organizzazione della scuola e della cultura nel Dopoguerra italiano***
16,00 **Lucia Ariemma (1981-1991): *L’educazione alla cittadinanza a scuola negli anni Ottanta***
16,30 coffee break
17,00 Assemblea SPES e riunione del Consiglio Direttivo

Sabato 3 dicembre ore 9,00 – 12,30

- 9,00 **Angela Magnanini (1951-1961): *Le paraolimpiadi (Roma, 1960) tra sport, politica e diversità***
9,30 **Nicola S. Barbieri (1961-1971): *Tra sport e politica. Le Olimpiadi degli anni Sessanta e la nascita dei “Giochi della Gioventù”(1969)***
10,00 **Simon Villani (1971-1981): *Un decennio di risposte partecipate nella scuola alle nuove istanze socio-culturali***
10,30 coffee break
11,00 **Daniela Ritrovato (1991-2001): *Le mille e una Italia: le mille e una scuola***
11,30 **Angelo Luppi (2001-2011): *Riforme incompiute e pressioni sociali: la scuola dell’incertezza***
12,00 **Interventi e Conclusioni del Seminario**

INFORMAZIONI

La Sezione italiana della *Sodalitas Pro Investigatione Comparata Adhaesa Educationi* (SPICAE), coordinata dal Prof. Giovanni Genovesi, ha pubblicato il volume a cura di Giovanni Genovesi, degli atti del Convegno tenutosi a Ferrara dal 18 al 20 maggio 2009 con il titolo *La formazione docente tra attualità e storia* (Parma, Ricerche Pedagogiche, 2009, pp. 232).

Il volume è acquistabile da parte dei soci SPES al prezzo ridotto di Euro 10,00 (più spese di spedizione) richiedendolo al Segretario-Tesoriere della SPES via e-mail (elena.marescotti@unife.it).

Volumi 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

Donatella Lombello, Elena Marescotti (a cura di), *...e venne il 1859. Personaggi ed eventi tra educazione e politica*, Lecce, Pensa Multimedia, 2010

Nicola S. Barbieri, Elena Marescotti (a cura di), *Appuntamenti con l'educazione...*, Padova, Cleup, 2011

Luciana Bellatalla, Giovanni Genovesi, Elena Marescotti (a cura di), *La scuola nell'Italia unita. 150 anni di storia*, Padova, Cleup, 2011

AVVISI

Riunione del Consiglio Direttivo Pisa – 2 marzo 2012 ore 17,45

I membri del Consiglio Direttivo della SPES sono convocati nel luogo, nella data e nell'ora sopra citati per discutere il seguente ordine del giorno:

1. Comunicazioni del Presidente;
2. Elezione degli Organi collegiali;
3. Riunione del nuovo Consiglio Direttivo;
4. Varie ed eventuali

Il presente avviso vale come da convocazione.

Il Presidente

Giovanni Genovesi

Quote associative

I soci SPES che non abbiano ancora regolarizzato la loro posizione associativa per l'anno 2011 sono pregati di farlo **entro il 31 dicembre 2011**, versando la quota spettante sul **conto corrente postale n. 33405531**.

Il Segretario-Tesoriere

Elena Marescotti

Sommario – n. 4 – a. IV

gennaio-dicembre 2011

Editoriale – 1

Articoli

– *I galatei e l'educazione dall'Unità ad oggi,*

di Giovanni Genovesi – **2**

– *La scuola nel pensiero di Piero Gobetti,*

di Paolo Russo – **11**

– *L'Ateneo di Parma e la Riforma Gentile: un profilo strutturale,*

di Piergiorgio Genovesi – **17**

– *Questioni di democrazia in Italia oggi.*

Alcune riflessioni pedagogiche e politiche su intese di fondo

di Vincenzo Sarracino – **23**

Note

– *La Legge Daneo-Credaro,* di Giovanni Gonzi – **29**

Notizie, Recensioni e Segnalazioni – 35

– *Cent'anni fa moriva Salgari* (G. Genovesi) – *Carlo Matteucci: un ministro dimenticato* (L. Bellatalla) – *Libri per*

parlare e pensare in più lingue (L. Bellatalla) – *Recensione*

a G. Spadafora (a cura di), Verso l'emancipazione. Una

pedagogia critica per la democrazia, Roma, Carocci, 2010

(L. Ariemma)

Documenti e Attività della Spes – 42

– Verbale della Riunione del Consiglio Direttivo (3 dicembre 2010)

(p. 42) – Verbale della Riunione del Consiglio Direttivo (14 marzo 2011)

(p. 44) – Programma del Convegno SPES (Pisa, 2-3 marzo 2011)

(p. 47) – Informazioni (p. 48)