

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

2019

---

Gennaio - Giugno 2019

**a. XI-n. 9**

---

suppl. al n. 208-209 di "Ricerche Pedagogiche"

ISSN 1971-5706 (print) –

ISSN 2611- 2213 (online)

Casella postale 201 – 43121 PARMA

Reg. Tribunale di Parma Decreto

del 04/02/1966 n. 38813

## SOMMARIO

Anno XI, n. 9, Gennaio – Giugno 2019

<i>Saluti per l'apertura del IV Convegno internazionale SPECIES Losanna 15-16 marzo 2018, di Giovanni Genovesi</i>	5
<b>Articoli</b>	
<i>La comparazione educativa: alcune riflessioni, di Giovanni Genovesi</i>	7
<i>L'enseignement en France (2015-2018), di Michel Ostenc</i>	17
<i>La educación en España durante el Franquismo (1936-1975): guerra civil, niveles educativos, represión y depuración ideológica (I), di Pablo Celada Perandones</i>	43
<i>Propaganda di regime tra centro e periferia Una celebrazione "locale" della romanità fascista, di Piergiorgio Genovesi</i>	71
<b>Dossier su <i>History Manifesto</i></b>	
<i>Etica, storia e funzione sociale della storiografia, di Antonia Criscenti</i>	95
<i>Neoempirismo e conoscenza della storia, di Dario De Salvo</i>	107
<i>Tra tempo, durata e cambiamento. Note a margine di un recente volume: a proposito dell'<i>History Manifesto</i>. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa, di Silvia Annamaria Scandurra</i>	117
<b>Note</b>	
<i>Una Penelope nuova, protagonista del suo racconto di vita. Riflessioni su un racconto di Margaret Atwood, "Il canto di Penelope", di Giovanni Genovesi</i>	129

## **Documenti**

Robert R. Rusk, *The Doctrines of the Great Educators*,  
Chapter V – *Comenius*, a cura di Luciana Bellatalla 143

*“Risoluzione legislativa del Parlamento europeo del 26  
marzo 2019 sulla proposta di Direttiva del Parlamento  
Europeo e del Consiglio sul diritto d’autore nel mercato  
unico digitale”*. *Copyright ed altre considerazioni*,  
a cura di Angelo Luppi 157

*Tra corrispondenza interscolastica (Freinet) e fantasia  
creativa (Rodari). Un’esperienza nella scuola primaria*,  
di Antonio Corsi 169

**Notizie, recensioni e segnalazioni** 175

M. Bacigalupi, P. Fossati, M. Martignone (a cura di), *Il sessantotto  
della scuola elementare*; P. Bianchi, *Un ’68 in provincia. Gruppi gio-  
vanili e formazione politica a Suzzara (1966-1969)*, (L. Bellatalla); L.  
Bellatalla, G. Genovesi, *Il De docta ignorantia di Niccolò Cusano sub  
specie educationis*, (G. Gonzi); M. Finelli, *Un amministratore moder-  
no. Guelfo Guelfi e l’etica mazziniana nell’Italia monarchica (1837-  
1911)*, (L. Bellatalla); P. Genovesi, *Parma 1914-1918. Vita quotidiana  
di una città al tempo della Grande Guerra*, (V. Orsomaso); E. Lu-  
ciano, *Immagini d’infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educa-  
tivi*, (G. Gonzi).

**Spigolature bibliografiche** 191

**Collaboratori** 197

*Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review*

# SPES

## Rivista on-line

Supplemento di “Ricerche pedagogiche”  
ISSN 2533-1663

**Direzione e Amministrazione:** SPES – [www.spes.cloud](http://www.spes.cloud)  
Reg. al Tribunale di Parma Decreto del 4-2-1966 n. 38813

**Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi**

**Comitato di redazione:** Giovanni Genovesi, Luciana Bellatalla, Elena Marescotti, Piergiovanni Genovesi, Giovanni Gonzi, Angelo Luppi.

**Comitato Scientifico:** Giovanni Genovesi, Presidente SPES, Luciana Bellatalla, Vice-presidente SPES, Elena Marescotti, Segretaria SPES, Lucia Ariemma (Membro effettivo CD SPES), Piergiovanni Genovesi (Membro effettivo CD SPES), Letterio Todaro (Membro effettivo CD SPES), Simon Villani (Membro effettivo CD SPES), Alessandra Avanzini (membro collegio Probi Viri SPES), Franco Giuntoli (membro collegio Probi Viri SPES), Paolo Russo (membro collegio Probi Viri SPES), Massimo Baioni - Università di Milano; Monica Galfré - Università di Firenze, Pasquale Moliterni – Università di Roma Foro Italico; Tiziana Pironi – Università di Bologna, Edwin Keiner – Libera Università di Bolzano – sede di Bressanone; Iveta Kestere – Università della Lettonia; Margarida Louro Felgueiras – Università di Oporto, Justino Magalhaes - Università di Bragaminho, Damiano Matasci – Università di Losanna, Michel Ostenc – Università di Angers, Irena Stonkuvienė – Università di Vilnius.

**Comitato di Referee:** Luciana Bellatalla (coordinatrice), Susanna Barsotti – Università di Cagliari, Carmen Betti – Università di Firenze, Fabio Bocci - Università di RomaTre, Antonella Criscenti – Università di Catania, Stefano Lentini – Università di Catania, Biagio Lorè - Università di RomaTre, Stefano Oliverio – Università di Napoli Federico II, Vincenzo Sarracino – Università Suor Orsola Benincasa Napoli.

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,  
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XI, n. 9, Gennaio – Giugno 2019, pp. 5-6

## **Saluti per l’apertura del**

### **IV Convegno internazionale SPECIES<sup>1</sup>**

Losanna 15-16 marzo 2018

Giovanni Genovesi

Signore e Signori

Buon pomeriggio a tutti.

Come Coordinatore generale della SPECIES (Society of Politics, Education and Comparative Inquiry in European States) ho il gradito compito di porgere i saluti e il ringraziamento a tutti voi che siete intervenuti a questo nostro Quarto Convegno internazionale.

Mi corre anche il dovere e il piacere di porgere un sentito grazie, a nome della Associazione, a tutti coloro che lo hanno reso possibile, dalle autorità accademiche dell’Università di Losanna al prof. Damia-

<sup>1</sup> Il Convegno internazionale della SPECIES, organizzato dal collega Damiano Matasci, si è tenuto al Géopolis Building dell’Università di Losanna, nei giorni 15 e 16 marzo 2018. Qui riporto i saluti ai partecipanti seguiti da alcune mie riflessioni introduttive. Esse, sia in questo numero e in altri della “SPES” sia in alcuni numeri di “Ricerche Pedagogiche” sono accompagnate da quelle relazioni dei colleghi che man mano ce le manderanno, visto che l’organizzatore del Convegno è stato impossibilitato, per mancanza di fondi, a pubblicare gli atti in un volume cartaceo come avrebbe preferito. “SPES” e “Ricerche Pedagogiche” hanno accettato la richiesta del prof. Matasci di ospitare nei loro fascicoli le relazioni dei colleghi che ce le invieranno, non potendo prendersi in carico la pubblicazione degli atti in un’unica soluzione. Comunque, chi lo vorrà potrà riunire i “pezzi” pubblicati on-line sulle due riviste.

no Matasci, uno dei nostri soci fondatori che si è fatto carico di organizzare questo Convegno.

Ma non voglio certo dimenticare i benvenuti colleghi che hanno dato la loro disponibilità per animare con i loro preziosi contributi le nostre due giornate di lavoro, che auguro proficue e interessanti per tutti.

Fatti i saluti e i ringraziamenti, mi preme aprire i lavori con alcune riflessioni su un tema così intrigante per ogni settore disciplinare e che mi pare colpire in pieno il bersaglio del tema del Convegno: *Ricerca educativa in un contesto globale: prospettive storiche e sfide contemporanee*.

\*\*\*

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,  
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XI, n. 9, Gennaio – Giugno 2019, pp. 7-16

## La comparazione educativa: alcune riflessioni

Giovanni Genovesi

*L'educazione è il settore culturale dove più diffuse sono l'ambiguità e la polisemia dei termini che lo abitano. Il problema comparatistico si può risolvere solo “affidandoci” e studiando il linguaggio, che muta di paese in paese perché alle realtà vengono dati nomi e, quindi, significati diversi. Dunque, occorre impiantare un discorso epistemologico su cosa sia l'educazione e come possa divenire oggetto di Scienza e individuare le piste di ricerca che da essa dipartono.*

*Education is the cultural field where the ambiguity and semantic confusion of its lexicon are very diffused. The problem of comparison can be solved only “gropingly” and on the ground of a lexical research, as the language changes from country to country because realities are given names and, therefore, different meanings. Therefore, it is necessary to work out an epistemological approach to education so to clarify what it is and how it can become an object of Science and identify the paths of research that stem from it.*

*Parole chiave: Comparare, Educazione, Scienza dell'educazione, Linguaggio, Piste di ricerca della Scienza dell'educazione*

*Key-words: Comparison, Education, Theory of Education, Language, Research paths of the Educational Theory*

### 1. Il “punctum dolens”

Le mie riflessioni non hanno certamente l'ambizione di aprire qui ed ora una trattazione articolata sul problema della comparatistica educativa, che peraltro non sarebbe possibile in queste poche righe per una tale *vexata quaestio*, bensì di segnalare alcuni punti che mi sembrano irrinunciabili se si vuole fare ricerca in questo settore.

Il titolo del IV Convegno della SPECIES<sup>1</sup>, *Ricerca educativa in un contesto globale: prospettive storiche e sfide contemporanee*, mette il dito proprio su un settore della ricerca educativa troppo spesso non curato con l'attenzione necessaria.

Mi riferisco al *punctum dolens* della comparazione: cercare di capire quali siano state non solo le vicende ma, soprattutto, le metodologie che ne hanno guidato e supportato la ricerca<sup>2</sup>.

Un ricerca che, come indica il termine “comparare”, vuol mettere in rapporto, paragonare correnti di pensiero, dottrine e fatti circa un determinato settore, nella fattispecie il settore educativo.

Il problema non riguarda solo il settore dell'educazione, ma si estende a tutte le altre scienze perché in tutti i settori della ricerca esso si ripresenta con una ricorrenza inesorabile.

In Italia, sono da ricordare gli studi nel periodo liberale sulle scuole in paesi stranieri, come la Francia, la Germania o la Svezia, per capire come migliorare le nostre “*construendae*” scuole.

Ma erano ricerche mirate a reperire modelli per il nostro sistema scolastico e non si preoccupavano di approfondire il linguaggio sotteso a quei modelli.

Ai nostri giorni, sono state avviate ricerche comparate sull'alternanza scuola-lavoro in Europa, ma non si va al di là dal rilevare le dif-

<sup>1</sup> Cfr. nota 1 nella pagina dei Saluti.

<sup>2</sup> In effetti, non è un caso che a tutt'oggi la stessa SICESE (Sezione Italiana della CESE, *Comparative Education Society in Europe*) abbia dibattuto il problema dell'identità scientifica dell'educazione comparata o comparativa o della Pedagogia comparata. Il seminario di Roma dell'11 aprile 2017 dal titolo *Tendenze attuali e prospettive di sviluppo degli studi comparativi in educazione in Italia. Una riflessione a partire da alcuni testi recenti*, più che affrontare il problema dell'identità di una scienza comparativa in educazione ha preferito, come scrive Niceforo “rifluire nella più cauta e pluralistica locuzione “Studi comparativi in educazione” (cfr. *L'educazione comparata in cerca di identità* – <https://www.tuttoscuola.com/leducazione-comparata-cerca-identita/>, consultato il 3 marzo 2018). Ma si veda al riguardo il saggio curato da Carla Callegari, *L'educazione comparata tra storia e etnografia*, Roma, Anicia, 2016.



ferenze applicative con una ricognizione descrittiva che è un aspetto, ma non certo determinante, per perseguire una ricerca comparata.

## *2. Educazione: il settore più esposto*

Purtroppo, bisogna dire che per il settore dell'educazione, la mancata soluzione al problema si rivela disastrosa perché è il settore dove più diffuse sono l'ambiguità e la polisemia dei termini che lo abitano.

Comunque, questa debolezza è, al tempo stesso, la sua forza, perché o trova una soluzione o non potrà mai essere oggetto di scienza, dato che l'educazione sarà concepita solo come fatto e non come un costrutto astratto, base della Scienza dell'educazione.

## *3. Oltre il fenomeno*

Se è vero che il nostro universo è globalizzato (nonostante le minacce protezionistiche di Trump) e, laddove non lo è, è solo per la mancanza di un sufficiente sviluppo tecnologico, le vicende che scorrono sullo scenario mondiale hanno sempre una similarità impressionante.

Cambiano gli accidenti, ma non la sostanza, i fenomeni ma non la tensione ad andare oltre di essi con l'azione e con una interpretazione che, unite, cercano di afferrare le ipotesi che sorreggono tutte e due: cioè il *noumeno*, la concettualizzazione.

## *4. Comparatistica e globalizzazione*

Ed è qui che si manifesta il problema della comparazione, non tanto a livello delle vicende, dei fatti che sono avvenuti in una qualche parte, ma che, sia pure con accidenti diversi, sono avvenuti anche da altre parti o vi avverranno in forza della globalizzazione.

Essa "contamina", prima o poi, ogni dove, perché ha una capacità di interazione e di duttilità che influenza tutto ciò che può influenzare, uomini, donne, istituzioni e stili burocratici, modalità di imparare e di insegnare, di costruire sistemi educativi, le metodologie e le parole che le impostano.

Questo è il cuore "delle sfide – come dice Matasci nella sua scheda di presentazione del Convegno – poste alla ricerca educativa attraverso il processo di globalizzazione".

Una sfida che, attraverso il linguaggio, mette in discussione “le dinamiche dell'internazionalizzazione dei dibattiti, politici e sulle dottrine educative, esplorando in particolare le interconnessioni tra paesi, istituzioni e individui, la loro profondità storica e le numerose ripercussioni sulla strutturazione delle stesse discipline educative”, che io chiamo piste di ricerca della Scienza dell'educazione.

I veri cambiamenti, oltre, ovviamente, quelli a livello biologico insiti nell'evoluzione della specie, sono tutti compresi a livello del linguaggio.

La comparatistica che si risolve nell'aspetto, sia pure necessario ma insufficiente, di osservare quanto accade in un Paese, paragonandolo con un altro paese, è solo superficiale, incompiuta.

È necessario passare al livello dell'interpretazione dei fatti osservati, al livello ermeneutico e semiotico, che dà loro significato. E questo vuol dire cercare di capire come il linguaggio, che ha contribuito a fare accadere quei fatti, quali inneschi linguistici ha provocato nel nostro settore di studio.

Solo un conoscitore profondo del linguaggio del Paese che intende comparare con il nostro e con un sicuro armamentario epistemologico circa l'educazione può intraprendere una ricerca di Comparatistica educativa.

Tenendo anche conto di dover studiare l'etimo delle parole che rientrano nell'universo educativo e di cui si sospetta che il loro significato (etimo remoto) sia stato sottoposto pesantemente a quello che si dice l'etimo d'uso o etimo prossimo<sup>3</sup>.

## 5. Il linguaggio

Il problema comparatistico si può risolvere solo “affidandoci” e studiando il linguaggio, che muta di paese in paese perché alle realtà vengono dati nomi e, quindi, significati diversi.

Non si deve dimenticare che ogni popolo ha “costruito” una realtà, concreta, corrispondente a una realtà ideale o viceversa, che la designa diversamente da altri popoli che pure hanno percorso uno stesso tragit-

<sup>3</sup> Nel vocabolario Treccani si legge: “Nella linguistica moderna, la forma più antica alla quale sia possibile risalire nello studio della storia di un vocabolo, o anche questa storia stessa, cioè l'etimologia, sia pure limitata al confronto di una parola con una sua forma precedente nel tempo. Nella pratica, si usa distinguere fra *e. prossimo* (o *immediato*) ed *e. remoto* quando, esistendo vari stadi successivi di svolgimento linguistico..., si risale rispettivamente di uno o di più stadi”.

to. E non è solo il nome diverso di quella realtà concreta ma l'insieme ideale, i concetti con cui quella realtà viene riempita.

Il problema si complica: si deve scoprire quali concetti racchiude quella parola che indica, per esempio, la scuola, l'educazione, ecc. Altrimenti non è possibile operare correttamente.

È necessario decidersi e affrontare il problema semiologico di quel linguaggio di quel popolo di cui intendiamo studiare il sistema educativo per compararlo al nostro.

## 6. *Conseguenze e rimedi*

Non farlo comporta il sicuro danno di non cercare neppure che cosa sia, nella nostra lingua, il significato dell'educazione, il termine più usato nel dizionario educativo e anche il più difficile da definire, in ogni lingua.

Dunque, occorre impiantare un discorso epistemologico su cosa sia l'educazione e come possa divenire oggetto di Scienza.

È questo un problema la cui risoluzione è di importanza fondamentale per affrontare scientificamente qualsiasi aspetto che possiamo dimostrare che è educativo.

Non posso certo qui impegnarmi in una trattazione della questione per la quale rimando ad alcuni miei saggi che ritengo più aggiornati.

Comunque mi soffermerò, sia pure sinteticamente per agevolare la corretta comprensione di queste note, sugli aspetti più qualificanti del discorso epistemologico che ho sviluppato circa la Scienza dell'educazione<sup>4</sup>.

Bisogna partire subito dall'evidente constatazione che se si vuole ricercare qualcosa o qualcuno che riteniamo riguardi l'educazione è necessario sapere cos'è l'educazione, spogliandola di tutte le polsemie che l'uso comune del termine si porta dietro.

Un'operazione del genere è altrettanto necessaria se si vuole studiare la comparazione dell'educazione, il modo di organizzarne le scuole tra un Paese è un altro.

<sup>4</sup> Per un approfondimento dei principi che sorreggono queste note, rimando ai miei due seguenti saggi Cfr. G. Genovesi, *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in "Rassegna di Pedagogia", a. LXXV, n. 1-2, gennaio-giugno, 2017 e, con più aspetti trattati, G. Genovesi, *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, in particolare alla Parte Terza sulle questioni epistemologiche sull'educazione.

Per far questo si deve ricorrere alla messa punto della Scienza dell'educazione che sarà la bussola e la guida per la ricerca.

Vediamo, dunque, che cosa sia la Scienza dell'educazione, ossia quella scienza che, per essere tale, costruisce il suo oggetto, l'educazione.

### 6.1. *La Scienza dell'educazione*

È la disciplina che *crea* l'educazione come suo oggetto unico, sia pure sfaccettato, e di cui è l'unica scienza.

Come per ogni altra scienza il suo un oggetto è astratto, un costrutto teorico che è l'educazione ideale o, come direbbe Platone l'*educazionità*, che lui chiama *paideia*.

L'educazione è un oggetto complesso e articolato che persegue un cammino che cerca di portare ogni soggetto alla padronanza di sé, ossia a tendere verso un ideale che non sarà mai raggiunto perché, essendo ideale, non potrà mai convertirsi in reale.

L'*educazionità* ha il suo necessario completamento nella scuola o, per meglio dire la *scuolità*, il concetto di scuola che permette all'educazione fattuale, fenomenica, di funzionare, attivandone il processo infinito, ossia il perseguimento del suo *noumeno*.

Anche la scuola, quindi, è da considerata nella sua dimensione ideale, nella sua astrazione che, procedendo come per l'educazione, può chiamarsi *scuolità*, l'altra faccia della medaglia dell'oggetto della Scienza dell'educazione.

Questo oggetto, lo ripeto, è un costrutto teoretico<sup>5</sup> che la Scienza dell'educazione ha creato per costituirsi come scienza.

È un oggetto dalle molteplici sfaccettature. Di cui ciascuna dà luogo a una pista di ricerca che, necessariamente, ha una struttura scientifica in quanto, come tutte le altre piste di ricerca educative, non può avere altro che una struttura scientifica perché essa è una delle molteplici ramificazioni della Scienza dell'educazione.

Di conseguenza, ciascuna pista di ricerca è, quando opera e ricerca, la stessa Scienza dell'educazione che sta facendo ricerca in un settore particolare che è stato ritagliato dal suo oggetto generale.

<sup>5</sup> Intendo per *teoretico*, come aggettivo il frutto di un processo di concettualizzazione, e quindi teorico, monitorato nel suo procedere da una costante verifica logica.

I risultati di questa ricerca, condotta per esempio dalla pista di ricerca Educazione comparata o Comparatistica dell'educazione confluiranno nel circuito della Scienza dell'educazione.

Questo significa che la ricerca è stata possibile e ha raggiunto dei risultati che possono essere esposti e argomentati logicamente e narrativamente perché c'è una Scienza dell'educazione.

#### *6.2. La Scienza dell'educazione come rete di ricerche*

Una delle metafore più incisive per rappresentare la Scienza dell'educazione è quella della rete, articolata in vari punti di snodo che stanno a significare le varie piste di ricerca all'interno dell'*educazionità*.

La *Scienza dell'educazione* non è un punto di snodo della rete, ma è la ragnatela stessa nel suo insieme in cui ogni snodo può dare vita a varie piste di ricerca. È attraverso queste piste di ricerca, tra le quali la stessa Comparatistica educativa, che la Scienza dell'educazione si attua.

Essa ha la funzione di rendere sempre più approfondita la conoscenza del suo oggetto di studio, l'educazione e la scuola a livello ideale, che è la ragione stessa della sua esistenza.

A quest'opera conoscitiva collaborano tutte le possibili piste di ricerca che sono tese a individuare e farne oggetto di studio le varie articolazioni e sfaccettature che l'oggetto *educazionità-scuolità* può assumere a seconda dei contesti in cui si ipotizza che si rapporti.

È con questo armamentario che il ricercatore in Comparatistica educativa sa definire cos'è l'educazione, sottraendola all'esclusiva fattualità: grazie all'appoggio alla Scienza dell'educazione su cui sa di poter contare per avere l'avallo di scienza per la sua stessa ricerca.

In effetti, la parte epistemologica del discorso educativo è la *condicio sine qua non* per far sì che la ricerca comparatistica educativa possa proseguire, grazie anche la depurazione del linguaggio, applicando sia i nostri passaggi logici sia cercando di capire i passaggi logici usati dagli altri e la diversità che intercorre rispetto ai nostri.

Questo è un lavoro imprescindibile. Si pensi ai vocaboli ritenuti fondamentali per parametrare il settore della ricerca in Scienza dell'educazione: Educazione, Scienza dell'educazione, Didattica, Pedagogia, Scuola, Lezione, Insegnante, ecc.

### 7.1 “falsi amici”: la necessità di evitare la trappola del linguaggio

Tutte queste parole o non esistono in altre lingue, o sono “falsi amici”. Si prenda, ad esempio, Scienza dell’educazione. Qualche termine, nelle lingue europee sembra “avvicinarsi” quasi letteralmente ad esso come nell’inglese *Theory of Education* o nel tedesco *Erziehungswissenschaft*.

Senza un’analisi semantica e storicamente fondata, non si può concludere che espressioni apparentemente simili abbiano lo stesso significato.

Lo stesso vale per gli altri termini ricordati e che, anche se letteralmente sono sul dizionario e se, altrettanto letteralmente, vengono tradotti da una lingua all’altra, creano solo veri e propri fraintendimenti.

Si pensi, ad esempio, al termine “scuola” che non è certo corretto pensare che, sebbene sia usato nel contesto occidentale per più di duemilacinquecento anni, abbia sempre avuto lo stesso significato. È indubbio che è più corretto pensare che il termine “scuola” sia stato usato per indicare realtà diverse sebbene con un generico concetto comune.

Pertanto per comparare le realtà che studiamo con quelle apparentemente analoghe di altri paesi, bisogna capire cosa significano le parole che vengono usate per “tenerle in piedi”; insomma è necessario indagare sul significato che ad esse è dato, cioè quale *noumeno* lo supporti.

Sono le parole che “costruiscono” la realtà concreta. Il soggetto se ne serve perché fa coincidere la dimensione concreta della realtà con una realtà ideale, con un concetto formatosi grazie al linguaggio, frutto di un’ideale assemblea societaria, eredità del confronto con altre culture.

È quindi alle parole che dobbiamo rivolgersi per capire i fatti che vogliamo studiare per una ricerca comparatistica.

Gli aspetti fenomenici sono transeunti, hanno delle similarità che possono ingannare come le parole che ci appaiono di egual significato da una lingua all’altra perché l’orecchio ci porta a sbagliare e perché l’andare a scuola, l’insegnare si fanno riconoscere alla semplice osservazione anche se possono cambiare le parti accessorie, accidentali.

Per chi si limita a descrivere può andare bene e accontentare il lettore, specie il meno provveduto, cui può apparire come una sorta di comparazione.

Ma non la è, perché dire scuola o educazione o didattica, ecc. ha “riempimenti” concettuali diversi da Paese a Paese.

Si fa presto a dire scuola. Ma bisogna capire che cosa si intenda per scuola, quali fini ha, se è la scuola che fa l’insegnante o è l’insegnante che fa la scuola, con quali mezzi, fini e capacità, ecc. L’impegno è senz’altro più pressante se intendiamo svolgere una ricerca di Educazione comparata.

#### 8. *La pista di ricerca di Comparatistica educativa*

La pista della comparatistica in educazione rientra nelle piste di ricerca del reticolo della Scienza dell’educazione, con un incrocio interattivo della pista storico-educativa e quella semiotica.

Ogni pista si avvale del metodo comparativo, specie se intende operare confronti globali (a livello interregionale, intersettoriale e internazionale) per una maggiore conoscenza del fenomeno in oggetto per superare gli angusti limiti etnocentrici, spaziando nell’affascinante mondo della diversità delle culture, linfa vitale di ogni processo educativo.

#### 9. *Un progetto*

Proprio in questa prospettiva, la collega Luciana Bellatalla e chi scrive hanno preso, un paio di anni fa, l’iniziativa di lanciare una *Call for Papers*, rivolta a tutti i membri della SPECIES e ai loro collaboratori, intesa a raccogliere lavori di approfondimento lessicografico sui temi dell’educazione.

Sul progetto, che ognuno può trovare in inglese sul sito della SPES (Società di Politica, Educazione e Storia) [www.spes.cloud](http://www.spes.cloud), mi permetto di rimandare al sito stesso per la sua articolazione in obiettivi e metodo, sperando che qualcuno di noi, oltre me e Bellatalla, abbia la volontà di accettare la sfida<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Il progetto è stato confermato nell’Assemblea della SPECIES del 16 marzo 2018. Credo di facilitare la lettura del progetto riportandolo qui in nota con gli accorgimenti del caso circa le tappe e la presentazione: *Comparative Lexicography in Theory and History of Education*: **1. The project aims** at publishing a comparative dictionary in the disciplines referring to education and its history, as it is evident that every culture defines the same aspects or the same questions with a different linguistic and semantic choices. Not to have a comparative lexicography is the reason of frequent misunderstandings or misinterpretations. **2. Contributors**: to be chosen

Il lavoro di questo Convegno, puntando all'attenuazione della poliseemia dei segni del mondo della ricerca educativa, grazie soprattutto all'avvalersi della Scienza dell'educazione potrebbe rivelarsi una spinta di partenza per un lavoro di Comparatistica educativa che non può più essere rimandato.

#### 10. *Concludendo*

È questa la sfida educativa e storica che dobbiamo accettare e cercare di vincere, sia pure temporaneamente perché la ricerca non può mai avere una fine.

Credo che questo sia un modo tutt'altro che trascurabile per contribuire a rimediare alla lacuna che c'è non solo per ricerche di comparatistica ma per procedere con maggior lena a costruire un significato meno ambiguo e, quindi, più forte e più denotato, del concetto di educazione e delle parole che ne costituiscono l'universo nei nostri Paesi.

among the members of SPECIES and among their collaborators. **3. Words to be defined:** we have to elaborate a short list of the fundamental words of educational speech, as Education in general and in its articulations (as lifelong education, special education and so on), Science of Education (Theory of Education), History of Education, Teacher, Didactics, School, Training, Learning. **4. Method:** every contributor must explain the current use of the chosen word in his/her culture and language, according to a proposed and common outline: 1. Etymology of the word; 2. History of the term, i.e. how, why and when current use asserted itself; 3. Current meaning or meanings. **5. Obviously, every contributor must write his/her paper in his/her native language.** **6. Length:** Every lemma must be between 8.000 and 10.000 characters. **7. Scheduled work:** 1 step – to discuss and to articulate the project by mail ; 2 step – to choose the contributors and to indicate the editor/s of the lexicon; 3 step – to receive the papers so to edit them; 4 Step – to publish the dictionary. **8. Deadline step by step.** The stages of the work will be indicated with those who will join the project. In 2021 Conference SPECIES can present the work to the International Scientific Community in a session of the Conference explicitly devoted to this dictionary.



SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,  
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XI, n. 9, Gennaio – Giugno 2019, pp. 17-41

## L’enseignement en France (2015-2018)

Michel Ostenc

*Le pratiche pedagogiche dell'Educazione Nazionale francese sono destinate a sradicare ineguaglianze sociali a scapito dell'acquisizione di nozioni fondamentali. Il fiorire personale del fanciullo è più importante che l'apprendimento del sapere. Il sistema educativo francese soffre di una cattiva gestione dei suoi mezzi: moltiplicazione dei livelli di decisione e pesantezze amministrative. La “scuola unica” accoglie nella sua uniformità allievi di livelli troppo diversi. Il merito si cancella dietro considerazioni d'eguaglianza sociale che fanno dell'esame di “maturità” un intoccabile monumento nazionale. Ogni selezione è proibita all'università. Da secoli, la Francia è il campo di battaglia filosofico opponendo i partigiani di un radicamento ai sostenitori del discorso universalistico che pretende incarnare. L'insegnamento è al cuore di questo malessere relativo all'identità nazionale. Le liti che lo circondano impegnano convinzioni che sollecitano il fondo dell'essere.*

*Pedagogical practices of French "Education Nationale" are destined to suppress social disparities with prejudice about teaching basics notions. The French education system is hard hit by the increase in decision and bureaucratic levels. The "Ecole unique" include students of different academic standards and the school performances value is smooth out by social equalities considerations. The teaching's problems were central point in French discussions.*

*Parole chiave: Francia, Education Nationale, Scuola, Insegnanti, Selezione*

*Key-words: France, Education Nationale, School, Teachers, Assessment*

En France, l’Education nationale s’attaquait depuis des décennies au scandale ontologique d’un partage inégal de la pensée entre les hommes et un projet de démocratisation visait à détruire l’éducation bourgeoise<sup>1</sup>. L’école passait pour le lieu d’une “violence symbolique” et le “capital culturel pour un facteur d’inégalité. L’école était la proie d’un courant intellectuel et politique qui considérait le monde comme

<sup>1</sup> S. Coignard, *Le Pacte immoral*, Paris, A. Michel, 2011; F. X. Bellamy, *Les Déshérités ou l’urgence de soumettre*, Paris, Plon, 2014; Y. Forestier, *Le malentendu du réformateur des années 1960*, in “Histoire de l’éducation”, n°139, p. 73-92.

une matière à façonner selon les principes dictés par une idéologie victimaire: exploitation sociale et esprit de domination. La résistance à la “loi Savary” (1983-1984) avait conduit certains parents issus des classes moyennes à retirer leurs enfants de l’école publique pour chercher dans l’enseignement privé le respect du mérite et des compétences; mais il fallait en finir avec ce mythe et faire un sort à ce fantasme républicain. Le mérite transformait l’école en machine infernale en plaçant le talent et le goût de l’effort au cœur de la hiérarchie scolaire. Ces notions culpabilisantes minimisaient le rôle des inégalités sociales qui étaient pourtant au centre du système scolaire<sup>2</sup>. Plus sociaux que scolaires, les objectifs de la “loi Jospin” (1989) reposaient sur un égalitarisme éradiquant l’excellence. L’égalité des chances était même insuffisante pour ceux qui revendiquaient une égalité de résultats en supprimant toute distinction de niveau entre les élèves<sup>3</sup>. La “Carte scolaire” devait permettre aux enfants issus de milieux défavorisés d’accéder aux meilleurs établissements afin de favoriser la “mixité sociale”<sup>4</sup>.

La laïcité s’était édiflée en France au terme d’un siècle de luttes contre le cléricisme<sup>5</sup>; mais la loi de 1905 séparant l’Eglise de l’Etat reposait sur la tolérance et la laïcité n’était plus invoquée qu’au nom de la défense de l’école publique. A partir des années 1980, l’islamisme fut perçu comme une menace qui incita la laïcité à se retrancher dans l’intransigeance. Seuls les adeptes d’une “laïcité ouverte” estimaient que ce danger était surestimé et ils dénonçaient les excès d’un “laïcisme idéologique”. Le “Rapport Baroin” (Pour une nouvelle laïcité) (2003) défendait une conception rigoureuse qui réconciliait la tradition gallicane, le scientisme et les racines chrétiennes de la France en suscitant de puissants courants imaginaires nationaux à connotation identitaire<sup>6</sup>. La laïcité française exigeait la neutralité de l’espace public et interdisait le port ostensible de signes religieux en classe. Le “voile islamique” fut interdit à l’école (2004), suscitant les objections de ceux qui considéraient ce problème comme relevant de

<sup>2</sup> D. Guilbaud, *L’illusion méritocratique*, Paris, Odile Jacob, 2018.

<sup>3</sup> F. Duret, *Les sociétés et leurs écoles. Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Paris, Le Seuil, 2010.

<sup>4</sup> S. Coignard, *Le Pacte immoral*, cit.

<sup>5</sup> F. Fourest, *Génie de la laïcité. La laïcité n’est pas un glaive, mais un bouclier*, Paris, Grasset, 2016.

<sup>6</sup> J. Bauberot, *Les Sept laïcités françaises. Le modèle français de laïcité n’existe pas*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l’Homme, 2015.

l'évolution interne de la religion. L'Eglise catholique n'avait-elle pas abandonné d'elle-même le port de la soutane après le concile Vatican II (1962-1965) pour adopter des signes distinctifs plus discrets? Il fut admis par contre que les enfants pourraient choisir leur menu à la cantine scolaire dans le respect des recommandations de leur religion.

En 2015, la France ne consacrait que 5346 euros par an et par écolier, contre 6411 en moyenne dans les pays de l'OCDE. Le nombre de jours d'enseignement à l'école primaire était de 162 en 2016, soit le plus bas de l'OCDE (185 jours), la moyenne des pays européens étant de 182 jours. Les enfants français devaient "apprendre à apprendre" en s'ouvrant aux questions de l'environnement et à la dimension multiculturelle du monde. Cette conception généreuse s'alarmait de l'avenir de la planète avant de doter les jeunes élèves des moyens de la comprendre. L'idée fondatrice de la "loi Jospin" était de permettre à l'enfant de participer à l'élaboration de sa propre éducation. Il avait naturellement la passion de connaître<sup>7</sup>; mais une organisation scolaire rigide entravait ce rapport de curiosité au savoir<sup>8</sup>. L'école avait tendance à faire de la motivation un préalable à la réussite. Il fallait y remédier par une école pour tous, dotée d'une pédagogie favorisant l'envie d'apprendre. Elle devenait le "mentor de la Nation". La méthode de "lecture globale" était jugée plus apte à la compréhension du peuple. Il est vrai que les enseignants en mesuraient les limites. Les enfants arrivaient de l'école maternelle avec un vocabulaire qui pouvait servir à une approche globale de la lecture; mais ils étaient vite soumis à l'étude du "code syllabique"<sup>9</sup>. Le déchiffrement ne suffisant pas à la compréhension, il fallait les confronter ensuite à des textes faciles empruntés à la littérature pour l'enfance. La méthode globale sera abandonnée en 2017. Les sciences cognitives plaident pour un enseignement allant du simple au compliqué, associant lecture et écriture. Pour éviter la dyslexie et autres troubles de l'apprentissage, une pédagogie explicite doit rester de type syllabique. L'enfant doit maîtriser la relation entre les lettres et les sons afin que l'enseignement de l'écriture soit en cohérence avec celui de la lecture. Leur apprentissage s'appuie sur les découvertes des neurosciences<sup>10</sup>.

La rénovation de l'enseignement demandait au maître de se com-

<sup>7</sup> S. Dehaene, *Apprendre! Les talents du cerveau, le défi des machines*, Paris, Odile Jacob, 2018.

<sup>8</sup> Ph. Meirieu, *Le Plaisir d'apprendre*, Paris, Autrement, 2014.

<sup>9</sup> C. Barjon, *Mais qui sont les assassins de l'école?*, Paris, Robert Laffont, 2016.

<sup>10</sup> S. Dehaene, *Les grands principes de l'apprentissage*, 2017.

porter en animateur pour donner libre cours à “l’élan créateur” de l’élève. Ce dernier devait comprendre l’intérêt d’une matière en même temps qu’on la lui enseignait. C’était oublier qu’une science ne saurait être étudiée à travers un prisme idéologique. En outre, l’abus des “activités périscolaires” s’exerçait au détriment des enseignements fondamentaux. La formation dispensée dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) rebaptisés Ecoles Supérieures du Professorat de l’Education (Espé) s’avérait incapable de préparer les futurs enseignants à cette pédagogie nouvelle. En 2016, 85% des stagiaires déclaraient ne pas se sentir prêts à assumer les responsabilités d’une classe et 68% jugeaient insuffisante leur initiation à sa pratique pédagogique. Les directeurs d’écoles primaires percevaient des traitements insuffisants et ne disposaient que de responsabilités limitées. Ils gagnaient 6% de plus qu’un instituteur au lieu de 38, 5% dans les pays de l’OCDE. Leur traitement était de 70% inférieur à celui d’un principal de collège, cet écart étant le plus élevé de l’OCDE (en moyenne 13%). Les directeurs d’écoles primaires n’avaient aucune autorité hiérarchique sur les enseignants, alors qu’il bénéficiaient d’un statut particulier partout ailleurs<sup>11</sup>. La France détenait le record du nombre d’heures consacrées à la lecture et à l’expression écrite alors que les écoliers écrivaient pendant 2 heures hebdomadaires seulement. Certes, le niveau de scolarisation de la population française s’était considérablement élevé pendant les 40 dernières années, mais en creusant les inégalités<sup>12</sup>. La première était celle du langage. Le français et l’arithmétique auraient dû se voir consacrer au moins 20 heures d’enseignement par semaine. On en était loin. Certes, l’écriture cursive en lettres rondes et attachées régnait en maître. Le tracé de cette écriture permettait la fluidité du geste et son implication dans l’apprentissage de la lecture restait majeure. La reconnaissance des lettres passait autant par la mémoire du geste que par la mémoire visuelle. Or, la calligraphie était totalement abandonnée en classe, tout enseignement de la tenue correcte d’un stylo ou d’un crayon ayant pratiquement disparu. Beaucoup d’élèves ne suivaient pas les lignes et mélangeaient le graphisme de certaines lettres sur des cahiers transformés en torchons avec un évident manque de soin. Les performances en orthographe ne dépendent pas uniquement des connais-

<sup>11</sup> OCDE, *Regards sur l’éducation*, Latest Ed., OECD iLibrary, 2018.

<sup>12</sup> OCDE, *Regards sur l’éducation*, Latest Ed., OECD iLibrary, 2016.

sances lexicales mais aussi de la maîtrise graphique<sup>13</sup>.

Près de 35 ans après sa création, le bilan de “l'éducation prioritaire” destinée aux enfants les plus défavorisés restait décevant, ses élèves ayant des résultats inférieurs à ceux des autres. Leur niveau de scolarisation augmentait, mais ils passaient de classe en classe à l'ancienneté et se heurtaient plus tard au mur de l'orientation. L'une des principales causes de cet échec résidait dans une confusion entre innovation et démocratisation. La pédagogie était devenue un “universel en actes” servi par des “activités motivantes” qui entraînaient une division du travail préjudiciable aux élèves<sup>14</sup>. Il semble par ailleurs que l'attrait des primes n'ait pas eu l'effet escompté en fidélisant les enseignants des “zones prioritaires”. Des expériences pédagogiques montraient qu'une réduction des effectifs améliorait le niveau des élèves et réduisait les inégalités<sup>15</sup>. Les programmes de l'enseignement maternel (2008) qui allaient dans ce sens avaient permis de réduire le nombre d'élèves faibles à l'entrée de l'école primaire et le pourcentage serait même tombé de 10 à 3% entre 1997 et 2011<sup>16</sup>. Des cours préparatoires (CP) à 12 élèves permettaient de résoudre le problème du décrochage scolaire précoce. Cette solution fut partiellement adoptée à la rentrée scolaire de 2017, les “Cours préparatoires à 12” (CP 12) imités du projet américain STAR (*Student Teacher Achievement Ratio*) devenant la référence en matière d'égalité des chances. Les écoliers concernés étaient à 75% des enfants d'ouvriers ou d'inactifs, mais ne représentaient encore que 8% des effectifs des Cours Préparatoires. La plupart des enseignants qui expérimentaient ce dédoublement du nombre d'élèves constataient une acquisition plus rapide de leurs compétences; mais les évaluations de septembre 2018 montraient une faiblesse persistante des écoliers âgés de 6 et 7 ans en lecture, écriture et calcul. En outre, cet allègement dans les premières classes primaires s'effectuait au détriment des effectifs des autres classes, préjudiciable à leurs enseignements. L'expérience nécessitait la mobilisa-

<sup>13</sup> Nathalie Lavoie, *Le Geste graphique au début de l'école primaire*, in “Repères 52”, 2015.

<sup>14</sup> M. Demeuse, D. Frandji, D. Greger, J. Y. Rocher (dir.), *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*, Lyon, Ecole Normale Supérieure (E.N.S.), 2011.

<sup>15</sup> Th. Piketty, *L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français. Estimations à partir du panel primaire 1997 et du panel secondaire 1995*, Paris, Ministère de l'Education nationale, 2006.

<sup>16</sup> J. M. Blanquer, *L'Ecole de demain*, Paris, Odile Jacob, 2016.

tion d’enseignants recrutés dans un personnel suppléant ou grâce à la fermeture de classes à faibles effectifs en zones rurales. Le dédoublement posait aussi des problèmes de locaux nécessitant l’annexion de la salle de bibliothèque scolaire ou le réaménagement des espaces de loisirs. Enfin, si le Cours Préparatoire est essentiel, il n’est pas la seule classe où se joue l’avenir scolaire. Les “pédagogistes” jugeaient ce retour aux bonnes vieilles méthodes “tactiquement efficace, mais pédagogiquement ravageur”. On agitait au nez des familles inquiètes des “remèdes miracles” qui n’étaient que des “miroirs aux alouettes”<sup>17</sup>. La loi d’orientation sur l’école de 2013 jugeait les dispositifs d’évaluation en vigueur trop lourds et peu coordonnés entre eux. Une nouvelle échelle fut adoptée qui faisait cohabiter des “objectifs” à atteindre et une notation. Des “livrets sur une page” valorisant les “objectifs” dressaient des bilans périodiques en mentionnant le positionnement de l’élève: “objectifs d’apprentissage non atteints”, “objectifs partiellement atteints”, “objectifs atteints”, “objectifs dépassés”. Sans rétablir un classement toujours traumatisant pour les élèves, les dispositions de 2017 prévoyaient une évaluation plus lisible dès le Cours Préparatoire.

La notion de “grammaire de texte » avait fait son apparition au cours des années 1980-1990. Elle s’inspirait de la “grammaire générative” du linguiste américain Noam Chomsky selon laquelle l’enfant retrouverait tout seul la logique des phrases, son cerveau étant programmé pour le langage. Au nom d’un apprentissage par simple imprégnation, les “pédagogistes” avaient balayé une partie de la grammaire, les élèves l’étudiant au fil des textes sans respecter de progression et se retrouvant au centre des apprentissages sans y être guidés. Il s’agissait d’apprendre la grammaire de façon globale, en délaissant des acquisitions fondamentales. La grammaire qui permet de réfléchir au sens de la langue était étudiée beaucoup plus tard<sup>18</sup>. La notion de “prédicat” fut introduite en 2015 dans les programmes des deux dernières classes de l’école primaire (Cours Moyen 1<sup>o</sup> et 2<sup>o</sup> année) ainsi qu’en 6<sup>o</sup> des collèges. La phrase comportait désormais le sujet et le “prédicat”, qui se composait d’un verbe et de ses compléments dont l’étude était repoussée à plus tard. Or, cette lacune nuisait à la compréhension des accords du participe passé qui s’accorde avec le com-

<sup>17</sup> Ph. Meirieu, *La Réponse. Ecoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes. Pour en finir avec le miroir aux alouettes*, Paris, Autrement, 2018.

<sup>18</sup> D. Manesse, *Pour un enseignement de la grammaire minimal et suffisant. Le Français Aujourd’hui*, “Dunod”, A. Colin, 2008, pp. 103-115.

plément d'objet direct lorsque celui-ci est placé avant l'auxiliaire "avoir". Certains linguistes balayaient cette objection en affirmant que la règle du participe passé était de moins en moins respectée et son usage tombé en désuétude<sup>19</sup>. Les notions anciennes de "groupe verbal" et de complément d'objet ne faisaient plus l'unanimité. D'autres observaient par contre que la règle du complément d'objet direct avait permis à 50% d'une génération de passer le Certificat d'Etudes Primaires (CEP.) dans les années &930. On en était loin en 2015 lorsque dans une dictée de Cours Moyen 2<sup>o</sup> année (CM2), 35% des élèves seulement étaient capables de respecter l'accord du participe passé, contre 66% en 1987. En fait, le "prédicat" qui éliminait les notions de complément d'objet dès les premiers apprentissages était une notion inutilement complexe vouée à disparaître. En 1995, les "compléments circonstanciels" (temps et lieu) étaient encore abordés sous leur forme la plus simple dès le Cours élémentaire (CE). Avec l'apparition du "complément de phrase" dans les programmes des dernières classes de l'école primaire et en 6<sup>o</sup> des collèges, ils n'étaient plus étudiés qu'en 5<sup>o</sup>. Cette grammaire moderne oubliait les relations logiques entre les éléments de la phrase qui constituent l'une des clés de sa compréhension et elle méprisait le caractère structurant des disciplines abstraites. Elle obéissait à une terminologie complexe qui interdisait aux parents d'accompagner sans difficultés l'apprentissage de leur enfant<sup>20</sup>.

Depuis les années 1960, les programmes d'histoire s'efforçaient de construire le lien social avec des communautés aux "mémoires blessées". Dans les années 1980, les milieux "tiers mondialistes" protestaient contre le racisme et revendiquaient le droit aux différences culturelles des populations immigrées<sup>21</sup>. L'expansion coloniale était présentée sous des formes d'une extrême violence entraînant l'expropriation massive des indigènes, l'éradication systématique des religions traditionnelles, le pillage des richesses et le travail forcé dans les plantations. Dans cette perspective, le "roman national" enseigné à l'école primaire reposait trop souvent sur des falsifications historiques pour exalter une nation mythique. Aimer son pays à travers une

<sup>19</sup> C. Brissaud, *La réalisation de l'accord du participe passé avec "avoir". De l'influence de quelques variables linguistiques et sociales*, in "Langage et Société", 1999, n<sup>o</sup> 83, pp. 5-24.

<sup>20</sup> A. Bentolila, *Rapport de mission sur l'enseignement de la grammaire*, Paris, Ministère de l'Education nationale, 2006.

<sup>21</sup> V. Martigny, *Dire la France. Cultures et identités nationales: 1981-1995*, Paris, Presses des Sciences Politiques, 2016.

France éternelle, patriotique et chrétienne relevait d'un fantasme qui pouvait devenir dangereux<sup>22</sup>. Les tenants du "roman national" insistaient par contre sur sa capacité à nationaliser les masses populaires<sup>23</sup>. Les manuels scolaires éprouvaient une sorte de prédilection pour les aspects négatifs de la colonisation et oubliaient le patriotisme des combattants de la Grande Guerre. Ce sommet exemplaire du don de soi leur semblait le symbole de la folie suicidaire de l'Europe. A force de casser l'héritage bourgeois et l'esprit national, l'école en était venue à ne plus fixer de limites aux droits individuels<sup>24</sup>.

Le problème des rythmes scolaires se posait depuis les années 1980, avec le développement des études de chronobiologie. La loi d'orientation de 1989 avait aménagé l'année scolaire en réduisant le travail hebdomadaire à 26 heures. En 2008, la durée de la semaine d'enseignement passait à 24 heures réparties sur 4 jours (lundi, mardi, jeudi et vendredi). Cette réduction des emplois du temps à l'école primaire suscitait les interrogations des spécialistes, sceptiques sur la possibilité d'apprendre mieux en travaillant moins<sup>25</sup>. Une "conférence nationale" (2010-2011) estima que la semaine de 4 jours était inadaptée: elle provoquait un resserrement des enseignements qui engendrait la fatigue des élèves. La "conférence" proposa une semaine comportant au moins 9 demi-journées et suggéra un raccourcissement de la durée des vacances d'été. Dans cette perspective, le "décret Peillon" (2013) mit en place une semaine de 24 heures réparties sur 9 demi-journées, et l'année suivante les activités périscolaires furent regroupées sur un après-midi. L'incidence de ces nouveaux rythmes scolaires sur les compétences des élèves resta très limitée. Les  $\frac{3}{4}$  des enseignants de l'école primaire y étaient opposés et souhaitaient le retour à la semaine de 4 jours. Ils dénonçaient la confusion établie entre le temps scolaire et périscolaire, la fatigue des enfants et la dégradation des conditions d'apprentissage; mais plusieurs grandes villes restaient attachées à cette 9<sup>e</sup> demi-journée. Paris entendait la conserver, la capitale étant en mesure de proposer aux élèves une grande diversité d'activités périscolaires (danse, dessin, codage, informatique, lecture et jeux sportifs). Le retour à la semaine de 'jours sera finalement suivi

<sup>22</sup> O. Loubes, *L'Ecole et la patrie en France. Histoire d'un désenchantement: 1914-1940*, Paris, Belin, 2011.

<sup>23</sup> L. De Cock, B.ît Falaize, *Le Récit du commun*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2016.

<sup>24</sup> J.-F. Braunstein, *La Philosophie devenue folle*, Paris, Grasset, 2018.

<sup>25</sup> A. Prost, *Un Munich pédagogique*, in "Le Monde", mai 2008.



par 40% des communes, les moins dotées en personnel d'animation<sup>26</sup>. L'Education nationale s'engageait à fournir aux communes choisissant le retour à la semaine de 4 jours les activités dont elles s'étaient déchargées sous forme de découvertes culturelles en liaison avec les institutions locales (bibliothèques, musées, conservatoires), de sorties dans les parcs naturels ou de pratiques sportives; mais ces communes perdaient de facto l'aide du "fonds de soutien" aux activités d'animation que leur versait l'Etat. L'école primaire française vivait une situation paradoxale. Elle était ouverte 162 jours par an et 144 seulement avec la semaine de 4 jours, alors que la moyenne européenne était de 185 jours; mais le nombre d'heures de cours était plus élevé que dans les pays de l'OCDE (864 contre 800). Le débat restait ouvert concernant l'efficacité pédagogique des semaines de 4 ou de 5 jours, les rythmes scolaires n'étant qu'un levier parmi d'autres de la réussite des élèves<sup>27</sup>. Il présentait également des implications sociales, les rythmes scolaires ayant un impact sur le temps de travail des parents, celui des femmes en particulier.

Le transfert au collège de l'acquisition des "fondamentaux" primarisait cet établissement sans venir à bout de "l'illettrisme". Le mot qualifiait une incapacité à se servir de l'écrit dans la vie quotidienne en dépit d'une scolarisation durable. En 2011, 7% des personnes âgées de 18 à 65 ans résidant en France métropolitaine où elles avaient été scolarisées pouvaient être considérées en situation d'illettrisme<sup>28</sup>. La France faisait partie des pays de l'OCDE dont le niveau des élèves avait le plus baissé entre 2003 et 2012. Une comparaison basée sur les diplômes montrait que les personnes nées entre 1946 et 1952 étaient plus compétentes que celles de la génération des années 1980<sup>29</sup>. En 2015, un adolescent français de 17 ans sur 10 éprouvait des difficultés à lire et 4% étaient pratiquement illettrés. En 2016, 20% des élèves ne maîtrisaient pas le français à leur entrée au collège et 12% n'avaient ni les compétences, ni les connaissances requises pour en suivre les enseignements. Une enquête Pires classait les élèves français en 34<sup>o</sup> po-

<sup>26</sup> Décret ministériel, 27 juin 2017, "relatif aux dérogations à l'organisation de la semaine scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires publiques".

<sup>27</sup> C. Lelièvre, *Histoire des institutions scolaires (1789-1989)*, Paris, Nathan, 1991.

<sup>28</sup> *Rapport de l'Institut National des Statistiques et Etudes Economiques (I.N.S.E.E.)* 2011.

<sup>29</sup> F. Murat, T. Rocher, *L'évolution des compétences des adultes*, in "Economie et Statistiques", 2012.

sition en lecture, loin derrière la moyenne des pays de l'OCDE. L'année suivante, une enquête Cedre du ministère de l'Éducation nationale montrait qu'un quart seulement des collégiens en fin de classe de 3<sup>e</sup> pouvaient être considérés comme de "bons lecteurs", 15% ayant une maîtrise réduite de la langue. Ces faiblesses condamnaient chaque année 125 000 adolescents à quitter le système scolaire sans diplôme.

La langue française, écrite avant d'être parlée, avait été officialisée par l'Édit de Villers Cotterets, confortée par l'Académie, généralisée par la Révolution et magnifiée par ses écrivains. Elle impose à tout moment le besoin de réfléchir. Accorder les participes, conjuguer correctement les verbes, respecter les genres et les pluriels sont des processus fondamentaux. La langue peut enrichir son vocabulaire; mais elle doit conserver des règles parfois incommodes. Or, elle subissait les atteintes de l'écriture "inclusive" qui féminisait tous les noms et une colonisation anglo-américaine dont les effets discriminatoires nuisaient à son apprentissage<sup>30</sup>. Coupée de ses racines gréco-latines, la langue française oubliaient les adverbes et abandonnait la double négation. Elle subissait les ravages de l'orthographe, la déroute de la syntaxe et l'effondrement du champ sémantique. L'enseignement de la communication se substituait à elle, entraînant déracinement et négation du passé<sup>31</sup>. Car la langue appartient à la richesse d'une communauté au point d'en devenir l'âme et elle possède à ce titre d'immenses vertus civiques. A ces lacunes linguistiques des élèves français, l'enquête Pisa de l'OCDE (2012) ajoutait leurs faiblesses en mathématiques (25<sup>e</sup> rang) et en sciences (26<sup>e</sup> rang).

Un "parcours d'excellence" s'adressait aux enfants défavorisés des collèges en "Zone d'Éducation Prioritaire" (ZEP). Être scolarisé dans ces établissements donnait l'assurance d'être moins nombreux par classe, mais aussi moins bien traité qu'ailleurs. Le temps des apprentissages scolaires y était raccourci en raison de problèmes de discipline et d'un absentéisme plus important des professeurs. En 2016, les enseignants de ZEP consacraient 21% de leur temps à instaurer en classe un climat propice aux études, contre 16% ailleurs. Ils étaient souvent recrutés parmi un personnel contractuel peu formé qui donnait aux élèves des exercices sollicitant la mémoire plus que la réflexion. Les inégalités sociales concernant les compétences en calcul et en

<sup>30</sup> E. Viennot, *Le langage inclusif: pourquoi, comment*, Donnamarie-Dontilly, Editions iXe, 2018.

<sup>31</sup> R. Redeker, *L'École fantôme*, Paris, Ed. du Rocher, 2016.

compréhension de l'écrit ne faisaient que s'accroître et le débat sur la "mixité sociale" au collège était relancé. Certains considéraient que l'enseignement avait atteint un niveau de ségrégation absolument extrême<sup>32</sup>. Les collèges parisiens en étaient la parfaite illustration. Les uns comptaient moins de 1% d'élèves issus de milieux défavorisés (parents ouvriers, chômeurs ou inactifs), d'autres plus de 60%. Le décalage portait aussi sur les collèges de l'enseignement privé (3,8% d'élèves issus de milieux défavorisés) et ceux du public (22,4%).

Le désir d'égalité s'accroît à mesure qu'il se réalise, la moindre différence devenant insupportable. Les sociologues déploraient la faible démocratisation du système éducatif français<sup>33</sup>. Ils l'attribuaient aux cursus différenciés et à leurs effets négatifs sur l'égalité des chances<sup>34</sup>. La méritocratie était décriée. La réforme des collèges imposée par décret ministériel au printemps 2015 considérait les langues anciennes comme des vestiges de l'élitisme. Elles devaient disparaître en tant que discipline à part entière, malgré leur intérêt pour l'étymologie du vocabulaire et leur capacité à introduire la maîtrise de l'expression<sup>35</sup>. La nécessité d'un "socle commun" de connaissances pour tous les élèves conduisait à la disparition des "classes bilingues" qui s'adressaient aux meilleurs d'entre eux. Les "réformateurs" envisageaient la création d'Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) qui permettraient d'articuler formation théorique et activités concrètes. L'élève devenait acteur de son apprentissage et reprenait confiance en lui dans un système éducatif qui avait trop longtemps assimilé ses erreurs à un échec<sup>36</sup>. Cette proximité lui permettait d'acquérir une connaissance intime de lui-même. Le patrimoine littéraire n'était plus étudié par grands courants et époques spécifiques mais par idées conceptuelles ignorant toute chronologie. Les références aux maîtres de la pensée s'effaçaient au profit d'une histoire littéraire réduite à l'éthique des Droits de l'Homme. Les mathématiques perdaient leur capacité de démonstration et les sciences de la nature, la physique et la chimie se présentaient comme des catalogues ignorant toute progression dans l'acquisition des connaissances. Le Brevet des collèges de 2013 reflétait l'évolution des enseignements vers l'interdisciplinarité. L'évaluation en cours d'année portait sur la maîtrise du "socle commun", un

<sup>32</sup> Th. Piketty, "Le Monde", 7 septembre 2016.

<sup>33</sup> Program for International of the OCDE (PISA), 2012.

<sup>34</sup> P. Merle, *La ségrégation scolaire*, Paris, La Découverte, 2012.

<sup>35</sup> Th. Grillet, *Homère, Virgile, indignez-vous!*, Paris, First Document, 2015.

<sup>36</sup> Edgar Morin, *Enseigner à vivre*, Paris, Actes Sud, 2004.

bagage qui mêlait compétences, connaissances et culture. Les épreuves de français, de mathématiques et d'histoire-géographie étaient remplacées par un oral sur des sujets interdisciplinaires à dominante littéraire ou scientifique. Le ministère revint en 2017 à des épreuves par discipline. Le Brevet des collèges comportait alors 4 épreuves écrites en français, mathématiques, histoire-géographie-instruction civique et morale, sciences physiques et chimiques, les deux premières se voyant attribuer des coefficients renforcés. L'interdisciplinarité ne subsistait qu'à l'oral et le contrôle continu en cours d'année intervenait pour la moitié de l'évaluation. Certes, le Brevet des collèges ne donnait pas accès au lycée; mais l'algorithme Affelnet qui en était chargé en 2017 surestimait l'importance du "socle commun" dans ses évaluations. En fait, deux logiques inconciliables s'affrontaient: celle d'un examen donnant accès au lycée privilégiait les épreuves terminales, celle d'une sanction des études du collège valorisait le contrôle continu.

Les débats publics relatifs à l'école étaient devenus un paradigme de la réussite de tous les élèves<sup>37</sup>. Les "réformateurs" voulaient un collège uniforme au cursus pédagogique identique, l'hétérogénéité académique et sociale leur paraissant capable de stimuler les ambitions des plus faibles sans nuire à celles des meilleurs. Ils plaidaient pour une transaction permettant d'atteindre l'excellence pour tous; mais les enseignants avançaient des arguments de fond contre les pratiques interdisciplinaires. Ils étaient blessés par l'abandon progressif du cours magistral où ils se sentaient les dépositaires de savants et d'écrivains qui avaient forgé l'humanité. Ce conservatisme leur paraissait enrichir la modernité en la rendant plus complexe. Les injustices du système éducatif, les ignorances d'une grande partie des élèves, la dégradation de l'image du professeur et de ses conditions de travail nécessitaient une réaction rapide. Les classes bilingues, qui permettaient aux meilleurs de suivre un cursus plus adapté à leurs compétences, furent rétablies ainsi que les langues anciennes avec un ajustement d'horaires<sup>38</sup>. Les humanités classiques devaient être une redécouverte et les ferments d'une nouvelle culture<sup>39</sup>. En 2018, 493.176 collégiens français étudiaient le latin, contre 634.173 en Al-

<sup>37</sup> D. Leschi, R. Debray, *La laïcité au quotidien*, Paris, Gallimard, 2015.

<sup>38</sup> Circulaire ministérielle du 24 janvier 2018 sur les langues anciennes, inspirée du rapport de l'Inspecteur général Pascal Charvet.

<sup>39</sup> P. Judet de La Combe, *L'Avenir des Anciens. Oser lire les Grecs et les Latins*, Paris, A. Michel, 2015.

Allemagne, 875.400 en Italie et 1.630.000 en Espagne<sup>40</sup>; mais un net décrochage se situait lors du passage du collège au lycée, le nombre de latinistes chutant en France de 18 à 4% des élèves.

La condition enseignante était de moins en moins attrayante et le Certificat d'Aptitude à l'Enseignement Secondaire (CAPES), concours de recrutement des professeurs de collège, connaissait une désaffection certaine<sup>41</sup>. En début de carrière, un professeur certifié percevait une rémunération inférieure à celle de ses collègues des pays de l'OCDE. Après 10 années d'ancienneté, il était rétribué avec 34.761 dollars par an, alors que la moyenne de l'Union européenne s'élevait à 37.949 dollars et celle des pays de l'OCDE à 38.419 dollars. Les enseignants étaient moins bien rétribués que les autres fonctionnaires français. En 2015, la rémunération mensuelle nette d'un fonctionnaire de la catégorie A était de 2884 euros et celle d'un professeur de la même catégorie de 2630 euros. Le choix implicite des gouvernements était depuis des années de privilégier le nombre d'enseignants au détriment du montant de leur rétribution et de faire passer le relèvement indiciaire pour tous avant l'indemnisation au mérite. Les débutants étaient condamnés à enseigner dans des établissements difficiles pendant plus de 15 ans avant d'obtenir un autre poste à l'ancienneté. Leur avancement dépendait essentiellement d'une notation établie par un inspecteur général, en moyenne tous les 5 ans. La société considérait l'Education nationale comme un monde privilégié, les enseignants bénéficiant d'un temps de travail très allégé. L'opinion acceptait difficilement qu'un métier de réflexion et de liberté intellectuelle pût échapper en partie au calcul horaire. Elle ignorait les nouvelles servitudes qui pouvaient conduire les enseignants à des troubles psychosociaux profonds. Ils prenaient de plus en plus de congés de maladie (46,4%) qui posaient le problème de leur remplacement. En 2014, le taux de remplacement des congés de maladie et de maternité était de 98% dans l'enseignement privé contre 85% dans les établissements publics. Les professeurs du privé acceptaient plus facilement des heures supplémentaires pour remplacer un collègue absent et les chefs d'établissement recrutaient des remplaçants parmi des étudiants sans recourir aux obligations administratives. Or, les parents d'élèves considéraient l'absence d'un enseignant comme une inégalité flagrante.

<sup>40</sup> P. Charvet, D. Bauduin, *Les humanités au cœur de l'école*, Paris, Ministère de l'Education nationale, 2018.

<sup>41</sup> R. Boyer, J. M. Horenstein, *Souffrir d'enseigner. Faut-il rester ou partir?*, Seneffe, Les éditions Mémogrammes, Ed. de poche, 2013.

En 1988, l'Etat avait été condamné pour manquement pendant un an à l'obligation légale d'enseignement de matières obligatoires inscrites au programme envers un collégien. Le budget de l'Education nationale s'élevait pourtant à 6,1% du Produit Intérieur Brut (PIB) français, contre 5,1% en Allemagne. L'explication venait du nombre élevé des personnels, le secteur administratif annexe représentant une charge plus forte en France (23%) que dans les pays de l'OCDE (18%). L'Education nationale comptait plus de 200 000 emplois non enseignants sur un total de 1.039.900 fonctionnaires. Les effectifs des classes restaient surchargés alors que 62 576 agents bénéficiaient du statut d'enseignant titulaire sans enseigner. L'administration entretenait 17 régions académiques, 30 académies et 97 directions académiques employant autant de personnel. L'Education nationale méritait plus que jamais son surnom de "Mammouth".

Les chefs d'établissement qui s'investissaient dans l'encadrement pédagogique obtenaient généralement une meilleure collaboration entre les enseignants; mais ils n'étaient que 8% à assister au déroulement des cours contre 0% en moyenne dans les pays de l'OCDE. L'autonomie leur aurait permis de recruter des enseignants en fonction de la spécificité de leur établissement; mais elle serait perçue comme une violation de l'indépendance pédagogique des professeurs et une atteinte à leur haut niveau scientifique garanti par les concours de recrutement nationaux. En fait, l'idéologie du "collège unique" se heurtait à la diversité des enfants et au corporatisme des enseignants<sup>42</sup>. Dans certains établissements, un renversement des valeurs devenait préjudiciable aux études et la bonne conduite d'un élève était tournée en dérision par ses camarades. Dans l'enceinte de l'école, les toilettes, la cour de récréation et le terrain de sport étaient le théâtre de violences physiques et psychologiques. Un modèle de virilité largement mythifié acculait ses victimes à la "phobie scolaire"; mais le refus d'aller à l'école pouvait aussi s'expliquer par la crainte de décevoir les parents. Les élèves français étaient trop anxieux sous une apparente décontraction et ils manquaient de persévérance. L'école ne parvenait pas à développer en eux le sens du collectif: ils éprouvaient un faible sentiment d'appartenance à leur établissement et peu de capacité à coopérer entre eux. Les élèves français présentaient une forte défiance envers le système scolaire et plus du tiers d'entre eux considéraient

<sup>42</sup> Ch. Saint Etienne, *Relever la France. Etat d'urgence*, Paris, Odile Jacob, 2016.

que leurs relations avec leurs enseignants n'étaient pas bonnes, soit le plus haut niveau de conflictualité au monde<sup>43</sup>. Les méthodes pédagogiques ne prenaient pas suffisamment en compte la psychologie des enfants. Les parents ne paraissaient guère s'inquiéter du mode de vie délétère qui poussait 70% des jeunes adolescents à se rendre en classe avec un engin motorisé. En France, 14% des garçons et 6% seulement des filles âgés de 15 ans exerçaient une activité physique quotidienne<sup>44</sup>. Plus de la moitié des 11-14 ans et 60% des 15-17 ans passaient plus de 3 heures par jour devant un écran. Ils auraient dû en consacrer au moins une à des activités physiques pour rester en bonne santé.

Créé par Napoléon pour forger l'élite de la Nation, le lycée ne comptait que 20 000 élèves en 1930. Organisé en multiples filières, il en accueillait maintenant plus de 2 millions.

Un vif débat concernait le rôle des parents, leur contribution aux progrès scolaires et à la personnalité sociale de leurs enfants risquant de nuire à l'égalité des chances. Dans la filière des "Sciences Economiques et Sociales", les élèves apprenaient qu'ils n'étaient qu'une construction élaborée par leurs parents. Certes, la "théorie du genre" n'était pas admise dans l'Education nationale, mais les programmes des "Sciences de la Vie et de la Terre" affirmaient que le sexe biologique ne permettait pas d'identifier la masculinité ou la féminité. Chaque révision des programmes d'histoire suscitait des polémiques<sup>45</sup>. Les disciplines historiques subissaient l'influence du structuralisme et des sciences sociales. L'étude des civilisations satisfaisait un goût de l'exotisme et s'insérait dans une prédilection pour les phénomènes de longue durée. L'histoire globale lançait l'offensive contre le "récit national". Seule une humanité dotée d'une civilisation unique pouvait relever les grands défis du monde contemporain<sup>46</sup>. De vastes fresques embrassaient le monde entier et un nouveau mode de répartition des sociétés humaines correspondait au nomadisme lié à la mondialisation<sup>47</sup>. Pour connaître les puissances émergentes du XXI<sup>e</sup> siècle, il fal-

<sup>43</sup> Conseil Economique et Social, *L'école en France. L'éducation prioritaire*, octobre 2018.

<sup>44</sup> Rapport de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique (OCDE), 2015.

<sup>45</sup> L. De Cock, *Sur l'enseignement de l'histoire. Débats, programmes et pratiques de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle à nos jours*, Montreuil, Libertalia, 2018.

<sup>46</sup> Y. N. Harari, *21 leçons pour le XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris, A. Michel, 2018.

<sup>47</sup> M. Lussault, *Hyper-lieux. Les nouvelles géographies de la mondialisation*, Pa-

lait mobiliser les sciences du présent au même titre que celles du passé. L'anthropologie cherchait à comprendre les modes de pensée des individus et la sociologie l'élaboration de leurs systèmes sociaux. Cette conception, illustrée par l'introduction de la période très contemporaine dans les programmes des classes Terminales des lycées (1983), générait des polémiques. La Nation était au cœur des débats. Les uns estimaient qu'au siècle de la mondialisation, l'Etat n'avait plus besoin de récits enrôlant le passé; d'autres insistaient au contraire sur la crise identitaire qui jouait en faveur de l'histoire et de ses racines. Le "récit national" n'était pour les uns qu'un "roman imaginaire", alors que ses défenseurs soulignaient son rôle civique dans la formation d'une communauté. En fait, la Nation française s'était constituée par la structuration de l'Etat aussi bien que par une mobilisation du corps social favorisant l'émergence du citoyen.

Le lycée coûtait trop cher au vu des résultats décevants de ses élèves<sup>48</sup>. Les lycées professionnels ne tenaient pas compte des métiers d'avenir et ne donnaient pas assez de place à l'apprentissage<sup>49</sup>. En moyenne, l'Education nationale dépensait 10.102 euros par lycéen et par an en 2015, contre 7347 euros dans les pays de l'OCDE. La masse salariale intervenait pour 53% dans un financement assuré à 67, 5% par l'Etat et à 19,4% par les régions. Ce surcoût s'expliquait par un nombre d'heures d'enseignement supérieur à celui des lycées allemands ou anglais (1108 heures contre 933 ou 950), réparties sur une année plus courte (36 semaines). Le traitement de l'enseignant français qui plafonnait à 35 051 dollars était inférieur à la moyenne de l'Union européenne (39 918 dollars) et à celui de l'OCDE (40.686 dollars); mais les obligations de service réglementaires en France n'étaient que de 15 heures hebdomadaires pour les professeurs agrégés et de 18 heures pour les titulaires du CAPES, ce qui induisait des coûts supplémentaires en termes de recrutement et de remplacement. En effet, 35, 5% des professeurs de lycée avaient pris au moins un congé de maladie ordinaire en 2012-2013<sup>50</sup>. Les absences de plus de 15 jours posaient d'importants problèmes à l'administration. Les pro-

ris, Le Seuil, 2017.

<sup>48</sup> Cour des Comptes, *Le coût du lycée*, septembre 2015.

<sup>49</sup>J. M. Blanquer, *Construisons ensemble l'école de confiance*, Paris, Odile Jacob, 2016.

<sup>50</sup> Note de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (D.E.P.P.), in "Études et Statistiques de la DEPP", février 2015.



fesseurs français n'enseignaient qu'une seule discipline contre deux chez leurs collègues allemands, ce qui rendait leur remplacement plus difficile. Le coût élevé du lycée français s'expliquait aussi par le nombre de ses enseignements. Ceux de "Langue et culture d'origine" (Elco) initialement dispensés aux enfants de travailleurs étrangers que l'on croyait destinés à rentrer dans leur pays d'origine, furent rebaptisés "Enseignements internationaux de langues étrangères" (Eile) dans les années 1980. Le lycée offrait un éventail allant de la 3<sup>e</sup> langue vivante aux "sections européennes". La filière générale proposait 15 enseignements facultatifs en classe de 2<sup>e</sup>, 11 en classe de 1<sup>e</sup> et 15 en classe Terminale. Il s'agissait d'une spécialité française, les autres pays de l'OCDE concentrant au contraire leurs enseignements sur les matières fondamentales. Or, le coût de ces options pouvait être très supérieur à celui des disciplines obligatoires. La demande d'un enseignement d'arabe était une nouveauté. Pendant 150 ans, d'histoire de l'immigration en France, c'était la première fois que des personnes qui en étaient issues voulaient retrouver leur langue d'origine.

Les lycées avaient aussi des classes préparatoires qui coûtaient cher. Elles comptaient 87.600 élèves en 2015, des effectifs en hausse de 3,2%. Les "Sections de Techniciens Supérieurs" (STS) qui conduisaient au Brevet de Technicien Supérieur (BTS) avaient 265.000 élèves. Or, l'Education nationale dépensait 15.020 euros par an pour ces élèves, contre 11.310 pour un lycéen. En moyenne, un élève de la filière générale et technologique coûtait 9700 euros par an dans un lycée d'Etat et 5100 euros seulement dans le privé. Dans les filières professionnelles, l'écart était plus important encore (14.000 et 8700 euros). Plus du tiers de cette différence s'expliquait par le poids de la masse salariale enseignante, les professeurs agrégés mieux rétribués étant plus nombreux dans le secteur public (26,6% contre 7,7%) et le privé ayant recours davantage à un personnel contractuel (21% contre 6%). Le directeur d'un lycée privé disposait en effet de pouvoirs en matière de recrutement de ses professeurs dans un cadre moins rigide que celui de l'enseignement public. Enfin, pour des raisons historiques, géographiques et politiques, la France possédait trop de lycées d'Etat. Ils étaient 4 291 recensés en 2011, 11% d'entre eux scolarisant moins de 100 élèves, soit 1% des lycéens. Les réticences à la modernisation de la didactique interdisaient les économies. Les parents d'élèves français ne croyaient pas à l'intelligence artificielle<sup>51</sup>. Une écrasante

<sup>51</sup> L. Alexandre, *La guerre des intelligences*, Paris, J.C. Lattes, 2017.

majorité estimait qu'elle réduirait les opportunités professionnelles des jeunes générations<sup>52</sup>. Ce pessimisme était partagé par les enseignants qui se montraient sceptiques envers le basculement des manuels scolaires vers le numérique. Pleins de défiance à l'égard des institutions politiques et syndicales, les lycéens préféraient participer à la vie de la cité en s'engageant dans des associations humanitaires et dans la défense de l'environnement<sup>53</sup>.

La maltraitance des enfants restait préoccupante. En 2016, elle concernait 70 000 mineurs souvent victimes de sévices dans le cercle familial<sup>54</sup>. L'Etat plaçait des enfants en famille d'accueil, mais dépensait pour eux jusqu'à 44 000 euros par an alors que 70% d'entre eux n'obtenaient aucun diplôme. L'Education nationale ne s'inquiétait guère des comportements à risque dans ses établissements. La plupart des violences relevées en 2015 restaient verbales, mais elles étaient suivies par des violences physiques (30%). Il régnait chez les élèves une hiérarchie étrangère à la réussite scolaire qui reposait sur un charisme n'excluant pas la cruauté envers les plus faibles<sup>55</sup>. Selon le ministère de l'Education nationale, 10% des élèves étaient victimes de harcèlements. La consommation et le trafic d'alcool ou de stupéfiants augmentaient aux abords des lycées et en internat. L'Observatoire français des drogues et des toxicomanies (OFDT) notait une importante recrudescence de l'expérimentation de cannabis chez les adolescents entre 2011 et 2014. Près d'un jeune de 17 ans sur 2 en avaient consommé, s'en procurer étant relativement facile. La loi interdit la pornographie aux adolescents âgés de moins de 18 ans; mais en 2018, les professionnels de santé s'inquiétaient de la diffusion de films "classés X" visionnés par les adolescents sur des smartphones échappant au regard de leurs parents. Le "Sondage Opinionway" publié en avril 2018 sur le journal "20 Minutes" affirmait que 62% des jeunes adultes avaient consulté leurs premières images pornographiques avant 15 ans, 11% avant 11 ans. Les jeunes de 14 à 24 ans visionnaient ces images au moins une fois par semaine et, dans la tranche

<sup>52</sup> Groupe bancaire HSBC, *Value of Education. Construire pour l'avenir*, HSBC Holding, mars-avril 2018.

<sup>53</sup> Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco), *Les évaluations Blanquer remises en question par les enseignants*, 7 septembre 2018.

<sup>54</sup> M. Créoff, F. Laborde, *Le Massacre des innocents. Les oubliés de la République*, Conseil National de la Protection de l'Enfance (CNPE), 2018.

<sup>55</sup> E. Piquet, *Harcèlement scolaire en 100 questions*, Paris, Taillandier, 2017.

d'âge de 14 à 17 ans, 9% les regardaient une ou plusieurs fois par jour. Outre l'image dégradante de la femme, ces films pouvaient conduire à des phénomènes d'addiction et leur vision répétitive à des inhibitions.

Le baccalauréat sanctionnait la fin des études secondaires et donnait accès à l'enseignement universitaire. Depuis la fin des années 1960, il était devenu un droit auquel tous les élèves pouvaient prétendre; mais entre les 31 bacheliers de 1809 et les 715.210 lauréats de 2016, les temps avaient bien changé. Le nombre de bacheliers issus des filières générales était passé de 260.000 à 370.000 entre 2000 et 2007, celui des bacheliers technologiques de 75.000 à 190.000, les bacheliers professionnels restant autour de 150 000; mais alors qu'en Allemagne 33% des élèves obtenaient "l'Abitur" en 2014, 78% des élèves français étaient reçus au baccalauréat en 2016, toutes filières confondues. Le diplôme ne reflétait plus le niveau réel des élèves et s'avérait incapable de les orienter. Avec 2900 sujets d'examen différents à préparer chaque année et une douzaine d'épreuves par filière, soit 2 fois plus qu'en 1970, le ministère ne cessait d'alourdir l'examen. Les candidats pouvaient choisir entre 58 langues vivantes étrangères, régionales ou de signes, allant de l'anglais au chinois en passant par le persan, l'hindi, le tamoul, le corse ou le créole. Lors de la session de 2013, 221.500 épreuves facultatives furent organisées, 20 d'entre elles étant choisies par moins de 50 élèves. La démocratisation de l'enseignement avait multiplié les filières, avec un baccalauréat technologique comprenant une dizaine de séries et un baccalauréat professionnel proposant 90 spécialités. En 2015, le baccalauréat français comptait entre 12 et 16 épreuves facultatives, contre 5 en Allemagne.

Un rapport parlementaire sur les "liens entre le lycée et l'enseignement supérieur" (8 juillet 2015) préconisait la réduction du nombre d'épreuves finales du baccalauréat et un contrôle continu en cours d'année pour les matières à option. Le Conseil Supérieur de l'Education nationale suggérait qu'à partir de la rentrée de 2016 les redoublants puissent conserver pendant 5 ans les notes supérieures à la moyenne obtenues à l'examen. Ce système devait réduire le nombre de candidats dans ces épreuves, tout en leur permettant de se consacrer davantage aux disciplines où ils présentaient de réelles faiblesses; mais les syndicats d'enseignants s'inquiétaient de la non activité de ces élèves pendant les heures d'enseignement consacrées aux matières qu'ils ne devraient plus repasser à l'examen. L'organisation des établissements serait perturbée dans ces "lycées à la carte". La complexité de l'examen le rendait plus onéreux. En 2011, un rapport conjoint

des inspections générales des Finances et de l'Education nationale avançait un coût oscillant entre 90 et 100 million d'euros; mais il ne s'agissait que des frais d'organisation des épreuves ne prenant pas en compte les dépenses induites. Si on y ajoutait l'annulation de 3 semaines de cours au mois de juin du fait de l'immobilisation des salles de classes, l'accumulation d'épreuves bien avant la date officielle des écrits et les oraux de langues vivantes qui réquisitionnaient des milliers d'heures, on atteignait autant de cours supprimés pendant que les enseignants continuaient à percevoir leur traitement.

Une réforme du baccalauréat nécessitait donc un examen resserré autour de quelques épreuves seulement, les autres étant évaluées en contrôle continu au cours de l'année scolaire. Cette simplification aurait rapproché la France des autres pays européens: 3 ou 4 épreuves en Allemagne, 3 épreuves écrites et un oral interdisciplinaire (*Colloquio*) en Italie. Il est en effet démontré que dans la plupart des filières du baccalauréat français quelques épreuves à fort coefficient suffisaient à assurer le succès ou l'échec du candidat. Il n'était donc pas utile de recourir à une dizaine de matières à l'examen pour identifier les élèves reçus. Sans doute, un diplôme obtenu suite à la seule évaluation des résultats en cours d'année permettrait d'économiser le coût faramineux de l'organisation actuelle. L'autorité des enseignants serait renforcée dans leurs classes et on pourrait scolariser les élèves au mois de juin; mais ce diplôme n'aurait plus la même valeur selon le niveau du lycée où il serait délivré<sup>56</sup>. On ne manquerait pas d'opposer un "bac Saint Denis" sans valeur obtenu dans une banlieue populaire de la capitale à un "bac Quartier latin" décerné dans les meilleurs lycées parisiens. La réduction de l'examen terminal à 6 épreuves au lieu de 12 s'était déjà heurtée à de fortes oppositions qui avaient fait échouer le projet en 2005. En fait, le baccalauréat n'était plus un examen fiable pour l'enseignement supérieur. Son taux de réussite approchait les 90%, alors que la moitié des bacheliers échouaient à la fin de la 1<sup>o</sup> année d'université; mais si tous les acteurs du monde éducatif s'accordaient sur la nécessité d'une réflexion à son sujet, ils divergeaient sur les remèdes à lui administrer.

Pendant que l'Angleterre se dotait des Red Brick Universities, l'Allemagne du modèle humboldtien et les Etats-Unis et celui de Jefferson, l'Etat français privilégiait la cohabitation de deux systèmes

<sup>56</sup> C. Obadia, *Kant prophète ? Eléments pour une europhilosophie*, Nice, Paradigma, 2014.

d'enseignement supérieur fondés sur des établissements à faibles effectifs. Les grandes écoles avaient pour mission de former l'élite de la Nation en sélectionnant rigoureusement leurs élèves par des concours organisés à l'issue de classes préparatoires. Les universités étaient au contraire accessibles à tous les bacheliers. Les grandes écoles représentaient le versant éducatif d'une histoire politique au cours de laquelle l'université s'était vue progressivement marginalisée. Au nom du principe intangible d'une accession à tous, un bachelier pouvait s'inscrire à l'université en Lettres ou en Médecine quel que fût la nature de son baccalauréat. Les diplômes universitaires étaient sans doute dévalorisés<sup>57</sup>; mais les diplômés de l'enseignement supérieur connaissaient en 2015 un taux de chômage de 13% seulement, 3 ans après la fin de leurs études, contre 26% pour ceux qui n'avaient pas dépassé le secondaire et 50% pour les non diplômés<sup>58</sup>. La loi sur l'enseignement supérieur de 1984 prévoyait pour les filières universitaires à capacité d'accueil réduite une réglementation qui n'avait jamais existé.

Entre 2012 et 2015, l'augmentation du taux de réussite au baccalauréat avait entraîné tous les ans un afflux de 50.000 étudiants supplémentaires pendant que le taux de bacheliers généraux passait de 56,4% à 63,5%. Le nombre d'étudiants s'élevait de 2.230.000 en 2009 (dont 1.250.000 à l'université) à 2.597.000 en 2015 (dont 1.711.000 à l'université). En 2018, les filières sélectives étaient les plus demandées: classes préparatoires aux grandes écoles, Instituts Universitaires de Technologie (IUT) et Ecoles d'ingénieurs (68%). En 2016, 44% des étudiants inscrits à l'université n'avaient pas obtenu de licence; mais toute sélection était assimilée à un passé révolu incapable de répondre aux défis du monde moderne. Les présidents d'université réclamaient depuis des années la mise en place de "prérequis" exigeant un niveau minimum d'un élève de classe Terminale du lycée pour entrer en licence; mais ces propositions se heurtaient au dogme de l'égalité des chances. La solution intermédiaire entre la sélection et le maintien du système en vigueur consistait à améliorer l'orientation et l'information des lycéens, à offrir plus de places dans l'enseignement universitaire court (IUT) et à créer des années de remise à niveau pour les bacheliers les plus faibles; mais cette éventualité ne manquait pas

<sup>57</sup> M. Duru-Bellat, *L'inflation scolaire*, Paris, Le Seuil, 2000.

<sup>58</sup> Centre d'Etudes et de Recherches sur la Qualification(CEREQ), septembre 2015.

d’être taxée de “sélection déguisée”. La France répugnait aux tests, la rédaction restant un point-clé de sa notation. Depuis 2008, un système informatique “Admission Post Bac” (APB) présidait chaque année aux destinées de près de 800 000 élèves. De vives critiques dénonçaient l’opacité de ses critères. En juillet 2016, 62 328 bacheliers n’avaient toujours pas trouvé de place à l’université et en juin 2017, ils étaient encore 65 000 pendant que 40 000 bacheliers supplémentaires se pressaient aux portes de l’enseignement supérieur. Tenues d’absorber un flux d’étudiants croissant dans un contexte juridique contraignant, certaines universités imaginaient des dispositifs de contournement qui les exposaient aux sanctions des tribunaux administratifs. Le problème se posait surtout au niveau du master, 16% seulement d’une classe d’âge ayant obtenu ce diplôme en 2016. Le ministère finit par dresser une liste des formations autorisées à sélectionner leurs étudiants; mais les étudiants licenciés dont la candidature était refusée en master devaient recevoir 3 propositions de formation de même niveau dans des filières moins encombrées. Les syndicats d’étudiants reprochaient à cette sélection d’obéir aux déterminismes sociaux. Ils rappelaient qu’en 2015, les enfants de cadres représentaient 26% des diplômés du Brevet de Technicien Supérieur (BTS) (bac+2), 51% des titulaires d’un master (bac+5) et 67% des doctorats (bac+8)<sup>59</sup>. En Médecine, un *numerus clausus* limitait le nombre de places ouvertes au concours à la fin de la première année en générant un énorme gâchis<sup>60</sup>.

En 2018, l’APB a été remplacé par le “Parcoursup” qui autorisait les universités à consulter les dossiers scolaires des candidats. Les critères portaient sur la notation, l’autonomie, les méthodes de travail, l’esprit d’initiative et la capacité des candidats à s’investir. Les rectorats fixaient des quotas à l’admission d’élèves venus de l’extérieur afin de permettre aux candidats de fréquenter un établissement universitaire de leur région. Inversement, des quotas contraignaient les universités les plus cotées à accepter des candidats venus de lycées moins appréciés. Les rectorats établissaient un taux minimum de boursiers qui devaient être accueillis dans les grandes universités. Ces critères étaient sujets à caution, notamment la prise en compte de la notation décernée par les lycées des candidats qui était souvent surestimée. En outre, les lettres de motivation des candidats n’étaient pas suffisam-

<sup>59</sup> *Ibidem*.

<sup>60</sup> M. O. Deplaude, *La Hantise du nombre. Une histoire du numerus clausus de médecine*, Paris, Les Belles Lettres, 2015.

ment prises en compte et les pondérations de notes différaient suivant les filières<sup>61</sup>. En 2018, les 2/3 des vœux émis par les 810 000 candidats se portaient sur des filières sélectives, comme les classes préparatoires, les IUT et les BTS. Ces dernières formations auraient dû être réservées aux bacheliers technologiques ou professionnels, mais ils en étaient souvent exclus au profit de bacheliers généraux jugés plus aptes à réussir des études supérieures. Cette anomalie servait d'argument aux détracteurs du "Parcoursup" qui lui reprochaient de donner une réponse purement technique au manque de ressources universitaires. La dotation financière des universités ne prenait pas suffisamment en compte le dynamisme de la recherche et la réussite des meilleurs étudiants. Un nouveau financement devait répondre au pessimisme quant à la capacité du système éducatif à déboucher sur un emploi. En France où le travail définit socialement l'individu, 32% seulement des parents considéraient en 2018 que l'accès aux études supérieures était la promesse d'un avenir pour leurs enfants<sup>62</sup>. Persuadés d'appartenir à une génération sacrifiée, beaucoup d'étudiants étaient prêts à quitter la France, si l'occasion se présentait<sup>63</sup>.

En France, le problème des droits d'inscription était un sujet tabou. Ils s'élevaient à 189 euros seulement, contre 10 700 euros en Angleterre. Pour un cycle universitaire de 3 ans, un étudiant dépensait 8 800 euros en France en 2018, soit 40% de moins que la moyenne mondiale, les Chinois et les Américains déboursant entre 13 500 et 25 000 euros (61). Quelques grandes écoles de commerce optaient en France pour un statut de société anonyme qui leur permettait d'ouvrir leur capital à des actionnaires privés. Les Hautes Etudes Commerciales (HEC) figuraient ainsi au 7<sup>o</sup> rang du classement mondial des "business schools"<sup>64</sup>. Les établissements français occupaient des places honorables parmi les masters internationaux de la Conférence des grandes écoles de commerce: 25 d'entre elles se classaient parmi les 100 premières, dont 5 dans les 25 premières (juin 2018). La France était le pays où les parents avaient le moins recours à l'emprunt pour financer les études de leurs enfants: 10% seulement, contre 34% en moyenne dans le monde. Un prêt public à remboursement en fonction du revenu n'était même

<sup>61</sup> P. Merle, *Les Pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*, Paris, Presses Universitaires de France (PUF), 2018.

<sup>62</sup> Groupe bancaire H.S.B.C., *Value of Education....cit.*

<sup>63</sup> A. Muxel, *Generation What?*, Centre de Recherches politiques de Sciences Politiques, Décembre 2016.

pas envisagé <sup>65</sup>.

La France demeurait en 2016 la 3<sup>e</sup> terre d'accueil des étudiants étrangers, après les Etats-Unis et l'Angleterre. On appréciait la qualité de ses enseignements et de la recherche dans les humanités, le Droit, l'Economie, la Médecine et les sciences fondamentales. Ce n'était pas l'avis du classement de Shanghai (2018) où 3 établissements français seulement figuraient dans les 100 premières places. Afin de mieux répondre aux critères de ce palmarès, la France avait pourtant procédé à des regroupements d'universités, de grandes écoles et de centres de recherches; mais le classement de Shanghai demandait une gouvernance unique et celle des regroupements français fut jugée comme un dysfonctionnement. En outre, le budget annuel de Sorbonne université s'élevait à 650 millions d'euros, alors que des universités américaines comme Harvard disposaient de plusieurs milliards. En fait, les universitaires français avaient des difficultés à répondre aux demandes d'innovations pédagogiques et d'actualisation des offres de formation et l'administration répugnait à s'y adapter. Une esquisse d'autonomie des universités n'empêchait pas l'Etat d'intervenir largement dans leur gestion; mais elle avait octroyé aux présidents d'université des pouvoirs académiques qu'ils n'avaient pas la compétence d'exercer. Leur élection à des fonctions de gestionnaire se déroulait dans des conseils plus préoccupés par des orientations politiques que par des mérites académiques. Le recrutement des enseignants chercheurs hésitait entre la compétence scientifique garantie par des instances nationales et les exigences pédagogiques ou économiques imposées par des considérations locales.

Placées devant des défis sociaux et des difficultés financières, les universités françaises pouvaient trouver un équilibre dans certaines filières avec la formation continue. Nombre de grandes écoles françaises comme les Hautes Etudes Commerciales (HEC) ou Centrale Supélec utilisaient leur réputation internationale pour attirer des étudiants dans le cadre d'une formation continue à laquelle elles consacraient 10 à 20% de leur budget. La formation continue tissait des liens entre la recherche et l'entreprise qui permettaient l'émergence d'un nouveau modèle économique; mais son coût élevé, de 10 000 à 50 000 euros, était un obstacle majeur. En 2018, des sondages montraient que 80% des personnes actives étaient prêtes à changer

<sup>65</sup>P. Courtioux, R. Gary-Bobo, A. Trannoy, *L'université désorientée*, in "Regards croisés sur l'économie", n°16, La Découverte.



d'entreprise et 75% à changer de métier<sup>66</sup>; mais le salarié devait convaincre son employeur à l'aider à financer son cursus. Le salarié pourrait ainsi devenir le sujet de son devenir et non plus son objet.

<sup>66</sup> Agence Nationale pour la Formation professionnelle des adultes, "Le Figaro Economie", 18 octobre 2018.

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,  
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XI, n. 9, Gennaio – Giugno 2019, pp. 43-69

## **La educación en España durante el Franquismo (1936-1975): guerra civil, niveles educativos, represión y depuración ideológica (I)**

Pablo Celada Perandones

*Il grande edificio educativo costruito con sforzo e sacrifici durante la Seconda Repubblica venne abbattuto con il golpe militare che aprì la strada al lungo periodo della dittatura di Franco. Fin dal momento della Guerra civile, si procede a smantellare le conquiste repubblicane con gli strumenti della repressione e dell'epurazione per motivi ideologici. Nel contempo si instaura il nuovo regime, basato su parole d'ordine nazional-cattoliche, che vanno diffondendosi, proprio a partire dall'apparato scolastico, come un formulario persuasivo per imporsi alla società spagnola. Questa strumentalizzazione dell'educazione favorisce la legittimazione del capo carismatico, a livello politico e sociale.*

*The important educational building erected with so much effort during the Second Republic crumbled under the weight of the military uprising which led to a pronounced period of Francoist military dictatorship. Since the beginning of the Civil War the achievements of the Republican era started to be dismantled using repression and ideological purge. A new Regimen based on a series of national-catholic codes and ideology started to expand from the basis of the educational settings as a persuasive strategy to convince Spanish society. This instrumentalization of the education led to a charismatic, political and social legitimacy*

*Parole chiave: Dittatura franchista, Livelli educativi, Nazional-cattolicesimo, Repressione, Epurazione*

*Key-words: Francoist dictatorship, Educational levels, National-Catholicism, Repression, Purge*

### *1. Presentación*

Manuel Azaña, a la sazón presidente del gobierno, con apenas un puñado de diputados de su partido Izquierda Republicana, logró conformar mayorías para aprobar leyes como la Carta Magna de la II República, la separación Iglesia-Estado, la reforma agraria, la renovación de la enseñanza castrense, el derecho al voto femenino, el

*Estatut catalán*, la dignificación del Magisterio y la creación y construcción – gracias al acierto y valor de la ley de 16-09-1932, que autorizaba la emisión de una deuda pública extraordinaria de 400 millones de pesetas– de más de 10.000 escuelas en un país con un 50% de analfabetismo. En el bienio azañista confluyeron los principios democráticos del liberalismo, la moderna pedagogía del institucionismo y las ideas educativas del socialismo. Sin embargo, también se detectan fracasos en los proyectos de ley presentados por Fernando de los Ríos para reformar las enseñanzas primaria y secundaria, así como la universitaria<sup>1</sup>.

La construcción social de la mujer, etiquetada de “española” en los comienzos del siglo XX<sup>2</sup>, alcanza su mejor versión como sujeto de derechos, persona jurídica, responsable y comprometida, adquiriendo una imagen de especial significación la maestra republicana, sin desdeñar la dignificación del maestro<sup>3</sup>. Escuela y democracia se erigen en términos indisociables. Como anotara el presidente: “Si a quien se le da el voto no se le da la escuela, padece una estafa. La democracia es fundamentalmente un avivador de cultura”<sup>4</sup>. Y las cossianas Misiones Pedagógicas son un ejemplo excelente<sup>5</sup>.

El bienio radical-cedista es otra historia. Nada extraña que el propio Azaña anote en su diario – en castellana y genuina expresión – su temor de volver al poder en las peores condiciones; solo quedaba “segar el trigo en verde”<sup>6</sup>. Metafóricas palabras, que concatenan las

<sup>1</sup> Cfr.: M. Pérez Galán, *La enseñanza en la II República española*, Madrid, EDICUSA, 1975; *Ibid.*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2011 (Edición de Manuel de Puelles Benítez); M. Samaniego Boneu, *La política educativa de la II República durante el bienio azañista*, Madrid, CSIC, 1977; A. Molero Pintado, *La reforma educativa de la II República. Primer bienio*, Madrid, Santillana, 1977.

<sup>2</sup> R. Arce, *Dios, patria y hogar. La construcción social de la “mujer española” por el catolicismo y las derechas en el primer tercio del siglo XX*, Santander, Universidad de Cantabria, 2007.

<sup>3</sup> E. Sánchez de Madariaga (Ed.), *Las maestras de la República*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2012; M<sup>a</sup> A. Iglesias, *Maestros de la República. Los otros santos, los otros mártires*, Madrid, La Esfera de los Libros, 2007

<sup>4</sup> M. Azaña, *Obras completas*, Madrid, Giner, 1990, t. I, p. 555; Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007, t. II, p. 378 (Edición de Santos Juliá).

<sup>5</sup> E. Otero (Ed.), *Las Misiones Pedagógicas, 1931-1936*, Madrid, Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales/Residencia de Estudiantes, 2006; A. Tiana, *Las Misiones Pedagógicas. Educación popular en la Segunda República*, Madrid, Los Libros de la Catarata/Enseñanza-UGT, 2016.

<sup>6</sup> M. Azaña, *Diarios completos*, Barcelona, Crítica, 2004, p. 934.

dichas con ocasión del debate parlamentario acerca del *Estatut*, donde interviene Ortega y Gasset, exponiendo su teoría sobre la España invertebrada, a lo que el presidente respondía que “los hombres de talento exageran los problemas, aun sin proponérselo”, pero nadie tiene el derecho a monopolizar el patriotismo, apostillando que “nadie sabe cuándo siembra si va a recoger los frutos de su sementera ni si los frutos mismos van a ser frutos de bendición o frutos de muerte”. Y admonitorias fueron éstas, porque, poco tiempo después, el 12 de febrero de 1936 pronunciaba un mitin en el Teatro Principal de León, feudo de su correligionario Gordón Ordás, donde arengaba que contra una dictadura no vale otra de diferente signo, “¡contra la opresión, no otra opresión; contra dictadura, democracia!”.

Y en democracia transcurrió el quinquenio republicano, que acertadamente algunos han calificado de republicanismo educativo<sup>7</sup>, pero no es menos verdad que hubo deficiencias de socialización política, propiciadas por una precaria educación para la ciudadanía y por la falta de consenso en torno a los valores básicos para su pervivencia, las cuales explican en buena medida su fracaso.

“La entera historia de la República puede ser considerada un declive ininterrumpido – afirma Linz –, reflejo del crecimiento del número y la fuerza de las oposiciones leales y semileales, prontas a colaborar con fuerzas desleales antes que a hacer frente común en un esfuerzo de estabilizar el régimen”<sup>8</sup>.

En opinión de Santos Juliá, “el republicanismo español, tan heterogéneo y fragmentado en 1931, se reducía en 1936 a dos organizaciones más racionales y modernas, a las que no separaba nada fundamental, y de las que se podía prever a medio plazo la unificación”<sup>9</sup>.

En los capítulos que siguen, arrancamos desde ese estallido bélico que dio lugar a una incivil contienda, prolongada en tres largos años, trienio durante el que se desmanteló el edificio educativo republicano acuñando una escuela y un magisterio nacional-catolicista, dupla

<sup>7</sup> C. Ruiz Rodrigo, *Política y educación en la II República*, Valencia, Universidad de Valencia, 1993; I. Murga y J. M<sup>a</sup> López Sánchez (Eds.), *Política cultural de la Segunda República Española*, Madrid, Fundación Pablo Iglesias, 2016; E. González Calleja, F. Cobo Robero, A. Martínez Rus y F. Sánchez Pérez, *La Segunda República Española*, Barcelona, Ediciones del Pasado y del Presente, 2015.

<sup>8</sup> J. J. Linz, *La quiebra de las democracias*, Madrid, Alianza, 1987, p. 382.

<sup>9</sup> S. Juliá, *El sistema de partidos en la Segunda República*, “Revista de Historia Contemporánea”, 7, 1996, p. 2016.

axiológica fundadamente bífida sobre la que se reemplaza la escuela laica así como contra la que se acomete la represión y depuración ideológica de sus animadores, procediendo del mismo modo en cuanto se refiere a las instituciones secundarias y universitarias, hasta que “el parte” notició el fin de la guerra que no de la tragedia.

## 2. *La incivil contienda*

Todo este cuantioso esfuerzo se quebró con la sublevación en la tarde del 17 de julio de 1936 contra el Gobierno de la República<sup>10</sup>; golpe de Estado que, desde el Protectorado Español de Marruecos, secundado en las Islas Canarias, se propaga al día siguiente hacia la Península<sup>11</sup>. Fue fácil llegar al conflicto, lo difícil sería evitar la incivil guerra. ¡Imposible! Una lucha fratricida, alentada por unos códigos ideológicos que aspiran al totalitarismo político, donde no tienen cabida los elementos disidentes<sup>12</sup>, enfrentó aquellas irreconciliables dos Españas: una roja con ansias de modernidad, otra azul arcaica y tradicional. Los sublevados se hicieron con el control de la mitad sur del país, pero fracasaron en la otra mitad norte y franja mediterránea; esta fractura impidió un desenlace rápido: una victoria rotunda para los alzados contra el Gobierno, o su aplastamiento por la parte del Ejército fiel a la legalidad constituida, por lo que la situación, en palabras de Moradiellos, “devino ineluctablemente en una cruenta guerra frontal entre reaccionarios, a un lado de las trincheras, y una combinación forzada e inestable de reformistas y revolucionarios, en el otro lado”<sup>13</sup>. Y el uso del terror marca la diferencia, no la marcha de

<sup>10</sup> J. L. Casas Sánchez y F. Durán Alcalá (Eds.), *1931-1936: De la República Democrática a la sublevación militar*, Córdoba, Diputación Provincial/Universidad de Córdoba/Patronato Niceto Alcalá-Zamora, 2009; A. López Martínez, *De la república al franquismo. Legalidad, legitimidad y memoria histórica*, Murcia, Editum, 2017 (Prólogo de José Luis Rodríguez Zapatero).

<sup>11</sup> J. Castillejo, *Democracias destronadas. Un estudio a la luz de la revolución española, 1923-1939*, Madrid, Siglo XXI, 2008 (Traducción de Ana Clara Guerrero. Prólogo de Rafael Núñez Florencio).

<sup>12</sup> El general Emilio Mola, director del golpe, en la Instrucción Reservada nº 1, fechada el 25-04-1936 y remitida al resto de generales en mayo, anuncia: “Se tendrá en cuenta que la acción ha de ser en extremo violenta para reducir lo antes posible al enemigo”, citado en J. Aróstegui, *La Guerra civil, 1936-1939*, “Historia 16”, 27, 1996, p. 24.

<sup>13</sup> E. Moradiellos, *1936. Los mitos de la Guerra Civil*, Barcelona, Península, 2004, p. 66.

los frentes, sino las prácticas represivas que sorprenden y asustan a la población: ya sea la limpieza de clases dirigentes y militantes, consideradas “enemigos del Nuevo Régimen”, ya sean las detenciones indiscriminadas, a las que inmediatamente siguen los juicios sumarísimos en consejos de guerra, ya por fusilamientos, asesinatos, cárcel, etc.; a fin de cuentas, se trataba de operaciones de limpieza y de someter a los supervivientes.

Ante el avance de los sublevados, en algunas partes, descabezado el aparato republicano, las desapariciones forzadas comienzan a fines de julio, aumentan en agosto y se extienden como la pólvora a partir de septiembre; la violenta acción represiva se generaliza por medio de la justicia militar, y un terror físico pero también psicológico atenaza a los españoles, lo que Prada ha definido como “juridificación del terror”<sup>14</sup>, es decir, normativizarlo, “someter la violencia a unos cánones formales, a unas reglas de actuación; dotarla, en definitiva, de una apariencia de juridicidad”<sup>15</sup>. Conviene matizar en este aspecto que también se dan actuaciones de tipo violento en territorio republicano, pero la naturaleza represora aquí presenta cierto carácter incontrolado, bien se dirige a los desafectos o contra el elemento eclesiástico. En palabras de Juliá, “no se trata de postular ningún paralelismo que iguale responsabilidades y reparta culpas, sino sencillamente de constatar un hecho: en la zona insurgente, la represión y la muerte tenían que ver con la construcción de un nuevo poder; en la leal, la represión y la muerte tenían que ver con el hundimiento de todo poder”<sup>16</sup>.

El día 24 se constituye en Burgos la Junta de Defensa Nacional, algo así como la *Intelligent Logistics*, presidida por Miguel Cabanellas, quien, desde el Gobierno Civil, donde está el puesto de mando, en la propia capital, por medio del *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España*<sup>17</sup>, emite un bando el 28 haciendo extensivo el Estado de Guerra, declarado ya en determinadas

<sup>14</sup> “Aún no había finalizado el mes de julio, cuando las aterrorizadas gentes de toda la retaguardia nacional pudieron contemplar los primeros cadáveres con el cráneo destrozado por disparos efectuados a corta distancia”, J. Prada, *La España masacrada*, Madrid, Alianza, 2010, p. 122.

<sup>15</sup> *Ibíd.*, p. 186.

<sup>16</sup> S. Juliá (Coord.), *Víctimas de la guerra civil*, Madrid, Temas de Hoy, 1999, pp. 25-26.

<sup>17</sup> El “Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España (BOJDNE)” pasará a llamarse “Boletín Oficial del Estado”, comúnmente conocido por “BOE”.

provincias, “a todo el territorio nacional” (art. 1), y marcando la pauta jurídica para implementar la represión por vía legalizada (art. 4)<sup>18</sup>. La ley de 1-10-1936 crea la efímera Junta Técnica del Estado (art. 1), organismo político administrativo concebido por el general tras su nombramiento como Jefe de Gobierno de la España sublevada. Fue una de las principales instituciones que configuraron la primera organización de gobierno ideada por el dictador; Junta compuesta de siete comisiones sectoriales, entre ellas la de Cultura y Enseñanza – “que se ocupará de asegurar la continuidad de la vida escolar y universitaria, reorganización de los centros de enseñanza y estudios de las modificaciones necesarias para adaptar ésta a las necesidades del Nuevo Estado” (art. 1-F) –<sup>19</sup>, pero no fue un auténtico gobierno en sentido estricto. El 24 de octubre se instituye el Alto Tribunal de Justicia Militar, que asume todos los poderes y los mantiene durante la contienda<sup>20</sup>.

### 3. *Escuela, nacional-catolicismo y magisterio*

Pues bien, en este enardecido ambiente que abre el trienio bélico, caracterizado por la improvisación legal, puesto que la España nacional, como ha significado Fernández Soria, “no disponía del aparato burocrático y administrativo indispensable para responder a las exigencias culturales”<sup>21</sup>, no se deja de lado la enseñanza primaria y se dictan unas series de orientaciones más doctrinales que académicas. En la zona republicana –Valencia se convierte en capital cultural<sup>22</sup>–, resuenan, como a borbotones, agónicos latidos de vida docente en la Comisión para el Estudio y Reforma de la Enseñanza Primaria –Plan

<sup>18</sup> “BOJDNE”, 3, 30-07-1936, pp. 1-2, cita p. 1. A través del art. 4 se regresará, jurídicamente, al Código de Justicia Militar de 1890 – publicado por RD de 27-09-1890 y derogado con la ley de 17-07-1945 –; por tanto, la jurisdicción civil y buena parte de sus atribuciones quedarían relegadas a la militar (art. 11).

<sup>19</sup> “BOE”, 1, 2-10-1936, pp. 1-2.

<sup>20</sup> L. Castro, *Capital de la Cruzada. Burgos durante la Guerra Civil*, Barcelona, Crítica, 2006; I. Rilova Pérez, *Guerra Civil y violencia política en Burgos (1936-1943)*, Burgos, Imprenta Aldecoa, 2016<sup>2</sup>.

<sup>21</sup> J. M. Fernández Soria, *Educación y cultura en la guerra civil. España 1936-1939*, Valencia, Nau Llibres, 1984, pp. 274-277; E. Vegas Latapie, *Los caminos del desencanto. Memorias políticas (II), 1936-1938*, Madrid, Tebas, 1987, pp. 172-186 y 233-238.

<sup>22</sup> M. Aznar, J. L. Barona y J. Navarro (Eds.), *Valencia, capital cultural de la República (1936-1937)*, València, Publicacions de la Universitat de València, 2008.

de Estudios Primarios (1937) – o en las Milicias de la Cultura<sup>23</sup>. En la zona nacional, la orden de 19-08-1936<sup>24</sup>, una de las primeras disposiciones depuradoras – como veremos –, señala que la Escuela de Instrucción Primaria es la piedra fundamental del Estado e incide en el sentido patriótico de la enseñanza. Se trata de un programa ideológico de lo que debe ser y cómo debe hacerse la educación nacional. Es más, López Bausela, en base al análisis de documentos inéditos privados y el estudio minucioso de la prolífica prensa falangista anterior a 1937, sostiene que el fascismo originario tuvo un proyecto de educación primaria para el Nuevo Estado – “Bases para la reorganización de la enseñanza primaria nacional” –, lo que suponía la creación de una escuela fascista bajo control exclusivo y excluyente de la Falange<sup>25</sup>. No obstante, ¡con la Iglesia hemos topado!

Por de pronto, el papa Pío XI, desde Castelgandolfo en alocución dirigida el 14 de septiembre a un nutrido grupo de españoles, pastoreados por los obispos de Cartagena, Seo de Urgel, Tortosa y Vich, que habían logrado escapar de la persecución republicana, reconocía derechos de la Iglesia pisoteados por una legislación que batía records de atentados contra Dios y contra las almas<sup>26</sup>. El modelo docente se pergeña en la carta pastoral que el obispo de León, José Álvarez Miranda, dirige a los maestros y maestras de instrucción primaria el día siguiente:

“Un maestro sin religión parece un imposible, y deja de ser maestro; será en tal caso un domador al estilo de los que se dedican a domesticar o enseñar ciertas habilidades a algunos animales, pero no será un educador de seres racionales, que han de orientar su vida en virtud de principios sobrenaturales”<sup>27</sup>.

También en Burgos se reúne el 27 de octubre la Confederación Católica de Padres de Familia, que agrupaba a 300 asociaciones y casi

<sup>23</sup> M. Vázquez, *La reforma educativa en la zona republicana durante la guerra civil*, “Revista de Educación”, 240, 1975, pp. 60-72.

<sup>24</sup> “BOJDNE”, 9, 21-08-1936, s. p.

<sup>25</sup> J. R. López Bausela, *Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad*, Madrid, UNED, 2012.

<sup>26</sup> G. Redondo, *Historia de la Iglesia en España, 1931-1939*, Madrid, Rialp, 1993, t. II, pp. 85-93; M. L. Rodríguez Aisa, *El cardenal Gomá y la guerra de España. Aspectos de la gestión pública del Primado (1936-1939)*, Madrid, CSIC, 1981, pp. 108-114.

<sup>27</sup> J. Álvarez Miranda, *Carta pastoral “A los maestros y maestras de instrucción primaria”, León, 15 de septiembre de 1936*, “Boletín Oficial del Obispado de León”, 19-09-1936, p. 361.



cien mil padres, y acuerda presentar un ramillete de peticiones: enseñanza católica, interés por la escuela primaria privada, derecho de los padres a elegir el tipo de centro que quieran para la educación de sus hijos, la enseñanza privada y la estatal son “aliadas por su naturaleza y por sus fines”, reposición del Crucifijo, supresión de la coeducación, mejoras materiales y morales en Escuelas de Magisterio, depuración del profesorado, eliminar institutos “que se crearon a voleo” para exterminar colegios religiosos, universidades de calidad, enseñanza religiosa en todos los cursos y grados, inspección de la cátedra, derechos de la Iglesia, etc.<sup>28</sup>.

En idéntico tenor se manifiesta Gonzalo Calamita, a la sazón rector de la Universidad de Zaragoza, al referirse a la escuela, identificándola con la iglesia, los dos lugares más señeros en cada pueblo, tildándola de educativa e instructiva, acorde con los principios de las sagradas doctrinas y el amor a la Patria<sup>29</sup>. Y solamente los maestros adornados con estos principios estaban capacitados para enseñar, pues, en caso contrario, son invitados a irse, porque estorban, y, si no lo hacen –advertía–, “nos vemos obligados a expulsarles”<sup>30</sup>. Se proclama así, contra la escuela laica –la escuela Nacional ha dejado de ser laica, y “las enseñanzas de Religión e Historia Sagrada son obligatorias y forman parte de la labor escolar” (OM de 21-09-1936)<sup>31</sup>–, la escuela confesional católica, de acuerdo con la doctrina social de las encíclicas papales<sup>32</sup>.

En este contexto, es razonable que se detecte tensión entre la

<sup>28</sup> “Boletín Oficial del Obispado de Pamplona”, 1839, 1-12-1936, pp. 443-451 *passim*.

<sup>29</sup> G. Calamita, *La Escuela Católica*, “Atenas”, 65, 1937, pp. 21-22; 66, 1937, pp. 55-57; y 67, 1937, pp. 101-103.

<sup>30</sup> “Señores Maestros: La nueva España que se forja tras la lucha más criminal que recuerda la Historia, nos reclama a los que tenemos la misión de enseñar para que, como obra cumbre, españolicemos la juventud. Los que no estén dispuestos voluntariamente a esta magna obra, nos estorban. No puede haber ni tibios ni indiferentes. Quien no sienta a España, quien no haya olvidado hasta el más ligero vestigio de la política del maldito Frente Popular, que se vaya antes de que, por la salud de la Patria, nos veamos obligados a expulsarles”, G. Calamita, *La Escuela Católica*, “Atenas”, 67, 1937, pp. 102-103.

<sup>31</sup> “BOJDNE”, 10, 24-09-1936, s. p.

<sup>32</sup> I. C. Ibán, *Il diritto ecclesiastico della “Zona Nazionale” durante la guerra civile (18-VI.1936/1.IV.1939)*, en M. Tedeschi (a cura di), *Chiesa cattolica e guerra civile in Spagna nel 1936*, Napoli, Guida Editori, 1989, pp. 181-189; J. M. Fernández Soria, *Educación y cultura*, cit., pp. 184-198.

Falange, brazo inquisidor, que aspiraba a ser partido único y, por tanto, amo y señor del nuevo Estado, y la Iglesia, que legitima moralmente el Alzamiento convirtiéndolo en Cruzada, por hacerse con el monopolio educativo<sup>33</sup>. Ambas tendencias, empero, coinciden en un dirigismo educativo y cultural bautizado con el término *nacional-catolicismo*, el cual representa la versión ideológica de los intereses de los vencedores, de modo que política y religión se unen indisolublemente<sup>34</sup>. Esta alianza jalona la política educativa del nuevo Estado, enmarcada por dos coordenadas: enseñanza confesional y politización de la educación. La consecuencia de este maridaje político-religioso – patria/religión, Dios/España – es que la nueva educación se considera un asunto que compete a la sociedad, siendo misión del Estado coadyuvar a esta labor mediante el principio de subsidiariedad; la Iglesia será la única fuerza social capacitada y políticamente legitimada para asumir la función docente, desentendiéndose el Estado<sup>35</sup>. Lógicamente, la Iglesia se erige en institución básica reguladora de los valores morales, persiguiendo implantar la enseñanza confesional basándose en tres premisas: enseñanza de acuerdo con la moral y el dogma católicos, enseñanza de la religión en todas las escuelas, y derecho a la inspección en todos los

<sup>33</sup> Alejandro Mayordomo Pérez, *La educación como “cruzada”. El modelo educativo en la España del nacional-catolicismo*, en *Historia de la Educación en España. V: Nacional-catolicismo y educación en la España de posguerra*, Madrid, MEC, 1990, pp. 11-112; H. Ragner, *La Espada y la Cruz. La Iglesia 1936-1939*, Barcelona, Bruguera, 1977, pp. 69-90; *La pólvora y el incienso. La Iglesia y la Guerra Civil española (1936-1939)*, Barcelona, Península, 2001, pp. 89-98.

<sup>34</sup> G. Cámara Villar, *Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*, Jaén, Hesperia, 1984, pp. 68-91; E. Gervilla Castillo, *La escuela del Nacional-Catolicismo: Ideología y educación religiosa*, Granada, Impredisur, 1990, pp. 75-158 y 227-238; A. Mayordomo Pérez y J. M. Fernández Soria, *Vencer y convencer. Educación y política. España, 1936-1945*, Valencia, Universitat de València, 1993; J. M. Alfonso Sánchez, *La orientación católica de la enseñanza (1936-1939): Principales disposiciones normativas*, “Papeles Salmantinos de Educación”, 1, 2002, pp. 31-57.

<sup>35</sup> M. de Puellas Benítez, *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Barcelona, Editorial Labor, 1980, 1986<sup>2</sup>, 1991<sup>3</sup> – por la que se cita –, pp. 364-366; Tecnos, 1999<sup>4</sup>, 2002<sup>reimpresión</sup>, 2010<sup>5</sup>; *Evolución de la educación en España durante el franquismo*, en A. Tiana Ferrer, G. Ossenbach Sauter y F. Sanz Fernández (Coord.), *Historia de la Educación (Edad Contemporánea)*, Madrid, UNED, 2002, pp., 329-349; *Modernidad, republicanismo y democracia. Una historia de la educación en España (1898-2000)*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2009; C. P. Boyd (Ed.), *Religión y política en la España contemporánea*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007.

centros.

Este afán monopolista se advierte desde el inicio del conflicto, como lo demuestran las OM de 29-09 y 9-12-1936 y 17-10-1937, que aluden a la enseñanza de la religión en escuelas e institutos; el decreto de 23-12-1936, suprimiendo la coeducación, instando a los maestros se cuiden de orientar el trabajo personal de los niños de modo que puedan intensificar sus estudios en una dirección acorde a su particular disposición: trabajos manuales, arboricultura, cultivo de semillas, etc., y a las maestras se les recomienda orienten toda su enseñanza en sentido formativo para la mujer, por su elevada función en la familia y el hogar: labores, costura, jardinería, industrias caseras, etc.; las circulares de 1-03 y 9-04-1937, que instan a las prácticas devotas y establecen los ejercicios del Mes de María; o el decreto de 5-04-1938, anulando la movilidad de los inspectores.

Sobre la formación de maestros, la contienda acaba con el Plan Profesional de 1931 y se aplica el Plan de 1914 en un intento de reconvertir a los alumnos Bachilleres en maestros ante su escasez como consecuencia de la guerra y la depuración; se les exige cursar una docena de asignaturas, que podrán aprobar por libre, aunque también se instauran cursos intensivos para quienes sigan la enseñanza oficial –cuya matrícula decrece ostensiblemente –, y, evidentemente, con separación de sexos. En abril de 1937 se eleva a la Dirección General de Primera Enseñanza el plan de trabajo a realizar por los cursillistas en los cursillos pendientes de finalización. Por un lado, han de presentar una memoria sobre lo que sugiera la realidad escolar en la que tienen que actuar y el trabajo e iniciativa que se proponen realizar; por otro, redactar un programa escolar dirigido a tres grados si la escuela es unitaria o mixta. También llevar un cuaderno de preparación de lecciones y el diario de clase. Además, coleccionar los cuadernos ejecutados por los niños e incluir en el programa los trabajos seleccionados en relación con la lucha antifascista, destacando el sentido de independencia nacional de la guerra que procurará llevar el espíritu de los niños en sus actuaciones<sup>36</sup>. A

<sup>36</sup> V. Sierra Blas, *Palabras huérfanas. Los niños y la Guerra Civil*, Madrid, Taurus, 2009; B. Martín Fraile e I. Ramos Ruiz, Isabel, *La actividad escolar en la provincia de Zamora reflejada en los cuadernos de rotación: Segunda República y franquismo*, Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos “Florián de Ocampo”, 2009; *Estudio y catálogo de cuadernos escolares*, Zamora, Centro Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca (CEMUPE), 2013; *La Historia contada en los cuadernos escolares. Escrituras al margen*, Madrid, Los Libros de la Catarata,

primeros de noviembre se convoca a los maestros para comunicarles que el día 15 se procederá a la apertura de las escuelas, ahora llamadas nacionales<sup>37</sup>.

Desde 1937, compartiendo la visión de Riquer, se puede decir que el general pretendía crear un Estado Nuevo sobre

“un sistema totalmente desvinculado de la tradición liberal y caracterizado por un autoritarismo extremo, por la exclusión política de los *disconformes*, por la acentuación del uniformismo político y administrativo, por el descarado protagonismo del Ejército y por la total sumisión de los considerados *desafectos*”<sup>38</sup>.

Y con la ley de 30-01-1938 se estructura el primer gobierno de Franco propiamente dicho<sup>39</sup>. A partir de entonces, la Administración central se organiza en departamentos ministeriales, instaurando el Ministerio de Educación Nacional, cuya cartera se entrega a Pedro Sainz Rodríguez, de filiación monárquica y católico integrista, posesionándose el 17 de febrero de 1938.

Poco después, en circular de Romualdo de Toledo y Robles, jefe del Servicio Nacional de Primera Enseñanza, fechada el 5-03-1938, se dan normas a los inspectores con el fin de uniformar a los “Maestros Nacionales, Municipales y Privados de la España Nacional” a través de cuatro ámbitos: educación religiosa, patriótica, cívica y física<sup>40</sup>. “Al Maestro se le encomienda esta obra trascendental. España le entrega sus hijos para formarlos en el amor a Dios y a su Patria. De ahí la gloria y la estrecha relación del Magisterio Nacional”<sup>41</sup>.

Por medio de la educación religiosa en las escuelas se aprovechan lecturas y lecciones para proyectar, a la vez, conductas morales y

2015; *La memoria de los maestros: la cultura empírica transmitida por los docentes*, y *La intrahistoria escolar reflejada en los cuadernos: cuadernos de la escuela de Moreruela de Tábara (Zamora)*, “*Studia Zamorensia*”, 16, 2017, pp. 27-38 y 61-77.

<sup>37</sup> *Junta de Inspectores 2-04, 12-7 y 6-11-1937*, “Libro de actas de la Inspección”, R. 26, Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME), Polanco (Cantabria). T. González Pérez, *Formar maestros y maestras para la patria nacional-católica. Los estudios de magisterio en la España franquista (1936-1975)*, “*History of Education & Children’s Literature*”, XII.2, 2017, pp. 69-91.

<sup>38</sup> B. de Riquer, *La dictadura de Franco*, Barcelona, Crítica/Marcial Pons, 2010, p. 14.

<sup>39</sup> “BOE”, 467, 31-01-1938, pp.

<sup>40</sup> “BOE”, 503, 8-03-1938, pp. 6154-6156.

<sup>41</sup> “BOE”, 503, 8-03-1938, p. 6154.

religiosas; el evangelio se explicará todos los sábados y el maestro tendrá que asistir con los niños a la misa parroquial. La Religión católica pasará a ser no sólo una asignatura obligatoria sino central en todos los niveles educativos, incluido el universitario. Mediante la educación patriótica se elogia la figura de José A. Primo de Rivera y de José Calvo Sotelo, y se recomienda la lectura del libro *El muchacho español*, de José M<sup>a</sup> Salaverría, y *El Libro de España*, cuyo proyecto es anterior al conflicto, pero sirve a la escuela nacional-catolicista para ensalzar los valores patrios<sup>42</sup>. La educación cívica tiene como objetivo el desarrollo de los ideales del Movimiento Nacional, acentuando la disciplina y el sacrificio en el caso de los niños, y las enseñanzas propias del hogar en el caso de las niñas. Por último, se concede gran importancia a la educación física, centrada en los juegos infantiles y en la gimnasia rítmica<sup>43</sup>. Según López Bausela, el propio Sainz Rodríguez tuvo que emplearse a fondo para desmantelar el “proyecto nacional” con el fin de que la Iglesia española, que no podía aceptar el monopolio estatal de la educación en manos de Falange, recuperase el privilegiado dominio que tradicionalmente tuvo sobre la educación, sustituyendo un monopolio por otro<sup>44</sup>.

¡Está claro!, los principios que propugna el Movimiento, *corpus* ideológico del Estado, definido Nacional en cuanto “instrumento totalitario al servicio de la integridad patria”, y Sindicalista, porque

<sup>42</sup> L. Campos Pérez, *Los relatos de la nación. Iconografía de la idea de España en los manuales escolares (1931-1983)*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2010; K. Mahamud Angulo, *Analysing Motherhood in Primary School Textbooks: The Case of Spain during the first two Ministries of Education of the Franco Dictatorship (1939-1956)*, in E. Bruillard, B. Aamotsbakken, S. V. Knudsen & M. Horsley (Eds.), *Caught in the Web or Lost in the Textbook? STEF, IARTEM, IUFM de Basse-Normandie*, Paris, Jouve, 2006, pp. 171-178; *Motherhood and the Family in School Textbooks: The Case of Spain during the first two Ministries of Education of the Franco Dictatorship (1939-1956)*, in E. Matthes & C. Heinze (Eds.), *Die Familia im Schulbuch*, Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, 2006, pp. 181-196.

<sup>43</sup> M<sup>a</sup> M. del Pozo y E. Colleldemont (Coord.), *Children, education and politics in everyday life: children, education and politics at a time of conflict – the Spanish Civil War (1936-1939)*, “Paedagogica Historica”, 51.4, August 2015, pp. 395-519. (Tema Monográfico). Cfr.: A. Capitán Díaz, *Historia de la Educación en España*, Madrid, Dyckinson, 1994, pp. 681-683.

<sup>44</sup> J. R. López Bausela, *Los programas escolares inéditos*, cit.; *La escuela azul de Falange Española de las JONS. Un proyecto fascista desmantelado por implosión*, Madrid, Dyckinson/Ediciones Universidad de Cantabria, 2017.

encarna “una reacción contra el capitalismo liberal y el materialismo marxista”, se dice en el preámbulo al proclamar el *Fuero del Trabajo* (9-03-1938)<sup>45</sup>, impregnan la vida, y la vida es trabajo; el trabajo, declarado un derecho de todos pero también un deber social, es entendido como servicio y sometimiento a la Patria, que todo español debía exaltar “con heroísmo, desinterés o abnegación, con ánimo de contribuir al bien superior que España representa”<sup>46</sup>. De ello se colige que el trabajo, actividad laboral preponderante, es cosa de hombres y la gobernanza de la casa, que no se considera trabajo, responsabilidad de la mujer.

Acorde con la diferenciación social, hay un modelo masculino y otro femenino en la sociedad, en esa típica visión dicotómica del patriarcado, asignando al hombre un papel principal, de superioridad, y, en consecuencia, el de la mujer, relegada a un plano secundario, era de subordinación; esta divergencia de roles tiene su reflejo en la escuela. La orden de 20-01-1939, disponiendo que los inspectores realicen visitas a las escuelas y regulando la forma de hacerlas, encomienda que se cumpla la circular de 5-03-1938 (art. 5)<sup>47</sup>, y remarca la generación de estereotipos y funciones sociales que se otorgan desde la escuela a los niños (art. 6)<sup>48</sup> y las niñas (art. 7 y 12)<sup>49</sup>. En cumplimiento del art. 20 de la OM anterior<sup>50</sup> y complementándola, se dicta la circular de 23-02-1939, que regula concretamente la obra de Inspección<sup>51</sup>, estableciendo en cada provincia zonas masculinas y zonas femeninas, insistiendo en la labor de los inspectores (art. 5) y, muy en particular, de las inspectoras (art. 5-7). Ahondando en lo dicho, se refuerza el nuevo papel prioritario de las inspectoras, de maestras y de alumnas, en un sesgo sexista que, por más que la épica sea tan liberadora para las mujeres, se mantiene, cumpliendo el estereotipo patriarcal de endosar las labores de cuidado a las mujeres, que siguen siendo, por más que puedan formarse, “ángeles del hogar”<sup>52</sup>.

<sup>45</sup> “BOE”, 505, 10-03-1938, pp. 6178-6181, cita en p. 6178.

<sup>46</sup> *Ibíd.*, p. 6179.

<sup>47</sup> “BOE”, 27, 27-01-1939, p. 492.

<sup>48</sup> *Ibíd.*, pp. 492-493.

<sup>49</sup> *Ibíd.*, p. 493.

<sup>50</sup> *Ibíd.*, p. 494.

<sup>51</sup> “BOE”, 60, 1-03-1939, pp. 1206-1207.

<sup>52</sup> C. Flecha García, *Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco*, “Historia de la Educación. Revista

Durante el mes de junio de ese año 1938, en Pamplona, tiene lugar el Curso de Orientaciones Nacionales de Enseñanza Primaria<sup>53</sup>; un evento que comienza con una misa en la iglesia de los RR. PP. Redentoristas y continua en el Frontón Percain, espacio amplio y moderno, para albergar a los 400 cursillistas, “cuatrocientos maestros de las distintas provincias de nuestra España”. Presidía el acto el general Castro Girona, a quien acompañaban Alfonso García Valdecasas, subsecretario del MEN, Romualdo de Toledo y el teniente coronel Videgain, director del curso. Los temas se distribuyeron en siete grupos, nominados según abecedario, y, como no podía ser de otra manera, el grupo A se destinó a Formación religiosa, con ponencia estelar del jesuita Francisco Peiró intitulada “El sentido religioso y militar de la vida”, el grupo B a Historia de España, el grupo C a Educación Política y Nacional, con gran cantidad de ponencias a cargo de personalidades políticas del momento, el grupo D a Organización social, el grupo E a Orientaciones pedagógicas, con distintas y desiguales intervenciones, destacando la de Javier Laso de la Vega, y, por último, el grupo F a Educación física, a cargo de oficiales del Ejército y con sesión diaria; los grupos B y D fueron los que menos sesiones tuvieron<sup>54</sup>.

Apenas iniciado el verano siguiente tendrán lugar los de 1939, anunciados en el Boletín de la Inspección de las respectivas provincias, y celebrados en distintas capitales de provincia.

“El magisterio nacional reformado con los cursillos es un estamento profesional de baja formación. ... La gran mayoría –repite Marta Mata– es la del maestro de baja formación, que ha comprendido o no la explosión pedagógica de la república, que la ha visto desaparecer, que está traumatizado por los recientes trámites

Interuniversitaria”, 8, 1989, pp. 77-98; T. González Pérez, *La formación de las mujeres en la posguerra española. Canarias como ejemplo*, “Bordón. Revista de Pedagogía”, 53.3, 2001, pp. 369-386; *Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: la educación para la maternidad*, “Bordón. Revista de Pedagogía”, 61.3, 2009, pp. 93-105; *Dios, patria y hogar. La trilogía de la educación de las mujeres*, “Hispania Sacra”, 66.133, 2014, 337-363.

<sup>53</sup> R. de Toledo, *Curso de orientaciones nacionales de Enseñanza Primaria*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, 1938, especialmente p. 41. Vid.: M. Mata, *La Práctica de la Formación y de la Pedagogía*, “Cuadernos de Pedagogía”, suplemento nº 3, septiembre 1976, pp. 40-42.

<sup>54</sup> M. Mata, *La Práctica de la Formación y de la Pedagogía*, cit., p. 40.

depuratorios y que en este momento empieza el momento más oscuro de su existencia profesional.

Hay miedo y hay miseria en el ambiente, vividos de una manera especial por el magisterio”<sup>55</sup>.

#### 4. Represión y depuración

Fuera de toda duda queda –insisto– que la educación pretende implantar los valores tradicionales, antítesis de los republicanos, esto es, los nuevos dirigentes estiman el modelo educativo republicano como causa del retroceso de aquéllos y, por consiguiente, procede al desmantelamiento de su magna obra. Tras los primeros casos de represión a maestros, inspectores y profesores, la sensación de terror y de muerte se extiende a la mayor parte del país que había quedado en manos sublevadas, haciéndose viral; el control de la retaguardia va a cimentar sus bases sobre el miedo, el silencio, el temor, pavor, pánico, etc. Y, mediado agosto, en adelante, este proceso se generaliza viviéndose algunos meses de auténtica carnicería humana... No habrá noche en la que no se escuchen disparos, ni amanecer sin cadáveres, no habrá día en que no se asesine a alguien. Serán de muchas ciudades y pueblos los maestros que, en oleadas o *sacas*, antes de fin de año, van a ser *paseados*, una forma eufemística de ocultar un proceso de desaparición forzada, de ocultar un plan sistemático de crímenes de lesa humanidad, convirtiéndose en víctimas de la barbarie y la intolerancia. Inspectores como Rafael Álvarez García –fusilado–, Luis Vega Álvarez –paseado–, Arturo San Martín Suñer, Luis Tejerina Fernández, etc.<sup>56</sup>; los normalistas Pedro Díez Pérez, Daniel González Linacero, José Martínez Linares, entre otros<sup>57</sup>; y una larguísima retahíla de maestros/as: Antoni Benaiges –paseado–<sup>58</sup>, Andrés Carrión

<sup>55</sup> *Ibid.*, p. 41.

<sup>56</sup> W. Álvarez Oblanca, *La represión de postguerra en León. Depuración de la Enseñanza, 1936-1943*, León, Santiago García editor, 1986, pp. 43-53; F. Mikelarena Peña, Tormenta sobre la inspección. La represión franquista contra los inspectores de primera enseñanza de Navarra, “Historia y Memoria de la Educación”, 4, 2016, pp. 337-369.

<sup>57</sup> W. Álvarez Oblanca, *La represión de postguerra en León*, cit., pp. 55-60; F. Martín Zúñiga, Consecuencias profesionales y personales de la depuración franquista en el profesorado normalista: el caso andaluz (1936-1941), “Historia y Memoria de la Educación”, 3, 2016, pp. 229-257.

<sup>58</sup> Q. Dolé (Dir.), (*Desenterrando el silencio*) Antoni Benaiges, *el maestro que prometió el mar*, Barcelona, Blume, Mirmanda y Ventall Edicions, 2013.



Díez, Primo Demaría Casares, David Escudero Martínez, Isabel Esteban Nieto, Julio Marcos Candanedo –paseado–, Sofía Polo Jiménez, Francisco Pozo Gutiérrez –desaparecido–, Consuelo Rodríguez Baranda, Cirila U. García Díaz, etc., etc.

En la fase inicial de la depuración, la O. de 19-08-1936 dispone que los alcaldes informen al rector sobre la actitud/inaptitud de los maestros que regentan las escuelas en las localidades de su municipio. Tan solo una semana después, la O. del 28 establece el procedimiento para suplir las escuelas cuyos maestros hayan sido apartados o cubrir las vacantes. Mediado septiembre, el decreto del 16 declara ilegales a los partidos y agrupaciones del Frente Popular y establece la posibilidad de destitución a los funcionarios en caso de “actuaciones antipatrióticas o contrarias al Movimiento Nacional”, al tiempo que la circular de ese mismo día ofrece normas para que los alcaldes clasifiquen a los maestros – grupo A: “Maestros con informes total ente desfavorables, no sólo por sus actuaciones en el sentido de perturbar las conciencias infantiles, sino por su conducta amoral o antipatriótica”; grupo B: “Maestros de conducta dudosa o poco definida”; y grupo C: “Maestros con informes favorables”–, de cara a su nombramiento provisional. Una O. del 4 de noviembre exige la “demostración en forma inequívoca de adhesión inquebrantable”. A esta fase inicial, Ostolaza la denomina “periodo pre-formal”<sup>59</sup>, porque recae en el rector del distrito universitario, en base a los informes recibidos, la responsabilidad de propuesta de sanción, si bien puede intervenir el gobernador civil en lo concerniente a reorganización de la inspección, nombramiento de directores y profesores de Instituto, colegios de segunda enseñanza, escuelas profesionales, etc.

El punto de mira se pone en la depuración del funcionariado, acometida por decreto nº 66, de 8-11-1936, instando a “efectuar una labor depuradora del personal que tiene a su cargo una misión tan importante como la pedagógica”, justificando así la necesidad de depurar al personal docente, para la cual crean las comisiones A, B, C y D, siendo las dos últimas las más activas, puesto que se ocupan de purgar y purificar al cuerpo docente, cebándose con el magisterio, por el “hecho de que durante varias décadas el Magisterio, en todos sus grados y cada vez con más raras excepciones, haya estado influido y

<sup>59</sup> M. Ostolaza Eznaiz, *El garrote de la depuración. Maestros vascos en la guerra civil y el primer franquismo (1936-1945)*, San Sebastián, Ibaeta Pedagogía, 1996, pág. 101.

monopolizado por ideologías e instituciones disolventes en abierta oposición con el genio y la tradición nacional”<sup>60</sup>; y dirigida por la circular que José M<sup>a</sup> Pemán, presidente de la Comisión de Cultura y Enseñanza –creada el 2 de octubre–, dirige a los vocales el 7 de diciembre, donde califica de “punitivo y preventivo” el carácter de la acción depurativa, asentándola en la necesidad de “no volver a tolerar, ni menos a proteger y subvencionar a los *envenenadores del alma popular*, primeros y mayores responsables de todos los crímenes y destrucciones que sobrecogen al mundo y han sembrado de duelo la mayoría de los hogares honrados de España .... Los individuos que integran esas hordas revolucionarias, cuyos desmanes tanto espanto causan, son sencillamente los hijos espirituales de catedráticos y profesores que, a través de instituciones como la llamada ‘Libre de Enseñanza’, forjaron generaciones incrédulas y anárquicas”, toda vez que marca las directrices sancionadoras: libre absolución, traslado y separación definitiva del servicio<sup>61</sup>. El decreto del día 9 dicta reglas para la separación definitiva del servicio.

En el desarrollo del proceso depurador se establece primero la separación de todos, obligándoles a solicitar el reingreso, mediante instancia y declaración jurada sobre actitudes profesionales y políticas; con ello se le abría expediente y la Comisión C o D pasaba a solicitar los informes “preceptivos” –alcalde, cura párroco, Guardia Civil, padre de familia o alguien de solvencia moral–. Conviene precisar que el magisterio es un colectivo mayormente afiliado a la FETE<sup>62</sup> – algunos miembros de la Asociación “Amigos de la Unión Soviética”– e identificado con las reformas republicanas, si bien existe la Asociación Católica de Maestros, y se da la adscripción de los docentes de este nivel al Servicio Español del Magisterio (SEM), controlado por Falange. Con todo el material acumulado se pasaba a examinar y valorar el expediente; si no había elementos susceptibles para sanción, se daba por cerrado y se proponía la confirmación de derechos del/a maestro/a; si los había, se formulaba un pliego de cargos, en cuya respuesta el encausado disponía de un plazo de diez

<sup>60</sup> “BOE”, 27, 11-11-1936, p. 153.

<sup>61</sup> “BOE”, 52, 10-12-1936, pp. 360-361, cita en p. 360 (la cursiva es nuestra).

<sup>62</sup> F. de Luis Martín, *La FETE (1939-1982). De la represión franquista a la transición democrática*, Madrid, Tecnos, 2009; F. de Luis Martín y L. Arias González, *75 años con la enseñanza. FETE-UGT (1931-2006)*, Madrid, Federación de Trabajadores de la Enseñanza de UGT, 2006.

días para documentar los cargos imputados en aras de desvirtuarlos<sup>63</sup>. La Comisión revaloraba el expediente y proponía su resolución, remitiéndolo a la Oficina Técnico-Administrativa<sup>64</sup>, hasta la orden de 18-03-1939<sup>65</sup> que instaura la Comisión Superior Dictaminadora, quien se encargará del examen y resolución de los expedientes instruidos por las comisiones provinciales, enunciando también la imposición de sanciones (art. 1-2)<sup>66</sup>.

Su siguiente objetivo, al unísono, es la depuración ideológica, que no sólo alcanza al estamento docente y al alumnado, sino también a los libros de texto y a las bibliotecas escolares<sup>67</sup>; incluso el

<sup>63</sup> E. Nicolás Marín, *Los expedientes de depuración: una fuente para historiar la violencia política del franquismo*, “Áreas”, 9, 1989, pp. 103-124; M. Lanero Táboas, *Una milicia de justicia. La política judicial del franquismo*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 12996. La reciente apertura del Archivo Intermedio Militar Norte, ubicado en El Ferrol (A Coruña), ofrece un enorme caudal de información al desclasificar toda la documentación, mayormente procedente de los consejos de guerra y juicios sumarísimos, cuyos fondos han sido ordenados por provincias, y donde hallamos expedientes personales tan largos que sus procedimientos abarcan más de mil folios. Además, también se han desclasificado la *Causa General*, en el Archivo Histórico Nacional – Madrid y provincias –, y los *Libros de Sentencias*, derivadas de dichos procedimientos judiciales, generalmente custodiados en los Archivos Histórico Provinciales.

<sup>64</sup> Había sido creada por orden de 11-03-1938 para tramitar los “expedientes, incidencias y recursos a que dé lugar la depuración del personal dependiente de este Ministerio”, complementada con la de 20-07-1938, en la que se indica que no se podrán aplicar medidas sancionadoras de maestros sin que sean aprobadas por la Oficina.

<sup>65</sup> “BOE”, 82, 23-03-1939, pp. 1658-1660; las sanciones se pueden consultar en la p. 1659.

<sup>66</sup> Para un seguimiento del proceso depurador, véase, entre otros, nuestro trabajo P. Celada Perandones y F. Esteban Ruiz, *La política educativa en los primeros momentos del Franquismo: Depuración ideológica y educación tradicional*, en J. Ruiz Berrio, A. Bernat Montesinos, R. M<sup>a</sup> Domínguez Cabrejas y V. M. Juan Borroy (Eds.), *La educación en España a examen (1898-1998). Actas de las Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del Noventayocho*, Zaragoza, MEC/Institución Fernando el Católico, 1999, t. I, pp. 341-354; F. Morente Valero, *La escuela y el Estado Nuevo: La depuración del Magisterio nacional (1936-1943)*, Valladolid, Ámbito, 1997; Id. y B. Souto Galván, *La depuración docente en el franquismo*, en Id. (Dir.), *Libertad de creencias e intolerancia en el franquismo*, Madrid, Marcial Pons, 2008, pp. 73-94.

<sup>67</sup> En tanto el Consejo de Cultura aprueba los libros que deben emplearse en la Escuelas, la Inspección de Primera Enseñanza se permite recomendar el uso de los siguientes libros de lectura, “Boletín de Educación”, 3, 15-12-1933, reproducido en W. Álvarez Oblanca, *La represión de postguerra en León*, cit., pp. 167-168.

bibliotecario Pío Álvarez Rodríguez fue *paseado*. La orden de 4-09-1936 manda que los inspectores autoricen únicamente en las escuelas los libros cuyo contenido responda a los principios de religión y moral cristianas<sup>68</sup>, y la de 11-04-1938 ordena que la redacción de los libros de texto esté realizada de manera exclusiva por el Instituto de España. Con fecha 18-08-1938, se dan a conocer a los maestros los libros de texto que deben ser retirados de la escuela, ya sea por su contenido antipatriótico, antirreligioso o por estar escritos por autores contrarios al Movimiento Nacional<sup>69</sup>; en este sentido, también deriva la incautación de bienes, entre los cuales se registran materiales, libros y las bibliotecas escolares donadas por el patronato de Misiones Pedagógicas, procediéndose a su expurgo<sup>70</sup>.

En fin, para acotar en este bloque la depuración, cabe reconocer que, desde la OM de 14-05-1938, se produce un endurecimiento de las sanciones, por alcanzar también el proceso depurativo al profesorado de la enseñanza privada<sup>71</sup>, y más aún cuando el 9-02-1939 se promulga la ley de Responsabilidades Políticas, que establece la retroactividad de la labor represiva hasta octubre de 1934, aplicando sanciones “restrictivas de la actividad, ... limitativas de la libertad de residencia y ... económicas” (art. 8)<sup>72</sup>. Sobre este particular, se ofrece una visión panorámica del país en apretada crono-síntesis de erudición bibliográfica<sup>73</sup>.

<sup>68</sup> “BOJDNE”, 18, 8-09-1936, p.

<sup>69</sup> *Relación de libros recomendados por la Comisión de Bibliotecas Escolares de la provincia, los cuales podrán adquirir los Maestros sin ninguna dificultad*, “Boletín Oficial de la Provincia de León”, 2-12-1936/16-01-1937, reproducido en W. Álvarez Oblanca, *La represión de postguerra en León*, cit., pp. 169-171; J. Rodríguez González, *León bajo la dictadura franquista (1936-1951)*, León, Universidad de León. Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales, 2003, pp. 110-123.

<sup>70</sup> A. Martínez Rus, *La persecución del libro. Hogueras, infiernos y buenas lecturas (1936-1951)*, Somonte-Cenero – Gijón, Ediciones Trea, 2014; J. A. Martínez Martín (Dir.), *Historia de la edición en España 1939-1975*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2015; E. Ruiz Bautista, *Los señores del libro: propagandistas, censores y bibliotecarios en el primer franquismo*, Gijón, Trea, 2005; C. Sánchez-Redondo Morcillo, *Leer en la escuela durante el franquismo*, Cuenca, Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha, 2004; J. Rodríguez González, *León bajo la dictadura franquista*, cit., pp. 110-123.

<sup>71</sup> W. Álvarez Oblanca, *La represión de postguerra en León*, cit., pp. 93-97; J. Rodríguez González, *León bajo la dictadura franquista*, cit., pp. 73-123.

<sup>72</sup> “BOE”, 44, 13-02-1939, pp. 824-847, cita en p. 828.

<sup>73</sup> A. Hernández García, *La represión en La Rioja durante la guerra civil*,

Almazán, Hernández García Ed., 1984, 3 vols.; W. Álvarez Oblanca, *La represión de postguerra en León*, cit., pp. 7-38, 61-62 y 101-166; J. Crespo Redondo, J. L. Sainz Casado, J. Crespo Redondo y J. C. Pérez Manrique, *Purga de maestros en la Guerra Civil. La depuración del Magisterio nacional en la provincia de Burgos*, Valladolid, Ámbito, 1987; S. Marqués i Sureda, *L'escola pública durant el franquisme. La provincia de Girona (1939-1955)*, Barcelona, PPU, 1993; J. Chaves Palacios, *La represión en la provincia de Cáceres durante la Guerra Civil*, Cáceres, Universidad de Extremadura, 1995; J. González-Agápito y S. Marqués, *La repressió del professorat a Catalunya sota el franquismo (1939-1943)*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1996; M. Ostolaza Eznal, *El garrote de la depuración*, cit.; F. Morente Valero, *Tradición y represión: la depuración del magisterio de Barcelona (1939-1942)*, Barcelona, PPU, 1996; *La escuela y el Estado Nuevo*, cit.; M<sup>a</sup> J. Dueñas, *La enseñanza Primaria en Valladolid durante la Segunda República y la Guerra Civil, 1931-1939*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1998 (Tesis doctoral); P. Celada Perandones, y F. Esteban Ruiz, *La política educativa en los primeros momentos del Franquismo*, cit.; M. Richards, *Un tiempo de silencio. La guerra civil y la cultura de la represión en la España de Franco, 1936-1945*, Barcelona, Crítica, 1999; J. M. Fernández Soria y C. Agulló Díez, *Maestros valencianos bajo el franquismo*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim, 1999; "Revista Pissarra", 117, Set.-Oct. 2004, 54 p. (*La depuració dels mestres a les Illes Balears durant la guerra civil*); C. de Dueñas Díez y L. Grimau Martínez, *La represión franquista de la enseñanza en Segovia*, Valladolid, Ámbito, 2004; J. A. Pettenghi Lachambre, *La escuela derrotada: depuración y represión del Magisterio en la Provincia de Cádiz (1936-1945)*, Cádiz, Quórum editores, 2005; M. Santander Díaz, *El desmantelamiento de la escuela republicana en el Campo de Gibraltar: la depuración del personal docente durante el curso 1936-1937*, "Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltares", 342, octubre 2005, pp. 83-92; A. Pont Sastre, *El magisterio en la provincia de Guadalajara (1931-1940): Depuración y represión*, Alcalá/Guadalajara, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá/Diputación de Guadalajara, 2006; S. Ramos Zamora, *La represión del Magisterio: Castilla-La Mancha, 1936-1945*, Ciudad Real, Almud/Ediciones de Castilla-La Mancha (Biblioteca Añil)/Consejería de Cultura de la Junta de Castilla-La Mancha, 2006; J. Vicente Aguirre, *Aquí nunca pasó nada. La Rioja 1936*, Logroño, Editorial Ochoa, 2007; M<sup>a</sup> A. Iglesias, *Maestros de la República*, cit.; M. Reyes Santana y J. J. de Paz Sánchez, *La represión del Magisterio republicano en la provincia de Huelva*, Huelva, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Huelva, 2008; A. S. Porto Ucha, *Mestras y mestres pontevedreses depurados polo franquismo. Primeiras accións represivas e estudo por concellos no sur da provincia (1936-1942)*, Ponteareas, Edicións Alén Miño S. L., 2008<sup>2</sup>; J. Cuesta Bustillo (Coord.), *La depuración de funcionarios bajo la dictadura franquista (1936-1975)*, Madrid, Fundación Largo Caballero, 2009; E. Berzal de la Rosa y J. Rodríguez González (Coord.), *Muerte y Represión en el Magisterio de Castilla y León*, Valderas (León), Fundación 27 de Marzo, 2010; L. Borque López, *La represión violenta contra los maestros republicanos en Asturias*, Oviedo, KRK Ediciones, 2010; O. Negrín Fajardo, *Memoria histórica y educación en Canarias. Depuración y represión del Magisterio en la provincia de Las Palmas (1936-1942)*, Las Palmas, Cabildo de Gran Canaria, 2010; M<sup>a</sup> D. Peralta Ortiz, *La Escuela Primaria y el*

## 5. Educación secundaria

Poco a poco, la política educativa, sin desenredarse del caos legal, trata de atender los diferentes niveles. La preocupación fundamental reside en la secundaria: ya la orden de 4-09-1936<sup>74</sup> suprimía la coeducación en los institutos (art. 4º), en los libros publicados por los profesores no podía haber nada que se opusiera “a la moral cristiana, ni a los sanos ideales de ciudadanía y patriotismo” (art. 6º), y en aquellos momentos de “depuración de la conciencia nacional” se intentaba retirar a todos los directores de los centros de los que se desconfiaba por su conducta (transitoria 1ª). Otra del 22 establecía que en los Centros de Segunda Enseñanza, mientras no se solucionase todo lo relativo a enseñanza de Religión y Moral, “se dará una conferencia semanal sobre temas fundamentales de cultura religiosa a los alumnos de los cursos primero y segundo; conferencia que sería impartida por los profesores de Religión de los Institutos o por un “eclesiástico debidamente autorizado por el Prelado”<sup>75</sup>. Del mismo modo, se suprime el bachillerato abreviado para obreros y el bachillerato intensivo para trabajadores, creados durante la guerra en la zona leal republicana en 1936 y 1937, respectivamente. La OM de 13-09-1937 clausura y suprime 38 institutos “innecesarios a todas luces”, por ej., los de Santoña y Reinosa, en la provincia de Santander. Obviamente, también los profesores de Instituto fueron represaliados, no siendo únicamente objeto de depuración – ello se había

*Magisterio en los comienzos del franquismo*, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas, 2012, pp. 62-70; E. Sánchez de Madariaga (Ed.), *Las maestras de la República*, cit.; B. Mayo Lorenzo, *La represión de maestros en la provincia de León durante la Guerra Civil*, León, Eolas Ediciones, 2014; A. Esteban y Mª J. Izquierdo, *La revolución educativa en la Segunda República y la represión franquista*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2014; A. Hernández García, *La purga de Franco en el Magisterio soriano*, Soria, Edición del autor, 2015, 2 vols.; V. Sierra Blas, *Cartas presas. La correspondencia carcelaria en la Guerra Civil y el Franquismo*, Madrid, Marcial Pons Historia, 2016; “Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación”, 21, 2018, la revista Sarmiento (Monográfico *El proceso de depuración del magisterio gallego*); J. M. Cid Fernández, *Represión injustificada en la retaguardia franquista. Las víctimas de la Asociación de los Trabajadores de la Enseñanza de Ourense*, en T. González Pérez (Ed.), *Entre el olvido y la memoria. Educación, mitos y realidades*. Valencia, Tirant lo Blanch Humanidades, 2018, pp. 105-121.

<sup>74</sup> “BOJDNE”, 18, 8-09-1936.

<sup>75</sup> “BOJDNE”, 30, 28-09-1936, pp. 119-120.

encomendado a la Comisión C–, sino que en este prestigioso colectivo hubo igualmente víctimas de la brutal represión, como Manuel Díaz Tortosa, Joaquín Gaité Tortosa, Manuel Santamaría Andrés, etc.<sup>76</sup>.

Será Sainz Rodríguez, desde el sillón ministerial, quien emprenda la primera reforma de envergadura. Es, precisamente, en este nivel intermedio y por medio de la ley de 20-09-1938<sup>77</sup> como se regulan los estudios de Bachillerato, para “influir en la transformación de una sociedad y en la formación intelectual y moral de sus futuras clases directoras”. Dicha norma, acorde con la retórica del momento, ofrece una concepción elitista del bachillerato, considerado prolongación de la primaria y elemento fundamental para la formación del ciudadano, desprestigiando las demás enseñanzas de carácter práctico, reservadas a otros sectores sociales. Las futuras “clases directoras” recibirán una cultura clásica, revestida de un contenido católico y patriótico, y humanística, potenciando el castellano como lengua madre y alemán e italiano como idiomas, en clara alusión a las potencias del Eje<sup>78</sup>.

Este bachillerato comprende un examen de ingreso –a los 10 años– y siete cursos con exámenes formales, que culminan con el examen de Estado. Da amplio pábulo al latín y al griego, a la religión y al idioma. Puede afirmarse que el carácter humanístico-teórico-selectivo del bachillerato superior, coronado con el temido examen de Estado final, reforzaba su carácter elitista, tradicional y socialmente restrictivo<sup>79</sup>.

<sup>76</sup> W. Álvarez Oblanca, *La represión de postguerra en León*, cit., pp. 39-41 y 77-91; I. Grana Gil, F. Martín Zúñiga, M<sup>a</sup> del C. Pozo Fernández y C. Sanchidrián Blanco, *Controlar, seleccionar y reprimir: la depuración del profesorado del Instituto en España durante el franquismo*, Madrid, Instituto de la Mujer, 2005; M<sup>a</sup> A. Salvador, *La depuración del profesorado del Instituto Zorrilla en 1936*, en L. C. Duque (Coord.), *La Enseñanza Secundaria y el Instituto Zorrilla. Ciento cincuenta años formando la sociedad de Castilla y León*, Valladolid, IES Zorrilla, 2009, pp. 339-365; E. Berzal de la Rosa y S. Delgado Cruz, *La Represión del Magisterio en Salamanca*, en E. Berzal de la Rosa y J. Rodríguez González (Coord.), *Muerte y Represión en el Magisterio de Castilla y León*, cit., pp. 299-302; E. Berzal de la Rosa y C. de Pablo Lobo, *La represión del Magisterio en Soria*, en *Ibíd.*, pp. 404-407; I. Martín Jiménez y E. Berzal de la Rosa, *La Depuración del Colectivo Docente en la Provincia de Valladolid*, en *Ibíd.*, pp. 455-464; M. Ibáñez Tarín, *Los profesores de Segunda Enseñanza en la Guerra Civil. Republicanos, franquistas y en la “zona gris” en el País Valenciano (1936-1950)*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2019.

<sup>77</sup> “BOE”, 85, 23-09-1938, pp. 1385-1395.

<sup>78</sup> M. Pérez Galán, *El Bachillerato en España (1936-1970)*, en Aa.Vv., *La enseñanza en España*, Madrid, Alberto Corazón, 1975, pp. 259-269.

<sup>79</sup> A. C. Comín, *Educación, 1938-1970. De la ideología espiritualista a la*

Con este plan, los jóvenes de la nueva España se formarían así lejos del “mimetismo extranjerizante, la rusofilia y el afeminamiento, la deshumanización de la literatura y el arte, el fetichismo de la metáfora y el verbalismo sin contenido”, que eran para el autor del preámbulo, José Pemartín, uno de los ideólogos más radicales del nuevo orden, los signos de una educación decadente.

Tan ambicioso plan, en el que se reserva un hueco importante a la enseñanza estatal, no se ve favorecido por la realidad, pues la escasez de recursos y la aplicación creciente del principio de subsidiariedad ocasionan una merma considerable de la enseñanza estatal, con el consiguiente florecimiento de la enseñanza privada impartida por las órdenes religiosas. Un par de ejemplos son suficientemente ilustrativos al respecto: el porcentaje de alumnos de bachillerato en establecimientos privados es del 28,9 % en 1931, mientras que asciende al 70,7 % en 1943; los 113 institutos existentes en 1939 se convierten en 119 en 1959, pero el crecimiento de los centros privados es tal que sólo en una década se sextuplica el número<sup>80</sup>.

## 6. La enseñanza universitaria

El segundo frente es la enseñanza superior, propuesta mediante la OM de 25-04-1939, en la que se dispone la publicación de un proyecto de ley de Reforma Universitaria para informe de los

*ideología tecnocrática*, “Cuadernos para el Diálogo”, extra XXXVII, pp. 6-12; M. Utande, *Treinta años de enseñanza media (1938-1968)*, “Revista de Educación”, 240, 1975, pp. 73-86; M. Fernández Enguita, *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional. La enseñanza secundaria en España*, Madrid, Cuadernos de Pedagogía/Laia, 1987; A. Viñao, *Educación secundaria y transformaciones socioeconómicas*, “Revista de Educación”, 238, 1975, pp. 5-14; *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*, Madrid, Siglo XXI, 1982; *La enseñanza secundaria: entre la incapacidad y el desaliento*, en AA.VV., *Jornadas sobre la reforma del sistema educativo*, Murcia, Instituto de Ciencias de la Educación, 1988, pp. 57-71; *Del Bachillerato a la Enseñanza Secundaria (1938-1992)*, “Revista Española Pedagogía”, de 192, mayo-agosto 1992, pp. 321-339; *Del bachillerato de élite a la educación secundaria para todos (España, siglo XX)*, en L. C. Duque (Coord.), *La Enseñanza Secundaria*, cit., pp. 27-42; A. Escolano, *La educación secundaria en España. Orígenes y nuevos desarrollos*, en *Ibíd.*, pp. 17-25; J. A. Lorenzo Vicente, *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*, Madrid, Editorial Complutense S.A., 2003.

<sup>80</sup> M<sup>a</sup> T. López del Castillo, *La Inspección de Bachillerato en España (1845-1949)*, Madrid, UNED, 2000, p. 370.



Claustros universitarios, pero el estado de guerra no permite un estudio concienzudo, pasando prácticamente inadvertido. En cambio, no pasará desapercibida la represión del profesorado: los que corrieron peor suerte fueron los pasados por las armas, entre los que se cuentan los catedráticos José Andrés Manso, Fructuoso López Díaz, Arturo Pérez Martín, Casto Prieto Carrasco o los profesores Nicostrato Vela Esteban y Julio Getino Osacar, entre otros, pero también estudiantes víctimas de los *paseos* de milicianos falangistas, como José Álvarez Ares, Carmelo Delgado Delgado, Julio García Martín, Félix Lefler Benito, José Núñez Pérez, Ángel Pascua Burgos, etc.

A últimos de septiembre de 1936 –recuérdese el incidente acaecido el 12 de octubre con el rector Miguel de Unamuno en el Paraninfo de la Universidad de Salamanca–, algunos rectores expresarán “su acatamiento..., entusiasta adhesión”, mientras que los claustros entonaban loas; incluso hubo quienes, ya en noviembre, antes de constituirse las comisiones A y B, y a pesar de que los rectorados estaban desbordados por la recepción de protocolos de las comisiones C y D, recaban informaciones respecto a los docentes y llevan a cabo las primeras actuaciones. Una vez aquellas constituidas, la purga se cebó en las facultades de Medicina, Derecho, Ciencias, Filosofía y Letras, Escuelas de Veterinaria, Comercio, etc., si bien fueron suprimidas al quedar los niveles de Universidad e ingenierías/arquitecturas sometidos al régimen general, por orden de 18-03-1939<sup>81</sup>, poniendo en marcha la Comisión Superior Dictaminadora de los Expedientes de Depuración, aplicando unas y otra diversas sanciones, desde la suspensión temporal de empleo y sueldo, pasando por la separación del servicio hasta la inhabilitación para ejercer cargos directivos y de confianza<sup>82</sup>.

<sup>81</sup> “BOE”, 23-03-1939.

<sup>82</sup> V. Gay, *Los universitarios en la guerra*, “Diario de Burgos”, 10-09-1936, p. 1; W. Álvarez Oblanca, *La represión de postguerra en León*, cit., pp. 63-75; R. Seara Valero, *La guerra civil y sus consecuencias en la Universidad Española. Represión y depuraciones en el cuerpo de catedráticos de las facultades de medicina*, Granada, Universidad de Granada/Dpto. de Historia de la Medicina, 1986; I. Martín Jiménez, *La guerra civil en Valladolid. Amaneceres sangrientos*, Valladolid, Ámbito, 2000; P. Zambrana Moral, *Depuración política universitaria en el primer franquismo: algunos catedráticos de derecho*, Málaga, Universidad de Málaga, 2001; G. González Roldán, *El nacimiento de la universidad franquista: la depuración republicana y franquista de los catedráticos de Universidad*, Madrid, UNED/Facultad de Geografía e Historia, 2001, 2 vols. (Tesis doctoral); F. Pérez Peña, *Exilio y depuración política en la Facultad de Medicina de San Carlos*,

### 7. El último “parte”: fin de la guerra

Hay un acontecimiento que, precisamente por haber sucedido en Burgos, donde Franco había emplazado el puesto de mando, no me resisto a comentar: el 1º de abril de 1939 el teniente coronel Martínez Maza entra el despacho del general, sito en el Palacio de la Isla<sup>83</sup> –como ya se ha dicho–, para anunciarle que las tropas han tomado Cartagena, noticia que recibe griposo y responde con un seco “¡Gracias!”. Se levanta y empieza a redactar el último parte: escribe una versión, con tachaduras y correcciones, que no le convence, y otra que da por definitiva, rubricada de puño y letra, que dice así: “En el día de hoy, cautivo y desarmado el Ejército Rojo, han alcanzado las tropas nacionales sus últimos objetivos militares. La guerra ha terminado. El Generalísimo, Franco”.

Este documento se lleva al cercano edificio de las Damas Negras –orden religiosa que regenta el Colegio del Niño Jesús, situado en la plaza de Castilla–, sede del Estado Mayor, desde donde el teniente coronel Antonio Barroso se encarga de acercarlo al Colegio de Sordomudos, emplazado en el edificio del Hospicio Provincial, ubicado en La Bombilla, un paraje próximo al actual complejo de San Agustín. Al emisario, que porta en una mano el parte y en la otra un par de botellas de champán, le acompaña Rufo Bañales, el soldado que hará sonar el cornetín, el actor Fernando Fernández de Córdoba, para la locución, una terna de militares de alto y distinto rango, el director de Radio Nacional de España y su cronista de guerra, el fotógrafo de la recién fundada Agencia EFE y los traductores al inglés, francés, italiano, alemán y

Madrid, Visión Net, 2005; J. Claret Miranda, *Cuando las cátedras eran trincheras. La depuración política e ideológica de la Universidad española durante el primer franquismo*, “Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea”, 6, 2006, pp. 511-529; *El atroz desmoche. La destrucción de la Universidad española por el franquismo, 1936-1945*, Barcelona, Crítica, 2006; L. E. Otero Carvajal (Dir.), *La destrucción de la ciencia en España. Depuración universitaria en el franquismo*, Madrid, Editorial Complutense, 2006; R. Robledo, *Esta salvaje pesadilla: Salamanca en la Guerra Civil española*, Barcelona, Crítica, 2007; E. Berzal de la Rosa (Coord.), *Testimonio de voces olvidadas*, León, Fundación 27 de Marzo/Ministerio de Presidencia, 2007, 2 vols.

<sup>83</sup> Este coqueto inmueble, que recibe el nombre del paseo donde está situado, es un palacete romántico y singular, data de fines del siglo XIX, mandado construir como residencia de los Muguero, llena en la Guerra Civil uno de los capítulos de la historia de La Isla, el cual se erige en la actualidad como casa del español, al dar cobijo a Instituto Castellano-Leonés de la Lengua, <https://www.palaciodelaisla.es>

portugués<sup>84</sup>. En total, 14 personas asistieron a la radiación –desde RNE, no desde Radio Castilla–, a las 22:30 horas, con entonación y énfasis propios de la radiofonía del momento, que ha quedado grabada en la memoria de los españoles. Franco la escucha mientras cena con su cuñado Ramón Serrano Suñer y la familia en el palacete, donde ambos tienen fijada su residencia.

El nuevo régimen que nace con la victoria excluye a los vencidos, y esta intolerancia repercute, obviamente, en el campo de la educación. Así, ese mismo día desaparece el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes –junto con Sanidad–, cuyo último titular fue Segundo Blanco González. Antes de expirar el mes, concretamente el día 28, Tomás Domínguez Arévalo, conde de Rodezno, sucede al ministro Sainz Rodríguez. Durante su breve presencia, se ratifica el decreto de supresión de la coeducación con la OM de 1-05-1939 extendiéndola a los grupos escolares<sup>85</sup>, se reafirma la nueva axiología del Estado, enfatizando los principios religiosos, morales y patrióticos en vez de los contenidos de instrucción<sup>86</sup>, como recogen las OM de 24 y 27-07-1939, y se incrementa el endurecimiento de las sanciones<sup>87</sup>, ya considerando causa suficiente de depuración, a tenor de la OM de 18-

<sup>84</sup> M. Calvo, *La radio en la Guerra Civil*, en J. M<sup>a</sup> Chomón Serna y C. Sanz Hernando (Coord.), *La prensa en Burgos durante la Guerra Civil*, Burgos, Ediciones Fragua, 2018, pp. 111-142.

<sup>85</sup> P. Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea. Siglos XIX-XX*, Madrid, Síntesis, 2001, p. 117.

<sup>86</sup> J. Moreno Luzón (Ed.), *Construir España. Nacionalismo español y procesos de nacionalización*, Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2007; Id. y X. M. Núñez Seijas, *Ser españoles. Imaginarios nacionalistas en el siglo XX*, Barcelona, RBA, 2013, pp. 80-81; *Los colores de la Patria. Símbolos nacionales en la España contemporánea*, Madrid, Tecnos, 2017, p. 18; C. Serrano, *El nacimiento de Carmen. Símbolos, mitos, nación*, Madrid, Taurus, 1999.

<sup>87</sup> Como dolorosa vía de escape, pero válida cuando menos para salvar la vida, hace su entrada en escena desde el 13-06-1939 el exilio, verdadero éxodo de docentes hacia el continente iberoamericano, con el nombre de Fernando Rodríguez Miaja, proto-exiliado, centenario en México todavía –102 años–. Vid.: C. Simarro, *Diario de una niña en tiempos de guerra y exilio, 1938-1944*, Madrid y México, UNED y UNAM, 2015 (Edición a cargo de Susana Sosenski y Alicia Alted); G. Adámez Castro, *Gritos de papel. Las cartas de súplica del exilio español (1936-1945)*, Granada, Universidad de Granada/Editorial Comares Historia, 2017; J. M. Fernández Soria, *La destrucción de la modernidad republicana. (Sin)razones del exilio pedagógico español*, “Historia y Memoria de la Educación”, 9, 2019, pp. 61-100; J. I. Cruz Orozco y M<sup>a</sup> S. García de Fez, *Cuando caiga Franco. Las propuestas educativas para España desde el exilio (1945)*, “Historia y Memoria de la Educación», 9, 2019, pp. 101-138.

05-1939, la “pasividad evidente de quienes pudieron haber cooperado”, ya, según OM de 14-07-1939, por aplicarlo al alumnado, a quien se le requiere, en el acto de matrícula, informe acreditativo de su buena conducta religiosa y patriótica, en evitación de “ideas liberales, disolutas, antipatrióticas y ateas”, toda vez que exaltan la escuela cristiana con un lenguaje retórico y triunfalista, e incluso el día antes de ceder la cartera el nuevo ministro –9 de agosto – se promulga la ley de 8-08 1939<sup>88</sup>, que reorganiza la Administración del Nuevo Estado.

Con prospectiva de futuro, en lo que al ramo de educación se refiere, aunque su denominación sea la de Ministerio de Educación Nacional, su estructura orgánica a nivel central prácticamente permanece idéntica a la del ministerio antes suplantado y suprimido ahora: una subsecretaría y cuatro direcciones generales – Enseñanza Primaria, Media y Superior, Profesional y Técnica, y la de Bellas Artes –. La maquinaria del MEN está preparada para acometer la legitimación sociopolítica del franquismo, sirviendo la educación nacional-católica de engrase y engranaje en aras del funcionamiento óptimo de todo el mecanismo autárquico.

<sup>88</sup> “BOE”, 221, 9-08-1939, pp. 4326-4327.

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,  
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XI, n. 9, Gennaio – Giugno 2019, pp.71-91

## **Propaganda di regime tra centro e periferia Una celebrazione “locale” della *romanità fascista***

Piergiovanni Genovesi

*In relazione ai modi in cui la propaganda fascista ha agito a livello di centro e di periferia, questo articolo analizza come la “spessa patina di romanità”, che caratterizzò in profondità l’epoca fascista, prese forma, nel 1938, in un contesto ‘locale, in occasione delle celebrazioni del bimillenario augusteo. Da un lato, la rielaborazione locale della romanità fascista mostra forme di “disallineamento” rispetto a quanto proposto dalla propaganda del regime; al tempo stesso, essa diviene l’occasione per un più pervasivo coinvolgimento degli italiani attorno ai temi e alle parole d’ordine del ventennio.*

*Fascist “Roman spirit” between centre and periphery. In relation to the ways in which the fascist propaganda acted in the different contexts of the regime (centre and peripheries), this essay examines how the “thick surface of Roman Spirit”, that thoroughly characterized the fascist era, was fulfilled in a “local” area in 1938, during the Augustan Bi-millenary celebrations. On the one hand, the local interpretation of Fascist “Roman spirit” creates peculiar transformations of the official rhetoric proposed by the regime; on the other hand, it acts as an instrument to widespread and have people imbued with its themes and its basis concepts.*

*Parole chiave: Romanità fascista; propaganda; opinione pubblica; bimillenario augusteo*

*Key-words: Fascist Roman spirit; Propaganda; Public Opinion; Augustan Bi-millenary*

### *1. Introduzione*

La “spessa patina di romanità”, che ha avvolto il ventennio fascista, ha costituito e costituisce tuttora un tema di ricerca di grande interesse<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> L’espressione citata è in A. Giardina, *Ritorno al futuro: la romanità fascista*, in A. Giardina, A. Vauchez, *il mito di Roma. Da Carlo Magno a Mussolini*, Roma-

L'appropriazione/reinvenzione della storia di Roma – pur non essendone l'unico tema – ha occupato, infatti, un posto di piena rilevanza nella propaganda del fascismo e, ancor più, ha svolto un ruolo strutturale nel dar forma allo stesso impianto ideologico del regime. La “romanità rivoluzionaria”<sup>2</sup> – ossimorica fusione fra idea di rivoluzione e di eternità – ha costituito uno dei principali luoghi cui il regime ha affidato il compito di ricomporre le divergenti immagini di sé quale forza al tempo stesso paligenetica e tradizionale<sup>3</sup>. Insomma l'antico uomo “romano” è stato attivamente arruolato allo scopo di definire i caratteri dell'uomo “nuovo” fascista.

In questo suo ricollegarsi a Roma, il regime fascista poté sfruttare una familiarizzazione pregressa, maturata specialmente per il tramite del momento scolastico, già a partire dal secolo precedente. Specialmente dopo il 1848, ha osservato Federico Chabod, “Roma aveva occupato nei cuori degli Italiani un posto mai avuto nei primi decenni del Risorgimento; il mito tornava a rifulgere di nuova luce”<sup>4</sup>. Ad alimentare una forma di continuità, inoltre, provvidero quelle derive nazionalistiche che trovarono spazio già all'interno della narrazione pre-fascista<sup>5</sup>. Tuttavia l'appropriazione del mito di Roma da parte del fa-

Bari, Laterza, 2000, p. 220. Per una ricognizione bibliografica su questo tema si vedano anche M. Cagnetta, *Antichisti e impero fascista*, Bari, Dedalo, 1979; E. Gentile, *Il culto del littorio*, Roma-Bari, Laterza, 1993; M. Isnenghi *Il mito di potenza*, in A. Del Boca, M. Legnani, M.G. Rossi, *Il regime fascista*, Roma-Bari, Laterza, 1995; G. Belardelli, *Il mito fascista della romanità*, in Idem, *Il Ventennio degli intellettuali. Cultura, politica, ideologia nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2005; Ph. Foro, *Romaniser la Nation et nationaliser la romanité: l'exemple de l'Italie*, in “Anabases”, 1, 2005; A. Argenio, *Il mito della romanità nel ventennio fascista*, in B. Coccia (a cura di), *Il mondo classico nell'immaginario contemporaneo*, Roma, Apes, 2008; J. Nelis, *From ancient to modern: the myth of romanità during the ventennio fascista. The written imprint of Mussolini's cult of the 'Third Rome'*, Bruxelles-Roma, Istituto storico belga di Roma, 2011; *Brill's Companion to the Classics, Fascist Italy and Nazi Germany*, H. Roche e K. Demetriou (eds), Leiden-Boston, Brill, 2018.

<sup>2</sup> È il titolo dell'editoriale di E. Coselschi per il primo numero (1933) della rivista “Roma Universa”.

<sup>3</sup> Per un approfondimento del tema fascismo e senso della storia rimando a P. Genovesi, *Il manuale di storia in Italia. Dal fascismo alla Repubblica*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

<sup>4</sup> F. Chabod, *Storia della politica estera italiana dal 1870 al 1896*, Roma-Bari, Laterza, 1990, pp. 208-209.

<sup>5</sup> Cfr. A.M. Banti, *Sublime madre nostra*, Roma-Bari, Laterza, 2012.

scismo mostrò tratti inediti a livello di aggressività (a cominciare dal grado di manipolazione e re-invenzione messo in atto), di pervasività e, non ultimo, per il fatto di essere inserita in una nuova atmosfera politica in cui era sistematicamente venuta meno la convinzione – in precedenza al centro di un diffuso consenso – che “la nazione risorta non poteva che essere figlia del connubio fra ‘nazione’ e ‘libertà’; che lo Stato nazionale doveva essere la patria di cittadini liberi ed eguali”<sup>6</sup>.

Su questo sfondo, dunque, le motivazioni e i caratteri che hanno dato concreta forma all’immagine ufficiale della “romanità fascista” sono stati tra gli aspetti più studiati, al fine di, come ha scritto Pier Giorgio Zunino, “individuare e analizzare le idee-guida che permisero al fascismo di stabilizzare il suo potere”<sup>7</sup>. Accanto a questi approfondimenti, però, è andata affermandosi anche la necessità di rispondere in modo articolato alla questione – sempre presente seppur rimasta a lungo per così dire sullo sfondo – su come una retorica di questo tipo avesse potuto sviluppare anche forme di diffuso coinvolgimento<sup>8</sup>. Una prospettiva che, tra l’altro, porta a rimarcare con decisione i rischi di letture attratte dalla sola dimensione del ridicolo. Come rileva, infatti, Mario Isnenghi, “l’irrisione postuma non basta ... a dar ragione dei meccanismi di funzionamento”<sup>9</sup>; e, possiamo aggiungere, finisce per sottovalutarne la pericolosità silente. Una lettura di questo tipo, infatti, non dà conto del fatto che tali creazioni hanno agito sulla realtà e lo hanno fatto con ricadute profonde e concrete: nel segno del fascio littorio si è imposto il regime fascista, nel nome della stirpe romana si sono avute le leggi razziali e al passo romano l’Italia è entrata in guerra.

<sup>6</sup> E. Gentile, *La Grande Italia. Ascesa e declino del mito della nazione nel XX secolo*, Milano, Mondadori, 1997, p. 24.

<sup>7</sup> P. G. Zunino, *L’ideologia del fascismo. Miti, credenze e valori nella stabilizzazione del regime*, Bologna, il Mulino, 1995, p. 5.

<sup>8</sup> Anche nel volume ora ricordato l’autore non mancava di porre esplicitamente la questione, chiedendosi come fosse stato possibile che un’ideologia che “appariva segnata da una desolante povertà ... penetrasse nelle fibre della società e, in qualche modo, riuscisse a toccare le masse popolari” (*Ibidem*, p. 11).

<sup>9</sup> Precisando ulteriormente: “L’ironia ha gioco troppo facile nel prendersela con il materiale da soffitta. E dimentica che ogni ideologia e ogni retorica si riduce a questo, e come tale appare agli occhi di chi se ne chiama fuori quando l’uso e la funzionalità storici ne sono venuti meno” (M. Isnenghi, *Intellettuai militanti e intellettuali funzionari. Appunti sulla cultura fascista*, Torino, Einaudi, 1979, p. 232).

Crescente, dunque, è stata l'attenzione rivolta anche alle modalità con cui la propaganda di regime imposta dall'alto venne recepita dal basso<sup>10</sup>, così come ai caratteri e alle implicazioni dei modi con cui prese concretamente forma in singoli contesti locali e periferici<sup>11</sup>.

È, appunto, in relazione a questa prospettiva che si muove il presente intervento, che analizza le modalità con cui l'appropriazione/reinvenzione della storia di Roma si concretizzò in un contesto "locale", la città di Parma.

Per alcun versi nel caso di Parma il tema della romanità può apparire connotato da peculiarità specifiche che ne inficiano la possibilità di cogliere una dinamica di portata più generale nell'interazione tra la narrazione elaborata a livello centrale e le rielaborazioni effettuate a livello periferico. Qui, infatti, le sollecitazioni esterne per un'esaltazione della romanità di regime s'intrecciarono con la rivendicazione di una radicata identità di "Parma romana"<sup>12</sup>. A sorreggere tale rivendicazione era chiamata in causa, prima di tutto, la fondazione della città quale colonia romana, e poi il fatto di essere uno "scigno di romanità", grazie alla presenza del Museo di Antichità e agli scavi archeologici in città e, soprattutto, nel vicino sito di Veleia. A questi motivi, specie nel contesto del bimillenario augusteo, si aggiungeva anche il tema della fedeltà ad Augusto concretizzatasi, all'indomani della vittoria su Antonio nel 31 a.C., con la sua "rifondazione" come colonia *Iulia Augusta Parmensis*. Ad un sostanziale silenzio, invece, fu destinata la memoria del poeta di origine locale Cassio Parmense<sup>13</sup>

<sup>10</sup> Cfr. per esempio P. Corner, *L'opinione popolare nell'Italia fascista degli anni Trenta*, in Idem (a cura di), *Il consenso totalitario. Opinione pubblica e opinione popolare sotto fascismo, nazismo e comunismo*, Roma-Bari, Laterza, 2012.

<sup>11</sup> Sull'interesse dello studio dei contesti locali/periferici cfr. Istituto romano per la storia d'Italia dal fascismo alla Resistenza, *Fascismi periferici. Nuove ricerche*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

<sup>12</sup> In occasione dell'inaugurazione del Museo e della *Settimana della romanità* ecco così precisato come "Parma, che trae le sue origini, il suo nome da Roma, abbia voluto essere partecipe in modo tangibile alla grande celebrazione che la Nazione, auspice il Fascismo, ha dedicato alla scultorea figura di Augusto" (*L'inaugurazione delle riordinate sale del Regio Museo alla presenza delle autorità. S. E. Paribeni ha parlato di Augusto al Teatro Regio*, in "Corriere Emiliano", 8 giugno 1938 p. 4).

<sup>13</sup> Nato nel parmense attorno al 70 a.C., morì ad Atene, dove si era rifugiato all'indomani della battaglia di Azio, ucciso, ultimo dei cesaricidi in vita, per ordine di Augusto.



– che partecipò alla congiura contro Cesare e, in seguito, espresse una profonda avversione nei confronti di Augusto – vissuto come colpa da “bonificare”, al pari di quella più recente rappresentata dalle barricate antifasciste in Oltretorrente del 1922.

In realtà, al di là del fatto che nel caso di Parma si possa rilevare un’effettiva “predisposizione” nel rivendicare un nesso con Roma (ma l’istituzione di un forte nesso identitario con Roma costituiva, comunque, un aspetto comune a molte località italiane), è la dinamica stessa della rielaborazione dell’impianto narrativo proposto dalla propaganda di regime attorno ad una rivendicata identità locale a rendere il caso preso in esame espressione di un più generale atteggiamento delle periferie, caratterizzato da un’insistita rivendicazione di specificità locali, attraverso le quali vengono filtrate (e familiarizzate) le parole d’ordine del centro.

L’anno di riferimento è il 1938, anno in cui il più ampio consenso nei confronti del regime – all’indomani della conciliazione con la Chiesa nel ‘29 e della proclamazione dell’impero nel ‘36 – si saldò con il momento di maggior fortuna del mito della romanità. Un percorso efficacemente scandito dal *climax* dei bimillenni che, iniziato nel 1930 con quello virgiliano e continuato nel 1935 con quello oraziano, era giunto infine, tra il 1937 e il 1938, al suo apice con quello augusteo<sup>14</sup>, cadenzato dalla *Mostra Augustea*, aperta a Roma il 23 settembre 1937 e chiusa il 4 novembre 1938. È questo il momento in cui, sulla spinta di una sempre più marcata proiezione “imperiale” del fascismo, il nesso tra Mussolini e l’imperatore Augusto si affermò definitivamente rispetto a quello con Cesare, a lungo figura di riferimento prevalente<sup>15</sup>. “Io amo Cesare. Egli solo riuniva in sé la volontà del guerriero con l’ingegno del saggio”<sup>16</sup>: così, ancora pochi anni prima,

<sup>14</sup> Sul bimillenario augusteo, oltre al già citato testo di Arthurs, si veda A. Kallis, “Framing” Romanità: *The Celebrations for the Bimillenario Augusteo and the Augusteo-Ara Pacis Project*, in “Journal of Contemporary History”, 46 (4), 2011.

<sup>15</sup> Prospettiva saldamente presente nella “vulgata” editoriale: il “libro destinato alla gioventù”, per esempio, di G. M. Gatti, pubblicato nel 1927 (Livorno, Giusti), s’intitolava *I Grandi Italiani da Cesare a Mussolini* (e tra questi Augusto neppure compariva); anche il famoso busto di Mussolini dello scultore Adolfo Wildt – copertina per il volume *Dux* della Sarfatti – veniva normalmente letto come quello del nuovo Cesare (cfr. O. Mazzoni, *Il nostro Cesare*, in “Aemilia”, a. 1, n. 2, 1929, pp. 3-4).

<sup>16</sup> E. Ludwig, *Colloqui con Mussolini*, Milano, Mondadori, 1932, p. 65.

aveva dichiarato lo stesso Mussolini nel corso dei colloqui con Emil Ludwig. Adesso, però, era il “pacificatore” e imperiale Augusto ad imporsi sul “guerriero” Cesare: “La gloria di aver compiuto il grande disegno, che era pur stato quello di Cesare, – affermò Pietro De Francisci nel volumetto, uscito nelle edizioni dell’Istituto nazionale di cultura fascista, *Augusto e l’Impero* – compete senza discussione, ad Augusto”<sup>17</sup>.

## 2. Il bimillenario augusteo a Parma

Il 3 marzo 1938 il prefetto di Parma convocò una riunione “allo scopo di concretare un programma di manifestazioni e di opere da attuarsi nel secondo millenario di Augusto in questa città che vanta origini romane e conserva nel proprio R. Museo rari e splendidi cimeli della civiltà dei nostri grandi progenitori”<sup>18</sup>.

In quell’occasione venne stabilito che la sezione parmense della Deputazione di Storia Patria per l’Emilia e la Romagna pubblicasse “un volume di studi a testimonianza imperitura della nostra attività nel campo della storia antica e dell’archeologia e a coronamento della celebrazione dedicata da Parma al glorioso genio di Colui che seppe elevare alla massima potenza e al massimo splendore l’Impero e diede nel tempo stesso la concordia e la pace al Mondo”<sup>19</sup>.

Momento portante, però, delle attività con cui Parma si apprestava a partecipare ufficialmente alla celebrazione di Augusto sarebbe stata la *Settimana della romanità*, prevista per la prima metà di giugno.

Già in precedenza non erano certo mancate occasioni per i parmigiani di familiarizzare con il mito fascista di Roma. A parte la pervasiva presenza di immagini, parole, episodi riconducibili a Roma (duce, aquile, fasci littori, manipoli, legioni, veliti del grano, ecc.) – cui una pellicola come *Scipione l’Africano* (1937) di Carmine Gallone aggiungeva una particolare nota di parmigianità, dato che le musiche erano di Ildebrando Pizzetti –, vi aveva contribuito una pluralità di occasioni: dai più popolari viaggi agevolati in treno a Roma alle più esclu-

<sup>17</sup> P. De Francisci, *Augusto e l’Impero*, Roma, Istituto nazionale di cultura fascista, 1937, p. 6.

<sup>18</sup> Cfr. la nota introduttiva, datata 23 settembre 1938, in *Parma e Piacenza romane*, cit., p. 3.

<sup>19</sup> *Ibidem*.

sive crociere nel *mare nostrum*<sup>20</sup>. Non erano mancate poi le sollecitazioni ufficiali: nel 1935, ad esempio, anche al prefetto di Parma era giunto dal ministero dell'Interno l'invito ad “agevolare ed incoraggiare, per quanto possibile, il compito” dei “Comitati d'azione per la universalità di Roma”<sup>21</sup>, sorti, rivolgendo in particolare la propria azione all'estero, nel 1933 con lo scopo della “affermazione della Romanità e principi universali del Fascismo”.

Da parte sua, poi, la scuola partecipava in modo attivo a coltivare il mito di Roma; ed è proprio nelle pagine di un annuario scolastico – quello del locale liceo scientifico – che possiamo leggere un articolo su *Il Bimillenario di Augusto*<sup>22</sup>. L'autore, docente di lettere italiane e latine, ripercorre qui con sistematicità i punti salienti della narrazione di regime. Fin dall'apertura, infatti, viene esplicitato il processo di attualizzazione attorno al binomio Augusto-Mussolini che sottende le celebrazioni del bimillenario: “I ricorsi storici non sono una invenzione, una intuizione filosofica di G.B. Vico: hanno un senso, una necessità arcana di verità. Non è un caso che il Bimillenario di Augusto, creatore dell'Impero romano, coincida col ritorno, dopo venti secoli, che ce lo avevano reso sempre più lontano, di quest'Impero, sui colli fatali di Roma”<sup>23</sup>.

Su questa premessa, dopo aver tratteggiato il versante pacifico e operoso del mito di Augusto, l'attenzione è rivolta in modo particolare alla questione dei “nemici interni” – “storici come Svetonio, filosofi come Seneca, e persino poeti come Ovidio misconoscono e vituperano la sua riforma”<sup>24</sup> – la cui funzione altro non sarebbe stata che quella di rendere questo “il periodo più meritorio della sua grandezza. Né il nome di Augusto, né la gloria di Roma risuonerebbero ora nel mondo, se l'imperatore avesse disarmato di fronte a questi nemici, più insi-

<sup>20</sup> Cfr. *La III Crociera Mediterranea*, in “Aemilia”, a. I, n. 2, 1929; la crociera si svolse nel settembre di quell'anno e coinvolse anche una quindicina di avanguardisti di Parma e provincia.

<sup>21</sup> Cfr. la comunicazione del ministro dell'interno ai prefetti del Regno in data 17 giugno 1935 con oggetto *Comitati d'azione per la Universalità di Roma*, in Archivio di Stato di Parma, *Prefettura, Gabinetto*, b. 4, f. *Comitati d'azione per la Universalità di Roma*.

<sup>22</sup> M. Rigillo, *Il Bimillenario di Augusto*, in R. Liceo Scientifico “G. Marconi” – Parma, *Annuario per l'anno scolastico 1936-37*, Parma, Tipografia Giacomo Ferrari e figli, 1938, pp. 104-117.

<sup>23</sup> *Ibidem*, p. 104.

<sup>24</sup> *Ibidem*, p. 114.

diosi dei Persi, e avesse ceduto di un pollice nella via così irta di difficoltà e di contrasti, del risanamento dei costumi”<sup>25</sup>. Persistendo, dunque, sulla linea del costante parallelismo, ecco a questo punto l’autore precisare che “le leggi sul matrimonio, sul celibato, sull’incremento demografico, sulle successioni, che il Fascismo, continuatore a 2000 anni di distanza dell’opera augustea, ha fatto sue, esercitarono una salutare influenza sui costumi e sulla vita di Roma ... Ed opera di risanamento morale sono anche le leggi, anch’esse seguite e perfezionate dal Fascismo, sulla valorizzazione della vita agreste, sulla limitazione dell’urbanesimo, sul ripristino delle tradizioni religiose e sulla epurazione degli ordini sacerdotali”<sup>26</sup>. In chiusura, infine, passato, presente e futuro si fondono nell’immagine di una futura grandezza che si muoverà “su quella via dei Trionfi che vedrà ancora la nostra patria avviata con spirito e attitudini romane, ai suoi eterni destini”<sup>27</sup>.

Pur inserendosi nell’alveo generale delle celebrazioni, le due iniziative “locali” del 1938 assumono un carattere peculiare, riservando un ruolo di rilievo alla rivendicazione di una “via parmigiana” alla romanità. Questo aspetto, più evidente nel caso della pubblicazione della Deputazione di storia patria, può essere tuttavia colto anche in quella *Settimana della romanità*, che, per molti aspetti, appare invece una seriale riproposizione in scala ridotta di quanto proposto dalla propaganda ufficiale sulla romanità fascista. Prospettiva quest’ultima resa in modo emblematico dal modo con cui concluse il suo saluto Salvatore Aurigemma, sovrintendente a Bologna, in occasione della riapertura del Museo di Antichità: ““O Italiani, fate che le glorie del passato siano superate dalle glorie dell’avvenire”, ha ammonito Benito Mussolini. Questo auspicio sia la direttiva di vita a ciascuno di noi nel campo di attività che ad ognuno han segnato la propria volontà e il destino”<sup>28</sup>. In settembre, il richiamo a questa stessa citazione mussoliniana, leggibile d’altronde all’ingresso dell’esposizione, aveva già risuonato nel discorso inaugurale della *Mostra Augustea*<sup>29</sup>, tenuto dal direttore generale dell’evento, Giulio Quirino Giglioli.

<sup>25</sup> *Ibidem*, pp. 114-115.

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 115.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 117.

<sup>28</sup> *L’inaugurazione delle riordinate sale del Regio Museo alla presenza delle autorità*.

<sup>29</sup> Cfr. Nelis, *From ancient to modern: the myth of romanità during the ventennio fascista*, cit., p.120.

### 2.1. La Settimana della romanità

Il 3 giugno, ormai a ridosso dell'inizio della manifestazione, furono definiti gli ultimi dettagli organizzativi in una specifica riunione ancora una volta presieduta dal prefetto e con la partecipazione delle principali autorità cittadine: dal rettore dell'Ateneo al provveditore agli studi, dal vice-podestà al presidente della sezione locale dell'Istituto di cultura fascista, a quello della Deputazione di storia patria ed altri ancora<sup>30</sup>.

La *Settimana* si svolse tra il 7 e il 14 giugno<sup>31</sup>, prevedendo l'inaugurazione del rinnovato Museo d'Antichità, una gita al sito archeologico di Veleia e quattro conferenze, in stretta sintonia con le celebrazioni e la retorica ufficiali, tenute da figure – Roberto Paribeni e Pericle Ducati in particolare – di primo piano a livello nazionale.

Il protagonista della giornata d'apertura, Roberto Paribeni – reduce dal *Discorso per il bimillenario* tenuto, poco più di un mese prima, all'Accademia d'Italia<sup>32</sup> –, era docente di archeologia e storia dell'arte greca e romana all'Università cattolica di Milano, presidente, dal 1934 al 1944, dell'Istituto nazionale di archeologia e storia dell'arte, accademico d'Italia, membro della Giunta centrale per gli studi storici e, tra l'altro, “compilatore” della sezione di storia per la quarta elementare (dai primi abitatori della terra alla fine dell'impero d'occidente) del libro unico di Stato<sup>33</sup>. Convinto sostenitore del fascismo, la sua

<sup>30</sup> *La settimana della Romanità 7-14 Giugno*, in “Corriere Emiliano”, 4 giugno 1938, p. 3.

<sup>31</sup> Il calendario delle iniziative risultò così strutturato: martedì 7 giugno, alle ore 16, l'inaugurazione, alla presenza di Paribeni, delle Sale della Romanità nel Museo di Antichità e, alle 21,15, conferenza dello stesso Paribeni al Teatro Regio; giovedì 9, alle 21,15, sempre al Teatro Regio, conferenza di Ducati su *L'alta stirpe di Roma*, con proiezioni; domenica 12, gita a Velleja, con illustrazioni del prof. Aurigemma; il giorno dopo, alle 21,15, la conferenza di Aurigemma su *Velleija e le sculture in marmo ed in bronzo ivi recuperate*, anche in questo caso con proiezioni; infine, alle 21,15 di martedì 14 l'evento di chiusura al Regio, con la conferenza di Ettore Cozzani su *I due volti dell'Impero: Cesare ed Augusto*.

<sup>32</sup> R. Paribeni, *Augusto. Discorso per il bimillenario pronunciato nella Reale Accademia d'Italia il 20 aprile 1938* – XVI, Roma, Reale Accademia d'Italia, 1938.

<sup>33</sup> Sulla vicenda del libro unico di Stato cfr. P. Genovesi, *Il manuale di storia*, cit.

opera, appare fortemente condizionata dal versante politico, tanto che i suoi testi, per quanto “sempre ben informati”, rileva Andrea Paribeni, risultano “gravati dall’aprioristico obiettivo di esaltare gli ideali di romanità e di celebrare il culto dell’uomo forte e delle forme di potere assoluto”<sup>34</sup>.

Il secondo oratore, Pericle Ducati, era docente di archeologia all’Università di Bologna, città in cui era anche direttore del Museo civico, e anch’egli membro della Giunta centrale per gli studi storici. Firmatario, nel 1925, del *Manifesto degli intellettuali del fascismo*, “si adoperava volentieri – scrive Nicola Parise – per trasferire temi e vicende di storia antica, in primo luogo dell’Etruria e di Roma, nelle giustificazioni ideologiche del nuovo regime. Ma i suoi contributi riuscivano, per così dire, sdoppiati: le pagine (spesso conclusive) di contenuto più espressamente di parte si giustapponevano, come scisse e senza alcun intimo legame, ad una precedente rigorosa esposizione dei fatti”<sup>35</sup>.

Meno connotato politicamente il profilo del terzo oratore, Salvatore Aurigemma<sup>36</sup>: si trattava, annota Massimiliano Munzi, di “uno studioso abbastanza libero dalle costrizioni del mito della romanità ... il quale esprime soprattutto una posizione scientifica, politicamente compatibile ma non ideologicamente motivata”<sup>37</sup>.

L’evento di chiusura, infine, era affidato a Ettore Cozzani<sup>38</sup>, un poeta dal tratto pesantemente retorico ed innervato di un misticismo bellicistico, che godeva di una certa notorietà nel panorama letterario dell’epoca, collegata in particolare alla rivista e poi anche collana “L’Eroica” da lui diretta, fondata a Spezia nel 1911 ed, in seguito, trasferita a Milano; figura ben conosciuta a Parma, per essere stato spesso invitato dalla sezione locale dell’Istituto nazionale di cultura fascista<sup>39</sup>.

<sup>34</sup> A. Paribeni, *Paribeni Roberto*, DBI, versione on line.

<sup>35</sup> N. Parise, *Ducati Pericle*, DBI, versione on line.

<sup>36</sup> Per un profilo biografico cfr. A. Gabucci, *Aurigemma Salvatore*, DBI, versione on line.

<sup>37</sup> M. Munzi, *L’epica del ritorno: archeologia e politica nella Tripolitania italiana*, Roma, L’erma di Bretschneider, 2001, p. 43.

<sup>38</sup> Per un profilo biografico di Ettore Cozzani cfr. M. Carlino, *Cozzani Ettore*, DBI, versione on line.

<sup>39</sup> Nel giugno del 1937, per esempio, sempre al teatro Regio, aveva tenuto una conferenza su *Un Dante nuovo per una nuova Italia*. Cozzani era legato da una stret-

Nel pomeriggio del 7 giugno, dunque, ad inaugurare la *Settimana della romanità*, avvenuta nelle sale del rinnovato, e in quell'occasione riaperto, Museo di Antichità, fu Paribeni, il quale, alla sera, in un affollato Teatro Regio, tenne la sua conferenza dedicata alla “scultorea figura di Augusto”<sup>40</sup>. Da quanto riportato nella cronaca della serata<sup>41</sup>, l'intervento venne tutto giocato sul parallelismo tra Augusto e Mussolini. L'oratore, infatti, prese avvio ricordando “il mortale pericolo in cui lo Stato romano venne a trovarsi dopo l'uccisione di Cesare, con il pericolo di ripresa di quelle feroci lotte che da un secolo insanguinavano Roma e l'Italia”, con, dunque, lo spettro delle “tristi lotte civili”. Ma, a scongiurare il pericolo si eresse il giovane Ottaviano, la cui opera “risosse l'ammirazione e il consenso di tutti”. Procedendo sul piano dell'attualizzazione, Paribeni affermò a questo punto che “la pregiudiziale antimonarchica, viva sempre tra i cittadini di Roma, fu abilissimamente evitata. Ottaviano fu un proconsole e un tribuno dell'antica costituzione repubblicana, soltanto accumulò questi due uffici, e fu proconsole non di una sola provincia, ma per preghiera del Senato, di tutte quelle provincie che non erano ancora del tutto tranquille e sicure nei loro confini esterni”. Ecco, insomma, su queste basi potersi delineare “il caso quasi unico di un uomo che per 58 anni, senza un istante di stanchezza, rimane primo attore della storia del mondo civile”; di un uomo che “ogni più ardua situazione di politica estera ... riuscì a risolvere con immutevole serenità, all'interno assicurò l'ordine, la prosperità, si studiò di far rifiorire le antiche virtù, l'antico ossequio agli Dei, l'amore all'agricoltura, il senso della famiglia”. In chiusura, infine, con espediente retorico, l'attenzione venne spostata sulla valorizzazione della pacificazione religiosa, tema particolarmente sentito dall'autore e, più in generale, espressione di quella elaborazione del mito di Roma in chiave cattolico-fascista che trovò un punto di riferimento principale nell'Istituto di studi romani, diretto da Carlo Galassi Paluzzi e della cui giunta, oltre a Paribeni, facevano parte tra l'altro i citati Giglioli e De Francisci: “Sembrò pertanto quasi impossibile agli uomini che vennero dopo, che egli, Imperatore onnivigente e onnipresente, avesse ignorato Gesù, e ne videro chiara-

ta amicizia con il presidente della sezione parmense dell'Istituto nazionale di cultura fascista, l'avvocato Oscar Caroselli.

<sup>40</sup> *L'inaugurazione delle riordinate sale del Regio Museo ...*, p. 4.

<sup>41</sup> Cfr. *Ibidem*.

mente la profezia nella misteriosa egloga quarta di Virgilio, e favoleggiarono della Sibilla ricordante ad Augusto la nascita del Redentore. In realtà la pacificazione del mondo ottenuta da Augusto permise la diffusione del Vangelo e diede a Roma la nuova gloria d'essere la propagatrice e l'osservatrice dei nuovi immensi valori della parola di Cristo"<sup>42</sup>.

Come si vede davanti ai parmigiani presenti in sala aveva preso forma un puntuale e organico manifesto delle linee di appropriazione che il regime aveva compiuto della figura di Augusto e della sua 'sublimazione' mussoliniana.

Il 9 giugno fu il turno di Pericle Ducati e il 13 di Aurigemma, che, come ricordato, aveva già fatto un intervento di saluto in occasione dell'inaugurazione del Museo. Percepite probabilmente come più specialistiche e, soprattutto, schiacciate tra i due eventi più di richiamo, quello dell'apertura e quello di chiusura, il quotidiano, pur non mancando di lodarne il successo, si limitò sostanzialmente ad una brevissima cronaca dal tratto tautologico.

Nel primo caso si legge che il relatore, "notissimo etruscologo e insigne romanista", ha illustrato "il suo dire con proiezioni, tracciando un quadro vivo preciso delle varie stirpi che hanno dato origini a Roma eterna, cogliendone gli aspetti linguistici, di arti e di costumi, secondo quanto l'esplorazione archeologica ha dimostrato essersi svolto nelle varie età, e presso i vari popoli, che vissero e lasciarono tracce sic eterne nel suolo di Roma"<sup>43</sup>. Interessante rilevare una forma di contraddizione col delinarsi di un'immagine di pluralità alle origini di quella stirpe di cui per altri versi veniva rivendicata l'unicità. Forse un riflesso di quella scissione tra trattazione rigorosa e momento propagandistico indicata da Parise.

Nel secondo caso, viene annotato che "il dotto oratore ha eseguito con interesse e con entusiasmo la descrizione di quelle bellezze artistiche che hanno tramandato, attraverso i secoli, l'arte e la civiltà di Roma"<sup>44</sup>.

D'altronde, dopo l'attenzione per gli eventi dell'apertura, a cataliz-

<sup>42</sup> *Ibidem*.

<sup>43</sup> *La conferenza del Prof. Ducati al Regio*, in "Corriere Emiliano", 10 giugno 1938, p. 4.

<sup>44</sup> *Settimana della romanità. Conferenza del prof. Aurigemma*, in "Corriere Emiliano", 14 giugno 1938, p. 5.



zare le aspettative e l'attenzione mediatica è chiaramente la conferenza conclusiva di Cozzani, il quale godeva della fama di “oratore dalla parola facile e convincente”<sup>45</sup>. E il giornale, nel ricordare l'appuntamento, non mancò di rimarcare come Cozzani avrebbe parlato di “un tema di particolar interesse, anche per la massa del popolo e degli studiosi”, sottolineando come “l'interpretazione che egli saprà dare alle due figure più rappresentative dell'Impero romano: ‘Cesare ed Augusto’ – desteranno sic il più vivo interesse fra tutti gli ascoltatori”<sup>46</sup>.

Seguiamo dunque, attraverso l'ampio resoconto che il giornale dedicò alla serata, la “smagliante orazione”<sup>47</sup>, che tenne “avvinto l'uditorio per oltre un'ora e fu salutata da entusiastiche ovazioni”<sup>48</sup>.

Dapprima Cozzani, ricorrendo ad un approccio giocato sul tratto paradossale, affermò che proprio il tradizionale impianto repubblicano, su cui si era affermata Roma, aveva imposto la dimensione imperiale: erano state, cioè, le stesse vittorie, che la Roma repubblicana aveva reso possibili, ad aver aperto ad un impero mondiale e ad imporre tale cambiamento. Con un chiaro riferimento alla situazione presente, ecco, a questo punto, che l'oratore affermava che “la necessità che tutta la vita politica della Nazione diventata il mondo sia dominata da una sola idea, e sorretta da una sola volontà e appassionata di grandezza da un solo cuore, rendono sic inevitabile il ripudio delle magistrature che di continuo facevano passare il potere di mano in mano, spesso durante la medesima impresa e la medesima crisi”<sup>49</sup>. Tale necessario cambiamento – continuando sulla linea del *pathos* narrativo giocato sulla forma della contraddizione – è presentato, al tempo stesso, come doloroso, difficile, quasi impossibile: “Sia perché Roma è conservatrice, sia perché si doveva abbattere un passato pieno di gloria”. A risolvere la lacerante aporia, ecco che il destino aveva chiamato la Gens Julia e, specialmente, Cesare e Augusto, la cui attività (non senza una forma di proiezione personale) avrebbe trovato cele-

<sup>45</sup> *Settimana della romanità. Conferenza di Ettore Cozzani*, in “Corriere Emiliano”, 14 giugno 1938, p. 5.

<sup>46</sup> *Ibidem*.

<sup>47</sup> G. M. Giorgio Monaco, *La settimana della romanità*, cit., p. 144.

<sup>48</sup> *Chiusura della settimana della Romanità. La conferenza di Ettore Cozzani*, in “Corriere Emiliano”, 15 giugno 1938, p. 4.

<sup>49</sup> *Il discorso di Cozzani per la chiusura della Settimana della Romanità*, in “Corriere Emiliano”, 18 giugno 1938, p. 3.

brazione, ma anche consacrazione grazie a un poeta, Virgilio.

Affidata ad un fugace cenno la “dura pagina delle proscrizioni”, l’oratore passò a tratteggiare, da un lato, Cesare “impetuoso, senza deviazioni e senza soste ... che si slancia temerario in linea retta ai suoi scopi” e dall’altro Augusto “abile e calcolatore, prudente e lungimirante ... che ama aggirare le difficoltà e far cadere gli intoppi piuttosto che attaccarli di fronte”. Fatta questa distinzione, in modo per certi versi inaspettato – “arditamente” scrive il cronista, forse una concessione al lessico fascista o forse riflesso di un moto di sorpresa – ma in realtà in linea con quella sorta di *translatio imperii* dal “temerario” condottiero al “calcolatore” ma anche “lungimirante” imperatore, è l’azione di Augusto che viene messa in relazione “al movimento rivoluzionario di Mussolini che rispetta la monarchia e le più sane strutture del passato”; senza tralasciare il riferimento al tema della religione: “L’umanità con lui si è avvicinata a Cristo già imminente sulla civiltà tutta”. A questo punto, giunto al termine del suo intervento, in un crescendo retorico conclude rievocando la leggenda della Torre delle Milizie e dell’atteso risveglio di Augusto, che, in realtà, tale non sarebbe più essendo ormai un fatto, “oggi che le nuove legioni battono il ritmo della marcia là dove il popolo italiano l’ha immaginato nella sua mistica reggia pronto a ribalzare al suo posto: oggi che l’Italia illuminata dal suo genio politico che ha ripresa forma umana si avvia alla testa delle stirpi civili verso un nuovo mondo in cui la pace sia conquistata attraverso la giustizia”.

In un vorticoso e “ardito” sincretismo, che a quanto pare incontrò il vivo apprezzamento dell’auditorio, ecco insomma ripercorsi e confermati i temi centrali della vulgata fascista, a cominciare del ruolo cosmistorico svolto da Mussolini, proposto quale nuovo e più completo Augusto.

Tuttavia, come detto, negli eventi che diedero forma a questa *Settimana della romanità* è possibile anche individuare un protagonismo locale. A parte il ricordato ruolo con cui rapporti amicali a livello locale contribuirono alla selezione degli invitati (in particolare nel caso di Cozzani), fu la stessa valorizzazione della prospettiva “locale” ad assumere strutturalmente un ruolo strategico: gli organizzatori, infatti, si proposero di organizzare manifestazioni “che avranno una importanza degna della nostra intellettuale città, riassumendo, nello spirito

dei cittadini, tutti i ricordi romani che qui vibrano, sparsi nello spazio e nel tempo”<sup>50</sup>. L’insieme degli eventi, d’altronde, era stato attentamente incastonato in un fondale di romanità parmigiana, a cominciare dalla cerimonia di apertura nel Museo d’Antichità, di fatto rinnovato per l’occasione, e dalla particolare attenzione al patrimonio archeologico garantito dagli scavi di Velleia. A questo riguardo, peraltro, esplicito fu l’auspicio, formulato da Aurigemma, che il rinnovato interesse nazionale per la storia di Roma potesse tradursi in una ripresa degli scavi locali: “Ciò che è nei nostri voti è di dare ancora una volta vita alla esplorazione di Velleia, è di intensificare gli scavi anche nella regione parmense. Noi vi riusciremo se voi ci aiuterete. L’impresa è degna del nostro tempo di combattimento e tempo di ascesa. E l’esempio del passato è a noi stimolo potentissimo”<sup>51</sup>.

Da parte sua, il “Corriere Emiliano”, nell’annunciare l’approrsimarsi della *Settimana della romanità*, aveva voluto prima di tutto rimarcare come “Parma, che trae il suo nome e le sue origini da Roma, che qui lasciò, anche in opere recentemente scoperte, tracce sic importanti della sua civiltà, celebrerà prossimamente con una serie di alte manifestazioni culturali, i suoi nobili legami a Roma”<sup>52</sup>. Prospettiva ribadita, ad eventi conclusisi, da Monaco, il quale con soddisfazione annotava quanto “Parma romana, consapevole della sua origine bimillenaria, avesse portato un degno contributo al bimillenario di Augusto con una ‘settimana della Romanità’ sotto gli auspici dell’Istituto di Cultura Fascista e con l’aiuto morale e finanziario di autorità e enti cittadini”<sup>53</sup>.

Insomma, siamo in presenza di un articolato intreccio tra la scontata e in parte meccanica adesione alle direttive del regime, da un lato, ed una meno scontata e meno meccanica appropriazione su base locale, dall’altro.

## 2.2. “Parma e Piacenza romane. Studi in occasione del bimillenario di Augusto”

A differenza delle iniziative della *Settimana della romanità*, il vo-

<sup>50</sup> *La settimana della Romanità 7-14 Giugno*, cit.

<sup>51</sup> *L’inaugurazione delle riordinate sale del Regio Museo*, cit.

<sup>52</sup> *La settimana della Romanità 7-14 Giugno*, cit.

<sup>53</sup> G. M., *La settimana della romanità*, cit. p. 143.

lume della Deputazione di storia patria si propose esplicitamente di porre al centro la romanità di Parma e di Piacenza. Ad essere coinvolto era il “notabilato culturale” cittadino.

Ovviamente anche in questo caso resta centrale la connessione con l’impianto celebrativo generale, ma questo viene ancorato in modo più diretto a situazioni riconducibili a Parma.

Cognetti De Martiis, docente di diritto ed economia politica all’istituto tecnico, libero docente di procedura civile ed ordinamento giudiziario presso il locale Ateneo, volontario di guerra e medaglia “Marcia su Roma”<sup>54</sup>, nel suo articolo, partendo dalle tracce del reticolato romano riscontrabili lungo la via Emilia, si concentra sul parallelismo tra Roma e l’Italia contemporanea, proponendo come aspetto da sottolineare il “la identità degli orientamenti programmatici nella colonizzazione demografica dell’Impero dell’Italia d’oggi, che da un anno si celebra”<sup>55</sup>. Il riferimento, in prima battuta, è all’Agro pontino, ma si estende anche alle colonie, all’Africa Orientale; sullo sfondo si stagliano gli “antichi schemi, opportunamente modificati, del reticolato romano”<sup>56</sup>. A questo punto, il tutto viene rimodulato secondo una prospettiva dalla forte connotazione locale, in cui il territorio di Parma rappresenta la più rigorosa concretizzazione del modello romano anche nell’ottica di una sua proiezione futura. Ne consegue che l’autore possa affermare come “tipico gli sia sembrato il ricorso storico, a duemila anni di distanza, fra la Parma augustea e il nostro Impero coloniale, sia perché forse in nessun territorio come nel nostro è palese ed estesa e in molti luoghi intatta, la traccia del reticolato romano; sia perché forse in nessun altro territorio come in quello tosco-emiliano, sono tuttora vitali e feconde le forme di compartecipazione agricola che la saggezza romana aveva già sperimentato, quali fattori eccellenti di politica agraria coloniale”<sup>57</sup>.

Anche l’intervento di Giorgio Monaco, direttore del Museo di Antichità s’inserisce in questa linea, sottolineando come le rinnovate sale romane – ed egli non manca di suggerire come già quest’opera di rin-

<sup>54</sup> Cfr. R. Università di Parma, *Annuario anno accademico 1935-36 – XIV E.F.*, Parma, Godi, 1935, p. 44.

<sup>55</sup> Cognetti De Martiis, *La continuità della politica agraria imperiale e l’agro parmense*, in *Parma e Piacenza romane*, cit., p. 128. L’articolo era stato scritto il 6 maggio 1938.

<sup>56</sup> *Ibidem*.

<sup>57</sup> *Ibidem*, p. 131.

novamento debba essere fatta rientrare tra le ricadute positive a livello locale –, con lo splendore dei “loro” marmi romani, “siano certo un contributo notevole alle celebrazioni del bimillenario augusteo, ed è infine indice dell’alto senso culturale di Parma moderna”<sup>58</sup>.

Maurizio Corradi Cervi, insegnante di lettere nelle scuole medie superiori e in seguito direttore dell’Archivio e della Biblioteca Comunale, nel suo intervento dedica uno spazio significativo ed elencare una serie di ritrovamenti archeologici, a partire all’incirca dalla seconda metà del XIX secolo. Tra i ritrovamenti più recenti vi erano quelli relativi al teatro avvenuti, in piena “sintonia bimillenaria”, nel settembre-ottobre 1937<sup>59</sup>: in un gioco di rimandi, essi alimentano l’attenzione sul tema generale della romanità e a loro volta traggono da questo slancio; ed anche in questo caso non resta implicito l’auspicio che tale slancio possa trarre ulteriore spinta dal contesto generale: “Mi auguro che il presente modesto contributo ch’io porto alla storia antica e gloriosa della mia città, invogli gli studiosi a maggiormente investigare sulle orme di Parma Romana, fiducioso che essi troveranno nelle Autorità locali e nella cittadinanza, quegli appoggi materiali e morali che loro fossero necessari”<sup>60</sup>. Aspetto fatto proprio anche dal “Corriere Emiliano”, che, si fa tra l’altro promotore dell’affissione di una lastra di marmo “che ricordi ai parmigiani e ai forestieri le testimonianze della romanità di Parma”<sup>61</sup>.

Infine, Roberto Andreotti<sup>62</sup> è l’autore di un intervento sulla *stirpe parmense*, in cui, specialmente sulla base della documentazione epigrafica disponibile, viene tratteggiata un’anagrafe dei legionari originari della zona di Parma<sup>63</sup>.

L’autore, in seguito docente di storia romana all’Università di Torino e poi di Parma, era allora un giovane professore al liceo classico cittadino, apprezzato e riconosciuto studioso di storia romana – am-

<sup>58</sup> Monaco, *Le antichità romane del R. Museo di Antichità di Parma*, in *Parma e Piacenza romane*, cit.

<sup>59</sup> *Parma romana. Ritrovamenti dei muri del teatro*, in “Corriere Emiliano”, 14 ottobre 1937, p. 4.

<sup>60</sup> Corradi-Cervi, *Nuovi contributi alla topografia di Parma romana imperiale*, cit., p. 24.

<sup>61</sup> *Il Teatro romano. Una proposta*, in “Corriere Emiliano”, 30 ottobre 1937, p. 4.

<sup>62</sup> Per un profilo biografico cfr. M. G. Arrigoni, *Roberto Andreotti (1908-1989)*, in “Archivio storico per le province parmensi”, IV serie, v. XLII, 1990, pp. 33-39.

<sup>63</sup> Andreotti, *Stirpe parmense nel mondo romano*, cit., pp. 133-138.

bito disciplinare per il quale nel 1934 aveva conseguito la libera docenza –, le cui posizioni non erano certo ostili nei confronti del regime. Nel 1935, per esempio, compare tra i delegati dell'Istituto fascista di cultura di Parma, “organo fiancheggiatore del Regime”<sup>64</sup>; in particolare come delegato per l'ambito di “filosofia e storia della filosofia e delle religioni”. Tra le attività di quell'anno dell'Istituto si registra anche una sua conferenza su *Indirizzi della politica coloniale europea* incentrata sulla considerazione che “nell'epoca contemporanea, il sorgere di floride colonie di popolamento europee da una parte, ed il risveglio delle razze di colore dall'altra, hanno rivelato che la colonizzazione deve uscire dai ristretti limiti dell'intrapresa economica, per assurgere a valori spirituali e culturali”<sup>65</sup>. Tuttavia non è neppure un attivo propagandista del regime; tanto che, in seguito, si avvicinerà ad ambienti dell'antifascismo<sup>66</sup>.

Il termine stirpe, in marcata evidenza nel titolo del suo intervento, come la sua declinazione marziale rappresentano, dunque, per un verso, un allineamento ai temi e alle parole d'ordine della retorica del momento<sup>67</sup>. Al tempo stesso, però, il fatto di declinare l'“universalità” della stirpe romana in una prospettiva locale parmense, seppure di una “romanità parmense”, esprimeva anche un certo disallineamento tra indicazioni centrali e rielaborazioni locali.

### 3. Conclusione

Questi adattamenti locali, per quanto non configurassero espressioni di dissenso, non mancavano di suscitare preoccupazioni negli apparati di regime, nel timore che la rivendicazione di un troppo marcato carattere locale favorisse un depotenziamento della carica ideologica generale, entrando in contrasto con le direttive uniformatrici centrali. In quegli stessi anni, per esempio, nel recensire, un volume dedicato a celebrare la presenza di parmigiani nella guerra d'Etiopia, Alessandro Minardi – allora caporedattore del “Corriere Emiliano” –,

<sup>64</sup> Cfr. Istituto fascista di cultura di Parma, *Attività dell'anno XIII-E.F.*, Parma, Donati, 1935, p. 5.

<sup>65</sup> *Ibidem*, p. 31 (dalla scheda-recensione della conferenza).

<sup>66</sup> Cfr. Liceo Classico “G. D. Romagnosi” - Parma, *Dalla scuola fascista alla lotta antifascista*, Parma, Mup, 2007, pp. 51-52.

<sup>67</sup> Così come nel caso del manuale per le secondarie che Andreotti pubblicò in due volumi, tra il 1942 e il 1943, con Garzanti, dal titolo *L'Universalità di Roma*.

pur approvando gli intenti di fondo del volume, sentiva la necessità di rimarcare che non solo Parma, ma “tutte le città italiane, tutto il popolo, quello chiuso nei confini geografici e quello oltre le Alpi e oltre gli oceani senza omissioni e riserve, si strinse, quando a Ginevra si sperava il contrario, attorno al Capo, con un fervore di fede, con una così decisa passione, da formare di tutta l’Italia un unico blocco granitico contro il quale si infransero i più ignobili e vili tentativi operati dalla canea negussita di Ginevra, Parigi e Londra”<sup>68</sup>.

Al contempo, adattamenti di questo tipo, col rimodulare la narrazione ufficiale attorno ad una più familiare dimensione locale, si prestavano, per molti versi, a favorire un coinvolgimento a più ampio raggio attorno ai temi e alle parole d’ordine proposti dal regime. Un aspetto che, d’altronde, non sfuggiva agli stessi organi di regime. Tornando al citato articolo di Minardi, una volta ribadito l’importanza di non “stabilire proporzioni e rapporti fra il contributo dato da Parma e quello dato dalle altre città”, l’autore apriva così alle sensibilità locali, rivendicando il fatto che, in ogni modo, “la nostra città ha dato un contributo notevolissimo, non solo, ma continuato, sistematico. Non c’è, infatti, episodio saliente della conquista imperiale in cui Parma non sia presente, in cui un parmigiano non sia protagonista”<sup>69</sup>.

Se, infatti, porre l’accento sulla prospettiva locale poteva generare un’azione dotata di minor organicità ideologica, di contro, questa prospettiva agevolava una più efficace pervasività rispetto a quella garantita da una propaganda improntata ad una rigida ortodossia fascista e mantenuta su un piano astratto e “de-localizzato”. In tutto questo, il rimando ad una Roma imperiale, civilizzatrice e mediterranea<sup>70</sup> sviluppava un particolare ruolo di situazione “ponte”, essendo da un lato un tema universale fatto proprio dalla propaganda fascista e, al tempo stesso, l’oggetto di autonomi e variegati investimenti politico-cultu-

<sup>68</sup> A. Minardi, *Glorie parmensi nella conquista dell’Impero*, in “Corriere Emiliano”, 27 ottobre 1937, p. 3.

<sup>69</sup> *Ibidem*.

<sup>70</sup> P. Corner ha evidenziato come uno degli elementi di maggior tenuta, capace di attrarre ampi consensi, sia stato proprio il tema “romano” per eccellenza, quello della rivendicazione dei diritti italiani sul *Mare nostrum* (cfr. *L’opinione popolare nell’Italia fascista*, cit.). Sull’appropriazione di questo tema da parte del fascismo cfr. anche P. Genovesi, *Miti fascisti sui banchi di scuola: il mare nostrum*, in Idem, *Laboratorio di storia. Ricerca, metodologia, didattica*, Milano, FrancoAngeli, 2012, pp. 121-135.

rali. Questa duplice natura mostrò di essere in grado di favorire un significativo allargamento dell'area del consenso, coinvolgendo anche ambienti non particolarmente sensibili quando non apertamente ostili all'ideologia di regime. Al riguardo, risulta emblematico il caso di Gaetano De Sanctis, uno dei dodici docenti universitari che nel 1931 rifiutarono il giuramento al fascismo, che tuttavia nel maggio del 1936 scrisse di "approvare con tutto l'animo la guerra etiopica e ... godere del suo successo"<sup>71</sup>. In lui, il sostegno all'impresa coloniale del regime poteva, infatti, intercettare a proprio vantaggio l'idea che egli nutriva della necessità, sviluppata anche in prospettiva religiosa, di una missione "romana" tipica "dei popoli civili nei paesi barbari"<sup>72</sup> spettante in particolare all'Italia.

Un episodio avvenuto pochi anni prima rispetto agli eventi qui presi in esame permette di visualizzare in modo particolarmente efficace questo gioco di intrecci, fatto di adesioni e di adattamenti, tra un'istanza propagandistica proveniente dal centro, tesa a riprodursi/confermarsi nei vari contesti periferici, da un lato, ed una generata dalla periferia, tesa ad adattare la prima alle proprie specifiche esigenze "locali", dall'altro.

In vista, dunque, della celebrazione del IV centenario della morte di Correggio, la città rivendicò, specialmente di fronte alla volontà della sovrintendenza di Bologna di fare del capoluogo regionale il perno delle manifestazioni, il ruolo di sede principale<sup>73</sup>. Echi di questa diatriba e, soprattutto, delle argomentazioni messe in campo risuonano nel volume *Manifestazioni parmensi*, pubblicato nel 1936 a cura dei Fasci di combattimento di Parma, in cui si legge: "Sembrava in un primo tempo che l'idea di realizzare in questa vecchia capitale del Ducato una mostra internazionale delle opere correggesche potesse apparire come un atto di orgoglio ... Sembrava più giusto che la mostra

<sup>71</sup> Lettera di G. De Sanctis il destinatario non indicato ma è P. Treves del 19 maggio 1936, riprodotta (pp. 97-100), in S. Accame, *Il 'colonialismo' di Gaetano De Sanctis*, in "Critica storica", a. XXI, n. 1, 1984, p. 99.

<sup>72</sup> *Ibidem*, p. 98. Tra l'altro nella lettera De Sanctis rivendica di essere "stato sempre tra i più ardenti fautori dell'acquisto di colonie e mi vanto di aver preso parte anche io modestamente tra i pionieri dell'espansione italiana in Libia" (*Ibidem*).

<sup>73</sup> Cfr. E. Fadda, *La mostra del Correggio a Parma (1935)*, in M. Toffanello (a cura di), *All'origine delle grandi mostre d'arte in Italia (1933-1940)*, Mantova, Il Rio, 2017.



fosse realizzata in un grande centro metropolitano”<sup>74</sup>. Tra le strategie, dunque, messe in atto per arginare le accuse di un localismo passatista insensibile alle prospettive dell’Italia moderna e fascista, un compito strutturale venne affidato proprio al ricorso alla romanità fascista, chiamata a svolgere un’opera di vera e propria tutela dell’evento parmigiano. Le manifestazioni, infatti, furono incastonate tra due date fortemente connotate in una prospettiva “romano-fascista”, il 21 aprile e il 28 ottobre, il Natale di Roma e la marcia su Roma: “Il 21 aprile – festa del Natale di Roma, del giorno in cui, secondo la leggenda, Romolo tracciò sul Palatino il solco quadrato donde si ersero le prime mura della Città Eterna – s’inaugura in Parma la mostra nazionale del Correggio, che si chiuderà il 28 Ottobre – data che celebra l’inizio del nuovo risorgimento italiano e ricorda il giorno nel quale Benito Mussolini affermò in Roma la volontà di rinnovare l’antico splendore. Le due date, entro cui si svolgerà la mostra correghesca organizzata dal partito fascista, ne dichiarano apertamente il profondo significato nazionale, lo squisito valore ideale”<sup>75</sup>. Un intreccio tra istanze locali e propaganda nazionale di cui offre un’icastica sintesi l’annuncio del centenario sulle pagine di “Crisopoli”, rivista del Comune di Parma: “L’esaltazione dei nostri Grandi insieme a Correggio si ebbe anche la commemorazione di Petrarca, motivata col fatto che “ambedue quei Grandi ebbero in Parma la loro seconda patria” concorda perfettamente con lo stile e la prassi fascista, poiché autori della nostra gloria e della nostra autorità nel mondo sono anche coloro che nei secoli affermarono il primato del genio italiano”<sup>76</sup>.

<sup>74</sup> *Ibidem*, p. 57.

<sup>75</sup> M. Cerini, *La mostra del Correggio fra due date gloriose*, in “Crisopoli”, a. III, 1935, f. II, p. 86.

<sup>76</sup> *Ibidem*.

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,  
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XI, n. 9, Gennaio – Giugno 2019, pp. 93-94

**DOSSIER**

---

## ***The History Manifesto – II***

*Pubblichiamo la seconda parte<sup>1</sup> dei contributi  
presentati nel seminario di Catania del 15 gennaio 2018*

*Etica, storia e funzione sociale della storiografia, di Antonia Criscenti*

*Neoempirismo e conoscenza della storia, di Dario De Salvo*

*Tra tempo, durata e cambiamento. Note a margine di un recente volume: a proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa, di Silvia Annamaria Scandurra*

<sup>1</sup> La prima parte è stata pubblicata nel n. 7 del gennaio-giugno 2018.

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,  
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”  
ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)  
Anno XI, n. 9, Gennaio – Giugno 2019, pp. 95-106

## Etica, storia e funzione sociale della storiografia

Antonia Criscenti

*La crisi storiografica messa in evidenza da storici di caratura europea quali Giarrizzo, Galasso, Di Bella, si confronta in questo saggio con l'appello dell'History Manifesto degli statunitensi Guldi e Armitage. La lettura e il rilancio della ricerca storico-educativa deve partire proprio da questa fase critica metodologica per approdare ai grandi quadri che devono orientare contenuti e fini della stessa ricerca storica.*

*Great historians as Giarrizzo, Galasso and Di Bella have put in evidence historiographic crisis which compare with the meaning of the History Manifesto of the Americans Guldi and Armitage. The lecture and the revenge of the historical educational research has to grow up from the methodological criticism to achieve important targets which have to direct content and purpose of the historical research*

*Parole chiave: Storiografia, Ricerca storico-educativa, Modelli e metodi, Dibattiti internazionali*

*Key-words: Historiography, Historical research on education, Methodology, International debate*

### 1. Crisi della storiografia e emarginazione della storia

Nella corporeità materiale degli spazi geografici – scriveva Fernand Braudel<sup>1</sup> – se il grano poteva essere considerato “l’eterno tormento” dei popoli mediterranei, le montagne costituivano altresì ... lo “scheletro” roccioso di un mondo costruito su se stesso, insieme verbo e opera. Ma, d'altronde, le pianure e i mari ne costituirono i muscoli, e di più la carne; gli uomini il midollo osseo; i sentimenti, le passioni, l'emotività, il sangue che scorre. Sostanzialmente, e a maggior ragione, quando si rileggono processi rivoluzionari, o di liberazione, non si può fare a meno di intendere e considerare come essenziale, per il vissuto storico e la rappresentatività sostanziale del passato, *la dimensione umana dell'agire e del pensare.*

<sup>1</sup> F. Braudel, *Il Mediterraneo*, tr. it., Milano, Bompiani, 2002.

Questa considerazione sta in esordio al volume di Saverio Di Bella e Placido Currò sul *lungo Risorgimento (1796-1948)*<sup>2</sup>, e vuole richiamare, nell’ottica della *longue durée*, la funzione ininterrotta dell’agire umano, connotato dall’intelligente obiettivo dell’umanità di costruire in comune le condizioni di esistenza. Per questo, l’identità si veste essenzialmente di storia: politica, geografica, economica, culturale, educativa. La storia è la base del diritto di cittadinanza, un cittadino capace di giudizio deve avere una conoscenza storica. Non c’è società del mondo che non abbia rapporto col passato: anche nelle vite singole ricapitoliamo quanto ci è accaduto perché siamo il frutto di quegli eventi<sup>3</sup>.

Il pericoloso atteggiamento di sottostima di questo aspetto del sapere accende una spia rossa sull’attenzione che intellettuali e studiosi, studenti e docenti, famiglie e comunità devono tenere desta per la salvaguardia della stessa democrazia. Lo studio della storia – scrive Giuseppe Galasso – “è una di quelle attività culturali che hanno più immediata, diretta e profonda relazione con l’insieme della vita civile di ogni tempo, popolo e paese”. Ed è evidente la sua funzione “come momento identitario fondamentale nelle vicende dei singoli e delle collettività” e “come componente, altrettanto costitutiva, della memoria e dell’immaginario individuale e collettivo”<sup>4</sup>.

Si torni, allora, a considerare, come valore irrinunciabile per una formazione civicamente consapevole dei giovani, la corretta comprensione critica dei complessi, spesso conflittuali e non lineari, eventi e processi che hanno contribuito nel tempo a fare di noi e del mondo in cui viviamo quello che siamo, e ad adottare, poi, qualche misura utile a prevenire ulteriori disastri (culturali e no) e a porre rimedio alle tante carenze che affliggono il sistema educativo italiano e che spiegano anche le scelte degli studenti e dei giovani in generale.

Lo studio della storia è una di quelle attività culturali che hanno più immediata, diretta e profonda relazione con l’insieme della vita civile di ogni tempo, popolo e paese, ed è “evidente la sua funzione come momento identitario fondamentale nelle vicende dei singoli e delle

<sup>2</sup> S. Di Bella, P. Currò, *Il lungo Risorgimento. Rivoluzioni, guerra civile, costituzioni nel Mezzogiorno (1796-1948)*, Vibo Valentia - Messina, Zaleuco, 2011.

<sup>3</sup> L. Mascilli Migliorini, *Quelle lezioni della storia tra Croce, Napoli, l’Europa*, “Il Mattino”, 30-01-2019, pp. 12-13.

<sup>4</sup> G. Galasso (a cura di), *Emarginazione della storia e nuove storie*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2017.

collettività e come componente, altrettanto costitutiva, della memoria e dell'immaginario individuale e collettivo"<sup>5</sup>. La messa in discussione della storicità "come dimensione del mondo e dell'uomo" appare allo storico Giuseppe Galasso – scomparso da appena un anno ed i cui ultimi lavori vengono pubblicati postumi – in profonda relazione con la crisi dell'identità europea. Quando la civiltà europea ha trovato il suo massimo sviluppo, la storia è stata "il culmine" della visione del mondo. La crisi europea spiega perciò (anche) l'attuale "emarginazione" della storia e, a sua volta, dipende dalla crisi della storicità come fondamento di un modello culturale che si va perdendo. Il lavoro dello storico "come un assiduo e intenso dialogo metodologico e critico con la storiografia di ieri e di oggi nei suoi singoli aspetti, sia di storiografia dei singoli problemi, volta a volta affrontati, sia di orizzonte problematico generale e di dibattito storiografico del tempo dello storico", così che "le scritture storiche possano riuscire al massimo grado quel che sono: documenti significativi, insieme, tanto della letteratura relativa ai singoli problemi che della storiografia del proprio tempo"<sup>6</sup>.

L'attuale crisi di identità della storiografia appare particolarmente sorprendente perché avviene dopo che nel corso del Novecento la conoscenza storica, così come era stata fondata ed elaborata dalla cultura europea dell'Ottocento, ha mostrato una straordinaria vitalità estendendo la sua influenza nelle culture di altri continenti, ampliando i campi di indagine, raffinando e innovando i metodi e gli strumenti della ricerca, sviluppando e moltiplicando i temi e i problemi della conoscenza storica. Soprattutto dopo il 1945, la vivacità della storiografia è dimostrata dalla diffusione, frequenza e importanza assunta dalle discussioni storiografiche su problemi storici recenti e non recenti, che hanno avuto larga eco nei mezzi di informazione più moderni, hanno attratto l'attenzione di un pubblico colto come mai prima, hanno fatto

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.25.

<sup>6</sup> G. Galasso, *Storiografia e storici europei del Novecento*, Roma, Salerno Editrice, 2016, pp. 27-29, *passim*. Non è solo un criterio metodologico che giustifica in questo volume la raccolta di saggi molto diversi, per ampiezza, consistenza e varietà di temi. Una parte dei saggi riguarda alcune correnti e temi della storiografia contemporanea, come l'esperienza delle "Annales" e la "metastoria", mentre la parte principale è dedicata a un gruppo di storici del Novecento, come Ferdinand Braudel, George L. Mosse, Ernst Nolte, François Furet, José Antonio Maravall, Jacques Le Goff, accompagnati da alcuni filosofi coinvolti nei problemi della storia, come Hans Kelsen, Karl Popper, Martin Heidegger, Hannah Arendt, Isaiah Berlin.

del libro di storia un articolo di mercato, hanno dato luogo a successi di *best-seller* senza precedenti e hanno agito sensibilmente sull'immaginario collettivo alimentando, fra l'altro, una produzione di *fictions* (a stampa o via radio, cinema, televisione e altri tipi di media) spesso di grande successo. Fino ad alimentare "la formazione di una non esigua schiera di storici più o meno improvvisati e più o meno lodevoli o riprovevoli". Nello stesso tempo, tuttavia, per una sorta di eterogenesi dei fini, la vitalità della storiografia ha prodotto elementi impreveduti, che, secondo Galasso, hanno messo in crisi la sua identità, fin quasi a mettere in dubbio la stessa storicità come *essenza dell'essere e del divenire umano*. Innanzitutto, per lo storico è diventato sempre più difficile padroneggiare campi di studio molto ampi, mentre la moltiplicazione quantitativa degli studi specialistici e particolareggiati ha prodotto una parcellizzazione dei temi, della ricerca, della riflessione, delle competenze, ai cui aspetti positivi, facili a cogliersi nella loro immediata evidenza, corrispondono aspetti negativi forse meno facili a percepirsi, ma di ancora maggior rilievo.

Fra i principali aspetti negativi, la condanna della storia politica e diplomatica, come pura *histoire événementielle* e *histoire-bataille*, seguita da una (piuttosto rapida) conversione della storiografia in una disciplina in certo modo vassalla o tributaria delle scienze sociali, fino a far perdere ad essa, nei casi estremi, gran parte della sua identità e dell'autonomia disciplinare, e finanche concettuale.

Parallelamente, negativa è stata la diffusione di correnti ostili allo storicismo umanistico, che si esprimono specialmente nell'incalzare di una moda "incolta" (con le sue leggi del "nuovo" e del "sensazionale", e con il suo ritmo incalzante e la velocità dei suoi consumi e delle sue usure) e nella spettacolarizzazione di ciò che, per lo più, non è spettacolare (con le sue esigenze di semplificazione, di alterazione, di "effetti speciali", funzionali agli scopi voluti). E fra le mode recenti è inclusa la ricorrente pretesa di sottoporre la storiografia ad astratti modelli teorici, a numerose svolte e rifondazioni (*social turn*, *linguistic turn*, *cultural turn*), o alla sperimentazione di nuovi generi storiografici, come la storia "contro-fattuale", che ipotizzano svolgimenti del corso storico diversi da quelli reali. Tutte queste mode portano, invero, molto lontano da una prassi storiografica scientifica. Così, "o il passato lo facciamo nostro, dominandolo o spiegandolo, senza anacronismi e alterazioni deformanti, o la storia, e il bisogno di essa, non hanno

senso, anzi neppure nascono”<sup>7</sup>.

La storiografia moderna è una delle elaborazioni più originali della tradizione europea, e si è tradotta in uno dei suoi campi di maggiore rilevanza culturale e civile.

Nel XX secolo essa raggiunse il vertice del suo svolgimento, per approdare poi a una difficile crisi d’identità, che ne ha rinnovato metodi e tecniche di lavoro, tematiche e criteri di giudizio, ma si è sempre più rivelata la spia di una crisi di identità dell’intera tradizione, di cui essa era un asse portante.

La storiografia è autonoma attività di conoscenza scientifica, e, al pari delle altre scienze, per la ricerca, si avvale della simbiosi fra ragione critica e verifica documentaria, senza prefigurare, nella ricostruzione critica del passato, corsi e ricorsi prestabiliti. E dato che la storiografia non è solo un’attività disciplinare settoriale, ma anche un’eco e un riflesso di tutta la vita intellettuale, civile e morale del tempo in cui opera, di conseguenza, la crisi di identità della storiografia non è problema solo degli storici, ma coinvolge la coscienza morale e civile dell’uomo contemporaneo, e specialmente dell’uomo europeo, perché la crisi europea (di cui quella italiana è parte) è in diretta e profonda connessione con la perdita del senso della storia. Il lavoro storico si pone in rapporto costante con la vita, con l’agire pratico nella vita pubblica e privata, perché la storia è orientativa, è etica.

Queste riflessioni iniziali, rilanciate anche in omaggio all’articolato discorso dell’ultimo Galasso, riportano alla memoria l’appello degli storici statunitensi Jo Guldi e David Armitage, “aperto” alle comunità degli storici dei vari paesi delle società occidentali, pubblicato nel volume *The History Manifesto*, in cui venne denunciata una *crisi storiografica* profonda che stava minando, alla radice della sua struttura, lo stesso sistema democratico.

## 2. Funzione sociale della storia, scienze umane, etica pubblica.

*The History Manifesto (Il Manifesto per la storia)* compare nella prima stesura nel 2014, in *open access on line* per i tipi di Cambridge University Press; la formula gratuita di pubblicazione era finalizzata alla massima diffusione di quei contenuti che gli Autori spingevano a leggere e commentare, integrare, rilanciare, da quanti più lettori possibile. Era rivolto agli storici, soprattutto: ricercatori, studiosi, appassio-

<sup>7</sup> *Ibidem*, p. 384.

nati, ma anche a politici, a professionisti e ricercatori di altri ambiti disciplinari; l'obiettivo dell'“appello” era esemplare, dirimpante, una “chiamata alle armi” (“storici di tutto il mondo unitevi”).

Ne fui estremamente interessata e quasi subito trasmisi agli storici della comunità pedagogica italiana, entro un contesto di formazione e ricerca rivolto soprattutto a giovani ricercatori (era luglio del 2015, il volume era in circolo sul *web* da novembre 2015, otto mesi appena; una delle magie della rete, l'istantaneità della diffusione!) il mio appello alla condivisione di quel documento, che andava, intanto, tradotto e poi adattato alle peculiarità della ricerca storico-educativa. Ne è nato un volume (*A proposito dell'History Manifesto*), ispirato e a commento, scritto, appunto, da tre giovanissimi ricercatori dell'area storico-pedagogica ed educativa delle tre Università siciliane: Catania, Messina, Palermo, e da me<sup>8</sup>.

Gli storici italiani non hanno accolto l'appello di Guldi e Armitage, ma, forse, neanche stimato i contenuti, tant'è che anche in casi di confluenza di premesse e approdi metodologici, *Il Manifesto* non è citato in misura adeguata<sup>9</sup>.

L'appello si volge a riconsiderare la questione del metodo nella ricerca storica e segna una ripresa importante nella riflessione degli specialisti su *microstoria e lungo periodo*, e il rilancio culturale – non settoriale, non disciplinare – della fundamentalità, per la ricerca storica – e per quella storica in educazione – di dare senso e direzione al concetto – che è anche un impegno – dell'“utilità della storia per la vita”<sup>10</sup>.

Come scriveva uno storico di calibro europeo quale è stato Giuseppe Giarrizzo, la ricerca storica non può non declinarsi a livello civico e sociale: “... mi sono formato nella ‘storiografia dell'impegno’ e ancora oggi considero il lavoro storico un impegno civile ... il ‘senso della storia’, la critica della ragione storica sono stati per me il fine ed il metodo della mia ricerca ...”<sup>11</sup>. Polemizza Giarrizzo, infatti, con la

<sup>8</sup> A. Criscenti Grassi (a cura di), *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale “Vito Fazio Allmayer”, 2016, testi di Antonia Criscenti, Dario De Salvo, Stefano Lentini, Livia Romano.

<sup>9</sup> È il caso di Giuseppe Galasso, per esempio, che non richiama, nonostante le evidenti prossimità, il testo, né gli autori.

<sup>10</sup> G. G. Iggers, *Nuove tendenze della storiografia contemporanea*, Introduzione di Mario Mazza, tr. it. di G. Nocera, Catania, Edizioni del Prisma, 1981 (1974), p. 4.

<sup>11</sup> G. Giarrizzo, *Autobiografia di un vecchio storico*, in “L'Acropoli”, VII, 2,



*microstoria*, rimasta impigliata nella strumentale negazione del “senso della storia”, e recupera la forza dello storicismo dei maestri, di cui sente di incarnare quell’idea di “*storiografia come pedagogia civile*, che resta la mia identità dentro la ‘morte delle ideologie’ ...e oltre”<sup>12</sup>.

Guldi e Armitage con *History Manifesto* richiamano l’attenzione su alcuni nodi della storiografia contemporanea, che, a partire dal metodo di indagine, a seguito della stagione rivoluzionaria delle “Annales”, aveva, per così dire, tradito gli intenti dei “padri fondatori”, Lucien Febvre, Marc Bloch, naturalmente, ma anche di Fernand Braudel, per virare verso indagini di *micro-storia* (o della microanalisi storica), considerate, in molti casi, inutili.

Ecco, dunque, delineate le fragilità a cui ricerca e metodo della storia si sono ridotti: la storia e il suo ruolo si stanno appannando a causa dello *short-termism*; troppo dettagliato e tecnico il lavoro, esagerato l’investimento per la ricerca di fonti appropriate; la storiografia, prima fra tutte quella italiana, con Edoardo Grendi<sup>13</sup> e Carlo Ginzburg<sup>14</sup>, ha agevolato questa tendenza con il perfezionamento esasperato della micro-storia, contagiando poi gli studi francesi e inglesi. La proposta di Guldi e Armitage: ritorno ai grandi temi, di interesse sociale lato; ambiente, diseguaglianze, diritti, recuperando il *telos* quale orizzonte della ricerca storica stessa.

Il punto è che la micro-storia, inizialmente concepita come studio di casi in funzione critica o confermativa di tesi a carattere generale, ha finito col generare una figura di “specialista centripeto”, dotato di

2006, p. 181. “È il testo che lessi ad un seminario organizzato da Paolo Macry e A. M. Rao, all’interno di un progetto di *ego-histoires* a quel tempo popolari. Rimase inedito tra le mie carte, ed ora Peppino Galasso ... mi stringe a pubblicarlo” (*Ivi*, p. 173). Stimo si trattasse dell’anno 2000, quello cui si riferisce l’Autore nel citare l’occasione seminariale, prima della morte della moglie, professoressa Maria Musumeci, come lo stesso Giarrizzo annota, dedicandole il breve testo. Ad avviare questo tipo di ricostruzione storica, che ripropone la vita dell’estensore con criteri obiettivi e impersonali, fu Pierre Nora con *Essais d’ego-histoires* del 1987, ispirato al lavoro incompiuto di Marc Bloch (pubblicato postumo nel 1949), *Apologia della storia o mestiere di storico*, un libro pieno di vita, attraverso cui Bloch apriva al lettore il suo atelier di storico, mostrava i suoi strumenti di lavoro, definiva i suoi riferimenti e li collegava al suo vissuto personale.

<sup>12</sup> G. Giarrizzo, *Autobiografia di un vecchio storico*, cit., p. 182.

<sup>13</sup> E. Grendi, *Micro-analisi e storia sociale*, in “Quaderni storici”, 1977, XII, n. 35, pp. 506-20.

<sup>14</sup> C. Ginzburg, *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del Cinquecento*, Torino, Einaudi, 1976.

una debolissima legittimazione sociale: troppo dettagliato il lavoro, a fronte di investimenti economici e temporali per il reperimento delle fonti più appropriate.

L'abbandono dei grandi temi, e soprattutto della domanda storiografica, ha generato una proliferazione di mitologie, approcci riduzionistici, in singolare contrasto con l'evoluzione della ricerca scientifica, con il risultato che decisioni pubbliche, anche in Paesi come l'Italia, possono talvolta essere assunte non già sul terreno di una corretta lettura dei dati, ma sotto la spinta di pulsioni non molto diverse da quelle che animavano gli universi immaginari del Medioevo. Il problema è scientifico, di ricerca, accademico, certo, ma anche politico: abbondano analisi dettagliate su una ristretta scala temporale, vengono meno le grandi questioni (“*big questions*”) nonostante le fonti, anche quantitative, consentano oggi di affrontarle meglio di ieri. Avviene che – secondo Armitage – lo *short-termism* culturale ha investito non solo la produzione disciplinare, ma anche la *percezione dell'utilità sociale dell'intellettuale umanista*.

Se la logica che prevale è quella aziendalistica, di mercato, la rincorsa del risultato a breve termine si rivelerà doppiamente disastrosa: perché palesemente improduttiva sotto il profilo logico (che senso ha uno scavo puntuale, posto al di fuori di un quadro di senso diacronico, priva di *telos*?), e sotto quello della rilevanza culturale (che cosa comunica un universo puntiforme di casi di studio sparsi nel tempo e nello spazio?).

Eppure, i temi, gli interrogativi, le grandi questioni non mancano, da quelli ambientali a quelli relativi alle diseguaglianze; dai problemi mondiali ormai svincolati dalla dimensione statale, alla demistificazione delle pseudo-culture collettive.

Gli Autori del *Manifesto* ritengono possibile, oltreché auspicabile, il ritorno ad una lettura storica che assuma strutturalmente la *grande scala temporale* come elemento significativo, in ragione della fruizione, oggi, di rinnovati strumenti di indagine, unitamente ad una disponibilità di dati in grande quantità facilmente reperibili ed elaborabili, e alla possibilità di vagliare una pluralità di fonti controverse, evitando l'eccessivo utilizzo di *modellizzazioni* aprioristiche.

Tutto ciò dispone ad una vera rivoluzione culturale, in grado di ricollocare il nesso *passato-presente-futuro* su basi utili alla progettazione di una vita sostenibile per il genere umano, oltre l'accessibilità e

l'evidenza dei dati, utilizzando la categoria dell'“*impossibilità*”<sup>15</sup>, che ben si attaglia alla ricerca in generale, e a quella storica in particolare.

... Per molto tempo, sono state le discipline umanistiche ad avere il compito di trasmettere la tradizione e di sottoporla ad esame critico ... Il fine educativo di queste discipline era quello di non avere intenti strumentali, di esaminare teorie e casi, di formulare domande e fornire strumenti per le risposte, senza mai prefiggersi strategie né obiettivi pratici. Quando le università medievali si trasformarono nelle moderne università della ricerca, e da fondazioni diventarono soggette al finanziamento e al controllo pubblico, gli scopi delle discipline umanistiche furono sempre più sottoposti a valutazioni e contestazioni. Perlomeno nell'ultimo secolo, l'insegnamento e l'apprendimento delle scienze umane sono stati ovunque oggetto di dibattito sulla loro “rilevanza” e sul loro “valore”. Un ruolo cruciale per la loro difesa lo ha avuto la missione che esse hanno svolto per centinaia, anzi per migliaia di anni, ossia di trasmettere questioni legate ai valori e, al tempo stesso, alla loro validità. La ricerca di un antidoto allo short termism dovrà dunque partire dalle scienze umane<sup>16</sup>.

La storia è interpretazione e conferimento di senso agli accadimenti passati, alla distanza che ci separa da essi, alla miriade di mutamenti infinitesimali e strutturali che hanno prodotto il presente. Interpretazioni certamente diverse quanto lo sono i punti di vista, le fonti scelte, le domande rivolte al passato sulla base delle urgenze del presente: richiamando uno dei lavori più noti in Italia di Geoffrey Barraclough, la storia inizia laddove i problemi che sono attuali nel mondo odierno assumono per la prima volta una chiara fisionomia<sup>17</sup>. Per questo, il mag-

<sup>15</sup> *Proiezione, utopia, trasformazione, oltre l'accessibile, oltre il possibile* sono divenuti riferimenti categoriali sempre più urgenti e necessari, richiamati da Autori di differente estrazione culturale: M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'eroticità dell'insegnamento*, Einaudi, Torino, 2014, p.5; E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014, pp. 19, 47, e *passim*; H. Giroux, *Educazione e crisi dei valori pubblici*, tr. it., Brescia, La Scuola, 2014, pp. 57-80; E. Guglielminetti, *L'educazione come “oltre accessibile”*. Una proposta di riforma del sistema educativo, in “Spazio Filosofico” 2014, n. 10, pp. 79-90; F. De Giorgi, *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, Brescia, La Scuola, 2010; A. Criscenti Grassi, *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, Catania, CUECM, 2010, pp. 18-26; M. Augé, *Che fine ha fatto il futuro? Dai non luoghi al non tempo*, tr. it. Milano, Eléuthera, 2009, pp. 73-95.

<sup>16</sup> J. Guldi, D. Armitage, *The History Manifesto*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014; la traduzione italiana, nel testo curato da Giuliana Arcidiacono per il volume A. Criscenti Grassi (a cura di), *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, cit., pp. 5-6.

<sup>17</sup> G. Barraclough, *Guida alla storia contemporanea (An Introduction to Contemporary History, 1964)*, tr. it. di M. Andreose, Bari-Roma, Editori Laterza, 2011<sup>12</sup>.

gior torto che si possa fare alla storia è pretendere che mantenga fede a tante massime popolari, che produca codici di condotta e prescrizioni, che sia maestra di vita, poiché si ripete. Ciò che lo studio storico ha da offrire è meno immediato, ma non meno utile per chi voglia comprendere il presente e agire su di esso. Qualcosa come un'indagine mai conclusa sui modi con cui il passato è selettivamente ricordato o dimenticato; in cui esso è rielaborato, usato per giustificare l'esistente o per la necessità del suo cambiamento; in cui esso è celebrato o rinnegato; tutti aspetti politici, date le ipoteche che si pongono sulle letture del presente e la progettazione del futuro. Sarebbe facile comprendere, allora, come l'impegno per una nuova nobilitazione dello studio storico, nella formazione di una cittadinanza consapevole e critica sin dai banchi della scuola, non rappresenti una mera battaglia – corporativa o disciplinarista – per la propria sopravvivenza. E tuttavia, è difficile dar torto a chi stigmatizza la rassegnazione con cui molti storici hanno accettato il progressivo allontanamento dalle stanze del potere, ma anche da un dialogo positivamente critico con esso.

Su questo aspetto, la critica dei due storici, Guldi e Armitage, segna un punto facile nell'accusare gli storici di aver gareggiato nel distaccarsi dal "dogma della rilevanza", nel dedicare la totalità del proprio tempo al dibattito specialistico e talvolta autoreferenziale piuttosto che al pubblico più vasto. Il risultato, non solo nel nostro Paese, è stata l'occupazione di quegli spazi da parte di interpreti sprovvisti di strumenti analitici e competenze professionali, ma spesso proni alle richieste partigiane di certa politica.

Si pensi al dibattito istituzionale sull'istruzione pubblica degli ultimi venti anni (e di questi ultimi mesi), fatto di riforme, a volte contrastanti, sulla scuola italiana, che hanno eluso o almeno sottostimato il nodo cruciale dell'educazione, quale dibattito chiave di comprensione della storia e delle connesse trasformazioni delle condizioni; dibattito che non ha considerato tale istituzione per quello che rappresenta, almeno dalla rivoluzione industriale in poi (se non, come più corretto, a far data dal 1793-94, fase in cui si impose alla riflessione rivoluzionaria francese la necessità di una scuola pubblica, luogo di trasmissione della cultura funzionale al progressivo sviluppo della società), quale sistema complessivo di promozione scientifica, culturale, identitaria, di un paese.

Forse, la conseguenza sociale più profonda della rivoluzione industriale è stata il progressivo aumento del numero di chi impara a pensare, a far uso della propria ra-

gione ... provocato dallo sviluppo e dall'adozione dei moderni metodi di persuasione e d'insegnamento<sup>18</sup>.

Precisamente, si tratta del richiamo alla razionalizzazione dei sistemi sociali nati dalla rivoluzione industriale, e all'educazione funzionale (ma non critica) del suo uso, indicatore paradigmatico di ogni società avanzata:

La politica scolastica è parte integrante di ogni legislazione sociale razionalmente pianificata. La funzione principale della ragione, in quanto applicata all'uomo vivente in società, non è più soltanto di indagare ma anche di trasformare ...<sup>19</sup>.

Ebbene, quel dibattito sul sistema scolastico italiano si è, per lo più, risolto in termini spiccioli – ma ben visibili – di aggiustamenti, di ammodernamenti di facciata, con usi palingeneticici di tecnologie informatiche riguardanti metodologie e tecniche di intervento, centrati sul come, piuttosto che sul cosa e sul perché. Le riforme che si sono succedute non hanno mai visto coinvolta la competenza storico-pedagogica (direi neanche quella pedagogica), utile a evitare rischi di reiterazione degli errori, spesso guasti irreversibili nell'immediato, per intere generazioni. Infatti, la mancata contestualizzazione e l'assenza di studi e ricerche storiche adeguate hanno permesso l'affermarsi di prassi educative e tematizzazioni pedagogiche piegate sulla loro efficacia omologante, resa appunto nell'immediato. E così, uno dei paradossi della società complessa in cui viviamo è quello per cui

l'istruzione, uno strumento potente ed indispensabile per promuovere l'espansione delle capacità e delle possibilità individuali, è nello stesso tempo un potente strumento nelle mani dei gruppi che hanno interesse a diffondere il conformismo<sup>20</sup>.

Questo vuol dire che di quella ragione diffusa e messa in circolo, quale indice modernizzatore, si fa uso strumentale e non sostanziale, ossia critico, come dagli anni Sessanta del Novecento viene denunciato dalla Scuola di Francoforte e dai suoi epigoni.

Eppure, l'appello critico di Armitage e Guldi a rivedere metodologie di indagine e di studio, a seguito dei fallimenti di un'impostazione

<sup>18</sup> Cfr. E. H. Carr, *Sei lezioni di storia*, tr. it. di C. Ginzburg, Torino, Einaudi, 1966, pp. 151-152.

<sup>19</sup> *Ivi*.

<sup>20</sup> *Ibidem*, pp. 153 e sgg.

storiografica troppo centrata sulla micro-analisi delle condizioni, si scontra con un'obiezione evidente: rispetto a un'epoca precedente, in cui la conoscenza storica aveva un peso maggiore, sono inesorabilmente cambiati luoghi e scenari del potere, la sua percezione, il suo linguaggio, in direzione di un policentrismo e di un decentramento che rende difficile persino immaginare cosa potrebbe significare una nuova prossimità. Anche questa ridefinizione deve rientrare tra i compiti che gli storici si pongono, pena la loro definitiva irrilevanza: riflettere sull'evoluzione del potere e della politica per riflettere su loro stessi e sulla loro disciplina<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> Cfr. P. Prodi, *Eclissi della storia? Prospettive della ricerca storica in Italia*, in "Passato e Presente", 2004, n. 61, p.92.

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,  
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XI, n. 9, Gennaio-Giugno 2019, pp.107-116

## Neoempirismo e conoscenza della storia

Dario De Salvo

*Il contributo, riprendendo il tema dell'ermeneutica storica affrontato dall'empirismo logico fin dalla prima metà del XX secolo, intende passare in rassegna i tentativi più salienti di riduzione della conoscenza storica ai criteri logici propri dell'analisi del linguaggio e in modo da assicurare all'evento storico un preciso significato dotato di senso.*

*The paper, taking up the theme of historical hermeneutics faced by logical empiricism since the first half of the twentieth century, intends to review the most salient attempts to reduce historical knowledge to the logical criteria of the language's analysis and in order to ensure to the historical event has a definite meaning.*

*Parole chiave: History Manifesto, Conoscenza storica, Neoempirismo, Linguaggio, Europa*

*Key-words: History Manifesto, Historical knowledge, Neo-empiricism, Language, Europe*

### 1. Introduzione

La pubblicazione de *History Manifesto* di Jo Guldi e David Armitage (ottobre 2014), i cui contenuti sono stati presentati da Antonella Criscenti Grassi alla Summer School della Società Italiana di Pedagogia (Enna, luglio 2015), convinse un gruppo di giovani studiosi siciliani di storia dell'educazione a riunirsi, proprio intorno alla docente catanese, per riflettere e analizzare la portata rivoluzionaria, in merito ai fini e agli obiettivi della scienza storica, del volume pubblicato dalla Cambridge University Press.

Frutto di quegli incontri siciliani è stato non solo il volume, pubblicato nel 2016 per i torchi della Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer” di Palermo, *A proposito dell'History Manifesto*, ma soprattutto un intenso dibattito svoltosi a Catania nel gennaio del 2018 i cui nuclei tematici hanno trovato spazio nel dossier del n. 7 (gennaio-giugno 2018) di questa stessa rivista.

Come ben noto il *Manifesto* di Guldi ed Armitage ha accesso i riflettori sul dominio della prospettiva storica a breve termine (*short terminism*) palesatosi a seguito del successo del movimento della scuola storiografica degli annalisti, sorto intorno alla rivista *Annales d'histoire économique et sociale* fondata da Marc Bloch e Lucien Febvre nel 1929.

Nell'intento di dare testimonianza sia dell'appartenenza a quel gruppo di studio e di ricerca sia delle sollecitazioni culturali scaturite, in questa sede s'intende presentare un breve, ma si spera esauriente, approfondimento di uno dei temi trattati in *Papà, spiegami a che serve la storia* pubblicato nel citato *A proposito dell'History Manifesto*, curato da Antonella Criscenti Grassi. Si cercherà, in definitiva, di esaminare il percorso dell'empirismo rispetto al problema della conoscenza storica e delle scienze sociali attraverso il dibattito sviluppatosi negli anni cinquanta in ambiente anglosassone.

## 2. Il dibattito negli anni cinquanta

Le concezioni fondamentali dell'empirismo novecentesco e quelle dei padri illustri del secolo precedente (A. Comte, J. Stuart Mill) conversero nei più significativi propositi: a) fornire un fondamento sicuro per le scienze, b) dimostrare l'assenza di significato di ogni metafisica<sup>1</sup>. A sostegno di tale progetto è la tesi del monismo metodologico, ovvero il ritenere che vi sia un solo metodo scientifico rispetto alla diversità dell'oggetto della ricerca scientifica. Quest'idea condurrà al concepimento dell'*Enciclopedia internazionale della scienza unificata* a partire dal 1938 ad opera di Rudolf Carnap, Charles Morris e Otto Neurath.

Un'altra tesi caldeggiò l'idea secondo cui le scienze dure, in particolare la fisica matematica, forniscono un ideale modello metodologico, in base al quale veniva ritenuto possibile misurare il grado di sviluppo di tutte le altre scienze, comprese quelle dell'uomo. Tale procedimento si fondava su una concezione della spiegazione scientifica basata sull'assunzione di un modello causale inteso come sussun-

<sup>1</sup> Cfr. Carl Gustav Hempel, *Oltre il positivismo logico*, a cura di G. Rigamonti, Roma, Armando, 1968 e *Aspetti della spiegazione scientifica* (1965; 1977), tr. di A. Gargani, introd. di M. C. Galavotti, Milano, Il Saggiatore, 1986. Ed ancora Wesley C. Salmon, *40 anni di spiegazione scientifica. Scienza e filosofia 1948-1987* (1989;1990), tr. di C. Di Maio, Padova, Muzzio, 1992.



zione di casi individuali sotto leggi generali.

C. G. Hempel, ad esempio, nel 1942 in *The Journal of Philosophy* pubblicò il saggio *The Function of General Laws in History*, nel quale sostenne una concezione della spiegazione storica secondo quello che, nel 1956 in *Laws and Explanation in History*, W. Dray chiamerà il modello secondo la *legge di copertura*.

La dottrina hempeliana risulta più chiara attraverso la lettura di un saggio successivo: *Explanation in Science and in History*. In questa sede Hempel sostiene che due sono i tipi fondamentali di spiegazione scientifica: la *spiegazione nomologico-deduttiva* e la *spiegazione probabilistica*.

La prima consiste in una sussunzione deduttiva dell'*explanandum* a principi che hanno il carattere di leggi generali. Tale spiegazione risponde alla domanda “Perché è accaduto l'evento-*explanandum*?”<sup>2</sup>; tutte le spiegazioni causali sono di forma nomologico-deduttiva, “ma non vale il contrario: esistono spiegazioni nomologico-deduttive che non sarebbero di norma considerate come causali”<sup>3</sup>.

Il secondo tipo di spiegazione è quello probabilistico; non si tratta però di una probabilità statistica, che misura la frequenza relativa con la quale un evento di un certo tipo è seguito da un “risultato” di un certo genere; si tratta più propriamente di una probabilità logica o induttiva (R. Carnap) che spetta all'*explanandum* in relazione all'*explanans*.

Hempel fece poi un inventario di una serie di modelli esplicativi riducendoli regolarmente al modello nomologico. Infatti, sia le spiegazioni formulate in maniera ellittica, o almeno incompleta, sia le spiegazioni parziali che gli abbozzi di spiegazione rispondono in qualche modo soltanto ad un'esigenza che potremmo definire di risparmio energetico. La stessa spiegazione genetica della storiografia, che potrebbe sembrare esclusivo appannaggio della scienza storica, in realtà presenta un “carattere esplicativo che, lungi dall'essere *sui generis*, sembra fondamentalmente nomologico”<sup>4</sup>. Ma Hempel sostenne che anche “l'interpretazione data da Dray sulla base di motivazioni razionali è illegittima, che i principi normativi dell'azione da lui ipotizzati devono essere sostituiti da asserzioni di tipo disposizionale e che, una

<sup>2</sup> Maria Vittoria Predaval Magrini (a cura di), *Filosofia analitica e conoscenza della storia*, Firenze, La Nuova Italia, 1979, p. 169.

<sup>3</sup> *Ivi*, p. 171.

<sup>4</sup> *Ivi*, p. 184.

volta fatto questo, le spiegazioni date in termini di motivazioni razionali ... sembrano essere sostanzialmente nomologiche”<sup>5</sup>.

Sulla teoria metodologica della *correlazione* del fatto storico con altri fatti attraverso la quale il fatto stesso è *spiegato* e *compreso*, di cui Hempel rappresentò il pensiero più estremo, la metodologia storica contemporanea sembra aver raggiunto un punto d'accordo. Scrive, a tal riguardo, Nicola Abbagnano che “oggi è abbastanza chiaro che i metodologi della storia hanno rigettato la spiegazione causale come l'hanno rigettata i metodologi della fisica. Col rigetto dello schema causale viene anche eliminata dalla storia la nozione di legge che è legata con esso giacché una legge non esprime che una successione causale di fatti”<sup>6</sup>.

Ma l'eliminazione del concetto di legge implica *ipso facto* l'eliminazione del concetto della *necessità* della storia.

L'opera di Hempel, comunque, può in qualche modo essere considerata come l'applicazione più rigida dei principi dell'empirismo nelle discipline storiche; di altro tenore furono però una serie di opere che aprirono la strada ad una riconsiderazione della spiegazione e della comprensione nella storia.

Va citato in questo senso il saggio di G. H. von Wright, *Deontic Logic*, pubblicato su *Mind* nel 1951; l'opera di W. Dray: *Laws and explanation in history* (1957); lo studio di Peter Winch: *The idea of social science* del 1958 e quello di E. Anscombe: *Intention* del 1957. Queste ed altre opere tentarono, dal punto di vista della filosofia analitica, di attribuire alla spiegazione degli atti e delle azioni umane un modulo proprio, che non fosse mutuato da altre discipline e che tuttavia rivestisse quel carattere di rigosità logica che era il pregio maggiore delle discipline scientifiche e che era ciò che i positivisti ritenevano di dover introdurre in ogni disciplina.

### 3. L'oggetto d'indagine

In *Deontic Logic* con Wright cercò d'identificare l'oggetto dell'indagine: *the things*. Le cose a cui si applicano i concetti modali, ov-

<sup>5</sup> *Ivi*, p. 192.

<sup>6</sup> N. Abbagnano, *Storia*, in N. Abbagnano, *Dizionario di Filosofia*, Torino, Utet 1961, pp. 821-822. Sul tema specifico si veda anche G. Cotroneo, “Spiegazione” e “narrazione” nel dibattito storiografico, in G. Cotroneo, *Questioni crociate e post-crociate*, Napoli, ESI, 1994, pp. 139-161.

vero gli atti (*the acts*). Secondo von Wright, la parola atto è usata ambigualmente nel linguaggio ordinario per significare sia una proprietà generale sia atti individuali. Il termine nelle indagini filosofiche andrebbe usato per indicare proprietà generali.

Von Wright procedette istituendo una simbologia formale sugli atti, che noi non esaminiamo, se non ricordando che si trattò di un tentativo nuovo, benché prevedibile, di trattare gli atti come proposizioni, applicando su di essi la simbologia tipica della logica proposizionale. Il tentativo fu, comunque, di grande rilievo perché si costruì per le azioni un armamentario proprio di simboli, operatori e valori logici.

Anche Dray propose un metodo in cui l'interpretazione delle azioni non discendesse deduttivamente da leggi generali e valide universalmente. Egli sostenne che “una spiegazione serve a risolvere un'incertezza di un certo tipo. ... Lo storico arriva a comprendere l'azione quando ciò che l'agente ha compiuto, date le convinzioni e i fini a cui si è fatto richiamo, può essere considerato un modo di agire ragionevole. L'azione può allora essere spiegata come *adeguata*”<sup>7</sup> e può essere definita *razionale*.

Alla teoria di Dray possiamo muovere delle obiezioni, per così dire, *interne* oppure *esterne*. In altre parole delle obiezioni che accettano nella sostanza il senso della tesi, criticandone però alcuni punti, magari fondamentali, e delle obiezioni che, tenendo conto delle tesi di Dray, sono costrette a stemperare la teoria per legge di copertura al fine di riuscire ugualmente a conservarla.

Un'obiezione di Nowell-Smith si basò, ad esempio, sulla considerazione che poche o addirittura nessuna delle spiegazioni storiche sarebbero possibili se fosse necessario arrivare a scoprire il calcolo dell'agente.

P. F. Strawson riconobbe, poi, che l'esigenza di comprendere un'azione è spesso legata dall'individuazione delle ragioni che l'agente aveva per agire. Egli osservò però che ciò è ben diverso dal percepire la razionalità dell'azione; quest'ultimo atto implica infatti l'avallo delle ragioni dell'agente come buone ragioni<sup>8</sup>.

In generale, v'è uno scarto tra le buone ragioni e le ragioni che hanno agito effettivamente; infatti perfino la mancanza di ragioni può essere a capo di un reale comportamento, il quale, sebbene arbitrario, esige una spiegazione allo stesso modo degli altri che appaiono più

<sup>7</sup> Maria Vittoria Predaval Magrini (a cura di), *Op. cit.*, p. 180.

<sup>8</sup> *Ivi*, p. 184.

coerenti.

Un'altra serie di obiezioni si servì del modello di Dray per apportare delle modifiche alla teoria per legge di copertura. Tali obiezioni vanno, in definitiva, nel senso di un suo rafforzamento piuttosto che di un suo superamento. È il caso di Patrick Gardiner, il quale attribuì le difficoltà della teoria hempeliana al fatto che il linguaggio della descrizione storiografica non fosse quello di una disciplina tecnica, ma fosse piuttosto un linguaggio comune<sup>9</sup>. Quest'ultimo, infatti, non è soltanto vago ed impreciso, ma anche ineliminabilmente valutativo.

Lo stesso Hempel, in una seconda fase, concordemente a N. Rescher, si convinse della necessità di abbandonare un criterio strettamente deduttivo, proponendo tuttavia l'utilizzo di leggi statistiche, tali comunque da essere in grado di spiegare un evento completamente. Nell'indagine storiografica, concludeva Hempel, si devono formulare comunque delle leggi, se non proprio generali, almeno restrittive, limitate ad esempio da considerazioni spazio-temporali, e tuttavia valide come leggi all'interno di quelle limitazioni<sup>10</sup>.

#### 4. *Che cos'è una storia?*

Un aspetto comune a tutta la filosofia analitica di questo periodo fu la condivisione di una serie di idee del secondo Wittgenstein, come, ad esempio, quella di gioco linguistico, che venne da W. B. Gallie applicata alla narrazione di una storia. Egli, nel saggio del 1968 *The Historical Understanding*, compì l'operazione di seguire una storia e di seguire un gioco, trovando sorprendenti similarità. Che cos'è una storia? Si chiese, dunque, Gallie.

Per un verso, si rispose, seguire una storia significa comprendere parole, proposizioni, periodi secondo un certo ordine. Ma ad un livello più alto, significa comprendere la successione di azioni, pensieri e sentimenti di certi personaggi ed esserne in qualche modo trascinati<sup>11</sup>. Ma ciò che è importante è che in tali narrazioni vi siano delle regole comuni o dei modelli classici. È noto, infatti, che ciò che caratterizza la pratica di un gioco è proprio il conformarsi ad una serie di regole precedentemente concordate o tacitamente accettate. Bisogna però ri-

<sup>9</sup> Cfr. Patrick Gardiner, *La spiegazione storica*, Roma, Armando, 1978.

<sup>10</sup> Maria Vittoria Predaval Magrini (a cura di), *Op. cit.*, p. 184.

<sup>11</sup> Cfr. Walter Bryce Gallie, *Philosophy and the Historical Understanding* New York, Schocken Books, 1968.

fuggire dal vezzo tipicamente filosofico di attribuire grande importanza alla conoscenza preliminare delle regole. Nella pratica di un gioco e, quindi, di un'azione queste possono essere, almeno in principio, relativamente poco importanti.

Nell'analisi di Gallie, pertanto, la capacità di seguire una storia, sul modello della pratica di un gioco, fu il filo conduttore della comprensione e della spiegazione di una storia. Egli rifuggì, pertanto, da una divisione per così dire *ideologica* della spiegazione e della comprensione, sostituendola con una in senso generale *pragmatica*.

La comprensione storica consisteva, secondo Gallie, nella capacità di seguire una storia e si presentava come uno sforzo di cercare di interpretare la storia per quanto lo consentissero i dati, l'abilità generale e le informazioni dell'interprete.

Le spiegazioni storiche, contrariamente a quanto era stato sostenuto, andavano viste essenzialmente in aiuto alla capacità originaria di seguire una narrazione.

Vi furono invece ripetuti tentativi di presentare le spiegazioni storiche come altrettante versioni, singolarmente indebolite, del tipo di spiegazione solitamente ritenuta caratteristica delle scienze della natura. Ma dal punto di vista sia semantico sia pragmatico l'uso del termine spiegazione è differente nei due casi.

Le spiegazioni addotte nella scienza, infatti, hanno lo scopo di accrescere una conoscenza di genere specifico, che è precisamente la capacità di cogliere sotto una legge generale una classe di eventi reali o possibili. Nelle narrazioni, invece, si inseriscono delle spiegazioni unicamente per consentire all'autore di portare avanti il suo compito: lo storico deve dare una spiegazione ogniqualvolta che si senta spinto a ri-scrivere diversamente vicende accettate per convenzione o per tradizione oppure a darne un'interpretazione differente da quella abituale. Gallie, in conclusione, definiva la comprensione in relazione alla capacità originaria di seguire una storia e la spiegazione in relazione alla necessità, che poteva presentarsi, di una ri-descrizione o di una ri-narrazione.

##### 5. *Nominalisti o realisti?*

Un altro problema tipico della filosofia anglosassone di questo periodo fu quello dell'atteggiamento da tenere nei riguardi di istituzioni, concetti generali o astratti e la conseguente questione della concezione

dell'individualità.

Gallie, ad esempio, scrisse che è possibile distinguere un atteggiamento *nominalista* e un atteggiamento *realista*<sup>12</sup>. La posizione nominalista si regge sull'assunto che esistono soltanto oggetti individuali, comprese le persone. In particolare, si può dire che le istituzioni, le dottrine esistono soltanto nei pensieri, nelle credenze, nelle azioni dei singoli uomini. Ogni discorso su tali fatti istituzionali equivale ad una sorta di stenografia intellettuale.

La posizione realista sostiene, invece, che ogni azione specificamente umana, sicuramente compiuta da un singolo individuo, comporta un riferimento implicito ad altre azioni e non necessariamente nella forma effettiva in cui si sono verificate o si verificheranno. Le azioni specificamente umane sono compiute ed interpretate quindi come espressioni di istituzioni, credenze, abitudini, norme generalmente accettate.

È facile individuare il bersaglio di ciascuna delle due tesi, così come è facile sostenere che nessuna delle due ha in tutto ragione o torto. I nominalisti contro i realisti sosterrrebbero che il ricorso all'astrazione da parte dello storico indica il carattere selettivo dell'interesse storiografico. Inoltre uno storico può decidere di presentare alcuni individui come semplici esempi di un *tipo ideale*. A volte, poi, si possono usare termini che indicano istituzioni per riempire una pura e semplice lacuna nell'informazione.

I realisti contro i nominalisti sosterrrebbero che senza la società e le sue istituzioni, senza cioè l'organizzazione, non sarebbero spiegabili una serie di atteggiamenti come, ad esempio, i doni o le ingiurie.

La posizione nominalistica, continuava Gallie, indica nel modo più vero gli scopi del pensiero storiografico (rendere conto dei mutamenti sociali che rivestono un interesse tipicamente umano in quanto dipendono da idee, scelte, progetti, sforzi successi o insuccessi dei singoli uomini). Ma paradossalmente la tesi realistica contribuisce in modo molto più soddisfacente a fornire una spiegazione accettabile di come questi scopi devono essere raggiunti (facendo cioè ricorso alla conoscenza generale della vita associata)<sup>13</sup>.

Su questo tema vi fu un serrato dibattito fra J. N. Watkins e L. J. Goldstein. Il primo, in *Ideal Types and Historical Explanation*, pro-

<sup>12</sup> Cfr. *Ivi*.

<sup>13</sup> Cfr. *Ivi*.

pose una divisione tra un tipo ideale olistico e un tipo ideale individualistico, che ricalcava quella di Gallie tra posizione nominalista e posizione realista. Egli fece risalire l'individuazione dei due tipi a due diversi momenti della produzione weberiana. Il principio dell'individualismo metodologico, innanzitutto, consisteva nell'idea che gli eventi e i processi sociali devono essere spiegati a partire da: (a) i principi che governano il comportamento degli individui che vi partecipano e (b) le descrizioni delle situazioni in cui si trovano.

Secondo il principio dell'olismo metodologico, invece, il comportamento degli individui doveva essere spiegato a partire: (a) da leggi macroscopiche *sui generis* che si applicavano alla totalità del sistema sociale e (b) da descrizioni delle posizioni e dei ruoli degli individui entro quella totalità.

Watkins si schierò apertamente sostenendo che la conoscenza delle caratteristiche generali di una situazione sociale è sempre una conoscenza derivata dalle situazioni individuali, per cui è impossibile che l'indagine storica proceda dalle caratteristiche generali verso le situazioni individuali.

I tipi ideali olistici sono pertanto impossibili. Essi si convertono sempre in tipi ideali individualistici. Difatti, la conoscenza di un sistema sociale non osservabile procede sempre da una ricostruzione ideale che muove da quanto si sa sulle disposizioni, convinzioni e sui rapporti degli individui che lo compongono.

## 6. *Conclusioni*

A ragione si può parlare di *storicismi*, o di *ermeneutiche* del fatto storico, nel corso della storia del pensiero umano. Tuttavia continuare ad interrogarsi o a ripercorrere i sentieri che hanno segnato i modi e i luoghi della ricerca e dell'interpretazione storica non è mai vano, poiché sembrano non scomparire quelle visioni di comodo che continuano a considerare lo storicismo come un *unicum* indifferenziato.

In questo contributo si è cercato, mediante una rassegna degli approcci di natura analitica, di mettere in rilievo la centralità della conoscenza storica non solamente in merito alla ricostruzione e comprensione delle oggettivazioni ed espressioni della vita umana, ma anche rispetto a quelle letture riduttive dello storicismo, considerato come mero metodologismo storiografico, che, sul piano dell'interpretazione della realtà storica, verrebbe a coincidere con le forme più estreme di

relativismo e di puro giustificazionismo dell'accaduto.

Lo storicismo neoempirista, o analitico, invece è da considerarsi come un fronte avanzato della critica ad ogni metafisica universalistica della storia e della critica ad ogni filologismo descrittivo e narrativo. È da considerarsi, ancora, un momento culturale prodromico ad uno storicismo etico, ovvero ad uno storicismo con una visione aperta e pluralistica della storia.

Uno storicismo, in definitiva, in grado di favorire non solo la comprensione, dal punto di vista logico-conoscitivo, dell'alterità, ma anche il riconoscimento etico dei bisogni, dei beni, dei valori delle infinite pluralità delle altre coscienze morali.

#### Riferimenti bibliografici

- Abbagnano N., *Dizionario di Filosofia*, Torino, Utet, 1961  
 Cacciatore G., *L'etica dello storicismo*, Lecce, Milella, 2000  
 Cotroneo G., *I trattatisti dell' "ars historica"*, Napoli, Giannini, 1971  
 Cotroneo G., *Jean Bodin teorico della storia*, Napoli, ESI, 1966  
 Cotroneo G., *Questioni crociane e post-crociane*, Napoli, ESI, 1994  
 Dilthey W., *Introduzione alle scienze dello spirito*, tr. it., Milano, Bompiani, 2007  
 Gadamer H. G., *Verità e Metodo*, tr. it., Milano, Bompiani, 2001  
 Gallie W. B., *Philosophy and the Historical Understanding* New York, Schocken Books, 1968  
 Gardiner P., *La spiegazione storica*, tr. it., Roma, Armando, 1978  
 Guldi J., Armitage D., *The History Manifesto*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014  
 Hempel C. G., *Oltre il positivismo logico*, tr. it. a cura di G. Rigamonti, Roma, Armando, 1968  
 Hempel C. G., *Aspetti della spiegazione scientifica* (1965; 1977), tr. it. di A. Gargani, introd. di M. C. Galavotti, Milano, Il Saggiatore, 1986  
 Predaval Magrini M.V. (a cura di), *Filosofia analitica e conoscenza della storia*, Firenze, La Nuova Italia, 1979  
 Rossi P., *Lo storicismo tedesco contemporaneo*, Torino, Einaudi, 1970  
 Salmon W. C., *40 anni di spiegazione scientifica. Scienza e filosofia 1948-1987* (1989;1990), tr. di C. Di Maio, Padova, Muzzio, 1992  
 Tessitore F., *Introduzione allo storicismo*, Roma-Bari, Laterza, 1991.



SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,  
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XI, n. 9, Gennaio – Giugno 2019, pp. 117-127

**Tra tempo, durata e cambiamento.  
Note a margine di un recente volume:  
a proposito dell’*History Manifesto*.  
Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa<sup>1</sup>**

Silvia Annamaria Scandurra

*Il contributo, attraverso le suggestioni e le riflessioni derivanti dalla lettura del recente volume curato da Antonia Criscenti Grassi dal titolo A proposito dell’History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa, intende avviare una riflessione critica sul pamphlet The History Manifesto, scritto da Jo Guldi e David Armitage e pubblicato, in open access, a cura della Cambridge University Press. Obiettivo del contributo è riflettere sulla struttura epistemologica della ricerca storiografica e sull’utilità sociale della ricerca storico-educativa e pedagogica.*

*The paper, starting from the interesting essay edited by Antonia Criscenti Grassi, A proposito dell’History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa, wants to start a critical reflection on the pamphlet The History Manifesto, written by Jo Guldi and David Armitage and published, in open access, by the Cambridge University Press. The aim of this paper is to think over the epistemological structure of historiographic research and on the social usefulness of historical-educational and pedagogical research.*

*Parole chiave: History Manifesto, Metodologia, Epistemologia, Progetto pedagogico, Emancipazione*

*Key-words: History Manifesto, Methodology, Epistemology, Educational project, Empowerment*

1. “*Storici di tutto il mondo, unitevi!*”<sup>2</sup>

<sup>1</sup> A. Criscenti Grassi (a cura di), *A proposito dell’History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer”, 2016.

<sup>2</sup> J. Guldi, D. Armitage, *The History Manifesto*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014, p. 86. Le citazioni al *The History Manifesto*, se non riferite al vo-

Con questa esortazione si conclude *The History Manifesto*, pamphlet scritto da Jo Guldi e David Armitage, a seguito di una serie di incontri svolti tra il Department of History di Harvard University, la Yale Law School, l'History Department di Brown University e la Reid Hall della Columbia University a Parigi. Il testo, come da chiara indicazione degli autori, può esser considerato una “chiamata alle armi per gli storici e per chiunque sia interessato al ruolo della storia nella società odierna”<sup>3</sup>; una sorta di invito a riflettere sul ruolo politico e pubblico del *passato* e sull'utilità sociale della storia ormai relegata, secondo quanto sostenuto dagli storici statunitensi, in una condizione di subalternità disciplinare, politica e accademica derivante dalla tendenza all'iperspecializzazione, dall'*ossessione* archivistica e dal dominio della microstoria e dello *short-termism*.

L'appello di Jo Guldi e David Armitage non è passato inosservato e dal 2014, anno in cui il pamphlet è stato pubblicato a cura della Cambridge University Press in open access<sup>4</sup>, *The History Manifesto* ha suscitato un intenso dibattito nazionale ed internazionale sulle nuove tendenze, o derive, storiografiche e sul ruolo della storia nella società attuale.

In Italia è stata Antonia Criscenti tra i primi studiosi ad accogliere le sollecitazioni della Guldi e di Armitage e a diffondere, ad una platea di specialisti e non specialisti, il temi principali del pamphlet attraverso una prima presentazione introduttiva, svolta in occasione della *Summer school* della SIPED presso l'università Kore di Enna nel 2015<sup>5</sup>, e la successiva pubblicazione di un volume dal titolo *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-*

lume in lingua ed edizione originali, si devono ricondurre alla traduzione in lingua italiana curata da Giuliana Arcidiacono, con la supervisione letteraria di Silvia Annamaria Scandurra, appositamente per gli studi raccolti nel volume curato da A. Criscenti, *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, cit. L'opera in lingua originale è reperibile sul sito della Cambridge University Press: <http://historymanifesto.cambridge.org>. (Ultima consultazione 26.01.2019).

<sup>3</sup> J. Guldi, D. Armitage, *The History Manifesto*, cit., p. 1.

<sup>4</sup> Il testo è consultabile su: <https://www.cambridge.org/core/what-we-publish/open-access/the-history-manifesto> (Ultima consultazione 26.01.2019).

<sup>5</sup> A. Criscenti, *La ricerca storica in educazione interseca i temi della pedagogia sociale: la nuova tendenza dell'History Manifesto*, in M. Muscarà, S. Ulivieri, *La ricerca pedagogica in Italia. Atti della seconda Summer School SIPED*, Pisa, ETS, 2016, pp. 111-124.

*educativa*<sup>6</sup>, presentato, tra le altre sedi, durante una Giornata di studi, organizzata il 15 Gennaio 2017 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania, dal titolo “*La storiografia pedagogica contemporanea in Italia, fra microstoria e longue durée ... a proposito dell'History Manifesto*”.

Il volume, edito per i tipi della Fondazione Nazionale “Vito Fazio Allmayer” nel 2016, ha avviato in Italia dibattiti, seminari, prodotto saggi, articoli, recensioni, sui temi storiografici e metodologici relativi alla *microstoria* e al *lungo periodo* e utilizzato il punto di vista privilegiato dello storico dell'educazione, rilanciando il dibattito sulla metodologia della ricerca storico-educativa e pedagogica<sup>7</sup>.

Una prima riflessione, derivante dalla lettura del testo e dal confronto critico-dialettico avvenuto in occasione degli eventi organizzati, riguarda la struttura epistemologica della ricerca storiografica. Non possiamo qui affrontare il tema in modo esaustivo ma riteniamo importante precisare che il processo di riconoscimento della scientificità della ricerca storiografica sia stato – e continua ad essere – un tema complesso e dibattuto. Ciò che rende la storia difficilmente assimilabile alla scienza, intesa come insieme di conoscenze organizzate logicamente secondo criteri oggettivi ed obiettivi, è la consapevolezza che non si può ricostruire un fatto storico senza interpretarlo e che ogni interpretazione significa, in un certo senso, riorganizzare e ricreare il fatto stesso. Ogni fatto storico, infatti, “è da considerarsi tale in virtù della scelta compiuta dallo storiografo che ha deciso di attribuirgli importanza e di farne un oggetto dei suoi studi, scelta che sottintende sempre un problema di interpretazione”<sup>8</sup>.

Ciononostante, l'interesse scientifico per le questioni sociali o politiche, scrive Popper, è poco posteriore a quello per la fisica, del resto, le scienze naturali e quelle sociali non possono che utilizzare lo stesso metodo: le diverse teorie scientifiche, pur apparentemente molto diverse, sono ipotetiche e procedono, attraverso congetture e confutazioni, seguendo il processo razionale della correzione consapevole degli errori<sup>9</sup>. Secondo Popper questa metodologia di indagine è l'unica

<sup>6</sup> A. Criscenti Grassi (a cura di), *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, cit., p. 219.

<sup>7</sup> A. Santoni Rugiu, G. Trebisacce (a cura di), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini, 1983.

<sup>8</sup> E. Giambalvo, *Ricerca storiografica e insegnamento della storia*, Palermo, La Palma, 1990, p. 19.

<sup>9</sup> D. Antiseri, *Trattato di metodologia delle scienze sociali*, Torino, UTET, 1996,

epistemologicamente corretta: solo un atteggiamento consapevolmente critico, guidato dal tentativo di falsificazione e dall'applicazione di un metodo ipotetico-deduttivo, infatti, può condurre alla scienza<sup>10</sup>. La ricerca scientifica, in questa prospettiva, non può essere considerata un sapere definitivo che ha per oggetto la ricerca della verità, ma riguarda congetture ed ipotesi che non potranno mai essere verificate in modo assertivo e definitivo, ma solo esser considerate *temporaneamente non falsificate*.

La storia dunque, nel nostro caso, pur non essendo una disciplina scientifica in senso stretto, può essere considerata una “teoria scientifica capace di elaborare ipotesi di lavoro da controllarsi e da verificarsi storicamente, capace perciò di operare con concetti puramente funzionali come tutte le scienze sperimentali”<sup>11</sup>.

Nella ricerca epistemologica contemporanea sembra ormai essere accreditata l'ipotesi di un sapere unificato, se non sul piano dei contenuti, su quello strettamente metodologico. In funzione di tale ipotesi, si è cercato di dimostrare come sia possibile fondare una storiografia scientifica applicando il metodo adottato dalle scienze empiriche alla spiegazione degli eventi storici. ... La storia è scienza perché è ricerca e, come tale, essa si muove sul terreno del provvisorio elaborando – a partire dal già acquisito – sempre nuove ipotesi e teorie e interpretazioni, che possano costituire la condizione, o il punto di partenza, di ulteriori ipotesi e teorie e interpretazioni<sup>12</sup>.

## 2. Fare storia, ma quale storia?

Nel Novecento, in contrapposizione con la prospettiva storiografica di matrice positivista caratterizzata dal predominio dell'*événement*, si diffonde una nuova prospettiva storiografica elaborata da un gruppo di storici, per lo più francesi, accomunati dalla esigenza di sviluppare una “storia globale, totale e multidimensionale” fondata sull'interdisciplinarietà e sui concetti di media e lunga durata<sup>13</sup>. Questo nuovo

p. 82.

<sup>10</sup> K. Popper, *La società aperta e i suoi nemici*, tr. it., Roma, Armando, 1996.

<sup>11</sup> A. Criscenti, *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, Catania, C.U.E.C.M., 2010, p. 34

<sup>12</sup> E. Giambalvo, *Ricerca storiografica e insegnamento della storia*, cit., pp. 17-18.

<sup>13</sup> Riferimenti ineludibili di questo nuovo modo di intendere la storia possono essere considerati gli articoli pubblicati nella Rivista “*Annales d'Histoire économique*

modo di *fare storia* centrato sull'analisi della struttura del fatto storico<sup>14</sup>, conferisce alla storiografia degli "annalisti" un ulteriore elemento di scientificità. Infatti,

se la storia è struttura, compito dello storiografo non può essere quello di raccontare i fatti, ma di costruire e, successivamente, di verificare ipotesi e modelli che possano illuminare i meccanismi di funzionamento e le trame più sottili delle strutture studiate<sup>15</sup>.

All'interno della stessa storiografia annalistica si è, però, ben presto manifestata la tendenza a promuovere una pratica storiografica fondata su un approccio microstorico. Contro questa inizialmente impercettibile ma inesorabile trasformazione metodologica si concentrano le critiche dei due storici statunitensi. Nel pamphlet *The History Manifesto*, essi denunciano infatti che:

Uno spettro minaccia la nostra epoca: lo spettro del breve periodo. Viviamo in un momento di crescente crisi caratterizzata dall'assenza di pensiero di lungo periodo ... Dagli anni '70 all'inizio del ventunesimo secolo, gli storici di tutto il mondo concentrarono gli studi su periodi cronologici più brevi, per ragioni svariate. Alcuni facevano ricorso alla padronanza degli archivi allo scopo di soddisfare meglio i requisiti del mestiere; altri, per sperimentare con le teorie importate dalle discipline affini; altri ancora, perché la professionalizzazione e la teoria offrivano loro una zona protetta per scrivere sul proprio impegno politico verso le cause radicali patrocinata dai movimenti coevi tra cui, negli Stati Uniti, il movimento dei Diritti Civili, la protesta contro la guerra e il movimento femminista. Da questi desideri eterogenei, nacque una nuova tipologia di storia, focalizzata sulla 'microstoria' degli individui eccezionali, sugli eventi apparentemente inspiegabili e sulle congiunture significative<sup>16</sup>.

Il termine microstoria rimanda ad un paradigma storiografico inaugurato, nell'ambito della storiografia sociale italiana, da un gruppo di storici attivi intorno agli anni Settanta soprattutto nelle università di Torino, Genova e Bologna. La rivista *Quaderni storici* edita da Il Mulino<sup>17</sup>, e la collana *Microstorie*, diretta da Giovanni Levi e Carlo

et sociale", fondata da Lucien Febvre e Marc Bloch nel 1929.

<sup>14</sup> Per approfondimenti si rimanda a: F. Braudel, *Scritti sulla storia*, Milano, Bompiani, 2001.

<sup>15</sup> E Giambalvo, *Ricerca storiografica e insegnamento della storia*, cit., p. 24.

<sup>16</sup> J. Guldi, D. Armitage, *The History Manifesto*, cit., pp. 6-13.

<sup>17</sup> La Rivista si occupa di storia sociale, di storia economica, di storia di genere e di microstoria. Si è avvalsa e si avvale dell'apporto di studiosi italiani e stranieri da Alberto Caracciolo a Maurice Aymard, da Carlo Ginzburg a Peter Burke, a Carlo

Ginzburg per la Giulio Einaudi Editore, dal 1981 al 1991, hanno ospitato il dibattito, la ricerca e le traduzioni di lavori di questo gruppo eterogeneo di storici, accomunati dall'insoddisfazione per le "logiche entificanti del discorso storico generale, quali ad esempio lo Stato, il mercato, la stratificazione sociale, la famiglia"<sup>18</sup>.

L'eterogeneità delle ricerche e delle tematiche trattate non ci permette di dare una definizione compiuta di microstoria; lo stesso Levi, infatti, in una intervista rilasciata nel 1990 afferma che:

Si può forse dire che in molti l'opzione microstorica è stata una specie di dichiarazione di delusione, una specie di ribellione contro il fatto che certe generalizzazioni non rispondevano adeguatamente ai problemi che ci ponevamo: avevamo in mano delle cose che non avevano nessuna capacità di previsione nemmeno sul passato. ... Noi sappiamo sempre come è andata a finire e quindi siamo portati a costruire dei nessi causali molto poveri, meccanici, automatici, semplici. La microstoria ha reagito un po' a questo problema. Ha detto «proviamo a cambiar scala e a complicare il quadro», poi ognuno lo complichiamo come vuole, usi la scala che vuole<sup>19</sup>.

Gli autori del *Manifesto* storico accusano la micro-storia, soprattutto quella caratteristica del mondo anglofono, di aver sollevato i ricercatori "almeno temporaneamente, dall'obbligo del pensiero originale sul passato e sulla sua significatività per il futuro"<sup>20</sup>, infatti, secondo il loro punto di vista:

quando il Passato Breve diventò la norma, gli storici ignorarono progressivamente l'arte di rapportare il tempo remoto al futuro. Quantomeno nel mondo anglofono, raramente i microstorici si presero la briga di contestualizzare i loro orizzonti di breve periodo per il lettore comune, impegnati com'erano nella frammentazione profonda del sapere<sup>21</sup>.

Dal Passato Breve scaturì la scuola integralista basata sul restringimento degli orizzonti temporali dal nome "microstoria". La micro-

Poni e Pasquale Villani, Edoardo Grendi e Christiane Klapisch. Sono consultabili – per fascicolo, per autore e per argomento – gli indici completi dei primi cento numeri (1966-1999) al seguente link: [https://www.mulino.it/edizioni/riviste/quadernistorici/indici/elenco\\_gen.htm](https://www.mulino.it/edizioni/riviste/quadernistorici/indici/elenco_gen.htm) (Ultima consultazione 26.01.2019).

<sup>18</sup> E. Grendi, *Ripensare la microstoria?*, in "Quaderni storici", 86, 1994, p. 540.

<sup>19</sup> G. Levi, *Il piccolo, il grande e il piccolo*, in "Meridiana", settembre 1990, p. 220. <http://www.rivistameridiana.it/files/Intervista-a-Giovanni-Levi.pdf> (Ultima consultazione 26.01.2019).

<sup>20</sup> J. Guldi, D. Armitage, *The History Manifesto*, cit., p. 38.

<sup>21</sup> *Op. cit.*, p. 39.

storia abbandonò quasi interamente la grande narrativa e l'istruzione morale, per spostare l'attenzione sull'evento particolare,

... quando fu applicato alla storiografia anglofona, il Passato Breve generò l'abitudine di una scrittura circoscritta a periodi temporali sempre più brevi e dell'uso sempre più massiccio degli archivi. In un certo senso, più una particolare serie di documenti fosse poco nota o difficile da interpretare, e meglio era, ovvero, più un archivio sconosciuto mettesse alla prova l'originalità dello scrittore rispetto a un ventaglio di teorie concorrenziali sull'identità, la sessualità, la professionalità e la mediazione, più l'uso dell'archivio dava prova dell'esperienza dello studioso con le fonti e del suo impegno nella ricerca sul campo. ... La conseguenza fu una rivoluzione legata ai documenti, grazie alla quale il ruolo dello storico mutò da artista della narrazione e della sintesi a critico politico mediatore nei dibattiti controversi in virtù dei poteri conferitigli dalla lettura esatta delle fonti documentali dirette<sup>22</sup>.

Il ritiro degli storici nello specialismo e nel lavoro di archivio, “in un momento di destabilizzazione delle nazioni e delle valute, in un'era sull'orlo di una catena di eventi ambientali che muteranno il nostro stile di vita, in un periodo in cui le questioni di ineguaglianza affliggono i sistemi politici ed economici di tutto il mondo”<sup>23</sup>, ha determinato una progressiva marginalizzazione del valore sociale della storia e il successo di quella che viene definita *dirty longue durée*: narrazioni di lungo periodo prodotte da *non storici* il cui intento non è “rinnovare il rapporto tra il passato e il futuro e usare il passato per pensare criticamente a ciò che verrà”<sup>24</sup>, ma piuttosto una sorta di giustificazione *de facto* del reale.

Per restituire *centralità civile* e sociale alla storia, i due storici propongono una *controrivoluzione* finalizzata al recupero delle ampie trattazioni di memoria braudeliana e annalistica supportate non solo dalla ricerca d'archivio, ma anche dall'utilizzo dei *Big Data* considerati una fonte originale e preziosa per effettuare una analisi storiografica in grado di affrontare, in chiave anti-teleologica e anti-deterministica, i temi della disuguaglianza economica, del cambiamento climatico e della governance internazionale<sup>25</sup>. Il ritorno del pensiero di *longue durée* – affermano David Armitage e Jo Guldi – è strettamente connesso al mutamento di scala dei problemi attuali. In un momento di ineguaglianza costantemente in crescita, con la crisi

<sup>22</sup> *Op. cit.*, pp. 35-37.

<sup>23</sup> *Op. cit.*, p. 14.

<sup>24</sup> *Ibidem.*

<sup>25</sup> *Op. cit.*, pp. 62-81.

della governance globale e l’impatto del cambiamento climatico antropogenico, la seppur minima interpretazione delle condizioni che modellano le nostre vite richiede un aumento progressivo nelle nostre indagini<sup>26</sup>.

Immaginare il lungo periodo in alternativa al breve non è poi così difficile, ma la sua realizzazione pratica può rivelarsi più complicata. Quando le istituzioni o gli individui iniziano a scrutare il futuro, devono fronteggiare l’assenza di un metodo appropriato. Abituamente, invece che a fatti, facciamo ricorso a teorie. Ci è stato raccontato, ad esempio, che la storia fosse destinata a finire, e che il mondo fosse un pianeta infuocato, piatto e gremito; abbiamo letto che tutti gli eventi umani sono riducibili a modelli derivati dalla fisica, tradotti dall’economia e dalle scienze politiche o spiegati da una teoria dell’evoluzione che inizia fin dai tempi dei nostri antenati preistorici. Gli editoriali applicano i modelli economici ai lottatori di sumo e l’antropologia paleolitica ai costumi del fidanzamento, gli stessi messaggi sono ripetuti dai quotidiani e i proclamatori elevati allo status di intellettuali pubblici, nonostante quei messaggi facciano riferimento a leve immutate che governano il nostro mondo e non accertino nulla delle gerarchie economiche variabili, dei cambiamenti nell’identità di genere o delle riconfigurazioni del sistema bancario a cui assistiamo ai giorni nostri. Solo raramente nel dibattito emerge che, intorno a noi, siano in corso cambiamenti di lungo periodo e che essi siano rilevanti e fruibili alla vista. Il mondo che ci circonda è chiaramente un mondo di cambiamenti irriducibili a un modello, e rimane ancora da capire chi possieda oggi l’esperienza necessaria per tradurre agli altri il riverbero di un passato più remoto. ... Finché la storia non si è professionalizzata in una disciplina accademica, attraverso i dipartimenti, le riviste, le associazioni di accreditamento e tutte le altre trappole formali della professione, la sua missione era stata principalmente educativa o riformativa. La storia spiegava le comunità alle comunità; aiutava i legislatori a orientare l’esercizio di potere esortando, a sua volta, i consiglieri sul modo in cui influenzare i preposti; e, più in generale, forniva ai cittadini le coordinate attraverso le quali interpretare il presente e indirizzare le azioni al futuro. La missione della storia come guida della vita non si è mai conclusa, per quanto il crescente professionismo e l’esplosione delle pubblicazioni degli storici accademici, abbiano oscurato, e qualche volta occluso, il suo scopo. Ciò nondimeno, quella missione sta facendo ritorno insieme alla *longue durée* e ad un’estensione delle possibilità per la nuova ricerca e per un nuovo impegno sociale<sup>27</sup>.

Questa lunga citazione ci permette di introdurre un altro tema di fondamentale importanza per l’attuale dibattito storiografico che chiama in causa le responsabilità della ricerca storica in educazione.

La conoscenza storica, infatti, è qui intesa come scienza umana critica, come sistema per dar forma a futuri alternativi. Accogliendo que-

<sup>26</sup> *Op. cit.*, p. 60.

<sup>27</sup> *Op. cit.*, pp. 7-12.



sta prospettiva è possibile scorgere l'intreccio tra “*la pedagogia come ricerca storica e la storia come ricerca del progetto pedagogico*” messo in risalto dalla curatrice di *A proposito dell'History Manifesto*. Scopo della pedagoga catanese è restituire alla *Storia* il suo significato di costruito identitario e sociale, di interpretazione e conferimento di senso agli accadimenti passati, non per definire codici di condotta e prescrizioni, ma per favorire “lo scambio di idee, di domande, di risultati sempre nuovi”<sup>28</sup>.

In linea con quanto sostenuto dallo storico britannico Peter Burke<sup>29</sup>, il modello di ricerca proposto mette in evidenza la necessaria e ineludibile interrelazione tra epistemologia pedagogica e ricerca storica attraverso *l'apertura*, della stessa ricerca, verso i multiformi problemi sociali, politici, culturali ed economici; un'apertura che però non si fonda sulla micro-analisi e sulla destrutturazione del fatto storico ma osserva l'evento nella sua complessità per ricavarne unità e senso. Non una ricerca erudita fine a sé stessa, dunque, ma una ricerca utile socialmente che utilizza il passato per individuare la genesi degli *errori* che impediscono, nel presente, di immaginare futuri possibili, ossia, “possibilità pensate, intuite, supposte, sperimentate: per riscoprire quella categoria del futuro, posta in oblio da un'imperante assolutizzazione del presente”<sup>30</sup>.

La necessaria interconnessione temporale tra passato, presente e futuro ci permette di riscoprire e valorizzare la vocazione utopica del sapere storico e la sua importanza nel promuovere il *ripensamento* e il *cambiamento* della realtà. La storia, così intesa, si esplicita nel suo essere, potenziale, di dispositivo pedagogico “di natura utopica, di scienza che studia le cose del passato e ricostruisce la memoria collettiva in vista della ‘liberazione degli uomini’”<sup>31</sup>. In questo senso, valo-

<sup>28</sup> A. Criscenti Grassi (a cura di), *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, cit., p. 53.

<sup>29</sup> “Sebbene l'espansione dell'universo dello storico e il sempre crescente dialogo con altre discipline ... siano certamente novità ben accettate, esse impongono un prezzo da pagare. La disciplina storica è oggi più frantumata di quanto lo sia mai stata. Gli storici economici parlano la stessa lingua degli economisti, gli storici della cultura quella dei filosofi, e gli storici sociali quella dei sociologi e degli antropologi sociali, ma fanno sempre più fatica a comunicare tra di loro” (P. Burke (a cura di), *La storiografia contemporanea*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 2000, p. 24).

<sup>30</sup> A. Criscenti, *La ricerca storica in educazione e i nuovi orientamenti storiografici*, in A. Criscenti Grassi (a cura di), *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, cit. p. 19.

<sup>31</sup> L. Romano, *Tra memoria e utopia. Riflessioni sul valore formativo del sapere*

rizzare il valore educativo della storia significa riconoscere che il sapere storico è essenzialmente *costruzione della storia*, «rifacimento critico del passato nel presente e creazione, nello stesso, delle condizioni che daranno vita al futuro»<sup>32</sup>.

La ricerca storica, dunque, non può non declinarsi a livello civico e sociale e definirsi come strumento di emancipazione e di formazione democratica. Questa cultura storica presuppone una storia che sia problematizzata e problematizzante, una storia investigatrice, una storia critica ed interdisciplinare che dialoghi con gli altri saperi. Questa struttura epistemica implica la necessità di ri-considerare struttura e avvenimento, breve e lunga durata, come fattori dialetticamente interconnessi.

Queste brevi riflessioni suggeriscono la necessità di recuperare l'attenzione per l'avvenimento storico inserito in un contesto non eventuale<sup>33</sup>, a valorizzare, cioè, una prospettiva microstorica nella quale l'attenzione al particolare viene intesa come un "temporaneo distacco dal quadro generale, ... utile per illuminare quegli ambiti d'indagine non ancora visitati, quelle realtà culturali non frequentate perché ritenute troppo piccole e, quindi, troppo poco significative"<sup>34</sup> nella prospettiva globale e complessa della *lunga durata*.

#### Riferimenti bibliografici

- Antiseri D., *Trattato di metodologia delle scienze sociali*, Torino, UTET, 1996  
 Bellatalla L., *Sotto l'ombra delle Annales?*, in "Studium Educationis", 2/2001, pp. 417- 423  
 Bellatalla L., *Storiografia pedagogica. La dimensione metodologica*, Roma, Aracne, 2005  
 Bloch M., *Apologia della storia o mestiere di storico*, tr.it. Torino, Einaudi, 1996  
 Braudel F., *Il Mediterraneo: lo spazio e la storia, gli uomini e la tradizione*, tr.it. Milano, Bompiani, 1987  
 Braudel F., *Una lezione di storia*, tr.it. Torino, Einaudi, 1988

storico, in A. Criscenti Grassi (a cura di), *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, cit., p. 131.

<sup>32</sup> V. Fazio- Allmayer, *La conoscenza storica*, in *Opere, La storia*, Firenze, Sansoni, 1973, p. 327.

<sup>33</sup> E. Giambalvo, *Ricerca storiografica e insegnamento della storia*, cit., p. 27.

<sup>34</sup> D. De Salvo, *Papà, spiegami a che serve la storia. Tracce di ermeneutica storiografica da Humboldt a Guldi ed Armitage*, in A. Criscenti Grassi (a cura di), *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, cit., pp. 73-74.

- Braudel F., *Storia misura del mondo*, tr.it. Bologna, il Mulino, 1988
- Burke P. (a cura di), *La storiografia contemporanea*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 1991
- Criscenti Grassi A., *Progettare la formazione per i minori. Saggio di pedagogia critica*, Catania, CUECM, 2010
- Della Volpe G., *Logica come scienza positiva*, Messina-Firenze, D'Anna, 1952
- Fazio- Allmayer V., *La conoscenza storica*, in *Opere, La storia*, Firenze, Sansoni, 1973
- Galasso G., *Nient'altro che storia*, Bologna, il Mulino, 2000
- Giambalvo E., *Ricerca storiografica e insegnamento della storia*, Palermo, La Palma, 1990
- Ginzburg C., *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio nel Cinquecento*, Torino, Einaudi, 1976
- Ginzburg C., *Microstoria. Due o tre cose che so di lei*, in "Quaderni storici", n. 86, 1994
- Ginzburg C., *Rapporti di forza. Storia, retorica, prova*, Milano, Feltrinelli, 2000
- Grendi E., *Micro-analisi e storia sociale*, in "Quaderni storici", XII, n. 35, 1977
- Grendi E., *Ripensare la microstoria?*, in "Quaderni storici" n. 86, 1994
- Guldi J., Armitage D., *The History Manifesto*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014
- Iggers G. G., *Nuove tendenze della storiografia contemporanea*, tr.it., Catania, Edizioni del Prisma, 1981
- Lanaro P. (a cura di), *Microstoria. A venticinque anni da L'eredità immateriale*, Milano, Franco Angeli, 2011
- Levi G., *L'eredità immateriale. Carriera di un esorcista nel Piemonte del Seicento*, Torino, Einaudi, 1985
- Levi G., *A proposito di microstoria*, in Peter Burke (a cura di), *La storiografia contemporanea*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, , 1993, pp. 111-134
- Morin E., *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2014
- Popper K., *La società aperta e i suoi nemici*, tr. it., Roma, Armando, 1996
- Ricuperati G., *Apologia di un mestiere difficile. Problemi, insegnamenti e responsabilità della storia*, Roma -Bari, Laterza, 2005
- Santoni Rugiu A., *Storia sociale dell'educazione*, Milano, Principato, 1987
- Santoni Rugiu A., Trebisacce G. (a cura di), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini, 1983

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,  
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XI, n. 9, Gennaio – Giugno 2019, pp. 129-140

**NOTE**

---

**Una Penelope nuova,  
protagonista del suo racconto di vita.  
Riflessioni su un racconto della  
Margaret Atwood, “Il canto di Penelope”<sup>1</sup>**

Giovanni Genovesi

1. *Premessa*

Omero è un poeta (o più poeti) che avendo dato vita, oltre all’*Iliade*, a un poema, l’*Odissea*, che racchiude e esprime idee senza tempo leggibili sempre, perché sempre suggeriscono interpretazioni e stili di raccontare la storia con una grande carica poetica. Una carica che sa ospitare e dipingere il triste e altero sentimento femminista della protagonista: Penelope, colei che sa come sono veramente accadute le cose, tristi e dure, non prive di paura e di infingimenti durante la lunga assenza di Ulisse e truculente al suo fugace ritorno.

Il romanzo della Margaret Atwood è una lettura di grande interesse soprattutto perché rivisita gli avvenimenti dell’antefatto della guerra di Troia, che sono assenti nel poema omerico, e quelli di Itaca senza Ulisse e del suo ritorno dopo vent’anni. Penelope sente il dovere e il piacere di dire la sua; ora che la morte la circonda solo di ombre e di echi vuol cominciare a tessere la sua tela con la voce e la mente di donna mitica e irriverente che illumina il mito di una nuova luce.

2. *Inizia il racconto*

Penelope, figlia di Icario, re di Sparta, e cugina della bellissima Elena di Troia, è moglie fedele e, sposa di tanto *callidus* marito, tiene

<sup>1</sup> M. Atwood, *Il canto di Penelope*, tr. it. di Margherita Crepax, Milano, Salani Editore, 2018.

a bada con l'inganno della tela (Canto II) – peraltro molto ingenuo – le pretese degli invadenti Proci (ossia i *pretendenti*), i nobili celibi del regno di Itaca, di unirsi a lei e ci svela anche ciò che Omero non dice.

La storia è ritmata dal canto delle ancelle che Ulisse fece impiccare, forse per vendetta di essersi date come amanti ai Proci ma senza considerare che così avevano contribuito a...salvare la regina.

Penelope stessa è tormentata da questa sbrigativa e ingiusta condanna di cui Omero tace, come se rientrasse in una dovuta punizione del delitto di aver avuto comportamenti individuali, sia pure non solo dettati da pura *voluptas* sessuale, che una o più donne, oggetto per antonomasia, non devano assolutamente permettersi.

Penelope, essa stessa oggetto e insofferente di esserlo, non accetta la condanna delle ancelle, a loro modo fedeli, ed è perseguitata dal tormento. E vuol esprimerlo, tanto più che Omero non v'ha dedicato neppure un verso: *tandumque dormitat Omerus*.

Margaret Atwood dà voce, dunque, ad una Penelope ormai nell'Ade, dove non teme più la vendetta degli dèi e ha del tutto superato i pregiudizi che la vedrebbero come degradata se avesse voluto, lei regina, sia pure sfortunata, raccontare come un qualsiasi menestrello quanto ora, da morta, conosce e che vuole far conoscere sull'essere donna del suo tempo, oggetto a tutti i livelli, sociali e familiari, del volere degli uomini, siano essi il padre, i Proci, il marito e il figlio. E così rivanga la breve infanzia mai veramente sua, il matrimonio deciso dal padre, il re Icaro, con il principe di Itaca e i suoi giorni tristi e piangenti e piena di tormento, lontana da un marito fedifrago e vicina ai Proci vogliosi e invadenti.

### 3. *La Penelope omerica e la nuova Penelope*

Non è più la Penelope saggia e equilibrata del racconto omerico, ma un personaggio liberato dai condizionamenti del suo ruolo di donna e di regina vedova bianca che, ora che è morta e sa tutto, non vuole più tacere. Ora che è “senzaossa, senzalabbra, senzapetto” (p. 11), sa cose che avrebbe preferito non sapere, come l'aver saputo con certezza che Ulisse l'ha raggirata, come qualcuno ha sempre sostenuto, trovando sempre il modo di trovare una via di fuga, “un'altra delle sue peculiarità: fuggiva” (*ib.*) o, di fatto, come con il Ciclope o con la facilità di farsi credere, di affabulatore “scaltro e bugiardo”.

La Penelope omerica, saggia e paziente, ha creduto, ha perdonato, è diventata un esempio edificante. “Un bastone – conclude ironica e icastica – con cui picchiare altre donne” (p. 12). Ella, ora, vuol gridare a tutta voce: “Non seguite il mio esempio...Ma quando cerco di gridare, la mia voce è quella di un gufo” (*ib.*).

Penelope, quando racconta il suo modo di essere supina in tutto nei confronti del marito, ci dà uno squarcio tagliente dell’infima condizione della donna, sia essa regina o ancella, già dai tempi della guerra di Troia. Ecco cosa dice parlando di Ulisse:

“Io, certo, riconoscevo gli indizi della sua scaltrezza, della sua malizia, e – come dire? – della sua assenza di scrupoli, ma cercavo di non dar loro peso. Tenevo la bocca chiusa, o, se l’aprivo, era per tessere le sue lodi. Non lo contraddicevo, non gli rivolgevo domande che potessero infastidirlo, non approfondivo le discussioni. A quel tempo credevo nelle soluzioni felici, che si ottengono tenendo chiuse le porte e andando a dormire se soffia la tempesta. Ma quando gli avvenimenti principali si conclusero e tutto diventò meno simile a una leggenda, mi accorsi che erano in molti a ridere alla mie spalle – a sbeffeggiarmi, a inventare storielle sul mio conto, pulite ma anche sporche... Che cosa può fare una donna quando una chiacchiera indecente viaggia attraverso il mondo? Se si difende sembra colpevole. Così ho aspettato ancora un po’. Ora che tutti gli altri hanno parlato a perdifiato, è giunto il mio turno. Lo devo a me stessa...La difficoltà risiede nel non avere una bocca attraverso cui parlare...Ma io sono sempre stata determinata per natura. Paziente, si diceva di me. Amo seguire un progetto fino alla fine” (pp. 12-13).

A questo punto entra il coro delle ancelle condannate e impiccate che accompagna a intervalli tutto il racconto di Penelope, sottolineando il suo costante tormento di donna.

Riporto alcuni versi del primo dei cori, esempio manifesto del sentimento rancoroso di Penelope, anche allora impotente:

“Siamo le ancelle  
ci hai condannate  
ci hai ammazzate

nell’aria appese  
lo spasmo ai piedi  
non era giusto

regine, dèe  
o prostitute/  
tutte le hai godute

cos'abbiam fatto  
rispetto a te  
che ci hai dannate..." (p. 15).

La stigmatizzazione della donna oggetto, priva di una propria identità e di una propria autonomia e da trattare, nel bene o nel male come cosa, è di tutta evidenza.

I cori, si è detto, intervallano tutto il racconto di Penelope che comincia dalla sua nascita. Non mancano mai osservazioni che tendono a sottolineare come ogni azione cui si annette importanza sia accompagnata da oracoli, difficili da interpretare, da superstizioni e da sciocche credenze o illusioni (p. 17).

#### *4. Il filo del racconto e descrizioni di vita sociale greca*

Comunque, la vis ironica e amara è il filo rosso di tutto il racconto. Qui, per esempio, si dice che per figli di persone altolocate "c'è sempre un'ancella, una schiava, una vecchia nutrice o un'intrigante qualsiasi pronta a riversare su un bambino il racconto delle prepotenze orribili che gli hanno inflitto i genitori quando era troppo piccolo per ricordare" (p. 18).

Una pessima abitudine che finisce per abituare alla diffidenza e insinuare il senso di colpa in chi ha perpetrato le prepotenze. La madre di Penelope, una naide profondamente distratta, non era affatto attenta al bene della figlia. Nessun atteggiamento di fiducia poteva più corre tra di loro. Il pianto fu da allora l'occupazione che occupò almeno un quarto della sua vita.

La vita della donna era cosparsa di sofferenze e di lavoro duro fin da piccole, specie se figlie di "genitori sbagliati", come ci racconta il coro del "Dolore infantile. Lamento":

"Genitori poveri, genitori schiavi, genitori contadini, genitori servi; genitori che ci hanno vendute, genitori ai quali ci hanno strappate... La sporcizia era la nostra preoccupazione, era il nostro mestiere, era la nostra specialità, la sporcizia era la nostra colpa. Eravamo le ragazze

sporche...Se avevamo un bell'aspetto, la nostra vita era peggiore...Tra la sala illuminata e il retrocucina buio rubavamo pezzi di carne e ci riempivamo la bocca. Ridevamo durante i nostri incontri notturni, nel sottotetto" (pp. 21-22).

##### 5. *Tempo nell'Ade e di sua vita*

Il tempo nell'Ade, con caratteristiche dell'inferno dantesco per i peccatori incalliti, è sazio di noia. Ma Penelope non si lamenta: ha da tessere il suo racconto, la sua vera tela che le serve per recuperare quanto può della sua identità rubatale in vita. Parla volentieri con qualche furfantello, ladruncolo o ruffiano perché ritiene la conversazione più interessante, senza gli sciocchi orpelli della retorica dei convenevoli. Ogni tanto capitava qualche "sedicente eroe", oppure i morti venivano evocati da maghi e stregoni.

Anche Penelope, indubbiamente personaggio famoso, talvolta era evocata, ma mai come sua cugina, la bellissima Elena, la figlia, si diceva, di Zeus, che tutti guardavano imbambolati. Perfino Menelao, il marito oltraggiato, le chiese in ginocchio, a Troia in fiamme, "di poterla riprendere con sé" ( p. 27). Una donna così vale la pena evocarla. La sua libidine fa aggio a tutto. Al punto che nessuno l'aveva mai punita.

Penelope racconta poi del suo matrimonio, ripercorrendo le usanze dei potenti dell'antica Grecia: il sontuoso banchetto di nozze, la gara che Odisseo vinse, imbrogliando *more solito*, per averla in sposa, gli incontri sempre cattivi della cugina Elena che sarà vinta da Menelao sempre grazie agli inganni di Ulisse.

E così continua, parlando della cicatrice di suo marito morso da un feroce cinghiale, dei costumi alimentari dell'epoca, la sua timidezza e il suo disagio nei confronti della troppo bella Elena, "che dispensava sorrisi abbiglianti" (p. 41) a tutti, sì che ciascuno poteva pensare che era innamorata di lui, i racconti "strazianti" che le ancelle le raccontavano sulla prima notte di nozze, il discorso di sua madre, l'ambigua naiade, sul valore dell'acqua, la processione di fiaccole verso la camera nuziale dove avrebbe dovuto avvenire lo stupro autorizzato. Il sangue, in qualche modo deve scorrere.

Odisseo, chiusa la porta, le parla in maniera suadente: non le farà troppo male, ma è bene che finga di provarlo emettendo qualche piccolo grido. Chi ascolta dietro la porta sarà soddisfatto, se ne andrà e



loro due avranno tutto il tempo di fare amicizia (p. 43). Ulisse era un narratore, molto bravo e Penelope è felice di ascoltarlo, “un talento di cui spesso non si tiene conto nelle donne” (*ib.*).

Odisseo, dopo qualche giorno, volle portarla, insieme alla sua dote, a Itaca. Icario non ne fu contento e fino all’ultimo la implorò di restare con lui. Ma Penelope se ne voleva andare da Sparta, dove non era stata felice. Ma neppure a Itaca lo sarà. Né il clima umano, né quello naturale, né quello metereologico le furono favorevoli. Il coro delle ancelle l’accompagna con una canzone popolare ritmata da una fisarmonica e da un fischiello, tipici strumenti musicali del popolo.

#### 6. *A Itaca*

Intanto, nel viaggio lungo e pericoloso e segnato da frequenti attacchi di nausea, la quindicenne Penelope accresce la sua stima per Ulisse. A Itaca si trova in mezzo a gente estranea che lo diviene sempre più con la partenza di Odisseo per Troia. Il vecchio Laerte si ritirerà a fare il contadino, Anticlea, sua moglie, restò per anni fino alla morte con gli occhi verso il mare nella speranza di veder tornare suo figlio.

La conduzione del palazzo era sulle spalle di Euriclea, l’autoritaria nutrice di Odisseo che era per Penelope come una chiozza che però, a differenza di Anticlea, era più affabile. Ma parlava sempre, in continuazione; sapeva tutto di Odisseo e del palazzo e impediva che Penelope facesse nulla per suo marito. Lei, secondo Euriclea, doveva solo mettersi in forma per dare un figlio a Ulisse. A tutto il resto pensava lei. Quando nacque Telemaco era Euriclea che si prendeva cura di lui. E l’ombra di Elena era spesso, spiacevolmente, con Penelope. Elena, colei che contribuì a rovinarle la vita. Quando Telemaco non aveva ancora un anno, Elena fu il *casus belli* dell’avventura troiana. Dovette parteciparvi anche Ulisse, fallito lo stratagemma della finta pazzia. Intanto, i cori delle dodici ancelle scandiscono gli eventi con accenti sempre più tristi, come per la nascita di Telemaco (pp. 57-59). Nell’organizzazione della vita di palazzo, Penelope non contava nulla e si sentiva, comunque, emarginata dalle intese, dagli accordi sotterranei e dalle decisioni prese alle sue spalle.

In questo clima, Penelope trascorre una vita che nessuno tiene veramente in considerazione se non la gelosia di Ulisse con cui passava i suoi momenti più belli non solo per le carezze sul loro letto intagliato in un ulivo ancora interrato, ma anche per ascoltarlo narrare le sue av-

venture, le sue spedizioni ladresche e la sua abilità di tendere l'arco che nessuno riusciva a tendere.

### *7. Odisseo parte per Troia e la lunga assenza*

Tuttavia, partito il marito, Penelope resta sola con il figlioletto e con il rancore sempre più forte verso Elena. L'attesa fu lunga, sner-vante e con notizie sempre più ambigue.

Anticlea muore addossando a lei la colpa e non a Elena di non aver potuto rivedere il figlio. Laerte invecchia e la sua mente diventa sempre più debole e anche Euriclea invecchia restando ancor più autoritaria e intrigante, fino a che dovette cedere e farsi aiutare da Penelope. La vita di palazzo è sempre intrecciata con i problemi della servitù che non mancava di mettere al mondo bambini che Penelope allevava e a cui insegnava a divenire servi gentili e fedeli. Euriclea, borbottando e citando proverbi, le è diventata di vero aiuto perché Odisseo la trovi al meglio.

Euriclea fa tutto per lui, è il suo eroe, è lei che l'ha scoperto, come pare significhi il suo nome. A Penelope insegna sempre ad avere comportamenti che lei sa che piacciono al suo Odisseo. Penelope sbotta e confessa che se Euriclea fosse stata più giovane l'avrebbe presa a schiaffi (p. 75). È una moglie o una vedova? Non lo sa. Le notizie che riesce a ricevere e che ascolta con molta attenzione sono sempre incerte. I viaggiatori, che approdano a Itaca, più che darle notizie sono più interessati ad averne: che farà Penelope, resterà ancora a lungo senza marito? E il coro canta una canzone marinaresca sulle peripezie di Odisseo nel suo viaggio per mare con l'ostilità di Poseidone.

E poi è il turno dei pretendenti che mangiano, scialacquano e giacciono con le dodici giovani ancelle.

Penelope è costretta per le loro insistenze a scegliere tra di loro lo sposo, a inventare il trucco della tessitura di una tela, sudario per il vecchio Laerte, che il giorno fa e la notte disfa, aiutata dalle dodici ancelle che distraevano i Proci.

Il racconto, sempre ricco di ironia e di insoddisfazione anche per l'insubordinazione di Telemaco, segue le vicende omeriche, sia pure con le varianti sulle notizie di Elena, "Elena la bella, Elena la cagna velenosa, causa principale di tutte le mie sventure" (p. 103) che Penelope ricorda sempre per la sua velenosa cattiveria.

8. *Elena, sempre Elena: in vita e nell'Ade*

Penelope la incontra spesso nell'Ade: una volta la incontra mentre va a fare un bagno, non per lavarsi, che non ha corpo, ma per riposarsi dallo scompiglio che crea la sua divina beltà. E così apostrofa, malignamente, Penelope: "Non puoi immaginare la fatica di avere, per anni, tutti questi uomini che litigano per te. La bellezza divina è un peso. Tu, almeno, non hai sofferto di questo disagio!" (p. 119). Elena vuole sempre mantenersi in perfetta forma per essere desiderata anche nell'Ade, perché gli uomini possano "farsi un'idea di quello che hanno perso da vivi" (p. 120). Poi sprezzante "si allontana, leggera, seguita dal suo esagerato corteo" (p. 121).

Elena è in tutto il contrario di ciò che Penelope pensa: è una donna oggetto all'ennesima potenza, ella consenziente. È una donna contro natura, che Penelope odia. Telemaco, disubbidiente, ha visto Elena, felice e sempre bella, con Menelao il cornuto, a Sparta, e che ha offerto una splendida cena (canto XV). Ma Telemaco, accorgendosi della rabbia della madre che chiedeva se anche Elena era un po' invecchiata, si fa suo complice, affermando che era invecchiata più di lei, Penelope, che si commuove della menzogna del figlio e va a offrire un cesto di grano agli dèi, pregando che Ulisse ritorni.

Intanto Penelope porta avanti il suo inganno della tela con l'aiuto delle dodici ancelle, di cui il coro predice la morte: "Sia morte alle sguardine/ morte alle porcelline/ han lorde le gonnelle/ morte alle puttanelle" (p. 118).

9. *I nodi si stringono*

A Itaca siamo ormai all'atto finale. È il canto XXII dell'*Odissea*: Odisseo e Telemaco con l'aiuto di Atena, di due "fedeli pastori" (il porcaro Eumeo e il guardiano di capre Filezio) (p. 123), di Euriclea, che ha rinchiuso le ancelle e addormentato con una droga Penelope, compiono la strage dei Proci e, poi, delle dodici disgraziate ragazze, dopo aver pulito la stanza dai cadaveri dei loro amanti.

È Euriclea che, esultante racconta (libro XXIII) i fatti a Penelope, senza omettere la punizione riservata a Melanzio, il cattivo capraio, fatto a pezzi, dati in pasto ai cani. E le ancelle? Quali di loro ha ammazzato? Le più puttane, risponde Euriclea, che le ha scelte secondo il suo giudizio. Donna oggetto sì, ma che intende riscattarsi con le pre-

rogative del comando e con la fedeltà al suo eroe, quasi suo figlio. Le ancelle, invece, hanno rubato ciò che era del padrone: il loro corpo e la loro mente, non importa niente che avessero agito per difendere la padrona, essa stesso semplice oggetto.

Euriclea racconta con freddezza e distacco quanto è successo mentre Penelope dormiva. Ora scenda che il marito vuole vederla. Penelope è scioccata e si rende conto che protestare non servirebbe a nulla. Forse anche Euriclea aveva lottato, a modo suo, per mantenere il suo ruolo che lei crede la riscatti dall'essere un oggetto. Si sente una padrona della sua vita, è stata amante di Laerte e responsabile dell'organizzazione del palazzo e, forse, anche del regno, dispone del destino di piccoli esserini bastardi e della morte di impudenti ancelle. E non ha tempo, ne voglia, di parlare con Penelope, che deve solo ascoltare quanto le dice: teme la verità e vuole tenersi stretta la sua illusione.

*10. Simbologia e test per Odisseo: i coniugi si scoprono bugiardi*

Atwood inserisce, a questo punto, un coro in cui le dodici ancelle decodificano i simboli che esse rappresentano, partendo dai dodici mesi dell'anno e legandoli ai movimenti della luna che, però, avrebbero dovuto essere tredici. Ma, avvertono le dodici ancelle-vestali, "la tredicesima era la nostra somma sacerdotessa, l'incarnazione di Artemide. Nient'altro che questo, infatti, era la regina Penelope!" (p. 129). Si ricorre alla tradizione minoica della freccia che passa negli anelli delle scuri e danno il premio al vincitore: re per un anno e poi impiccato perché da punire per aver profanato il potere della Grande Madre sulla vita e sulla morte. Odisseo ha evitato di morire, trovando astutamente un sostituto, Melanzio, il capraio infedele e fratello di Melanto, una delle dodici ancelle. Melanzio fu fatto a pezzi e, come all'Impiccato, furono tagliati i genitali e dati in pasto ai cani. Le ancelle raccomandano che i lettori tralascino "l'aspetto sordido. Considerateci un puro simbolo. Noi siamo vere quanto il denaro" (p. 130).

Penelope e Ulisse si incontrano e anche lei sottopone il marito a un test epifanico, richiedendo a Euriclea di spostare il letto. Odisseo riconosce così la moglie, che il figlio aveva tacciato di avere un "cuore di pietra" (p. 131) per non essersi subito gettata al collo del marito. Penelope si sente stizzita dal rimprovero di Telemaco, desiderando addirittura che un'altra guerra di Troia portasse lontano e per lungo tempo anche lui, adolescente insensibile incapace di capire il suo stato

d'animo per tutti quegli anni e che avverte come e solo come padrone. Entra con Odisseo nel loro letto, dove riprendono la vecchia abitudine di raccontare. Si scoprono “due esperti bugiardi ormai da molto tempo”, che stranamente fingevano di credersi a vicenda. “O così si erano detti”. L'illusione dà sale a una vita che rischierebbe di diventare sciatta e banale. Odisseo riparte quasi subito, accampando una storia che doveva placare Poseidone. È una solita menzogna a cui tutti e due fanno finta di credere. Odisseo è prigioniero di una coazione a fuggire.

### *11. Il processo a Odisseo le sue costanti fughe*

Il coro imbastisce un processo a Odisseo, in cui emerge che il padrone non è condannabile per aver difeso la sua proprietà e, quindi, cercato di riprendere la moglie e punito le ancelle infedeli. L'avvocato della difesa chiede che Atena: “Porti via il mio cliente in una nuvola” (p. 142), salvandolo dalle Erinni, la dèe della Vendetta invocate dalle ancelle.

Verso la fine del racconto, Penelope cerca di riappacificarsi con Odisseo che lei, al contrario di lui nei confronti della moglie, sa capire: egli non ha autonomia, non sa cosa sia la sincerità se non le menzogne che racconta e la sua irrefrenabile volontà di essere sempre in altri posti che, però, gli fa dichiarare che il suo più vivo desiderio è stare con lei. In effetti, come Elena beve l'Acqua dell'Oblio per ritornare in terra per avere il ruolo di donna fatale causa di rovina e di morte, lui vuole avere il ruolo di personaggi importanti e senza futuro. Penelope, se non per qualche sbaglio di maghi che la evocano, non desidera di ritornare in vita dove è stata male e teme di stare ancora peggio in un'altra.

Non le ci è voluto molto a capire che ancora oggi “i pericoli sono pari a quelli dei miei tempi. Ma la miseria e la sofferenza sono molto più estese. Quanto alla natura umana è, come sempre, infame” (p. 145). Invece, l'irrefrenabile voglia di fuggire dal suo senso di colpa che lo insegue sempre sotto forma delle dodici ancelle che le sono sempre “vicine vicine, vicine come un bacio, vicine come la tua pelle” (p.148), spinge Ulisse a fuggire: la confessata voglia di stare con Penelope, viene subito infranta, perché egli mente, come il Cretese, anche quando dice la verità. Penelope l'ha capito e chiede alle ancelle di dargli tregua, di perdonarlo perché ormai ha espiato dopo secoli e secoli di fuga. La sua tracotante sicurezza di sentirsi padrone di tutte le

donne che lo circondano, e che pensa siano sua proprietà, siano solo delle cose, l'ha scontata con una condanna in eterno a dire menzogne, paradossalmente credibili e credute e che persuadono anche lui che era nel suo pieno diritto di ammazzare i Proci e di uccidere le dodici ancelle che con loro avevano fornicato. Esse lo inseguono in eterno e, prima di volar via come civette gli ricordano che:

“Noi ti cerchiamo  
noi ti seguiamo  
e ti gridiamo

ehilà ehili  
anche tu, qui  
La notte e il dì  
siam tutte qui” (p. 149).

Odisseo, non troverà mai pace nel suo costante slancio a fuggire che Dante nobilita con l'immagine di fare dei remi il folle volo verso la conoscenza. Ma forse, come la mela di Eva, trasgredire per conoscere comporta, per l'uomo, la condanna dell'uscita dal paradiso terrestre. Penelope, invece, ha trovato nell'Ade, quella pace che la vita le ha rifiutato e sente di sapere tutto ciò che da viva desiderava sapere e ha conquistato quella saggezza che Omero, sacrificandola ma in realtà salvandola da morte innanzi tempo, le aveva cucito addosso.

## 12. *Concludendo*

Ho seguito tutti i passaggi che Margaret Atwood ripercorre e fa raccontare da una Penelope intelligente e sensibile che molto ha capito della sua vita già prima di discendere nell'Ade. Ma lì sa tutto, si sente al sicuro nonostante la presenza noiosa ma innocua della “cagna” di Elena, e sente di poter narrare il suo infelice percorso umano da protagonista, che Omero non le aveva concesso, quasi a risparmiarla da ulteriori tragiche infelicità. In effetti, l'acceso femminismo che la sua intelligenza avrebbe potuto rivendicare da viva, in nessun modo le sarebbe stato perdonato. In fin dei conti, era solo una regina, una giovanissima donna che la stessa Euriclea riesce a tenere sottomessa.

Mi sono dilungato, forse troppo, sul racconto di Penelope, di questa nuova Penelope che sa divenire un personaggio che potrebbe tenere le

fila di tutto il poema omerico, perché Penelope-Atwood parla bene, sa spiegare al meglio i suoi stati d'animo, li sa condividere con una "scrittura poetica, ironica e anticonvenzionale" (risvolto di coperta) che intriga e affascina. Penso che ne sia valso la pena riandare lungo quel racconto, così come penso che valga la pena leggerlo.

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,  
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XI, n. 9, Gennaio – Giugno 2019, p. 141

## ***DOCUMENTI***

---

Robert R. Rusk, *The Doctrines of the Great Educators*, Chapter V –  
*Comenius*, a cura di Luciana Bellatalla

*“Risoluzione legislativa del Parlamento europeo del 26 marzo 2019  
sulla proposta di Direttiva del Parlamento Europeo e del Consiglio  
sul diritto d’autore nel mercato unico digitale”*. Copyright ed altre  
*considerazioni*, a cura di Angelo Luppi

*Tra corrispondenza interscolastica (Freinet) e fantasia creativa  
(Rodari). Un’esperienza nella scuola primaria*, di Antonio Corsi





SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,  
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XI, n. 9, Gennaio – Giugno 2019, pp. 143-156

**DOCUMENTI**

---

**Robert R. Rusk**

***The Doctrines of the Great Educators***

**Chapter V**

***Comenius*<sup>1</sup>**

a cura di Luciana Bellatalla

The early educators had confined their attention to the training of the governing classes of the community, and until the time of Comenius it was only idealists like More who could hazard the suggestion that “all in their childhood be instructed in learning... in their own native tongue”<sup>2</sup>. Comenius not only proposed to teach “all things to all men”, but also set about in a practical fashion planning a universal system of education, devising methods of teaching which would hasten the attainment of his ideal, and even preparing school-books to illustrate how his principles should be applied in practice. It was not that foreseeing the triumph of democracy he would take time by the forelock and “educate our masters”, nor was it on the grounds of an abstract political principle like the equality of man that he based his belief, but rather by reason of the infinite possibilities in human nature and of the uncertainty as to the position to which providence might call this or that man that he advocated proposed that education should be ac-

<sup>1</sup> 1592-1670. For life see Matthew Spinka, *John Amos Comenius: That Incomparable Moravian* (The University of Chicago Press, 1943). Also *The Teacher of Nations* (Cambridge University Press, 1942). For visit to England see also R. F. Young, *Comenius in England* (Oxford University Press, 1932). Also G. H. Turnbull, *Hartlib, Dury and Comenius* (University Press of Liverpool, 1947), pp. 349-70.

<sup>2</sup> *Utopia*, §§ 182, 183.

cessible to all. It was only on religious grounds that such a faith in the universal education of the people could at that time be based, for the idea of universalising education has proved more difficult of realisation than could possibly have been foreseen by Comenius<sup>3</sup>.

Apart from his exertions to succour his persecuted and exiled people and his endeavours to assuage the bitter dissensions between the factions of the Reformed Church, his influential gift to the religious life of his nation was *The Labyrinth of the World and the Paradise of Heart*, the supplementary title of which reads – “a book that clearly shows that this world and all matters concerning it are nothing but confusion and giddiness, pain and toil, deceit and falsehood, misery and anxiety, and lastly, disgust of all things and despair; but he who remains in his own dwelling within his heart, opening it to the Lord God alone, will obtain true and full peace of mind and joy”<sup>4</sup>.

*The Labyrinth* is in many respects analogous to Bunyan’s *Pilgrim’s Progress*<sup>5</sup> and in Czech literature has become a classic and one of the great books of mystical devotion<sup>6</sup>. The sections in *The Labyrinth* having educational significance are those in which he describes the current pedagogical practice and that Comenius regards ought to be the practice. “I speak not of their pouches”, he says<sup>7</sup>, “but of their skins which had to suffer, for fists, canes, sticks, birch rods struck them on their cheeks, heads, backs and posteriors till blood streamed forth and they were almost entirely covered with stripes, scars, spots and weals”. In the ideal state, the paradise of heart, however Comenius describes<sup>8</sup> how he found “no few learned men, who, contrary to the cus-

<sup>3</sup> Cf. M. Spinka, *John Amos Comenius*, p. 32: “He became an educational reformer more by accident than by primary design; and it would be doing him less than justice if we were to fail to recognize his primary and dominant life-motive”.

<sup>4</sup> John Amos Komensky, *The Labyrinth of the World and the Paradise of Heart* (1623). Edited and translated by Count Lutzow (London: Swan Sonnenschein & Co., 1901). There is also a translation by Matthew Spinka (Chicago, 1942).

<sup>5</sup> Si tratta dell’opera scritta tra il 1678 ed il 1684 in una forma allegorica che indica la via del perfetto cristiano (ovviamente, riformato) verso la città celeste. L’autore, John Bunyan, visse in Inghilterra dal 1628 a 1688 e si distinse come predicatore vicino ai Battisti e rigorosamente antiquacchero e in aperto dissidio con la Chiesa ufficiale d’Inghilterra, tanto da essere anche imprigionato per ben dodici anni (NdR).

<sup>6</sup> M. Spinka, *John Amos Comenius*.

<sup>7</sup> Count Lutzow’s translation, pp. 116-17.

<sup>8</sup> *The Labyrinth*, pp. 335-336.

toms of the world, surpassed the others in humility as greatly as they did in learning, and they were sheer gentleness and kindness. It befell that I spoke to one of them, from whom it was thought no earthly learning was concealed, yet he bore himself as a most simple man, sighing deeply over his stupidity and ignorance. The knowledge of languages they held in slight value, if the knowledge of wisdom was not added to it. For language, they said, give not wisdom, but have that purpose only that by means of them we can converse with many and diverse inhabitants of the terrestrial globe, be they alive or dead. Therefore, not he, they said, who can speak many languages, but he who can speak of useful things, is learned: now they call useful things all God's works, and they said that arts are of some use for the purpose of understanding Him; but they also say that the true fountain of knowledge is Holy Writ, and the Holy Ghost our teacher, and the purpose of all true knowledge is Christ, He who was crucified".

Although Comenius's efforts for educational reform were undoubtedly inspired by religious motives, the great interest of his life, apart from religion, lay in a scheme of universal knowledge or pansophism, and this influenced, and on occasion diverted him from, his educational activities. Pansophism is not to be identified with mere encyclopædism, as Kenneth Richmond in *The Permanent Values in Education*<sup>9</sup> was at pains to point out: "Encyclopædic teaching is neither practicable nor desirable; pansophic teaching is both. The one aims at making the learner an inexhaustible mine of information upon every subject, the other would make him capable of wisdom in his regard for any subject and able to see any subject in relation to others and general principles". Nor it is merely "the correlation of sciences in a unity" as Laurie in his *Comenius*<sup>10</sup> proposes, for correlation is, after all, a somewhat artificial and external process. Pansophism is better understood when expressed in modern terms as a recognition of the organic conception of knowledge – "the flower in the crannied wall". In a sketch of his pansophic work Comenius himself explains that it was to be "an accurate anatomy of the universe, dissecting the veins and limbs of all things in such a way that there shall be nothing that is not seen, and that each part shall appear in its place and without confusion". The purpose, as he explains at length in *The Way of Light*<sup>11</sup>, is

<sup>9</sup> London: Constable & Co. Ltd, 1917, p. 36

<sup>10</sup> S. S. Laurie, *John Amos Comenius* (Cambridge University Press, 1899), p. 20.

<sup>11</sup> John Amos Komensky, *The Way of Life* (1668). Translated into English with Introduction by E. T. Campagnac (The University Press of Liverpool, 1938), pp.

not so much to make men learned as to make them wise, to give them understanding of their own ends and of the end of all things.

This pansophic conception reflects the influence of Bacon and recalls the *New Atlantis* rather than the scientific method of the *Advancement of Learning* or the *Novum Organum*. In the *New Atlantis* the central feature is Salomon's House, "which house or college is the very eye of the kingdom". This foundation is the embodiment of the scientific spirit which Bacon hoped might bring happiness to humanity. Salomon's House is a great laboratory equipped with all manner of scientific instruments, and associated with it is an organised army of scientific investigators. All the processes of nature are there artificially reproduced, and the results made to serve mankind. While Comenius failed to appreciate the value of experiment in science on which Bacon insisted, he believed that the progress of humanity could be materially advanced by the collection of all available knowledge of God, nature and art, and by its reduction, on what he considered scientific principles, to a system which he denoted by the term Pansophia or Universal Wisdom.

Although *The Great Didactic*<sup>12</sup> belongs to the earlier period of Comenius's life – to the religious rather than the pansophic –; the title, "The great Didactic setting forth the whole Art of Teaching all Things to all Men", nevertheless reveals "the desire for omniscience" which, according to Adamson<sup>13</sup>, is very rarely absent from the seventeenth-century writers. The sub-title likewise formulates Comenius's democratic attitude; it runs: "a certain Inducement to found such schools in all the Parishes, Towns and Villages of every Christian Kingdom that the entire youth of both sexes, none being excepted, shall quickly, pleasantly, and thoroughly become learned in the Sciences, pure in Morals, trained to Piety, and in this manner instructed in all things necessary for the present and for future life"

That a reorganisation of educational institutions and a revolution in educational methods were urgent is evident from the complaint as to the condition of the schools of their day common to all the pedagogi-

148-51.

<sup>12</sup> Written in Czech between 1628 and 1632, published in Latin in 1657-8. The Czech version was not published till 1849. English by M. W. Keatinge, *The Great Didactic of John Amos Comenius* (London: A. & C. Black, 1910). Cf. V. Jelinek, *The Analytical Didactic of Comenius* (University of Chicago press, 1954).

<sup>13</sup> J. W. Adamson, *Pioneers of Modern Education* (Cambridge University Press, 1905), p. 149. Bacon, for example, took all the knowledge for his province.

cal writers of the period; of these schools Comenius wrote<sup>14</sup>: “they are the terror of boys, and the slaughter houses of minds –places where a hatred of literature and books is contracted, where ten or more years are spent in learning what might be acquired in one, where what ought to be poured in gently is violently forced in and beaten in, where what ought to be put clearly and perspicaciously is presented in a confused and intricate way, as if it were a collection of puzzles – places where minds are fed on words”<sup>15</sup>.

In *The Great Didactic* he dismisses existing schools more succinctly as “terrors for boys and shambles for their intellects”. In accordance with the ideal of the universal school expressed in the sub-title of *The Great Didactic* Comenius would establish such a system of education that all the young, “not the children of the rich or of the powerful only but all alike, boys and girls, both noble and ignoble, rich and poor, in all cities and towns, villages and hamlets, should be sent to school. Let none therefore be excluded unless God has denied him sense and intelligence”<sup>16</sup>. His plea for inclusion of girls runs: They are endowed with equal sharpness of mind and capacity for knowledge, and they are able to attain the highest positions, since they have often been called by God Himself to rule over nations. Why, therefore, should we admit them to the alphabet, and afterwards drive them away from books?”

Like Quintilian, Comenius contends that school education is preferable to home education, schools being necessary since it is seldom that parents have adequate ability or the necessary leisure to instruct their own children. “And although there might be parents, with leisure to educate their own children, it is nevertheless better that the young should be taught together and in large classes, since better results and more pleasure are to be obtained when one pupil serves as an example and a stimulus for another: For to do what we see others do, to go where others go, to follow those who are ahead of us, and to keep in front of those who are behind us is the course of action to which we are all most naturally inclined. Young children especially are always more easily led and ruled by example than by precept. If you give

<sup>14</sup> Quoted S. S. Laurie, *John Amos Comenius*, p. 55.

<sup>15</sup> *The Great Didactic*, ch, xi, §7. Nell’edizione precedente a questa, Rusk avvisava che tutte le citazioni da quest’opera di Comenio erano tratte dalla già ricordata edizione del Keatinge (NdR).

<sup>16</sup> *The Great Didactic*, ch. ix.

them a precept, it make little impression; if you point out that others are doing something, they imitate without being told to do so"<sup>17</sup>. Comenius is likewise an advocate of the common school. "We wish all men to be trained in all the virtues, especially in modesty, sociability, and politeness, and it is therefore undesirable to create class distinctions at such an early age, or to give some children the opportunity of considering their own lot with satisfaction and that of others with scorn"<sup>18</sup>.

Comenius would organize schools on the following plan: a Mother or nursery school<sup>19</sup> for children up to the age of six, a vernacular or primary school in every village for pupils of six to twelve, a Latin or secondary school in every city for pupil of twelve to eighteen, and a university in every kingdom or province for youths from eighteen to twenty-four preparing for the professions, Promotion was throughout to be by ability: "When boys are only six years old, it is too early to determine their vocation in life, or whether they are more suited for learning or for manual labour. At this age neither the mind nor the inclinations are sufficiently developed. Nor should admission to the Latin School be reserved for the sons of rich men, nobles and magistrates, as if these were the only boys who would ever be able to fill similar positions. The wind blows where it will, and does not always begin to blow at a fixed time"<sup>20</sup>. University entrance is to be more stringently restricted<sup>21</sup>: "The studies will progress with ease and success if only select intellects, the flower of mankind, attempt them. The rest had better turn their attention to more suitable occupations, such as agriculture, mechanics or trade", a recommendation which recalls the advice of Montaigne who, for the pupil having no aptitude for learning, suggests as the best remedy "to put prentice to some base occupation, in some good town or other, yea, were he the son of a Duke"<sup>22</sup>.

<sup>17</sup> *Ibid.* ch. viii, §7.

<sup>18</sup> *Ibid.* ch. xxix §2.

<sup>19</sup> Ch. Xxviii. Also *The School of infancy*, translated by D. Benham (London: W. Mallalieu & Co., 1858).

<sup>20</sup> *The Great Didactic*, ch, xxix, §2

<sup>21</sup> *Ibid.* ch. xxi §4.

<sup>22</sup> *Essay*: "Of the Institution and Education of Children" (1580). From a manuscript emendation (cf. S. S. Laurie, *Studies in the History of Educational Opinion from the Renaissance* (Cambridge University Press, 1903, p. 105), it appears that Montaigne would give such pupils even shorter shrift, as he there advises the masters to "strangle such youths if they can do it without witnesses".

The lack of internal organization of the existing schools sorely distressed Comenius. Among the defects which he diagnosed were that each school, even each teacher used a different method, that one procedure was followed in one language and another in another, and even in the same subject the method was so varied that the pupil scarcely understood in what way he was expected to learn. No method was known by which instruction was given to all the pupils in a class at the same time; the individual only was taught<sup>23</sup>. To remedy these defects he proposed<sup>24</sup> that there should only be one teacher in each school or at any rate in each class; only one author should be used for each subject studied; the same exercises should be given to the whole class; all subjects and languages should be taught by the same method; everything should be taught thoroughly, briefly and pithily; all things that are naturally connected ought to be taught in combination; every subject should be taught in definitely graded steps, that the work of one day may thus expand that of the previous day, and lead up to that of the morrow; and finally, everything that is useless should be invariably discarded.

Not only would Comenius make instruction more methodical but he would also make it more agreeable to the pupil. He suggests<sup>25</sup> that the school should be situated in a quiet spot, far from noise and distraction, and explains further<sup>26</sup>: “The school itself should be a pleasant place, and attractive to the eye both within and without. Within, the room should be bright and clean, and its walls should be ornamented by pictures. These should be either portraits of celebrated men, geographical maps, historical plans, or other ornaments<sup>27</sup>. Without, there should be an open place to walk and to play in (for this is absolutely necessary for children), and there should also be a garden attached, into which scholars may be allowed to go from time to time and where they may feast their eyes on trees, flowers and plants. If this be done, boys will in all probability go to school with as much pleasure as to fairs, where they always hope to see and hear something new”.

With greater insistence than any of his predecessors Comenius reiterates the principle that the child should be first instructed in things

<sup>23</sup> *The Great Didactic*, ch. xix, §§ 7, 8.

<sup>24</sup> *Ibid.* ch. xix, § 14.

<sup>25</sup> Ch. xvi, § 56 (ii).

<sup>26</sup> Ch. xvii, § 17.

<sup>27</sup> Cf. *Ibid.* § 42.



before being taught to express them in language<sup>28</sup>, that everything should be first learned through the medium of the senses<sup>29</sup>. “Men must”, he explains<sup>30</sup>, “as far as possible, be taught to become wise by studying the heavens, the earth, oaks, and beeches, but not by studying books; that is to say, they must learn to know and investigate the things themselves, and not the observations that other people have made about the things. We shall thus tread in the footsteps of the wise men of old, if each of us obtain his knowledge from the originals, from things themselves, and from no other source”. And echoing Bacon, he adds, “That no information should be imparted on the grounds of bookish authority, but should be authorised by actual demonstration to the senses and to the intellect”.

The common school for all pupils from six to twelve years of age necessitates not only that the teaching of other languages should be carried on through the mother tongue<sup>31</sup>, but also that direct instruction in the mother tongue itself should be given. “To attempt to teach a foreign language before the mother tongue has been learned is”, says Comenius<sup>32</sup>, “as irrational as to teach a boy to ride before he can walk. Cicero declared that he could not teach elocution to those who were unable to speak, and, in the same way, my method confesses its inability to teach Latin to those who are ignorant of their mother tongue, since the one paves the way for the other. Finally, what I have in view is an education in the objects that surround us, and a brief survey of this education can be obtained from books written in the mother tongue, which embody a list of the things that exist in the external world. This preliminary survey will render the acquisition of Latin far easier, for it will only be necessary to adapt a new nomenclature to objects”. Montaigne had earlier recommended<sup>33</sup> learning first the mother tongue, but, unlike Comenius, he was proposing an education suitable for “a complete gentleman born of noble parentage”.

<sup>28</sup> Ch. xvi. § 19.

<sup>29</sup> Ch. xvii § 2 (viii). Cf. Cf. § 38 (iii).

<sup>30</sup> Ch. xviii, § 28. Cf. ch. xx.

<sup>31</sup> Cf. ch. xvii, §§ 27, 28.

<sup>32</sup> Ch. xxix, §§ 3-4. For the teaching of the vernacular see whole chapter.

<sup>33</sup> *Essays* (1580): “Of the Institution and Education of Children”: “would first know mine own tongue perfectly, then my neighbours with whom I have most commerce”.

Comenius's curriculum would include "all those subjects which are able to make a man wise, virtuous, and pious"<sup>34</sup>. He requires, in fact, that every pupil should, in Milton's phrase, have a universal insight into things, and the qualification which he adds is apparent rather than real<sup>35</sup>: "But do not, therefore, imagine that we demand from all men a knowledge (that is to say, an exact or deep knowledge) of all the arts and sciences. It is the principles, the causes, and the uses of all the most important things in existence that we wish all men to learn; all, that is to say, who are sent into the world to be actors as well as spectators. For we must take strong and vigorous measures that no man in his journey through life, may encounter anything unknown to him that he cannot pass sound judgment upon it and turn it to its proper use without serious error".

All the errors of the past could be avoided and all his aims achieved, Comenius assumed, by the adoption of the principle of order. Order, he believed, was education's, as well as heaven's, first law; he accordingly contended that the art of teaching demands nothing more than the skilful arrangement of time, of the subjects taught and of the method. Just as Bacon, however, with his new inductive methods failed to appreciate the part which the mind must play in originating hypotheses, so Comenius failed to recognise the importance in education of the teacher; as Bacon believed that by his method truth could straightway be attained, so Comenius assumed that it could be easily conveyed to all. Thus we find him adding<sup>36</sup>: "As soon as we succeed in finding the proper method it will be no harder to teach schoolboys, in any number desired, than with the help of the printing press, to cover a thousand sheets daily with the neatest writing".

The right order, or proper method, Comenius conceives, can be secured if, after the manner of the writers of his time, we "follow nature"; thus he declares<sup>37</sup>: "That order which is the dominating principle in the art of teaching all things to all men, should be, and can be, borrowed from no other source but the operations of nature. As soon as this principle is thoroughly secured, the process of art will proceed as easily and as spontaneously as those of nature". For Comenius, "following nature" nevertheless consists merely in adducing analogies from natural processes in support of preconceived and independently

<sup>34</sup> *The Great Didactic*, ch. xii, § 2.

<sup>35</sup> *Ibid.* Ch. x, § 1.

<sup>36</sup> *Ibid.* Ch. xxx, § 15. Cf. ch. xix, §§ 16-29.

<sup>37</sup> Ch. xvi, §§ 7-10.

acquired principles; the analogies are in many cases quite fanciful and lend no authority to the maxims of method which are supposed to be based on them. Thus<sup>38</sup>: “*Nature observes a suitable time*”.

For example: a bird that wishes to multiply its species. does not set about it in winter, when everything is stiff with cold, nor in summer, when everything is parched and withered by the heat; nor yet in autumn, when the vital force of all creatures declines with the sun's declining rays, and a new winter with hostile mien is approaching; but in spring, when the sun brings back life and strength to all..

*Imitation.* – In the same way the gardener takes care to do nothing out of season ...

*Deviation.* – In direct opposition to this principle, a twofold error is committed in schools.

(i) The right time for mental exercise is not chosen.

(ii) The exercises are not properly divided, so that all advance may be made through the several stages needful, without any omission.

*Rectification.* – We conclude, therefore, that

(i) The education of men should be commenced in the springtime of life, that is to say, in boyhood.

(ii) The morning hours are the most suitable for study (for here again the morning is the equivalent of spring...).

(iii) All the subjects that are to be learned should be arranged so as to suit the age of the students, that nothing which is beyond their comprehension be given them to learn.

Among the statements of Comenius are to be found certain of the traditional maxims of teaching method, for example, “Proceed from what is easy to what is more difficult”<sup>39</sup>, and instead of the maxim “Proceed from the particular to the general” we find “Proceed from the general to the particular”<sup>40</sup>. The principle of correlation or integration of studies is implied in the statements: “Great stress [should] be laid on the points of resemblance between cognate subjects”<sup>41</sup>; and “all things that are naturally connected ought to be taught in combina-

<sup>38</sup> Ch. xvi, §§ 7-10.

<sup>39</sup> *The Great Didactic*, Ch. xvi, § 25; xvii, § 2.

<sup>40</sup> *Ibid.* ch. xvii, § 2.

<sup>41</sup> Ch. xviii, § 4.

tion”<sup>42</sup> The inductive method of teaching, or what Adams terms “anticipatory illustration”<sup>43</sup>, is expressed thus<sup>44</sup>: “It is necessary that examples come before rules”. Herbart's doctrine of interest is anticipated in such remarks as: “The desire to know and to learn should be excited in the boy in every possible manner”<sup>45</sup>. “Every study should be commenced in such a manner as to awaken a real liking for it on the part of the scholars”<sup>46</sup>; and although Comenius's own psychology was of the most primitive type, he anticipated the psychological principle of Pestalozzi when he affirmed<sup>47</sup> that nothing should be taught the young, unless it is not only permitted but actually demanded by their age and mental strength.

Comenius's quaint misapplications of natural analogies has misled some writers<sup>48</sup> into regarding him as a naturalist in philosophy. There is no doubt but that Comenius was influenced by the new scientific movement initiated by Bacon, although not to the extent of justifying the ascription to him of naturalist. In his *History of Western Education* Boyd<sup>49</sup> is nearer the truth when he affirms that the religious bent of Comenius's mind inclined him to lay the main stress on the idealistic view of mental development, and Spinka<sup>50</sup> clinches the issue by designating Comenius “the incurable idealist”.

The value of Comenius's principles must clearly be estimated independently of the analogies from nature adduced by him in support of them. The procedure he adopted while apparently securing uniformity in presentation actually results in a most unsystematic arrangement of the principles of school organisation and of educational method. His claim to present an *a priori* system is far from justified, and his criticisms of his predecessors' collections of *a posteriori* precepts<sup>51</sup> are not inapplicable to his own work.

Some of the principles and methods recommended by Comenius are common to him and to the Jesuits, the success of whose practices

<sup>42</sup> *Ibid.* ch. xix, § 14.

<sup>43</sup> *Exposition and Illustration*, p. 31.

<sup>44</sup> *The Great Didactic*, Ch. xvi, § 19.

<sup>45</sup> *Ibid.* ch. xvii, § 13.

<sup>46</sup> Ch. xviii, § 16. Cf. ch. xix, § 20 (ii).

<sup>47</sup> Ch. xvii, § 38. Cf. § 35.

<sup>48</sup> E. g. J. Adams, *The Evolution of Educational Theory* (London: Macmillan & Co., 1912), p. 267.

<sup>49</sup> W. Boyd, *History of Western Education* (London: A. & C. Black, 1921), p. 263.

<sup>50</sup> *John Amos Comenius*, p. 146.

<sup>51</sup> Greeting to the Reader, §§ 2-3.

he cites<sup>52</sup> in support of the procedure he advocated. Thus Comenius advises that care should be exercised in the selection of texts put into pupils' hands; he maintains<sup>53</sup> that the books which the scholars use should be such as can rightly be termed sources of wisdom, virtue, and piety; and he deplores the fact that more caution has not been exercised in the matter<sup>54</sup>. The *Ratio Studiorum* instructs the Provincial<sup>55</sup> to secure that the school books which might do harm to virtue or good morals should be withheld from pupils till the offensive passages be expurgated; and the Professors of the Lower Studies are advised<sup>56</sup> to refrain from introducing words prejudicial to good morals, and not only to abstain from expounding these but also to deter pupils as far as possible from reading these out of school. Comenius also recommends<sup>57</sup> the use of Epitomes, the use of which by the Jesuits has been criticised<sup>58</sup>. The following extracts from *The Great Didactic* read almost like a translation of the Jesuit regulations<sup>59</sup>: "If the scholars are to be interested, care must be taken to make the method palatable, so that everything, no matter how serious, may be placed before them in a familiar and attractive manner; in the form of a dialogue, for instance, by pitting the boys against one another to answer and explain riddling questions, comparisons and fables ..." "The civil authorities and the managers of schools can kindle the zeal of the scholars by being present at public performances (such as declarations, disputations, examinations and promotions), and by praising the industrious ones and giving them small presents (without respect of person)". Even emulation is commended by Comenius as "by far the best stimulus"<sup>60</sup> with school pupils.

On school discipline Comenius held enlightened views, and his recommendations follow the principles enunciated by Quintilian<sup>61</sup> on this subject. Thus he affirms<sup>62</sup>: "That no blows be given for lack of

<sup>52</sup> Cf. Spinka, *John Amos Comenius*, pp. 129-130.

<sup>53</sup> *The Great Didactic*, Ch. xvi, § 62 (ii).

<sup>54</sup> *Ibid.* ch. ix, §6. Cf. ch. xix, §52.

<sup>55</sup> *Reg. Provincialis*, 34.

<sup>56</sup> *Reg. com. Prof. class. inf.*, 8.

<sup>57</sup> *The Great Didactic*, ch. xxi

<sup>58</sup> Cf. P. A. Farrell, *The Jesuit Code of Liberal Education*, pp. 248-51.

<sup>59</sup> *The Great Didactic*, ch. xvii, §§ 19-20. For further references to contests see ch. xix, § 25; xxvi, § 5; to public debates or dissertations, ch. xxxi, § 5.

<sup>60</sup> *Ibid.* ch. xix, § 16.

<sup>61</sup> See above, Chapter II.

<sup>62</sup> *The Great Didactic*, Ch. xvii, § 41 (i)

readiness to learn (for, if the pupil do not learn readily, this is the fault of no one but the teacher, who either does not know how to make his pupil receptive of knowledge or does not take the trouble to do so)”; and in his chapter “Of School Discipline”<sup>63</sup> the analogy he there employs lends force to his argument. Thus he says: “A musician does not strike his lyre a blow with his fist or with a stick, nor does he throw it against the wall, because it produces a discordant sound; but, setting to work on scientific principles, he tunes it and gets it into order. Just such a skilful and sympathetic treatment is necessary to instil a love of learning into the minds of our pupils, and any other procedure will only convert their idleness into antipathy and their lack of industry into downright stupidity”.

The need for suitable textbooks was early felt by Comenius. Like the other educators of his time and in spite of the prominence he assigned to the teaching of the vernacular, Comenius was condemned to devote attention to the teaching of languages, especially of Latin. Here, however, he met with his greatest practical success, for the manuals he prepared to facilitate the learning of Latin won ready acceptance, his *Janua Linguarum Reserata* being doubtless the most celebrated school book ever published, and his *Orbis Pictus* the earliest to introduce visual aids<sup>64</sup>.

There is much repetition and some contradiction among the principles of Comenius; but throughout his writings is evinced a sincere sympathy with childhood issuing in an earnest aspiration to make education available to all, to lighten the drudgery of learning for the child, and to introduce into schools a humane treatment of the pupil. It has

<sup>63</sup> Ch. xxvi.

<sup>64</sup> For comparison of the *Janua* of Comenius with that earlier published by Bathe, a Jesuit priest of the Irish College at Salamanca, see T. Corcoran, *Studies in the History of Classical Teaching*, pp. 1-130. If Comenius's *Janua* was not original, he must be given credit for preparing a series of textbooks in a graded manner – *Janua*, *Vestibulum*, *Atrium* and *Paladium*. It was not until more than a century later that he became common to write textbooks in series – John A. Nietz, “Some Findings from Analyses of Old textbooks”, *History of Education* (Spring 1952), vol. iii, No. 3, p. 81. On picture books, see *The Great Didactic*, ch. xxviii, §§ 25-6. The *Orbis Pictus* was not the first illustrated textbook. See letter on “Early Text-Books” by W. Brickman, *Journal of Education* (London, June, 1947). The boys of G.W. Leibniz time (1646-1716) appear to have been brought up on “the picture book of Comenius and the little catechism (Luther's)” – R. Latta, *Leibniz: The Monadology* (1898), p. 1. Kant in his lectures on Education also mentions the *Orbis Pictus*.

even been claimed<sup>65</sup> that the establishment of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation mark the culmination of a movement for the creation of an international agency for education which began with Comenius, and in support Comenius is quoted: “Universal harmony and peace must be secured for the whole human race: By peace and harmony, however, I mean not the external peace between rulers and people among themselves, but an internal peace of mind inspired by a system of ideas and feelings”. To guarantee the stability of the world there must be “some universal rededication of minds”, and on this Kandel comments: “The ‘universal rededication of minds’, the guidance of ‘will and purpose and the desires of the peoples and nations of the world’ must begin in the schools of each nation”.

<sup>65</sup> I. L. Kandel in “National Education in an International World“, *N.E.A. Journal* (April 1946), p. 175.

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,  
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XI, n. 9, Gennaio-Giugno 2019, pp.157-167

## ***DOCUMENTI***

---

### **“Risoluzione legislativa del Parlamento europeo del 26 marzo 2019 sulla proposta di Direttiva del Parlamento Europeo e del Consiglio sul diritto d’autore nel mercato unico digitale”. Copyright ed altre considerazioni**

a cura di Angelo Luppi

#### *1. Premessa*

Gli ultimi giorni del mese di maggio 2019 sembrano avere avviato a conclusione una annosa ma assai importante vicenda legata alla problematica del *diritto d’autore nel mercato unico digitale*, che apparentemente sembra riguardare essenzialmente un profilo economico legato al mantenimento dei diritti di copyright sulle opere intellettuali d’autore, nelle varie loro manifestazioni espressive e comunicative, ma che in realtà coinvolge sostanziali aspetti legati alla libera circolazione delle idee su Internet ed, in ultima analisi, i loro effetti sugli utenti.

Il passaggio cruciale di questa vicenda si è determinato con l’approvazione, da parte del Parlamento Europeo in seduta plenaria e con maggioranza composita, di un apposito provvedimento, che, dopo ratifica dal Consiglio europeo, disciplinerà in merito i comportamenti gestionali conseguenti in ambito europeo. Gli stati nazionali avranno 24 mesi per recepire nella legislazione nazionale queste nuove norme



(a partire dalla pubblicazione della Direttiva nella Gazzetta ufficiale dell'UE)<sup>1</sup>.

Per quanto soggetta ad ulteriori determinazioni legislative all'interno dei singoli paesi europei, va dunque considerato che questa nuova normativa contiene le linee di fondo che andranno a disciplinare i rapporti fra i vari colossi comunicativi transnazionali, quali Google, Facebook, YouTube ... , i giornali quotidiani di varia dimensione ed i produttori di contenuti culturali, anche audiovisivi, variamente messi in rete ed infine anche i possibili comportamenti di piccoli produttori di informazioni o prodotti artistici.

I documenti integrali relativi a questi accadimenti politici, (richiesti direttamente al servizio europeo Europe Direct Contact Centre), consistono nella Risoluzione legislativa (una premessa politica) e nella Posizione del Parlamento europeo (il testo consolidato vero e proprio), ai quali si aggiunge una Dichiarazione di soddisfazione della Commissione europea<sup>2</sup>.

In quest'ultimo documento si sostiene che la direttiva “tutela la creatività nell'era digitale e consente ai cittadini europei di beneficiare di un più ampio accesso ai contenuti e di nuove garanzie che proteggono appieno la loro libertà di espressione online”. Oltre a ciò si afferma che il provvedimento potrà garantire “il giusto equilibrio tra gli interessi di tutti i soggetti coinvolti - utenti, creatori, autori e stampa - introducendo nel contempo obblighi proporzionati a carico delle piattaforme online”. La libertà d'espressione “valore fondamentale dell'Unione europea” resta tutelata dato che “ovunque in Europa” resta “esplicitamente consentito l'uso di opere esistenti a fini di citazione, critica, rassegna, caricatura e parodia”. Questo significa che “i meme e le creazioni analoghe a fini di parodia possono essere utilizzati liberamente” mentre gli interessi degli utenti “sono salvaguardati anche attraverso meccanismi efficaci che permettono di contestare

<sup>1</sup> Redazione Il Libraio, *La direttiva sul copyright è stata approvata dal Parlamento europeo*, in “ILLIBRAIO.IT”, 26 marzo 2019, [illibraio.it](http://illibraio.it) ; ultima consultazione in data 1 aprile 2019.

<sup>2</sup> Link ricevuto per *Risoluzione e Posizione del Parlamento europeo*: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P8-TA-2019-0231+0+DOC+XML+V0//IT#top>. Link ricevuto per *Commissione europea - Dichiarazione*: [http://europa.eu/rapid/press-release\\_STATEMENT-19-1839\\_it.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_STATEMENT-19-1839_it.htm) . Ultima consultazione in data 29 marzo 2016.

tempestivamente qualsiasi rimozione ingiustificata dei loro contenuti da parte delle piattaforme”<sup>3</sup>.

Il quadro generale delle problematiche connesse a questa situazione, nella lettura che ne fanno numerosi commentatori, appare assai complesso; apparentemente si tratta di proteggere “il lavoro dell’autore o del creatore (un libro, un film, un software, eccetera) e gli interessi di coloro, come gli editori o le televisioni, che contribuiscono a rendere le opere disponibili al pubblico”, ma in realtà la problematica appare assai più complessa, tanto negli aspetti di principio, quanto in quelli concretamente operativi. Va infatti considerato che gli editori hanno visto logorare la loro importanza e capacità contrattuale dal momento che i “social network, gli aggregatori di notizie ed i motori di ricerca sono diventati i principali canali di fruizione delle notizie on-line”<sup>4</sup>.

La situazione presenta diversi momenti di complessità. Le attuali leggi nazionali sul copyright (da adeguare) già non sembrano omogenee fra di loro, dato che non tutte prevedono la categoria dei diritti ancillari (che sostanzialmente riguardano i contenuti realizzati sul web elaborando od aggregando produzioni specifiche già coperte da copyright). Inoltre la stessa direttiva (pur approvata) non trova una adesione massiccia e pienamente convinta nella varie forze politiche nazionali europee ed infine essa provoca la forte opposizione di colossi comunicativi internazionali, quali Google, forti del potere ricattatorio della possibile mancata indicizzazione (richiamo sul Web) dei contenuti prodotti da produttori troppo esigenti<sup>5</sup>.

Non è tuttavia solo su queste tematiche, assai critiche ma di spiccato profilo economicistico che vorremmo fermare la nostra attenzione. Ci sembra interessante anche segnalare come iniziative no-profit online, quali Wikipedia restino libere d’agire e soprattutto come risultino riconosciute quattro eccezioni al vincolo del copyright: “scopi di insegnamento ed educativi”, “conservazione del patrimonio culturale”, “text and data mining a scopi di ricerca” e “text an data mining al fine di contribuire allo sviluppo dell’analisi dei dati e dell’intelligenza artificiale”<sup>6</sup>.

<sup>3</sup> Commissione europea, *Dichiarazione*, cit.

<sup>4</sup> Redazione, *La guerra del copyright*, in *adnkronos.com*, pubblicato il 26.03.2019; ultima consultazione in data 31 marzo 2019.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

<sup>6</sup> *Ibidem*.

Nello stesso tempo appare particolarmente importante ed anche critica l'attribuzione alle piattaforme on-line (quali, esemplificando, Youtube) della responsabilità di adottare misure atte a “monitorare i contenuti, al fine di tutelare la remunerazione del diritto d'autore”<sup>7</sup>.

Questa attribuzione di responsabilità, che potrebbe di fatto estendersi in ambito ideologico, politico e culturale in senso ampio, ha fatto parlare molti di rischio censorio da parte delle piattaforme e del pericolo di condizionamento alla libera circolazione delle idee sulla rete. Questa situazione risulta già nota in alcuni grandi realtà politiche mondiali, che (parafrasando) sostanzialmente si inseriscono in uno schema di lontana ascendenza storica, sintetizzabile in “*cuius regio, eius interrete*”; una problematica già rilevata da alcuni acuti studiosi<sup>8</sup>.

Tuttavia l'episodio del suprematista bianco che in diretta internet ha fatto strage nel marzo 2019 di persone di fede musulmana impegnate in preghiera in Nuova Zelanda testimonia comunque la necessità di cautele nell'ambito della diffusione delle notizie, quali esse siano, considerati i loro possibili effetti sulle innumerevoli fragili, distorte ed irrazionali menti presenti nelle moltitudini. In questo caso lo stesso gestore di Facebook ha dichiarato che la sua struttura di comunicazione ha rimosso circa “1,5 milioni di copie del filmato nelle prime 24 ore”, mentre altri 1,2 milioni sarebbero stati bloccati in upload, mentre si stavano diffondendo per contagio virale sulle varie piattaforme<sup>9</sup>.

Questo comporta la necessità di portare il livello della riflessione sul tema, obiettivamente drammatico in un mondo che vorrebbe essere libero in tutti i suoi aspetti, ragionando se sia infine più civile ed opportuno tacere (interdire) od invece parlare (consentire e come) nelle situazioni che implicano esaltazione e diffusione di contenuti d'odio, un clima negativo che sembra ormai intrinsecamente connaturato alla diffusione social degli molteplici eventi<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> Su questi argomenti sono disponibili documentate ed acute analisi. Cfr. T. Gar-ton Ash, *Libertà di parola. Dieci principi per un mondo connesso*, Milano, Garzanti, 2017. Si veda in particolare il capitolo nono: “Iceberg. Difendiamo internet ed altri sistemi di comunicazione dalle ingerenze illegittime dei poteri pubblici e privati”, pp. 491-530. La citazione si trova a p. 497.

<sup>9</sup> M.N. Topi, *Facebook annuncia bando a ogni forma di sostegno a nazionalismo e suprematismo bianco*, “OnuItalia.com. Il giornale italiano delle Nazioni Unite”, in onuitalia.com, 1 aprile 2019; ultima consultazione in data 1 aprile 2019.

<sup>10</sup> In merito queste argomentazioni, su questa stessa rivista, cfr. A. Luppi, *Povertà culturale, educazione e comunicazioni sociali*, in “SPES”, n. 6, 2017, pp. 79-97.

L'utilizzo del terrore a risonanza mediatica, crudelmente efficace, si è ormai grandemente diffuso, come dimostrano le ripetute azioni terroristiche di questi anni. In questo caso la risposta inequivoca non può che essere il contenimento emotivo e razionale di queste comunicazioni e finanche l'interdizione di quegli aspetti che volutamente spettacolarizzano ad un tempo odio, razzismo e violenza orientando così altre menti perverse a comportamenti analoghi, in un contesto di altissima diffusione di questi messaggi che forzano *ad imitare e ripetere*<sup>11</sup>.

Assai significativa nel contesto di questa vicenda una proposta che viene definita, con attenzione a dir poco scettica<sup>12</sup>, come la “svolta da statista del fondatore del social più popolare al mondo”. Zuckerberg infatti rivolge un appello per realizzare un “dialogo con gli Stati per stabilire regole comuni sui contenuti dannosi, interferenza social sulle elezioni, privacy degli utenti e portabilità dei dati”<sup>13</sup>.

Una prospettiva d'intervento interessante, che con illuminata magnanimità sembra corrispondere e seguire il discorso sulla possibile positiva creazione di comunità sensibili e umanamente proattive sempre lanciata da Zuckerberg in altra occasione<sup>14</sup>. Si tratta di una proposta che non sembra tuttavia aver avuto un reale e consistente seguito e che non poteva comunque nascondere che ininterrottamente continua in rete la strumentale ed indebita profilatura, a fini commerciali e di suggestionabilità politica, degli utenti che accedono ai vari servizi, i

<sup>11</sup> Molto interessante e tale da incutere profonda preoccupazione l'analisi che viene fatta del manifesto ideologico di Brenton Tarrant (il terrorista neozelandese, suprematista bianco di cui abbiamo fatto precedentemente cenno) il quale sostanzialmente invoca (con un confuso intreccio di argomentazioni) un sorta di pulizia etnica per evitare che nel mondo i popoli di pelle bianca possano essere sostituiti da altre comunità. Un tasso di fanatismo certamente comparabile all'intolleranza dei vari gruppi terroristici islamici. In merito queste argomentazioni, cfr. R. Calasso, *Confessioni di un eco-razzista*, in “La Lettura”, (settimanale del Corriere della Sera), n. 383, 31 marzo 2019, pp. 7-9.

<sup>12</sup> R. Menichini, *Il grande fratello Zuckerberg: una nuova corsa all'oro dei dati dietro la svolta sulla privacy*, in “R.it Tecnologia”, 12 marzo 2019, in [repubblica.it](http://repubblica.it); ultima consultazione in data 1 aprile 2019.

<sup>13</sup> D. Vulpi, *Zuckerberg chiede aiuto ai governi: “Facebook non basta, nuove regole per salvare internet”*, in “R.it Tecnologia”, 30 marzo 2019, [repubblica.it](http://repubblica.it); ultima consultazione in data 1 aprile 2019.

<sup>14</sup> Cfr. A. Luppi, *Cenacoli, Utopie, Moltitudini: note su “Building a Global Community” di Mark Zuckerberg*, in “SPES” n. 5, 2017, pp. 69-73.

cui orientamenti sono poi di fatto scorrettamente *venduti* a vari utilizzatori.

Come si può quindi ben vedere, la recente normativa sul copyright, che all'apparenza può sembrare una regolamentazione essenzialmente economicista fra i diritti dei singoli produttori di cultura, l'uso commerciale delle opere d'ingegno fra colossi dedicati allo sfruttamento di questo business e le esigenze di rispetto, cultura e verità dei cittadini, si rivela invece una questione cruciale di democrazia e civilizzazione dell'etere e dei cavi a fibra ottica o di quant'altro la tecnologia riuscirà a produrre. Non a caso in una recente pubblicazione si rivendica, ancora una volta, per i cittadini il "diritto di essere informati correttamente e di non essere ingannati o fuorviati" dal pervasivo uso di queste moderne strumentazioni comunicative, rivendicando la necessità di regole e comportamenti dedicati ad un *buon uso della verità*<sup>15</sup>.

## 2. Documentazioni

### A) Dichiarazione della Commissione Europea del 26 Marzo 2019

#### *Riforma del diritto d'autore: la Commissione accoglie con soddisfazione il voto del Parlamento europeo a favore di norme aggiornate adatte all'era digitale*

Oggi il Parlamento europeo ha votato a favore della nuova direttiva sul diritto d'autore, concepita per apportare vantaggi tangibili ai cittadini, a tutti i settori creativi, alla stampa, ai ricercatori, agli educatori e agli istituti di tutela del patrimonio culturale.

Andrus Ansip, Vicepresidente per il Mercato unico digitale, e Mariya Gabriel, Commissaria per l'Economia e la società digitali, esprimono soddisfazione per il risultato in una dichiarazione congiunta:

*"Accogliamo con favore l'approvazione della direttiva sul diritto d'autore nel mercato unico digitale da parte del Parlamento europeo. Questa direttiva tutela la creatività nell'era digitale e consente ai cittadini europei di beneficiare di un più ampio accesso ai contenuti e di nuove garanzie che proteggono appieno la loro libertà di espressione online. Le nuove regole rafforzeranno i nostri settori creativi, che danno lavoro a 11,65 milioni di persone e rappresentano il 6,8% del PIL, con un valore pari a 915 miliardi di € l'anno.*

<sup>15</sup> Su questo argomento, cfr. F. D'Agostini e M. Ferrera, *Per un buon uso della verità. Servono nuovi diritti 'aletici' che tutelino i cittadini dalle informazioni distorte*, in "Corriere della Sera", 24 marzo 2019, p. 38. Cfr. anche il volume, F. D'Agostini, M. Ferrera, *La verità al potere. Sei diritti aleatici*, Torino, Einaudi, 2019.

## 163- “Risoluzione legislativa del Parlamento europeo....”

*Il voto di oggi garantisce il giusto equilibrio tra gli interessi di tutti i soggetti coinvolti - utenti, creatori, autori e stampa - introducendo nel contempo obblighi proporzionati a carico delle piattaforme online.*

*La direttiva sul diritto d'autore tutela la libertà di espressione, un valore fondamentale dell'Unione europea, e prevede solide garanzie a favore degli utenti, precisando che ovunque in Europa è esplicitamente consentito l'uso di opere esistenti a fini di citazione, critica, rassegna, caricatura e parodia. Questo significa che i meme e le creazioni analoghe a fini di parodia possono essere utilizzati liberamente. Gli interessi degli utenti sono salvaguardati anche attraverso meccanismi efficaci che permettono di contestare tempestivamente qualsiasi rimozione ingiustificata dei loro contenuti da parte delle piattaforme.*

*Allo stesso tempo la direttiva rafforzerà la posizione degli autori nell'ambito delle negoziazioni con le grandi piattaforme, che traggono ampi benefici dai loro contenuti. Per scrittori, giornalisti, cantanti, musicisti e attori sarà più semplice negoziare accordi più vantaggiosi con i loro produttori o editori. Le nuove norme consentiranno inoltre alle organizzazioni di ricerca, alle università, alle scuole, alle biblioteche e ai musei di utilizzare una maggiore quantità di contenuti online. La direttiva tiene conto delle nuove tecnologie per garantire che i ricercatori possano sfruttare appieno il potenziale derivante dal text and data mining (estrazione di testo e di dati).*

*Vogliamo ringraziare tutti i soggetti coinvolti, in particolare i deputati del Parlamento europeo e gli Stati membri per i loro sforzi volti a rendere possibile questa riforma fondamentale per il futuro dell'Europa”.*

### Contesto

Dalle indagini della Commissione nel 2016 è emerso che il 57% degli utenti di Internet ha consultato articoli di stampa mediante social network, aggregatori di informazioni o motori di ricerca. Il 47% di questi utenti ha letto estratti compilati da questi siti senza cliccare su nessun link. La stessa tendenza è stata osservata per l'industria della musica e del cinema: il 49% degli utenti di Internet nell'UE ha avuto accesso a contenuti musicali o audiovisivi online, il 40% dei giovani di età compresa tra i 15 e i 24 anni ha guardato la TV online almeno una volta alla settimana. Da allora questa tendenza è aumentata vertiginosamente.

### Prossime tappe

Il testo adottato oggi dal Parlamento europeo dovrà ora essere formalmente approvato dal Consiglio dell'Unione europea nelle prossime settimane. Una volta che il testo sarà stato pubblicato nella Gazzetta ufficiale dell'UE, gli Stati membri disporranno di 24 mesi per recepire le nuove norme nella legislazione nazionale.

#### Contesto

Nel settembre 2016 la Commissione europea ha proposto di aggiornare le norme dell'UE sul diritto d'autore al fine di promuovere e diffondere la cultura europea nel quadro della strategia per il mercato unico digitale.

La riforma del diritto d'autore nell'UE è un fascicolo prioritario per il Parlamento europeo, il Consiglio dell'UE e la Commissione europea. Questa riforma aggiorna norme dell'UE sul diritto d'autore che risalgono al 2001, epoca in cui non c'erano

né *social media* né *video on demand*, nessun museo digitalizzava le proprie collezioni d'arte e nessun insegnante proponeva corsi online.

L'accordo di oggi rientra in una iniziativa più ampia volta ad adeguare le norme dell'UE sul diritto d'autore all'era digitale. Nel dicembre 2018 i legislatori dell'UE hanno concordato nuove norme per facilitare alle emittenti europee la messa a disposizione di determinati programmi nelle dirette televisive o nei servizi di *catch-up* online. Inoltre dal 1° aprile 2018 gli europei che acquistano o si abbonano a film, trasmissioni sportive, musica, e-book e giochi nel proprio Stato membro d'origine possono accedere a questi contenuti anche quando viaggiano o soggiornano temporaneamente in un altro paese dell'UE.

## **B) Posizione del Parlamento Europeo (direttiva)**

### **Si riproducono i due articoli maggiormente controversi: art. 15 ed art. 17.**

#### **Articolo 15 - Protezione delle pubblicazioni di carattere giornalistico in caso di utilizzo online**

1. Gli Stati membri riconoscono agli editori di giornali stabilito *in uno Stato membro* i diritti di cui all'articolo 2 e all'articolo 3, paragrafo 2, della direttiva 2001/29/CE per l'utilizzo *online* delle loro pubblicazioni di carattere giornalistico da parte di prestatori di servizi della società dell'informazione .

*I diritti di cui al primo comma non si applicano agli utilizzi privati o non commerciali delle pubblicazioni di carattere giornalistico da parte di singoli utilizzatori.*

*La protezione accordata a norma del primo comma non si applica ai collegamenti ipertestuali.*

*I diritti di cui al primo comma non si applicano all'utilizzo di singole parole o di estratti molto brevi di pubblicazioni di carattere giornalistico.*

2. I diritti di cui al paragrafo 1 non modificano e non pregiudicano in alcun modo quelli previsti dal diritto dell'Unione per gli autori e gli altri titolari di diritti relativamente ad opere e altri materiali inclusi in una pubblicazione di carattere giornalistico. *I diritti di cui al paragrafo 1 non possono essere invocati contro tali autori e altri titolari di diritti e, in particolare, non possono privarli del diritto di sfruttare le loro opere e altri materiali in modo indipendente dalla pubblicazione di carattere giornalistico in cui sono inclusi.*

*Quando un'opera o altri materiali è inclusa in una pubblicazione di carattere giornalistico sulla base di una licenza non esclusiva, i diritti di cui al paragrafo 1 non possono essere invocati per impedire l'utilizzo da parte di altri utilizzatori autorizzati. I diritti di cui al paragrafo 1 non possono essere invocati per impedire l'utilizzo di opere o altri materiali la cui protezione sia scaduta.*

3. Gli articoli da 5 a 8 della direttiva 2001/29/CE, la direttiva 2012/28/UE e la direttiva (UE) 2017/1564 del Parlamento europeo e del Consiglio <sup>(19)</sup> si applicano, *mutatis mutandis* , ai diritti di cui al paragrafo 1 del presente articolo.

4. I diritti di cui al paragrafo 1 si estinguono *due* anni dopo la pubblicazione della pubblicazione di carattere giornalistico. Tale termine è calcolato a decorrere dal

## 165- “Risoluzione legislativa del Parlamento europeo....”

1° gennaio dell'anno successivo alla data di pubblicazione di tale pubblicazione di carattere giornalistico.

*Il paragrafo 1 non si applica alle pubblicazioni di carattere giornalistico pubblicata per la prima volta prima del ... (entrata in vigore della presente direttiva).*

5. *Gli Stati membri provvedono affinché gli autori delle opere incluse in una pubblicazione di carattere giornalistico ricevano una quota adeguata dei proventi percepiti dagli editori per l'utilizzo delle loro pubblicazioni di carattere giornalistico da parte dei prestatori di servizi della società dell'informazione.*

### **Articolo 17 - Utilizzo di contenuti protetti da parte di prestatori di servizi di condivisione di contenuti online**

1. *Gli Stati membri dispongono che il prestatore di servizi di condivisione di contenuti online effettua un atto di comunicazione al pubblico o un atto di messa a disposizione del pubblico ai fini della presente direttiva quando concede l'accesso al pubblico a opere protette dal diritto d'autore o altri materiali protetti caricati dai suoi utenti.*

*Un prestatore di servizi di condivisione di contenuti online deve pertanto ottenere un'autorizzazione dai titolari dei diritti di cui all'articolo 3, paragrafi 1 e 2, della direttiva 2001/29/CE, ad esempio mediante la conclusione di un accordo di licenza, al fine di comunicare al pubblico o rendere disponibili al pubblico opere o altri materiali.*

2. *Gli Stati membri dispongono che qualora un prestatore di servizi di condivisione di contenuti online ottenga un'autorizzazione, ad esempio mediante un accordo di licenza, tale autorizzazione includa anche gli atti compiuti dagli utenti dei servizi che rientrano nell'ambito di applicazione dell'articolo 3 della direttiva 2001/29/CE qualora non agiscano su base commerciale o qualora la loro attività non generi ricavi significativi.*

3. *Quando il prestatore di servizi di condivisione di contenuti online effettui un atto di comunicazione al pubblico o un atto di messa a disposizione del pubblico alle condizioni stabilite dalla presente direttiva, la limitazione di responsabilità di cui all'articolo 14, paragrafo 1, della direttiva 2000/31/CE non si applica alle fattispecie contemplate dal presente articolo.*

*Il primo comma del presente paragrafo non pregiudica la possibile applicazione dell'articolo 14, paragrafo 1, della direttiva 2000/31/CE a tali prestatori di servizi per finalità che non rientrano nell'ambito di applicazione della presente direttiva.*

4. *Qualora non sia concessa alcuna autorizzazione, i prestatori di servizi di condivisione di contenuti online sono responsabili per atti non autorizzati di comunicazione al pubblico, compresa la messa a disposizione del pubblico, di opere e altri materiali protetti dal diritto d'autore, a meno che non dimostrino di:*

- a) *aver compiuto i massimi sforzi per ottenere un'autorizzazione, e*
- b) *aver compiuto, secondo elevati standard di diligenza professionale di settore, i massimi sforzi per assicurare che non siano disponibili opere e altri materiali specifici per i quali abbiano ricevuto le informazioni pertinenti e necessarie dai titolari dei diritti; e in ogni caso,*
- c) *aver agito tempestivamente, dopo aver ricevuto una segnalazione sufficientemente motivata dai titolari dei diritti, per disabilitare l'accesso o rimuovere dai*



loro siti web le opere o altri materiali oggetto di segnalazione e aver compiuto i massimi sforzi per impedirne il caricamento in futuro conformemente alla lettera b).

5. Per stabilire se il prestatore di servizi si è conformato agli obblighi di cui al paragrafo 4 e alla luce del principio di proporzionalità, sono presi in considerazione, tra gli altri, gli elementi seguenti:

a) la tipologia, il pubblico e la dimensione del servizio e la tipologia di opere o altri materiali caricati dagli utenti del servizio; e

b) la disponibilità di strumenti adeguati ed efficaci e il relativo costo per i prestatori di servizi.

6. Gli Stati membri dispongono che, con riferimento ai nuovi prestatori di servizi di condivisione di contenuti online i cui servizi sono disponibili al pubblico nell'Unione da meno di tre anni e che hanno un fatturato annuo inferiore a 10 milioni di EUR calcolati in conformità della raccomandazione 2003/361/CE della Commissione <sup>(20)</sup>, le condizioni in virtù del regime di responsabilità di cui al paragrafo 4 siano limitate alla conformità alla lettera a) del paragrafo 4 e alla circostanza di aver agito tempestivamente, in seguito alla ricezione di una segnalazione sufficientemente motivata, per disabilitare l'accesso alle opere o ad altri materiali notificati o rimuovere dai loro siti web tali opere o altri materiali.

Se il numero medio di visitatori unici mensili di tali prestatori di servizi supera i 5 milioni, calcolati sulla base del precedente anno civile, essi devono dimostrare altresì di aver compiuto i massimi sforzi per impedire l'ulteriore caricamento di opere o di altri materiali oggetto della segnalazione per i quali i titolari dei diritti abbiano fornito informazioni pertinenti e necessarie.

7. La cooperazione tra i prestatori di servizi di condivisione di contenuti online e i titolari dei diritti deve impedire la disponibilità delle opere o di altri materiali caricati dagli utenti, che non violino il diritto d'autore o i diritti connessi, anche nei casi in cui tali opere o altri materiali siano oggetto di un'eccezione o limitazione.

Gli Stati membri provvedono affinché gli utenti in ogni Stato membro possano avvalersi delle seguenti eccezioni o limitazioni esistenti quando caricano e mettono a disposizione contenuti generati dagli utenti tramite i servizi di condivisione di contenuti online:

a) citazione, critica, rassegna;

b) utilizzi a scopo di caricatura, parodia o pastiche.

8. L'applicazione del presente articolo non comporta alcun obbligo generale di sorveglianza.

Gli Stati membri dispongono che i prestatori di servizi di condivisione di contenuti online forniscano ai titolari dei diritti, su richiesta di questi ultimi, informazioni adeguate sul funzionamento delle loro prassi per quanto riguarda la cooperazione di cui al paragrafo 4 e, qualora siano stati conclusi accordi di licenza tra i prestatori di servizi e i titolari dei diritti, informazioni sull'utilizzo dei contenuti oggetto degli accordi.

9. Gli Stati membri dispongono che i prestatori di servizi di condivisione di contenuti online istituiscano un meccanismo di reclamo e ricorso celere ed efficace che sia disponibile agli utenti dei loro servizi in caso di controversie in merito alla disabilitazione dell'accesso a, o alla rimozione di, specifiche opere o altri materiali da essi caricati.

Se i titolari dei diritti chiedono di accedere a loro specifiche opere o altri materiali che siano stati disabilitati o a tali opere o altri materiali che siano stati rimos-

*si, essi devono indicare debitamente i motivi della richiesta. I reclami presentati nell'ambito del meccanismo di cui al primo comma sono trattati senza indebito ritardo e le decisioni volte a disabilitare l'accesso o a rimuovere i contenuti caricati sono soggette a verifica umana. Gli Stati membri garantiscono altresì che meccanismi di ricorso stragiudiziale siano disponibili per la risoluzione delle controversie. Tali meccanismi consentono una risoluzione imparziale delle controversie e non privano l'utente della protezione giuridica offerta dal diritto nazionale, fatto salvo il diritto degli utenti di avvalersi di mezzi di ricorso giurisdizionali efficaci. In particolare, gli Stati membri provvedono a che gli utenti abbiano accesso a un giudice o un'altra autorità giudiziaria competente per far valere l'applicazione di un'eccezione o di una limitazione al diritto d'autore e ai diritti connessi.*

*La presente direttiva non incide in alcun modo sugli utilizzi legittimi, quali quelli oggetto delle eccezioni o limitazioni previste dal diritto dell'Unione, e non comporta l'identificazione dei singoli utenti né il trattamento dei dati personali, salvo conformemente alla direttiva 2002/58/CE e al regolamento (UE) 2016/679.*

*I prestatori di servizi di condivisione di contenuti online informano i loro utenti, nei loro termini e condizioni, della possibilità di utilizzare opere e altri materiali conformemente alle eccezioni o limitazioni al diritto d'autore e ai diritti connessi previste dal diritto dell'Unione.*

*10. A decorrere dal ... (data di entrata in vigore della presente direttiva), la Commissione, in cooperazione con gli Stati membri, organizza dialoghi tra le parti interessate per discutere le migliori prassi per la cooperazione tra i prestatori di servizi di condivisione di contenuti online e i titolari dei diritti. La Commissione, di concerto con i prestatori di servizi di condivisione di contenuti online, i titolari dei diritti, le organizzazioni di utenti e altre parti interessate pertinenti e tenendo conto dei risultati dei dialoghi con le parti interessate, emette orientamenti sull'applicazione del presente articolo, in particolare per quanto concerne la cooperazione di cui al paragrafo 4. Nel discutere le migliori prassi, si tiene specialmente conto, tra l'altro, della necessità di pervenire a un equilibrio tra i diritti fondamentali e il ricorso a eccezioni e limitazioni. Ai fini del dialogo con le parti interessate, le organizzazioni di utenti hanno accesso a informazioni adeguate fornite dai prestatori di servizi di condivisione di contenuti online sul funzionamento delle loro prassi in relazione al paragrafo 4.*

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,  
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno X, n. 9, Aprile – Giugno 2019, pp. 169-174

## **DOCUMENTI**

---

### **Come eravamo... Testimonianze di scuola degli anni Settanta**

*Ci piace inserire nella rubrica documenti uno scritto sul filo del “Come eravamo... Testimonianze di scuola degli anni Settanta”, inviatici dall’amico e socio Antonio Corsi che ci offre il ricordo di un’esperienza nella scuola elementare degli anni Settanta.*

*La testimonianza di Corsi, che egli ripercorre con il pensiero dell’oggi, ci pare interessante perché dice, da una parte, quale era l’impegno che incanalava allora la passione di fare scuola e, da un’altra parte ci mostra lo sguardo critico con cui il Corsi di oggi ha ripensato a quell’esperienza d’insegnamento ispirata da autori, accomunati in una prospettiva marxiana, che allora andavano per la maggiore come Célestin Freinet, per il settore strettamente pedagogico e scolastico, e Gianni Rodari, per l’influenza che la sua vasta produzione letteraria guidata dalla “Grammatica della fantasia”, aveva e ancora oggi conserva sul fare scuola.*

*È di indubbio interesse come i docenti, usando la bussola del testo libero e della corrispondenza interscolastica di Freinet, abbinata al modello della scrittura surreale e fantastica di Rodari, abbiano raggiunto un risultato gratificante del lavoro con i loro ragazzi.*

## **Tra corrispondenza interscolastica (Freinet) e fantasia creativa (Rodari) Un'esperienza nella scuola primaria**

Antonio Corsi

L'ipotesi di base dell'esperienza che intendo ricordare consisteva nell'esperire la possibilità e l'eventuale produttività di un'integrazione fra più prospettive didattico-pedagogiche.

Erano gli "anni ruggenti" degli ideali di una *fantasia al potere*, che avevano trovato accoglienza anche da parte di alcuni insegnanti – dalle scuole primarie alle università. E fu in quel clima innovativo che, nell'ambito di un programma di collaborazione fra scuola e università, "sbocciò" l'idea di testare quella, allora (ma, ritengo, ancora attuale), suggestiva ipotesi di lavoro.

Per l'Università – di Firenze – la compianta Edda Fagni<sup>1</sup> e per la scuola primaria chi scrive, allora Dirigente del Circolo didattico di Barga, furono gli autori dell'ipotesi/guida e del conseguente progetto d'azione, e i consulenti dei maestri/e che al progetto aderirono.

Il progetto muoveva dalle proposte di due autori all'epoca ai vertici delle attenzioni di studiosi e di operatori scolastici: Célestin Freinet – principalmente per le sue "tecniche" del *testo libero* e della *corrispondenza interscolastica* – e Gianni Rodari – per le sue intuizioni, poi teorizzate, relative alla *fantasia* – di cui avrebbe, più tardi, ricercato e codificato una autentica *grammatica* –, caratterizzate, le une e le altre, dalla comune valorizzazione della "creatività".

Giova, al riguardo, ricordare l'essenzialità, in ogni atto creativo, del riordinamento e della trasformazione di ciò che è evidente, in un procedere *al di là (oltre)* del dato di fatto<sup>2</sup>.

Il che rimanda alla prospettiva marxiana, che è comune a Freinet e a Rodari: una prospettiva orientata – per dirlo con le parole di Makarenko, il pedagogista che potremmo dire "ufficiale" della Russia post-rivoluzionaria e che esplicitamente si richiamava agli insegnamenti

<sup>1</sup> Edda Fagni fu apprezzata collaboratrice di Antonio Santoni Rugiu nella Facoltà di Magistero di Firenze e autrice, con lui, de *L'insegnamento come animazione. Guida per gli insegnanti della scuola dell'obbligo*, Firenze, La Nuova Italia, 1982.

<sup>2</sup> Cfr. U.Galimberti, *Dizionario di Psicologia* (vol.1), Novara, De Agostini, 2006.

marx-leninisti – appunto verso una scuola, un lavoro formativo strettamente legati al “progresso” (all’*andare oltre*, appunto) e all’ “utopia” dell’*uomo nuovo* cui mirava la società bolscevica<sup>3</sup>.

Ma in relazione all’idea di “creatività” è rilevante, né può qui essere sottaciuta, la lucida distinzione operata da Bruno Munari fra “creatività”, “fantasia”, “immaginazione” e “invenzione”:

“La fantasia ... può anche non tener conto della realizzabilità di ciò che ha pensato; ... l’invenzione... è finalizzata ad un uso pratico” di quello che viene pensato; “la creatività è... un uso finalizzato della fantasia e dell’invenzione”; “l’immaginazione è il mezzo per visualizzare, per rendere visibile ciò che la fantasia, l’invenzione e la creatività hanno pensato”<sup>4</sup>.

Al di là di queste pur importanti distinzioni occorre qui, però, ricordare che “il ‘testo libero’ freinetiano mirava a combattere la rigidità della vecchia scuola, nella quale l’insegnante stabiliva coercitivamente, di volta in volta, il ‘tema’ su cui tutti gli alunni, in un tempo prestabilito, dovevano scrivere e discutere”.

È proprio in opposizione a ciò che “prima di tutto Freinet intende svincolare il testo libero da ogni orario prestabilito”, stabilendo invece che ogni allievo scriva “nel momento desiderato, con spontaneità e immediatezza”, per stimolarne “l’osservazione, l’immaginazione”<sup>5</sup>.

Freinet scriveva tutto ciò negli anni Sessanta, quindi più di due decenni dopo che Wertheimer aveva indagato e riflettuto sulla *creatività*<sup>6</sup>, ma non utilizza questo termine, al quale preferisce – prescindendo, ovviamente, dalle distinzioni/precisazioni che Munari avrebbe elaborato oltre tre lustri più avanti nel tempo – il più familiare *immaginazione* – sebbene non si tratti di un sinonimo, come è implicito in quanto sopra si è, pur in estrema sintesi, detto della “creatività”.

Più articolata fu senza dubbio la concezione che della “fantasia” fu

<sup>3</sup> Cfr., al riguardo, A. S. Makarenko, *Pedagogia scolastica sovietica*, Roma, Armando, 1960, cit. in F. Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari*, Bari, Dedalo, 1985, specialmente alle pp. 127-136.

<sup>4</sup> B. Munari, *Fantasia*, Roma-Bari, Laterza, 1977, pp. 21-22, *passim*.

<sup>5</sup> V. Caporale, *Freinet*, Brescia, La Scuola, 1973.

<sup>6</sup> M. Wertheimer, in *Productive Thinking*, del 1945, scriveva, tra l’altro: “Il pensiero produttivo o creativo consiste nel comprendere il problema e le sue esigenze di miglioramento, in modo da ristrutturarne in maniera intelligente gli elementi dati. ... È proprio la ristrutturazione produttiva o *insight* a costituire la creatività intesa come una nuova ristrutturazione dei dati problematici” (tr. it. *Il pensiero produttivo*, Firenze, Giunti, 1997).

elaborata ed esposta da Rodari<sup>7</sup>, fissandone quattro precise strutture:

“1) il collegamento tra fatti apparentemente diversi, che dà luogo ad una ‘rivoluzione’ percettiva ed espressiva;

2) l’uso del principio di ‘opposizione’ (solo dal contrasto, dalla lotta dei diversi nasce il nuovo);

3) l’apertura verso l’ipotetico, il possibile ...;

4) l’applicazione della regola di contaminazione, possibilmente fra gli estremi”<sup>8</sup>.

Tutte strutture osservabili nella concretezza, per esempio, di forme ludiche quali il “binomio fantastico”, il “prefisso arbitrario”, le “favole a rovescio”, utilizzate dallo stesso Rodari in opere come *I viaggi di Giovannino Perdigiorno*, del 1973, o *Gip nel televisore e altre storie in orbita*, del 1975, o ancora *La gondola fantasma*, del 1978, e *C’era due volte il barone Lamberto: parole per giocare*, del 1979.

Proprio su questi fondamenti teorico-pratici, psicologici e didattici venne “costruito” il progetto di sperimentazione di cui all’inizio si è detto.

Si trattava, in sostanza, di integrare la tecnica freinetiana della “corrispondenza interscolastica” con una delle intuizioni rodariane, da lui stesso sintetizzata in questo suo brano:

“Il bambino, stimolato a inventare parole, applicherà i suoi strumenti a tutti i tratti dell’esperienza che sfideranno il suo intervento creativo”<sup>9</sup>.

E ciò che vale per le “parole”, le favole e i racconti può valere anche per altri testi “dal momento che *una storia può essere narrata da un singolo o da un gruppo*”<sup>10</sup>.

Edda ed io scegliemmo di ampliare, di espandere e in qualche modo integrare l’intuizione rodariana: con l’idea che *una storia può essere narrata anche da due singoli* – meglio, sulla scorta della tecnica freinetiana della “messa a punto”, che del testo di un singolo fa il testo di un’intera classe – *da due gruppi, due scolaresche* tra loro in corrispondenza, che lo compongono “a puntate” – a partire da una prima frase formulata da uno dei due gruppi e da proseguirsi da parte dell’altro con uno “sviluppo” al quale faccia poi séguito una ulteriore “puntata” scritta dai corrispondenti...; e così avanti fino, auspicabil-

<sup>7</sup> Cfr. G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1975.

<sup>8</sup> Questo quadro delle strutture morfologiche individuate da Rodari, nella sua *Grammatica*, come proprie della fantasia, è in F. Cambi, *Op. cit.*, p.148.

<sup>9</sup> G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, cit., p. 170.

<sup>10</sup> G. Rodari, *Ibidem*, p. 6.

mente, ad una conclusione della storia.

Le insegnanti che si erano dette disponibili a partecipare all'esperienza operavano nei due maggiori plessi del Circolo: uno di essi accoglieva anche un buon numero di bambini abitanti in campagna o nei colli preappenninici che fanno corona al capoluogo; l'altro era invece quello del centro industriale del comune e gli scolari che lo frequentavano, figli di operai e/o impiegati dello stabilimento metallurgico che sorgeva nel paese, lungo una strada di grande scorrimento, erano generalmente più "ricchi", nelle loro abitazioni, di comodità sconosciute ai loro compagni dell'altro plesso scolastico (ci ricordavamo al riguardo, con Edda, delle diversità che Don Milani aveva descritto nel suo articolo, ospitato dal fiorentino "Mattino dell'Italia Centrale" allora diretto da Ettore Bernabei, *Giovani di campagna e giovani di città*).

Tra le classi guidate da quelle maestre scegliemmo di "lavorare" con gli alunni di due terze: in considerazione del fatto – spesso osservato nel corso delle nostre attività professionali – che nel "salire" dalla scuola dell'infanzia (allora "scuola materna") alla primaria e poi alla media gli allievi andavano progressivamente perdendo parti delle loro potenzialità "creative", che, tuttavia, in terza elementare risultavano ancora, in parte, non compromesse.

Nel corso di più d'un colloquio con le insegnanti delle due classi prescelte i criteri di questo, che poteva essere proposto ai ragazzi come, per loro, un nuovo *gioco* vennero esaurientemente spiegati, in vista di uno svolgimento dell'esperienza privo, quanto più possibile, di inciampi e/o deviazioni.

E così il "gioco" poté, una mattina, iniziare. La prima "mossa" fu di un bambino particolarmente audace, che inviò ai corrispondenti l'inizio di un racconto, ovviamente "messo a punto" secondo le indicazioni freinetiane e quindi divenuto la proposta dell'intero gruppo-classe:

*Quel giorno faceva un freddo da morire; dall'altra classe giunse un primo séguito del racconto, in cui l'altra classe segnalava che nella casa di Guido non c'erano i termosifoni.*

La successiva "puntata" fu, quasi in contrapposizione con la situazione di Guido: *Aldo invece ce li aveva ma non erano ancora accesi.*

La puntualizzazione che seguì fu ineccepibile: *Sì, perché il Comune aveva detto che fino a novembre era proibito accenderli; perciò, anche le mani di Aldo erano piene di geloni come quelle di Guido; però, da buon campagnolo dotato di "scarpe grosse" ma di "cervello fino",*

*Guido anche in casa si metteva i guanti; già, perché la sua nonna aveva detto che con tutto quel freddo bisognava coprirsi più che si poteva; e aveva precisato che anche la notte sul letto ci si dovevano mettere tante coperte di lana.*

Fu a questo punto che un ragazzino con problemi cognitivi e carenze di attitudini e disponibilità a interagire e collaborare con i compagni riuscì a superare le proprie inibizioni ed “eruppe”: *Perché sennò la mattina dopo ci si potrebbe svegliare morti.*

Dall’intero svolgersi di quel “gioco” e ancor di più dall’intervento in qualche misura conclusivo del bambino portatore di più d’un problema, le insegnanti furono sorprese ed entusiaste. Né poteva non essere così: Freinet e Rodari avevano ancora, insieme, “fatto centro”.



SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,  
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XI, n. 9, Gennaio – Giugno 2019, pp. 175-190

### **NOTIZIE, RECENSIONI E SEGNALAZIONI**

---

**M. Bacigalupi, P. Fossati, M. Martignone (a cura di), *Il sessantotto della scuola elementare*, Milano, Edizioni Unicopli, 2018, pp. 323, €20,00**

**P. Bianchi, *Un '68 in provincia. Gruppi giovanili e formazione politica a Suzzara (1966-1969)*, Suzzara, Edizioni Bottazzi, 2018, pp. 189, €15,00**

Ho unito in queste mie considerazioni due testi, tra loro apparentemente diversi: il primo, curato da storici di professione, ha la veste di un saggio canonico; il secondo, fin dal formato e dalla struttura compositiva, sebbene anch'esso curato da un insegnante di Storia nelle scuole superiori, si presenta immediatamente come una sorta di “amarcord”. Eppure, i due testi sono accomunati dal bisogno di fare chiarezza, cinquant'anni dopo, sui sentimenti, le scelte e le lotte di molti settantenni di oggi, che davvero credettero, in quel periodo, di poter cambiare il mondo. E di fare chiarezza a partire dalle loro esperienze particolari ed in relazione ad un contesto sociale e culturale diverso. Di certo, se fallirono politicamente, non fallirono personalmente, perché cambiarono almeno se stessi.

Il Sessantotto – poco c'è da aggiungere a quanto il rito del cinquantenario ha detto in maniera ora accademica ora rievocativa ora storico-interpretativa ora solo celebrativa – non si è esaurito in quell'anno per molti di noi irripetibile e addirittura, a tratti, festoso. Ha accompagnato la crescita di preadolescenti e giovanissimi adulti (almeno dai quindici anni alla fine del percorso universitario, per chi ha avuto la fortuna di poter continuare gli studi fino alla laurea) dando un senso alla loro età responsabile di cittadini.

Quell'anno e quei fermenti sono stati il punto d'arrivo del processo con cui l'Italia si è illusa di abbandonare il pesante fardello del ventennio fascista per entrare in una democrazia davvero partecipata, in cui tutti, nessuno escluso, potessero fare la loro parte, far sentire la loro voce rimuovendo catene antiche, pregiudizi e condizioni di marginalità. Col senno di poi, si potrebbe dire che quei giovani presero una solenne sbornia di libertà e di eguaglianza (potenziale), che, come tutte le sbornie, lascia postumi poco piacevoli. Il conto che oggi quoti-

dianamente paghiamo agli assalti della reazione, all'*ancien régime* che prepotentemente accampa i suoi diritti (presunti, ma sempre gridati in maniera sguaiata e violenta) ne sono forse la prova.

Ma quell'anno e quei fermenti non lasciarono indifferenti neppure il mondo degli adulti "fatti" e, in particolare, gli insegnanti, visto che il primo e più significativo terreno di coltura del movimento di quel periodo furono la scuola e l'università.

I nostri due libri si avvicinano ad entrambe le parti chiamate in causa: Paolo Bianchi raccoglie testimonianze, foto, documenti, ciclostilati e racconta, grazie a brevi interviste con i protagonisti di quegli anni, come i giovani suzzeresi, a partire dalle aule scolastiche e perfino dalla parrocchia, si aprirono al sociale, alla partecipazione civile. In questo modo, offre non solo uno spaccato della provincia italiana, ma ricostruisce anche la storia biografica di una generazione, perché gli studenti suzzeresi, sebbene ai margini dei grandi eventi della contestazione, parlano di sentimenti, di emozioni e di attività che li accomunano ai loro coetanei di altri luoghi, culturalmente e politicamente più o meno significativi.

Un analogo sforzo di ricostruzione è alla base del primo dei due volumi qui recensiti. In questo caso, il lettore troverà solo testimonianze, senza alcun corredo iconografico, in riferimento alla scuola che, dal Sessantotto e dalle riflessioni sul movimento di contestazione giovanile, pare la grande esclusa, vale a dire la scuola elementare. Eppure, proprio a partire dal breviario pedagogico di quegli anni – *La lettera ad una professoressa* – e, a seguire, con le riforme che lo riguardarono e con esperienze anti-tradizionali, fu appunto questo grado del sistema scolastico italiano ad avvantaggiarsi maggiormente e a non subire l'onda (e l'onta) di demagogici interventi, cui furono, purtroppo, sottoposti la scuola secondaria e l'università.

Delle ventuno testimonianze, di cui il saggio si compone, possiamo distinguere, come del resto fanno gli stessi curatori articolando il volume in due parti, da un lato, otto interventi dedicati alla condizione effettuale della scuola elementare in quegli anni, ai fermenti, agli strumenti, alle attività "alternative" che prima del movimento degli studenti e nello stesso torno di anni, la vivacizzavano e, dall'altro, tredici testimonianze vere e proprie di insegnanti, come allora si sarebbe detto "militanti".

La prima parte, dunque, è una sorta di ritratto della scuola elementare a cavallo tra il passato e le istanze innovative "del lungo Sessantotto", tanto per riprendere le parole di Piero Fossati nell'articolo di

apertura di questa prima parte. L'analisi si muove su vari fronti, con interventi dello stesso Fossati, di Marcella Bacigalupi, di Carla Ida Salviati, di Fernando Rotondo e di Marina Martignone. Si va dalle riviste (come, ad esempio, "Scuola Italiana Moderna" e "Riforma della scuola") alla considerazione dei testi per l'infanzia e l'editoria, dal Movimento di Cooperazione Educativa alle nuove parole d'ordine della didattica (come "Ricerca" o "Tempo pieno" o "Antiautoritarismo").

La seconda parte dà voce ad ex-insegnanti che negli anni vicini al Sessantotto o, come Silvana Benassi (classe 1920), hanno incontrato un nuovo clima e nuove istanze o, come gli stessi curatori o la Salviati o Luciana Rapetti o Miranda Deidda Morettini e tutti gli altri, tra il 1966 ed il 1974 hanno cominciato ad insegnare.

Ci sono alcuni elementi comuni a tutte queste testimonianze: la scelta dell'Istituto Magistrale come percorso di scuola superiore appare per lo più determinata dalla famiglia e giustificata, nel caso delle studentesse, dal fatto che si trattava di un corso scolastico adatto alla vita futura della donna; il quadriennio di formazione in pochi ha lasciato tracce significative, perché per lo più i docenti appaiono, se non in casi eccezionali, ripetitivi, distratti e poco incisivi, mentre l'orientamento della scuola in generale è poco adatto a quanto i futuri maestri saranno chiamati a fare concretamente; la necessità per tutti i giovani maestri, per lo più provenienti da famiglie proletarie o piccolo-borghesi, di entrare al più presto nel mondo lavorativo e, infine, anche a Genova come nella più piccola Suzzara, il ruolo aggregativo della parrocchia, quando, in particolare, il giovane parroco si chiamava Don Gallo. Rispetto a Suzzara, dove il coinvolgimento politico nasce, quasi spontaneamente, da una sorta di *bricolage*, Genova offre a questi giovani maggiori occasioni o molti gruppi organizzati. E ciò specialmente a chi, come Fossati e Bacigalupi, all'università sono "catturati" dall'attività politica.

E la scuola? Quasi tutte queste testimonianze sottolineano come il vero cambiamento avvenne sul campo: l'incontro con i ragazzi, l'impegno con gli alunni problematici, i dubbi sulla legittimità delle bocciature, le difficoltà materiali della vita scolastica quotidiana, da una parte, sono stimoli importanti per cercare aiuto, sollecitazioni, strumenti diversi da quelli da sempre usati. Ma, sull'altro versante, ci sono le letture, la presa di coscienza politica all'interno di gruppi più o meno organizzati di discussione, il confronto con i colleghi più anziani e, spesso, anche con direttori didattici aperti e solleciti. Senza considerare, soprattutto, qui come a livello nazionale, l'esperienza di Bar-

biana e del Movimento di Cooperazione Educativa, l'attività personale in riviste e l'incontro fattivo con Giorgio Bini, che a Genova fu, per la scuola elementare, un punto di riferimento imprescindibile.

Dalla lettura congiunta di questi due testi, emerge un quadro del Sessantotto molto accattivante: qui non si discute su conquiste o velleità; su errori o deviazioni. Ma, interrogandosi sul come quella generazione era, gli autori disegnano una *silhouette* interessante del sessantottino "qualunque", ossia di coloro che non furono i tribuni del movimento né intesero diventare i quadri della società futura: in questi adolescenti c'era, prima inconsapevolmente e poi sempre più consapevolmente, la voglia di appropriarsi della loro esistenza, di vivere e di non lasciarsi vivere, di uscire da una minorità sociale e politica ultrasecolare. Prima lo fecero, discutendo ed aggregandosi e, poi, quando entrarono nel mondo del lavoro, cercarono di tradurre nella vita lavorativa la mentalità impegnata ed inquisitiva che l'esperienza precedente aveva loro insegnato. Per l'universo educativo questa nuova mentalità fu veramente pregevole, perché impose all'attenzione pubblica la necessità di fornire gli insegnanti di una formazione professionale consistente e rigorosa. In questo quegli anni furono davvero formidabili, come li definisce Capanna. Cosa oggi sia rimasto, oltre l'"amarcord", è un problema aperto e la risposta a questo problema, credo, è sconcertante per chi, come chi scrive, nel Sessantotto sentì di aver fatto un passo avanti nel suo percorso di crescita. (**Luciana Bellatalla**)

**L. Bellatalla – G. Genovesi, *Il De docta ignorantia di Niccolò Cusano sub specie educationis*, Roma, Anicia, 2018, pp. 318, € 28,00**

Uscito nella collana "Noumeno" diretta da Giovanni Genovesi per la Casa editrice Anicia, il volume si occupa del *De docta ignorantia* di Niccolò Cusano visto sotto l'aspetto pedagogico. Ne sono autori il direttore editoriale della predetta collana e Luciana Bellatalla, che già in precedenti studi si erano occupati di figure culturali di primissimo piano e di indiscusso spessore quali Kant (2009), Cartesio (2012), Isocrate (2013), Machiavelli (2015) e Foscolo – quest'ultimo a cura del solo Genovesi – *sub specie educationis*. Si tratta di indagini di tipo innovativo, le quali si fondano sul presupposto che il pensiero di ogni autore abbia, anche se non consapevolmente, una funzione educativa. Se il termine educazione deve intendersi come ricerca della conoscen-

za, il *De docta ignorantia*, che è un trattato sulla conoscenza di Dio e del mondo ove vengono formulate ipotesi e successive verifiche, non può non costituire un testo sull'educazione, in quanto sono in esso presenti potenzialità e problematiche educative e nel quale l'educazione si pone sicuramente come scienza.

Accanto a questa originale "lettura" del principale scritto di Cusano, il lavoro dei due studiosi si sofferma con grande acribia sulla biografia e sul pensiero del cardinale tedesco, personaggio tra i più geniali e complessi del XV secolo. Il libro si suddivide in sei corposi capitoli di cui il I, II, III e V sono scritti da Genovesi, il IV e VI sono opera di Bellatalla. Frutto di un lavoro comune sono invece l'*Introduzione*, le *Conclusioni*, le indicazioni bibliografiche, le note a corredo del testo e il Glossario, che raccoglie le parole chiave degli studi di Cusano in generale e del *De docta ignorantia* in particolare. In Appendice è posta la traduzione italiana dell'opera, risultato anch'essa di un lavoro di squadra, che ha visti impegnati Francesco Stefano Bottaro per una prima stesura e i due autori per l'edizione definitiva e le scelte lessicali per un'interpretazione di tipo educativo.

Nicolaus Crebs o Kriffs (1401-1464) nasce a Kues, nella Renania Palatinato, diocesi di Treviri, da una famiglia borghese di origini ebraiche. L'appellativo di Cusano, ossia da Cusa con cui è noto, gli fu dato nel 1440 da Enea Silvio Piccolomini, il futuro papa Pio II, suo condiscipolo all'università di Padova. Non è questa la sede per indicare se non in modo sommario i suoi dati biografici, che sono riportati diffusamente nel secondo capitolo del saggio. Cardinale, umanista, gran diplomatico, *doctor decretarum* all'ateneo patavino e laureato in Teologia in quello di Colonia, Cusano preferisce la carriera ecclesiastica a quella accademica. Personaggio tra i più influenti del suo tempo, intellettuale di altissimo livello, accanito ricercatore e lettore di codici e di testi classici, è autore di una vastissima produzione scientifica, anche se il suo stile poco elegante e talora ostico non consente di definirlo un umanista a tutto tondo. I suoi interessi spaziano dalla filosofia, alla matematica, alla teologia e all'astronomia, settore quest'ultimo in cui anticipa la teoria eliocentrica. Sostenitore di tesi non sempre rigorosamente ortodosse come la concordanza tra le fedi, l'osmosi tra sacerdozio e mondo secolare e la partecipazione dei laici nella scelta di vescovi e pontefici, si fa promotore di una riforma morale della Chiesa e rischia di cadere in una visione panteistica secondo la quale Dio si manifesterebbe attraverso la molteplicità delle cose. Nonostante queste sue posizioni dissidenti, riesce ad evitare le condanne

cui saranno invece sottoposti pensatori come Galileo, Campanella e Giordano Bruno grazie alla sua profonda fede e alla sua rilevante posizione nella gerarchia ecclesiastica. Dopo la sua morte scenderà su di lui un velo di silenzio e solo nel XVIII secolo sarà riscoperto e riconsiderato nella sua grandezza.

Nei capitoli successivi gli autori prendono esaurientemente in esame la *Dotta ignorantia* e si soffermano sulle suggestioni educative presenti nello scritto. L'opera, portata a termine nel 1440 e dedicata da Cusano a Giuliano Cesarini, suo maestro di Diritto canonico all'università di Padova, si suddivide in tre libri che si occupano rispettivamente di Dio, dell'Universo e di Cristo, intermediario tra il divino e il mondo. L'uomo è ignorante poiché non può conoscere Dio, ma questa sua ignoranza è "dotta" perché ne è consapevole: anzi quanto più ne sarà consapevole tanto più si avvicinerà alla verità. La ricerca del vero postula per il filosofo di Treviri la presenza di una scuola e di un'educazione permanente. Il vero è irraggiungibile, ma è presupposto perché l'essere umano possa conoscere. Ciò coinvolge il problema educativo: educazione da intendersi come insegnamento alla ricerca e alla padronanza di sé. Riprendendo l'antica formula socratica del "sapere di non sapere", Cusano sottolinea la tensione dell'uomo nell'avvicinarsi a Dio, dove gli opposti coincidono. L'unico modo di conoscere l'universo, che di Dio è espressione, è quello di procedere per congetture, cioè ipotesi, intuizioni, enti concettuali e matematici creati dall'intelletto, come sosterrà anche nel volume *De coniecturis*, scritto tra il 1440 e il 1445. L'uomo è un microcosmo che ha in sé tutte le immagini dell'universo e anche l'immagine ma non la conoscenza di Dio, da intendersi come utopia che anima e sostiene tutto il processo educativo dell'individuo.

Gli spunti pedagogici che i due autori individuano nel *De docta ignorantia* non sono quelli di un'educazione di tipo imitativo o ripetitivo, quanto di una crescita continua dell'uomo e di un costante ampliamento della coscienza di sé. Cusano respinge il principio di autorità e pretende che ogni persona sia in grado di raggiungere l'autonomia di giudizio, una delle basi dell'idea di educazione. Secondo gli estensori del volume il cardinale tedesco ha indirettamente e implicitamente contribuito all'elaborazione del congegno concettuale dell'educazione e questo suo apporto deve pertanto essere considerato come una tappa fondamentale nel cammino del sapere verso una dimensione scientifica dell'educazione. Conoscenza, sapienza e pace costituiscono una triade sempre presente nel pensiero e nell'opera del

filosofo quattrocentesco: essa riguarda direttamente la vita dell'uomo e la sua possibilità di essere educato. È ben presente, nel suo scritto più importante, una visione mistica di Dio, anche se egli riesce a superare i lacci del misticismo con proposte ben argomentate fondate sulla matematica, che sono di fatto indicazioni di tipo educativo. La dottrina ignota diventa la regola della speculazione; la realtà non è mai conoscibile in se stessa perché è di gran lunga superiore alla ragione umana, che deve solo tentare continuamente di avvicinarvisi: anche il non essere mai soddisfatti della propria conoscenza e il formulare ipotesi e congetture per saperne di più è da considerarsi un momento educativo. Cristo, mediatore tra Dio e il mondo, rappresenta la guida: senza di lui il cammino dell'uomo verso la conoscenza e quindi verso l'educazione non sarebbe possibile. Gesù, in quanto figura centrale di tutto il nostro percorso conoscitivo, è il Maestro per antonomasia. Cusano pone dunque i presupposti per uno specifico progetto educativo, di cui tuttavia non è consapevole.

Nell'ultimo capitolo Luciana Bellatalla passa in rassegna un considerevole numero di manuali di Storia della filosofia per i licei e di Storia della filosofia e della pedagogia in uso negli ex istituti magistrali conservati presso la biblioteca centrale della Scuola Normale Superiore di Pisa arricchita dai fondi Eugenio Garin ed Ernesto Codignola nonché di dizionari ed enciclopedie filosofiche. L'autrice rileva come in tali testi manchi completamente – salvo rarissime eccezioni – un riferimento al pensiero di Cusano inerente al settore educativo. Solo uno studioso tedesco, Karl Gehrard Pöppel, in un'opera del 1956, aveva evidenziato spunti pedagogici negli scritti del pensatore di Cusa. L'auspicio è che, grazie a questa importante ricerca di Bellatalla e Genovesi, nell'immediato futuro gli storici dell'educazione e quelli di filosofia non escludano nei loro scritti un'interpretazione di Cusano anche *sub specie educationis*. (Giovanni Gonzi)

**M. Finelli, *Un amministratore moderno. Guelfo Guelfi e l'etica mazziniana nell'Italia monarchica (1837-1911)*, Pisa, Pacini Editore, 2018, pp. 144.**

Ai nostri lettori potrà suonare strana la recensione di un volume per così dire "occasionato", ossia voluto dalla Banca Popolare di Lajatico, di cui Guelfo Guelfi fu, nella seconda metà dell'Ottocento, uno dei padri fondatori, e distribuito gratuitamente a coloro che hanno assistito, numerosi, alla presentazione del volume stesso nell'elegante e pre-

stigiosa sede del pisano Palazzo Blu. Potrà suonare strano dedicargli attenzione perché va a ricostruire vicende di un personaggio e di una cittadina decentrati rispetto alle correnti della cultura italiana del periodo. O, forse, sarebbe meglio dire, di ieri come di oggi, dal momento che ai nostri giorni Lajatico sale agli onori della cronaca soprattutto (e forse soltanto) per aver dato i natali ad Andrea Bocelli e per ospitarne il Teatro del silenzio.

Eppure non è così, il volume, sebbene con gli innegabili tratti di un lavoro d'occasione, ha più di un motivo d'interesse.

Innanzitutto l'autore: Michele Finelli, eletto di recente presidente della Associazione Mazziniana Italiana, è un giovane storico, che ha già dato buone prove di sé nello studio di aspetti del mazzinianesimo e che, in particolare, ha scritto un interessante lavoro sulla scuola di Hatton Garden a Londra, voluta e curata a lungo da Mazzini stesso, sulla quale la storiografia educativa (almeno in Italia) non ha mostrato particolare attenzione.

In secondo luogo, il personaggio trattato, Guelfo Guelfi: il volume è, tutto sommato, una documentata ed agile biografia (arricchita in appendice da utili documenti) di un personaggio per molti versi straordinario, che intese, sulla scorta degli insegnamenti morali del padre, fervente mazziniano ed amico di Garibaldi, dedicare tutta la sua esistenza al servizio dei più deboli e per di più tutta nel segno del paese in cui era nato e che, al suo tempo, era particolarmente deprivato sia economicamente sia culturalmente.

Fu una scelta di campo precisa e determinata. Infatti, benché la sua condizione familiare gli potesse permettere di vivere in città e agiatamente anche grazie ad una professione di alto profilo, magari anche a livello accademico, dopo gli anni universitari pisani e gli studi di medicina, egli volle tornarer a Lajatico; decise di esercitare come medico condotto, in un'epoca in cui questi medici, vista l'entità dei loro guadagni e la precarietà delle loro nomine, erano poco meno poveri dei loro assistiti, né più né meno come accadeva ai maestri ed alle maestre, del pari dipendenti dalle amministrazioni comunali.

Fu una vita, dunque, spesa al servizio del popolo, certo, ma anche del suo amato paese, di cui poi diventò sindaco ed in cui fu costante animatore ed organizzatore di imprese di grande spessore civile.

Non a caso – e di qui l'occasione celebrativa del volume – contribuì a fondare la società di mutuo soccorso, la Banca Popolare di Lajatico, a istituire una scuola serale e festiva per il popolo (ma anche per i piccoli) sul modello della scuola ricordata di Hatton Garden a Londra,



e, infine, da laico e libertario qual era, si impegnò anche nella battaglia per la causa cremazionista, che alla fine dell'Ottocento stava diffondendosi, anche sull'onda delle ideologie di stampo socialista (in cui veniva, frettolosamente, annoverato anche il mazzinianesimo) e delle tesi igienistiche, particolarmente difese da medici impegnati.

La vicenda di Guelfo Guelfi, con le testimonianze del suo impegno laico, la sua attenzione agli sviluppi della scienza, il suo impegno civile, alimentato dai suoi sogni e dalle sue speranze per il futuro delle fasce deboli della società, va, dunque, rivista e ripensata. Non tanto come una vicenda tutta individuale e tutta chiusa in un'oscura provincia toscana, quanto come tassello di una più ampia costruzione, quella di una borghesia illuminata e vivace e, soprattutto, di una fattiva Italia ai margini della ufficialità, che lambiva solo parzialmente e che aveva, in amministratori e uomini spesso sconosciuti ma animati nel profondo da uno spirito civile solido, una risorsa importante. Dobbiamo lamentare che allora come, sfortunatamente, ai nostri giorni la politica romana, a quei tempi segnata dal trasformismo e dalla corruzione non meno gravemente di quanto accade anche oggi, finì per ridimensionare se non per travolgere e, quindi, far dimenticare queste vicende. Al fondo di tutto stava un'idea significativa, su cui sarebbe opportuno tornare a riflettere, e che è poi il perno della "fede" mazziniana: se il mondo può e deve cambiare, l'educazione del popolo deve essere al centro dell'impegno e della azione politica. (**Luciana Bellatalla**)

**P. Genovesi, *Parma 1914-1918. Vita quotidiana di una città al tempo della Grande Guerra*, Parma, MUP Editore, 2018, pp. 189, € 15,00**

Il saggio di Piergiovanni Genovesi rientra nel progetto "Parma e la Grande Guerra" avviato nel 2014, in occasione del centenario del primo conflitto mondiale, dall'allora Dipartimento di Lettere, Arti, Storia e Società dell'Università di Parma, confluito nell'attuale Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e delle Imprese Culturali.

La città di Parma, scrive in apertura Genovesi, alla vigilia dell'entrata in guerra dell'Italia si caratterizzò per la presenza di un forte movimento interventista alla cui guida vi erano personaggi come Alceste De Ambris che aveva animato e diretto il sindacalismo rivoluzionario locale e non solo. Uomini che in passato si erano distinti per iniziative politiche e sindacali di carattere rivoluzionario e antimilitarista, tali da fare di Parma uno dei centri più importanti dello scontro di classe in

Italia. La provincia dove si svolse una delle più aspre battaglie della storia del movimento sindacale italiano, lo sciopero agrario del 1908 che non solo sconvolse le campagne del Parmense ma costituì una sorta di prova generale del sindacalismo rivoluzionario in Italia. Uno dei principali protagonisti fu proprio Alceste De Ambris, allora segretario della locale Camera del lavoro.

Ritornando al lavoro di Genovesi, il volume, articolato in tre capitoli (*Una città interventista*, *Fronte interno* e *La vita quotidiana*), ricostruisce la quotidianità della città emiliana negli anni della Grande Guerra, delineando i contorni di vicende su cui minore è stata l'attenzione e facendo emergere le trasformazioni e le tensioni che il conflitto del 1914-1918 innescò sul piano politico, economico e sociale.

Va ricordato inoltre che il volume presenta un'appendice che contiene schede, immagini, testi, tratti da giornali e periodici del tempo, che rappresentano un materiale particolarmente utile non solo per la comprensione degli eventi trattati ma anche ai fini di attività storico-laboratoriali da svolgere in classe e che consentono di porre in relazione le specifiche vicende con il quadro storico più generale.

Ebbene, venendo ai temi trattati da Genovesi, immediatamente dopo lo scoppio del primo conflitto mondiale, scrive lo storico, Parma divenne uno dei principali teatri di scontro tra interventisti e neutralisti. Se inizialmente a sostegno della guerra vi era una minoranza di nazionalisti, poche settimane dopo l'inizio delle ostilità lo scenario cambiò con la scelta interventista del sindacalismo locale per il quale la guerra in corso, sebbene non fosse la rivoluzione proletaria, avrebbe avuto il merito, secondo De Ambris, di “ ‘liberare il mondo dei detriti ingombranti del sopravvissuto medioevo’ ” (p. 20).

Ai sindacalisti si affiancò la borghesia intellettuale cittadina, insegnanti, maestri e professori universitari, per questi ultimi la guerra era una necessità per condurre a compimento l'unità nazionale, anche se non mancarono, come documenta Genovesi, rivendicazioni nazionaliste. La situazione era notevolmente diversa in provincia dove il proletariato agricolo restava ostile al conflitto; ma nella città si svolsero imponenti manifestazioni in sostegno della partecipazione italiana alla guerra, tali da fare di Parma una delle capitali dell'interventismo (cfr. *ibidem*, p. 25).

Anche dopo il 24 maggio 1914 il capoluogo emiliano mantenne la connotazione di città interventista. In provincia non mancarono le proteste ma nel centro urbano il particolare quadro politico, che vedeva schierati a favore dell'intervento tanto la giunta radical-democratica

quanto i sindacalisti rivoluzionari, forza egemone tra i lavoratori in ambito urbano, contribuì in modo determinante alla sostanziale assenza di proteste organizzate.

Furono realizzate numerose iniziative volte ad offrire aiuto ai soldati al fronte ma anche ad alleviare i disagi e le difficoltà della popolazione civile (p. 63). Inoltre si sviluppò una mobilitazione particolarmente aggressiva, soprattutto dopo Caporetto, contro i cosiddetti “nemici interni”, contro i “disfattisti” e i “vili”.

Ma con il procedere del conflitto si registrarono crescenti segnali di scollamento tra la dirigenza sindacale interventista e il proletariato parmense. Nell’agosto del 1917 gli operai e le operaie diedero vita ad una fase di intense agitazioni contro il caro-vita, ma la protesta, sotto linea Genovesi, rimase confinata nell’ambito delle rivendicazioni salariali, senza assumere i connotati di esplicita opposizione alla guerra (pp. 68-69).

Soffermandosi sui tanti aspetti della quotidianità negli anni del conflitto, l’autore delinea una situazione segnata da carenze alimentari, da difficili condizioni igienico-sanitarie, dalla diffusione della tubercolosi e dell’alcolismo soprattutto tra le classi subalterne, il che favorì successivamente la diffusione della “spagnola” (p. 94).

In quegli stessi anni la condizione femminile conosceva profondi cambiamenti, l’impiego sempre più massiccio di uomini al fronte impose una crescente presenza delle donne in tutti i luoghi di lavoro: nei campi, nelle fabbriche, negli ospedali, nelle banche, nelle scuole.

Le operaie e le impiegate mostrarono un particolare protagonismo in occasione degli scioperi della fine del 1916 e dell’agosto del 1917, anche se le proteste ebbero finalità prevalentemente salariali. Le maestre, invece, “si distinsero nella mobilitazione civile e nella propaganda di guerra” (p. 90), sollecitate anche dal richiamo delle autorità a tutti gli insegnanti affinché svolgessero sempre, anche fuori dalle aule scolastiche, un’opera di propaganda in sostegno della guerra (p. 105).

Una scuola quindi, quella di Parma, anch’essa in trincea, chiamata a contrastare il diffondersi, non solo tra gli studenti, di sentimenti antimilitaristi.

Un tassello, quest’ultimo, della narrazione storica presa in esame particolarmente rilevante in quanto restituisce al lettore un quadro economico, sociale e culturale che si pretende sottoposto ad un controllo diffuso e finalizzato alla mobilitazione totale in sostegno del conflitto. Ma dietro l’apparente concordia interventista, precisa Genovesi, andava rafforzandosi la conflittualità.

Con il naufragare degli ideali di libertà e di giustizia sociale, intravisti dai sindacalisti una volta terminata la guerra, in forza della partecipazione del proletariato, si riaccese la lotta di classe che sembrava essere stata sepolta dalla concordia sociale imposta dal variegato fronte interventista.

Si delinea, anche sotto l'impulso dei Soviet, un processo di ricostruzione politica e sindacale del movimento operaio che operò nella direzione della disgregazione del sindacalismo interventista.

Tra i gruppi sociali più in fibrillazione vi era anche la piccola borghesia, ostile tanto all'alta borghesia, che non sembrava condividere gli ideali patriottici di cui si sentiva custode, quanto al movimento dei lavoratori. Espresse, inoltre, una percezione di decadimento sociale che, sebbene solo in parte rispondente alla realtà, la spinse nel primo dopoguerra, scrive Genovesi, alla ricerca di una forza che "potesse (o sembrasse) rispondere al bisogno di una propria specifica rappresentanza politica". (**Vincenzo Orsomarso**)

**E. Luciano, *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 220, €25,00**

Il bambino, chi è costui?, è la domanda che, parafrasando in qualche modo l'*incipit* dell'ottavo capitolo dei *Promessi sposi*, ci si pone dopo la lettura di questo accurato studio. Infatti le immagini d'infanzia che secondo Elena Luciano gli adulti manifestano sono talmente tante, da determinare una molteplicità di aspettative e comportamenti educativi in perenne divenire. Partendo da tale assunto, il volume approfondisce i temi della pedagogia dell'infanzia e dei servizi educativi da 0 a 6 anni sia in ambito nazionale che internazionale.

Già nel primo capitolo dal titolo "Immagini d'infanzia tra educazione, natura e cultura", l'autrice svolge un'ampia rassegna sulle ricerche riguardanti il bambino nelle culture americana, cinese, giapponese ed europea, nei differenti periodi storici e quindi con approcci educativi diversi.

Attraverso l'utilizzo di una ricchissima bibliografia – i titoli delle opere utilizzate e riportate in calce al testo occupano ben 26 pagine – la Luciano analizza immagini infantili mutuata dalla psicologia e dalla pedagogia popolare (con particolare riferimento ai lavori di J. Bruner), da curricoli latenti o da pedagogie implicite o invisibili, o ancora dall'ecologia dello sviluppo umano, che privilegia la realtà ambientale per la formazione dei soggetti. Al riguardo non poteva mancare un riferi-

mento al *sauvage* dell'Aveyron e alle diverse interpretazioni mediche settecentesche sul tema.

Altre immagini del bambino sono riconducibili alle rappresentazioni sociali, che costituiscono il modo con cui una società o un gruppo esprime il proprio punto di vista sulle interazioni o relazioni che si intrattengono nel suo interno, con specifici richiami alla psicanalisi. Né mancano riferimenti a Maria Montessori, a Philippe Ariès e agli autori della più recente ed accreditata pedagogia infantile, in un ininterrotto intreccio tra teorie, immagini e pratiche educative.

Il secondo capitolo viene riservato a Loris Malaguzzi, studioso ed organizzatore di servizi educativi per l'infanzia di grandissimo spessore. Del pedagogista reggiano Elena Luciano traccia la biografia, ricordandone le prime esperienze educative fino alla realizzazione di quelle che – forse un po' enfaticamente – sono state definite “le scuole più belle del mondo”. La visione pedagogica del pensatore emiliano e le scuole per l'infanzia da lui istituite sono state oggetto di attenzione, di studio e di approfondimento in molti Paesi del mondo, ma soprattutto negli Stati Uniti d'America. In Italia le sue iniziative hanno dato un rilevante impulso allo sviluppo della normativa relativa ai servizi educativi. È in buona parte merito suo se nidi e scuole infantili sono diventati luoghi di incontro, di partecipazione e di sviluppo anche per i genitori e centri di promozione dei diritti e delle potenzialità dell'infanzia.

L'autrice si sofferma esaurientemente nell'esame della vastissima letteratura che si è occupata del pensiero e dell'esperienza malaguzziana, intendendo quest'ultima non come mera ricetta da imitare o trasferire pedissequamente in analoghe realtà educative, ma come motivo di riflessione sull'immagine del bambino che genera interesse, ammirazione e meraviglia: si tratta di una proposta organica che ha posto al centro del processo educativo la questione stessa dell'immagine del bambino e dell'infanzia, indispensabile per individuare una nuova didattica e per creare un preciso punto di incontro tra teoria e prassi.

Naturalmente l'immagine del bambino avanzata da Malaguzzi non è circoscrivibile ad una definizione univoca, ma è variamente integrabile e trasformabile, proprio perché il tema del rinnovamento dell'immagine infantile è il centro della visione pedagogica del pensatore reggiano.

Nel capitolo seguente la Luciano, dopo un ulteriore, rapido riferimento alle immagini d'infanzia in ambito internazionale, esamina diffusamente le politiche riguardanti i servizi di educazione e cura della

Comunità Europea, sottolineando come dal 1992 siano state emanate Raccomandazioni per armonizzare i programmi degli Stati membri a favore dell'infanzia.

Da allora alle Raccomandazioni si sono susseguite Dichiarazioni, Risoluzioni ed ulteriori Raccomandazioni, che hanno presentato ed evidenziato l'immagine di un bambino oggetto di diritti (soprattutto all'ascolto e alla partecipazione). La Comunità Europea, nel recepire l'importanza della formazione della prima e della seconda infanzia, si è attivata per promuovere la circolazione di una rete di riviste finalizzate alla creazione di un *forum* per sintonizzare i servizi infantili comunitari e sviluppare una politica specifica e coerente per la formazione dell'infanzia.

Anche in questo caso l'immagine di bambino cui fare riferimento è quella di Malaguzzi, con tutte le implicazioni di conoscenze, identità, valori. La Luciano riconosce l'impegno comunitario rivolto all'educazione infantile, anche se evidenzia come alcuni temi affrontati non siano privi talora di contraddizioni ed ambiguità: sicché suggerisce correttamente l'opportunità di affrontarli con maggiore cautela e sottoporli ad ulteriori analisi ed approfondimenti.

Anche la politica nazionale a favore delle istituzioni infantili ed in particolare dei nidi è oggetto di attenta disamina: dopo la creazione, nel 1925, dell'ONMI (Opera Nazionale Maternità e Infanzia) ad opera del fascismo per la tutela delle madri e dei bambini appartenenti per lo più a famiglie socialmente svantaggiate e la realizzazione di alcune esperienze di accoglienza per la prima infanzia del periodo post-bellico, l'autrice si sofferma diffusamente sulla legge 1.044 del dicembre 1971, istitutiva degli asili comunali, con un diretto appoggio del neo costituito ente regionale ed il concorso economico dello Stato. Tale disposizione normativa, ove prevalevano ancora intenti di assistenza e di custodia, ha posto tuttavia le basi per riconoscere ai servizi della prima infanzia una specifica valenza educativa.

A poco meno di cinquant'anni dalla 1.044/71, la legge 13 luglio 2015, n. 107 (la cosiddetta legge della Buona Scuola) ha istituito il sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni, che prevede un *continuum* tra i servizi educativi infantili (da 0 a 3 anni) e le scuole dell'infanzia (da 3 a 6 anni). Si è trattato di una conquista di rilevante importanza, realizzata dopo anni di sollecitazioni e di attriti, che sancisce il riconoscimento del nido come primo segmento del sistema di educazione e istruzione nazionale. Dal comma 181, lettera e, della 1.107 emerge un'immagine di bambino in grado di trovare un

proprio ruolo, un proprio spazio e una discreta autonomia rispetto all'educatore, nonché di instaurare una rete di relazioni con adulti e coetanei.

Il quarto ed ultimo capitolo è dedicato infine al rapporto tra immagini d'infanzia e pratiche educative. Sulla base di una ragguardevole letteratura successiva agli anni Ottanta del secolo scorso, Elena Luciano riserva particolare attenzione alle rappresentazioni sociali assunte dall'individuo o dal suo gruppo. Esse si strutturano nell'ambito di una rete di rapporti, modulano le condotte dei soggetti entro la rete stessa e determinano strategie educative, relazionali e valoriali per lo sviluppo e la crescita dei bambini.

Per conseguire adeguati risultati sul piano educativo si pone come indispensabile la creazione di uno specifico curriculum, che è stato sollecitato dalla predetta normativa sulla Buona scuola. Anche le antecedenti Indicazioni nazionali del MIUR (2012) auspicavano la predisposizione di progetti curricolari progressivi e continui, che non escludesero alcuna fascia d'età.

Nella formulazione collegiale del curriculum rivestono grande importanza le immagini d'infanzia dei singoli operatori, frutto spesso di esperienza e di buonsenso, che devono comunque tradursi in pratica educativa. La collegialità – sostiene l'autrice – è un aspetto fondamentale per favorire la qualità del lavoro educativo.

È proprio in un gruppo coeso e collaborativo, nel quale occorre non escludere ma favorire anche la compartecipazione dei genitori, che si creano le condizioni per garantire una buona formazione, in una logica di promozione del benessere e dell'apprendimento del bambino. L'*équipe* educativa o gruppo di lavoro si delinea pertanto come un ambito entro cui lavorare sulle immagini dell'infanzia per analizzarne il senso, i significati, le prospettive possibili.

Altrettanto importante è la documentazione pedagogica, che consente di mettere a fuoco le immagini che ciascun operatore ha di un bambino, per poi confrontarle ed organizzarle all'interno del gruppo di lavoro. Uno strumento di documentazione e valutazione degli apprendimenti dei bambini è quello delle Storie d'apprendimento, oggi assai utilizzato. Esso costituisce un mezzo mediante il quale vengono osservate, documentate e promosse le disposizioni ad imparare del bambino.

Nelle note conclusive si ribadisce che le immagini del bambino costituiscono la base per come educare: si tratta di immagini poliedriche e complesse, sempre in divenire, che hanno un rilevante impatto

sulle pratiche educative. È infatti dalle immagini d'infanzia che inizia il processo di educazione e di insegnamento.

Esse costituiscono,. Inoltre, il punto di partenza per l'elaborazione dei progetti pedagogici e dei piani per l'offerta formativa. Il volume, nonostante l'ampiezza dei temi trattati, lascia aperte molte questioni che richiedono un ulteriore lavoro di ricerca multidisciplinare, una sempre più attenta progettazione educativa a livello collegiale, il miglioramento dei piani di studio per la formazione degli insegnanti e un intreccio sempre più stretto tra teoria e prassi.

Questo importante contributo alla scienza pedagogica è il frutto maturo di attente ricerche di Elena Luciano, docente di Pedagogia generale e sociale presso l'università degli studi di Parma, e dei suoi interessi sulla pedagogia dell'infanzia e sui servizi educativi per la prima infanzia e le famiglie. Se ne consiglia la lettura agli educatori in servizio, agli studenti dei corsi di Scienze dell'educazione e della formazione, ai genitori e a tutti coloro a cui sta a cuore il mondo infantile. **(Giovanni Gonzi)**



SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,  
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno X, n. 9, Aprile – Giugno 2019, pp. 191-195

## ***SPIGOLATURE BIBLIOGRAFICHE***

---

### **1. Didattica e pedagogia speciale**

D'Ambrosio Mario (a cura di), *Fiat vox. Psicoterapia, psicodiagnostica e psicotecnologia del mutismo selettivo*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 178, €24,00 (disponibile anche in E-book)

Gabrielli Sara, *La scuola come tutrice di resilienza. Una sperimentazione condotta tra Italia e Spagna*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 152, € 17,00 (disponibile anche in E-book) (opera vincitrice della terza edizione del premio “Valeria Solesin” della Fondazione “Lavoroperlapersona”)

Gross Barbara, *Further Language Learning in Linguistic and Cultural Diverse Contexts: A Mixed Methods Research in a European Border Region*, New York, Routledge, 2019, pp. 216, £ 115

Isidori Maria Vittoria (a cura di), *La formazione dell'insegnante inclusivo. Superare i rischi vecchi e nuovi di povertà educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 184, €24,00

Lotti Antonella, *Problem-based Learning. Apprendere per problemi: guida al PBL per l'insegnante*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 200, €22,00 (disponibile anche in E-book)

Mangiatordi Andrea, *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*, Pisa, ETS, 2018, pp. 124, € 12,00 (premio Siped 2018 per il SSD M-Ped/03)

Olivieri Simonetta (a cura di), *Ragazze e ragazzi stranieri a scuola. Intercultura, istruzione e progetto di vita in Europa e in Toscana*, Pisa, ETS, 2018, pp. 310, €25,00

## 2. Pedagogia generale

Baldacci Massimo, Colicchi Enza (a cura di), *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione dei saperi*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 236, €28,00

Barioglio Marina (a cura di), *La danza delle streghe. Energie femminili per una pedagogia spregiudicata*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 214, €26,00

Fabbri Maurizio, *Oltre il disagio. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 130, €15,00

Pagano Riccardo, *Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica*, Nuova edizione, riveduta e ampliata, Brescia, La scuola, 2018, pp. 160, €14,50

Palmieri Cristina, *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 202, €26,00

Christian Simoni, *Saggezza e cura nell'azione educativa*, Milano, Vita Pensiero, 2018, pp. 240, €22,00

Roberto Travaglini, *Per una teoria dell'aikidō*, Roma, Aracne, 2018, pp. 190, €13,00

## 3. Educazione degli adulti

Borella Erika, Faggian Silvia (a cura di), *Sostenere chi sostiene. Strumenti e indicazioni per supportare chi si occupa di persone con demenza*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 122, €19,00 (disponibile anche in E-book)

Brancuccio Marco, *La formazione dell'educatore penitenziario minorile 2.0 Nuovi scenari di adultizzazione del sistema*, Roma, Aracne, 2018, pp. 336, €16,00

Castiglioni Ida, Giasanti Alberto, Natale Lorenzo (a cura di), *Il carcere in città. La voce, il gesto, il tratto e la parola, ovvero l'arte come evasione comune*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 164, €21,00

Cerrocchi Laura, Dozza Liliana (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 476, €43,00

Fornasari Alberto, *Incontri intergenerazionali. Riflessioni sul tema e dati empirici*, Pisa, ETS, 2018, pp. 208, €19,00 (premio Siped 2018 per il SSD M-Ped/03)

Garassini Stefania, *Clicco quindi educo. Genitori e figli nell'era dei social network*, Pisa, ETS, 2018, pp. 70, €10,00

Malfer Luciano ( a cura di), *New Public Family Management. Welfare generativo, Family mainstreaming, networking e partnership*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 380, €42,00 (disponibile anche in E-book)

Orsenigo Jole, *Famiglia. Una lettura educativa*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 156, €20,00

Sammut Scerri Clarissa et alii, *Intervenire dopo la violenza. Terapie per coppie e famiglie*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 226, €30,00

#### **4. La scuola**

Baldacci Massimo, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 256, €28,00

Falcinelli Floriana, Raspa Veronica (a cura di), *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 154, €20,00

Firpo Elena, *Bilinguismo e lingua dello studio*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 236, €28,00 (disponibile anche in E-book)

Negruzzo Simona, Piseri Maurizio (a cura di), *I diari di Pietro Zani. Vita e pensiero di un maestro nella Lombardia dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 1076, €85,00 (disponibile anche in E-book)

Silva Clara, Sharmad Nima, Calafati Claudia (a cura di), *La qualità educativa dei servizi per la prima infanzia. Un percorso di ricreazione nei servizi gestiti dal consorzio Co&Co*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 118, €14,00

#### **5. Storia della pedagogia e dell'educazione**

Beseghi Emma, Pironi Tiziana (a cura di), *Research in Progress. A cent'anni da Democrazia e educazione di John Dewey*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 295, disponibile in open access

Bertoni Jovine Dina, *L'educazione democratica. Scritti scelti di Pedagogia e didattica*, Introduzione e cura di Edoardo Puglielli, Roma, edizioni Conoscenza, 2019, pp. 310, €15,00

Gabusi Daria, *I bambini di Salò. Il ministro Biggini e la scuola elementare della RSI*, Brescia, La Scuola, 2018, pp. 620, €37,00

Lo Piccolo Benedetto, *Interpretazione pedagogica del pensiero di Seneca*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 242, € 20,00 (disponibile anche in E-book)

Lombardo Radice Giuseppe, *Storia della pedagogia cristiana*, a cura di Giacomo Cives, Roma, Anicia, 2018, pp. 136, €19,00

Maldella Laura, *Sull'Alphabeto christiano di Juan De Valdes*, Presentazione di Francesco Mattei, Roma, Anicia, 2018, pp. 294, €28,00

Pseudo Boezio, *De Disciplina Scholarium*, a cura di Edda Ducci, Presentazione di Cosimo Costa, Roma, Anicia, 2018, pp. 170, €21,00

Salmeri Stefano, *Chassidismo e eticità. Tra educazione e nuova paideia*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 102, €14,00

## **6. Storia, narrativa e politica, storia della scuola, delle istituzioni scolastiche e della politica scolastica**

Adorni Daniela, Belligni Eleonora (a cura di), *Prove di libertà, Donne fuori dalla norma. Dall'antichità all'età contemporanea*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 208, €27,00 (disponibile anche in E-book)

Antoniazzi A. (a cura di), *Scrivere, Leggere, raccontare. La letteratura per l'infanzia tra passato e futuro. Studi in onore di Pino Boero*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 322, €34,00

Bianchi Luigi, *La dignità globale. Un mondo dell'uomo per l'uomo*, Pisa, ETS, 2018, pp. 100, €12,00

Boero Pino, Fochesato Walter, *L'alfabeto di Gianni*, Belvedere Marittimo (CS), Coccole Books, 2019, pp. 136, €10,00

Bruno Danilo, *L'altro Risorgimento. Mazzini tra autogestione operaia e femminismo*, Roma, Aracne, 2019, pp. 84, €10,00, €6,00 (formato PDF)

Favaro Graziella, Negri Martino, Teruggi Lilia Andrea, *Le storie sono un'ancora*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 162, €19,00

Codeluppi Vanni, Grasso Aldo (a cura di), *Olocausto: la TV sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 88, €13,00 (disponibile anche in E-book)

Ferrando Anna, *Cacciatori di libri. Gli agenti letterari durante il fascismo*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 304, €37,00 (disponibile anche in E-book)

Finelli Michele, *Un amministratore moderno. Guelfo Guelfi e l'etica mazziniana nell'Italia monarchica (1837-1911)*, Pisa, Pacini Editore, 2018, pp. 144

195- Spigolature

Onida Valerio, Piumini Roberto, Luzzati Emanuele, *Il libro della Costituzione*, Casale Monferrato, Edizioni Sonda, 2019, pp. 128, € 15,00

Pellegrino Anna (a cura di), *Viaggi fantasmagorici. L'odeporica delle esposizioni universali (1851-1940)*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 244, €30,00 (disponibile anche in E-book)

Siragusa Danilo, *Lo storico e il falsario. Rosario Gregorio e l'arabica impostura (1782-1796)*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 464, €48,00 (disponibile anche in E-book)

Verardo Fabio, *I processi per collaborazionismo in Friuli. La corte d'Assise Straordinaria di Udine (1945-1947)*, Milano, FrancoAngeli, 2018, pp. 278, €32,00 (disponibile anche in E-book)

Vissio Gabriele (a cura di), *Terapia dell'umano. Filosofia, Etica e cultura della cura*, Pisa, ETS, 2018, pp. 222, €21,00

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia,  
Suppl. di “Ricerche Pedagogiche”  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XI, n. 9, Gennaio – Giugno 2019, pp. 197-198

## Collaboratori

A questo numero hanno collaborato, oltre il direttore e alcuni componenti della redazione della rivista,

**Pablo Celada Perandones**, professore all'università di Burgos, tra i suoi recenti lavori si ricordano: *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*, UVA/SEDHE/CEINCE, El Burgo de Osma, 2011, 2 v.; *Entre el olvido y la memoria. Educación, mitos y realidades*, Valencia, Tirant lo blanch, 2018.

**Antonio Corsi**, già dirigente scolastico e comandato presso la Facoltà di Magistero di Firenze, è autore di *Pascoli e il Risorgimento: il Vate e l'educatore. Appunti per un saggio*, Lucca, Maria Pacini Fazzi, 2017.

**Antonia Criscenti**, attuale vicepresidente del Cirse, insegna Storia della Pedagogia all'Università di Catania. Studiosa del pensiero educativo francese e interessata alla questione dell'emancipazione femminile, tra i suoi recenti lavori si ricorda *Dai critici del sistema, ai descolarizzatori, ai tentativi di democrazia partecipata. Bilancio di un progetto politico, sociale e pedagogico* nel volume collaborativo a cura di L. Todaro, *Cultura pedagogica e istanze di emancipazione tra gli anni '60 e '70 del Novecento*, Roma, Anicia, 2018.

**Dario De Salvo** insegna Storia dell'educazione all'Università di Messina. Tra i suoi lavori recenti: *La pedagogia del reale di Vincenzo Cuoco*, Lecce, Pensamultimedia, 2016. Nel 2019 ha ricevuto il Premio CIRSE per il miglior articolo in lingua straniera con il contributo *Love, peace, nature. Rural schools of Montesca and Rovigliano*, pubblicato sulla rivista “History of Education & Children's Literature”.

**Michel Ostenc**, storico, già docente all'Università di Angers, si è occupato del Fascismo in Italia, con particolare attenzione all'educazione ed alla scuola italiane del periodo. I suoi saggi sono stati spesso

tradotti in lingua italiana, come, ad esempio, il ben noto *La scuola italiana durante il fascismo*, Bari, Laterza, 1981; *L'educazione in Francia (1870-1968)*, Lecce, PensaMultimedia, 2017. Tra i suoi lavori recenti si ricordano *Mussolini. Une histoire du fascisme italien*, Paris, Éditions Ellipses, 2013 e *Ciano. Le gendre de Mussolini*, Paris, Éditions Perrin, 2014.

**Silvia Marina Scandurra**, assegnista di ricerca e docente a contratto di Storia della scuola e delle Istituzioni educative presso l'Università degli Studi di Catania, è autrice, tra l'altro, di *Scuola e Lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento in Italia dall'Unità ad oggi*, Fondazione Nazionale "Vito Fazio Allmayer", Palermo 2019.