

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

*Rivista di Politica, Educazione e Storia*

**2020**

---

Gennaio - Giugno 2020

**a. XII-n. 11**

---

Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica

dall'ANVUR per l'Area 11

ISSN 2611- 2213 (online)

Clicca qui per scaricare le "Norme per i Contributori

## **Dossier**

---

### ***SCUOLA E LAVORO***

*Modelli formativi tra passato, presente e futuro*

Catania, 15/16 maggio 2019

Atti del Convegno Spes / Fird-Unict

a cura di  
Letterio Todaro e  
Stefano Lentini

## SOMMARIO

Anno XII, n.11, gennaio – giugno 2020

<b>Dossier:</b> Atti del Convegno Spes <i>SCUOLA E LAVORO Modelli formativi tra passato, presente e futuro</i> Catania, 15/16 maggio 2019 Atti del Convegno Spes / Fird-Unict a cura di Letterio Todaro e Stefano Lentini	5
<b>Premessa</b> Antonia Criscenti, <i>Scuola e lavoro: ragioni e prospettive</i>	7
<b>Presentazione</b> Letterio Todaro e Stefano Lentini, <i>Presentazione del Dossier</i>	13
<b>Contributi</b> Giovanni Genovesi, <i>Scuola e lavoro: cenni di storia e problemi epistemologici dell'oggi</i>	19
Luciana Bellatalla, <i>Il lavoro nel modello educativo deweyano</i>	35
Letterio Todaro, <i>Il lavoro a scuola? Il dibattito pedagogico nel tardo Ottocento italiano e l'originale contributo di Emanuele Latino</i>	53
Silvano Calvetto, <i>Il tempo del ritorno. Le politiche di assistenza ai reduci dopo il 1945</i>	71
Roberta Piazza, Simona Rizzari, <i>Apprendere tra università e lavoro: la formazione dei mentori nei percorsi di apprendistato. Il progetto ApprEnt</i>	97
Silvia Annamaria Scandurra, <i>Occupazione, Occupabilità e Sistema Duale: il valore pedagogico e formativo del lavoro</i>	123

<b>Articoli</b>	
Michel Ostenc, <i>Vichy et la jeunesse: idéologies, hommes et organisations (1940-1944) (I)</i>	141
Vincenzo Sarracino, <i>La pedagogia di Anton S. Makarenko cento anni dopo. Attualità e inattualità di un modello educativo</i>	157
Piergiovanni Genovesi, “ <i>Roma nel mondo</i> ”. <i>La romanità fascista sui banchi di scuola</i>	175
<b>Finestra sulla storia e sull’educazione</b>	197
Giovanni Genovesi, <i>Montaigne verso la Scienza dell’educazione</i>	
<b>Documenti</b>	
Robert R. Rusk, <i>The Doctrines of the Great Educators, Chapter VI – Milton</i>	201
<i>Una grida pisana per la peste del 1631</i>	209
<b>Spigolature bibliografiche</b>	211
<b>Collaboratori</b>	217
<i>Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review</i>	

# SPES

## Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica  
dall'ANVUR per l'Area 11  
(on line, ISSN 2533-1663)

### Direttore Responsabile

Giovanni Genovesi  
gng@unife.it

**Direzione e Amministrazione:** SPES – [www.spes.cloud](http://www.spes.cloud)

**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 Lore – Università di RomaTre, Stefano Oliverio – Università di Napoli Federico II, Vincenzo Sarracino – Università Suor Orsola Benincasa Napoli.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XII, n. 11, gennaio – giugno 2020, pp. 7-11

## Scuola e lavoro: ragioni e prospettive

Antonia Criscenti

Questo volume, gentilmente ospitato dai professori Giovanni Genovesi e Luciana Bellatalla, per il periodico della “Società di Politica, Educazione e Storia”, da essi animata riccamente, ripercorre le fasi fortunate delle giornate di studio celebrate presso l’Università di Catania, in partenariato con la SPES, appunto, su un tema che a mio avviso costituisce lo snodo della crisi etico-sociale in cui da molti decenni si trovano angustamente costrette più generazioni di italiani. La scuola, patrimonio sociale di un Paese, è certamente il luogo dove si prepara il futuro dello stesso Paese e degli uomini, dei cittadini che lo vivono.

Ecco, la scuola è il luogo istituzionale dove si trasmette la cultura, storica e sociale, elaborata funzionalmente alla soddisfazione dei bisogni della comunità in cui essa viene prodotta, accolta e diffusa. Essa intreccia, dunque, bisogni e valori, esigenze naturali e prospettive etiche, è così che la cultura può ben dirsi, anche, il risultato del prodotto storico del lavoro dell’uomo.

Qui, scuola e lavoro, educazione e economia si intersecano, l’una funzionalmente all’altra.

1. *La nuova cultura del lavoro fra apprendistato e formazione. Modelli, figure e luoghi nella storia della pedagogia e dell’educazione (700-800-900).*

Si tratta del tema e del titolo del progetto dipartimentale (FIRD), finanziato dall’Ateneo catanese, che ho coordinato e diretto, e che ha utilizzato questo momento aggregativo di forze accademiche e scolastiche per confrontare posizioni, limiti, risorse, proiezioni, alternative.

Abbiamo voluto con questo progetto sottolineare, insieme, un valore e una prospettiva: storico l’uno, comparativa l’altra, rispetto alla valenza formativa del lavoro nella storia sociale, dando rilievo sia alle esperienze sviluppate in ambito scolastico, sia a quelle riguardanti l’ambito extrascolastico, o territoriale. Al mondo del lavoro, come

luogo formativo, s’era rivolto Antonio Santoni Rugiu<sup>1</sup>, nei lontani anni Settanta, ed aveva lamentato l’assenza di interesse della storiografia pedagogica nazionale per il cosiddetto “apprendimento informale”. Le giornate catanesi hanno rilanciato il tema, coinvolgendo chi di questo tema si è reso attento interprete. Così, colleghi di molte parti d’Italia, delle università italiane, si sono incontrati per tentare vie non utopiche e non residuali di quel tentativo, costante nella storia, di far diventare la scuola volano di crescita.

## 2. Scuola-lavoro, educazione-società

Quasi sia una scoperta, qualcuno oggi prova a puntare sull’idea che “lo studio rende liberi e che ciò non sia un’utopia”<sup>2</sup>, ovvero, che l’unico mezzo per vivere la libertà della democrazia sia lo studio, il sapere, la conoscenza. Ma, già nel 1835 Alexis de Tocqueville scriveva che la “democrazia è il potere di un popolo *istruito*”<sup>3</sup>, come dire, senza sapere, nessuna democrazia; e non è certo il caso di scomodare l’*idéologue* Condorcet che questo ‘imperativo’ aveva già lanciato per la rivoluzione: “ ... libertà e istruzione sono sempre state reciproche ... in tutte le epoche storiche gli sforzi volti a soffocare la libertà sono sempre stati accompagnati dal tentativo di limitare l’estensione della conoscenza; ecco perché l’elevazione culturale, premessa e conseguenza della libertà, consentirà il progresso civile e sociale...

<sup>1</sup> Di Antonio Santoni Rugiu, fra i numerosi interventi sull’argomento, si vuole indicare la innovativa opera manualistica *Storia sociale dell’educazione*, Milano, Principato, 1979, e *Breve Storia dell’educazione artigiana*, Roma, Carocci, 2008; per uno studio critico sull’autore: C. Betti, G. Bandini, S. Oliviero (a cura di), *Educazione, laicità e democrazia. Tra le pagine di Antonio Santoni Rugiu*, Milano, Franco Angeli, 2014.

<sup>2</sup> Parole di Antonio Presti che, dal 25 al 27 maggio 2017, in concomitanza “tattica” del Vertice dei Capi di Stato e di Governo del G7 di Taormina, che ha visto discutere sui problemi delle maggiori economie industrializzate, ha organizzato un evento culturale teso a valorizzare la cultura e l’arte espressa da alcuni territori siciliani. L’evento ideato da Presti, artista e mecenate catanese, Presidente della Fondazione Fiumara D’arte, è stato denominato “G37 Il Summit della Poesia”, il cui tema, “La Potenza della Conoscenza”, punta sul ruolo indispensabile dell’educazione, del sapere, della scienza, dell’arte e della bellezza per uno sviluppo sostenibile, incentrato sui valori umani, ormai sacrificati alle logiche economico-finanziarie.

<sup>3</sup> A. de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*, Paris, Gallimard, 1835-40, 2 voll., tr.it. *La democrazia in America*, a cura di N. Matteucci, Torino, Utet, 2007 (I edizione italiana, traduzione e cura di G. Candeloro, Bologna, Cappelli, 1932, 3 voll.).

l'avanzamento della scienza, il miglioramento nei costumi, nelle leggi, nella pratica della giustizia ...”<sup>4</sup>.

È proprio così, quando parliamo di scuola, parliamo del *topos* ideale e reale del sapere, della conoscenza, della scienza, della formazione dell'uomo; parliamo di comunità, di luogo in cui la coscienza prende forma e vita, consentendo a ciascuno di sentirsi parte integrante della storia del proprio Paese, della piazza della propria città, della strada, che porta a comprendere l'esistenza. Purtroppo, la realtà politica, economica, sociale, e, anche, non senza *contradictio in terminis*, la *realtà virtuale*, ci consegnano, nei fatti, il depotenziamento delle due agenzie che, pur con le inevitabili fragilità, costituiscono il nucleo della formazione delle identità: famiglia e scuola. La consapevolezza che il progresso dell'umanità si basi sulla condivisione delle conoscenze e sull'unione di intelligenze, oggi, si scontra con una tendenza, forse intenzionale, che vede prevalere la *dittatura dell'ignoranza*, diffusa e dominante presso le nuove generazioni. Fra i banchi di scuola, in casa, si vede demolire la comprensione e il ragionamento, a favore di un'informazione prelevata da *internet*, senza quell'armamentario concettuale che è stratificazione cognitiva e antidoto contro l'ignoranza. Si tratta di emergenze dovute all'estendersi e al cronicizzarsi delle cosiddette “povertà educative”, che si devono, dobbiamo fronteggiare nella speranza di arrestare fenomeni e processi che rischiano di divenire irreversibili. Identità e appartenenza, due dimensioni valoriali fondative della persona, oggi rischiano di dissolversi nella rete digitale, dove il comando del *like* esercita il suo potere indisturbato. Eppure, tutti siamo ormai consapevoli del fatto che occorra restituire un ruolo a tutti quegli insegnanti che rappresentano lo scheletro di una società robusta, dove rigore, educazione e disciplina non possono essere scambiati per soprusi, o, per violazione di diritti. Lo scriviamo oggi - lo abbiamo detto dentro le aule in cui per anni ci siamo impegnati a fare “formazione educativa” -, che occorre costruire una sorta di ‘complicità’ culturale, utile a creare massa critica e allungare quella filiera educativa che parte dai divani delle nostre case e attraversa scuole, associazioni, parrocchie. Ormai, mi sorprendo sempre più incline ad atti-

<sup>4</sup> M.J.A.N. Caritat de Condorcet, *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique*, Paris, Didier et Cie, Libraires-Editeurs, 1883, tr. it. V. Fontebasso, *Rapporto sull'organizzazione generale dell'istruzione pubblica*, in B. Baczkó, *Un'educazione per la democrazia. Testi e progetti del periodo rivoluzionario*, Padova, Casadeilibri, 2009, p. 106.

vare il tasto “off”, per uscire dal perenne stato “on-line” e per trarmi fuori dalla rete a maglie strette in cui ci troviamo intrappolati, e immagino più efficace e costruttivo tornare ad ascoltare i semplici toni (e i gesti) educativi di un nuovo maestro Manzi.

Herbert Marcuse, che nessuno dei giovani, anche studiosi, ormai, “frequenta”, o, forse, addirittura, conosce, ci allertava su quel tentativo della sur-modernità di costruire uomini come “docili robot”, non prevedendo bene come e quanto sarebbe stata avverata e oltrepassata la sua previsione di costruzione di un mondo di “schiavi felici”, manipolati dai poteri illusori del nuovo millennio.

Ecco, la scuola, oggi, può farcela da sola? Può, attraverso il nuovo paradigma della produttività, del nesso scuola-impresa, scuola-lavoro recuperare quel progetto di civiltà, matura e illuminata, cui proprio Marcuse e tutta la Scuola di Francoforte avevano dato corpo culturale, vagheggiandone un *telos* etico-politico? E, ancora, come ebbi a scrivere recentemente<sup>5</sup>, cosa si chiede, oggi, alla scuola? È sempre, la scuola, il luogo primario ed essenziale di alfabetizzazione, di apprendimento dei saperi, della lingua, della tecnica, delle regole e dei ruoli sociali? Oppure, a sostituirla, vi è qualche più semplice via surrogatoria per raggiungere questi obiettivi? È, ancora, motore di progresso, centrale di trasformazione, perno dell’elevazione culturale, o, è divenuta essa stessa “baricentro di regresso”<sup>6</sup>? Quali sono i suoi strumenti per intercettare le esigenze storico-culturali, i bisogni socio-produttivi, per le cui soddisfazioni essa dovrebbe approntare adeguati e aggiornati percorsi di autentica *Bildung*?

Di più, interrogativi, non solo miei, spingono a verificare se la scuola *ci* rappresenti, in termini di proiezione civica, etica e sociale, e se essa, “riflesso simmetrico della società”, “laboratorio” di democrazia<sup>7</sup>, sia davvero il luogo di costruzione del futuro sviluppo dell’umanità. E, se sia possibile considerarla, con il nostro Lucio Lombardo Radice, *motore di cambiamento*; si tratta del ruolo trasformativo che la scuola (e l’educazione), grazie all’apporto della scienza, autentica forza rivoluzionaria, deve svolgere, e su cui la politica governativa di un

<sup>5</sup> Prefazione a S.A Scandurra, *Scuola e lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento in Italia dall’Unità ad oggi*, Palermo, Fondazione Nazionale “Vito Fazio Allmayer”, 2019, p. 9.

<sup>6</sup> G. Benedetti, D. Coccoli, *Gramsci per la scuola*, Roma, L’Asino d’oro Edizioni, 2018, Prefazione di M. Revelli, p. IX.

<sup>7</sup> J. Dewey, specialmente in *The School and Society* del 1899, tr.it. *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1953.

Paese democratico dovrebbe puntare. Ci si trova dinanzi ad una *teoria forte della scuola*<sup>8</sup>, che la pone, in quanto “struttura”, correlata al grado di sviluppo delle forze produttive, ovvero, un’istituzione pronta a guidare il cambiamento.

La scuola di oggi va pensata nel futuro, viceversa, *il futuro non sembra pensabile senza scuola*<sup>9</sup>. La scuola è il luogo nel quale si compie la crescita dei poteri di ragionamento, dell'educazione dell'intelligenza, requisito di base per la formazione di capacità critiche. Essa è una istituzione che appartiene al futuro, per sua intima natura, rappresenta, cioè, lo spazio e il tempo giusti per interrogarsi sulla efficacia e sulla utilità che un sapere, una capacità, una qualità del carattere, affinati durante la formazione, possano avere nel momento in cui saranno impiegati, quando diverranno operativi, a distanza di “dieci, venti, trenta anni, o più”<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> L. Lombardo Radice, *Educazione e rivoluzione*, Roma, Editori Riuniti, 1976, p. 13.

<sup>9</sup> *Ivi*, pp. 12-15, *passim*.

<sup>10</sup> *Ibidem*.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XII, n. 11, gennaio – giugno 2020, pp. 13-15

## Presentazione

Letterio Todaro, Stefano Lentini

Il presente numero della rivista SPES propone ai lettori una serie di saggi, riuniti in un corpus unitario, i quali hanno come loro occasione di genesi, lo svolgimento di un Convegno di Studi tenutosi presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania, il 15 e il 16 maggio del 2019.

Il Convegno di Studi si proponeva al pubblico con il titolo, *Scuola e lavoro. Modelli formativi tra passato, presente e futuro* e nasceva da un'iniziativa congiunta della Società di Politica Educazione e Storia e dal gruppo di ricercatori operanti all'interno del Progetto di Ricerca Fird 2017, dell'Ateneo di Catania, impegnati sul tema *La nuova cultura del lavoro fra apprendistato e formazione. Modelli, figure e luoghi nella storia della pedagogia e dell'educazione ('700-'800-'900)*.

L'architettura del Convegno di Studi rifletteva, dunque, inserendoli dentro uno schema organico, i principali temi di indagine portati avanti nello svolgimento di un progetto di ricerca di natura storico-pedagogica, rinnovando l'obiettivo di analizzare e diffondere un ventaglio di problematiche attinenti la valenza formativa del lavoro nella storia sociale dell'Europa moderna e contemporanea, all'interno di una prospettiva di studio che intendeva considerare sia le prassi di tipo formale e scolastico, sia quelle informali ed extrascolastiche.

A tal proposito, non c'è dubbio che il nodo formazione/lavoro rappresenti una questione centrale nell'ambito della cultura moderna dell'educazione, per i suoi molteplici risvolti, simbolici e materiali. Tanto per restare alla storia nazionale, basterà appena accennare alla enunciazione del primo principio fondante la nuova Repubblica Italiana, e stante a base della nuova Costituzione democratica italiana, la quale avvia la propria professione di valori in una rifondata comunità nazionale, affermando, in primis, il principio generativo-sociale del lavoro.

La centralità simbolica del lavoro nel progetto di istituzione di una società democratica, il suo costituirsi a paradigma formativo, segnano, pertanto, in maniera inequivoca il progetto formativo centrale su cui si costoituisce la Repubblica Italiana.

Il connubio educazione/lavoro, rimasto al centro del dibattito pedagogico per diversi decenni dopo il varo della Costituzione Repubblicana ha assistito, successivamente, a un oscuramento/appannamento del suo significato, specialmente con il passaggio verso le stagioni del post-ideologico.

Eppure, nonostante tutti gli appannamenti, la questione del lavoro e delle sue implicanze etico-sociali e formative riemerge periodicamente con forza, ripresentandosi sempre con nuove provocazioni nella manifestazione delle sue evidenti accezioni pedagogiche, richiedendo ogni volta un necessario approfondimento di carattere storico/teorico, per comprenderne le mutazioni rispetto a un mondo in continuo cambiamento.

La complessa problematica che riguarda il rapporto formazione/lavoro/cultura nel mondo di oggi richiede specialmente il necessario recupero di un discorso storico, che chiama in causa da protagonisti tanto una storia della cultura pedagogica, quanto una storia sociale dell'educazione.

I temi sviluppati dentro il presente numero monografico e proposti dagli autori in forma di saggio, testimoniano l'alto spessore del dibattito scientifico che ha caratterizzato le intense giornate di studi catanesi, e manifestano la vitalità di un problema, quello del rapporto "scuola-lavoro", di grande attualità e di grande interesse.

Il saggio di Giovanni Genovesi offre uno sguardo di lunga durata sul rapporto scuola-lavoro nella storia sociale, segnando, con brevi cenni storici, le tappe più significative di un dibattito scientifico animato dagli interventi di intellettuali e studiosi di grande spessore, come Immanuel Kant, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Wilhelm August Fröebel, Karl Heinrich Marx Marx, Georg Michael Kerchensteiner, John Dewey, Maria Tecla Artemisia Montessori, Nadja Krupskaja, Aristide Gabelli, interessati a valorizzare il lavoro come momento centrale dell'educazione, ma senza una decisa introduzione del lavoro nel curriculum. Impostato su una *decisa biforcazione* tra

scuola classica e scuola professionalizzante, fin dall'Unità, il sistema scolastico del nostro Paese non è stato in grado di elaborare un valido progetto formativo teso a valorizzare il lavoro in funzione autenticamente "educativa", anche sotto la spinta di sollecitazioni socio-politiche mirate alla distinzione tra il meno qualificante "lavoro manuale" e il più elitario "lavoro intellettuale".

A questa analisi storico-critica, Genovesi aggiunge in conclusione alcune proposte, sulla base di una lucida riflessione sull'attuale progetto di alternanza scuola-lavoro, poco centrato sulla necessità di costruire una scuola a "modello pedagogico", perchè modellato sulle repentine e cangianti richieste del mercato: insomma, una scuola "senza *scuolità*".

Si tratta di un modello di scuola lontano anni luce da quello teorizzato da John Dewey, che Luciana Bellatalla riprende nelle linee essenziali, per svilupparle nel suo interessante saggio. A che serve la scuola per Dewey? La scuola è il luogo in cui si devono mettere in atto strategie formative che, migliorando i soggetti, gettano le basi per migliorare l'intera società, e, in quanto tale, non può essere considerata un corpo separato dal resto del mondo sociale. Ma soprattutto, la scuola deve giovare dei progressi tecnici che si realizzano al di fuori di essa, e "non può sottomettersi ai principi o ai criteri economici o, peggio, economicisti". La prospettiva deweyana valorizza la dimensione pedagogica del rapporto "lavoro-educazione" e si declina – come efficacemente sintetizza Bellatalla – sulla unità dell'esperienza (e cioè sulla indebita separazione tra utile e culturale), sulla unitarietà dell'educazione (e cioè sull'indebita distinzione tra manualità e intellettualità), sull'unitarietà della condizione umana (e cioè sull'indebita sperequazione della condizione del lavoratore).

Si delinea, in tal modo, il valore pedagogico del lavoro nella scuola, tema che Silvia Annamaria Scandurra introduce e sviluppa nel suo saggio, con una breve ma efficace analisi storico-critica che parte dalla nuova visione del rapporto "uomo-lavoro" affermatasi con il paradigma di produzione fordista, caratterizzato da un modello di razionalizzazione del lavoro fondato sull'*adattamento* del lavoratore alle richieste dell'impresa, i cui effetti si sono immediatamente riverberati sul rapporto "lavoro-formazione". La *flessibilità*, presto tradotta, da un mercato in continua evoluzione, in una *precarizzazione permanente*, ha posto al centro delle più recenti politiche comunitarie europee il nesso formazione-lavoro: l'*occupabilità*, definita come la capacità del-

le persone di essere occupate, di cercare e mantenere un impiego, sostenuta da programmi educativi finalizzati ad ottimizzare il successo lavorativo dell'uomo, ha finito per generare un modello *domandista*, che “funzionalizza” la persona (e i suoi bisogni formativi) alle esigenze di mercato.

Rilanciando il tema del rapporto scuola-lavoro sotto una più ampia prospettiva storico-politico-sociale, Letterio Todaro richiama alla memoria la figura di Emanuele Latino, già professore di Pedagogia presso la Regia Università di Palermo, la cui opera riecheggia e porta ad effetto di sintesi l'evoluzione di un dibattito, sempre più serrato nella pedagogia italiana di fine Ottocento, che ricollega tale tematica alla più ampia “questione sociale”. Fondatore dell'*Archivio di Pedagogia e Scienze Affini*, giornale di cultura pedagogica ispirato allo schema della scienza positivista, Latino fu impegnato nella sistematica attività di osservazione, in chiave comparativa, dei sistemi scolastici dei più avanzati Paesi Europei e d'oltre Oceano; il costante studio/confronto con le esperienze internazionali lo portò ad ipotizzare l'impostazione di un sistema educativo che, puntando su un certo impianto formativo da avviare sin dalla scuola dell'infanzia, potesse portare ad una risoluzione positiva delle tensioni sociali “operando sugli effetti virtuosi provenienti da una benefica integrazione fra scuola e lavoro”.

Sempre sullo sfondo della più ampia questione sociale, il nesso lavoro-formazione viene affrontato da Silvano Calvetto, nel suo saggio dedicato alla questione dei reduci della seconda guerra mondiale, il cui ritorno costituì un problema di grande portata per la classe dirigente italiana impegnata nella difficile transizione del Paese dal fascismo alla democrazia. In tale frangente storico, i temi del lavoro e della formazione occuparono un ruolo centrale, al punto da rivoluzionare il concetto stesso di assistenza sociale, in quanto la risposta dello Stato alle emergenze più immediate dei reduci di guerra non si limitò alla concessione di sussidi e di agevolazioni economiche, ma, con una prospettiva lungimirante, puntò alla via pedagogica per il reinserimento sociale degli ex combattenti. Su questa linea interpretativa, iniziative formative mirate, come i “Convitti-scuola della Rinascita”, rappresentarono esperienze pedagogiche costruite sul nesso lavoro-formazione con l'obiettivo di costruire una scuola e una società democratiche.

Roberta Piazza e Simona Rizzari gettano infine uno sguardo al “futuro”, analizzando il tema del rapporto tra università e lavoro, a partire dall’analisi del rapporto tra conoscenza teorica, propria della formazione universitaria, e conoscenza pratica, propria del mondo del lavoro, per sottolineare la necessità dell’università di ripensare e adattare i saperi e le conoscenze alla possibilità di una loro applicazione consapevole da parte degli studenti, all’interno dei contesti lavorativi nei quali andranno ad inserirsi. L’apprendistato di alto livello rappresenta oggi una modalità formativa in grado di realizzare una efficace connessione tra teoria e prassi, grazie al supporto di figure esperte che guidano e accompagnano il processo formativo sia all’interno del luogo del lavoro (mentore) che nell’istituzione accademica (tutor). Su tali temi si focalizza il progetto *KA3 Refining HE Apprenticeships with Enterprises in Europe – ApprEnt* (2017-2019), guidato da EUCEN (il Network per la formazione continua universitaria), oggetto di analisi nel saggio di Piazza e Rizzari, le quali concentrano l’attenzione su uno dei più significativi risultati del progetto, ovvero la formazione professionale dei “mentori” e la possibile applicazione del prototipo del corso, opportunamente adattato, nel contesto italiano.

## **Scuola e lavoro: cenni di storia e problemi epistemologici dell'oggi**

Giovanni Genovesi

*Le presenti note, partendo dal significato etimologico di scuola, indicano alcuni momenti, dal Quattrocento ai nostri giorni, in cui il rapporto della scuola con il lavoro si è rivelato un aspetto fondante della scuola stessa, senza essere però mai considerato una disciplina teoretica e interagente con le discipline tradizionali. Oggi l'alternanza scuola-lavoro sembrerebbe aprire orizzonti nuovi, ma è necessaria una riflessione più attenta perché essa non si sta muovendo nella direzione di una scuola oggetto, insieme all'educazione, della scienza dell'educazione. L'articolo cerca di chiarire che senza la scienza dell'educazione, la scuola e l'educazione non avranno mai un rapporto veramente educativo.*

*The present note, starting from the etymology of the word "school", is a survey of some moments, since the 15<sup>th</sup> century until now, in which the relationship between schooling and working activities has been considered as a fundamental aspect of the schooling itself, but not however a theoretical discipline, interacting with traditional disciplines. Today the alternation between school and work activities would seem to open up new horizons, but a more careful analysis is required because new direction does not move toward a school which is the object, together with education, of the science of education. These pages aim at clarifying that without the science of education, school and education will never have a truly educational relationship.*

*Parole chiave: Scuola, Lavoro, Storia, Educazione, Scienza dell'educazione*

*Keywords: School, Working activity, History, Education, Educational science*

### 1. *Premessa*

La mia relazione di apertura di questo seminario ne tocca alcuni aspetti centrali, quali alcuni cenni sulla storia della scuola, il posto che in essa dovrebbe occupare il lavoro, il ruolo della politica e, infine, la necessaria funzione dell'aspetto epistemologico.

Tutti questi aspetti si intrecciano e interagiscono in maniera così stretta al punto che si intersecano costantemente in modo diretto o implicito. E sono così tanti i chiarimenti da apportare che rimando per questo a due miei saggi<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Per un approfondimento dei principi che sorreggono queste note, cfr. G. Genovesi, *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in "Rassegna di Pedagogia",

Ho preso spunto dal nome che storicamente è stato imposto alla scuola nel mondo occidentale. Un nome particolarmente felice, per un verso, visto che ne mette in evidenza la necessaria assenza di preoccupazioni circa la sopravvivenza che richiede il funzionamento della scuola<sup>2</sup>, ma che, per altro verso, offre il destro, in modo smaccato, alla politica perché manipoli in direzione fortemente classista la funzione della scuola, escludendone chi deve lavorare per sopravvivere.

Il problema che nasce da una simile presa di posizione, che come la fortunata appellazione della scuola durerà per secoli fino ai giorni nostri, prevarica inevitabilmente il concetto di educazione mancando sia il principio di inclusione che lo guidi e, nella fattispecie, il concetto di lavoro senza il quale qualsiasi formazione è monca.

Ecco, allora, farsi avanti la necessità di affrontare il problema scuola dal punto di vista epistemologico, teoreticamente più complesso perché mette in gioco non solo la scuola ma anche l'educazione che essa intende trasmettere non tanto come formazione particolare (il contadino, l'artigiano, il guerriero, il sacerdote, ecc.) ma come formazione dell'individuo costantemente in cerca della padronanza di sé.

Il discorso, dunque, si allarga e mette sul tappeto le domande su cosa sono l'educazione e la scuola, se esse sono solo dei *fenomeni* o anche dei *noumeni* che fanno loro da guida e da bussola.

A questo punto, il problema epistemologico è ineludibile, perché dobbiamo sapere come gestire queste due realtà così importanti che se ne trovano tracce fin dagli albori della presenza articolata in vari settori di azione dell'uomo.

La relazione cerca di cogliere delle possibili risposte, non certamente esaustive, ma che siano di aiuto nell'affrontare i problemi che nella e per la scuola si presentano oggi come impellenti. Tuttavia è necessario premettere che il tutto può essere intrapreso solo se si profila e si cerca la necessaria collaborazione della politica. Scrivevo in uno degli ultimi fascicoli di "Ricerche Pedagogiche":

“Io credo che il rapporto tra educazione e politica intesa appunto come attività centrata al benessere della *polis*, sia un aspetto fonda-

a. LXXV, n. 1-2, gennaio-giugno, 2017 e, con più aspetti trattati, Idem, *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, in particolare alla Parte Terza sulle questioni epistemologiche dell'educazione.

<sup>2</sup> Ma non si dimentichi che già Dante mette in caricatura l'accidia che genera il prendere alla lettera il nome *scholè* come momento dell'ozio, nel personaggio di Belacqua, il neghittoso liutaio fiorentino (Cfr. *Divina Commedia, Purgatorio*, canto IV, vv. 106-135).

mentale per capire la salute e, di conseguenza, la positiva funzionalità dell'una e dell'altra. Non è certo un caso che uno dei più grandi pensatori dell'umanità, Platone, abbia messo a base della sua *Politeia*, ossia dello Stato ideale descritto nel suo dialogo *La Repubblica*<sup>3</sup>, proprio la *paideia*, l'educazione ideale perseguita dalle pratiche fattuali delle scuole. Ma non solo: il saggio governante di questa *polis* non potrà essere altro che il filosofo, colui che per tutta la vita persegue la *paideia* sapendo che non potrà mai raggiungerla, ma quella sua perenne *venatio sapientiae*, caccia alla conoscenza, per dirla con Cusano, lo renderà capace di amministrare la città... Educazione e politica corrono sullo stesso filo e l'una ha bisogno dell'altra per disegnare il quadro di una città guidata dal senso di giustizia che sa organizzare il cammino del loro rapporto per ogni classe di cittadini. Educazione e politica sono l'alfa e l'omega di questo quadro platonico, dove le due dimensioni sono di supporto l'una all'altra, anche se ciascuna delle due si differenzia per le funzioni che le sono propri... I cambiamenti migliorativi che hanno caratterizzato la nostra storia siano senz'altro frutto di intelligenze formate alla ricerca dall'educazione e dalla scuola... (e) se entrasse in gioco la politica come scienza di organizzazione della *polis* e non come l'occupazione tesa esclusivamente al mantenimento del potere, le cose potrebbero decisamente cambiare. Sarà senz'altro un compito difficile, ma è importante cercare di perseguirlo, senza paure degli scarti tra intenzionalità e successo. La strada che indica l'utopia, la bussola dell'educazione, è questa fascinosa fatica di Sisifo... Senza una corretta politica scolastica, attenta alla formazione e al reclutamento così come alle retribuzioni economiche degli insegnanti, all'edilizia scolastica e alle attrezzature didattiche e di arredamento non c'è scuola, così come senza la preoccupazione dell'assegnazione e della cura per i fondi della ricerca non c'è uno studio costante e monitorato sui risultati della ricerca stessa. Sono tutti aspetti che fanno capo alla capacità di organizzare una società... Nel nostro Paese non ne abbiamo avuta che raramente in tutta la nostra storia. Oggi ne stiamo ancora aspettando una nuova. Sarà una *dies albo signanda lapillo*<sup>4</sup>.

Fatte queste precisazioni, passo a illustrare i punti con cui ho articolato la relazione.

<sup>3</sup> Cfr. Platone, *Repubblica*, testo greco a fronte, Milano, Bompiani, 2009.

<sup>4</sup> G. Genovesi, *La paura, l'educazione e i pericoli del nostro tempo*, in "Ricerche Pedagogiche", a. LIII, gennaio-marzo 2019.

## 2. Cenni sulle origini del nome scuola

La scuola ha una storia ben più lunga di quanto si possa superficialmente credere, anche se ne accorciamo i tempi a cominciare dal V-IV secolo a. C.. In effetti, è da questo periodo che, con la Sofistica, cominciò ad essere un'attività pubblica, laica, gestita da insegnanti di professione e che le fu dato il nome che porta ancora adesso almeno nel mondo occidentale.

Il termine greco *scholè* è all'origine del tutto e da qui derivano la *schola* latina, l'*école* francofona, l'*escuela* ispanica, la *schule* tedesca, la *school* inglese e la *scuola* italiana. Però, questa continuità del nome non deve ingannarci. E questo per due motivi ben precisi:

1. nel lunghissimo periodo che passa dal V secolo a. C. ad oggi è impossibile che il nome "scuola" si sia riferito a eguali contenuti e modalità;

2. lo stesso nome che la designò all'origine, ossia l'azione propria del tempo libero, non poteva che cambiare di significato in tutto questo tempo, divenendo a mano a mano che ci si avvicina ai tempi moderni e, in specie, dalla metà del XVIII sec. (1748, la pace di Aquisgrana), un vero e proprio ossimoro.

Basterebbe pensare alle scuole artigiane del periodo tardo-medievale del Rinascimento, in cui sono da considerare gli studi organizzati dal cosiddetto Rinascimento fiorentino che caratterizzano personaggi di altissimo livello come Leon Battista Alberti (1404-1472), Leonardo (1452-1519) e Niccolò Machiavelli (1469-1527), tutti umanisti distinti non come retori della penna, ma come uomini che seppero fondere la loro educazione classica al lavoro manuale, come pittore e disegnatore e architetto i primi due, e come segretario e diplomatico il terzo.

Altri esempi sono rintracciabili solo nelle utopie dove, da Moro (1480-1535) in poi, compreso Bruno (1548-1600) e Campanella (1568-1639), fino a molti degli utopisti, socialisti o meno, del XVIII e XIX secolo, emerge spesso con forza l'intreccio indissolubile della mente e del braccio per la formazione del cittadino<sup>5</sup>.

Su questa strada, e sempre al livello utopico, incontriamo la riflessione sul problema ai primi del XVIII sec. nell'*Emilio* di Rousseau (1712-1778), che spinge il suo allievo a imparare il lavoro del fale-

<sup>5</sup> Sul significato del lavoro in Utopia, cfr. G. Genovesi, T. Tomasi Ventura, *L'educazione nel paese che non c'è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*, Napoli, Liguori, 1985.

gnome; e, mentre Emilio lo esercita, impara ad essere filosofo<sup>6</sup>.

Mai così nettamente era stata espressa la stretta interazione tra braccio e mente. Un'interazione che si ritrova nella Congiura degli uguali organizzata da Francois-Noel Babeuf (1760-1797) secondo l'idea che prevedeva di sviluppare l'importanza formativa del lavoro manuale, reclamandone una ricomposizione con il lavoro intellettuale.

L'idea di rivoluzionare il contesto sociale si ritrova nell'utopia napoletana del giacobino Vincenzo Russo (1770-1799) che vede prosperare la sua repubblica comunistica grazie al fatto che ciascun cittadino, qualsiasi mestiere facesse, partecipava alla gestione della cosa pubblica, avendo studiato<sup>7</sup>.

### 3. Una rassegna veloce di scuola e lavoro

Certo, non mancarono anche in seguito autori che valorizzano il lavoro come momento centrale dell'educazione. Cito, al riguardo, alcuni "pezzi da novanta".

**Kant (1724-1804)** - Sia pure con le limitazioni pietistiche è da ricordare, non foss'altro per la grandezza del personaggio, Immanuel Kant (1724-1804), che vede nel lavoro quell'attività, ben distinta dal gioco, che abitua l'individuo a quella serietà che gli permette di raggiungere lo scopo che si è proposto. La concezione è ispirata ad un rigido pietismo, che valorizza però la centralità del lavoro nell'universo educativo<sup>8</sup>.

**Pestalozzi (1746-1827)** - Ben marcato è il ruolo del lavoro manuale in Heinrich Pestalozzi, secondo cui l'uomo si costruisce attraverso il lavoro. Egli ne sottolinea l'importanza in ambito scolastico senza nessuna finalità economico-produttiva, bensì come strumento di crescita morale in quanto preparatoria ad una più ampia dimensione etica. E questo perché il lavoro, mettendo in azione la mente e la mano dell'uomo, ne facilita lo svolgersi di un'educazione integrale utile a se

<sup>6</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, tr. it., a cura di A. Visalberghi, Bari, Laterza, 1957, pp. 163-170.

<sup>7</sup> Cfr. G. Genovesi, T. Tomasi Ventura, *L'educazione nel paese che non c'è...*, cit., p. 80.

<sup>8</sup> Cfr. I. Kant, *La Pedagogia*, tr. it. con testo tedesco a fronte, a cura di L. Bellatalla e G. Genovesi, Roma, Anicia, 2009. Per una panoramica più approfondita sul problema cfr. G. Zago, *Il lavoro nell'educazione moderna e contemporanea: teorie pedagogiche ed esperienze formative*, Padova, CLEUP, 2002.

stesso e alla comunità<sup>9</sup>.

**Fröbel (1782-1852)** – Friedrich Fröbel, nel suo *Kindergarten*, (Blankenburg, 1839), pur prendendo le mosse dall'attività ludica, l'azione educativa sfocia nel lavoro manuale che, già nel giardino d'infanzia trova stimoli semplici e naturali, come la cura delle aiuole fatta individualmente ed in collaborazione con i compagni, sotto la guida premurosa e attenta dell'insegnante<sup>10</sup>.

**Marx (1818-1883)** - L'uomo nuovo, la cui formazione onnilaterale è auspicata da Kark Marx, riunisce in sé sia le attività manuali sia le attività intellettuali. La scuola dovrebbe fondarsi su una cultura politecnica, purtroppo mai chiarita<sup>11</sup>, per dare vita ad una personalità armonica e completa, che si esprime sia sul piano del lavoro e del consumo sia su quello della fruizione del tempo libero.

**Kerchensteiner (1854-1932)** - In George Kerchensteiner il concetto di lavoro è inserito nell'incrocio dei concetti di valore e di Stato che fondano la sua riflessione educativa influenzata dal pensiero di Kant (rigorismo) e di Hegel (statolatria), di Windelband e di Rickert (filosofia dei valori) e di Dewey (il richiamo alla manualità in educazione). Kerschensteiner fa del lavoro lo strumento rinnovatore della scuola elementare. L'educatore bavarese assegna al lavoro manuale, introdotto nella scuola come materia speciale svolta in appositi laboratori e con insegnanti specializzati, una precisa funzione morale e moralizzatrice in quanto permette l'inserimento dell'individuo nel mondo dei valori, dei fini obiettivi che rendono la vita degna di essere vissuta. Le scuole secondarie, che preparano alle professioni puramente intellettuali, non abbisognano più di attività manuali, ma non per questo possono rinunciare ad informarsi al principio del lavoro e a configu-

<sup>9</sup> E. Becchi, *Proposta di lettura*, in J.H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, tr. it., a cura di E. Becchi, Firenze, La Nuova Italia, 1974, pp. 7-22.

<sup>10</sup> F. Fröbel, *L'educazione dell'uomo*, tr. it., a cura di G. Flores D'Arcais, Firenze, La Nuova Italia, 1993.

<sup>11</sup> Questa incapacità di chiarimento, dovuta anche all'opacità con cui Marx e Engels vi accennano fuggacemente e, comunque, in maniera troppo pregnante, nel *Manifesto*, del 1848 (K. Marx, F. Engels, *Manifesto del Partito comunista*, tr. it., a cura di E. Cantimori Mezzamonti, Bari, Laterza, 1958) fu una causa del fallimento del Piano di riforma della scuola russa del 1918, certamente carico di aspetti utopici, e del passaggio al Piano di riforma del 1923, apertamente professionalizzante e che, comunque, tarpò le ali ai progetti educativi di Makarenko (1888-1939), non privi forse di tensioni utopiche. Per questi due piani russi del 1918 e del 1923, cfr. il mio saggio *Lenin e Krupskaja e i Piani di riforma della scuola sovietica del 1918 e del 1923*, Roma, Quaderni di "Ricerche Pedagogiche", Anicia, 2019.

rarsi, comunque, come scuole di lavoro<sup>12</sup>. Sia pure senza schierarsi apertamente a favore dell'introduzione del lavoro manuale nella scuola superiore per la sua posizione di liberal-conservatore, Kerschensteiner vuole che in questa scuola il lavoro coltivato nella scuola popolare all'insegna delle serietà e dell'obiettività sia l'anima della formazione degli studenti.

**Dewey (1859-1952)** - In quest'ottica, ma con una visione più moderna e logicamente articolata secondo una visione più democratica, si era mosso John Dewey, su cui parlerà l'amica e deweyista Luciana Bellatalla. Dewey pensa che lo spirito di ricerca degli individui si fortifica e matura confrontandosi con l'Esperienza che diventa tale (con la E maiuscola) grazie al pensiero che su di essa riflette e lavora<sup>13</sup>. La scuola, che si fonda sull'esercizio dell'operatività cognitiva, divenendo una "scuola laboratorio"<sup>14</sup> (*Scuola e società*) in cui l'attività intellettuale e quella pratica interagiscono per rendere morale e liberale l'individuo<sup>15</sup>.

**Montessori (1870-1952)** - Anche in Maria Montessori, che si dedica all'educazione infantile, "vi sono effettivamente tratti canonici dell'educazione nuova: dalla centralità del bambino all'importanza del lavoro manuale, della sperimentazione, dell'ambiente, fino all'eliminazione del banco e della cattedra quali segni tangibili di un'educazione impositiva e di una costrizione fisica alla libertà del bambino". Sono concetti connessi all'"attivismo" che, senza ascrivere la Montessori a questa corrente, lasciano intendere che, per Montessori, "la mano che s'impadronisce del mondo, la mano che tocca e trasforma le cose, ma anche la mano guidata dal cervello (è) ...un ponte tra pensiero e azione, un tramite ineliminabile che visualizza quel costante circuito tra teoria e prassi grazie al quale il bambino diventa capace di trasformare la percezione sensoriale in possesso ordinato, razionale del mondo...(Insomma) l'uomo usa i sensi e organizza la realtà è sempre un atto prima di tutto teorico. La conoscenza, dunque, in Montessori è sempre il frutto di un'astrazione"<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> Cfr. G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola di lavoro*, tr. it., a cura di G. Calò, Firenze, Bemporad, 1935 e poi Giunti, 1970.

<sup>13</sup> J. Dewey, *Come pensiamo*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1986.

<sup>14</sup> J. Dewey, *Scuola e società*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1953.

<sup>15</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1988.

<sup>16</sup> A. Avanzini, *Educazione nuova, scienze "esatte" e Pedagogia. Una rilettura del caso Montessori*, in G. Genovesi (a cura di), *Attivismo e Pedagogia. Ripensando*

**Krupskaja (1869-1939)** - In ambito marxista, tutto restò relegato nel mondo di Utopia, come il tentativo di Nadja Krupskaja e compagni nel Piano di riforma della scuola russa nel 1918, che, peraltro, fallì sia per le condizioni della Russia sovietica in quegli anni, sia per l'impossibilità di impostare un piano sulla cultura politecnica. E poi, senza dubbio, anche perché inserire il lavoro in un *curriculum* scolastico non professionalizzante è da sempre apparso una contraddizione con il nome stesso di scuola, una sorta di ossimoro che contrappone tempo libero e tempo di lavoro.

**Gabelli (1830-1891)** - Al massimo fu accettato l'inserimento nella scuola elementare, con i programmi di Aristide Gabelli<sup>17</sup> ritoccati da Guido Baccelli anche in forza dell'influenza degli studi sul lavoro nelle scuole svedesi<sup>18</sup> e, ovviamente, nella scuola professionale.

#### 4. *La biforcazione della scuola: la scuola professionalizzante*

Si tratta di una scuola che ha avuto sempre piena cittadinanza nel nostro Paese che, fin dall'Unità, ha impostato il sistema scolastico secondo un criterio di decisa biforcazione tra scuola classica e scuola professionalizzante. Scrivevo anni fa che, costretta fin dai primi anni unitari a forzare il proprio gracile sistema scolastico verso sempre più marcate tendenze professionalizzanti<sup>19</sup>, l'Italia liberale non è in grado

*l'Educazione nuova*, Parma, Quaderni di "Ricerche Pedagogiche", 2004, pp. 46-47, *passim*.

<sup>17</sup> Ho ricordato fuori sacco Aristide Gabelli per due motivi: 1. non pensò mai al lavoro nella scuola superiore, 2. fu il primo a impostare da noi una teoria della scuola, varando, nel 1888, i programmi più interessanti per la scuola elementare del periodo liberale. Cfr. *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia di Aristide Gabelli*, a cura di G. Genovesi, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

<sup>18</sup> Mi riferisco all'*Educational slojd*, ossia l'istruzione artigianale avviata da Uno Cygnaeus in Finlandia nel 1865 e che ebbe una notevole fortuna sia nella penisola scandinava sia in Italia grazie anche all'impegno educativo di Emanuele Latino (cfr. E. Latino, *Il lavoro manuale e il problema educativo*, Roma, Paravia, 1884, per cui si veda, ad esempio, A. Magnanini, *Lavoro e scuola. Il lavoro manuale e il problema educativo in Emanuele Latino*, in G. Genovesi (a cura di), *Formazione nell'Italia unita. Strumenti, propaganda e miti*, IV, Milano, FrancoAngeli, 2003, pp. 94-109). Su lavoro e scuola in Italia dall'Unità in poi cfr. S. Tramma, S. Kanitzsa, *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2011 e il dossier curato da Pietro Causarano "Lavoro, formazione e educazione in prospettiva storica: sollecitazione e ipotesi per nuovi campi di ricerca", in "Rivista di Storia dell'educazione", periodico del CIRSE, gennaio 2016, n. 5.

<sup>19</sup> Per un approfondimento di questo aspetto, rimando al mio saggio *Storia della*

di impostare un progetto formativo che inglobi una vera e propria istruzione tecnica e professionale. In definitiva, tutte le scuole secondarie del giovane Regno sono articolate, o a monte o *in itinere*, cioè sia nei loro corsi inferiori, sia nel loro stesso corso, per possibili sbocchi nel mercato del lavoro.

La pluralità di indirizzi scolastici che, secondo una celebre metafora di Gaetano Salvemini, permette a ogni allievo di trovare la sua scarpa, finisce per essere solo una trappola. In effetti, essa costringe, troppo spesso, a frequentare una scuola di lavoro che è tutto meno che una scuola.

Le ragioni, come sempre, sono molteplici. Vanno da quelle imputabili alla generale concezione della società a quelle attinenti alle disastrose carenze organizzative e strutturali del sistema scolastico, dalle pressanti necessità di mettere quanto prima in circuito maestranze in grado di far fronte alle esigenze di una maggiore produzione alla dilagante miseria economica e intellettuale della maggior parte della popolazione, non certamente in condizioni di chiedere scuola, o comunque una scuola lunga, bensì pane e remunerazione immediata.

Tanto più che i ceti popolari finiscono per non avvertire la necessità della scuola che vien loro assegnata, dal momento che vi colgono in prevalenza gli aspetti negativi vuoi come distrazione dei propri figli dal lavoro, vuoi come estraniamento e sradicamento dalla cultura popolare che, per quanto misera fosse, costituiva la base della propria identità. E ciò, perdipiù, senza offrire nessuna contropartita, almeno a breve scadenza, in termini di miglioramento di qualità della vita e, comunque, di mobilità sociale.

Non sono certo queste le condizioni più adatte per progettare un piano propriamente educativo e cercare di realizzarlo, senza contare che un loro completo superamento non è visto come auspicabile; anzi, per non pochi aspetti, si desidera perpetuarlo, in funzione di una concezione educativa che vede il popolo come classe subalterna e non come l'insieme dei cittadini.

Al popolo così inteso non abbisogna e non deve abbisognare una solida istruzione di base, ma solo un'infarinatura dei primi rudimenti culturali, quel tanto che basti a rendere il giovane proletario in grado di uniformarsi alle regole imposte dalla classe egemone per essere un suddito fedele. E la visione politica della faccenda non cambierà fino

ai nostri giorni.

L'etimo di scuola inteso nella maniera maledettamente più comoda, che allontana la necessità di intrecciare mano e mente favorisce e giustifica chi politicamente così lo intende e colpisce ancora oggi.

Nonostante le riflessioni di Dewey sull'interazione mente-mano, il problema non è mai stato risolto, preferendo fare due tipi di scuola, tutti e due prevaricati: una, quella classica, perché senza il lavoro manuale nel curriculum, e l'altra, la scuola professionalizzante, perché tutta assorbita dall'apprendimento di un lavoro.

La prevaricazione consiste proprio nell'unilateralizzazione dei due momenti fondamentali per la formazione dell'uomo: quello dell'intelligenza che organizza la forma e quello della intelligenza che, celandosi nella manualità, la realizza.

E tutto ciò incide negativamente sui due tipi di scuola, classica e professionale, per la rigida *apartheid* che le caratterizza e che ne vanifica l'afflato educativo.

La scuola, soprattutto per ragioni socio-politiche, è stata costretta, come ci ha insegnato la riforma Gentile nel modo più smaccato, a seguire questa netta biforcazione tra istruzione a carattere liberale e istruzione strettamente legata all'esercizio delle arti e dei mestieri<sup>20</sup>.

Ma è nella scuola che l'individuo trova lo stimolo sistematico a riflettere sugli aspetti, sui segni, sulle spie che indicano i punti più qualificanti del cambiamento della società in cui vive.

Questo è un compito fondamentale da cui la scuola non può esentarsi per incentrarsi unicamente sull'apprendimento di un lavoro.

Nel nostro Paese, ma non siamo restati isolati, la formazione professionale ha preso invece nettamente il sopravvento, soffocando la vera finalità della scuola. Proprio questo soffocamento della scuola ha dato origine ad una strutturazione della nostra cultura che ne ha penalizzato il processo verso la civiltà.

<sup>20</sup> Gentile arrivò alla valorizzazione del lavoro come frutto del rapporto mente-mano più di venti anni dopo con il saggio postumo *Genesi e struttura sociale*, Firenze, Sansoni, 1946 (cfr. A. Schiedi, *Per un "neoumanesimo del lavoro": l'alternanza scuola-lavoro*, in "Formazione Lavoro Persona", a. VI, n. 16, marzo 2016, numero monografico su "Pedagogia del lavoro tra storia ed epistemologia"). Comunque, la riforma che già al suo apparire subì vari e continui ritocchi, restò invariata nella sua struttura generale e nella netta separazione della scuola professionale dalle altre scuole. Gentile, negli anni della Repubblica di Salò, non avrebbe potuto far nulla, anche se non fosse stato ucciso il 15 aprile del 1944.

### 5. *L'alternanza scuola-lavoro e la Scienza dell'educazione*

La scuola, dunque, non ha il compito di insegnare un lavoro, ma piuttosto di insegnare al soggetto a perseguire la strada per divenire padrone di se stesso, riuscendo al meglio possibile ad affrontare qualsiasi tipo di professione grazie all'affinamento intellettuale con il quale riuscire a calarsi in ciò che sta facendo a livello puramente educativo, finalizzandolo a un prodotto.

La scuola non può qualificarsi come scuola professionale, perché il lavoro nella scuola ha una funzione propedeutica alla professionalità, come per tutte le specializzazioni che lo studente vorrà intraprendere, accentuando il più possibile la dimensione culturale generale, almeno fino all'ultimo biennio della scuola superiore ma, meglio ancora, fino alla laurea.

È in questo periodo del corso di studi che subentrano le opzionalità professionali che, tramite l'alternanza scuola-lavoro, preparano all'acquisizione della professionalità che entra in gioco dopo la scuola superiore o dopo l'università, nei posti di lavoro.

Nella scuola messa a punto dalla Scienza dell'educazione non ci si limita ad insegnare contenuti o a far apprendere comportamenti, ma si cerca di perseguire l'ideale educativo. Ossia, i contenuti e i comportamenti trasmessi sono piegati al perseguimento di finalità che vanno ben oltre quei contenuti e quei comportamenti.

Questi ultimi non sono importanti di per sé, ma per le idee fondanti il discorso educativo che l'insegnante fa circolare nella scuola. Si tratta di idee che vanno oltre ogni ideologia e puntano al costante miglioramento della convivenza tramite una sua trasformazione intelligentemente progettata.

Nessun essere vivente è escluso da questo impegno. Questo forte afflato alla vita e al suo costante miglioramento per tutti gli esseri viventi nutre la scuola teorizzata dalla Scienza dell'educazione, l'unico luogo in cui si persegue sistematicamente l'ideale educativo, oggetto della stessa Scienza dell'educazione.

Oggi, invero, siamo arrivati all'ipotesi di provare questo intreccio, con l'istituzione dall'alternanza scuola-lavoro, ma sembra che manchi del tutto la volontà politica di inserire il lavoro, a prescindere da qualsiasi professione, nel curriculum della scuola che persegue l'ideale educativo, facendone una disciplina con le caratteristiche proprie che

hanno le discipline che debbono entrare in una scuola, ossia con un incrocio indissolubile della parte teoretica e della parte pratica.

Occorre cioè affrontare il discorso educativo dal punto di vista epistemologico per dare vita a una Scienza dell'educazione che costruisca il suo oggetto nell'educazione-scuola, due facce di una stessa medaglia ideale.

Solo allora si può capire, senza ombra di dubbio, che le caratteristiche del costruito teorico educazione-scuola non possono non esserci se è possibile che ci siano, pena non avere scuola. È, il caso, appunto della *laboriosità*. Pertanto la scuola per incontrare il lavoro deve essere scuola, ossia incorporare in sé il lavoro.

L'alternanza scuola-lavoro, già iniziata in alcune scuole superiori, è uno strumento didattico destinato a prendere sempre più piede in modo organico nella programmazione della scuola, se ripensata in rapporto con la necessità di inserire il lavoro nella scuola come disciplina teorica e senza alcuna finalizzazione professionale.

Sarebbe un vero peccato non riuscire a farlo perché l'alternanza scuola-lavoro potrebbe costituire una parte necessaria a seguito delle scelte operate dallo studente nel settore curriculare della "laboriosità". Altrimenti si rivelerà solo un fallimento.

L'alternanza del lavoro scolastico, messa in atto in parallelo alle opzionalità, con il lavoro fuori della scuola in ambienti di occupazione reale, potrebbe aiutare gli studenti, se tutorati dai loro insegnanti, a fare i conti con le proprie attitudini e a compiere scelte sempre più consapevoli, constatando quello che è sempre stato da noi un "vezzo" non logicamente spiegabile, ossia l'accanito parallelismo di due mondi che non possono altro che giovare di un costante incrocio di scambi di mentalità che da secoli aspiravano ad interagire ed a comunicare.

Si tratta di un'osmosi che non può essere rimandata, ma inserita nel curriculum scolastico come disciplina propedeutica alla possibile formazione professionale secondo quanto prima detto.

D'altronde, lo stesso dettato costituzionale, nel suo articolo primo, mette il lavoro a fondamento della Repubblica; una dizione che anche in tempi non proprio brillanti per il lavoro assume una valenza più forte e che chiede a tutto il Paese di riflettere con un'attenzione "pensosa", come avrebbe detto Pestalozzi, alla valorizzazione del lavoro e della stessa scuola unendoli in uno sforzo comune finora negato.

E non mancano, già prima della fine del secolo scorso, documenti

che sottolineano con forza la valorizzazione del lavoro nella scuola<sup>21</sup>.

Ma in tutti questi documenti non è mai fatto cenno alla necessità di una scuola unitaria nel cui curriculum entri il lavoro.

Il lavoro deve entrare a far parte del curriculum scolastico, mettendolo alla prese di una “pratica teoreticità”, come prima dicevo.

Una simile operazione porta a fare del *noumeno* un ingrediente fondamentale per interpretare lo stesso *fenomeno*, illuminandosi a vicenda di significatività, grazie anche al fatto di aprirsi all’universo dell’*invisibilia*, dei concetti.

Ogni mestiere, da quello del filosofo a quello dell’operaio edile, dell’artigiano, del poeta e dello storico, del medico e dell’insegnante ecc., ha sempre bisogno di individuare nel proprio lavoro la luce della significatività, “pescando” di necessità nel mondo dei concetti, pena il cadere nel cratere della *routine*.

La scuola e, quindi, l’educazione completano la loro funzione, inserendo nel loro orizzonte reale, e non solo ideale, ciò che c’è sempre stato ma solo come forma educativamente prevaricante, nella scuola professionale.

## 6. *Educazione, scuola, lavoro e Scienza dell’educazione*

E qui è necessario qualche chiarimento sull’educazione.

L’educazione è un processo che non ha mai fine, perché è oggetto di scienza<sup>22</sup>. Ogni oggetto di scienza, essendo un ideale, innesca dei processi che non avranno mai termine.

<sup>21</sup> Mi riferisco a documenti come il *Libro bianco su istruzione e formazione*, del 1995, che dedica molto spazio alla necessità di sviluppare negli adolescenti l’attitudine al lavoro, la *Strategia di Lisbona*, del marzo del 2000, con cui il Consiglio Europeo adottò l’obiettivo strategico di mettere “l’economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale”, la *Dichiarazione di Copenaghen*, firmata dai Ministri europei dell’istruzione e della formazione professionale e dalla Commissione europea nel 2002, *Ripensare l’istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici*, del 2012, che focalizza l’attenzione sulla qualificazione della formazione professionale e sulla necessità di incentivare l’apprendimento basato sul lavoro attraverso tirocini e periodi di apprendistato e non ultima, la *New Skills Agenda for Europe*, adottata dalla Commissione europea nel 2016, che ha lanciato una serie di proposte con l’obiettivo di lavorare insieme per rafforzare il capitale umano, l’occupabilità e la competitività. Tutti i documenti ricordati sono integralmente consultabili on-line.

<sup>22</sup> Rimando ai miei saggi citati alla nota 1.

Ma questi processi verso quale fine tendono? Verso il fine di allargare e di approfondire le possibilità di continuare a perseguire il processo stesso. In altre parole, l'educazione ha per fine l'educazione stessa, ossia quell'attività che porta l'individuo a essere padrone di sé.

Qualsiasi altra meta comporterebbe la prevaricazione del processo: l'educazione non sarebbe più tale. In quest'ottica, non è possibile che un processo educativo scolastico miri a formare solo un professionista. Ovviamente, si può anche formare un avvocato, un militare o un metalmeccanico, ecc. ma il processo seguito non potrà essere in nessun modo chiamato educativo.

L'educazione non ha niente a che fare, direttamente, con una simile operazione. L'educazione è tale solo se persegue costantemente se stessa. Logicamente non può svolgersi in modo diverso, altrimenti non vi potrebbe più essere la Scienza dell'educazione. E l'educazione ritornerebbe a essere semplicemente un fatto, piegabile con alterna fortuna a tutti i fini possibili e ritenuti non solo perseguibili, ma realizzabili.

La scuola, in quanto dimensione solidale dell'educazione come oggetto di scienza, risentirebbe inevitabilmente di questa pericolosa deviazione del fine e finirebbe, come in realtà è più volte successo e ancora succede, per essere considerata principalmente e fondamentalmente come strumento di professionalizzazione e non come luogo in cui viene perseguito sistematicamente l'ideale educativo.

Dunque, l'educazione come oggetto di scienza è una costruzione teoretica e, in quanto tale, è una realtà astratta, un ideale che non potrà mai diventare concreto non foss'altro perché un ideale non potrà mai tramutarsi in reale. È questa la forza dell'utopia che caratterizza tutto ciò che riguarda l'educazione.

La scuola è una dimensione costitutiva di questa costruzione teoretica e, in quanto tale, essa stessa viene essenzializzata, portata a realtà astratta, una realtà cui può essere dato il nome di *scuolità*<sup>23</sup>.

L'educazione come oggetto di scienza ha tutta una serie di categorie (*autonomia, formalizzazione, inclusività, laicità, relazione, utopicità*, ecc.) oltre alla *scuolità*, che nella mente dell'educatore sono sempre tutte presenti nel senso che nessuna di esse può essere messa tra parentesi o, addirittura, emarginata se s'intende perseguire l'ideale e-

<sup>23</sup> Per un approfondimento sul concetto di scuola cfr. G. Genovesi, *Io la penso così...*, cit., in particolare la Parte II.

ducativo.

Ossia, l'educazione è un insieme sempre presente come un tutto nel momento in cui la si persegue, anche se siamo ben coscienti che qualcuna delle categorie, tutte realtà astratte, possa essere lacunosa o assente.

Tra queste categorie vi è anche la *laboriosità*, cioè la necessità del lavoro, uno degli aspetti fondamentali perché il soggetto persegua la sua eticità.

Il lavoro, così, non è semplicisticamente imparare a fare qualcosa, ma imparare a pensare e a progettare ciò che si vuol fare, a prescindere da qualsiasi produttività da inserire nel mercato.

La scuola non c'entra nulla, almeno direttamente, con il mercato del lavoro; essa è facitrice di cultura e quindi fonte di una operatività che è frutto di pensiero e d'azione, come tutto ciò che è degno di essere perseguito. Essa è il più puro esempio dell'utilità del disutile.

In ogni settore cui si rivolge tale operatività, il soggetto dovrà costruirla attraverso ipotesi e verifiche, studiando con cura la sua storia e il processo da mettere in atto.

Tutto questo deve essere proposto - e io da tempo lo propongo - che avvenga in una scuola unica, per tutti, con scelte negli ultimi due anni prima della fine del corso. Questi due anni, in particolare, saranno gli anni dedicati al momento propedeutico alla professionalità, secondo quello che è compito preciso della scuola. Un momento che sarebbe auspicabile continuasse nell'Università.

Il lavoro vero e proprio come esercizio di una determinata professione ci sarà, forte di quanto il soggetto ha imparato a scuola e all'Università, al di fuori della scuola, a cominciare dall'ultimo biennio superiore, quando lo studente ha cominciato il percorso per mettere alla prova la correttezza delle scelte circa le opzionalità professionali.

## 7. *Per concludere*

Queste note sono alla loro conclusione dove mi piace ribadire che nel costrutto teorico dell'educazione messo a punto dalla sua scienza, non può non esserci la caratteristica della *laboriosità*.

Ne conseguono quattro aspetti:

Il primo è che il lavoro deve entrare in tutte le scuole perché esse non siano prevaricate nell'educazione che offrono visto che nulla, di principio, osta, anzi lo postula, che vi sia inserito anche il lavoro.

Il secondo è che il lavoro deve entrare nel curricolo della scuola nella sua dimensione pratica e nella sua dimensione teoretica, ossia come *fenomeno* e come *noumeno* come qualsiasi altra disciplina che entra nella scuola.

Il terzo è che una simile operazione richiede, necessariamente, l'impostazione strutturale di una scuola unitaria che spazza via ogni moltiplicazione delle scuole che distruggono di necessità qualsiasi significato di scuola.

Il quarto è che, finalmente, verrebbe a sparire la scuola professionalizzante, voluta per ragioni politiche mistificanti che hanno manipolato pure le volontà e le possibilità delle famiglie costrette anche da ristrettezze economiche.

Mi piace chiudere queste note come ho chiuso l'articolo che ha aperto il fascicolo di "Ricerche pedagogiche" di gennaio-marzo 2019.

"Si tratta di un'utopia, obietterà senz'altro qualcuno. Io rispondo con le parole che Piero Calamandrei, padre Costituente e uomo lungimirante, scrisse nel 1945: 'Utopie da idealisti ingenui? Ohimé, tutti noi ben sappiamo dove ci ha condotti il realismo degli uomini scaltri'"<sup>24</sup>.

D'altronde, la scuola è frutto dell'Utopia o non è scuola<sup>25</sup>.

<sup>24</sup> *Costituente italiana e federalismo europeo*, in P. Calamandrei, *Costruire la democrazia. Premesse alla Costituente*, Firenze, Vallecchi, 1997, p. 170.

<sup>25</sup> Cfr. G. Genovesi, *Utopia, Educazione e Scienza*, in "Ricerche Pedagogiche", a. LI, Luglio-Dicembre 2017.

## Il lavoro nel modello educativo deweyano

Luciana Bellatalla

*Sullo sfondo di alcune considerazioni generali circa il concetto di lavoro e, più in particolare, sul rapporto tra tale concetto e l'educazione, il contributo analizza la prospettiva deweyana su questo tema. Tale prospettiva appare declinata su tre versanti: il primo sulla unità dell'esperienza e, quindi, sulla indebita separazione tra utile e culturale; il secondo sulla unitarietà dell'educazione e, quindi, sull'indebita distinzione tra manualità e intellettualità e tra studi professionali e studi liberali; il terzo sull'unitarietà della condizione umana e, quindi, sull'indebita sperequazione della condizione del lavoratore. Lo sfondo integratore della prospettiva sta nel metodo dell'intelligenza che Dewey pone alla base dell'esperienza, dell'educazione e della democrazia.*

*The background of this paper is a general consideration of working activity and, particularly, of the relation between working activity and education. Specific topic is Deweyan perspective on these questions. Such a perspective may be defined by three points: 1. the intrinsic unity of experience against the distinction between "Useful" and "Cultural"; 2. the intrinsic unity of education against the distinction between vocational and liberal studies or between hand and intelligence education; 3. the intrinsic unity of human conditions against the inequalities of working class. The Leitmotiv may be found in the scientific method, Dewey puts at the basis of his conception of experience, of education and of democracy.*

*Parole chiave: Lavoro, Dewey, Educazione, Scuola-laboratorio, Società*

*Key-words: Work, Dewey, Education, Learning by doing, Society*

### 1. Premessa

Il tema del rapporto tra lavoro e educazione non è facile come a tutta prima potrebbe sembrare, a meno che non vogliamo scegliere la strada della semplificazione dei termini in gioco. Tanto meno semplice è se e quando si voglia avvicinare il tema alla riflessione deweyana.

A costo di ripetere considerazioni già espresse o di anticipare considerazioni che saranno espresse nel corso di questo seminario, proprio per avvicinarsi a Dewey ed al suo pensiero con un quadro articolato, non è inopportuno ricordare che la parola lavoro è polisemantica.

Da un lato, indica, forse nell'uso più frequente, un tipo di attività

svolta per ottenere quella remunerazione utile alla conduzione dell'esistenza; ma, per un altro, indica ogni attività che impegna, anche in maniera informale, i soggetti così come persino l'attività biologica dei vari organi degli esseri viventi. Così il termine va ad indicare, in generale, il lavoro della ricerca scientifica e della riflessione intellettuale non meno che quanto accompagna la creazione artistica o tecnico-tecnologica. Ciò che accomuna tutte le varie sfumature del significato di questo concetto è il fatto che, comunque si declini, il lavoro implica impegno e, etimologicamente, fatica, ossia coinvolgimento di tutte le manifestazioni dell'essere umano: dall'attenzione all'immaginazione, dalla manualità all'intelligenza, dall'emozione alle capacità di valutazione e, quindi, di scelta.

Non è un caso che, al fondo, il lavoro sia apparentabile e addirittura assimilabile all'esperienza in generale<sup>1</sup>, giacché è un'attività che presuppone un percorso ed un processo di apprendimento di passi, di metodi, di conoscenze che, maturando ed affinandosi, tutte insieme concorrono a rendere il soggetto ed il gruppo sociale in cui tale soggetto vive ed opera più consapevole, più abile e più partecipativo.

Lavoro, così inteso, e educazione, pertanto, non solo appaiono indissolubili, ma chiamano entrambi in causa aspetti ed elementi multiformi, che mi limito a richiamare: l'elemento dell'utilità ed i suoi rapporti con altri aspetti ed altri elementi dell'esperienza sia personale sia condivisa; il rapporto tra educazione generale e formazione di abilità e competenze particolari; la relazione tra apprendimenti manuali e apprendimenti intellettuali; il rapporto tra percorsi formativi generali e percorsi formativi professionalizzanti.

Si va, insomma, da considerazioni di tipo teorico a riflessioni di tipo sociologico o politico-sociale e via via, quanto più ci avviciniamo all'universo dell'educazione ed al mondo della scuola, fino a questioni inerenti l'organizzazione scolastica e la pratica didattica quotidiana, con riferimento ad aspetti curricolari o a particolari forme ed a particolari strumenti di apprendimento.

<sup>1</sup> Anni fa, in tutt'altro contesto argomentativo, mi ero esercitata già su questi aspetti per evidenziare come lavoro e fatica si coniughino, in altre lingue europee, appunto con questa idea del viaggio (ossia del percorso educativo) e, quindi, dell'esperienza. Si pensi al francese *travailler*, che richiama l'arcaico e, talora, dialettale *travagliare* italiano o il tedesco *Erfahrung*, esperienza, strettamente congiunto a *fahren*, cioè viaggiare. Cfr. L. Bellatalla, *Attraversare spazi: il viaggio iniziatico*, in F. Cambi, G. Rossi (a cura di), *Paesaggi della fiaba. Luoghi, scenari, percorsi*, Roma, Armando, 2006, pp. 43-54.

Di qui l'interesse anche per la storia dell'educazione e per le soluzioni che a questo polimorfo problema sono state offerte da pedagogisti e da educatori, specialmente – si pensi a Locke e Rousseau – in relazione alle tesi politiche e sociali, che sono alla base anche delle loro tesi educative. In questo sguardo retrospettivo, Dewey occupa senza dubbio un posto di rilievo anche perché, come metterò in luce nel corso di questa relazione, la sua considerazione del rapporto tra educazione e lavoro non è funzionale né ad un discorso limitato alla scuola né ad un discorso legato alla struttura sociale, ma riguarda una visione generale del mondo e rimanda soprattutto al “pensiero” ed al suo dispiegarsi. Vale a dire a quel tema di fondo, che, non da ora<sup>2</sup>, io considero come il motore ed il fondamento dell'intera riflessione di Dewey e, quindi, come l'aspetto che giustifica e legittima tutte le sue scelte (personali e filosofiche) e, in particolare, la sua concezione di educazione.

## 2. Perché Dewey?

Affrontare un tema come quello della concezione del lavoro nella proposta educativa deweyana (sullo sfondo generale della sua idea sia di relazione tra scuola e società sia di democrazia) non è semplice, benché possa apparire tale.

Si tratta, infatti, di uno dei temi centrali e maggiormente studiati nella saggistica sul suo pensiero (sia in positivo sia con uno sguardo critico e pressoché generalmente sul versante della pratica scolastica<sup>3</sup>),

<sup>2</sup> Cfr. L. Bellatalla, *John Dewey, epistemologo della pedagogia e della didattica*, in G. Genovesi, *Pedagogia e didattica alla ricerca dell'identità*, Milano, FrancoAngeli, 2003, pp. 113-130.

<sup>3</sup> Come esempio di questo ricorrente interesse, rimando, per la saggistica italiana o tradotta in italiano, a C. Metelli di Lallo, *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1982; F. Pesci, *L'attivismo da Dewey a Kelly. La pedagogia “progressiva” tra filosofia e pedagogia*, Firenze, Centro Editoriale Toscano, 2000; H. C. Cuffaro, *La scuola del fare. John Dewey e la classe della prima infanzia*, tr. it., Roma, Armando, 2006; e, per i contributi stranieri a J. W. Donohue, *Dewey's Theory of Work in Education*, in Idem, *Work and Education: the Role of Technical Culture in Some Distinctive Theories of Humanism*, Chicago, Loyola University Press, 1959, pp. 57-94; A. G. Arthur, *John Dewey as Educator: His Design for Work in Education (1894-1904)*, New York, John Wiley and Sons, 1966; K. Rathunde, *The Organization of Energy in Play and Work: Dewey's Philosophy of Experience and Everyday Lives of Teenagers*, in “Loisir et Société/Society and Leisure”, 16, 1993, pp. 59-76. E questo senza tenere conto dei testi, come quello di M. Mencarelli, *Il metodo*

visto che tale problema ha una particolare rilevanza ed una particolare frequenza nella produzione dell'autore: basterebbe citare anche soltanto *Democracy and Education* del 1916. Ma si tratta anche di un tema a cui la saggistica si è mostrata sollecita, specialmente nel nostro Paese, negli anni in cui nella cultura italiana il nome di Dewey e la sua teoria educativa più si stavano diffondendo. Si tratta di un interesse che, al fondo, dimostra come e quanto, specie in quegli anni, ci si rivolgeva a Dewey (ed anche ad altri pedagogisti, meno teoreticamente impegnati di lui, ma pur sempre significativi, come Kilpatrick o Cousinet o Kerschesteiner) per trovare aiuto e sostegno nella ricerca di nuovi percorsi metodologici e nell'istanza di rinnovamento dei contenuti curricolari. Ma è un atteggiamento diffuso ovunque, se consideriamo il taglio degli interventi critici al riguardo.

Se, del resto, inseriamo Dewey e le sue proposte – limitatamente al tema del lavoro – in particolare nel contesto culturale ed educativo occidentale, non possiamo fare a meno di tener presenti due elementi, che in qualche modo giustificano la visione “strumentale” del tema in questione: da un lato, il fatto che, nella maggior parte dei paesi occidentali, da oltre due secoli il sistema scolastico è nato e continua a fondarsi su una netta separazione non solo tra cultura scientifica e cultura umanistica, ma anche sulla altrettanto netta distinzione tra cultura generale e formazione professionale; dall'altro, il fatto che, nonostante le ripetute difese dell'unitarietà della cultura, negli ultimi decenni, il criterio dell'utilità viene esaltato con sempre maggiore frequenza e maggiore aggressiva convinzione nei discorsi e nelle prassi inerenti la ricerca scientifica, mentre la divaricazione tra conoscenze tecnico-scientifiche e ricerca di base è andata crescendo a tutto svantaggio della seconda e senza nessun riguardo per quelle teorizzazioni che, non da ora, vanno difendendo l'illegittimità di queste distinzioni e di gerarchizzazioni all'interno delle conoscenze<sup>4</sup>.

*dei progetti* (J. Dewey-W.H. Kilpatrick) (Firenze, Giunti-Bemporad Marzocco, 1968), che fanno una presentazione generale della proposta didattica deweyana o dei numerosi lavori sul rifiuto della contrapposizione tra studi liberali e studi professionali, che rimandano alla costruzione della società democratica. Uno per tutti, quale esempio, cito A. G. Wirth, *John Dewey on the Relations between Industrial Democracy and Education*, in *Philosophy of Education 1981: Proceedings of the Thirty-Seventh Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, Normal, Philosophy of Education Society, Illinois State University, 1982, pp. 273-285.

<sup>4</sup> Per questo dibattito rimando, per un verso, in estrema sintesi, a due testi classici e per un altro due testi recenti, oggetto di molto interesse nei dibattiti degli ultimi

### 3. *Un interesse duraturo*

L'interesse per il ruolo e la funzione del lavoro nel processo educativo in generale e all'interno della scuola, in particolare, compare nella produzione di Dewey non appena egli si avvicina al mondo ed ai problemi della formazione individuale e dei gruppi sociali. Ossia, negli anni in cui, come bene mette in luce Westbrook, a Chicago egli apre i suoi orizzonti teorici e teoretici da un piano metafisico di stretta osservanza idealistica al mondo dell'esistenza civile e sociale, passando, nel contempo, da una visione assolutistica dell'universo alla sua particolare metafisica della precarietà e del divenire, in cui si esalta in senso strumentalistico l'elemento dialettico del confronto, dell'incontro e dello scontro con i problemi e le difficoltà.

Dobbiamo considerare che questi sono anche gli anni in cui l'interesse e l'appassionata difesa della democrazia si fanno più chiari e più determinati: il lavoro gli presenta sotto vari aspetti fin da questo momento ed in una contingenza storica e culturale, in cui la figura dell'intellettuale *engagé* (come si sarebbe detto qualche decennio più tardi) si andava affermando.

Da un lato, tanto per citare soltanto l'interesse con cui egli seguì lo sciopero di Pullman nel 1896 e la sua collaborazione con Jane Addams alla Hull House, prende contatto in maniera diretta con il lavoro produttivo e con i problemi dell'industrialismo; dall'altro lato, prende atto del fatto che la società industriale ha allontanato, ovviamente in particolar modo nelle città, le nuove generazioni dai processi produttivi che un tempo erano sotto gli occhi di tutti. I campi e le botteghe artigiane squadernavano le loro attività apertamente e coinvolgevano spesso anche i più giovani, facendoli sentire parte di un corpo sociale e civile, in cui ciascuno trovava un suo spazio ed un suo ruolo; da un altro punto di vista ancora, la nuova psicologia, sia quella che aveva, forse un po' distrattamente, appreso da Stanley Hall nel suo percorso di dottorato sia quella a lui più vicina e più gradita di William James,

anni, vale a dire a Th. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, tr. it., Torino, Einaudi, 1978 (ed. orig., 1963); Ch. P. Snow, *Le due culture*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1975 (ed. orig., 1963); Martha C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2011 (ed. orig., 2010); N. Ordine, *L'utilità dell'inutile: Manifesto*, Milano, Bompiani, 2013.

suggerivano la decadenza della teoria delle facoltà, l'unità di emozione e intelligenza e la presenza di "istinti" naturali nel fanciullo, tra cui quello del fare. Questo elemento gli dovette apparire particolarmente stimolante perché, come tematizzerà nel 1899 nella prima versione di *The School and Society*, il fare si configurava come una tappa nel cammino che porta a indagare, costruire e comunicare, vale a dire si può considerare come un momento ineliminabile di quel percorso metodico dell'intelligenza e del pensiero riflessivo, che dai primi anni del Novecento fino al termine della sua vita Dewey considerò come la chiave di volta del suo sistema filosofico.

Di conseguenza fu proprio intorno a questi tre aspetti che prese vita la scuola elementare annessa all'università di Chicago, da intendersi come un doppio laboratorio: quello in cui Dewey intendeva mettere alla prova le idee che in quegli anni aveva elaborato intorno all'educazione e quello in cui i bambini avrebbero dovuto procedere ad apprendere secondo un piano sperimentale. Un *learning by doing* che ben poco aveva in comune con l'attivismo che contrappone la creatività infantile all'insegnamento tradizionale fatto di memoria e ripetizione: la scuola di Dewey è un banco di prova, in cui il ragazzo lavora, progetta, verifica cooperando con i compagni e con le insegnanti, mentre tutta la scuola si configura come una agenzia formativa con le finestre aperte sul mondo industriale, economico, artistico, culturale e agricolo.

Dewey, come ho avuto modo di notare altre volte, è consapevole, fin da questi anni<sup>5</sup>, di alcuni punti fermi, che resteranno immutati nel suo pensiero. In questo caso, i punti fermi sono tre: 1. la scuola è il luogo in cui si devono mettere in atto strategie formative che, migliorando i soggetti, gettano le basi per il miglioramento e la crescita dell'intera società; 2. pertanto, la scuola non è e non può essere un corpo separato ed autoreferenziale rispetto al resto del mondo sociale e delle sue articolazioni; 3. ciò nondimeno la scuola, se può e, anzi, deve giovare dei progressi tecnici realizzatisi al di fuori di essa, visto che è parte integrante ed attiva della società e della cultura del suo

<sup>5</sup> Cfr., ad esempio, L. Bellatalla, *Democracy and Education: perché?*, in L. Bellatalla (a cura di), *Ricezione di John Dewey in Europa e America*, n. 2 (Luglio-Dicembre 2016) della rivista on-line "Espacio Tiempo y Educación" e *Ripensando Democracy and Education*, in E. Beseghi, T. Pironi (a cura di), *Research in Progress. A cent'anni da Democracy and Education di John Dewey*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 15-23.

tempo, non può sottomettersi a princìpi o criteri economici o, peggio, economicisti<sup>6</sup>.

Benché l'interesse per questi problemi sia durevole, tuttavia, bisogna riconoscere, come emerge anche dalla sintetica bibliografia conclusiva di questo intervento, che gli interventi specifici al riguardo dopo il 1916, sono meno ricorsivi rispetto agli anni di Chicago e al primo quindicennio del nuovo secolo. Per contro, dopo il 1916, si va irrobustendo lo sfondo teorico già sotteso al discorso sul lavoro ed al suo rapporto con il gioco: da un lato, la riflessione sulla democrazia, sui suoi caratteri e sul rinnovamento del liberalismo in senso radicale diventa sempre più frequente e, dall'altro, le tesi sull'esperienza artistica ed estetica si possono considerare in larga misura anche una risposta ai problemi aperti circa la relazione tra lavoro e formazione dell'uomo. Proprio la produzione (congiunta agli interessi personali ed all'impegno civile di Dewey) degli anni dopo il 1916 contribuisce a definire il problema del lavoro ben oltre gli aspetti meramente curricolari e il discorso sulla scuola e la sua organizzazione.

Basterebbe pensare a due elementi interessanti nella biografia deweyana: per un verso, al suo viaggio nella Russia sovietica nel 1927, all'alba dell'età staliniana, quando egli pare cogliere, con una buona dose di ingenuità o grazie a guide abili nell'orientare gli sguardi dei visitatori, un nuovo fervore nei lavoratori "emancipati" e crede di vedere nella nuova organizzazione sociale una sorta di vera e propria rinascita dell'umanità<sup>7</sup>; per l'altro, alla biblioteca di Dewey, nella quale

<sup>6</sup> Richiamo in particolare l'attenzione su due passi di *The School and Society*. Nel primo si legge che è necessario fare delle scuole "an embryonic community life, active with types of occupation that reflect the life of the larger society, and permeated throughout with the spirit of art, history, and science. When the school introduces and trains each child of society into membership within such a little community, saturating him with the spirit of service, and providing him with the instruments of effective self-direction, we shall have the deepest and best guarantee of a larger society which is worthy, lovely, and harmonious" (*The School and Society*, in M. S. Dworkin (ed.), *Dewey on Education*, New York, Teachers College, Columbia University, 1959, p. 49). Nell'altra, Dewey richiama l'attenzione sulla funzione ed il ruolo del laboratorio, ivi compresa, dunque, la scuola che egli ha organizzato a Chicago per sostenere che "laboratories lie back of all the great business enterprises of today, back of every great factory, every railways and steamship system. *Yet the laboratory is not a business enterprise*; it does not aim to secure for itself the conditions of business life, nor does the commercial undertaking repeat the laboratory" (*Op. cit.*, p. 90; il corsivo è mio).

<sup>7</sup> Su questo mi permetto di rimandare alla mia lettura della testimonianza della visita in Russia, *John Dewey: impressioni di viaggio dalla Russia sovietica*, in

è possibile trovare non tanto testi legati alla relazione tra lavoro e scuola, quanto testi su lavoro e società e su questioni economiche e politiche<sup>8</sup> e di trovarli spesso, proprio a partire dagli anni Trenta del secolo scorso, forse sia per l'insorgenza e l'urgenza della crisi economica e produttiva statunitense sia per la concomitanza dell'affermazione sempre più esplicita di governi totalitari in Europa.

#### 4. *Una prospettiva articolata*

Il modo con cui Dewey riflette sulla relazione tra lavoro e educazione punta su tre aspetti tra loro interagenti, nella misura in cui l'educazione è da lui considerata, ad un tempo, come l'*humus* delle esperienze e il punto di confluenza e di diffusione del loro significato, ovvero come il fondamento ed il centro di raccolta del significato e del senso dell'esperienza.

I tre aspetti del lavoro che Dewey prende in esame si possono esaminare partitamente, ma, comunque, come si conviene ad una visione complessa come quella deweyana, non solo possono essere considerati come consequenziali l'uno all'altro, ma si rimandano anche l'uno con l'altro. Sempre sullo sfondo del ruolo del pensiero.

I tre aspetti si possono così sintetizzare: 1. lavoro e scuola; 2. utilità e dimensione estetica dell'esistenza; 3. lavoro e società.

Per quanto attiene al primo aspetto, che è forse quello più noto nella teorizzazione deweyana bisogna ricordare i due elementi di fondo: da un lato, la negazione da parte di Dewey di una sostanziale differenza tra il lavoro e il gioco, in quanto entrambi attività, che presuppongono un progetto, allertano immaginazione e "istinto" del fare e, per-

"SPES", a.XI, n.10, 2019, pp. 49-66.

<sup>8</sup> Mi limito a citare solo alcuni esempi ricavati dalla *John Dewey's Personal and professional Library. A Checklist* (compiled by Jo Ann Boydston, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois university Press, 1982): Ch. Gide, Ch. Rist, *A History of Economic Doctrines from the Time of the Physiocrats to the Present Day*, Boston, Heat & Co, n.d. (ma con la firma di Dewey con data 1916); S. N. Patten, *Essays in Economic Theory*, edited by R. G. Tugwell, New York, Alfred A. Knopf, 1924; G. S. Counts, *Secondary Education and Industrialism*, Cambridge, Cambridge University Press, 1929; S. Bent, *Machine Made Man*, New York, Farrar and Rinehart, 1930; E. H. Griggs, *The Impasse of Democracy: a Study of the Modern Government in Action*; L. Corey, *The Unfinished Task: Economic Reconstruction for Democracy*, New York, Viking Press; 1942; E. Mayo, *The Social Problems of an Industrial Civilization*, Boston, Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business Administration, 1945.

tanto, si rivelano capaci di costruire mondi anche diversi da quello reale e concreto<sup>9</sup>; dall'altro, la necessità di aprire finestre sul mondo esterno alla scuola<sup>10</sup> e di rapportare l'insegnamento scolastico alla vita concreta degli alunni e delle alunne.

In questa prima prospettiva, non solo alunni ed alunne debbono conoscere il mondo produttivo, che determina la struttura sociale e che li aspetta dopo un percorso più o meno lungo di studi, ma devono vivere la scuola come un luogo a cui il concetto di lavoro non è estraneo. E ciò non nel senso che la scuola deve fornire abilità professionali, ma nel senso che alunni ed alunne debbono essere messi in condizione di apprendere il significato del lavoro in generale e nelle sue implicazioni e nel suo valore sociale, vale a dire di un'attività impegnata per la soluzione di problemi e di difficoltà in un contesto di relazioni costruttive e "creatrici" di novità. Si tratta, come ho anticipato prima, del cuore stesso della scuola intesa come laboratorio, perché la scuola deve fornire prima di tutto una *forma mentis*, abituare il pensiero ad esercitarsi, far conquistare un metodo capace di essere applicato in ogni circostanza ed in ogni contesto. Dal 1899, quando riferisce quanto accade nella scuola dell'università di Chicago annessa all'insegnamento di Pedagogia, fino al 1938, con *Experience and Education e The Logic*, passando attraverso *How We Think*, la concezione deweyana rimane ferma su questo punto, per cui per apprendere occorre risolvere problemi, ossia lavorare sul contesto in cui ci troviamo ed elaborare strategie di risposta alle difficoltà<sup>11</sup>.

Per quanto attiene al secondo aspetto, qui richiamato, il centro del

<sup>9</sup> Cfr., oltre le pagine del capitolo II di *The School and Society*, in cui Dewey si dilunga su questi istinti, si tenga presente quanto scrive: "Until the instinct of construction and production are systematically laid hold in the years of childhood and youth, until they are trained in social direction, enriched by historical interpretation, controlled and illuminated by scientific methods, we certainly are in no position even to locate the source of our economic evils, much less to deal with them effectively" (*The School and Society*, cit., p. 46).

<sup>10</sup> Si tengano presenti al riguardo i diagrammi di *The School and Society* che descrivono con evidenza il primo modello di Sistema Formativo Integrato e definiscono, forse per la prima volta e forse sull'onda dell'esperienza di un *social settlement* come la Hull House, il significato di agenzia formativa legata al territorio ed esterna al mondo dell'educazione formale: cfr. *The School and Society*, cit., p. 77, p. 81 e p. 85.

<sup>11</sup> Molto chiaro al riguardo è quanto scrive nei capitoli XI, XII e XIII di *Democracy and Education* a proposito del rapporto tra esperienza e pensiero, del metodo dell'intelligenza e delle sue ricadute a livello educativo.

discorso sta nella visione che Dewey ha dell'arte: l'esperienza estetica, che non necessariamente sfocia nella produzione artistica, è la forma più alta di esperienza, nella quale convergono e si fondono emozione, affettività ed intelligenza, mentre si raggiunge un perfetto equilibrio tra passato, presente e futuro ed un senso di pienezza esistenziale ignoto ad altre forme di esperienza. Questa è la base su cui Dewey costruisce la sua tesi della somiglianza tra attività dello scienziato ed attività dell'artista, giacché entrambi *lavorano* per risolvere un problema (diverso quanto a contenuti, ma simile in quanto “difficoltà” inerente il rispettivo contesto di riferimento).

Non solo, ma proprio l'esperienza estetica consente di richiamare l'attenzione sul fatto che quanto ai nostri occhi appare bello (un servizio di tazze da the non meno che una cattedrale o le danze rituali delle tribù africane<sup>12</sup>) è nato spesso, se non proprio solitamente, per soddisfare un'esigenza utilitaristica: la bellezza è, perciò, un valore aggiunto che nasce dal livello di cultura del fruitore, dalla sua sensibilità e dalla sua disposizione (o disponibilità?) a vivere in maniera piena le proprie esperienze.

La distinzione tra bello e utile, dunque, non è sempre intrinseca e se viene fatta risaltare, chiudendo le cosiddette opere d'arte nelle *turres eburnae* dei musei e/o delle collezioni private e segregando gli altri oggetti nel regno del brutto e dell'uso-consumo, ciò è ascrivibile solo alle consuetudini sociali ed alle distinzioni di ceto interne alla società<sup>13</sup>, tant'è vero che, in estrema sintesi, Dewey arriva a sostenere che l'arte troverà il suo regno là dove la vita sociale è meglio organizzata e più soddisfacente, non fino alla perfezione (di per sé paralizzante), ma dove il mondo ha conquistato una misura umana<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> Cfr. Si pensi, ad esempio, all'ultimo capitolo di *Art as Experience*, non a caso intitolato “Art and Civilization” ed all'articolo *Experience Nature and Art*, pubblicato per la prima volta nel 1925 nel “Journal of Barnes Foundation” e, poi, nel 1929, inserito nell'opera collettanea, *Art and education*, nel quale, appunto, Dewey sottolinea la continuità di arte e artigianato e l'evanescente confine tra il “puramente strumentale” ed il “puramente godibile”.

<sup>13</sup> Si pensi al primo capitolo di *Art as Experience*, in cui Dewey critica la visione dell'arte separata dalla vita e l'idea degli oggetti artistici come *status symbol* da esibire per esibire, al tempo stesso, il proprio successo sociale ed economico. E questo, sia a livello privato sia a livello di ostentazione pubblica là dove nazionalismo ed imperialismo trionfano.

<sup>14</sup> “In an imperfect society – and non society will ever be perfect – fine art will be to some extent an escape from, or an adventitious decoration of, the main activities of living. But in a better-ordered society than that in which we live, an infinitely

È legittimo chiedersi che cosa Dewey intenda con questa condizione non perfetta, ma tendente alla perfezione: non certo la Russia sovietica che, dopo le illusioni seguite al suo viaggio nel 1927, negli anni Trenta del Novecento già lo aveva disilluso; non la democrazia americana, di cui nello stesso torno di anni è molto critico; forse lo stato estetico di ascendenza schilleriana, che aleggia qua e là nell'opera del 1934; molto più probabilmente la sua visione utopica di democrazia, quale condizione di uguaglianza di diritti, di partecipazione diffusa e di possibilità di educazione per tutti non uno escluso.

Se è difficile dare una risposta a questa domanda, essa tuttavia ci collega al terzo aspetto della questione, ossia la visione sociale del lavoro.

La posizione di Dewey al riguardo è chiara. Da un lato, egli critica quell'organizzazione sociale (sorretta da una forma distorta di educazione) che trasforma gli individui in mera appendice delle macchine<sup>15</sup> così come tutte le attività che non sollecitano la dimensione empirica verso la dimensione dell'esperienza guidata dal pensiero riflessivo e che si riducono a ripetizione opaca e mortificante di gesti e movimenti. Dall'altro, soprattutto dopo la crisi del 1929, egli attacca più direttamente e con maggiore vigore la deriva economicista del sistema capitalistico<sup>16</sup>. Più in generale egli si interroga sulle ragioni per cui il lavoro – quale *work*, ossia esperienza vitale e, pertanto, “agreeable” – si è trasformato in *labor*, vale a dire fatica, sforzo, attività necessaria, di cui tuttavia uomini e donne farebbero volentieri a meno<sup>17</sup>. Come mai,

greater happiness than is now the case would attend all modes of production” (*Art as Experience*, New York, G. P. Putnam's Sons, 1958, pp. 80-81).

<sup>15</sup> Cfr., ad esempio, *The School and Society*, cit., p. 46, in cui, appunto, si lamenta il lavoro ripetitivo, che pretende un lavoratore senza partecipazione ed intelligenza, ma anche un'affermazione come quella più tarda, secondo cui “machines depend in their action upon complicated facts and principles of nature which are not recognized by the worker unless he has had special intellectual training. The machine worker, unlike the older hand worker, is following blindly the intelligence of others instead of his own knowledge of materials, tools and processes” (J. & E. Dewey, *The Schools of Tomorrow*, New York, E. P. Dutton & Co., 1915, p. 241).

<sup>16</sup> Si prendano come esempi gli articoli preparati, insieme con John L. Childs, per il volume collaborativo a cura di William H. Kilpatrick, *The Educational Frontier*. In questo caso, sebbene in altre occasioni, egli abbia sostenuto di non aver aderito al Comunismo per l'idea dell'economia quale unico motore della Società e della Storia, si vede costretto ad ammettere che la dimensione economica dell'esistenza ha preso ormai il sopravvento.

<sup>17</sup> “Labor means a form of work in which the direct result accomplished is of value only as a means of exchange for something else” (*Interest and Effort in Edu-*

cioè, da esperienza completa e soddisfacente, strutturalmente non troppo diversa da quella del gioco, della creazione artistica e della ricerca di senso della vita, è diventato un peso, gravato, per di più, dall'idea di un peccato originale da scontare con il sudore della fronte? Di più: come mai si è potuta verificare questa “deviazione” di un'attività che è centrale per l'appropriazione del mondo da parte dell'uomo e per la ricostruzione continua (e indirizzata al fine della crescita dell'esistenza) della relazione tra i soggetti viventi e quanto li circonda? La risposta appare, per così dire scontata<sup>18</sup>, e va ricercata, come egli scrive nel 1922 in *Human Nature and Conduct* nelle condizioni storico-culturali che hanno distinto “the work of the laborer for wage from that of the artist, adventurer, sportsman, soldier, administrator and speculator”<sup>19</sup>.

Dall'antica Grecia ad oggi, con la separazione del lavoro-fatica dal lavoro intellettuale o, comunque, come esperienza soddisfacente – Dewey lo ripete a più riprese – ha finito anche per essere giustificata la distinzione sociale sia tra liberi e schiavi (anticamente) sia tra classi sociali in tempi più recenti e, quindi, il disprezzo per i lavori più umili<sup>20</sup>. Formando uomini e donne incapaci di comprendere e, quindi, di vivere esperienze estetiche ricche e significative, sia il lavoro che il tempo libero appaiono, dunque, a Dewey necessariamente due prodotti sociali, che contrappongono la dimensione dell'intelligenza creativa a quella della meccanicità: dove il consumo diventa sperpero e il tempo libero tempo vuoto, la dimensione dell'esperienza che Dewey definisce *consummatory*, vale a dire piena perché alimentata da tutto quanto la precede e che essa *consuma*, ma non sperpera, perché, dialetticamente, lo ricrea in forme più raffinate e significative, l'umanità subisce un irrimediabile colpo.

*ation* (1913), in *Middle Works 1912-1924*, Vol. 7, Carbondale and Edwardsville, Southern University Press, 1979, p. 189).

<sup>18</sup> Si ricordi, infatti, che per Dewey, come emerge ora esplicitamente ora implicitamente in tutte le sue opere, quanto appare umano è sempre il frutto dell'apprendimento e non è originario o “naturale” nell'uso corrente del termine, anche se non può essere appreso senza una base di strutture naturali che distinguono l'animale umano da tutti gli altri.

<sup>19</sup> *Human Nature and Conduct. An Introduction to Social Psychology*, New York, Henry Holt and Company, 1922, p. 318.

<sup>20</sup> Si pensi ad un'affermazione come questa: “On account of unpleasantness of practical activity, as much of it as possible has been put upon slaves and serfs. Thus the social dishonor in which this class was held was extended to the work they do” (*The Quest for Certainty*, New York, Minton, Balch and Company, 1929, p.8 ).

## 5. Conclusioni

Da questa sommaria ricognizione del pensiero di Dewey riguardo al rapporto tra educazione-lavoro-società, emergono alcuni elementi di riflessione al di là della posizione dello stesso Dewey. Le conclusioni da trarre riguardano due diversi livelli di problemi.

Innanzitutto, sul piano generale ed in ambito pedagogico, emergono con forza due aspetti, di cui peraltro gli storici e gli epistemologi della nostra disciplina sono da tempo consapevoli. La riflessione sul rapporto tra educazione, lavoro e società è l'occasione per Dewey per mettere in luce almeno tre categorie dell'educazione: l'unitarietà, l'integralità e la continuità. Al centro del discorso, sebbene all'inizio tutto sembri partire dalla concreta organizzazione della e nella scuola elementare di Chicago, non sta tanto la diade gioco-lavoro o la ricerca di una strumentazione didattica efficace, quanto il significato del lavoro. Nelle sue varie dimensioni, vale a dire in relazione al pensiero ed all'elaborazione di percorsi progettuali; in relazione all'intelligenza creativa ed in relazione al suo ruolo all'interno di una comunità: da quella più piccola della scuola a quella più ampia in cui, via via, crescendo e formandosi, ragazzi e ragazze sono destinati a trovare un loro posto ed un loro ruolo.

Per questo il lavoro non può che collocarsi all'interno di un processo, in cui ogni disciplina si colloca come un tassello destinato a prendere luce dalla relazione con tutto il contesto e a non trovare un risalto particolare ed una finalità a sé stante rispetto all'intero "programma scolastico". E per lo stesso motivo si inserisce in un percorso in cui le singole discipline non contano per i loro contenuti quanto per la *forma mentis* che attraverso le loro specificità riescono a plasmare nell'educando in modo che la scuola dia la scintilla di una crescita che non si esaurisce finché la vita del soggetto dura.

Di più: sottolineando la complessità del problema, Dewey porta in primo piano il fatto che il lavoro, all'interno del percorso formativo, ha un ruolo duplice. Per un verso, deve sostanziarsi della cultura generale e della relazione costruttiva tra tutte le varie manifestazioni del soggetto (dall'immaginazione all'intelletto), in modo che si predispongano nelle nuove generazioni quei canali di risposta alle sollecitazioni della vita adulta in grado di contrastare aspetti e fenomeni distorti e potenzialmente pericolosi per la democrazia e per la libera espressione

dei soggetti. Per un altro verso, è uno strumento insostituibile per la formazione di abiti civili e sociali importanti per la vita adulta: lo spirito di collaborazione, il senso di appartenenza alla comunità, il rispetto dell'altro e, infine, il senso di responsabilità verso se stessi e il compito da svolgere, verso i compagni e l'insegnante e verso la comunità. Appunto, la responsabilità appare la chiave di volta della vita adulta e una fonte di garanzia verso la costruzione sempre aperta e sempre fragile, se manca il contributo di ciascuno, della vita democratica e di quella Grande Comunità che Dewey preferisce alla costruzione (più astratta e meno palpitante) dello Stato.

E ciò ribadisce, se mai ce ne fosse bisogno, che, prima di tutto, l'educazione porta con sé di necessità un senso morale e che, altrettanto necessariamente, questo impegno morale si traduce in impegno civile, nella costruzione di quel *public*, di cui già nel 1927 (in *The Public and its Problems*) Dewey lamentava quella scomparsa, con cui oggi stiamo facendo i conti. La democrazia è – lo ripeto per l'ennesima volta, ché il tema mi sta particolarmente a cuore – non il motore delle scelte pedagogiche di Dewey, ma l'inevitabile risultato di un'educazione che pone al centro l'intelligenza e la sua cura, il soggetto non come singolo, ma come costruzione dialettica, la complessità al posto della semplificazione e della linearità.

Su un piano più particolare, forse più concreto e certo più contingente, specie in questi tempi in cui la scuola italiana è agitata dal tema (o dalla farsa?) dell'alternanza scuola-lavoro, il modello proposto da Dewey suggerisce alcune risposte con la sua difesa dell'integralità e dell'unitarietà dell'educazione. Sono risposte che vanno controcorrente e servono a mettere in luce la abissale lontananza tra le scelte, l'organizzazione ed i fondamenti della nostra scuola ed un modello pedagogico che, pur con qualche ingenuità, Dewey ha comunque cercato di costruirsi sulla base di un paradigma teorico<sup>21</sup>. Così venendo al presente, dobbiamo riconoscere che la nostra scuola

1. non ha chiarito mai la distinzione tra educazione e formazione, spesso confondendo le due;
2. non ha mai superato la distinzione tra corsi di cultura generale e

<sup>21</sup> Dewey avverte, nel 1928, che sono inutili le innovazioni "operative", i cambiamenti didattici: essi non cambiano la sostanza delle cose, ossia la struttura stantia della scuola, se non hanno alla base un'idea scientificamente solida di scuola e di educazione (cfr. *Progressive Education and The Science of Education*, in "Progressive Education", Vol. V, 1928, pp. 197-204).

corsi di formazione professionale e non è mai approdata, pertanto, né ad una scuola unitaria né ad una formazione post-scolastica che valorizzi percorsi diversificati tra università e percorsi di formazione professionale superiore e specializzata;

3. non è mai riuscita a creare un progetto di educazione continua e non semplicemente ricorrente o utilitaristicamente volta a sanare delle lacune o delle urgenze;

4. non ha affrontato, se non in casi fortunati ma purtroppo limitati, la formazione della professionalità docente, che, nel modello deweyano, diventa dirimente;

5. con il passare degli anni, anziché rivedere i curricula e l'architettura del sistema per favorire le relazioni costruttive e la continuità verticale tra i vari gradi scolastici, ha spesso introdotto nuove materie e sostituito una visione culturalmente innovativa semplicemente con ausili tecnici e con l'apertura (pure dovuta) ai nuovi strumenti multimediali: ma, per dirla con Dewey, si tratta di vino nuovo in otri vecchi o, più semplicemente, di una certa confusione tra mezzi e fini;

6. ha introdotto l'alternanza scuola-lavoro che dovrebbe, per i corsi professionali, offrire opportunità di incontro con le realtà lavorative per cui dati alunni stanno preparandosi e, per i corsi di cultura generale, offrire l'occasione di un bagno salutare nelle acque della vita vera.

Ebbene, fermo restando il fatto che all'unità dell'educazione deve, per così dire, corrispondere l'unità dell'istruzione e che i corsi seguiti alla formazione scolastica superiore, troverebbero vantaggio (sia a livello economico sia per l'organizzazione del mercato del lavoro) nella articolazione tra studi universitari e studi professionali di livello specializzato, resta da dire che l'alternanza scuola lavoro, così come è stata impostata dai nostri ministri, a partire da Berlinguer fino a Bussetti, si è rivelata un completo fallimento.

E per vari motivi:

1. è stata giustapposta alla struttura persistente delle varie scuole, senza entrare nella loro viva organizzazione e senza modificare l'impostazione didattica: mentre tale alternanza dovrebbe aprire le finestre sul mondo, i curricula continuano ad essere quelli del passato: poca Storia e poca attenzione al mondo contemporaneo, materie scientifiche spalmate, sì, sui cinque anni della scuola superiore ma con meno spazio rispetto a prima;

2. la partecipazione alla gestione ed alla vita della scuola è stata progressivamente ridotta non solo per la crisi da tempo emersa degli

organi collegiali, ma soprattutto perché nessuno ha messo mano alla loro riforma;

3. gli studenti non comprendono le ragioni ed i modi dell'alternanza scuola-lavoro, che si svolge durante l'anno scolastico, spesso in maniera irrelata rispetto ai corsi di studi e viene, perciò, vissuta o come una evasione dai doveri quotidiani o come una perdita di tempo.

Il modello deweyano è lontano. Anzi irreparabilmente lontano nella misura in cui la nostra scuola non ha saputo o potuto o voluto – a seconda della prospettiva in cui la osserviamo – trasformarsi in una piccola comunità, legarsi alle altre agenzie formative e diventare centro di una comunità democratica in crescita continua. Tanto più ora che gli intellettuali sono al centro di una campagna diffamatoria, la conoscenza viene svilita e le competenze sono esaltate formalmente ma rifuggite di fatto<sup>22</sup>, pare che si sia consumato un divorzio, purtroppo nelle presenti contingenze difficilmente ricomponibile, tra metodo dell'intelligenza ed esistenza concreta, da un lato, e tra moralità e vita civile dall'altra. Così l'attenzione dedicata a Dewey in questo intervento ha finito, da un lato, per rivelarsi l'ennesima considerazione della costruttiva *inattualità* del suo pensiero e, dall'altro, per offrirci un ulteriore indizio che, anche sul piano dell'educazione e della scuola, la nostra democrazia è davvero malata.

#### Riferimenti bibliografici

1. Opere di Dewey<sup>23</sup>

*The School and Society*, Chicago, University of Chicago Press, 1899 (revised and enlarged edition, Chicago, University of Chicago Press, 1915)

*Lectures in the Philosophy of Education, 1899*, Edited with an Introduction by R.

<sup>22</sup> Su questo tema rimando a G. Genovesi, *La paura, l'educazione e i pericoli del nostro tempo*, in "Ricerche Pedagogiche", LIII, n.210, 2019, pp. 5-30 e a L. Bellatalla, *Perché neo-liberismo fa rima con analfabetismo*, in "Ricerche Pedagogiche", LIII, n.211, 2019, pp. 55-74.

<sup>23</sup> Delle varie opere di Dewey ho scelto di citare l'edizione originale, avvertendo tuttavia che oggi esse sono tutte reperibili nell'*Opera Omnia* di Dewey, edita, d'intesa con il Center for Dewey Studies, a Carbondale, dalla Southern Illinois University Press, dal 1969 ad oggi, in cui sono ancora in facitura alcuni volumi.

- D. Archambault, New York, Random House, 1966  
*The Child and Curriculum*, Chicago, University of Chicago Press, 1902  
*Culture and Industry in Education*, in “Proceedings of the point Convention of the Eastern Art Teachers Association and the Eastern Manual Training Association”, 1906, pp. 21-30 (ristampato poi in altre riviste nel 1908 e nel 1919)  
*Moral Principles in Education*, Boston, Houghton Mifflin Company, 1909  
*Activity, Logical Theory and Educational Implication of...*, in *A Cyclopedia of Education*, voll. I-II, New York, MacMillan Company, 1911, pp. 33-34  
*Art in Education*, in *A Cyclopedia of Education*, cit., pp. 223-25  
*Industrial Education. A Wrong Kind*, in “New Republic”, 20 Feb. 1915, II, pp. 71-73  
*Democracy and education*, New York, MacMillan Company, 1916  
*The Need of an Industrial Education in an Industrial Democracy*, in “Manual Training”, Feb. 1916, XVII, pp. 409-414  
*Vocational Education*, in “New Republic”, 11 Apr. 1916, IV  
*Learning to Learn: the Place of Vocational Education in a Comprehensive Scheme of Public Education*, in “School and Society”, March 24, 1917, V, pp. 331-335  
*Experience, Nature and Art*, in “Journal of Barnes Foundation”, October 1925, Vol. 1, n. 3, pp. 4-10, poi in *Art and Education*, Merion Pa, Barnes Foundation Press, 192, pp. 3-12  
*The Way out of Educational Confusion*, Cambridge, Cambridge University Press, 1931  
*Art as Experience*, New York, Minton Balch, 1934  
Dewey John & Evelyn, *Schools of Tomorrow*, New York, E. P. Dutton & Co., 1915  
Dewey J., Childs J. L., *The Social Economic Situation and Education*, in W. H. Kilpatrick (ed.), *The Educational Frontier*, New York-London, Century Co., 1933, pp. 32-72  
Dewey J., Childs J. L., *Underlying Philosophy of Education*, in W. H. Kilpatrick (ed.), *The Educational Frontier*, cit., 1933, pp. 278-319

## 2. Saggi su Dewey<sup>24</sup>

- Bellatalla L., *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, ETS, 1999  
Bellatalla L., *John Dewey nel rinnovamento della scuola italiana*, in G. Genovesi (a cura di), *Pedagogia e scuola in una società di massa. Dibattiti e prospettive del Novecento Italiano*, Milano, Angeli, 2002, pp. 24-37  
Bellatalla L., *John Dewey nella spirale idealistica*, in P. Colonnello, G. Spadafora (a cura di), *Croce e Dewey cinquant'anni dopo*, Napoli, Bibliopolis, 2002, pp. 151-162

<sup>24</sup> Oltre ai saggi esplicitamente citati nel corso del contributo, rimando ad altri lavori, che, seppure non esplicitamente citati, sono stati tenuti presenti o possono essere utilmente consultati per un approfondimento dei temi trattati in queste pagine.

Bellatalla L., *Dal metodo scientifico a una fede comune: conoscenza, educazione e politica in John Dewey*, in “Educazione democratica”, 5/2012

Bellatalla L., *Note in margine a Democracy and Education: un’opera “inattuale”*, in M. Fiorucci, G. Lopez (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del ‘900*, Roma, RomaTre-Press, 2017, pp. 39-58

Calcaterra R. M., Maddalena G., Marchetti G. (a cura di), *Il Pragmatismo. Dalle origini agli sviluppi contemporanei*, Roma, Carocci editore, 2015

Cambi F., Striano M. (a cura di), *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*, Napoli, Liguori, 2010

Fott D., *John Dewey: America’s Philosopher of Democracy*, Lanham (MD), Rowman & Littlefield, 1998

Mariuzzo A. (a cura di), *Dewey, Pedagogia, Scuola e Democrazia*, Brescia, La Scuola, 2016

Orefice P., *L’attualità dell’approccio deweyano alla comunità educativa*, in A.a.Vv., *L’attualità di Dewey. Percorsi pedagogici*, in “Studi sulla formazione”, VI, 1/2003, pp. 23-33

Rusk R. R., *Dewey*, in Rusk R.R., *The Doctrines of Great Educators*, New York-London, MacMillan & Co. Ltd., 1955<sup>2</sup> (revised and enlarged edition), pp. 284-303

Scheffler I., *John Dewey on Work and Education*, in V. A. Howard, I. Scheffler, *Work, Education, and Leadership*, New York, Peter Lang, 1995, pp. 27-43

Striano M., *Per una teoria educativa dell’indagine. Riflessioni pedagogiche sulla Logica di Dewey*, Lecce, PensaMultimedia, 2015

Westbrook R., *John Dewey and American Democracy*, Ithaca (NY), Cornell University Press, 1991

Winn R. B. (ed.), *John Dewey: Dictionary of Education*, New York, Philosophical Library, 1959

## **Il lavoro a scuola? Il dibattito pedagogico nel tardo Ottocento italiano e l'originale contributo di Emanuele Latino**

Letterio Todaro

*Il contributo intende restituire all'attenzione della storiografia pedagogica italiana l'importanza che assume la fase storica di fine Ottocento ai fini della posizione di un'organica riflessione sul rapporto possibile fra scuola e lavoro. È in quella fase carica di ideologia lavorista, portata dall'espansione del modello produttivo di stampo moderno-industriale sulla cultura formativo-scolastica che il nodo scuola/lavoro comincia a essere analizzato sistematicamente, come questione di natura pedagogica. In particolare un focus di osservazione sarà dedicato al caso di Emanuele Latino, eminente esponente della pedagogia positivista italiana, il quale dedicò al tema del lavoro una speciale riflessione pedagogica.*

*The essay highlights the relevance of the late Nineteenth Century in the development of the educational thinking as a period characterized by a large debate on the relationship between 'school' and 'work'. As the process of industrialization registered a remarkable increase, the relation between education and work became an ordinary subject in the pedagogical reflection. In the Italian framework, Emanuele Latino represented a special voice in the area of the positivistic culture, participating to the development of an educational vision on this emerging question.*

*Parole chiave: Lavoro, Educazione, Scuola, Produzione, Professionalità.*

*Key-words: Work, Education, School, Industry, Vocational Training.*

### *1. Il comandamento del lavoro e la formazione dell'uomo nell'era del trionfo della società borghese*

La prima fase di elaborazione su cui intende intrattenersi il presente contributo ha a che fare con l'esigenza di organizzare una cornice di contestualizzazione storica rispetto al tema da affrontare.

Gli ultimi due decenni del XIX secolo rappresentano un momento assai importante per individuare, nello sviluppo storico della cultura pedagogica e scolastica in Italia, l'emersione di un dibattito sulle potenzialità formative del lavoro e sulla auspicabilità della sua introduzione fra le attività di formazione scolastica.

Le ragioni di tale fenomeno vanno rintracciate nell'evoluzione del sistema culturale specialmente caratteristico di fine Ottocento, corrispondente ad un momento di straordinaria efficacia per l'allargamento

di un'ideologia del lavoro capace di avviluppare e stringere a sé molteplici dimensioni della vita collettiva<sup>1</sup>.

Se l'Ottocento è stato variamente definito come secolo della borghesia e come secolo d'oro dell'educazione, un'ulteriore dichiarazione che volesse individuare nell'Ottocento un secolo culturalmente centrato sulla costruzione di un'ideologia del lavoro potrebbe efficacemente rappresentare un valido *trait d'union* tra i due termini prima citati e presi in considerazione<sup>2</sup>.

L'Italia, nazione felicemente ricongiunta in Stato Unitario solo nel 1861 e per tutto il secolo rappresentativa di una organizzazione produttiva ancora largamente basata sull'agricoltura<sup>3</sup>, incontra in maniera significativa il tema di ascendenza “borghese” relativo alla valenza educativa del lavoro già nella prima parte dell'Ottocento – basti pensare alla potenza evocativa, in chiave di attivazione di significati pedagogici di un *long-seller* di eccezionale fortuna come il *Giannetto* di Parravicini<sup>4</sup> – sebbene il punto di climax di tale discorso, specialmente su un versante riferito alla possibile acquisizione del lavoro come momento stabilmente integrante della vita scolastica, si raggiunga solo nell'ultimo quarto di secolo.

<sup>1</sup> S. Calvetto, “*Poco pane e tanto vento di retorica*”. *L'educazione del popolo nell'Italia nuova*, in “*Paideutika*”, vol.27, 2018, pp.41-78.

<sup>2</sup> E.J. Hobsbawm, *Il trionfo della borghesia. 1848-1875*, Roma-Bari, Laterza, 2019<sup>6</sup>; C. Aydin, *Il lungo Ottocento*, Torino, Einaudi, 2019; U. Frevert, H.G. Haupt (a cura di), *L'uomo dell'Ottocento*, Roma-Bari, Laterza, 2000; S. Lanaro, *Retorica e politica. Alle origini dell'Italia contemporanea*, Roma, Donzelli, 2011; S. Lanaro, *Nazione e lavoro: saggio sulla cultura borghese in Italia, 1870-1925*, Torino, Einaudi, 1981; A. M. Banti, *Storia della borghesia italiana: l'età liberale*, Roma, Donzelli, 1996; G. Baglioni, *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale*, Torino, Einaudi, 1977; F. Cambi, *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2002, pp.334-421.

<sup>3</sup> G. Sabbatucci, V. Vidotto (a cura di), *Storia d'Italia, vol. II., Il nuovo Stato e la società civile. 1861-1887*, Roma-Bari, Laterza, 1995; E. Ragonieri, *La storia politica e sociale*, in *Storia d'Italia*, vol. IV. *Dall'Unità a oggi*, Tomo III, Torino, Einaudi, 1976; G. Pescosolido, *Agricoltura e industria nell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza, 2004; V. Castronovo, *La storia economica*, vol. IV, *Dall'Unità a oggi*, Tomo I, Torino, Einaudi, 1975.

<sup>4</sup> N. Del Corno, *Alle origini del 'long-seller': il Giannetto del Parravicini*, in L. Finocchi, A. Gigli Marchetti (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2004, pp.47-60; M. Bacigalupi, P. Fossati, *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp.34-35.

E' infatti soprattutto in quella fase che la situazione italiana si ritrova con la necessità di doversi confrontare con tutta una serie di istanze culturali che, da varie parti, premono per porre il tema del lavoro anche al centro di una riflessione sulla possibile riorganizzazione dei curricula scolastici, guardando sull'orizzonte del secolo a venire, ad un possibile ripensamento generale della concezione medesima della scuola, della sua funzione educativa, del suo ruolo nella società, secondo modalità corrispondente ai bisogni dei tempi 'nuovi'.

Forse, anzi, per centrare il senso di crescente urgenza con cui la scienza pedagogica del tempo comincia a guardare con attenzione crescente alla relazione formazione/scuola/lavoro, bisogna partire proprio da qui: da questo sentimento diffuso di essere giunti – con la fine del XIX secolo e con il secolo nuovo alle porte – ad un punto di svolta cruciale relativo all'abbandono "fatale" di vecchi modelli culturali, di schemi di riferimento ormai sorpassati, capaci di mettere in discussione la funzione tradizionale della scuola, a motivo dell'incedere spedito di nuovi modelli di comportamento sociale e dell'affacciarsi di nuovi bisogni collettivi

Se le rappresentazioni ideologiche che procedono ad investire di una carica simbolica l'idea di modernità, lungo lo sviluppo di tale fase, ne corrono ad evidenziare soprattutto il senso del richiamo alla attivazione di una corrente irruenta di movimento, alla messa in moto di una dinamica di cambiamento progressivo, all'avvento di una corsa spedita verso una sempre più febbrile condizione di operosità, il lavoro, in quanto espressione per eccellenza di un'attività dinamica e mobilitata dalla visione di finalità costruttive, diventa in qualche modo la figura per antonomasia rappresentativa dello spirito del tempo.

La progressiva trasformazione del paesaggio sociale, particolarmente significativa nelle aree di maggiore concentrazione urbana e più intensamente visibile nell'aumento dei ritmi della vita cittadina, diventa in qualche modo un'immagine-tipo capace di condensare l'impressione di un incremento vertiginoso dei tempi sociali, sempre più polarizzati dal senso di centralità delle attività di produzione/lavoro. Lo stravolgimento della vita cittadina per mezzo di una sempre più alta incidenza della mobilità che insegue la descrizione dei percorsi casa/fabbrica/casa dei lavoratori del settore operaio e che ricalca i percorsi casa/ufficio/casa del mondo impiegatizio, il consistente afflusso demografico verso i centri di produzione manifatturiera, con la organizzazione di veri e propri quartieri operai nelle grandi città

metropolitane, l'acquisizione di un senso sempre più spinto di inglobamento della vita nazionale all'interno di sistemi produttivi in competizione tra loro, costituiscono alcuni dei grandi elementi strutturali che alimentano una consapevolezza diffusa di progressivo assorbimento dei modelli della vita sociale all'interno di movimenti trasformativi che mettono in crisi l'esistente e che pongono domande sostanziali di cambiamento verso quei settori della vita pubblica più prossimamente integrabili dentro i circuiti di riconversione moderna, fra cui, l'area della formazione, dell'istruzione e della scuola.

Alla forza dei cambiamenti strutturali inerenti all'evoluzione dei quadri economico-produttivi va poi aggiunta la potente influenza esercitata dai condizionamenti ideologici appartenenti alla affermazione di talune forme egemoniche operanti nella contemporanea delineazione della vita culturale. In particolare, le influenze ideologiche esercitate da parte del positivismo evoluzionistico sulla rielaborazione delle rappresentazioni più generali dell'organismo sociale, e specialmente per influenza delle componenti darwiniane che vi si associano, concorrono a dipingere uno scenario della vita collettiva come un enorme teatro di lotta<sup>5</sup>. Trovare delle vie di adattamento di fronte alla prepotenza inaggirabile delle trasformazioni di sistema affondanti nelle esigenze della vita materiale, riuscire ad integrarsi nell'enorme sforzo competitivo che fin dalle origini condiziona la riuscita della vita, tanto a livello individuale quanto a livello di gruppo - e quindi di correlativa organizzazione della vita collettiva in sistemi nazionali - non rinunciare, ma anzi partecipare con volontà e dedizione alla condizione necessaria ed universale di 'fatica' che contrassegna fin in profondità la manifestazione di esistenza di ogni organismo vivente, costituiscono i grandi vettori di orientamento della cultura del periodo, in quanto allineata alle visioni della modernità.

Anzi, alla fine dell'Ottocento, e specialmente a partire dagli anni Ottanta del secolo, in un periodo esattamente corrispondente al successo della cultura positivista in Italia<sup>6</sup>, l'elemento simbolico forse maggiormente in grado di esercitare una forza di polarizzazione ideale sull'immaginario collettivo consiste proprio in questa diffusione di una convinzione, in ragione della quale, se la vita è lotta, allora la fa-

<sup>5</sup> M. Bacigalupi, P. Fossati, *op.cit.*, pp.49-72

<sup>6</sup> F. Restaino, *Note sul positivismo in Italia (1865-1908). Il successo (1881-1891)*, in "Giornale critico della filosofia italiana", 1985, pp.264-297.

tica è in qualche modo la condizione fondamentale a cui sottostà lo sviluppo dell'esistenza. Di conseguenza, solo la capacità di incorporare la fatica dentro le forme "moralì" e "sociali" del lavoro può offrire all'umanità la chiave per appropriarsi di una dinamica di auto-redenzione, al fine di "far proprie" e umanizzare le sorti di quel destino naturale e di renderne anche le dimensioni inerenti di "necessità" uno strumento ed un veicolo di riaffermazione del primato umano sul mondo.

In questo quadro ideologico, destinato a diventare espressione di un momento tipico di trasformazione della modernità verso la civiltà industriale<sup>7</sup>, il lavoro diventa in qualche modo la categoria chiave per disporre di un dispositivo di cerniera tra natura e storia, tra necessaria sottomissione a una condizione di affaticamento che incombe sulla dimensione di vita materiale degli uomini e possibilità di riscatto ideale e civile<sup>8</sup>, la quale scaturisce effettivamente attraverso la laboriosa edificazione di condizioni di progresso, di crescita, di sviluppo, sì che dalla volontaria partecipazione alla "sacra" fatica del lavoro consegue la configurazione stessa del processo di civilizzazione e quindi la scaturigine di un autentico processo di formazione umana.

Del resto della forza dirompente con cui si impone il comandamento "civile" del lavoro nella coscienza collettiva di fine Ottocento, come dispositivo educativo/formativo, rende testimonianza la larghissima produzione culturale del tempo, più o meno esplicitamente orientata in senso pedagogico: dalla letteratura per l'infanzia, con il capolavoro di Collodi e l'ideazione magistrale della figura di Pinocchio<sup>9</sup>, destinato definitivamente a una metamorfosi umanizzante solo dopo aver accolto in coscienza la sottoscrizione del patto di civiltà che passa

<sup>7</sup> L. Todaro, *L'idea di scienza dell'educazione nell'età del positivismo*, Roma, Anicia, 2001, pp.143-158.

<sup>8</sup> S. Lanaro, *Il Plutarco italiano: l'istruzione del popolo dopo l'Unità*, in *Storia d'Italia, Annali 4. Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981, pp.554-587.

<sup>9</sup> S. Barsotti, *Le Avventure di Pinocchio: leggere e ri-leggere il classico collodiano*, in F. Bacchetti (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, Clueb, 2013, pp.75-90; P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2009, pp.49-57; F. Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari: tre immagini dell'infanzia*, Bari, Dedalo, 1985, pp.23-78; A. Asor Rosa, *Letteratura italiana. Le opere*, vol. III, *Dall'Ottocento al Novecento*, Torino, Einaudi, 1995, pp.897-950.

dall'accettazione della fatica del lavoro<sup>10</sup>, fino alla letteratura di carattere sociale, come nei romanzi o nelle novelle di Verga, dove la tragica osservazione da parte di Rosso Malpelo della carne macera dell'asino<sup>11</sup>, distrutto dalla fatica della sua soma e ancora di più dilaniato dalla calura di un sole cocente che batte insistentemente sulle distese di pietra, diventa il punto di dilatazione massima di una medesima coscienza radicata nella constatazione della oggettiva impossibilità di sfuggire alla legge universale della fatica<sup>12</sup>.

L'Ottocento positivistico assimila, dunque, nei suoi schemi pedagogico/sociali ed esaspera nella sua connotazione d'impronta agonistico/competitiva d'ascendenza darwinista un messaggio educativo che percorre ed attraversa le diverse culture lavoriste del secolo, senza dimenticare fra l'altro, che gli ultimi decenni del secolo vedono anche affiorare, per conto loro, culture operaiste e socialiste, che concorrono a portare in primo piano la dimensione del lavoro come pilastro della vita sociale, enfatizzandone le potenzialità educativo/formative<sup>13</sup>.

La cultura del positivismo pedagogico, pressata dal complesso di queste istanze, si trova a sviluppare conseguentemente una riflessione sulla possibile integrazione del lavoro dentro gli spazi, materiali e simbolici, dell'educazione. La scuola – considerata nei suoi possibili raccordi con il lavoro – diventa da questo punto di vista una frontiera di interrogazione principale per i cultori della scienza pedagogica di fine Ottocento, allargando, sull'orizzonte del dibattito sull'educazione, un tema di grande interesse, specialmente in relazione alle possibilità di caratterizzare in maniera più spiccatamente popolare l'istruzione di base<sup>14</sup>.

La pedagogia del positivismo italiano avrebbe provato ad attivare una serie di spunti di indagine scientifica da passare alla cultura istituzionale del governo della scuola, avanzando proposte concrete e pro-

<sup>10</sup> C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio*, Roma, Newton Compton editori, 1995, pp.148-151.

<sup>11</sup> G. Verga, *Rosso Malpelo*, (1880), consultabile al sito: <https://online.scuola.zanichelli.it/metodiefantasia/files/2009/08/verga.pdf>

<sup>12</sup> R. Luperini, *Verga moderno*, Roma-Bari, Laterza, 2005, pp.69-88.

<sup>13</sup> F. Cambi, *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale (1861-1920). Dal positivismo al nazionalismo*, Milano, Unicopli, 2010, pp.11-130;

<sup>14</sup> D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1967<sup>2</sup>, pp.11-112.

vando anche a spronare l'allargamento di un dibattito generale, espressamente sensibile rispetto al bisogno di rispondere alle nuove sfide imposte dalla modernizzazione.

## 2. *La figura di Emanuele Latino nel positivismo pedagogico italiano*

Per quanto la storiografia italiana abbia da qualche tempo allentato l'interesse verso la pedagogia del positivismo, riprenderne in qualche modo alcune fila può rappresentare un'operazione interessante in ragione a diversi motivi.

Innanzitutto, occorre tenere presente che il confronto – in sede di ricostruzione storico-culturale - con la stagione del positivismo pedagogico risulta particolarmente interessante in ordine ai percorsi storici della cultura nazionale poiché si tratta di entrare in discussione con tutta una serie di opzioni culturali che, attraverso l'elaborazione del tema educativo, andarono a delineare alcune importanti strade di crescita per la scuola dello Stato Unitario, ancora sulle vie del consolidamento e dell'assestamento.

Nell'ultimo quarto di secolo, la questione educativa e scolastica, come è noto, andò a rappresentare una questione di grande impatto per le attese di stabilizzazione e di crescita dello Stato nuovo: oltretutto, le sfide della civiltà moderna aprivano intorno alla scuola italiana l'attesa della costruzione di un ethos civile partecipato che avrebbe dovuto conferire “spirito” e “sale” alla nuova identità nazionale. L'intersezione con le dimensioni del lavoro e con l'elaborazione delle sue rappresentazioni culturali avrebbe dovuto costituire un asse nevralgico per la strutturazione un immaginario sociale pregno di valori educativi e civili<sup>15</sup>.

La pedagogia del positivismo doveva prendere particolarmente a cuore il tema della delineazione di un orizzonte di cultura laico-civile intorno a cui allargare le prospettive dell'educazione pubblica<sup>16</sup>. E, in relazione alla volontà di portare ad effetto una simile intenzione, l'esigenza di integrazione del tema del lavoro, all'interno di un discor-

<sup>15</sup> S. Patriarca, *Italianità. La costruzione del carattere nazionale*, Roma-Bari, Laterza, 2011.

<sup>16</sup> L. Todaro, *Il positivismo italiano come filosofia civile dell'educazione*, in G. Bentivegna, F. Coniglione, G. Magnano San Lio (a cura di), *Il positivismo italiano: una questione chiusa?*, Acireale-Roma, Bonanno editore, 2008, pp.240-249.

so di grande respiro educativo, avrebbe evidentemente dovuto costituire un punto saliente per l'interpretazione di una missione civile della scuola pubblica. Non si trattava, però, soltanto di allargare attraverso la cultura diffusa a scuola un tema di devozione e consacrazione alla causa del lavoro, intesa innanzitutto come richiamo ad un'assunzione di impegno e di responsabilità individuale, ai fini di assicurare un valore di partecipazione di ogni cittadino al funzionamento complessivo dell'organismo sociale.

Si trattava anche di cominciare a valutare e a capire se, in qualche modo, oltre a poter rendere la scuola e l'istruzione scolastica modernamente funzionale alle esigenze espresse dalle variazioni correnti nel mercato del lavoro - ovvero, se oltre a valutare la modalità di funzionalizzare la formazione scolastica al conseguimento di un fine di utilità sociale, in vista dell'assicurazione del raggiungimento di un qualche livello accettabile di spendibilità della istruzione scolastica in termini di professionalizzazione – si potesse anche iniziare a verificare la possibilità, ancora più interessante, di portare il lavoro 'dentro' la scuola, per farne una parte integrante e un momento importante della formazione dei giovani cittadini fin dagli anni della prima frequenza scolastica.

In altri termini, la cultura del positivismo pedagogico, non soltanto cominciava a produrre elementi di pubblica riflessione orientati a sottolineare il bisogno di modernizzare l'istruzione scolastica realizzando strategie di connessione per portare la scuola più vicina al mondo del lavoro; si trattava anche di provare a costruire nuovi modelli di formazione scolastica che accettassero l'idea della presenza di forme e di momenti di lavoro dentro la normale attività di istruzione e di formazione a scuola, sì da permettere che modi e pratiche concrete di lavoro potessero sistematicamente entrare a far parte di un piano ordinario di attività di apprendimento formale.

Sullo sfondo di tali problematiche si ponevano, inoltre, alcune istanze ben individuate da intellettuali e studiosi partecipi della temperie culturale positivista e sensibili al tema del 'ritardo' italiano rispetto a modelli di organizzazione sociale e del lavoro considerati come più evoluti rispetto alle istanze della modernizzazione<sup>17</sup>. In particolare, un versante di attenzione verso fenomeni economico-sociali a cui si ag-

<sup>17</sup> G. Chiosso, *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*, Milano, FrancoAngeli, 2013, pp.103-108.

ganciavano problemi di natura educativa e scolastica riguardava la considerazione relativa al fatto che la traiettoria di modernizzazione in via di sviluppo implicava una maggiore richiesta di figure capaci di ampliare la fetta della attività produttive operanti nei settori dell'artigianato, dell'industria e del commercio: una fetta ancora troppo poco rappresentata nel quadro macroeconomico nazionale e che aveva bisogno di essere supportata da una spinta proveniente anche da appropriate scelte in materia di istruzione di base.

Insomma, tutta una serie di interventi che dovevano andare a sostanziare il dibattito delle idee corrente nell'Italia dell'ultimo quarto di secolo avrebbero inteso mettere in evidenza una questione urgente, in ordine alla quale si riteneva che la possibilità di avvicinarsi ai modelli organizzativi dei Paesi europei maggiormente sviluppati avrebbe comportato il bisogno di far lievitare la quota degli Italiani di giovane generazione dediti a mestieri ed a professioni autonome; mestieri e professioni in grado di far espandere settori economici fino a quel momento sottostimati e dai quali invece si sarebbe potuto aspettare l'attivazione di una forma di intraprendenza di tipo imprenditoriale capace di dare fiato all'economia nazionale<sup>18</sup>. Così, per esempio, sia Lessona, per quanto riguardava il paragone con i Paesi di area anglosassone<sup>19</sup>, sia Gabelli, per quel che riguardava il confronto con i Paesi del Centro-Europa<sup>20</sup>, avevano cominciato a rappresentare delle voci in grado di parlare a voce alta su questi temi specifici<sup>21</sup>.

Ma a proposito della capacità di sviluppare degli elementi di stimolo per il ripensamento dei modelli di educazione scolastica presenti in Italia sulla base delle considerazioni maturate attraverso un raffronto comparativo con le situazioni in via di sviluppo in altri Paesi indicati come 'fari' dello sviluppo moderno, una figura assai significativa nel-

<sup>18</sup> R. Sani, *The 'emulators' of Samuel Smiles: Self Help Literature in Italy during the 19<sup>th</sup> Century*, in "History of Education & Children's Literature", XIII, 2, 2018, pp.49-64.

<sup>19</sup> M. Lessona, *Volere è potere* (1869), (ed. a cura di G. Margiotta), Roma, Daniel, 1949, pp.50-57.

<sup>20</sup> A., Gabelli, *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia* (1880), (ed. a cura di G. Genovesi), Firenze, la Nuova Italia, 1992, pp.53-60.

<sup>21</sup> A. Scaringella, *Michele Lessona scienziato di molte arti: le avventure di un naturalista nell'Italia del Risorgimento*, Torino, Piazza, 2011; D. Bertoni Jovine, *Aristide Gabelli. Nota introduttiva*, in *Positivismo Pedagogico Italiano*, vol. I., Torino, Utet, 1973, pp.503-549.

la pedagogia italiana di fine Ottocento, seppur spesso poco considerata e richiamata all'attenzione degli studi di storia dell'educazione, è quella di Emanuele Latino.

Professore di Pedagogia all'Università di Palermo, fondatore di uno dei giornali di cultura pedagogica maggiormente modellati sullo schema della scienza positivista come l'*Archivio di Pedagogia e Scienze Affini*, fondatore del Museo Pedagogico di Palermo, promotore di un ideale di scienza dell'educazione gravido di attenzioni verso la cultura materiale della scuola, Emanuele Latino fu anche studioso assai sensibile alla necessità di intraprendere e portare avanti lo sviluppo di studi di carattere comparativo in tema di scuola e di sistemi educativi<sup>22</sup>.

L'apertura e il credito di fiducia riservati verso la bontà e l'utilità del confronto di tipo comparativo condussero Latino a mantenersi vigile sul piano della osservazione di quanto contemporaneamente accadeva nelle principali aree di sviluppo della cultura della scuola e del governo delle istituzioni scolastiche, guardando dunque con attenzione non solo ai fermenti in corso nei più avanzati Paesi Europei – Inghilterra, Francia, Germania, Austria, Svizzera, Paesi Scandinavi – ma anche alle novità provenienti da oltre Oceano. Tanto per fare un esempio, sotto la sua direzione, il periodico di studi educativi da lui guidato, l'*Archivio di Pedagogia e Scienze Affini*, mantenne pressoché costante la consuetudine di coltivare rassegne bibliografiche, di riportare notizie da congressi e meeting internazionali, di mantenere aperte finestre informative sul movimento internazionale delle idee in campo educativo, assecondando l'intenzione di introdurre nel contesto italiano quegli stessi stimoli che altrove mostravano di condurre ad un pressante avanzamento nella qualità dei sistemi scolastici<sup>23</sup>.

Oltretutto, i contatti mantenuti con eminenti personalità impegnate nell'area della cultura anche istituzionale della scuola pubblica – come, ad esempio Ferdinand Buisson in Francia – nonché gli incarichi di

<sup>22</sup> L. Todaro, *Rinnovamento educativo e cultura materiale della scuola: il contributo di Emanuele Latino alla pedagogia italiana del secondo Ottocento*, in H. A. Cavallera (a cura di), *Eventi e studi. Scritti in onore di Hervé A. Cavallera*, t.I., Lecce, PensaMultimedia, 2017, pp. 393-406.

<sup>23</sup> L. Todaro, *Scienza, pedagogia, cultura scolastica nell'Italia postunitaria: l'esperienza dell'“Archivio di pedagogia e scienze affini” - I parte*, in “Nuovo Bollettino Cirse”, 2013, n. 1, pp. 79-85, *II parte*, in “Nuovo Bollettino Cirse”, 2013, n.2, pp.67-76.

rappresentanza da lui stesso ottenuti dal Ministero della Pubblica Istruzione, quale osservatore istituzionale in occasione di grandi eventi internazionali, come l'Esposizione Universale di Parigi del 1878, resero ancora di più Latino un cultore di materie pedagogiche in grado di conferire un valore di solidità ai propri studi in virtù dell'applicazione di uno 'sguardo comparativo'.

E dunque, l'osservazione dei quadri correnti di sviluppo dell'istruzione di base in Europa e negli Stati Uniti d'America condussero in particolar modo ad incentivare, nella considerazione di Latino, l'urgenza di mettere a fuoco un punto chiave per il possibile svecchiamento del sistema scolastico italiano: provare ad immaginare un modello dentro il quale l'introduzione del lavoro a scuola potesse essere considerato come un termine incoraggiante ai fini della modernizzazione della scuola medesima, ma anche qualificante per generare un modello eminentemente educativo: un modello di formazione che la scuola italiana, in considerazione dell'avvento dei tempi moderni, avrebbe dovuto incaricarsi di promuovere ed incentivare.

### 3. *Il lavoro a scuola: le ragioni a sostegno di una moderna visione del problema formativo*

Per Emanuele Latino, il punto di sintesi di una personale elaborazione della questione relativa al rapporto scuola/lavoro, poggiata sulla metodica osservazione di quanto stava accadendo in alcuni Paesi 'pilota', capaci di rappresentare un significativo termine di confronto per ricavare indicazioni utili e suggerimenti migliorativi per il sistema italiano, doveva consistere nella pubblicazione del volume *Il lavoro manuale e il problema educativo* (1884).

L'opera di Latino riecheggiava, e allo stesso tempo portava ad effetto di sintesi, la evoluzione di un dibattito che tendeva a farsi sempre più importante in seno alle discussioni della pedagogia italiana di fine Ottocento, nella misura in cui la messa a punto di una visione pedagogica, sviluppata in chiave conciliativa e relativa ad una coordinazione sinergica fra scuola e lavoro sembrava anche poter costituire una risposta possibile alla sempre più scottante consapevolezza di dover fronteggiare l'emersione della cosiddetta 'questione sociale'<sup>24</sup>.

<sup>24</sup> G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, Sei, 2011, pp.87-93.

Agli interessi di natura politica riformista e intenzionalmente conciliativi degli antagonismi sociali portati avanti dalla pedagogia positivista, alla quale Latino convintamente afferiva, si poneva, di fondo, una domanda: poteva considerarsi in qualche modo sensato e concepibile il ritenere che la questione sociale potesse essere contenuta e mantenuta dentro un alveo di accompagnamento pacifico in virtù di un progetto educativo?

Altrimenti, era possibile impostare un sistema educativo che, a partire da un certo impianto formativo da avviare fin dalla scuola elementare, se non addirittura fin dalla scuola per l'infanzia, potesse organizzare una risoluzione positiva delle tensioni sociali, operando sugli effetti virtuosi provenienti da una benefica integrazione fra scuola e lavoro?

Lo studio di alcuni sistemi formativi già operanti in giro per l'Europa, con uno sguardo preferenziale rivolto alla Germania e ad alcuni Paesi nordici sembrava poter dare una risposta affermativa a questi interrogativi e, a tal fine, la pubblicazione di Latino cercava di offrire strumenti di conoscenza assai utili, anche per far familiarizzare il contesto italiano con talune culture dell'educazione, tradizionalmente più capaci di raccogliere una linea di raccordo tra formazione scolastica e mondo delle attività pratiche.

E, tuttavia, uno degli aspetti maggiormente interessanti del lavoro sviluppato da Latino doveva consistere, oltretutto, nella volontà di affrontare il problema evitando il rischio di lasciar scivolare l'esito del proprio studio in un invito 'piatto' alla copiatura pedissequa di sistemi operanti altrove in Europa o nel mondo. Un punto qualificante della trattazione sviluppata da Latino, a questo proposito, aveva pertanto da segnalare la messa in luce di un bisogno specifico: quello di accogliere gli aspetti positivi rinvenibili in altri sistemi scolastici operanti all'estero, ma correggendone anche talune deviazioni, specialmente quelle correnti sul piano della riduzione del tema del lavoro a scuola in un tema prettamente economico o semplicemente paradigmatico della proposizione di una logica industrialista.

La ricerca di Latino si voleva qualificare per ricondurre l'analisi comparativa ad un ragionamento eminentemente pedagogico: per legittimare l'introduzione del lavoro a scuola non potevano bastare ragioni di vantaggio misurabili in termini di utilità economica; occorreva piuttosto verificare la corrispondenza del progetto ad un valore pedagogico-formativo che chiamava in causa, in primo luogo, il senso

della possibilità di partecipazione della scuola a un piano prospettico di più largo orizzonte, che guardava con attenzione al farsi della personalità degli allievi, considerata nelle sue diverse dimensioni: intellettuali, pratiche, affettive, morali, sociali e così via.

Insomma, soltanto in termini di giustificazione parziale potevano, ad avviso di Latino, ritenersi accettabili quei modelli di integrazione del lavoro nella vita scolastica che davano vita a scuole con finalità esattamente professionalizzanti: scuole “intese particolarmente a promuovere date abilità manuali, a porre le basi di alcune industrie domestiche ed a preparare direttamente all’esercizio di alcune arti fabbrili o industriali”<sup>25</sup>. Se queste scuole potevano riuscire in qualche modo utili a soddisfare alcune esigenze specifiche – preparazione all’esercizio di un mestiere, sottrazione all’ozio, organizzazione di forme di attività occupazionali contrarie ad abitudini di trascuratezza o di irrequietezza sociale – non perciò esse potevano considerarsi adeguate all’estensione di un progetto educativo che, di fatto, doveva andare molto più in là nel perseguimento di obiettivi generali e che avrebbe dovuto radicarsi molto presto nella formazione scolastica, cominciando a far praticare attività finalizzate di lavoro già negli asili e nelle scuole d’infanzia. Fatte le debite valutazioni, la riflessione generale di Latino portava alla enunciazione di quattro criteri discriminanti, ritenuti come esplicativi di condizioni necessarie, per permettere un’efficace e un’adeguata integrazione del lavoro in un piano di formazione scolastica.

Il primo criterio riguardava, per così dire, l’enunciazione di un principio di organicità del progetto formativo: il lavoro poteva benissimo far ingresso nella scuola, e già a partire dalla scuola di base, ma solo se la sua funzione fosse stata integrata in una visione formativa complessiva, non lasciando che le attività di lavoro rimanessero a rappresentare momenti parziali o staccati dal resto della formazione scolastica.

Il secondo criterio richiamava al rispetto di un principio di proporzionalità delle attività di lavoro alle età degli alunni: il che significava, che anche gli allievi più piccoli, già negli asili, avrebbero potuto iniziare ad essere coinvolti in ‘piccole’ attività lavorative (taglio, intrecio, piegatura, incollamento, traforo, modellamento di materiali grez-

<sup>25</sup> E. Latino, *Il lavoro manuale e il problema educativo*, Roma, Paravia, 1885, p. 69.

zi, creazioni plastiche)<sup>26</sup>.

Il terzo criterio riguardava ancora il sollevamento di una preoccupazione verso il rischio di finalizzazioni esclusive: portare il lavoro a scuola doveva certamente significare trasformare taluni ambienti della vita scolastica in forme di officina, di laboratorio, di atelier e così via, ma ciò non significava trasformare la scuola in una situazione equivalente a un luogo di lavoro.

Infine, il quarto punto evidenziava in maniera abbastanza chiara l'esigenza di mantenere separati finalità educative e intenti economici: mai avrebbe potuto ridursi la scuola a un'"industria produttiva"<sup>27</sup>, poiché le finalità della scuola avevano a che fare con ordini di significato non equiparabili a quelli del vantaggio economico.

Utilizzando un linguaggio ancora tipicamente ottocentesco, il posto del lavoro a scuola, secondo Latino, doveva considerarsi sempre in relazione ad un progetto di "coltura formale della mente"<sup>28</sup>, vale a dire in relazione alla considerazione di una visione formativa di carattere generale, capace di raccordare tutte le funzioni chiamate ad attivarsi nel contesto dell'apprendimento scolastico, non esclusa quella di tipo relazionale fra insegnante/allievo, la quale storicamente manteneva una sua organicità nelle forme dell'apprendistato di bottega.

Insomma, doveva essere reso più che mai evidente che le esigenze formative della scuola e le sue finalità educative non potevano farsi corrispondere a quelle "dell'odierno meccanismo industriale"<sup>29</sup>, nella misura in cui mentre le prime miravano specialmente a far acquisire, a tutti i livelli, tramite le pratiche lavorative una "direzione mentale"<sup>30</sup>, le altre erano destinate a rappresentare sempre interessi frammentari, particolarmente sostenuti dalla stretta logica capitalistica, sottoposta all'imperativo stringente dell'incremento della produzione.

In conclusione, le indicazioni di Latino, considerate anche in termini di un'analisi storica sulle voci emergenti in seno alla cultura del positivismo pedagogico italiano, risultavano particolarmente interessanti nel segnare un discrimine netto tra dimensioni formative, aventi una loro autonomia regolativa di discorso, e dimensioni diversamente

<sup>26</sup> *Ivi*, p.79.

<sup>27</sup> *Ivi*, p.74.

<sup>28</sup> *Ivi*, p.71.

<sup>29</sup> *Ivi*, p.73.

<sup>30</sup> *Ivi*, p.71.

economiche.

Il lavoro a scuola avrebbe potuto rappresentare una grande opportunità per il miglioramento del valore formativo dell'istruzione scolastica; ma a condizione che quel valore formativo rimanesse a segnalare la dimostrazione di un valore proprio e distinto e in quanto tale destinato a segnare l'irriducibilità del senso della formazione rispetto ai criteri particolaristici rappresentati dall'applicazione lineare della logica del profitto e dai valori dell'economia.

### Riferimenti bibliografici

- Asor Rosa A., *Letteratura italiana. Le opere*, vol. III, *Dall'Ottocento al Novecento*, Torino, Einaudi, 1995
- Aydin C., *Il lungo Ottocento*, Torino, Einaudi, 2019
- Bacigalupi M., Fossati P., *Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1986
- Baglioni G., *L'ideologia della borghesia industriale nell'Italia liberale*, Torino, Einaudi, 1977
- Banti A. M., *Storia della borghesia italiana: l'età liberale*, Roma, Donzelli, 1996
- Barsotti S., *Le Avventure di Pinocchio: leggere e ri-leggere il classico collodiano*, in F. Bacchetti (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, Bologna, Clueb, 2013, pp.75-90
- Bertoni Jovine D., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1967<sup>2</sup>
- Bertoni Jovine D., *Aristide Gabelli. Nota introduttiva*, in *Positivismo Pedagogico Italiano*, vol. I., Torino, Utet, 1973, pp.503-549
- Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2009
- Calvetto S., "Poco pane e tanto vento di retorica". *L'educazione del popolo nell'Italia nuova*, in "Paideutika", vol.27, 2018, pp.41-78
- Cambi F., *Cultura e pedagogia nell'Italia liberale (1861-1920). Dal positivismo al nazionalismo*, Milano, Unicopli, 2010
- Cambi F., *Storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2002, pp.334-421
- Cambi F., *Collodi, De Amicis, Rodari: tre immagini dell'infanzia*, Bari, Dedalo, 1985
- Castronovo V., *La storia economica*, vol. IV, *Dall'Unità a oggi*, Tomo I, Torino, Einaudi, 1975
- Chiosso G., *Libri di scuola e mercato editoriale. Dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*, Milano, FrancoAngeli, 2013
- Chiosso G., *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, Sei, 2011
- Collodi C., *Le avventure di Pinocchio*, Roma, Newton Compton editori, 1995
- Finocchi L., Gigli Marchetti A. (a cura di), *Editori e piccoli lettori tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2004
- Frevert U., Haupt H.G. (a cura di), *L'uomo dell'Ottocento*, Roma-Bari, Laterza, 2000

- Gabelli A., *Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia* (1880), (ed. a cura di G. Genovesi), Firenze, La Nuova Italia, 1992
- Hobsbawm H.J., *Il trionfo della borghesia. 1848-1875*, Roma-Bari, Laterza, 2019<sup>6</sup>
- Lanaro S., *Nazione e lavoro: saggio sulla cultura borghese in Italia, 1870-1925*, Torino, Einaudi, 1981
- Lanaro S., *Il Plutarco italiano: l'istruzione del popolo dopo l'Unità*, in *Storia d'Italia, Annali 4. Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981, pp.554-587
- Latino E., *Il lavoro manuale e il problema educativo*, Roma, Paravia, 1885
- Lessona M., *Volere è potere* (1869), (ed. a cura di G. Margiotta), Roma, Daniel, 1949, pp.50-57
- Luperini R., *Verga moderno*, Roma-Bari, Laterza, 2005
- Patriarca S., *Italianità. La costruzione del carattere nazionale*, Roma-Bari, Laterza, 2011
- Pescosolido G., *Agricoltura e industria nell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza, 2004
- Ragionieri E., *La storia politica e sociale*, in *Storia d'Italia*, vol. IV. *Dall'Unità a oggi*, Tomo III, Torino, Einaudi, 1976
- Restaino F., *Note sul positivismo in Italia (1865-1908). Il successo (1881-1891)*, in "Giornale critico della filosofia italiana", 1985, pp.264-297
- Sani R., *The 'emulators' of Samuel Smiles: Self Help Literature in Italy during the 19<sup>th</sup> Century*, in "History of Education & Children's Literature", XIII, 2, 2018, pp.49-64
- Scaringella A., *Michele Lessona scienziato di molte arti: le avventure di un naturalista nell'Italia del Risorgimento*, Torino, Piazza, 2011
- Todaro L., *Rinnovamento educativo e cultura materiale della scuola: il contributo di Emanuele Latino alla pedagogia italiana del secondo Ottocento*, in H. A. Cavallera (a cura di), *Eventi e studi. Scritti in onore di Hervé A. Cavallera*, t.I., Lecce, PensaMultimedia, 2017, pp. 393-406
- Sabbatucci G., Vidotto V. (a cura di), *Storia d'Italia, vol.II., Il nuovo Stato e la società civile. 1861-1887*, Roma-Bari, Laterza, 1995
- Todaro L., *Scienza, pedagogia, cultura scolastica nell'Italia postunitaria: l'esperienza dell' "Archivio di pedagogia e scienze affini" - I parte*, in "Nuovo Bollettino Cirse", 2013, n.1, pp. 79-85
- Todaro L., *Scienza, pedagogia, cultura scolastica nell'Italia postunitaria: l'esperienza dell' "Archivio di pedagogia e scienze affini" - II parte*, in "Nuovo Bollettino Cirse", 2013, n.2, pp.67-76
- Todaro L., *Il positivismo italiano come filosofia civile dell'educazione*, in G. Bentivegna, F. Coniglione, G. Magnano San Lio (a cura di), *Il positivismo italiano: una questione chiusa?*, Acireale-Roma, Bonanno editore, 2008, pp.240-249
- Todaro L., *L'idea di scienza dell'educazione nell'età del positivismo*, Roma, Anicia, 2001
- Verga G., *Tutte le novelle*, Milano, Mondadori, 2017.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XII, n. 11, gennaio – giugno 2020, pp. 71-96

## **Il tempo del ritorno. Le politiche di assistenza ai reduci dopo il 1945**

Silvano Calvetto

*L'articolo si propone di esaminare il rapporto, in Italia, tra la questione dei reduci della seconda guerra mondiale e gli aspetti più generali dell'assistenza sociale, un ambito che necessita, dopo il 1945, di una profonda riorganizzazione alla luce dei molti ritardi rispetto agli altri paesi europei. La questione del lavoro assume pertanto uno specifico rilievo che non riguarda soltanto la dimensione sociale e politica, ma anche quella educativa, come dimostra l'attenzione, non priva di contraddizioni, che il problema della formazione professionale riveste nelle politiche sociali in favore di coloro che tornano dai fronti.*

*The article aims to examine the relationship, in Italy, between the question of veterans of the Second World War and the more general aspects of social assistance, an area that needs, after 1945, a profound reorganization in light of the many delays compared to other European countries. The question of work therefore takes on a specific importance which not only concerns the social and political dimension, but also the educational one, as evidenced by the attention, not without contradictions, that the problem of professional training has in social policies in favor of those who they come back from the fronts.*

*Parole chiave: Reduci, Educazione, Politica, Lavoro, Assistenza sociale*

*Key-words: Veterans, Education, Politics, Work, Social Assistance*

### 1. *Un difficile ritorno*

La questione dei reduci si presenta come vicenda particolarmente complessa in tutti i paesi coinvolti nella guerra, in Italia, però, con peculiarità proprie di cui è necessario tenere conto e che naturalmente sono legate alla posizione maturata dal paese nel corso del secondo conflitto mondiale. L'armistizio, il cambio delle alleanze, la caduta del fascismo, la guerra di liberazione sono tutti eventi che, nel loro problematico intreccio, complicano per l'Italia, a differenza degli altri paesi, la possibilità di riferirsi al reduce come soggetto dotato di una precisa e riconoscibile identità, tante e diversificate possono essere le esperienze che ha alle spalle. Provenienti da fronti diversi e contrapposti, coloro che fanno ritorno rappresentano, infatti, una realtà estre-

mamente composita e frammentata, irriducibile ad un'unica chiave di comprensione. Diverso lo sguardo di chi è stato catturato dai tedeschi dopo l'8 settembre del 1943 rispetto a quello di coloro fatti prigionieri dagli anglo-franco-americani negli anni precedenti. Diversa la posizione di chi torna dopo aver passato "in cattività" buona parte della guerra al cospetto di chi ha combattuto per la liberazione del paese durante la Resistenza<sup>1</sup>. Un mondo, quello dei reduci, quindi molto articolato, "nel quale si intrecciavano, e a volte si scontravano, figure diverse; c'erano il combattente, il prigioniero, il partigiano, il mutilato e figure che avevano vissuto più d'una di queste esperienze: ognuno segnato in modo peculiare dal proprio itinerario di guerra"<sup>2</sup>.

Sono circa un milione e duecentomila gli ex combattenti ancora prigionieri dopo il 25 aprile del '45. Il loro rientro, che si protrae fino agli inizi del '47, risulta lento e difficile e certo non caldeggiato dalla nuova classe dirigente democratica, per la quale, inevitabilmente, "i reduci erano i testimoni non graditi della guerra fascista e della sconfitta"<sup>3</sup>. Essi rappresentano quindi nel dopoguerra un grande problema sia sul piano politico sia su quello sociale. Da una parte vi è la preoccupazione di fare fronte alle potenziali rivendicazioni che i reduci possono avanzare in quanto ex combattenti, ritenute incompatibili con le esigenze di una moderna democrazia, dall'altra la necessità del loro

<sup>1</sup> Valga questo passo di Mario Isnenghi per inquadrare la questione nei suoi rilievi di ordine generale: "Gli italiani rastrellati in massa dagli ex alleati tedeschi sono i naufraghi dell'8 settembre: su essi pesano la stanchezza, la sconfitta, la già avvenuta caduta del fascismo e il disprezzo carico di rabbia e di rancore di chi ha buone ragioni per sentirsi tradito nell'ora del maggior pericolo. A quelli caduti in combattimento nelle mani di inglesi, francesi, statunitensi accade invece di vivere in cattività buona parte della guerra, come in sospensione in uno spazio e in un tempo rallentati e diversi rispetto a quelli in cui vivono intanto i civili in patria e i commilitoni prigionieri dei tedeschi. A essi può accadere di vivere ancora mentalmente retrodatati – nell'orbita del 10 giugno – quando per tutti gli altri è già suonata l'ora del 25 luglio, dell'8 settembre, del 25 aprile. Estraniati come sono dall'evoluzione dell'Italia reale – con oceani e continenti di mezzo – può capitare loro di sentirsi ancora in piazza Venezia quando gli si abbatte repentinamente addosso piazzale Loreto. Anche così si spiega la solitudine del reduce dalla prigionia al suo tardo ritorno in un paese divenutogli sconosciuto". Cfr. M. Isnenghi, *L'Italia in piazza. I luoghi della vita pubblica dal 1848 ai giorni nostri*, (1994), Bologna, il Mulino, 2004. p. 376.

<sup>2</sup> Cfr. A. Bistarelli, *La storia del ritorno. I reduci italiani del secondo dopoguerra*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007, p. 10.

<sup>3</sup> Cfr. G. Rochat, *Le guerre italiane. 1935-1943. Dall'impero d'Etiopia alla disfatta*, Torino, Einaudi, 2005, p. 446.

reinserimento sociale mediante il lavoro, trovandosi, come di fatto avviene, davanti ad “una massa ingente di manodopera che turba l’assetto preesistente e s’inserisce come un cuneo pesante nel normale processo del lavoro e della produzione”<sup>4</sup>. Due aspetti che si legano tra loro e intorno ai quali prende corpo un processo di rieducazione politica e di reinserimento sociale non esente, come vedremo, da inciampi e contraddizioni.

Significativa, quindi, l’attenzione al problema, anche per evitare di ripetersi di quanto avvenuto dopo la fine della grande guerra, quando il combattentismo divenne un fenomeno politico e sociale decisivo nell’accelerazione della crisi dello stato liberale, poi inglobato ed egemonizzato dal nascente fascismo, che ne fece uno dei suoi strumenti di propaganda più efficaci, finendo anche per occultare le ragioni di quel combattentismo democratico che pure erano state presenti. Per questo nella classe dirigente democratica sono ricorrenti le preoccupazioni al riguardo, nel tentativo di neutralizzare i possibili germi di eversione in corpo al mondo dei reduci sin dall’inizio, scongiurando, ad esempio, eventuali legami poco trasparenti con le forze dell’esercito regolare oppure depotenziando il ruolo delle associazioni di ex combattenti. Questo, però, come sottolinea Claudio Pavone, con il rischio di introdurre elementi di opacità nel processo che deve portare al loro reintegro nella società. “Da una parte l’impegno ad evitare gli errori che – si dava per scontato – avevano nel primo dopoguerra gettato gli ex combattenti nelle braccia del fascismo; dall’altra il sospetto che però qualcosa di pericoloso per la democrazia il reduce lo portasse davvero iscritto dentro di sé”<sup>5</sup>.

Dal punto di vista della nuova classe dirigente, tuttavia, non c’è solamente la necessità di non ripetere gli errori del passato, ma anche

<sup>4</sup> Cfr. R. Battaglia, *Il problema dei reduci e dei partigiani*, in Aa.Vv., *Atti del Convegno per studi di assistenza sociale*, Sotto gli auspici del Ministero assistenza post-bellica, della Delegazione del governo italiano per i rapporti con l’UNRRA e della Missione italiana UNRRA. Tremezzo «Como» 16 Settembre - 6 Ottobre 1946, Milano, Marzorati, 1947, p. 542. L’intervento riprende un articolo pubblicato nella primavera precedente, uno dei primi in assoluto che affrontino il problema del rientro dei reduci. Si veda a riguardo R. Battaglia, *I reduci*, in “Il Ponte” II, n. 5, maggio 1946. Ora reperibile in M. Isnenghi (a cura di), *Dalla Resistenza alla desistenza. L’Italia del “Ponte” (1945-1947)*, Roma-Bari, Laterza, 2007, pp. 195-205.

<sup>5</sup> Cfr. C. Pavone, *Appunti sul problema dei reduci*, in N. Gallerano (a cura di), con Prefazione di Guido Quazza e Introduzione di Enzo Forcella, *L’altro dopoguerra. Roma e il Sud 1943-1945*, Milano, FrancoAngeli, 1985, p. 92.

quella di fare i conti con la dimensione di guerra totale che ha caratterizzato il conflitto appena concluso, che rende complessa la definizione stessa di reduce, per via del pesante coinvolgimento dei civili. “Tutto il paese è reduce sulla via della pace, dopo una guerra che l’ha impegnato e devastato così duramente, non soltanto coloro che hanno portato un’uniforme”<sup>6</sup> sottolinea Roberto Battaglia, rivendicando la necessità di politiche che guardino ai danni subiti da tutti i cittadini, escludendo la possibilità di garantire privilegi per coloro che tornano dai fronti. Un fatto che ha conseguenze piuttosto rilevanti durante l’immediato dopoguerra, secondo una diffusa volontà di depotenziamento politico dei reduci che è trasversale alle diverse matrici dell’antifascismo. Il timore del reducismo finisce così per unire forze politiche anche distanti tra di loro. Sono un po’ tutti a voler rieducare i reduci al fine del loro inserimento nella vita democratica, in Italia ma anche all’estero, suscitando, però, in molti di loro atteggiamenti di aperta ostilità per il mancato riconoscimento dei sacrifici compiuti, osservando, a buon diritto, come il problema della mancanza di un’educazione democratica non riguardi solamente loro, ma anche tutti gli altri che sono rimasti a casa. Dopo aver subito l’onta di una sconfitta militare di cui non possono certo considerarsi responsabili, molti non comprendono perché tocchi loro essere trattati come un legno storto da raddrizzare, come una sorta di corpo estraneo alla vita del paese, e non come individui che proprio per il paese hanno sacrificato una parte cospicua della propria vita<sup>7</sup>.

Per cercare di comprendere il problema nelle molte e contrastanti sfumature che lo attraversano, che renderanno difficile per lungo tempo, sul piano storiografico, assumere consapevolezza del fatto che quella dei prigionieri di guerra è davvero una “storia di tutti”<sup>8</sup>, diventa necessario confrontarsi con il loro punto di vista, con il drammatico vissuto che ne accompagna il difficile rientro nel paese. Profondo il

<sup>6</sup> Cfr. R. Battaglia, *I reduci*, cit., p.196.

<sup>7</sup> Sul tema si rinvia a A. Bistarelli, *Op. cit.*, pp. 188-216.

<sup>8</sup> Si veda a questo riguardo: Aa.Vv., Presentazione di G. Quazza, *Una storia di tutti. Prigionieri, internati, deportati nella seconda guerra mondiale*, Milano, FrancoAngeli, 1989. Informazioni utili sono già in F.G. Conti, *I prigionieri di guerra italiani. 1940-1945*, Bologna, il Mulino, 1986. Per gli anni più recenti, nell’ambito di una ricca pubblicistica che da allora ha preso corpo in modo significativo, si veda soprattutto P. Gribaudo, *Combattenti, sbandati, prigionieri. Esperienze e memorie di reduci della seconda guerra mondiale*, Roma, Donzelli, 2016.

senso di estraneazione che essi vivono, tali sono i cambiamenti intervenuti in loro assenza. Forte è l'ostilità nei loro riguardi da parte della popolazione, come osserva Silvio Lanaro nelle prime battute di quella che resta una delle più esaustive ricostruzioni del profilo storico dell'Italia repubblicana: "Se ci si trattiene sul terreno dei comportamenti di massa, talvolta si nota come la volontà di dimenticare la guerra appena terminata si traduca in un'ossessione che presenta aspetti di un'intensità paradossale. Il più sorprendente, forse, è la freddezza o addirittura il fastidio nei riguardi dei reduci: soldati che rientrano dai campi di concentramento di cinque continenti – non di rado mutilati, invalidi o sfibrati da viaggi lunghissimi – anziché ricevere un'accoglienza socialmente calorosa incontrano la diffidenza o il vago rancore di chi sembra quasi attribuire a loro la responsabilità delle proprie disgrazie"<sup>9</sup>. Oltre ai problemi di ordine politico e sociale che sono stati richiamati, va anche considerata una più larga dimensione di tipo antropologico per avere contezza della complessità del problema, che lo stesso Lanaro non esita a definire "spinosissimo" per i tanti e contrastanti rilievi che assume. Non ultimo quello per il quale si rischia di rimuovere il fatto che non solo i reduci non riconoscono più il paese dal quale sono assenti da molto tempo, ma anche che chi è rimasto in patria fatica a riconoscere loro stessi, che nel frattempo, certo in condizioni drammatiche e spesso estreme, hanno maturato esperienze che li hanno resi diversi da quando sono partiti<sup>10</sup>.

Collocarsi dal lato del reduce significa prenderne in considerazione la specificità del punto di vista anche sotto il profilo psicologico, tenendo conto del trauma che egli ha subito. Un tema, comprensibilmente, di cui molto si discute nell'immediato dopoguerra, e che proprio Roberto Battaglia, tra i primi a restituire un esaustivo profilo del reduce tanto sul piano politico e sociale quanto su quello psicologico e morale, restituisce in una sintesi che merita riportare nella sua interezza: il reduce, infatti, "qualunque divisa abbia portato, ha vissuto i lunghi anni della guerra in una tensione nervosa d'eccezione, s'è trasformato sempre di più in un essere fisico legato a tragiche o volgari contingenze. La sua spiritualità s'è generalmente ritratta e condensata in un unico e ossessionante motivo: la nostalgia della patria, della famiglia, della vita da borghese idealizzata in ogni suo tratto ... Ogni ri-

<sup>9</sup> Cfr. S. Lanaro, *Storia dell'Italia repubblicana*, Venezia, Marsilio, 1992, p. 8.

<sup>10</sup> *Ivi*, p. 11.

cordo della sua vita di prima è stato da lui serbato nel cerchio geloso della memoria, elevato all'astratta lucidità d'un simbolo. Quand'egli torna, il trapasso dal sogno alla realtà è sempre troppo brusco, l'ansietà che ne aveva colmato l'immaginazione defluisce improvvisamente come uno specchio d'acqua che venga assorbito da una voragine sotterranea ... Perciò il reduce subisce nei primi tempi del suo ritorno una depressione morale, sembra accasciarsi di colpo sotto una stanchezza o un disgusto generali verso la vita. Nulla lo soddisfa o lo rasserena e va cercando quindi una ragione che giustifichi agli occhi suoi e a quelli degli altri questo disagio, sommando ai motivi reali come la povertà o la disoccupazione quelli immaginari, i torti che crede di subire dagli amici o dalla società stessa, la mancanza di gratitudine per i suoi sacrifici, la concussione dei suoi 'diritti'. Quand'era lontano ambiva a ristabilire i rapporti con la vita civile, ora sembra voler tornare indietro, si sofferma nelle memorie della vita militare, esce dal suo individualismo soltanto per associarsi ai vecchi compagni d'armi 'i soli che possano capirlo'. Le sue reazioni a questo stato d'animo che confina con l'ipocondria sono quasi sempre violente ed esagerate; desidera, cerca affannosamente un'occupazione che gli permetta di superare il suo squilibrio interiore, e quando l'ha trovata, la sente troppo angusta o sproporzionata alle sue capacità, mira a cambiarla con un'altra d'ordine più elevato: è, in definitiva, un mediocre lavoratore non soltanto per deficienza o mancanza di nozioni tecniche ma per questa sua continua irrequietezza"<sup>11</sup>.

## *2. Il Ministero dell'assistenza postbellica e le politiche sociali per i reduci*

Se è in questa cornice che può essere utile prendere in considerazione il problema dei reduci, tanto nei suoi risvolti di ordine politico e sociale quanto in quelli di tipo psicologico e morale, si tratta ora di osservare più da vicino le politiche orientate al loro reinserimento sociale messe in atto nei primi governi di unità nazionale, quando si tratta di far fronte alle difficilissime condizioni del paese nella fase più acuta dell'emergenza. L'ambito dei soccorsi e dell'assistenza diventa così un terreno nel quale operano soggetti diversi con interessi non sempre

<sup>11</sup> Cfr. R. Battaglia, *I reduci*, cit., pp. 201-202.

tra loro convergenti sul piano politico<sup>12</sup>. È in questa prospettiva che occorre esaminare il problema, in riferimento al più ampio dibattito che matura sulla questione dell'assistenza sociale nel paese.

Sin dal 21 giugno '45, secondo il Decreto luogotenenziale n.380, il governo presieduto da Ferruccio Parri istituisce un Ministero dell'assistenza postbellica il cui compito è quello di organizzare e coordinare tutta l'attività assistenziale di cui necessitano le vittime di guerra, demandando al Decreto legislativo n.425 del 31 luglio successivo più precise indicazioni relative alle attribuzioni e all'ordinamento del nuovo ministero. La guida viene affidata ad Emilio Lussu, una delle figure di spicco del Partito d'Azione, nonché esponente del combattentismo del primo dopoguerra<sup>13</sup>. La prima grande difficoltà incontrata dal Mapb riguarda proprio la definizione dello *status* di vittima. In una guerra che ha frantumato come mai in precedenza la distinzione tra civili e militari, il problema si presenta insidioso sotto diversi punti di vista, riconducibili in larga parte al nodo politico con cui ci siamo confrontati. Così, la questione relativa al diritto d'assistenza per le vittime di guerra, la cui casistica risulta particolarmente composita ed articolata-

<sup>12</sup> Il ruolo del Ministero dell'assistenza postbellica va visto in relazione ai rapporti, certo non facili, con le altre istituzioni operanti nel paese sul terreno dei soccorsi, un ambito rispetto al quale significativi sono gli interessi degli alleati, a partire dall'azione dell'UNRRA (United Nations Relief and Rehabilitation Administration), i cui interlocutori italiani sono per lo più riconducibili alla D.C e al Vaticano, come conferma il ruolo chiave di Lodovico Montini, a lungo presidente dell'AAI (Amministrazione per le attività assistenziali italiane ed internazionali). Su questi aspetti si veda A. Ciampani (a cura di), *L'amministrazione per gli aiuti internazionali. La ricostruzione dell'Italia tra dinamiche internazionali e attività assistenziali*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

<sup>13</sup> Con la fine del governo Parri nel novembre del 45, è Luigi Gasparotto a subentrare ad Emilio Lussu alla guida del Mapb nel primo governo De Gasperi del dicembre successivo. Incarico che mantiene sino al giugno del '46, quando gli subentra Emilio Sereni, che rimane alla guida del ministero fino al febbraio del 47. Con la nascita del terzo governo De Gasperi il Mapb viene soppresso. Per una ricognizione delle vicende politiche degli anni dell'immediato dopoguerra, nell'ambito naturalmente di un'ormai vastissima bibliografia, restano utili due lavori pionieristici degli anni settanta: A. Gambino, *Storia del dopoguerra. Dalla Liberazione al potere DC*, Roma-Bari, Laterza, 1975; E. Piscitelli, *Da Parri a De Gasperi. Storia del dopoguerra 1945-1948*, Milano, Feltrinelli, 1975. Scarsa, invece, l'attenzione sul piano storiografico nei confronti della parabola storica del Mapb, che solo in anni recenti è stato preso in esame in modo approfondito. Si veda a riguardo G. Canepa, *L'amministrazione come pedagogia. Il Ministero dell'assistenza post-bellica e la costruzione della democrazia*, in "Le Carte e la Storia", 2, 2017, pp. 118-134.

ta<sup>14</sup>, resta controversa anche nei mesi successivi, tant'è che nel dicembre del '45 una circolare ministeriale ribadisce che “non è possibile né opportuno distinguere tra combattenti e non combattenti. Tale distinzione sarebbe praticamente impossibile perché mancherebbe la documentazione necessaria per poterla effettuare caso per caso, e d'altro canto non sarebbe equa, dato che lo svolgimento di quest'ultima guerra ha investito non soltanto i fronti ma tutto il territorio nazionale”<sup>15</sup>. In un promemoria del ministero, in termini ancor più espliciti, si chiarisce che “i criteri da adottare per il soccorso devono basarsi non sui meriti acquisiti sui campi di battaglia ma sul danno che i militari hanno ricevuto a causa della lunga permanenza sotto le armi”<sup>16</sup>. Un'altra circolare interna non manca poi di sottolineare che la linea politica perseguita è orientata “a limitare la tradizionale mentalità combattentistica, che ha sempre favorito una concezione di privilegio, intollerabile in una vera democrazia”<sup>17</sup>.

Si tratta di un'impostazione di stampo liberale-illuministico che transita soprattutto per la mediazione del Pd'A, la forza politica che per prima insiste sulla necessità di un apposito ministero per l'assistenza alle vittime di guerra, facendo arrivare in Italia principi ancora largamente inediti per quanto concerne la necessità di organizzare l'ambito dell'assistenza sociale secondo le esigenze di una moderna democrazia. La questione dei reduci si inserisce quindi in questo più ampio processo, dove si tratta di fare i conti con tutta una serie di ritardi che pesano enormemente sulla possibilità di sviluppare un moderno servizio sociale da parte dello stato. Per un verso, si tratta di misurarsi con una tradizione legalistico-burocratica di derivazione crispina, poi rafforzata dal fascismo, che vede nell'assistenza sociale soprattutto un problema di ordine pubblico, per l'altro, con l'impostazione della Chiesa, la cui azione orientata a lenire le ferite della povertà può entrare in conflitto con i compiti dello stato, soprattutto in que-

<sup>14</sup> Si veda su questo punto O. De Pascalis, G. Salemi (a cura di), *Assistenza post-bellica. Raccolta sistematica delle leggi e delle principali circolari concernenti provvidenze a favore di reduci con note illustrative e commenti*, Roma-Lanciano, Carabba, 1946, p. 6.

<sup>15</sup> Si veda la Circolare n. 6175 15/A del 3 dicembre 1945 del Ministero dell'assistenza post-bellica. *Ibidem*, pp. 31-32.

<sup>16</sup> Acs, Mapb, b.1, f. 1.

<sup>17</sup> Acs, Mapb, b. 1, f. 9.

sta delicata transizione storica<sup>18</sup>.

Il principio secondo il quale tutti i cittadini, combattenti e non, hanno diritto all'assistenza da parte dello stato, purché sia provata la loro condizione di bisogno derivante dai danni subiti dalla guerra, si nutre di contenuti derivanti soprattutto dalla tradizione anglosassone, orientata ad un modello universalistico che prevede la protezione di ogni cittadino. Là dove la costruzione della cittadinanza, secondo quanto indicato nel Piano Beveridge del '42, che nel dopoguerra influenzerà ben oltre i confini anglosassoni la riorganizzazione del *welfare state*, si lega a due principi cardine: quello della "liberazione dal bisogno" e quello della "partecipazione attiva" dei cittadini<sup>19</sup>. È intorno a questo due istanze che si cerca di dare concretezza al principio secondo il quale ciascuno è chiamato a "sostenersi con le proprie forze". Se da un lato, si introducono sostanziali elementi di novità, almeno sul piano teorico, per quanto riguarda la necessità di superare quella logica di tipo caritatevole ed assistenzialistico ancora profondamente radicata nel paese, dall'altro si finisce però per eludere il nodo politico degli ex combattenti, i quali a più riprese mostrano contrarietà nei confronti di un'impostazione rispetto alla quale si sentono penalizzati. Infatti, al di là dei tentativi anche generosi che vengono messi in atto, che si affermano entro una tendenza di modernizzazione che va comunque considerata nel suo portato di rottura, resta il fatto che "il reduce acquistava rilevanza solo in quanto oggetto di assistenza, sia pu-

<sup>18</sup> Sulla supplenza della Chiesa nell'ambito dell'assistenza e dei soccorsi, soprattutto dopo l'8 settembre del '43, esiste naturalmente una ricca bibliografia, utile ad evidenziare come in questa fase il suo ruolo sia determinante anche sul piano politico, in qualità di interlocutrice privilegiata per gli alleati che sbarcano in Italia. Su questo aspetto si vedano almeno: A. Giovagnoli, *La Pontificia Commissione Assistenza e gli aiuti americani (1945-1948)*, in "Storia contemporanea", 9, n. 5/6, 1978, pp. 1081-1111; R.P. Violi, *Chiesa cattolica e assistenza al sud nel 1945*, in "Italia contemporanea", n. 218, marzo 2000, pp. 49-77. Per un'ampia ricostruzione dell'impegno civile dei cattolici negli anni della ricostruzione si rinvia a F. De Giorgi, *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, Brescia, La Scuola, 2016.

<sup>19</sup> Le copie del Piano Beveridge, edite a Londra in lingua italiana dalla Stamperia reale, arrivano in Italia con le navi dell'Ottava Armata britannica che sbarcano a Siracusa nel luglio del '43. Per una più recente edizione si veda W. Beveridge, *Alle origini del welfare state. Il rapporto su Assicurazioni sociali e servizi assistenziali*, con saggi di U. Ascoli, D. Benassi, E. Mingione, Milano, FrancoAngeli, 2010.

re intesa nel senso ampio di reinserimento nella vita civile"<sup>20</sup>.

Le molte manifestazioni di protesta da parte dei reduci, che si incrementano in modo significativo tra la fine del '45 e la primavera del '46, suggeriscono la necessità di affrontare in modo risoluto il problema del lavoro. Al di là infatti delle spinose questioni di ordine politico che accompagnano il rientro degli ex combattenti, restano i drammatici problemi sociali a complicare la possibilità di effettuare il loro reinserimento nella vita del paese, rendendoli protagonisti, come da più parti si auspica, della sua ricostruzione negli anni del dopoguerra. Dare lavoro ai reduci diventa così un impegno che chiama direttamente in causa un più deciso intervento da parte delle istituzioni, pur nell'avvertenza che solo un miglioramento della vita economica può davvero incidere in modo significativo sul problema. Un impegno che vede protagonista il Mapb, che pur dentro i ristretti confini politici ed economici entro i quali è costretto a muoversi, essendo peraltro un ministero senza portafoglio, porta avanti una significativa battaglia in favore dell'occupazione dei reduci. Solo su quel piano, infatti, diventa possibile creare le condizioni affinché possano prendere corpo forme di autonomia dei soggetti secondo la necessità di "sostenersi con le proprie forze". Lo stesso tema della "partecipazione attiva", in quanto chiave di volta per la costruzione della cittadinanza democratica, rischia di essere un'invocazione astratta, del tutto sganciata dalla realtà, se non viene connessa alla condizione che la rende materialmente possibile, che può essere soltanto quella dell'occupazione. Il Mapb guarda con attenzione al dibattito maturato a livello internazionale sul tema della previdenza e dell'assistenza sociale, senza trascurarne le implicazioni di tipo educativo presenti, cercando di portarne nel paese alcune delle sue istanze ritenute più avanzate.

Due sono qui le direttrici seguite. La prima riguarda l'ambito degli interventi legislativi a favore dell'occupazione, mediante canali preferenziali riservati ai reduci, la seconda, invece, quello relativo al campo della formazione professionale e della tutela del diritto allo studio, dove il Mapb, pur nell'arco della sua breve esistenza, si ritaglia un ruolo significativo per quanto riguarda l'introduzione di nuovi modelli tanto sul piano assistenziale quanto su quello educativo.

Il decreto legislativo luogotenenziale n. 454 del 4 agosto '45, relativo alla "Assunzione obbligatoria dei reduci di guerra nelle pubbliche

<sup>20</sup> Cfr. C. Pavone, *Op. cit.*, pp. 94-95.

amministrazioni e nelle imprese private", segna il primo passo nella politica degli impieghi riservati intrapresa dal ministero. Vi si stabilisce che "nelle nomine ad impiego non di ruolo presso le Amministrazioni dello Stato e degli Enti pubblici il 50% delle assunzioni che saranno disposte nei due anni successivi all'entrata in vigore del presente decreto è riservato in favore dei mutilati, invalidi e combattenti della guerra 1940-43 e della guerra di liberazione, nonché dei patrioti, dei militari e civili reduci dalla prigionia, dei deportati dal nemico e degli orfani e delle vedove dei caduti"<sup>21</sup>. Il medesimo provvedimento vale per le imprese private in qualsiasi forma costituite con almeno venti dipendenti, nell'avvertenza che qualora esse superino quel numero solo dopo l'entrata in vigore del decreto, tale provvedimento avrà valore esclusivamente in relazione all'eccedenza delle venti unità.

Strutturato in nove diversi articoli, tale decreto costituisce un tentativo anche coraggioso per far fronte al problema sociale della disoccupazione dei reduci, inevitabilmente destinato, però, ad andare incontro a difficoltà e resistenze che rendono piuttosto complessa la sua applicazione, soprattutto nell'ambito del settore privato. Così, sia con le "Norme integrative sulla riassunzione e assunzione obbligatoria dei reduci nelle aziende private" del 14 febbraio '46 sia con le "Nuove disposizioni sulla assunzione obbligatoria dei reduci nelle aziende private" del 5 marzo successivo si cerca di far fronte agli ostacoli incontrati per la piena applicazione del decreto. Questi correttivi, fortemente voluti dal ministro Luigi Gasparotto, che è intanto subentrato ad Emilio Lussu dopo la fine del governo Parri, faticano non poco a trovare consenso nel governo, soprattutto per l'ostilità del ministro del tesoro, il liberale Epicarmo Corbino, che a più riprese sottolinea le difficoltà per garantirne la necessaria copertura economica<sup>22</sup>. La loro approvazione, va ricordato, avviene proprio in uno dei momenti più drammatici per quel che riguarda le pressioni derivanti dalle molte manifestazioni di protesta da parte dei reduci, che da Ancona a Firenze, da Milano a Napoli scendono in piazza per rivendicare soprattutto pane e lavoro. Molte tuttavia, le criticità che permangono per l'applicazione della normativa, in particolare nel settore privato, dove più forti sono le resistenze alla rinuncia di far valere il principio del massimo guadagno

<sup>21</sup>Cfr. O. De Pascalis, G. Salemi, *Op. cit.*, p. 70.

<sup>22</sup> La questione è richiamata in A. G. Ricci, *Aspettando la Repubblica. I governi della transizione. 1943-1946*, Roma, Donzelli, 1996, pp. 175-176.

con la minima spesa. La macchina burocratica che viene allestita per garantire l'efficacia del provvedimento è certamente complessa, viepiù è costretta ad operare in condizioni di estrema difficoltà per la scarsità delle risorse a disposizione. In questo senso, come rileva Roberto Battaglia, "commissioni, accertamenti, decreti prefettizi rappresentano in questo caso l'olio che scorre sugli ingranaggi del provvedimento, ma non possono evitare che esso proceda con fatica o che si arresti improvvisamente anche per un solo granello di sabbia. Un controllo, e un controllo così approfondito sull'economia privata, quando ancora tutta la nostra struttura sociale fra le contrastanti correnti politiche, resta in aria, rischia ad ogni momento di svanire nel nulla. Porterà, e sta portando sin d'ora, un qualche beneficio alla situazione generale, ma non può rappresentare una soluzione definitiva"<sup>23</sup>.

Nei mesi successivi, consapevoli delle difficoltà incontrate per l'affermazione di canali preferenziali ai fini dell'assunzione dei reduci, si cerca di far fronte al problema introducendo per altre vie forme di agevolazione che vengano incontro alle loro difficoltà economiche e sociali. Il Decreto luogotenenziale n. 240 del 26 aprile '46, riguardante le "Provvidenze a favore dei reduci", costituisce uno dei passaggi più importanti dell'intera attività amministrativa del Mapb. Una legge *omnibus* che prevede l'assegnazione ai reduci di case, terreni, crediti, rimborsi, agevolazioni nel campo dell'occupazione ecc... Due articoli, in particolare, il 15 e il 16 sono dedicati ad una questione che qui ci riguarda da vicino, vale a dire quella riguardante "Istruzione e rieducazione professionale". Il primo stabilisce che: "Il Ministero dell'assistenza post-bellica provvede: a) alla erogazione di contributi a favore di enti, fondazioni, associazioni, istituti e comitati che curano l'istruzione, l'addestramento e l'avviamento professionale dei reduci; b) alla istituzione di borse di studio a favore dei reduci". Il secondo recita: "Per gli scopi di cui all'articolo precedente saranno stanziati nello stato di previsione del Ministero dell'assistenza post-bellica per gli esercizi 1946-47 e 1947-48 le somme occorrenti"<sup>24</sup>. Si tratta di un passaggio legislativo importante per diverse ragioni. Intanto per i benefici sostanziali che reca, pur nel quadro di una situazione che resta sotto molti aspetti drammatica, poi per il fatto di intervenire direttamente su un segmento storicamente penalizzato dal sistema scolastico

<sup>23</sup> Cfr. R. Battaglia, *I reduci*, cit., p. 201

<sup>24</sup> Cfr. O. De Pascalis, G. Salemi, *Op. cit.*, p. 205.

italiano come quello relativo alla formazione professionale. Là dove sarà interessante osservare come proprio in questo campo si affermino istanze sociali ed educative particolarmente significative, per quanto limitate nel tempo e comunque ostacolate dalle resistenze con le quali spesso sono costrette a fare i conti sul piano politico.

### 3. *I Convitti-scuola della Rinascita*

Secondo dinamiche di continuità e rottura rispetto al passato anche l'ambito dell'educazione vive una significativa fase di trapasso in questo frangente storico. Diverse sono le esperienze, spesso legate alle emergenze del momento, nelle quali si cercano di introdurre elementi inediti tanto sul piano della riflessione pedagogica quanto su quello delle pratiche educative. Molte sono destinate ad avere vita breve, altre lasciano un segno duraturo, per quanto siano spesso ostacolate per il portato di innovazione che le caratterizza. Lo sottolinea Tina Tomasi, ricordando che “dalla fine del 1944 al 1946 ad opera di privati hanno luogo alcune interessanti esperienze educative sottovalutate o ostacolate dalle autorità ufficiali. Portatrici di un messaggio tanto meno recepito quanto più innovatore, hanno breve vita se rivolte a soddisfare bisogni del momento e le più durature prima o poi rientrano quasi tutte nell'alveo della tradizione”<sup>25</sup>.

Tra di esse un rilievo del tutto particolare lo riveste l'esperienza dei Convitti-scuola della Rinascita, in particolare per quanto concerne la necessità di coniugare scuola e lavoro in termini nuovi, rompendo con logiche di tipo classista per consentire a ciascuno di coltivare le attitudini e le inclinazioni che gli sono più proprie. Si tratta, sotto questo punto di vista, di una delle iniziative più significative maturate nell'immediato dopoguerra al fine di permettere non solo ai partigiani ma ai reduci in genere di completare gli studi o di ottenere una qualifica professionale. Scuola popolare in senso proprio, qui legata alla singolare esperienza di vita condivisa che la contraddistingue, dove ciascu-

<sup>25</sup> Cfr. T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica (1943-1948)*, Roma, Editori Riuniti, 1976, p. 238. Su questi temi, con particolare riferimento alle vicende della scuola, si veda anche R. Fornaca, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Roma, Armando, 1972. Due lavori, com'è noto, che avrebbero dato un contributo determinante all'avvio di un ricco filone di ricerca sugli aspetti educativi di questo momento storico.

no è chiamato ad assumersi precise responsabilità nella sua organizzazione quotidiana, guardando con favore al fatto che “ex partigiani, venuti dalla campagna, con la sola licenza elementare, si trovano a vivere in comunità con studenti dei corsi industriali, liceali, universitari”<sup>26</sup>. Si tenta, quindi, di portarne all’interno le istanze di egualitarismo e di giustizia sociale operanti nelle Resistenza, come conferma la loro stessa strutturazione, dove tanto ai docenti quanto agli studenti, mediamente giovani adulti dai diciotto ai trent’anni, sono riconosciuti i medesimi poteri decisionali. L’obbiettivo, sono parole di Cesare Musatti, è quello di “di rompere certi schemi tradizionali delle istituzioni scolastiche, rendere più spontanei e naturali i rapporti tra docenti e discepoli, e instaurare quella autodisciplina, quell’autogoverno, quella organizzazione autonoma, in cui appunto si concretizza il concetto d una scuola democratica”<sup>27</sup>.

Promosso da Luciano Raimondi, capo partigiano in Piemonte durante la guerra di Liberazione, nasce a Milano, nell’estate del ‘45, il primo Convitto-scuola della Rinascita, quello che poi diventerà il modello al quale guarderanno altre città dall’inizio dell’anno successivo, quando una convenzione con il Mapb consentirà loro di avere una retta giornaliera per ciascun ospite. Una svolta importante, naturalmente, sia sul piano finanziario su quello politico. Convitti ne vengono così fondati in diverse città, soprattutto del centro e del nord. Dieci, in totale, sono quelli operativi nell’autunno del 46 compreso quello milanese. Ne troviamo infatti a Cremona, Torino, Novara, Venezia, Genova, Sanremo, Bologna, Reggio Emilia e Roma. Autonomi e indipendenti nella loro organizzazione, i Convitti danno però vita ad una fitta rete di scambi e di confronti che ne fanno a tutti gli effetti un movimento dotato di una propria riconoscibile identità, trovando proprio nel nesso tra scuola e lavoro, ripensato in termini radicalmente innovativi, un elemento fondamentale della loro funzione educativa e sociale. Da Antonio Banfi a Cesare Musatti, da Lucio Lombardo Radice a Mario Alighiero Manacorda molte, solo per dire delle più celebri, le personalità coinvolte nel progetto, quelle che maggiormente influiscono nel determinarne le sue linee di intervento sia sul piano operativo sia su

<sup>26</sup> Cfr. L. Raimondi, *I Convitti Scuola della Rinascita* (a cura di N. Augeri), Milano, Editrice Aurora, 2016, p. 76.

<sup>27</sup> Cfr. C. Musatti, *Orientamento scolastico e professionale. Problema partigiani e reduci*, in Aa.Vv., *Atti del Convegno per studi di assistenza sociale*, cit., p. 694.

quello teorico<sup>28</sup>. Dare la prospettiva di una cultura critica, oltre i più sedimentati pregiudizi sulle gerarchie dei saperi, fornire agli allievi gli strumenti affinché essa rappresenti un'autentica esperienza vitale e non la mera ripetizioni di formule mnemonicamente acquisite, sono aspetti ritenuti centrali nel progetto educativo che si va allestendo. Connettere il sapere al saper fare, entro una dimensione che privilegia l'esperienza sul campo e la cooperazione tra gli allievi, costituisce, infatti, uno dei cardini dell'attività scolastica dei Convitti, un *modus operandi* attraverso il quale non solo acquisire competenze di tipo tecnico, ma anche una mentalità nuova e più aperta per quanto concerne i rapporti con la collettività<sup>29</sup>.

Una convenzione stabilita col Ministero della pubblica istruzione consente ai Convitti di organizzare tutti i tipi di corsi scolastici, medi e professionali, riducendo a sei mesi di scuola effettiva il normale periodo dell'anno scolastico, prevedendo sessioni speciali di esami pubblici e il distacco degli insegnanti delle scuole statali. Oltre ai corsi di recupero per ottenere un diploma di scuola media superiore, è da segnalare, qui soprattutto, la vasta rete degli ambiti professionali sui quali si interviene anche in relazione a quelle che sono le esigenze produttive del territorio. "A Milano, per esempio, vengono organizzati corsi di chimica e di meccanica fine; Cremona si specializza nel campo dell'industria lattiero-casearia e nella liuteria; a Reggio Emilia la meccanica agraria e l'edilizia; a Genova si studia all'istituto nautico e

<sup>28</sup> Sul ruolo di Mario Alighiero Manacorda e Lucio Lombardo Radice nelle vicende del Convitto "Giuseppe Pintor" di Roma utili informazioni sono presenti in L. Raimondi, *Op. cit.*, pp. 163-165 e pp. 177-181. Una preziosa testimonianza è anche presente in L. Lombardo Radice, Introduzione a *A Scuola come in fabbrica*, Milano, Vangelista, 1978. Sul suo articolato impegno pedagogico si tenga conto di A. Criscenti, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Acireale-Roma, Bonanno, 2005. Utili informazioni sui Convitti anche in G. Petter, *I convitti-scuola della Rinascita*, in "Patria indipendente", Quindicinale della Resistenza e degli ex combattenti Anpi, XLV, n 6-7, 21 aprile 1996.

<sup>29</sup> Sui riferimenti teorici e metodologici che stanno alla base di questa singolare esperienza pedagogica si rinvia a S. Kanizsa, *La pedagogia dei Convitti Rinascita*, in L. Raimondi, *Op. cit.*, pp. 13-20. Si veda anche F. Pruneri, *The Convitti Scuola della Rinascita (the Boarding Schools of Rebirth): an innovative pedagogy of democracy in post-war Italy (1945-1955)*, in "Paedagogica Historica. International Journal of History of Education", 52, 2016, 1-2, pp. 188-200.

a Sanremo si preparano i tecnici del turismo e delle attività alberghiere. Corsi speciali, come quello per odontotecnici e orologiai, vengono creati per la prima volta in Italia, destinati in particolare ai giovani mutilati e invalidi. Ogni Convitto si impegna poi nella produzione di beni o servizi (formaggi a Cremona; mobili a Varese; grafica a Milano e Roma) da vendere all'esterno, con l'istituzione di piccole aziende cooperative i cui introiti contribuiscono all'autofinanziamento del Convitto stesso<sup>30</sup>.

Tra i più significativi elementi di novità che emergono rispetto alla necessità di organizzare in modo nuovo i corsi e la formazione professionale, quelli relativi ai problemi dell'orientamento ci sembrano tra i più rilevanti e meritevoli di attenzione. Legato al Convitto "Amleto Livi" di Milano, infatti, è operativo un Centro per l'orientamento agli studi e alle professioni, diretto da Cesare Musatti in collaborazione con Gaetano Kanisza, che ha il compito di indirizzare gli allievi verso l'ambito di formazione ritenuto più congruo alle loro attitudini e ai loro interessi. È un anello centrale della rete che lega tra loro i Convitti, uno degli elementi chiave della loro organizzazione su scala nazionale. Un punto di osservazione, inoltre, prezioso per cogliere alcuni significativi elementi relativi alle attese degli allievi riguardo al lavoro. L'aspetto che, almeno in questa sede, ci sembra più opportuno richiamare.

Non sfuggono al padre della psicanalisi italiana le condizioni di eccezionalità nelle quali matura questa esperienza, né il fatto che le relazioni che intercorrono sono tra soggetti adulti, così come non gli sfuggono dal suo particolare punto di osservazione alcuni interessanti fenomeni riguardanti le aspettative relative al futuro espresse da coloro che ambiscono ad iscriversi ai corsi. I colloqui per l'orientamento gli suggeriscono un approccio diverso rispetto a quello relativo ai test e alle prove attitudinali derivanti dalla psicotecnica, chiamando in causa una più larga dimensione umana che vada al di là di ciò che si presume di poter conoscere mediante misurazioni di tipo oggettivo. Così emergono tutta una serie di atteggiamenti nuovi nei confronti del lavoro da parte dei giovani che hanno combattuto. Un fatto significativo, perché dice molto delle trasformazioni innescate dalla guerra anche per quel che riguarda la percezione del proprio ruolo sociale e delle

<sup>30</sup> Cfr. N. Augeri, *Dal lager ai Convitti-Scuola della Rinascita*, in "Patria indipendente", Quindicinale dell'Anpi, LXV n. 1, 2 febbraio 2016.

aspettative per il futuro. Per molti vi è l'esigenza di completare gli studi interrotti, per altri, magari già in possesso di una professione, si tratta invece di intraprendere un percorso che consenta loro di guardare ad altre opportunità lavorative che diano maggiori gratificazioni sul piano personale, indipendentemente da ragioni di tipo economico. Ma il desiderio di cambiare attraverso le possibilità offerte dai Convitti può anche legarsi all'esperienza maturata durante la guerra partigiana. È il caso di coloro, non più giovanissimi, che hanno ricoperto funzioni militari superiori e che ora mostrano difficoltà a tornare all'attività ricoperta prima della guerra, soprattutto nel caso di un impiego ritenuto modesto. Molti ambiscono ad un impiego statale, quale che sia, anche come forma di risarcimento, in un certo senso, per i danni subiti. Per altri ancora le aspettative riguardo al futuro si caricano invece di valenze di tipo etico-politico, desiderando un impiego statale con l'ambizione di riformare dall'interno gli assetti della burocrazia e dell'amministrazione pubblica. Una gamma di atteggiamenti diversi i quali in molti casi confermano come la guerra abbia alterato gli equilibri preesistenti, mettendo in moto atteggiamenti nuovi rispetto al lavoro e soprattutto come si siano alimentate attese di ascensione sociale che ora vanno in qualche modo gestite ed orientate, anche perché in diverse casi non sono prive di atteggiamenti ritenuti velleitari. "Con molti allievi si è perciò costretti all'ingrato compito di dissuaderli dai loro più arditi propositi scolastici, cercando di far ripiegare le loro aspirazioni a mete più modeste, e cioè alle scuole professionali o tutt'al più di elementare preparazione tecnica"<sup>31</sup>.

Significativa, quindi, per tante ragioni l'esperienza dei Convitti, non ultima quella relativa al fatto che essa riguarda un segmento storicamente trascurato dal sistema scolastico italiano come quello dell'istruzione professionale. È significativo che in questo particolare momento storico, dove molto si discute delle prospettive della scuola in Italia, venga attribuito al Mapb il compito di occuparsene e non già al Ministero della pubblica istruzione come sarebbe logico attendersi<sup>32</sup>. La vicenda dei Convitti, come sappiamo, avrà vita breve e, ad

<sup>31</sup> Cfr. C. Musatti, *Op. cit.*, p. 701.

<sup>32</sup> Valgano a questo riguardo le osservazioni di Nicola D'Amico: "Il compito di mettere in atto concrete provvidenze per i reduci, a cominciare dal creare un mestiere per chi non lo aveva mai avuto e per chi non poteva più servirsene, non fu affidato né al ministro della Pubblica istruzione né al suo antagonista di sempre, il ministero

esclusione di quello milanese, che diventerà poi una scuola a tutti gli effetti, gli altri termineranno la loro esperienza alla metà degli anni Cinquanta, dopo che la mancata prosecuzione dei finanziamenti da parte dello stato, nonché le pressioni di tipo politico, ne accelereranno il loro smantellamento. “Grave colpa e grave danno alla scuola democratica”, avrà modo di osservare Antonio Banfi durante un lungo e documentato intervento al Senato nella primavera del ‘50, in un contesto politico ormai molto diverso rispetto a quello nel quale i Convitti erano nati e si erano sviluppati<sup>33</sup>.

#### 4. *Il Convegno di Tremezzo e il problema del lavoro*

Nel settembre del ‘46 si tiene a Tremezzo, sul lago di Como, un “Convegno per studi di assistenza sociale” promosso dal Mapb, dalla delegazione italiana dell’Unrra e dalla missione Unrra in Italia, dove assistenti sociali, medici, psicologi, pedagogisti, politici, giuristi, funzionari statali discutono per tre settimane dei problemi dell’assistenza sociale in tutti i loro profili. Un’iniziativa di grande importanza alla quale oggi si guarda come all’atto fondativo della nascita del servizio sociale nel nostro paese<sup>34</sup>, per quanto molte delle istanze innovative che la attraversano faticheranno non poco ad affermarsi, per i molti re-taggi di una mentalità di stampo caritatevole ed assistenzialistico ancora fortemente radicata.

"Non bisogna avere paura dell’utopia, perché l’utopia di oggi è la politica di domani" afferma con una certa enfasi Emilio Sereni introducendo i lavori del convegno. C’è del vero, tuttavia, al di là della funzione retorica che le sue parole hanno nella specifica circostanza, se consideriamo il fatto che a Tremezzo vengono discussi modelli di

del Lavoro e della Previdenza sociale, ma a un ministero creato *ad hoc*, il ministero dell’Assistenza Postbellica”. Cfr. N. D’Amico, *Storia della formazione professionale in Italia. Dall’uomo da lavoro al lavoro per l’uomo*, Milano, FrancoAngeli, 2015, p. 344.

<sup>33</sup>Si consultino all’indirizzo online [www.senato.it](http://www.senato.it). gli “Atti parlamentari del Senato della Repubblica” alla data del 27 aprile 1950. Il testo dell’intervento è presente in A. Banfi, *Scuola e società*, Roma, Editori Riuniti, 1958, pp 95-122.

<sup>34</sup>Si vedano a riguardo M. Stefani (a cura di), *Le origini del servizio sociale italiano. Tremezzo: un evento fondativo del 1946. Saggi e testimonianze*, Roma, Viella, 2011; R. Cutini, *Promuovere la democrazia. Storia degli assistenti sociali nell’Italia del secondo dopoguerra (1944-1960)*, Roma, Viella, 2018.

intervento che sono il riflesso del dibattito che matura a livello internazionale, proprio in virtù del contributo portato al Convegno da molti esperti provenienti dall'estero. In Italia, tuttavia, mancano le premesse affinché tale sviluppo possa prendere corpo in tempi brevi<sup>35</sup>. Di fatto è assente la figura dell'assistente sociale per come essa viene prevalentemente intesa nei paesi democratici, essendo ancora legata, nel nostro paese, a quella dell'assistente di fabbrica nata nel primo dopoguerra e relegata, durante il fascismo, più ad un ruolo di tipo burocratico ed amministrativo che alla necessità di rispondere realmente al problema dei bisogni. Di qui l'esigenza, per la nuova classe dirigente, di ripensare a fondo la questione dell'assistenza sociale come funzione dello stato democratico, facendola transitare da una dimensione ancora di tipo riparativo ad una di tipo preventivo e riabilitativo<sup>36</sup>. Lungo e difficile, quindi, il percorso da compiere per approdare a modelli ritenuti compatibili con i processi di modernizzazione. In questo senso, come si afferma in apertura del Convegno, "il fondamento dell'assistenza sociale non poteva essere il principio del soccorso al povero e neanche quello del superamento o attenuazione delle rivolte delle classi subordinate, bensì il senso di responsabilità della intera collettività per il benessere di tutti, e la conseguente attribuzione di compiti allo Stato che esso ignorava nei decenni passati"<sup>37</sup>.

Una prospettiva che si riconosce nella tradizione del liberalismo, seppur mediata da elementi di giustizia sociale, che nella specificità del caso italiano può essere considerata un punto di mediazione avanzato, in considerazione della complessa dialettica che sta prendendo corpo su questi temi tra le forze dell'antifascismo. È soprattutto per il tramite del Pd'A che si cercano di introdurre in Italia istanze derivanti dalla tradizione anglosassone legate ai principi della "liberazione dal bisogno" e della "partecipazione attiva" dei cittadini. Istanze di tipo interclassista chiamate però a fare i conti tanto con l'influenza comunista, che guarda al problema a partire dalla necessità di affermare più avanzati principi di giustizia sociale per le classi meno abbienti, quan-

<sup>35</sup> Sulla questione, nei suoi rilievi politici di ordine generale, resta molto utile L. Paggi, *Il popolo dei morti. La repubblica italiana nata dalla guerra (1940-1946)*, Bologna, il Mulino, 2009.

<sup>36</sup> Per una ricognizione del tema si rinvia a E. Neve *Il servizio sociale. Fondamenti e cultura di una professione*, Roma, Carocci, 2008.

<sup>37</sup> Cfr. M. Schapiro, F. Vito, *L'assistenza sociale - Introduzione*, in *Atti del Convegno di studi di assistenza sociale*, cit., p. XXIII.

to con quella democristiana, la cui impostazione non sempre risulta compatibile con l'esigenza di approdare verso una più moderna e razionale organizzazione dell'assistenza sociale da parte dello stato. Per questo il principio del "sostenersi con le proprie forze" si affermerà inevitabilmente solo attraverso molte difficoltà e contraddizioni.

È su questo fronte, tuttavia, che assume uno specifico rilievo il problema del lavoro. Fare riferimento alla necessità della "liberazione dal bisogno" e invocare la "partecipazione attiva" dei cittadini sono questioni che assumono il loro significato solo a partire dal nodo dell'occupazione. Si tratta di una consapevolezza ben presente durante i lavori di Tremezzo, dove, non a caso, sono molti gli interventi riguardanti la questione anche sotto il profilo educativo, pur nel quadro di interpretazioni differenti e talvolta tra loro contrastanti. La distanza che separa i linguaggi e le prospettive coltivate può anche essere considerevole. Da un lato, come nel caso di Raffaele Resta, al quale viene affidato il compito di inquadrare il problema dell'infanzia nei suoi fondamentali aspetti etico-pedagogici, una rappresentazione del lavoro che si iscrive nel quadro di un'interpretazione di derivazione metafisica fortemente in contrasto con le istanze dell'attivismo, giacché "più che spontaneità dei bisogni, umano è il lavoro con cui l'uomo si emancipa dal bisogno"<sup>38</sup>. Viene qui ribadita una posizione, coerente con le premesse del suo realismo teleologico, dove il processo educativo trova proprio nel lavoro, come avente valore di per se stesso, il nucleo intorno al quale esso si realizza, ma senza potersi però misurare con molte delle istanze educative e sociali che si vanno ormai affermando entro il più ampio dibattito pedagogico del tempo. Per diversi degli interlocutori presenti, infatti, l'idea che il lavoro sia "la realtà concreta della libertà"<sup>39</sup> può avere significato solo se si prendono in considerazione le sue condizioni di possibilità nella concretezza dei bisogni educativi da affrontare. Così, sia che si tratti di affrontare i problemi della rieducazione mediante il lavoro dei fanciulli "anormali psichici" o dei "minori in abbandono morale" sia che si tratti di descriverne la valenza educativa nelle scuole industriali femminili di avviamento professionale, fino agli appelli in favore di scuole per giovani lavoratori nelle quali si riescano ad integrare formazione tecnica e formazione civile, il tema del lavoro torna con una tale ricorrenza da

<sup>38</sup> Cfr. R. Resta, *Esigenze educative dell'infanzia*, Ivi, p. 241.

<sup>39</sup> *Ibidem*

non poter essere trascurato. Senza poi dimenticare, naturalmente, l'attenzione dedicata al problema dei reduci per quanto concerne il loro reinserimento sociale mediante il lavoro, anche in relazione alla necessità di fare fronte ad una delle sfide più difficili che la classe dirigente si trova ora davanti: quella di contrastare il cosiddetto "profughismo professionale"<sup>40</sup>.

Senza poter qui entrare nel merito delle peculiarità che caratterizzano ciascuno di questi ambiti di intervento, può però essere utile qualche considerazione a riguardo. Mediante il peso attribuito al lavoro e al significato per la vita di ciascuno, ora in chiave esplicitamente riabilitativa, ora nel più largo significato che può assumere come strumento di affermazione ed emancipazione di sé, permane un'ambivalenza di sguardi che è a suo modo emblematica di quella dialettica tra continuità e rottura rispetto al passato cui si faceva riferimento. Per un verso, l'affermazione del principio per il quale mediante il lavoro si possono costruire percorsi di autonomia dei soggetti, anche quelli svantaggiati, in grado di sottrarli da una condizione di subalternità, è gravida di aspetti emancipativi, cercando di andare al di là di una logica meramente assistenzialistica. Ricorrenti, ad esempio, sono le raccomandazioni di medici e psicologi affinché l'inserimento lavorativo degli "anormali psichici" sia attentamente monitorato a livello istituzionale, di modo che non siano abbandonati a se stessi e magari costretti a lavori degradanti, privi di significato sul piano educativo e sociale o addirittura a forme più o meno velate di sfruttamento<sup>41</sup>. Così come significative sono le considerazioni relative alla necessità di non assumere il lavoro come valore di per sé a prescindere dalle condizioni in cui esso realmente prende corpo e dall'investimento operato dal soggetto, salvaguardando quella dimensione di creatività che il lavoro artigianale sembra garantire maggiormente rispetto al

<sup>40</sup> La questione è affrontata da Antonio D'Andrea, funzionario del Mapb, il cui resoconto della vita che si conduce negli ottanta campi profughi presenti sul territorio nazionale è particolarmente istruttivo rispetto alla diffusa mentalità assistenzialistica presente. Al punto da suggerire a molti di loro di preferire la vita nel campo, dove hanno garantiti il vitto e l'alloggio, anziché quella di cittadini liberi che devono però far fronte al problema del sostentamento mediante il lavoro. Cfr. A. D'Andrea, *Campi profughi, centri di lavoro, di studio e di educazione professionale*, Ivi, pp. 597-609.

<sup>41</sup>Cfr. A. Albertini, *Rieducazione al lavoro dei fanciulli anormali psichici*, Ivi, pp. 317-328.

monotono ed alienante lavoro di fabbrica. Nel caso dei “minori in abbandono morale” la questione si lega ad una serie di motivi che chiamano in causa la necessità di un profondo ripensamento dei modelli e delle pratiche educative correnti. Vi è infatti l’esigenza di assumere la valenza educativa del lavoro in relazione alla condizione psicologica ed affettiva dei minori coinvolti, già alle prese con specifici problemi di adattamento sociale e di squilibrio interiore. Di qui la necessità di connettere alla dimensione del lavoro quella del gioco, al fine di garantire una qualità di vita che solamente entro questa dimensione dialettica può consentire di mettere in atto la ricostruzione della loro personalità tanto sul piano psicologico quanto su quello sociale. Vanno però considerate le condizioni nelle quali versano molte delle strutture detentive in cui sono costretti a vivere, che rendono particolarmente difficile la possibilità di assumere il lavoro come efficace strumento di rieducazione, per “il tenore arido, monotono, grigio, della vita che vi si conduce: vita che è regolata da un orario rigido, da un colpo di fischietto o da una battuta di mano. Il ragazzo, appena ammesso all’istituto, deve apprendere a subire bruscamente un regime di vita che se anche è dettato dalle esigenze della vita collettiva, è quanto mai contrario alle *sue*, a quelle del particolare momento psicologico che attraversa la *sua* personalità in evoluzione”<sup>42</sup>.

Il legame tra educazione e lavoro, a Tremezzo, non è solo discusso in riferimento agli specifici casi qui riferiti, anche se è lì in particolare che maturano emblematiche linee di rottura rispetto ai modelli pedagogici tradizionali, ma riguarda la necessità di una più generale riorganizzazione della scuola e della sua funzione educativa nella società democratica. È in riferimento all’ambito dell’istruzione professionale, ad esempio, che maturano riflessioni e proposte orientate a ribadire la necessità di saldare formazione tecnica e formazione civile in modo nuovo. Da più parti, secondo declinazioni ideologiche anche diverse, sta maturando la convinzione di fondare su tale nesso il rilancio di un segmento storicamente penalizzato nel sistema scolastico italiano<sup>43</sup>.

Per altri versi, invece, permangono rappresentazioni del lavoro e della sua funzione sociale ed educativa non prive di retaggi del passato. Significativa, ad esempio, l’idealizzazione del lavoro agricolo che

<sup>42</sup> Cfr. S. Brambilla, *Aspetti educativi dei minori in abbandono morale*, *Ivi*, pp. 329-330.

<sup>43</sup> Cfr. V. Chizzolini, *Scuole per giovani lavoratori*, *Ivi*, pp. 463-464.

pervade lo sguardo di alcuni, che si soffermano sulle “seducenti prospettive” che si possono aprire in quel campo per i soggetti più svantaggiati, quando invece, molto più realisticamente, esso rappresenta un ambito lavorativo dove il rischio che essi siano costretti a mansioni faticose e degradanti è piuttosto elevato<sup>44</sup>. Altre volte, come nel caso degli invalidi di guerra di origine contadina che aspirano a lavori impiegatizi, si cerca di arginare tale richiesta suggerendo loro di restare legati alla terra. “Invece vogliamo restituire all’agricoltura coloro che provengono dai campi, magari non come lavoratori della terra, ma come specialisti preparati a dare un efficace contributo al progresso agricolo” suggerisce Luigi Maspero in qualità di presidente dell’Opera nazionale invalidi di guerra<sup>45</sup>. Certo, già si fanno i conti con il problema dello spopolamento delle campagne che di lì a pochi anni muterà in profondità la geografia sociale del paese. Non tutti gli invalidi di guerra di origine contadina, però, guardano con favore alla prospettiva di essere restituiti all’agricoltura. Così come, in ultimo, sono da considerare i retaggi di una mentalità che guarda al lavoro delle donne individuandone gli ambiti di realizzazione per lo più nella dimensione domestica, come emerge nelle riflessioni relative all’ambito dell’istruzione professionale femminile. Duri a morire sono i cosiddetti “lavori donneschi” nell’immaginario collettivo. La volontà di confermare la donna nel suo ruolo di subalternità non manca neppure nelle proposte maturate a Tremezzo, dove pure, per altri versi, non sono pochi gli sforzi per abbattere pregiudizi e stereotipi ancora profondamente radicati<sup>46</sup>.

Ciò che manca, in certe rappresentazioni del lavoro, è la capacità di cogliere il problema della mobilità sociale per come esso si sta manifestando in questa determinata contingenza storica. Al di là del rilievo educativo che il lavoro può acquisire nei particolari contesti cui ci siamo riferiti, riguardanti soprattutto la sua funzione riabilitativa, il problema, nei suoi aspetti generali, va considerato in rapporto alle alterazioni e alle fratture scaturite dalla guerra. Non sono pochi, infatti, come documenta bene il resoconto portato al Convegno da Cesare Musatti, a mostrare una volontà di cambiamento con la quale è neces-

<sup>44</sup> Cfr. A. Albertini, *Op. cit.*, pp. 319-320.

<sup>45</sup> Cfr. L. Maspero, *Educazione sociale degli invalidi di guerra*, Ivi, p. 722.

<sup>46</sup> Cfr. I. Saracchi, *Scuole industriali femminili di avviamento professionale*, Ivi, pp. 453-461.

sario misurarsi. Certo, spesso si tratta di un desiderio che è spropositato rispetto alle reali capacità e attitudini, altre volte può essere alimentato da risentimenti per i danni subiti. Ciò che porta, ad esempio, a coltivare aspettative nei confronti del lavoro impiegatizio, come se si trattasse di avere una sorta di risarcimento da parte dello stato. In questo senso con il vissuto dei reduci, con tutto il loro portato di sentimenti contrastanti e di conflitti irrisolti è sempre necessario fare i conti seriamente, avverte il padre della psicoanalisi italiana, il quale coglie molte bene la necessità di legare la questione dei reduci ai più larghi problemi dell'assistenza sociale presenti nel paese, proprio a partire dal tema del lavoro.

Così, a fronte delle critiche mosse da quanti temono che l'eccessiva attenzione nei loro confronti possa alimentare indebite forme di privilegio, può rispondere con argomenti capaci di andare dritti al cuore del nostro problema: "Finché ci saran guerre, e ci saran quindi ex combattenti, vi sarà anche la tendenza da parte dei reduci a conservare nella vita civile quei vincoli di solidarietà che durante la guerra si son maturati ... Ma se è inevitabile che vi sian persone le quali cercano di convertire a fini utilitari quella solidarietà e questa particolarità, per cui esiste anche il pericolo che il fenomeno assuma caratteri antisociali, la sua primitiva e fondamentale natura antisociale non è ... Discoscere la legittimità ed il valore di un tale sentimento è estremamente pericoloso, giacché esso, offeso ed esacerbato, può effettivamente convertirsi in un fattore di differenziazione e di frattura sociale. Mentre dobbiamo proporci di utilizzarlo, al fine che questa socialità, elementare e circoscritta, si dilati e diffonda fino a diventare senso di civica solidarietà e di umana comprensione"<sup>47</sup>.

#### Riferimenti bibliografici

Aa.Vv., *Atti del Convegno per studi di assistenza sociale*, Sotto gli auspici del Ministero assistenza post-bellica, della Delegazione del governo italiano per i rapporti con l'UNRRA e della Missione italiana UNNRA. Tremezzo «Como» 16 Settembre - 6 Ottobre 1946, Milano, Marzorati, 1947

Aa.Vv., *Una storia di tutti. Prigionieri, internati, deportati nella seconda guerra mondiale*, Milano, FrancoAngeli, 1989

Albertini A., *Rieducazione al lavoro dei fanciulli anormali psichici*, in Aa.Vv., *Atti del Convegno per studi di assistenza sociale*, Milano, Marzorati, 1947

Augeri N., *Dal lager ai Convitti-Scuola della Rinascita*, in "Patria indipenden-

<sup>47</sup> Cfr. C. Musatti, *Op.cit.*, pp. 704-705.

95 – *Il tempo del ritorno.*  
*Le politiche di assistenza ai reduci dopo il 1945*

- te”, *Quindicinale dell’Anpi*, LXV n. 1, 2 febbraio 2016
- Banfi A., *Scuola e società*, Roma, Editori Riuniti, 1958
- Battaglia R., *I reduci*, in “*Il Ponte*” II, n. 5, maggio 1946
- Id., *Il problema dei reduci e dei partigiani*, in Aa.Vv., *Atti del Convegno per studi di assistenza sociale*, Milano, Marzorati, 1947
- Beveridge W., *Alle origini del welfare state. Il rapporto su Assicurazioni sociali e servizi assistenziali*, con saggi di U. Ascoli, D. Benassi, E. Mingione, Milano, FrancoAngeli, 2010
- Bistarelli A., *La storia del ritorno. I reduci italiani del secondo dopoguerra*, Torino, Bollati Boringhieri, 2007
- Brambilla S., *Aspetti educativi dei minori in abbandono morale*, in Aa.Vv., *Atti del Convegno per studi di assistenza sociale*, Milano, Marzorati, 1947
- Canepa G., *L’amministrazione come pedagogia. Il Ministero dell’assistenza post-bellica e la costruzione della democrazia*, in “*Le Carte e la Storia*”, 2, 2017
- Chizzolini V., *Scuole per giovani lavoratori*, in Aa.Vv., *Atti del Convegno per studi di assistenza sociale*, Milano, Marzorati, 1947
- Ciampani A. (a cura di), *L’amministrazione per gli aiuti internazionali. La ricostruzione dell’Italia tra dinamiche internazionali e attività assistenziali*, Milano, FrancoAngeli, 2002
- Conti F.G., *I prigionieri di guerra italiani. 1940-1945*, Bologna, il Mulino, 1986
- Criscenti A., *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Acireale-Roma, Bonanno, 2005
- Cutini R., *Promuovere la democrazia. Storia degli assistenti sociali nell’Italia del secondo dopoguerra (1944-1960)*, Roma, Viella, 2018
- D’Amico N., *Storia della formazione professionale in Italia. Dall’uomo da lavoro al lavoro per l’uomo*, Milano, FrancoAngeli, 2015
- D’Andrea A., *Campi profughi, centri di lavoro, di studio e di educazione professionale*, in Aa.Vv., *Atti del Convegno per studi di assistenza sociale*, Milano, Marzorati, 1947
- De Giorgi F., *La Repubblica grigia. Cattolici, cittadinanza, educazione alla democrazia*, Brescia, La Scuola, 2016
- De Pascalis O., Salemi G. (a cura di), *Assistenza postbellica. Raccolta sistematica delle leggi e delle principali circolari concernenti provvidenze a favore di reduci con note illustrative e commenti*, Roma-Lanciano, Carabba, 1946
- Fornaca R., *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituente*, Roma, Armando, 1972
- Gallerano N. (a cura di), *L’altro dopoguerra. Roma e il Sud 1943-1945*, Milano, FrancoAngeli, 1985
- Gambino A., *Storia del dopoguerra. Dalla Liberazione al potere DC*, Roma-Bari, Laterza, 1975
- Giovagnoli A., *La Pontificia Commissione Assistenza e gli aiuti americani (1945-1948)*, in “*Storia contemporanea*”, 9, n. 5/6, pp. 1081-1111, 1978
- Gribaudo P., *Combattenti, sbandati, prigionieri. Esperienze e memorie di reduci della seconda guerra mondiale*, Roma, Donzelli, 2016
- Isnenghi M., *L’Italia in piazza. I luoghi della vita pubblica dal 1848 ai giorni nostri* (1994), Bologna, il Mulino, 2004
- Id. (a cura di), *Dalla Resistenza alla desistenza. L’Italia del “Ponte” (1945-1947)*, Roma-Bari, Laterza, 2007

- Kanizsa S., *La pedagogia dei Convitti Rinascita*, in L. Raimondi, *I Convitti Scuola della Rinascita* (a cura di N. Augeri), Milano, Editrice Aurora, 2016
- Lanaro S., *Storia dell'Italia repubblicana*, Venezia, Marsilio, 1992
- Lombardo Radice L., Introduzione a *A Scuola come in fabbrica*, Milano, Vangelista, 1978
- Maspero L., *Educazione sociale degli invalidi di guerra*, in Aa.Vv., *Atti del Convegno per studi di assistenza sociale*, Milano, Marzorati, 1947
- Musatti C., *Orientamento scolastico e professionale. Problema partigiani e reduci*, in Aa. Vv., *Atti del Convegno per studi di assistenza sociale*, Milano, Marzorati, 1947
- Neve E., *Il servizio sociale. Fondamenti e cultura di una professione*, Roma, Carocci, 2008
- Paggi L., *Il popolo dei morti. La repubblica italiana nata dalla guerra (1940-1946)*, Bologna, il Mulino, 2009
- Pavone C., *Appunti sul problema dei reduci*, in N. Gallerano (a cura di), *L'altro dopoguerra. Roma e il Sud 1943-1945*, Milano, FrancoAngeli, 1985
- Petter G., *I convitti-scuola della Rinascita*, in "Patria indipendente", Quindicinale della Resistenza e degli ex combattenti Anpi, XLV, n 6-7, 21 aprile 1996
- Piscitelli E., *Da Parri a De Gasperi. Storia del dopoguerra 1945-1948*, Milano, Feltrinelli, 1975
- Si veda anche F. Pruneri, *The Convitti Scuola della Rinascita (the Boarding Schools of Rebirth): an innovative pedagogy of democracy in post-war Italy (1945-1955)*, in "Paedagogica Historica. International Journal of History of Education", 52, 2016, 1-2, pp. 188-200.
- Raimondi L., *I Convitti Scuola della Rinascita* (a cura di N. Augeri), Milano, Editrice Aurora, 2016
- Resta R., *Esigenze educative dell'infanzia*, in Aa. Vv., *Atti del Convegno di studi di assistenza sociale*, Milano, Marzorati, 1947
- Ricci A.G., *Aspettando la Repubblica. I governi della transizione. 1943-1946*, Roma, Donzelli, 1996
- Rochat G., *Le guerre italiane. 1935-1943. Dall'impero d'Etiopia alla disfatta*, Torino, Einaudi, 2005
- Saracchi I., *Scuole industriali femminili di avviamento professionale*, in Aa.Vv., *Atti del Convegno di studi di assistenza sociale*, Milano, Marzorati, 1947
- Schapiro M., Vito F., *L'assistenza sociale - Introduzione*, in Aa.Vv., *Atti del Convegno di studi di assistenza sociale*, Milano, Marzorati, 1947
- Stefani M. (a cura di), *Le origini del servizio sociale italiano. Tremezzo: un evento fondativo del 1946. Saggi e testimonianze*, Roma, Viella, 2011
- Tomasi T., *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica (1943-1948)*, Roma, Editori Riuniti, 1976
- Violi R.P., *Chiesa cattolica e assistenza al sud nel 1945*, in "Italia contemporanea", n. 218, marzo 2000

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XII, n. 11, gennaio – giugno 2020, pp. 97-122

## **Apprendere tra università e lavoro: la formazione dei mentori nei percorsi di apprendistato. Il progetto ApprEnt**

Roberta Piazza, Simona Rizzari<sup>1</sup>

*Il contributo presenta gli esiti del progetto europeo ApprEnt, volto alla promozione dell'apprendistato, una delle pratiche di apprendimento basato sul lavoro maggiormente accreditate per l'integrazione tra educazione formale e apprendimento nel contesto lavorativo. Il focus dell'attenzione è posto sull'analisi del prototipo di corso di formazione per mentori dell'apprendistato di alta formazione sviluppato all'interno del progetto. Ciò nell'ottica dell'individuazione di profili di competenze e di standard formativi per queste figure professionali ancora poco valorizzate nel contesto italiano.*

*This paper discusses the main outputs of the European research project ApprEnt. The project was aimed at promoting the establishment of apprenticeship, one of the most accredited work-based learning practices for bridging the gap between the worlds of education and business. The focus is on the analysis of the generic prototype of training model for higher education apprenticeships mentors developed within the project. The purpose is the detection of skills profiles and formal training for these professionals, still poorly valued in the Italian context.*

*Parole chiave: Apprendistato, mentorship, sviluppo professionale, competenze, formazione*

*Key-words: Apprenticeship, mentorship, continuing professional development, competences, training*

### *1. L'apprendistato come dispositivo di integrazione tra educazione formale e apprendimento informale in contesti di lavoro*

I programmi di *work based learning* (WBL) e, in particolare, quelli di apprendistato, rivestono un ruolo chiave nel facilitare la transizione dei giovani dall'istruzione al lavoro e si offrono come soluzione efficace al problema della disoccupazione giovanile<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> I paragrafi 1 e 2 sono di Roberta Piazza; i paragrafi 3, 4, 5 e 6 sono di Simona Rizzari.

<sup>2</sup> Cfr. P. Ryan, *Is apprenticeship better? A review of the economic evidence*, in "Journal of Vocational Education & Training", Vol. 50, n. 2, 1998, pp. 289-325; R. Van der Velden, W.M. Wolbers, *The Integration of Young People into the Labour Market within the European Union: The Role of Institutional Settings*, Research

Essi sono considerati, inoltre, un elemento importante dell'attuale sistema dell'apprendimento permanente<sup>3</sup>, utili soprattutto per la riqualificazione e lo sviluppo professionale continuo dei lavoratori adulti<sup>4</sup>. Appare evidente, infatti, che, nell'attuale contesto lavorativo, l'acquisizione dell'expertise professionale non può essere raggiunta esclusivamente fornendo alle persone competenze specifiche in funzione del lavoro. All'interno dei percorsi di carriera tutte le abilità e le competenze acquisite – a causa dei cambiamenti strutturali e organizzativi nel mercato del lavoro – devono essere aggiornate e riviste più volte<sup>5</sup>, pena la loro obsolescenza. Se in Europa i sistemi di formazione professionale sono stati considerati per lungo tempo maggiormente capaci di favorire un'agevole transizione dei giovani al lavoro rispetto ai percorsi educativi scolastici o accademici<sup>6</sup>, oggi la necessità è invece soprattutto quella di avere individui altamente qualificati, in possesso di competenze di livello superiore, connesse all'istruzione di livello terziario<sup>7</sup>. Al tempo stesso, vi è sempre più consapevolezza che le competenze richieste per affrontare le sfide del mondo lavorativo e della vita quotidiana possano essere acquisite solo in parte all'interno del contesto educativo formale<sup>8</sup>. Evidenze empiriche dimostrano, in effet-

Centre for Education and the Labour Market, Working paper No. 2001/7E, Maastricht, Maastricht University, 2001; G. Quintini, S. Martin, *Starting Well or Losing their Way? The Position of Youth in the Labour Market in OECD Countries*, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 39, Paris, OECD Publishing, 2006; European Commission, *The Effectiveness and Cost-benefits of Apprenticeships: Results of the Quantitative Analysis*, Brussels, European Commission, 2013; N. O'Higgins, *Rising to the youth employment challenge: New evidence on key policy issues*, Geneva, ILO, 2017.

<sup>3</sup> Cfr. ILO, *A framework for quality apprenticeships*, Geneva, ILO, 2019.

<sup>4</sup> Cfr. CEDEFOP, *Apprenticeship for adults: results of an explorative study*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2019.

<sup>5</sup> Cfr. G. Brunello, L. Rocco, *The Labor Market Effects of Academic and Vocational Education over the Life Cycle: Evidence Based on a British Cohort*, in "Journal of Human Capital", Vol. 11, n.1, 2017, pp. 106-166.

<sup>6</sup> Cfr. M. Levels, R. van der Velden, V. Di Stasio, *From school to fitting work: how education-to-job matching of European school leavers is related to educational system characteristics*, in "Acta Sociologica", Vol. 57, n. 4, 2014, pp. 341-361.

<sup>7</sup> Cfr. S. Lester, C. Costley, *Work-based learning at higher education level: value, practice and critique*, in "Studies in Higher Education", Vol. 35, n. 5, 2010, pp. 561-575.

<sup>8</sup> Cfr. P. Federighi, G. Campanile, C. Grassi, *Il Modello dell'Embedded Learning nelle PMI*, Pisa, ETS, 2012.

ti, come la combinazione tra i percorsi educativi formali, basati sull'acquisizione di conoscenze generali e competenze di base, e l'apprendimento sul posto di lavoro risulti vantaggiosa per l'acquisizione di skill immediatamente spendibili per l'accesso nel mondo del lavoro<sup>9</sup>.

L'apprendistato, avente origine nelle corporazioni di mestiere medievali, è spesso associato erroneamente all'idea di un apprendimento meccanico per tentativi ed errori, fondato sull'osservazione e sull'imitazione, contrapposto al sistema dell'istruzione formale, fondato su conoscenze codificate. Nella sua forma attuale, in realtà, l'apprendistato si presenta come un modello complesso per la lettura dei processi di apprendimento e l'integrazione tra il sistema formale dell'istruzione e quello informale/non formale del contesto lavorativo. Oltre a consentire l'acquisizione delle competenze tecniche necessarie per lo svolgimento di una specifica attività lavorativa, esso inserisce gli apprendisti all'interno di uno specifico gruppo occupazionale, di cui possono assimilare la cultura e l'identità professionale, diventando parte di una comunità di pratiche<sup>10</sup>. Contribuisce, pertanto, a formare lavoratori più consapevoli della loro *learning agency*<sup>11</sup> e disponibili al cambiamento.

Nel contesto specifico dell'istruzione superiore, l'apprendistato, che sembra rispondere efficacemente alla necessità di riduzione dell'*overskilling* nel corso della carriera professionale degli indivi-

<sup>9</sup> Cfr. D. Verhaest, E. Omeij, *The relationship between formal education and skill acquisition in young workers' first jobs*, in "Manchester School", Vol. 81, n. 4, 2013, pp. 638-659; D. Verhaest et alii, *General education, vocational education and skill mismatches: short-run versus long-run effects*, in "Oxford Economic Papers", Vol. 70, n. 4, 2018, pp. 974-993.

<sup>10</sup> Cfr. G. Gowlland, *Apprenticeship as a model for learning in and through professional practice*, in S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning*, Dordrecht, Springer, 2014; E. Wenger, *Communities of practice and social learning systems*, in "Organization", Vol. 7, n. 2, 2000, pp. 225-246.

<sup>11</sup> Cfr. K. A. Ericsson, *The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance*, in K. A. Ericsson et alii (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 685-705), Cambridge, Cambridge University Press, 2006; J. Lave, E. Wenger, *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Milano, Erickson, 2006; M. Tomassini, *Overcoming the low-learning scar effect: Narratives of learning and resilience of Italian low-skilled*, in "British Journal of Guidance and Counselling", Vol. 44, n. 2, 2016, pp. 185-197.

dui<sup>12</sup>, consente di sviluppare modalità di progettazione integrata tra istituzione e imprese, così da generare competenze strategiche per i nuovi lavoratori<sup>13</sup> e rivelarsi una soluzione vincente per tutti gli stakeholder coinvolti. La frequenza di programmi di apprendistato permette agli studenti di conseguire un titolo di studio e/o una qualifica riconosciuta e, contemporaneamente, di sviluppare abilità ed esperienze pratiche in ambienti di lavoro reale, aumentando le loro possibilità di trovare un lavoro adeguato alle conoscenze e competenze possedute. I contesti lavorativi rappresentano setting apprenditivi che consentono agli studenti di entrare in contatto con la realtà lavorativa, acquisendo competenze hard e soft che sarebbero difficili da conseguire in ambienti di apprendimento artificiale<sup>14</sup>. Per le università gli apprendistati possono promuovere apprendimenti maggiormente riflessivi, rafforzare la dimensione professionale e la pertinenza dei curricula e dei metodi di insegnamento, accelerare i contatti con il mondo del lavoro e migliorare le prospettive occupazionali degli studenti<sup>15</sup>. Il valore aggiunto dell'apprendistato per le imprese è rappresentato dalla possibilità di reclutamento di personale qualificato, con adeguata conoscenza delle regole di funzionamento delle imprese e maggiori capacità di innovazione, da inserire velocemente nel circuito produttivo, ovviando alla selezione e/o alla formazione di personale e riducendo i costi relativi<sup>16</sup>.

A fronte di questi aspetti positivi, nei confronti dell'apprendistato vengono mosse anche numerose critiche. Queste ultime riflettono, in-

<sup>12</sup> Cfr. D. Verhaest, E. Omeij, *The relationship between formal education and skill acquisition in young workers' first jobs*, cit.; D. Verhaest et alii, *General education, vocational education and skill mismatches: short-run versus long-run effects*, cit.

<sup>13</sup> Cfr. M. Fedeli, *Una proposta educativa per tutti gli attori coinvolti. L'esperienza per generare una formazione che guardi avanti*, in "Formazione, lavoro, persona", II, n. 5, luglio 2012.

<sup>14</sup> Cfr. P. E. Ellström, *Practice-based innovation: A learning perspective*, in "Journal of Workplace Learning", Vol. 22, n. 1/2, 2010, pp. 27-40.

<sup>15</sup> Cfr. S. Lester, C. Costley, *Work-based learning at higher education level: value, practice and critique*, cit.; S. Billett, *Integrating experiences in workplace and university settings: A conceptual perspective*, in S. Billett, A. Henderson (Eds.), *Developing learning professionals* (pp. 21-40), Dordrecht, Springer, 2011.

<sup>16</sup> Cfr. J. Olofsson, A. Panican, *Labour market regulations, changes in working life and the importance of apprenticeship training: A long-term and comparative view on youth transition from school to work*, in "Policy futures in education", Vol. 17, n. 8, 2019, pp. 945-965.

nanzitutto, le tensioni e i problemi che le università devono fronteggiare nel loro rapporto con le aziende, dovuti a culture differenti e a una eterogeneità di fondo sul piano delle teorie della conoscenza utilizzate<sup>17</sup>. Nel corso degli ultimi trent'anni numerosi studiosi si sono interrogati sulle differenti caratteristiche dell'apprendimento universitario e di quello proprio del contesto lavorativo, pervenendo, seppur da punti di vista differenti, alla determinazione della natura teorica, individuale e decontestualizzata dell'apprendimento universitario, rispetto a quella transdisciplinare, pratica, condivisa e situata dell'apprendimento nel contesto lavorativo<sup>18</sup>. In realtà, come osservano opportunamente Bravenboer e Lester, l'idea che apprendimento universitario e acquisizione dell'expertise professionale non possano essere conciliati all'interno di un unico programma – che garantisca anche il conseguimento di un titolo di studio certificato – assume una prospettiva riduttiva. Si è portati a credere, infatti, che nel contesto universitario si realizzi l'acquisizione dei fondamenti teorici (la scienza) e delle modalità di applicazione degli stessi (scienza applicata) e, viceversa, nel contesto lavorativo si sviluppino unicamente competenze tecniche rispondenti ai bisogni delle pratiche lavorative. Se l'apprendimento universitario è visto anche nell'ottica della promozione del pensiero critico, riflessivo e della capacità di esprimere giudizi, in stretta connessione con i valori professionali, e la competenza professionale è intesa in un'accezione più ampia di significato, come processo aperto e ininterrotto di sviluppo, l'integrazione tra i due contesti di apprendimento sembra essere maggiormente realizzabile, ponendosi più che al-

<sup>17</sup> Cfr. S. Rajalo, M. Vada, *University-industry innovation collaboration: Reconceptualization*, in "Technovation", Volumi 62-63, aprile 2017, pp. 42-54; J. Välimaa, *Analysing the relationship between Higher Education institutions and working life in a nordic context*, in P. Tynjälä, J. Välimaa, J. Boulton-Lewis (Eds.), *Higher Education and Working Life: Collaborations, Confrontations and Challenges*, The Netherlands, Elsevier Ltd., 2006.

<sup>18</sup> Tra i numerosi studiosi, si vedano in particolare L.B. Resnick, *Learning in school and out*, in "Educational Researcher", Vol. 16, n. 9, 1987, pp.13-20; M. Eraut, *Informal learning in the workplace*, in "Studies in Continuing Education", Vol. 26, n. 2, 2004, pp. 173-247; P. Hager, *The conceptualization and measurement of learning at work*, in H. Rainbird, A. Fuller, A. Munro (Eds.) *Workplace learning in context*, London, Routledge, 2004; M. Gibbons *et alii*, *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*, London, Sage Publications, 1994. Per un approfondimento, si rimanda anche a R. Piazza, S. Rizzari, *Il modello del Work-Based Learning*, Roma, Aracne, 2015.

tro su una dimensione organizzativa e regolamentativa<sup>19</sup>.

Le critiche all'apprendistato sono legate, altresì, alla convinzione che le logiche aziendali prevalgano spesso e incidano sull'effettiva realizzazione di apprendimenti significativi per gli studenti, prevedendo piuttosto apprendimenti volti alla risoluzione di problemi e privi di una riflessione realmente critica<sup>20</sup>.

I vantaggi sembrano in ogni caso incoraggiare la implementazione degli schemi di apprendistato<sup>21</sup>.

## 2. Il progetto ApprEnt

L'attuazione di programmi di apprendistato di livello terziario sembra avvenire in modo disomogeneo in Europa – legandosi in alcuni casi a una regolamentazione non adeguata all'interno dei singoli paesi – ed è resa difficoltosa dalla presenza di diversi ostacoli, di varia natura: amministrativi, legati alla definizione degli accordi e alla loro gestione secondo criteri di qualità; di progettazione di attività congruenti tra il livello universitario e quello professionale; relativi al mancato possesso di abilità e competenze da parte del personale accademico nella gestione degli apprendimenti *work-based*; di competenze non adeguate a svolgere il ruolo di mentore da parte delle aziende<sup>22</sup>. Se molte università hanno una considerevole tradizione nell'erogare formazione professionale, iniziale e continua<sup>23</sup>, e sono quindi compe-

<sup>19</sup> D. Bravenboer, S. Lester, *Towards an integrated approach to the recognition of professional competence and academic learning*, in "Education + Training", Vol. 58, n. 4, 2016, pp. 409-421.

<sup>20</sup> Cfr. C. Valentin, *Challenging the corporation: Critical perspectives on workplace learning*, Paper presented at Standing Conference for University Teaching and Research in the Education of Adults, 29th Annual Conference, July 5–7, University of Warwick, 1999; C. Rhodes, J. Garrick, *Project-based learning and the limits of corporate knowledge*, in "Journal of Management Education", Vol. 27, n. 4, 2003, pp. 447-471; L. Wang, *Work-based learning: A critique*, in "International Journal of Learning", Vol. 15, n.4, 2008, pp. 189-96.

<sup>21</sup> Cfr. S. Lester, C. Costley, *Work-based learning at higher education level: value, practice and critique*, cit.

<sup>22</sup> Cfr. P. Ryan, *Apprenticeship: Between theory and practice, school and workplace*, in M. Pilz (Ed.), *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World* (pp. 402-432), Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012.

<sup>23</sup> L'International Standard Classification of Education (ISCED) distingue i programmi terziari con una solida base accademica e teorica (ISCED 5A) dai program-

tenti nel supportare le imprese e gli apprendisti, il livello di sviluppo della formazione professionale universitaria varia considerevolmente tra i diversi paesi.

La consapevolezza della diversità dei livelli di sviluppo e di implementazione dei modelli di apprendistato di livello terziario in Europa è stato il punto di partenza del progetto ApprEnt<sup>24</sup>. La finalità principale del progetto, svoltosi da ottobre 2017 a ottobre 2019, è stata la promozione dell'apprendistato di livello terziario, attraverso lo scambio e la condivisione di buone pratiche, la creazione di materiali, l'elaborazione di un percorso di formazione per i mentori delle istituzioni universitarie e delle imprese. Esso ha visto il coinvolgimento di università, camere di commercio, imprese e studenti apprendisti dei paesi partner partecipanti che hanno lavorato in modo sinergico, condividendo e adattando le esperienze di successo realizzate ai diversi contesti di appartenenza.

Nei due anni di durata del progetto sono stati realizzati, nello specifico:

- report nazionali di analisi del livello di implementazione dell'apprendistato nelle singole realtà. Nei report, redatti congiuntamente da università e camere di commercio, sono stati presi in considerazione le direttive politiche esistenti e i livelli di implementazione

mi terziari che sono maggiormente focalizzati su specifiche competenze professionali (ISCED 5B) e, quindi, associati alla formazione professionale di livello terziario. Se l'ISCED consente un confronto tra i sistemi di istruzione e i loro risultati tra i vari paesi, va considerato l'elevato grado di diversità delle istituzioni, della durata dei programmi, degli ambiti e delle modalità di durata dello studio, dei contenuti, dei criteri di selezione e delle qualifiche rilasciate (Cfr. OECD, *Post-Secondary Vocational Education and Training: Pathways and Partnerships*, Higher Education in Regional and City Development, Paris, OECD, 2012).

<sup>24</sup> Il progetto ApprEnt (Refining Higher Education Apprenticeships with Enterprises in Europe) è un progetto ERASMUS+, Support for Policy Reform, KA3 VET-Business Partnership Apprenticeships/Work-based learning, coordinato da EUCEN (eucen European university continuing education network, BE). Esso ha visto la partecipazione di: Université de Bretagne Occidentale (FR), Danube University of Krems (AT), Tallinn University (EE), University of Aveiro (PT), University of Turku (FI), University of Catania (IT), Universidad Complutense de Madrid (ES), Chambre Commerce Industrie Brest (FR), SENAT der Wirtschaft Österreich (AT), Estonian Chamber of Commerce and Industry (EE), Associação Industrial de Aveiro (PT), Federation of Finnish Enterprises, Southwest region (FI), Asociación de empresarios del Henares (ES), Fundació Bosch i Gimpera (ES). Cfr. <https://apprent.eucen.eu/>

degli apprendistati a livello regionale e/o nazionale;

- un documento di analisi delle caratteristiche chiave dell'apprendistato accademico e una SWOT analisi della cooperazione università-imprese;

- raccolta e analisi di 33 casi studio di apprendistato di successo nei diversi paesi, strutturati in base ai criteri di pertinenza, trasferibilità, impatto e potenziale di standardizzazione;

- un seminario di apprendimento (learning workshop) tra pari su modelli efficaci di apprendistato già realizzati in Francia e sul modello francese di formazione dei tutor;

- organizzazione a livello nazionale di focus group con le imprese e altri soggetti interessati al fine di individuare punti di forza e di debolezza delle specifiche realtà nazionali/regionali/locali;

- elaborazione di un prototipo di corso di formazione per mentori delle imprese e tutor accademici;

- redazione, in inglese e nelle lingue dei paesi partner, di: 1) un modello di accordo per l'istituzione di apprendistati da adattare alle esigenze e alle caratteristiche dei diversi paesi; 2) policy paper e raccomandazioni relativi alla promozione di apprendistati per le istituzioni di istruzione superiore e le imprese; 3) un advocacy pack comprendente linee di azione rivolte ai diversi gruppi target: università/istituti di istruzione superiore, imprese, autorità pubbliche, studenti;

- organizzazione di seminari nazionali per condividere il prototipo del corso di formazione e i documenti prodotti e identificare soluzioni in grado di facilitare l'implementazione dei programmi di apprendistato offerti delle imprese.

Il risultato complessivo del progetto va rinvenuto nella definizione di un nuovo e migliorato concetto di partnership tra gli istituti di istruzione superiore partecipanti e le aziende, necessario a rafforzare collaborazioni tra tutti gli attori e a garantire l'implementazione di apprendistati di successo. Uno degli esiti più significativi e innovativi è l'elaborazione del corso di formazione per i mentori, il cui ruolo di supporto pedagogico è ritenuto centrale nei processi di apprendimento degli apprendisti e considerato uno dei principali criteri per la realizzazione di apprendistati efficaci e di qualità<sup>25</sup>.

<sup>25</sup> Cfr. Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 15 marzo 2018 relativa a un quadro europeo per apprendistati efficaci e di qualità*, 2018 (2018/C 153/01).

### 3. *L'importanza del mentoring nei programmi di apprendistato*

La qualità e l'efficacia delle pratiche di apprendistato sono strettamente connesse alla possibilità che gli apprendisti abbiano un supporto continuo all'apprendimento e sviluppino una riflessione critica sul proprio operato per tutta la durata del percorso formativo<sup>26</sup>.

Come è stato evidenziato, infatti, l'apprendistato non è soltanto uno schema nel quale la teoria viene acquisita nel contesto formativo e applicata nel contesto lavorativo. Esso implica un processo di rielaborazione personale della conoscenza da parte del soggetto che apprende e un adattamento della stessa al contesto in cui verrà utilizzata. Si instaura, in tal senso, una continua tensione tra il lavoro nel contesto universitario, finalizzato all'apprendimento di *skill* e il lavoro svolto nel contesto lavorativo mediante il quale le *skill* si configurano concretamente<sup>27</sup>. In altri termini, gli apprendisti devono concettualizzare le proprie esperienze lavorative e riflettere su di esse alla luce delle conoscenze teoriche possedute. Al contempo, dovrebbero considerare le teorie in relazione al lavoro pratico svolto, realizzando quel processo di fusione di teoria ed esperienza che costituisce il presupposto dell'expertise professionale<sup>28</sup>.

<sup>26</sup> La stretta correlazione tra qualità dei percorsi di *work-based learning* (di cui l'apprendistato costituisce un importante segmento) e supporto all'apprendimento offerto agli studenti è ampiamente attestata in diversi documenti e studi europei e nazionali. Si vedano, tra gli altri, European Commission, *High-performance apprenticeships & work-based learning: 20 guiding principles*, European Commission, Brussels, 2015; VenetoLavoro, *Progetto FITT! Forma il tuo Futuro. Increasing the quality of apprenticeship for Vocational Qualifications in Italy*, 2015; European Commission, *Promoting Adult learning in the workplace*, Final report of the ET 2020 Working Group 2016 – 2018 on Adult Learning, Luxembourg, 2018; D. Carlini, V. Infante, *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping their professional development in the EU – Italy*, Cedefop ReferNet thematic perspectives series, 2016, [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet\\_IT\\_TT.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_IT_TT.pdf).

<sup>27</sup> Cfr. A. Zeitler, *Apprenticeship skills development and 'vocationalisation': pedagogical and didactics perspectives*, in ApprEnt. Refining HE Apprenticeships with Enterprises in Europe, *Learning Workshop*, Brest (FR), 15 maggio 2018, [https://apprent.eucen.eu/wpcontent/uploads/2019/03/ApprEnt\\_WP3\\_d1\\_Notes\\_LearningWorkshop\\_May18\\_FINAL.pdf](https://apprent.eucen.eu/wpcontent/uploads/2019/03/ApprEnt_WP3_d1_Notes_LearningWorkshop_May18_FINAL.pdf).

<sup>28</sup> Cfr. P. Tynjälä, J. Välimaa, A. Sarja, *Pedagogical perspectives on the relationships between Higher Education and working life*, in "Higher Education", Vol.

Affinché tale processo si realizzi compiutamente è però necessario un intervento di mediazione da parte di professionisti competenti, in grado di creare un proficuo clima di apprendimento – in termini di facilitazione, apprezzamento ed evitamento dell'errore – che, sulla base della recente letteratura riguardante l'apprendimento nelle organizzazioni, è fattore fondamentale per lo sviluppo dell'identità lavorativa<sup>29</sup>. Tali professionisti assumono nei confronti degli apprendisti il ruolo di mentore – inteso, nel senso proprio del termine, come guida e facilitatore del processo di apprendimento – sollecitandone, mediante la pratica riflessiva, la crescita personale e professionale<sup>30</sup>.

L'apprendimento guidato – realizzato mediante azioni di modellamento (*modeling*), affiancamento (*coaching*) e sostegno (*scaffolding*) – si rende indispensabile per consentire agli apprendisti la progressione delle esperienze di apprendimento nel contesto lavorativo e lo svolgimento di compiti aventi via via un livello maggiore di difficoltà e responsabilità, garantendo l'accesso a conoscenze, valori e procedure difficili da acquisire in autonomia<sup>31</sup>.

Nello specifico dell'apprendistato di livello terziario l'azione di mentoring viene realizzata in forma congiunta dal supervisore accademico e dal mentore aziendale<sup>32</sup>. Il primo ha competenze soprattutto

46, n. 2, 2003, pp. 147-166.

<sup>29</sup> Cfr. M. Cortini, T. Galanti, S. Fantinelli, *Quando gli apprendisti apprendono? Una riflessione sull'importanza del clima di apprendimento*, in E. Ingusci, G. Tannucci, D. Ripa Montesano (a cura di), *Atti del convegno 'Work in progress' for a better quality of life*, Università del Salento, ESE Salento University Publishing, Lecce, 6 giugno 2016.

<sup>30</sup> Cfr. A. Lee, *How Can a Mentor Support Experiential Learning?*, in "Clinical Child Psychology and Psychiatry", Vol. 12, n. 3, 2007, pp. 333-340; A. Hirst, C. Short, S. Rinne, *The role of mentoring in supporting apprenticeships*, Research paper 20, unionlearn, 2014, <https://www.unionlearn.org.uk/sites/default/files/publication/TUC%20Mentoring%20Role%20Supporting%20Apprenticeships%20%284%29.pdf>.

<sup>31</sup> Cfr. S. Billett, *Toward a workplace pedagogy: Guidance, participation, and Engagement*, in "Adult education quarterly", Vol. 53, n. 1, novembre 2002, pp. 27-43.

<sup>32</sup> I termini adottati in riferimento alle figure professionali che operano nei programmi di WBL e di apprendistato sono numerosi – tutor, mentore, formatore, supervisore – e variano in relazione ai diversi paesi europei e ai contesti di utilizzo. Spesso, inoltre, tali termini sono intesi in maniera intercambiabile, rendendo difficile una chiara distinzione tra i diversi ruoli (cfr. S. D. Broek *et alii*, *Teachers and trainers in work-based learning/apprenticeships*. Final report, 2017). Per quanto con-

sul piano dei contenuti teorici e delle metodologie didattiche, dà indicazioni agli apprendisti ed effettua il monitoraggio delle attività che questi ultimi svolgono nel contesto lavorativo, verificandone la congruenza con il piano di studi adottato. Il secondo è esperto delle pratiche lavorative, promuove l'integrazione degli apprendisti all'interno dell'impresa e, insieme ad essi, definisce la strategia di apprendimento correlata allo svolgimento delle attività lavorative, in conformità con il curriculum<sup>33</sup>.

Entrambe le figure hanno il compito di monitorare costantemente l'andamento degli apprendimenti – calibrando i momenti di “non intervento” (per favorire l'autonomia) e di “direttività” (nei momenti di maggiore difficoltà)<sup>34</sup> – e di verificarne gli esiti. Sono chiamate, pertanto, a cooperare in una dimensione di corresponsabilità e visione condivisa dell'apprendimento<sup>35</sup>.

La necessità di avere professionisti qualificati in grado di garantire il successo formativo degli apprendisti e l'acquisizione da parte degli stessi delle competenze professionali richieste dalle imprese porta ad interrogarsi sulle conoscenze, competenze e abilità che i supervisori accademici e i mentori aziendali dovrebbero possedere – soprattutto sul piano pedagogico e di trasferimento delle conoscenze<sup>36</sup> – al di là dei requisiti formali di legge previsti per l'esercizio delle loro funzioni<sup>37</sup>. Sulla scorta dei dati ricavati dallo studio transnazionale sul WBL

cerne le figure di supporto ai programmi di apprendistato, nel contesto italiano viene adoperato il termine tutor, in riferimento sia al contesto universitario, sia a quello aziendale (si parla, infatti, di tutor formativo e di tutor aziendale). Si è preferito qui, mantenere la terminologia utilizzata nel progetto ApprEnt che definisce supervisore accademico (o mentore) il professionista operante nel contesto universitario e mentore aziendale quello presente nelle imprese.

<sup>33</sup> Cfr. C. Royo *et alii* (Eds.), *Training for Mentors and Supervisors of Higher Education ApprEnticeship programmes - A Generic Structure for a Continuing Professional Development Course*, ApprEnt tools for Higher Education Apprenticeship in Europe series, 2019.

<sup>34</sup> Cfr. M. Laycock, M. Karpel, *Negotiation and work-based learning*, in R. Helyer, *Facilitating Work-Based Learning: A Handbook for Tutors*, London, Palgrave Macmillan, 2016, p. 87.

<sup>35</sup> Cfr. S. D. Broek *et alii*, *Teachers and trainers in work-based learning/apprenticeships*, cit.; European Commission, *High performance apprenticeship & work-based learning: 20 guiding principles*, cit.

<sup>36</sup> Cfr. VenetoLavoro, *Progetto FITT! Forma il tuo FuTuro. Increasing the quality of apprenticeship for Vocational Qualifications in Italy*, cit.

<sup>37</sup> In Italia le funzioni e i compiti del tutor aziendale e di quello formativo sono

compiuto per l'ET2020 *Working Group on Vocational Education and Training* (WG on VET) e dal progetto ApprEnt è possibile individuare le principali competenze richieste, raggruppandole nelle seguenti categorie fondamentali:

- *competenze pedagogiche, andragogiche e psicologiche*, inerenti alla conoscenza delle teorie fondamentali sull'apprendimento e, nello specifico, sull'apprendimento in età adulta (*learner-centred e competence-oriented*), nonché alla consapevolezza e al rispetto dei diversi stili cognitivi e delle diverse modalità di apprendimento di ciascun soggetto;

- *competenze e abilità sociali, comunicative e interpersonali*, indispensabili per l'interazione e la costruzione di relazioni positive con gli apprendisti e con gli altri mentori, basate sul rispetto reciproco e sulla fiducia. Esse consentono, ad esempio, di incoraggiare e motivare gli studenti, esporre in modo chiaro gli obiettivi di apprendimento, segnalare in modo costruttivo gli errori, dare e ricevere feedback adeguati, condividere le informazioni. Si rivelano fondamentali, in particolare, empatia e capacità di ascolto attivo;

- *competenze didattiche e metodologiche*, funzionali all'accompagnamento degli apprendisti durante tutto il processo di apprendimento, dalla rilevazione iniziale delle esigenze e delle aspettative di questi ultimi, all'individuazione dei percorsi e delle strategie di apprendimento per il raggiungimento degli obiettivi contenuti nel piano di studi predisposto all'inizio del percorso formativo. Tra le competenze didattiche e metodologiche può essere fatta rientrare anche la capacità di utilizzo delle tecnologie informatiche e della comunicazione;

- *competenze orientative, valutative e di monitoraggio*, necessarie per dirigere le attività di apprendimento, effettuare un controllo continuo su di esse e dare feedback adeguati, sia di tipo formativo che sommativo;

- *competenze riflessive e di sviluppo personale*, connesse alla capacità di riflettere su sé stessi, sulle proprie competenze, sul proprio ruolo e sulle pratiche messe in atto, in un'ottica di continuo miglioramento<sup>38</sup>.

esplicitati all'art. 7 del Decreto del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali 12.10.2015, inerente alla definizione degli standard formativi dell'apprendistato e ai criteri generali per la realizzazione dei percorsi di apprendistato.

<sup>38</sup> Cfr. S.D. Broek *et alii*, *Teachers and trainers in work-based learn-*

In aggiunta a queste competenze fondamentali, i mentori devono conoscere il contesto normativo di riferimento dell'apprendistato e, nel caso specifico dei mentori aziendali, anche gli elementi di contrattualistica di settore e/o aziendale in materia di formazione<sup>39</sup>.

Volendo sintetizzare e raggruppare ulteriormente le competenze esaminate finora, si può dire che i mentori dovrebbero necessariamente acquisire le seguenti quattro competenze pedagogiche:

1. *sensibilisation*: la capacità di appropriarsi del proprio ruolo e identificare le competenze e le abilità da sviluppare, in riferimento a sé stessi e agli apprendisti, tenendo conto che ciascuna competenza si traduce in un determinato insieme di abilità e considerando altresì che l'apprendimento delle competenze richiede un tempo di assimilazione e uno di adattamento (necessario per continuare ad apprendere nuove competenze);

2. *debriefing*: la capacità di gestire i colloqui con gli apprendisti per ottenere informazioni da questi ultimi e individuare le abilità che essi già possiedono;

3. *awareness of skills*: la capacità di individuare le abilità che gli apprendisti devono acquisire per raggiungere una competenza e di porle su una scala in modo tale da poter individuare facilmente il punto in cui lo studente si trova e quali sono le abilità ancora da conseguire;

4. *remedies*: la capacità di individuare soluzioni per rimediare al fallimento nel processo di apprendimento e aiutare gli apprendisti a conseguire le abilità richieste in un dato segmento del percorso formativo<sup>40</sup>.

Come è emerso chiaramente dai diversi progetti europei realizzati nell'ambito del programma *Erasmus Plus* per la promozione del WBL

*ing/apprenticeships*, cit.; C. Royo et alii (Eds.), *Training for Mentors and Supervisors of Higher Education Apprenticeship programmes - A Generic Structure for a Continuing Professional Development Course*, cit.

<sup>39</sup> Cfr. F. D'Arista (a cura di), *Il tutor aziendale per l'apprendistato: manuale per la formazione*, Roma, Isfol, 2013.

<sup>40</sup> Cfr. P. Le Coz, *How to design a training for SMEs mentors? An example of training developed by Brest Chamber of Commerce*, in ApprEnt. Refining HE Apprenticeships with Enterprises in Europe, *Learning Workshop*, Brest (FR), 15 maggio 2018, [https://apprent.eucen.eu/wp-content/uploads/2019/03/ApprEnt\\_WP3\\_d1\\_Notes\\_LearningWorkshop\\_May18\\_FINAL.pdf](https://apprent.eucen.eu/wp-content/uploads/2019/03/ApprEnt_WP3_d1_Notes_LearningWorkshop_May18_FINAL.pdf)

e dell'Apprendistato<sup>41</sup> e dalle consultazioni svolte nell'ambito del progetto ApprEnt, in realtà, non sempre i mentori possiedono tutte queste competenze e/o ricevono adeguata formazione per svolgere i compiti di orientamento e di supporto che vengono loro assegnati. Essi si trovano così a gestire le diverse attività come meglio possono, spesso senza piena consapevolezza dell'importanza delle funzioni che svolgono. Ciò è quanto mai vero nell'ambito dell'apprendistato di livello terziario, che presenta elevati livelli di complessità e pone agli apprendisti significative sfide da superare sul piano degli apprendimenti<sup>42</sup>. I mentori necessitano pertanto di adeguato riconoscimento del loro ruolo e di un'adeguata formazione iniziale e continua.

La definizione di standard chiaramente identificabili per la formazione dei mentori e per il miglioramento della qualità delle pratiche di apprendistato non è ovviamente un'impresa facile. Si devono tener in considerazione le diverse normative e politiche nazionali dei paesi europei e, nel caso specifico dei mentori aziendali, l'idea diffusa che l'esperienza lavorativa maturata e la posizione ricoperta costituiscano di per sé requisiti sufficienti per svolgere adeguatamente il proprio ruolo<sup>43</sup>. Le indicazioni che provengono da più parti, a livello nazionale ed europeo, sembrano indirizzare verso l'identificazione di standard formativi comuni, non differenziati in base a specifici settori, che possano essere adattati a diversi contesti e bisogni formativi<sup>44</sup>. In tale ottica si colloca il prototipo di corso di sviluppo professionale per i mentori realizzato all'interno del progetto ApprEnt.

<sup>41</sup> Cfr. NetWBL, *Needs and gaps report*, 2015, [http://www.net-wbl.eu/wp-content/uploads/2015/03/NetWBL\\_NEEDS\\_GAPS-report\\_final.pdf](http://www.net-wbl.eu/wp-content/uploads/2015/03/NetWBL_NEEDS_GAPS-report_final.pdf)

<sup>42</sup> Cfr. A. Hirst, C. Short, S. Rinne, *The role of mentoring in supporting apprenticeships*, cit.; European Commission, *High performance apprenticeship & work-based learning: 20 guiding principles*, cit.

<sup>43</sup> Cfr. S.D. Broek *et alii*, *Teachers and trainers in work-based learning/apprenticeships*, cit. In Italia, ad esempio, in base al D.M. del 28/02/2000 n. 22 il tutor aziendale deve avere come requisiti minimi il possesso di almeno tre anni di anzianità, un livello di inquadramento pari o superiore a quello che l'apprendista acquisirà al termine del percorso formativo e lo svolgimento di attività lavorative coerenti con quelle dell'apprendista.

<sup>44</sup> Cfr. NetWBL, *Needs and gaps report*, cit.; F. D'Arista (a cura di), *Il tutor aziendale per l'apprendistato: manuale per la formazione*, cit.; C. Royo *et alii* (Eds.), *Training for Mentors and Supervisors of Higher Education Apprenticeship programmes - A Generic Structure for a Continuing Professional Development Course*, cit.

#### 4. *Il corso di sviluppo professionale dei mentori*

Il corso di sviluppo professionale per mentori è uno degli *output* più significativi del progetto ApprEnt. Si tratta di un modello operativo flessibile, con una struttura modulare, avente l'obiettivo primario di incentivare la riflessione sui presupposti del mentoring e sui suoi fondamenti etici e di promuovere nei mentori una maggiore consapevolezza del loro ruolo, delle loro funzioni, dei loro compiti e, coerentemente con essi, lo sviluppo delle competenze essenziali per l'esercizio degli stessi.

A livello metodologico, seguendo i dettami della pedagogia integrativa<sup>45</sup>, per l'erogazione delle attività viene privilegiato un approccio basato sul *problem solving* e su metodologie attive e collaborative: discussioni guidate, lavori in piccoli gruppi, studio di casi concreti, condivisione di buone pratiche. Si ipotizza inoltre il coinvolgimento diretto di professionisti con adeguata esperienza di mentoring (modelli di ruolo) e degli apprendisti stessi.

Il corso prevede, nello specifico, lo svolgimento di sette moduli formativi, ciascuno accompagnato dalla definizione dei corrispondenti *learning outcomes*:

1. La consapevolezza delle peculiarità e dei vantaggi dell'apprendistato;
2. l'introduzione al mentoring degli studenti;
3. la comprensione delle esigenze e delle aspettative degli studenti;
4. la pianificazione delle strategie di apprendimento degli studenti;
5. il supporto al processo di apprendimento;
6. gli strumenti per la cooperazione tra i mentori;
7. la formazione continua dei mentori.

Il primo modulo è propedeutico allo svolgimento del corso e dovrebbe svolgersi almeno due settimane prima dell'inizio delle attività

<sup>45</sup> Il modello della pedagogia integrativa è volto a supportare in modo integrato i processi di apprendimento che si realizzano nel contesto universitario e quello lavorativo, coniugando i presupposti dell'insegnamento e dell'apprendimento costruttivista e quelli della ricerca sull'expertise professionale. Per approfondimenti si rimanda a: P. Tynjälä *et alii*, *Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy*, in "European Journal of Teacher Education", Vol. 39, n. 3, 2016, pp. 368-387.

formative vere e proprie. Esso consente, innanzitutto, la rilevazione delle competenze pregresse e dei bisogni formativi dei partecipanti, mediante la costruzione dei loro profili individuali, contenenti la descrizione del ruolo lavorativo ricoperto, della specifica area di competenza, delle eventuali precedenti esperienze di mentoring e delle aspettative nei confronti del corso. Permette, inoltre, ai partecipanti di documentarsi sulle tematiche che costituiranno oggetto di discussione della prima sessione di lavoro, consultando la vasta mole di materiale utile a disposizione: normative nazionali ed europee sui programmi di apprendistato; politiche e regolamenti istituzionali/organizzativi per lo sviluppo dei programmi di apprendistato; studi di caso; materiali usati nella supervisione con gli studenti; materiali e strumenti prodotti all'interno del progetto ApprEnt (es.: modello di accordo tra i partner, pacchetto di sostegno, documenti inerenti alle funzioni e alle competenze dei mentori...).

Nel secondo modulo vengono presentati il programma e le motivazioni del corso, si svolgono le presentazioni tra i partecipanti e si inizia a discutere sulle specificità del mentoring nei programmi di apprendistato di livello terziario. Alcune domande introduttive, da porre all'inizio della sessione di lavoro, potrebbero essere le seguenti: che cos'è l'apprendistato di livello terziario? In cosa differisce dagli altri programmi di apprendistato? Chi è il "mentore"? Quali compiti svolge? Perché è importante la figura del mentore nei programmi di apprendistato? Perché nell'apprendistato di livello terziario è richiesta la presenza di due mentori?

Il terzo modulo è finalizzato alla disamina dei bisogni e delle aspettative degli apprendisti e delle modalità con le quali i mentori possono supportare il loro apprendimento, tenendo conto delle loro passate esperienze di supervisione degli studenti. È prevista, nello specifico, la progettazione di un curriculum rispondente alle peculiarità e alle esigenze di un programma di apprendistato di livello terziario, in relazione soprattutto al fatto che quest'ultimo prevede l'interazione costante tra l'apprendista e i due mentori e tra questi ultimi, in tutte le fasi del programma.

Il quarto modulo invita i partecipanti a riflettere sulle modalità di svolgimento dei colloqui con gli apprendisti (metodi di *debriefing*), primo passo per l'acquisizione delle informazioni sulle conoscenze pregresse degli stessi, la definizione degli obiettivi di apprendimento e la scelta della strategia di apprendimento, comprendente il progetto di

ricerca da svolgere all'interno del contesto lavorativo.

Oggetto di discussione del quinto modulo sono le azioni di supporto dei mentori al processo di apprendimento degli apprendisti nelle sue diverse fasi: dalla definizione iniziale dei *learning outcomes*, alla fase finale di riflessione sugli apprendimenti conseguiti, passando attraverso la scelta della strategia di apprendimento, la documentazione del lavoro svolto e la restituzione di un feedback formativo. Particolare attenzione è riservata alla disamina puntuale delle relazioni tra i mentori e gli apprendisti in ciascuna fase del processo e dei materiali di supporto utilizzati per la documentazione degli apprendimenti (diari, e-portofolio).

Il sesto modulo è incentrato sulla cooperazione tra i mentori dell'università e dell'impresa nelle diverse fasi del processo di apprendimento e sugli strumenti, soprattutto digitali, a disposizione per favorire la comunicazione e la condivisione delle informazioni (piattaforme Moodle condivise per l'upload dei materiali, piattaforme per meeting virtuali, template condivisi per report e valutazioni...). La discussione sarà finalizzata soprattutto all'individuazione delle modalità più congrue per incoraggiare la collaborazione e il feedback tra i mentori e la costruzione di partnership tra l'università e l'impresa.

A conclusione del percorso, nel settimo modulo, i partecipanti sono invitati a svolgere una riflessione sull'esperienza formativa compiuta, sulle competenze acquisite e su quelle ancora da potenziare, sul trasferimento di quanto appreso ai contesti di riferimento, nell'ottica di un miglioramento delle pratiche formative e lavorative. Domande significative che potrebbero essere poste per innescare il processo di autoriflessione, in quest'ottica, sono: Che cosa ho imparato? In che modo ciò che ho imparato può essermi utile per il miglioramento della mia pratica professionale? Quali risorse ho a disposizione? Quali sono le abilità/competenze che devo ancora sviluppare<sup>46</sup>?

##### *5. La trasferibilità del corso di formazione di ApprEnt nel contesto italiano*

Il prototipo del corso di formazione per i mentori elaborato

<sup>46</sup> Cfr. C. Royo *et alii* (Eds.), *Training for Mentors and Supervisors of Higher Education ApprEnticeship programmes - A Generic Structure for a Continuing Professional Development Course*, cit.

nell'ambito del progetto ApprEnt, opportunamente adattato, potrebbe essere implementato nel contesto italiano, al fine di valorizzare una figura professionale, quella del tutor/mentore in apprendistato, che in Italia non ha assunto ancora la giusta rilevanza. Allo stato attuale, sulla scorta dell'art. 42 del D. Lgs. 81/2015, la regolamentazione della figura del tutor è demandata alla contrattazione collettiva ma, stando ai dati dell'ultimo rapporto sull'apprendistato del 2019 (relativo alle annualità 2016 e 2017), meno di un terzo (17 su 63) dei Contratti sottoscritti nel 2017 fanno esplicito riferimento ad essa, limitandosi a trascrivere quanto già espresso dalla legislazione vigente e puntualizzando tutt'al più il numero massimo di apprendisti che ciascun tutor può seguire o l'indennità per l'attività di tutoring. In merito alla formazione iniziale, inoltre, il Decreto Ministeriale n. 22 del 28/02/2000, nel disciplinare le competenze e i requisiti minimi di esercizio delle funzioni del tutor aziendale, prevedeva un minimo di otto ore di formazione obbligatoria. Tuttavia, con l'entrata in vigore del Decreto legislativo 167 del 2011 (Testo unico sull'Apprendistato), tale obbligo di formazione è venuto meno e la decisione di attivare o meno degli interventi formativi è stata lasciata alle singole Regioni e Province autonome. Il fatto che ogni Regione presenti caratteristiche, esigenze e risorse differenti fa sì, pertanto, che all'interno del territorio nazionale sussistano evidenti disparità nelle tipologie e nel numero di percorsi formativi attivati, oltreché nella costanza degli interventi nel corso del tempo. Per fare un esempio, sempre dai dati del rapporto di monitoraggio sull'apprendistato pubblicato nel 2019, emerge che tra il 2015 e il 2017 solo nella provincia autonoma di Bolzano e nella Sardegna si registrano interventi formativi continuativi in tutti e tre gli anni. La formazione, inoltre, avviene sempre su base volontaria e si può osservare una sensibile e costante diminuzione della partecipazione ad essa nel corso del tempo: nel 2017 risultano formati solo 816 tutor, rispetto ai 1995 del 2016, con una riduzione del 59,1%. Pochissime informazioni emergono, infine, in relazione alla durata (solo la provincia di Bolzano e la Calabria hanno comunicato il dato, che varia dalle 36 ore di alcuni percorsi attivati nella provincia di Bolzano alle 8 ore di quelli erogati in Calabria) e alle modalità di erogazione (in Piemonte e in Sardegna sono stati erogati percorsi di formazione in e-learning)<sup>47</sup>.

<sup>47</sup> Cfr. D. Carlini, V. Infante, *Supporting teachers and trainers for successful reform on quality of VET. Mapping their professional development in the EU*, cit.; A.

L'idea che sia necessario certificare le competenze dei tutor sulla scorta di standard riconosciuti e oggettivi e incrementarne la formazione, promuovendo a tal fine un rafforzamento del ruolo delle imprese nella predisposizione di percorsi formativi efficaci, è espressa anche nell'ambito del progetto *FITT! Forma il tuo futuro*. Facendo leva sul concetto di "azienda formativa" che costituisce la base del sistema duale tedesco, il progetto prevede la possibilità di predisporre un sistema di premialità per le aziende e i tutor sulla scorta dell'attivazione e della partecipazione alle attività formative<sup>48</sup>.

Fermo restando che la strutturazione dei percorsi formativi dei mentori non può prescindere dal radicamento territoriale, nel corso degli anni si è registrato, dunque, un orientamento verso una formazione codificata per i mentori coinvolti nelle pratiche di apprendistato, come attesta il *Manuale* per la formazione del tutor aziendale per l'apprendistato realizzato dall'Isfol nel 2013<sup>49</sup>.

Il modello operativo dell'Isfol, seppur non riferibile nello specifico ai programmi di apprendistato di alta formazione, presenta diverse analogie con il prototipo di corso realizzato da ApprEnt.

Le analogie tra i due corsi sono evidenti innanzitutto sul piano dei contenuti che, nel manuale dell'Isfol, fanno riferimento alle competenze implicate nella funzione di tutorship (termine usato in analogia a quello di mentorship). In relazione all'ampiezza e alla delicatezza dei compiti da svolgere, che sono al contempo di natura informativa, orientativa e gestionale, ad essere evidenziata, anche in questo caso, è la necessità che i tutor possiedano, in aggiunta alle indispensabili competenze tecnico-professionali, ampie competenze sul piano meto-

D'Arcangelo, A. Romito, *L'apprendistato tra continuità e innovazione*, XVIII Rapporto di monitoraggio, INPS e INAPP, 2019.

<sup>48</sup> Cfr. *FITT! Progettare insieme il nuovo apprendistato. Stato dell'arte dell'apprendistato per la qualifica all'avvio della riforma italiana per la formazione duale e proposte per migliorare la qualità dei percorsi*, cit. Il progetto FITT, finanziato nell'ambito del programma Erasmus + e portato avanti dalla Regione Veneto e da VenetoLavoro dal 2015 al 2017, è nato con la finalità di promuovere la qualità dei percorsi di apprendistato per la qualifica e per il diploma professionale, utilizzando le buone prassi del sistema duale tedesco. Per approfondimenti si rimanda al portale di VenetoLavoro: <https://www.venetolavoro.it/fitt-1>

<sup>49</sup> Cfr. F. D'Arista (a cura di), *Il tutor aziendale per l'apprendistato: manuale per la formazione*, cit. Il testo è stato proposto anche in versione web book ed è consultabile al seguente indirizzo: <https://www.isfol.it/pubblicazioni/highlights/manuale-del-tutor-per-lapprendistato>.

dologico-didattico e relazionale: essere in grado di comunicare in maniera chiara e semplice, per interagire positivamente con l'apprendista e descrivere efficacemente i compiti da svolgere, facilitando il dialogo e l'esplicitazione dei problemi e delle difficoltà, nonché delle possibili soluzioni; possedere disponibilità all'ascolto e alla condivisione; saper progettare il percorso formativo dell'apprendista, individuando le attività da realizzare, i compiti da svolgere, le modalità di apprendimento da adottare e i tempi previsti per ciascuna attività; sapersi “mettere in gioco”, soprattutto in presenza di situazioni problematiche e saper esternare in modo non aggressivo i propri sentimenti; saper motivare e guidare l'apprendista al superamento degli ostacoli incontrati lungo il percorso e alla progressiva acquisizione dell'autonomia, facilitandone la riflessione critica sul lavoro svolto.

Come nel caso del corso di ApprEnt, il percorso di formazione delineato dall'Isfol per i tutor segue puntualmente il percorso di apprendimento dell'apprendista – dalla fase iniziale di accoglienza e di inserimento nel contesto lavorativo a quella finale di valutazione delle competenze acquisite – e ha una struttura flessibile di tipo modulare, prevedendo lo svolgimento di otto brevi moduli formativi, facoltativi e adattabili in base al contesto regionale e aziendale:

1. Introduzione ed accoglienza
2. Normativa in materia di apprendistato
3. Le funzioni del tutor aziendale
4. Progettazione
5. Gestione del processo formativo
6. Accompagnamento e sostegno dell'apprendista
7. Relazione tra tutor e contesto
8. Valutazione del percorso formativo.

Assimilabile a quella del progetto ApprEnt è anche la scelta metodologica che prevede un approccio-metacognitivo e modalità operative di tipo partecipativo e interattivo, con l'alternanza di momenti di inquadramento teorico e di attività svolte in gruppo. Queste ultime, finalizzate proprio alla esemplificazione delle modalità di interazione che nel contesto lavorativo dovrebbero caratterizzare la relazione tra i tutor e gli apprendisti, in funzione di una loro trasferibilità. Le numerose schede operative – che assumono di volta in volta la forma di esercitazioni, *role play*, *problem solving* – e quelle di approfondimento sono volte, altresì, alla valorizzazione delle esperienze e competenze pre-

gresse dei partecipanti, alla individuazione delle loro specifiche esigenze formative.

In allegato al manuale sono infine presenti un questionario finale di gradimento, da somministrare al termine del percorso formativo svolto, e diversi *template* di strumenti di supporto al lavoro dei tutor: scheda di valutazione delle competenze in ingresso, scheda di monitoraggio delle competenze sviluppate, diario di lavoro dell'apprendista, scheda di registrazione delle attività formative svolte dagli apprendisti in azienda, scheda di attestazione delle competenze acquisite nella formazione in azienda.

Partendo da questi presupposti, un'integrazione del modello operativo dell'Isfol con il prototipo di ApprEnt potrebbe consentire la progettazione e l'implementazione di un percorso di formazione efficace per i mentori nei percorsi di apprendistato. Tale integrazione, infatti, da un lato potrebbe far leva su un modello collaudato di formazione dei tutor, specificamente ideato in relazione al contesto normativo italiano; dall'altra, consentirebbe l'estensione delle attività formative previste per i mentori aziendali anche ai mentori accademici. L'obiettivo è di concorrere alla realizzazione di un modello di formazione integrata che coinvolga i diversi contesti e le figure impegnate, implementabile nel campo specifico dell'apprendistato di alta formazione e di ricerca.

## 6. *Considerazioni conclusive*

I vantaggi del WBL per l'integrazione tra i due mondi dell'istruzione formale e del lavoro sono ormai da diversi anni ampiamente riconosciuti nell'ambito delle politiche nazionali ed europee e l'apprendistato si profila come un modello di apprendimento vantaggioso per tutti gli stakeholder. Sul piano delle pratiche, però, una efficace implementazione dei programmi nei diversi paesi richiede ancora che si facciano dei passi avanti, su diversi piani: da quello della *governance*, che implica il coinvolgimento e l'impegno di tutti gli stakeholder coinvolti, a quello del riconoscimento delle competenze pregresse, fondamentale per consentire l'estensione delle opportunità di partecipazione ai programmi di apprendistato a un numero sempre più vasto di individui<sup>50</sup>. Tutto ciò soprattutto in relazione agli apprendista-

<sup>50</sup> Cfr. A.S. Balduini, F. Fiacco, V.M.G. Violi, *Il work-based learning da Leo-*

ti di livello terziario che, in Italia, registrano ancora tassi di frequenza molto bassi e sono presenti quasi esclusivamente nelle regioni del Nord<sup>51</sup>.

La qualità e l'efficacia delle pratiche di apprendistato di livello terziario si giocano, in particolare, su due aspetti fondamentali. Il primo è la promozione di una maggiore sinergia tra le istituzioni formative e le imprese, affinché siano in grado di costruire relazioni che “abbiano approcci soggettivi e non solo economici e oggettivi” – orientate cioè alla valorizzazione delle persone e delle loro competenze – e consentano “un concreto scambio di competenze, di saperi e di pratiche”<sup>52</sup>. L'altro aspetto essenziale per il successo delle pratiche di apprendistato, fortemente correlato al primo, concerne la regolamentazione e la valorizzazione dei mentori, formativi e aziendali, che supportano l'apprendimento degli apprendisti. Oltre a costituire un vantaggio per le imprese, in termini di qualità, sicurezza e “know how” per la gestione degli apprendimenti degli studenti, la presenza di professionisti competenti si rivela indispensabile anche per le istituzioni accademiche, soprattutto nell'ottica di assicurazione del rispetto degli standard qualitativi dei programmi erogati. Come evidenziano i risultati dei programmi *Erasmus Plus* implementati negli ultimi anni, però, la professionalizzazione dei mentori rimane ancora debole. Lo sviluppo e la certificazione delle loro competenze, mediante la progettazione e la realizzazione di interventi formativi regolamentati, sembrano in tal senso non procrastinabili. L'eventuale introduzione di un sistema premiale per la partecipazione alle attività formative e la costituzione di comunità di pratiche e di peer learning tra i mentori, al fine di indurre all'adozione di un linguaggio di comunicazione comune e alla condivisione delle buone pratiche, potrebbero costituire ulteriori azioni positive da intraprendere<sup>53</sup>.

*nardo a Erasmus+: nodi critici e sfide aperte*, in “Osservatorio Isfol”, n. 3/2016; S. Smith *et alii*, *Degree apprenticeships - a win-win model? A comparison of policy aims with the expectations and experiences of apprentices*, in “Journal of Vocational Education & Training”, 2020.

<sup>51</sup> Cfr. A. D'Arcangelo, A. Romito, *L'apprendistato tra continuità e innovazione*, cit.

<sup>52</sup> M. Fedeli, *Una proposta educativa per tutti gli attori coinvolti. L'esperienza per generare una forma-zione che guardi avanti*, cit., p. 45.

<sup>53</sup> Cfr. NetWBL, *Needs and gaps report*, cit.

Le esperienze internazionali, basate sul confronto e sul coordinamento tra realtà a diversi livelli di sviluppo, all'interno delle quali rientra il progetto ApprEnt, possono costituire in tal senso uno strumento fondamentale per il riorientamento delle pratiche in una direzione costruttiva, purché ovviamente le indicazioni provenienti dalla collaborazione tra partner si traducano in fattivi interventi di tutti gli stakeholder all'interno dei diversi contesti nazionali.

### Riferimenti bibliografici

- Balduini A.S., Fiacco F., Violi V.M.G., *Il work-based learning da Leonardo a Erasmus+: nodi critici e sfide aperte*, in "Osservatorio Isfol", n. 3/2016
- Billett S., *Toward a workplace pedagogy: Guidance, participation, and Engagement*, in "Adult education quarterly", Vol. 53, n. 1, novembre 2002, pp. 27-43
- Billett S., *Integrating experiences in workplace and university settings: A conceptual perspective*, in S. Billett, A. Henderson (Eds.), *Developing learning professionals* (pp. 21-40), Dordrecht, Springer, 2011
- Bravenboer D., Lester S., *Towards an integrated approach to the recognition of professional competence and academic learning*, in "Education + Training", Vol. 58 n. 4, 2016, pp. 409-421
- Broek S.D. et alii, *Teachers and trainers in work-based learning/apprenticeships*, Final report, 2017
- Brunello G., Rocco L., *The Labor Market Effects of Academic and Vocational Education over the Life Cycle: Evidence Based on a British Cohort*, in "Journal of Human Capital", Vol. 11, n. 1, 2017, pp. 106-166
- Carlini D., Infante V., *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping their professional development in the EU – Italy*, Cedefop ReferNet thematic perspectives series, 2016
- CEDEFOP, *Apprenticeship for adults: results of an explorative study*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2019
- Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 15 marzo 2018 relativa a un quadro europeo per apprendistati efficaci e di qualità*, 2018 (2018/C 153/01)
- Cortini M., Galanti T., Fantinelli S., *Quando gli apprendisti apprendono? Una riflessione sull'importanza del clima di apprendimento*, in E. Ingusci, G. Tanucci, D. Ripa Montesano (a cura di), *Atti del convegno 'Work in progress' for a better quality of life*, Università del Salento, ESE Salento University Publishing, Lecce, 6 giugno 2016
- D'Arcangelo A., Romito A., *L'apprendistato tra continuità e innovazione*, XVIII Rapporto di monitoraggio, INPS e INAPP, 2019
- D'Arista F. (a cura di), *Il tutor aziendale per l'apprendistato: manuale per la formazione*, Roma, Isfol, 2013
- Ellström P. E., *Practice-based innovation: A learning perspective*, in "Journal of Workplace Learning", Vol. 22, n. 1/2, 2010, pp. 27-40
- Eraut M., *Informal learning in the workplace*, in "Studies in Continuing Education", Vol. 26, n. 2, 2004, pp.173-247

- Ericsson K. A., *The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance*, in K.A. Ericsson et alii (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 685-705), Cambridge, Cambridge University Press, 2006
- European Commission, *The Effectiveness and Cost-benefits of Apprenticeships: Results of the Quantitative Analysis*, Brussels, European Commission, 2013
- European Commission, *High performance apprenticeship & work-based learning: 20 guiding principles*, Brussels, 2015
- European Commission, *Promoting Adult learning in the workplace*, Final report of the ET 2020 Working Group 2016 – 2018 on Adult Learning, Luxembourg, 2018
- Fedeli M., *Una proposta educativa per tutti gli attori coinvolti. L'esperienza per generare una formazione che guardi avanti*, in "Formazione, lavoro, persona", II, n. 5, luglio 2012
- Federighi P., Campanile G., Grassi C., *Il Modello dell'Embedded Learning nelle PMI*, Pisa, ETS, 2012
- Gibbons M. et alii, *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*, London, Sage Publications, 1994
- Gowlland G., *Apprenticeship as a model for learning in and through professional practice*, in S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning*, Dordrecht, Springer, 2014
- Hager P., *The conceptualization and measurement of learning at work*, in H. Rainbird, A. Fuller, A. Munro (Eds.), *Workplace learning in context*, London, Routledge, 2004
- Hirst A., Short C., Rinne, S., *The role of mentoring in supporting apprenticeships*, Research paper 20, unionlearn, 2014
- ILO, *A framework for quality apprenticeships*, Geneva, ILO, 2019
- Lave J., Wenger E., *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*, Milano, Erickson, 2006
- Laylock M., Karpel M., *Negotiation and work-based learning*, in R. Helyer (Ed.), *Facilitating WBL. A Handbook for tutors*, London, Palgrave Macmillan, 2016
- Le Coz P., *How to design a training for SMEs mentors? An example of training developed by Brest Chamber of Commerce*, in ApprEnt. Refining HE Apprenticeships with Enterprises in Europe, *Learning Workshop*, Brest (FR), 15 maggio 2018
- Lee A., *How Can a Mentor Support Experiential Learning?*, in "Clinical Child Psychology and Psychiatry", Vol. 12, n. 3, 2007, pp. 333-40
- Lester S., Costley C., *Work-based learning at higher education level: value, practice and critique*, in "Studies in Higher Education", Vol. 35, n. 5, 2010, pp. 561-575
- Levels M., van der Velden R., Di Stasio V., *From school to fitting work: how education-to-job matching of European school leavers is related to educational system characteristics*, in "Acta Sociologica", Vol. 57, n. 4, 2014, pp. 341-61
- NetWBL, *Needs and gaps report*, 2015
- OECD, *Post-Secondary Vocational Education and Training: Pathways and Partnerships, Higher Education in Regional and City Development*, Paris, OECD, 2012
- O'Higgins N., *Rising to the youth employment challenge: New evidence on key policy issues*, Geneva, ILO, 2017
- Olofsson J., Panican A., *Labour market regulations, changes in working life and*

*the importance of apprenticeship training: A long-term and comparative view on youth transition from school to work*, in "Policy futures in education", Vol. 17, n. 8, 2019, pp. 945-965

Piazza R., Rizzari S., *Il modello del Work-Based Learning*, Roma, Aracne, 2015

Quintini G., Martin S., *Starting Well or Losing their Way? The Position of Youth in the Labour Market in OECD Countries*, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 39. Paris, OECD Publishing, 2006

Rajalo S., Vadi M., *University-industry innovation collaboration: Reconceptualization*, in "Technovation", Vol. 62-63, 2017, pp. 42-54

Resnick L.B., *Learning in school and out*, in "Educational Researcher", Vol. 16, n. 9, 1987, pp. 13-20

Rhodes C., Garrick J., *Project-based learning and the limits of corporate knowledge*, in "Journal of Management Education", Vol. 27, n. 4, 2003, pp. 447-71

Royo C. *et alii* (Eds.), *Training for Mentors and Supervisors of Higher Education ApprEnticeship programmes - A Generic Structure for a Continuing Professional Development Course*, ApprEnt tools for Higher Education Apprenticeship in Europe series, 2019

Ryan P., *Is apprenticeship better? A review of the economic evidence*, in "Journal of Vocational Education & Training", Vol. 50, n. 2, 1998, pp. 289-325

Ryan P., *Apprenticeship: Between theory and practice, school and workplace*, in M. Pilz (Ed.), *The Future of Vocational Education and Training in a Changing World*, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2012, pp. 402-432

Smith S. *et alii*, *Degree apprenticeships - a win-win model? A comparison of policy aims with the expectations and experiences of apprentices*, in "Journal of Vocational Education & Training", 2020

Tomassini M., *Overcoming the low-learning scar effect: Narratives of learning and resilience of Italian low-skilled*, in "British Journal of Guidance and Counseling", Vol. 44, n. 2, 2016, pp. 185-197

Tynjälä P. *et alii*, *Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy*, in "European Journal of Teacher Education", Vol. 39, n. 3, 2016, pp. 368-387

Tynjälä P., Välimaa J., Sarja A., *Pedagogical perspectives on the relationships between Higher Education and working life*, in "Higher Education", Vol. 46, n. 2, 2003, pp. 147-166

Valentin C., *Challenging the corporation: Critical perspectives on workplace learning*, Paper presented at Standing Conference for University Teaching and Research in the Education of Adults, 29th Annual Conference, July 5-7, University of Warwick, 1999

Välimaa J., *Analysing the relationship between Higher Education institutions and working life in a nordic context*, in P. Tynjälä, J. Välimaa, J. Boulton-Lewis (Eds.), *Higher Education and Working Life: Collaborations, Confrontations and Challenges*, The Netherlands, Elsevier Ltd., 2006

Van der Velden R., Wolbers W.M., *The Integration of Young People into the Labour Market within the European Union: The Role of Institutional Settings*. Research Centre for Education and the Labour Market, Working paper No. 2001/7E, Maastricht, Maastricht University, 2001

VenetoLavoro, *Progetto FITT! Forma il tuo FuTuro. Increasing the quality of apprenticeship for Vocational Qualifications in Italy*, 2015

Verhaest D. *et alii*, *General education, vocational education and skill mismatches: short-run versus long-run effects*, in “Oxford Economic Papers”, Vol. 70, n. 4, 2018, pp. 974-993

Verhaest D., Omey E., *The relationship between formal education and skill acquisition in young workers' first jobs*, in “Manchester School”, Vol. 81, n. 4, 2013, pp. 638-659

Wang L., *Work-based learning: A critique*, in “International Journal of Learning”, Vol. 15, n. 4, 2008, pp. 189-96

Wenger E., *Communities of practice and social learning systems*, in “Organization”, Vol. 7, n. 2, 2000, pp. 225-246

Zeitler A., *Apprenticeship skills development and 'vocationalisation': pedagogical and didactics perspectives*, in ApprEnt. Refining HE Apprenticeships with Enterprises in Europe, *Learning Workshop*, Brest (FR), 15 maggio 2018

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XII, n. 11, gennaio – giugno 2020, pp. 123-137

## **Occupazione, Occupabilità e Sistema Duale: il valore pedagogico e formativo del lavoro**

Silvia Annamaria Scandurra

*Sulle prime pagine dei quotidiani italiani, troviamo spesso articoli intorno al tema della “crisi sociale” declinata come crisi politica e istituzionale del Sistema Italia; quasi mai assente la tematica della crisi economica e occupazionale sviluppata attraverso le macro-categorie della disoccupazione, inoccupazione e della sotto-occupazione intellettuale. L'emergere della precarietà, come categoria rappresentativa dell'uomo, ci obbliga ad analizzare pedagogicamente il concetto di lavoro e la sua necessaria interconnessione con il complesso e composito sistema educativo di istruzione e formazione. Per prevenire ogni forma di deriva economicistica, sosterrò in queste pagine che la sfida da affrontare per le società democratiche è quella di risolvere, interconnettendoli, i problemi di “ordine economico” con quelli dell’ “educazione dei cittadini” promuovendo, insieme ad un processo di sviluppo inteso come progresso economico, scientifico, culturale e politico, un percorso, per dirla con Morin, di inviluppo quale processo strettamente educativo.*

*The front pages of the Italian newspapers often report news that concern the theme of “social crisis” translated as economic and employment crisis. The emergence of precariousness, as a representative category of man, obliges us to analyze pedagogically the concept of work and its necessary interconnection with the system of education and training. In order to prevent any form of economic drift, we will argue, in the course of our reflection, that the challenge facing democratic societies is to interconnect the problems of “economic order” with the problems concerning the “education of citizens” in such a way as to promote, together with a process of economic, scientific, cultural and political development, a path of envelope understood in its strictly educational dimension.*

*Parole chiave: Scuola, Lavoro, Sistema duale, Formazione, Democrazia*

*Key-words: School, Work, Dual system, Education, Democracy*

### **1. Considerazioni preliminari**

Il lavoro può essere considerato un complesso dinamico di pratiche e rappresentazioni che nei diversi contesti demografici, culturali e politici, condizionano le attività, i ruoli e le aspettative dell'essere umano. Nella sua essenza, è al tempo stesso uno strumento per produrre mezzi di sostentamento finalizzati a riprodurre l'esistenza individuale, familiare e collettiva e un modo per trasformare il mondo, per renderlo

più confacente ai nostri bisogni, alle nostre esigenze e ai nostri desideri<sup>1</sup>.

Il significato della parola *lavoro*, dunque, varia col variare delle prospettive e dei coefficienti ideologici di chi la usa<sup>2</sup>, ma certamente “si può e si deve poter ‘riconoscere’ che esso è ‘un microcosmo atto a fungere da base di partenza per un gioco che lo lega a tutte le altre cose esistenti’. Al macrocosmo”<sup>3</sup>.

La pedagogia si è spesso occupata del lavoro, sia dal punto di vista didattico sia dal punto di vista teoretico, ma prima di poter affrontare il tema che ci siamo proposti, è “opportuno intendersi chiaramente sul significato del *lavoro* e sulla vera natura del problema pedagogico che tanto e da tanti si discute. Molte cose diverse furono tra loro confuse e ne seguirono molti malintesi che è bene dissipare”<sup>4</sup>.

## 2. *Il secolo del lavoro*

Nel XX secolo, l'introduzione del modello taylor-fordista cambia irreversibilmente il modo di concepire il lavoro e il sistema simbolico ad esso correlato.

Al paradigma di produzione fordista corrispondeva un preciso idealtipo di lavoratore: un uomo adulto, padre di famiglia e unico percettore di reddito, con un contratto di lavoro prevalentemente di tipo subordinato, a tempo indeterminato e a tempo pieno, il quale, dopo una formazione professionale relativamente breve, occupava in modo stabile e continuativo lo stesso impiego nella stessa impresa, o almeno nello stesso settore professionale, fino alla sua uscita dal mercato del lavoro.

Alla garantita stabilità professionale ed economica, faceva da contraltare una quasi totale perdita della creatività, dell'autonomia e della soddisfazione derivante dalla propria attività lavorativa: l'utilizzo del-

<sup>1</sup> L. Gallino, *Il lavoro oggi: merce o valore*, in G. Gosetti, *Lavoro e lavori. Strumenti per comprendere il cambiamento*, Milano, FrancoAngeli, 2011.

<sup>2</sup> L. Bagolini, *Filosofia del lavoro*, Milano, Giuffrè, 1977, p. 33.

<sup>3</sup> Postfazione di G. Bertagna, *La pedagogia della scuola tra democrazia, lavoro e apprendistato formativo: carrefour per una ripartenza*, in S. A. Scandurra, *Scuola e lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento in Italia dall'Unità ad oggi*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer”, 2019, p. 170.

<sup>4</sup> P. Villari, *Il lavoro manuale nelle scuole elementari*, Urbino, Argalia, 1943, p. 8.

la catena di montaggio necessitava di macchine specializzate ed operatori altrettanto specializzati nel compiere sempre lo stesso medesimo movimento.

A partire dalla metà degli anni Settanta il mondo del lavoro inizia progressivamente a cambiare: il mercato dei prodotti di massa comincia a saturarsi, le rapide trasformazioni tecnologiche, la tendenza al decentramento organizzativo e logistico, lo sviluppo del terziario, il proliferare di lavori atipici, parasubordinati e autonomi, lo sviluppo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione, imponevano la necessità di ri-determinare il rapporto tra uomo e lavoro all'interno di uno spazio che diventava sempre più mutevole e ambivalente<sup>5</sup>.

Se la *razionalizzazione* era il cuore del progetto dell'impresa fordista, *l'adattamento* e la *flessibilità* diventarono le caratteristiche fondamentali dell'impresa post-fordista<sup>6</sup>.

Nacquero nuove professioni, cambiarono le modalità contrattuali e si diffusero lavori atipici e spesso dequalificati, aumentò il tasso di inoccupazione; non più tutelato da un lavoro *fisso e sicuro*, il lavoratore si trasformò in *precario*.

La condizione di instabilità lavorativa dell'uomo trasforma il concetto stesso di flessibilità, invocato a partire dagli anni Ottanta come un bisogno connaturato allo sviluppo del nuovo sistema economico, in una sorta di *precarietà permanente* che condiziona l'intera esistenza umana<sup>7</sup>: precari divengono l'articolazione dei tempi e degli spazi tra lavoro e non lavoro, precarie diventano le strategie abitative, precari divengono gli affetti e gli stessi sogni dell'uomo.

<sup>5</sup> Per un approfondimento del tema si rimanda, tra gli altri, a: R. Sennet, *L'uomo flessibile*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1999; A. Accornero, *Era il secolo del lavoro*, Bologna, il Mulino, 2000; D. Catania, C. M. Vaccaro, G. Zucca (a cura di), *Una vita tanti lavori*, Milano, FrancoAngeli, 2004; G. Fullin, *Vivere l'instabilità del lavoro*, Bologna, il Mulino, 2004; Z. Bauman, *Globalizzazione e Glocalizzazione*, tr. it., Roma, Armando, 2005; L. Gallino, *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Bari, Laterza, 2009; R. Lodigiani, L. Zanfrini, *Riconciliare lavoro, welfare e cittadinanza*, Milano, FrancoAngeli, 2010.

<sup>6</sup> E. Reyneri, F. Pintaldi, *Dieci domande su un mercato del lavoro in crisi*, Bologna, il Mulino, 2013, *passim*.

<sup>7</sup> R. Sennett, *La cultura del nuovo capitalismo*, Bologna, il Mulino, 2006, *passim*.

### 3. *Dalla occupazione alla occupabilità. La Strategia Europea per l'Occupazione (SEO)*

Il termine occupabilità compare nella letteratura internazionale già dagli anni Cinquanta quando si comincia a distinguere tra soggetti occupabili e non occupabili e a discutere di allineamento, o disallineamento, tra le conoscenze e le competenze possedute dall'individuo rispetto alla *domanda del mercato*. Se gli intellettuali presentano il concetto di occupabilità come costruito multidimensionale nel quale confluiscono sia variabili interne all'individuo sia fattori esterni legati al contesto di vita e al mercato del lavoro<sup>8</sup>, dal punto di vista politico-istituzionale, i diversi documenti comunitari che si sono susseguiti a partire dagli anni Novanta definiscono l'occupabilità come “la capacità delle persone di essere occupate, e quindi di cercare attivamente un impiego, di trovarlo e di mantenerlo”<sup>9</sup>.

La Strategia Europea per l'Occupazione (SEO), al suo avvio nel 1997 in occasione del Consiglio straordinario di Lussemburgo, è stata articolata in quattro pilastri sulla cui base la Commissione europea articola i propri orientamenti per l'occupazione, rivolti ogni anno agli Stati membri per indirizzarli nella realizzazione dei loro interventi specifici. Il primo pilastro è l'occupabilità, finalizzato a migliorare le capacità delle persone di essere occupate, di cercare attivamente un impiego e mantenerlo. A tal fine è necessario che le politiche per l'occupazione mobilitino le forze lavoro, anche con misure volte a far fronte al problema della disoccupazione. Il secondo è l'imprenditorialità, per favorire la creazione di nuovi posti di lavoro. L'obiettivo è quello di incoraggiare la cultura del fare impresa per sfruttare a pieno le potenzialità occupazionali delle imprese. Il terzo pilastro è l'adattabilità, che ha come obiettivo prioritario la modernizzazione dell'organizzazione del lavoro. In particolare, gli Stati membri sono tenuti ad attuare politiche indirizzate a migliorare

<sup>8</sup> M. Mezzanica (a cura di), *Ipotesi di lavoro. Le dinamiche, i servizi e i giudizi che cambiano il mercato del lavoro*, Roma, Aracne, 2013; A. Forrier, L. Sels, *The concept employability: A complex mosaic*, in “International Journal of Human Resources Development and Management”, n. 3, 2003, pp. 102-124; M. Fugate, A.J. Kinicki, *A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implication for employee reactions to organizational change*, in “Journal of Occupational and Organizational Psychology”, n. 81, 2008, pp. 503-527; M. Fugate, A.J. Kinicki, B.E. Ashforth, *Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications*, in “Journal of Vocational Behavior”, n. 65, 2004, pp. 14-38; A. Grimaldi, R. Porcelli, A. Rossi, *Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani*, in “Osservatorio Isfol”, IV (2014), n. 1-2, pp. 45-63.

<sup>9</sup><http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Europalavoro/SezioneEuropa-Lavoro/Utilities/Glossario/PilastriSEO.htm>. (Ultima consultazione 11.03.2020).

.l'adattabilità delle imprese e degli stessi lavoratori. Il quarto pilastro è dedicato alle pari opportunità. In tale contesto è prioritario l'aumento della presenza femminile in determinati settori di attività e in determinate professioni. Le politiche sulle pari opportunità sono indirizzate non solo al settore femminile ma anche al superamento delle difficoltà di inserimento lavorativo di categorie svantaggiate come i portatori di handicap, gli immigrati, gli ex-detenuti e gli ex-tossicodipendenti<sup>10</sup>.

Secondo le indicazioni della Comunità Europea, inoltre, per migliorare la qualità lavorativa e favorire l'occupazione è necessaria la promozione di *programmi educativi* che consentano lo sviluppo di un insieme di capacità e competenze trasversali che rendano gli individui maggiormente occupabili. È attribuita ai singoli Stati membri la necessità di garantire percorsi formativi utili ad aumentare le opportunità di inserimento delle persone nel mercato del lavoro.

Messi in secondo piano i fattori oggettivi (legati per lo più alla situazione del mercato del lavoro e alle caratteristiche delle aziende) e quelli soggettivi, sembra che, nella prospettiva europea, sia la *formazione* la principale responsabile dell'eventuale successo, o insuccesso, lavorativo dell'uomo. In questa prospettiva il tema delle competenze diviene un *focus dalla valenza strategica* per l'occupabilità e la fruizione dei diritti di cittadinanza<sup>11</sup>.

Secondo il dibattito scientifico in materia, la competenza è un "*sapere combina-*

<sup>10</sup> Il documento citato è consultabile su: <http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Europalavoro/SezioneEuropa-Lavoro/Utilities/Glossario/Pilastriseo.htm> (Ultima consultazione 11.03.2020).

<sup>11</sup> Sul concetto di competenza si rimanda, tra gli altri, a: G. Alessandrini (a cura di), *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Roma, Carocci, 2005; Eadem (a cura di), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Milano, Guerini & Associati, 2004; Eadem (a cura di), *Comunità di Pratica e Società della conoscenza*, Roma, Carocci, 2007; Eadem (a cura di), *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*, Milano, Giuffrè, 2013; G. Sandrone, *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Roma, Studium, 2018; G. Bertagna, P. Triani, *Dizionario di didattica*, Brescia, La Scuola, 2013; L.M. Spencer, S.M. Spencer, *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Milano, FrancoAngeli, 1995; F. Civelli, D. Manara, *Lavorare con le competenze*, Milano, Guerini e Associati, 1997; R. Boam, P. Sparrow, *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative*, Milano, FrancoAngeli, 1996; A.M. Ajello, M. Cevoli, S. Meghnagi, *La competenza esperta*, Roma, Ediesse, 1992; G. Di Francesco, *Competenze trasversali e comportamento organizzativo*, Milano, FrancoAngeli, 1994; A. Alberici, P. Serreri, *Competenze e formazione in età adulta, Il bilancio di competenze*, Roma, Monolite, 2003.

torio” in cui entrano conoscenze tecniche, teoriche, metodologiche e procedurali, abilità operative ma anche relazionali che permettono alle persone di agire in contesti sempre diversi. ... La competenza, dunque – nella sua essenza – è la capacità di un soggetto di combinare potenzialità (da qui la dimensione della plasticità/evolutività), partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (saperi, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo *performances* controllabili ma anche intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi che possono essere propri e della propria organizzazione. Si tratta, in altri termini, della “capacità di mobilitare progettualità” in azioni concrete, rilevabili ed osservabili (cioè “saperi in azione”)<sup>12</sup>.

Le rapide trasformazioni tecnologiche, il proliferare di lavori atipici, parasubordinati e autonomi, lo sviluppo delle nuove tecnologie dell’informazione e della comunicazione impongono la necessità di concretizzare il *diritto di un apprendimento* in un sistema di riconoscimento e certificazione di competenze che assicuri l’accesso della persona ad istanze di partecipazione ad una cittadinanza attiva<sup>13</sup>.

In questa direzione il decreto n. 13 del 16 gennaio 2013, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l’individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze*<sup>14</sup>, ha identificato nella *certificazione delle competenze*, apprese in contesti formali, informali e non formali, uno dei presupposti strutturali per garantire le migliori condizioni di occupabilità dei cittadini.

Perseguendo l’esigenza di una formazione *funzionale* alla occupabilità e alle esigenze del mercato del lavoro si rischia, però, di considerare la formazione alla stregua di un *servizio di mercato*<sup>15</sup>, e di ridurre l’educazione in ciò che Wiesengrund Adorno definiva *Halbbildung*, formazione incompleta e disumanizzata<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> G. Alessandrini, *Competenze e occupabilità: verso un nuovo welfare?* In “Quaderni di Pedagogia del lavoro e delle Organizzazioni”, 2014, p. 55.

<sup>13</sup> Ivi, p. 57.

<sup>14</sup> Decreto Legislativo del 16 gennaio 2013, n. 13, *Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l’individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze*, a norma dell’articolo 4, commi 58 e 68, della legge 28 giugno 2012, n. 92. (13G00043) GU Serie Generale n.39 del 15-02-2013. Entrato in vigore il 02/03/2013.

<sup>15</sup> R. Mantegazza, *I buchi neri dell’educazione. Storia, politica, teoria*, Milano, Eleuthera, 2006, p. 30.

<sup>16</sup> T. W. Adorno, *Teoria dell’Halbbildung*, tr. it., Genova, Il Melangolo, 2010.

In questa prospettiva, definita da Giuseppe Bertagna *modello domandista*<sup>17</sup>, sarebbe la domanda di occupazione espressa dal mercato a determinare la progettazione di specifici percorsi di istruzione e formazione causando una sorta di “funzionalizzazione della persona alle esigenze del mercato del lavoro ai fini di una migliore produttività nazionale e individuale”<sup>18</sup>.

La scuola si trova perciò in un doppio vincolo: o si adegua e diventa una cinghia di trasmissione della produzione, ma allora è destinata a sparire perché le singole aziende possono preparare i propri tecnici assai meglio di una scuola pubblica a largo spettro; oppure, cerca di mantenere la propria autonomia, nonostante le briglie sociali ed economiche (la società, infatti, finanzia il sistema educativo), ma anche in questo caso tende al fallimento perché risulterebbe struttura improduttiva e potenzialmente critica, pericolosamente critica<sup>19</sup>.

#### 4. *Scuola e impresa. Il riconoscimento del valore educativo del lavoro.*

Dal punto di vista pedagogico, la interconnessione tra *scuola e impresa* è un sistema complesso che non può essere delegato all'azione delle singole istituzioni scolastiche ma può realizzarsi attraverso il riconoscimento della valenza educativa e formativa del lavoro.

Il nostro sistema educativo ha sempre riprodotto una sorta di subordinazione cronologica, logica, ontologica e funzionale dalla *téchne* alla *theoría*, giustificata dalla teoria *conservatrice ed elitaria* dei due tempi<sup>20</sup> secondo cui “prima, si incontra l'astratto concettuale-culturale delle discipline di studio ordinato sui libri (le idee chiare e distinte delle differenti discipline) e, poi, solo poi, si fanno i conti con il concreto spesso disordinato della vita contingente, esistenziale e professionale, come se fossero due momenti successivi e tra loro estranei a livello logico, crono e topologico o, al massimo, tra loro paralleli, e

<sup>17</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e formazione di pari dignità*, Brescia, La Scuola, 2006, p. 35.

<sup>18</sup> E. Massagli, *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Roma, Studium, 2016, p. 24.

<sup>19</sup> A. Criscenti, *Educare alle competenze o formare il pensiero (critico)? Trasmissione culturale e formazione*, in “Ricerche Pedagogiche”, anno LII, n. 207, Aprile-Giugno 2018, p. 168.

<sup>20</sup> G. Bertagna, *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema di istruzione e di formazione di pari dignità*, Brescia, La Scuola, 2006, p. 105.

non l'uno allo stesso tempo mezzo, condizione e fine dell'altro"<sup>21</sup>.

“Fu detto una volta da non so più qual ministro che nel liceo si forma l'uomo. E nell'istituto tecnico che cosa si dee formare? si debbono formare forse degli ingegneri, degli agronomi, degli industriali, che non sieno uomini?”<sup>22</sup>.

Dalla seconda metà degli anni Cinquanta, molte forze politiche, sociali e culturali, auspicavano la nascita di un nuovo sistema formativo, finalizzato alla formazione dell'uomo e del lavoratore, fondato sul dialogo tra mondo della scuola e sistema produttivo.

La questione più delicata non era quella della espansione quantitativa del sistema educativo, ma quella della ricerca di un modello pedagogico adeguato per orientare il passaggio dal puro e semplice addestramento ad una nuova formazione che, riscattata dalla tradizionale subalternità culturale, ponesse in grado il futuro lavoratore, da una parte, di padroneggiare realtà produttive tecnologicamente sempre più avanzate, e, dall'altra, di inserirsi pienamente come cittadino nel contesto della vita democratica del Paese<sup>23</sup>.

Contro quello che Gramsci definiva un processo di *progressiva degenerazione* determinato dalla separazione tra le scuole di tipo professionale, preoccupate di soddisfare interessi pratici immediati, e la scuola umanistica realmente formativa<sup>24</sup>, molti intellettuali italiani intrapresero una battaglia per l'universalizzazione e la diffusione dello spirito scientifico, da attuarsi all'interno di una *scuola unica* garante della determinazione “di nuovi rapporti tra lavoro intellettuale e lavoro industriale non solo nella scuola, ma in tutta la vita sociale”<sup>25</sup>.

Il mondo capitalistico, dominato dal progresso scientifico e tecnologico, esigeva una scuola rinnovata negli obiettivi e nelle strutture,

<sup>21</sup> G. Bertagna, *Condizioni pedagogiche per non dimezzare il significato dell'alternanza formativa e dell'alternanza scuola lavoro*, in “CQIA Rivista Formazione Lavoro Persona”, n. 18, anno VI – *Alternanza formativa. Una freccia spuntata?*, pp. 117-118.

<sup>22</sup> M. Morandi, *La voce «lavoro manuale» nell'enciclopedismo pedagogico di fine '800: una comparazione Italia-Francia*, in “Rivista di storia dell'educazione. Periodico del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative”, 1/2016, p. 22.

<sup>23</sup> G. Zago, *La riforma dell'apprendistato nell'Italia della ricostruzione: fra politica, economia e pedagogia*, in “Rivista di storia dell'educazione. Periodico del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative”, 1/2016, p. 119.

<sup>24</sup> A. Gramsci, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Torino, Einaudi, 1949, p. 145.

<sup>25</sup> Id., *Quaderni dal carcere* (a cura di V. Gerratana), Edizione critica dell'Istituto Gramsci, Torino, Einaudi, 1975, Quaderno 12, p. 1538.

una scuola non più intesa come strumento ideologico, ma capace di dialogare con il mondo produttivo per divenire fulcro creativo e propositivo di nuovi valori e strumento di superamento delle differenze e delle ingiustizie sociali. Una scuola intesa come strumento di “ricambio” culturale e sociale, in grado di riorganizzare la realtà coniugando la funzione storico-culturale di trasmissione della cultura, con la spinta dirimpante proveniente dalla mentalità scientifica<sup>26</sup>.

In questa prospettiva, l’educazione, da strumento di dominio di una classe sulle altre, si sarebbe trasformata in strumento di emancipazione storica e di riscatto delle classi oppresse: non più ideologica perpetuazione del vecchio mondo ma forza costruttiva del mutamento rivoluzionario.

Il progetto di interconnettere due mondi diversi e, ideologicamente, separati, si rilevò perdente; per ragioni economiche e culturali il confronto tra mondo della scuola e mondo economico si arrestò di fronte alla *rivoluzione* che, negli anni Sessanta, si apprestava a irrompere.

I ricorrenti periodi di stagnazione – che smentivano regolarmente le previsioni degli economisti – e soprattutto il processo contestativo che, a partire dalla fine degli anni Sessanta, investì la scuola e la società determinarono l’abbandono definitivo del cosiddetto modello efficientistico e provocarono una frattura mai più risanata fra mondo scolastico e mondo del lavoro. ... In questo quadro, venne meno l’impegno a cercare e a sperimentare nuove e più aggiornate soluzioni e fu abbandonata in una posizione marginale e subalterna la preparazione professionale<sup>27</sup>.

##### 5. *La via italiana al sistema duale*

Nel tentativo di superare la storica contrapposizione tra *otium* e *negotium*, tra attività e produzioni intellettuali, razionali, spirituali disinteressate e opere, prodotti e servizi manuali, empirici, utilitari, l’Italia ha avviato, negli ultimi anni, un complesso iter normativo finalizzato alla definizione di un *sistema duale di apprendimento*.

Dopo anni di sperimentazioni e riforme mancate, la cosiddetta *via italiana al sistema duale* è stata introdotta dall’Accordo Stato-Regioni del 24 settembre 2015. Il termine “duale”, qui utilizzato, rimanda al

<sup>26</sup> A. Criscenti, *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Acireale-Roma, Bonanno, 2005, p. 74.

<sup>27</sup> G. Zago, *La riforma dell’apprendistato nell’Italia della ricostruzione: fra politica, economia e pedagogia*, cit., pp. 121-122.

principio dell'equivalenza e dell'alternanza fra l'esperienza educativa svolta in aula e l'esperienza educativa svolta in ambienti di lavoro. È importante sottolineare che, nella prospettiva indicata, per alternanza non si intende semplicemente la somma di due modalità di apprendimento differenti:

L'alternanza formativa si riferisce all'intreccio pedagogico-didattico strutturale che esiste tra teoria e azione, tra cognitività e manualità, tra esperienza formativa intenzionale (insegnamento) e funzionale (apprendimento), tra le discipline adoperate come mezzi per il lavoro e per la vita e le discipline considerate fini culturali da apprendere a partire dal lavoro e dalla vita, tra compiti scolastici astratti e formalizzati e compiti sociali concreti ed autentici, tra cultura in senso sia classico sia antropologico e qualità della vita personale che faccia sintesi di tutte le esperienze e i pensieri di ciascuno<sup>28</sup>.

Rendendo obbligatorie prassi che in precedenza erano lasciate alla discrezionalità delle singole scuole, la Legge del 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*<sup>29</sup> introduce l'alternanza scuola-lavoro come segmento formativo *obbligatorio* nel triennio di tutti gli indirizzi della scuola secondaria di secondo grado, prevedendo un monte ore diversificato a seconda degli indirizzi di studio.

L'introduzione sistematica e strutturata della metodologia dell'alternanza all'interno del complesso sistema educativo di istruzione e formazione italiano, presuppone che il processo di apprendimento non sia più relegato alla pratica didattica fondata sulle singole discipline, ma che si caratterizzi come il risultato multifattoriale di un processo che riconosce il valore degli apprendimenti acquisiti in modo informale e non formale durante l'azione didattica.

In un clima di tensione ideale e programmatica tesa a rafforzare il collegamento fra istruzione, formazione e lavoro, e in continuità con l'approccio della Buona Scuola, si colloca il Decreto Legislativo del 15

<sup>28</sup> G. Bertagna, *Scuola e lavoro tra formazione e impresa. Nodi critici (im?) possibili soluzioni*, in Id. (a cura di), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole di secondo ciclo*, cit., p. 110.

<sup>29</sup> Legge del 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale – Serie Generale n. 162 del 15 luglio 2015. Entrata in vigore il 16 luglio 2015.

giugno 2015, n. 81, *Disciplina organica dei contratti di lavoro e revisione della normativa in tema di mansioni, a norma dell'articolo 1, comma 7, della Legge 10 dicembre 2014, n. 183*, che riordina, al capo V, le tipologie contrattuali relative all'apprendistato formativo.

Le principali novità contenute nel Decreto Legislativo 81/2015, e nel successivo Decreto Legislativo 150/2015, riguardano importanti modifiche alla struttura dell'apprendistato di primo e terzo livello, finalizzate ad integrare organicamente, all'interno del sistema duale, gli ambiti della formazione e del lavoro<sup>30</sup>.

Nonostante l'apprendistato sia una modalità contrattuale utilizzata sin dal 1938<sup>31</sup>, esso a lungo è stato considerato, e utilizzato, esclusivamente come strumento di carattere prevalentemente economico e fiscale a beneficio delle aziende e a svantaggio del lavoratore. Si tratta adesso di valorizzarlo, come già anticipato da Antonio Santoni Rugiu, nella sua essenza di speciale rapporto di lavoro con finalità formative<sup>32</sup> e considerarlo una vera e propria scuola in cui le esperienze lavorative ed extra-lavorative, considerate inscindibili, divengano momenti educativi importanti<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> Rientrano nella definizione di apprendistato duale l'apprendistato di primo livello, denominato apprendistato per il conseguimento della qualifica e per il diploma professionalizzante, che prevede il conseguimento del certificato di specializzazione tecnica superiore e il diploma di scuola secondaria superiore, e l'apprendistato di alta formazione e di ricerca, finalizzato all'acquisizione di un titolo di studio universitario e di ricerca (ITS, lauree triennali e magistrali, dottorati di ricerca). Elemento distintivo della disciplina di queste tipologie di apprendistato è integrare organicamente, in un sistema duale, formazione e lavoro.

<sup>31</sup> La prima forma embrionale di apprendistato inteso come "contratto di lavoro subordinato con finalità formative da raggiungere mediante l'addestramento in azienda, l'esercizio dell'attività lavorativa e la formazione teorica in corsi aziendali retribuiti" si trova nel Regio Decreto Legge del 21 settembre 1938, n. 1906, convertito in Legge 22 giugno 1939, n. 739.

<sup>32</sup> L'apprendistato è definito nella Legge del 19 gennaio 1955, n. 25 come uno speciale rapporto di lavoro, in forza del quale l'imprenditore è obbligato ad impartire o a far impartire nella sua impresa, all'apprendista assunto alle sue dipendenze, l'insegnamento necessario perché possa conseguire la capacità tecnica per diventare lavoratore qualificato, utilizzandone l'opera nell'impresa medesima. Titolo I – Comitato consultivo e definizione dell'apprendistato, art. 2 della

Legge del 19 gennaio 1955, n. 25, *Disciplina dell'apprendistato*, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale del 14 febbraio 1955, n. 35.

<sup>33</sup> A. Santoni Rugiu, *Breve storia dell'educazione artigiana*, Roma, Carocci, 2008, p. 64.

Una “scuola speciale”, come la definisce Giuseppe Bertagna, fondata su una “metodologia didattica volta ad assicurare, attraverso una continua alternanza tra momenti teorici e pratici, un apprendimento davvero trasformativo, in grado di valorizzare al meglio le eccellenze diverse di ciascuno, arricchendo così quelle di tutti, e non lasciando indietro nessuno”; una “scuola speciale” in grado di

favorire l’incontro intergenerazionale ..., attivare uno spontaneo e proficuo dialogo interculturale ..., accreditare il passaggio dal tradizionale paradigma epistemologico ed ordinamentale di tipo separativo che ha dominato per quasi due secoli l’impianto culturale del nostro sistema scolastico al paradigma epistemologico ed ordinamentale opposto di tipo integrativo/compositivo che, finalmente, supera partizioni astratte, e spesso solo ideologiche, tra istruzione e formazione, studio e lavoro, scuola e impresa, *soft* ed *hard skill*, conoscenze e competenze, cultura generale e professionale, lettere, arti, scienza, tecnica e lavoro<sup>34</sup>.

Ripensare alla forma da attribuire alla scuola, *al suo significato, ai suoi fini, ai suoi contenuti*, ci permette di ripensare l’intero processo di formazione dell’uomo. Solo attraverso un continuo confronto tra la pedagogia, l’etica, la politica e l’economia è possibile immaginare una scuola che possa sostenere l’uomo nella necessità di collegare il presente al futuro, alla utopia<sup>35</sup>; una scuola non asservita a logiche politiche ed economiche, che si ponga come realtà plurale e flessibile, aperta alla collaborazione con le diverse forme della società civile e del lavoro; una scuola che non sia solo luogo di alfabetizzazione ma fucina di democrazia; una scuola che riesca ad armonizzare l’attività teoretica e l’attività pratica, una scuola ove l’educazione non si limiti “ad una generica preparazione alla vita, né alla formazione di capacità professionali, ma che abbraccia tutto l’essere umano penetrando nel più profondo della sua personalità e sviluppandolo universalmente”<sup>36</sup>.

<sup>34</sup> Postfazione di G. Bertagna, *La pedagogia della scuola tra democrazia, lavoro e apprendistato formativo: carrefour per una ripartenza*, in S. A. Scandurra, *Scuola e lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento in Italia dall’Unità ad oggi*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer”, 2019, p. 171.

<sup>35</sup> Cfr.: A. Criscenti (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>36</sup> D. Bertoni Jovine, *Presenza della pedagogia socialista nel pensiero contemporaneo*, in Eadem, *Principi di pedagogia socialista*, a cura di A. Semeraro, Roma Editori Riuniti, 1977, p. 120.

### Riferimenti bibliografici

- Accornero A., *Era il secolo del lavoro*, Bologna, il Mulino, 2000
- Accornero A., *Il lavoro come ideologia*, Bologna, il Mulino, 1980
- Adorno T. W., *Teoria dell'Halbbildung*, tr. it., Genova, Il Melangolo, 2010
- Agazzi A., *Teoria e pedagogia della scuola*, Brescia, La Scuola, 1959
- Alberici A., Serreri P., *Competenze e formazione in età adulta, Il bilancio di competenze*, Roma, Monolite, 2003
- Alessandrini G. (a cura di), *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*, Milano, FrancoAngeli, 2014
- Alessandrini G. (a cura di), *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*, Milano, Giuffrè, 2013
- Alessandrini G. (a cura di), *Comunità di Pratica e Società della conoscenza*, Roma, Carocci, 2007
- Alessandrini G. (a cura di), *Manuale per l'esperto dei processi formativi*, Roma, Carocci, 2005
- Alessandrini G. (a cura di), *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*, Milano, Guerini & Associati, 2004
- Alessandrini G., *Competenze e occupabilità: verso un nuovo welfare?* In "Quaderni di Pedagogia del lavoro e delle Organizzazioni", 2014, pp. 31-60
- Bagolini L., *Filosofia del lavoro*, Milano, Giuffrè, 1977.
- Baumann Z., *Conversazioni sull'educazione*, Trento, Erickson, 2012
- Bauman Z., *Globalizzazione e Glocalizzazione*, tr. it., Roma, Armando, 2005
- Bertagna G., Triani P., *Dizionario di didattica*, Brescia, La Scuola, 2013
- Bertagna G., *Lavoro e formazione dei giovani*, Brescia, La Scuola, 2011
- Bertagna G., *Autonomia. Storia, bilancio e rilancio di un'idea*, Brescia, La Scuola, 2008
- Bertagna G., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema di istruzione e di formazione di pari dignità*, Brescia, La Scuola, 2006
- Bertoni Jovine D., *Principi di pedagogia socialista*, a cura di A. Semeraro, Roma, Editori Riuniti, 1977
- Bertoni Jovine D., Tisato R. (a cura di), *Positivismo pedagogico italiano*, Torino, Utet, 1973-1976, 2 voll.
- Betti C., Cambi F. (a cura di), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, Milano, Unicopli, 2011
- Betti C., *L'ideologia del lavoro nella storia della borghesia*, Messina-Firenze, G. D'Anna, 1979
- Boam R., Sparrow P., *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative*, Milano, FrancoAngeli, 1996
- Causarano P., *La fabbrica fordista e il conflitto industriale*, in Musso S. (a cura di), *Storia del lavoro in Italia*, vol. VI, *Il Novecento*, t. 2, 1945-2000: *La ricostruzione, il miracolo economico, la globalizzazione*, Roma, Castelvecchi, 2015, pp. 59-101
- Cavallera Hervé A., *Storia della scuola italiana*, Firenze, Le Lettere, 2013
- Catania D., Vaccaro C. M., Zucca G. (a cura di), *Una vita tanti lavori*, Milano, FrancoAngeli, 2004
- Chiaranda M. (a cura di), *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2010

- Chiosso G., *Cultura lavoro e professione*, Milano, Vita e Pensiero, 1981
- Civelli F., Manara D., *Lavorare con le competenze*, Milano, Guerini e Associati, 1997
- Criscenti A., *Educare alle competenze o formare il pensiero (critico)? Trasmissione culturale e formazione*, in "Ricerche Pedagogiche", anno LII, n. 207, Aprile-Giugno 2018, pp. 155-170
- Criscenti A. (a cura di), *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer, 2016
- Criscenti A., *Educare alla democrazia. Pedagogia e politica in Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine*, Acireale-Roma, Bonanno, 2005
- De Bartolomeis F., *Formazione tecnico-professionale e pedagogia dell'industria*, Milano, Comunità, 1965
- D'Amico N., *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*, Milano, FrancoAngeli, 2015
- Forrier A., Sels L., *The concept employability: A complex mosaic*, in "International Journal of Human Resources Development and Management", n. 3, 2003, pp. 102-124
- Fugate M., Kinicki A. J., Ashforth B. E., *Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications*, in "Journal of Vocational Behavior", n. 65, 2004, pp. 14-38
- M. Fugate, A.J. Kinicki, *A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implication for employee reactions to organizational change*, in "Journal of Occupational and Organizational Psychology", n. 81, 2008, pp. 503-527
- Fullin G., *Vivere l'instabilità del lavoro*, Bologna, il Mulino, 2004
- Gallino L., *Il lavoro oggi: merce o valore*, in G. Gosetti, *Lavoro e lavori. Strumenti per comprendere il cambiamento*, Milano, FrancoAngeli, 2011
- Gallino L., *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Bari, Laterza, 2009.
- Gozzer G., *L'istruzione professionale in Italia*, Roma, UCIIM, 1958
- Gramsci A., *Quaderni dal carcere* (a cura di V. Gerratana), Edizione critica dell'Istituto Gramsci, Torino, Einaudi, 1975
- Gramsci A., *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Torino, Einaudi, 1949
- Grimaldi A., Porcelli R., Rossi A., *Orientamento: dimensioni e strumenti per l'occupabilità. La proposta dell'Isfol al servizio dei giovani*, in "Osservatorio Isfol", IV (2014), n. 1-2, pp. 45-63
- Lodigiani R., Zanfrini L., *Riconciliare lavoro, welfare e cittadinanza*, Milano, FrancoAngeli, 2010
- Massagli E., *Alternanza formativa e apprendistato in Italia e in Europa*, Roma, Studium, 2016
- Mantegazza R., *I buchi neri dell'educazione. Storia, politica, teoria*, Milano, Eleuthera, 2006
- Mezzanzanica M. (a cura di), *Ipotesi di lavoro. Le dinamiche, i servizi e i giudizi che cambiano il mercato del lavoro*, Roma, Aracne, 2013
- Morandi M., *La voce «lavoro manuale» nell'enciclopedismo pedagogico di fine '800: una comparazione Italia-Francia*, in "Rivista di storia dell'educazione. Periodico del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educativa", 1/2016, pp. 11-26

137 - *Occupazione, Occupabilità e Sistema Duale: il valore pedagogico e formativo del lavoro*

- Morin E., *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, tr.it., Milano, Raffaello Cortina, 2012
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003
- Nussbaum M.C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*, Bologna, il Mulino, 2012
- Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, il Mulino, 2010
- Picco I., *Il lavoro nella scuola. Saggio di una bibliografia ragionata degli scritti pubblicati in Italia fra il 1861 e il 1948*, Roma, Faro, 1949
- Reyneri E., Pintaldi F., *Dieci domande su un mercato del lavoro in crisi*, Bologna, il Mulino, 2013
- Sandrone G., *La competenza personale tra formazione e lavoro*, Roma, Studium, 2018
- Santoni Rugiu A., *Breve storia dell'educazione artigiana*, Roma, Carocci, 2008.
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Milano, Mondadori, 2000
- Sennett R., *L'uomo artigiano*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 2008
- Sennett R., *La cultura del nuovo capitalismo*, Bologna, il Mulino, 2006
- Sennett R., *L'uomo flessibile*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1999
- Spencer L.M., Spencer S.M., *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*, Milano, FrancoAngeli, 1995
- Trentin B., *La città del lavoro. Sinistra e crisi del fordismo (1997)*, Firenze, FUP, 2014
- Villari P., *Il lavoro manuale nelle scuole elementari*, Urbino, Argalia, 1943
- G. Zago, *La riforma dell'apprendistato nell'Italia della ricostruzione: fra politica, economia e pedagogia*, in "Rivista di storia dell'educazione. Periodico del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative", 1/2016, pp. 107-124

## *Articoli*

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XII, n. 11, gennaio – giugno 2020, pp. 141-155

## **Vichy et la jeunesse: idéologies, hommes et organisations (1940-1944) (I)**

Michel Ostenc

*Il regime politico di Vichy si appoggiò sulla gioventù per mettere alla prova un sistema politico globale fondato sull'educazione fisica, l'anti-intellettualismo, le nozioni di ordine, gerarchia, patriottismo, tradizione e natura che dovevano migliorare la vita collettiva. Vichy, affascinata dai modelli totalitari, senza identificarsi con essi, riuscì a resistere alle pressioni dei collaborazionisti e ad evitare che si formasse un'associazione unica della gioventù. Le diverse forme di tale organizzazione impedì di aderire ad un'ideologia comune. Pertanto Vichy fu un regime autoritario e conservatore, ma non totalitario.*

*The political regime of Vichy depended on the younger generation to erect the test elaboration on global Policy characterized by physical training, anti-intellectualism and notions of order, hierarchy, patriotism, tradition and nature improving collective life. Vichy, under fascination of totalitarian's models, but without identification with them, resist to collaborationists' pressures and prevent the creation of "unique young association". The diversity of the organizations prohibit all common ideological reference. Vichy was authoritative and conservative political regime, but not a totalitarianism .*

*Parole chiave: Francia, Fascismo, Vichy, Gioventù, Educazione*

*Key-words: France, Fascism, Vichy, Youth, Education*

### *1. Introduction*

La jeunesse française des années 1930 s'efforçait d'échapper à l'intellectualisme de la vie scolaire en imaginant une société dotée d'une hiérarchie autonome reposant sur l'esprit d'équipe et le goût de l'aventure. Les mouvements d'action catholique furent les premiers à se lancer dans cette socialisation de la jeunesse; mais le renouveau spiritualiste français procédait des droits imprescriptibles de la personne humaine dans une synthèse hésitante entre le socialisme et le message chrétien. D'interminables veillées éclairées par des feux de camp en pleine nature devaient permettre aux jeunes venus de milieux sociaux différents d'inventer des communautés fraternelles et de condamner la civilisation urbaine. La jeunesse des années 1930 rêvait de vivacité et de spontanéité, de redressement des torts et de débrouillardise, d'esprit

d'aventure et de vie en pleine nature. Elle cherchait une voie médiane entre le capitalisme et le collectivisme, la démocratie et la dictature, la science et la vie, la nation et l'universel. Cet esprit des années 1930, au-delà d'engagements politiques contradictoires, inspira plusieurs mesures du régime de Vichy, instauré en juillet 1940, au lendemain de la défaite de la France. Vichy voulait une régénération morale de la jeunesse qu'il appliqua à tous les secteurs de l'éducation. Les organisations de jeunesse faisaient partie de ce processus de "revitalisation", applicable à toute la Nation<sup>1</sup>. Le nouveau pouvoir manifesta un intérêt particulier pour la jeunesse en lui consacrant un Secrétariat Général occupé par Georges Lamirand (25 septembre 1940-mars 1943). Fils d'un Inspecteur général de l'Instruction publique connu pour ses manuels scolaires de Physique et Chimie, Lamirand avait dirigé la firme automobile Renault avant la guerre et sa nomination visait à rallier au régime les milieux proches de l'Action catholique; mais Lamirand était un partisan enthousiaste de la "révolution nationale" de Vichy qu'il apparentait à un engagement moral: lutte contre la paresse, l'égoïsme, la lâcheté et le pouvoir de l'argent. Son bras droit Robert Garric (1896-1967) était un universitaire, fervent catholique. Ancien combattant de la Grande guerre, il avait animé les "Equipes sociales" (1919-1921) afin de prolonger la paix revenue l'amitié vécue par les hommes dans les tranchées. Il entendait maintenant rapprocher des jeunes d'origines sociales et de niveaux culturels différents. Fondateur des Editions du Seuil avec Paul Flamand, l'inspecteur des Finances Pierre Goutet était lui aussi un ancien membre des "Equipes sociales". Il avait reçu l'influence du père jésuite Paul Doncoeur et du dominicain Marcel Denys Forestier, aumônier des scouts catholiques. Goutet fut appelé dès juillet 1940 au Secrétariat d'Etat à la Famille comme chef du Bureau de la Jeunesse; mais son passage au gouvernement fut bref. Il quitta ses fonctions en décembre 1940 et fonda en 1942 avec André Cruiziat les "Amitiés scouts". Arrêté par la Gestapo (avril 1944), il fut déporté au camp de Buchenwald.

Lamirand fit appel au général de La Porte du Theil pour diriger les Chantiers de la Jeunesse, avec le père Denys Forestier comme aumônier national et mentor civique. Le Secrétaire d'Etat à l'Instruction pu-

<sup>1</sup> Pierre Giolitto, *Histoire de la jeunesse sous Vichy*, Paris, Perrin, 1991; Wilfried Halls, *Les jeunes et la politique sous vichy*, Paris, Syros Alternatives, 1988; Jean-Louis Dereymez (dir), *Etre jeune en France: 1939-1945*, Paris, L'Harmattan, 2001.

blique Jacques Chevalier (1882-1952) était un philosophe catholique thomiste, doyen de l'Université de Grenoble. Il mena de décembre 1940 à février 1941 une campagne néo-cléricale baptisée "Dieu à l'école" remettant en cause la laïcité de l'enseignement public. Jacques Chevalier fut ensuite le Secrétaire d'Etat à la Famille de Vichy et il fut condamné en 1946 par la Haute Cour de Justice à 20 ans de travaux forcés pour collaboration avec l'ennemi. Il avait nommé Louis Garrone (1900-1967), un professeur de l'Ecole des Roches proche des chrétiens sociaux, à la Direction du Département de la Jeunesse au Secrétariat à la Famille (février 1941). Garrone fut révoqué en 1942 et assura la direction de l'Ecole des Roches en 1944. Le Secrétariat Général de Lamirand, peuplé de catholiques fut l'objet de vives attaques venant des milieux "collaborationnistes", en particulier du ministère de l'Intérieur et du Secrétariat Général à l'Information.

Le portefeuille de l'Intérieur était détenu par Pierre Pucheu (1899-1944) qui avait fait carrière dans l'industrie. Membre de l'association d'extrême droite les "*Croix de Feu*" du colonel La Rocque, puis du Parti Populaire Français de Jacques Doriot, il avait figuré ensuite parmi les jeunes réformateurs de la Banque Worms. Secrétaire d'Etat à la Production industrielle de Vichy, Pucheu était devenu le puissant ministre de l'Intérieur du gouvernement présidé par l'amiral Darlan jusqu'en avril 1942. Incarcéré en Afrique du Nord après le débarquement anglo-américain de novembre 1942, il fut incarcéré (1943), condamné à mort et exécuté (mars 1944). Au Secrétariat Général à l'Information, Paul Marion (1899-1954) était un journaliste qui avait évolué du communisme au Parti Populaire français dont il avait rédigé le programme en 1938. Rédacteur en chef de "*L'Emancipation nationale*", il avait publié en 1939 un ouvrage sur les dictateurs "*Leur combat. Lénine, Mussolini, Hitler, Franco*". Prisonnier de guerre en 1940, il avait été libéré sur intervention d'Otto Abetz, le représentant du Reich à Paris. Secrétaire Général à l'Information et à la Propagande de Vichy (1941), il prétendait œuvrer à la formation de "*l'homme nouveau*". Il suivit Pétain à Sigmaringen en 1944, fut condamné à 10 ans de prison (1948), mais gracié en 1953. Les "collaborationnistes" reprochaient à Lamirand et à son entourage d'être inféodés à l'Eglise catholique et d'adopter une orientation politique démocrate-chrétienne. Ils les accusaient de "faire marcher la jeunesse à reculons, les yeux fixés sur Jeanne d'Arc et saint Louis", l'empêchant ainsi de voir le véritable ennemi. Pour les "collaborationnistes", la "révolution natio-

nale” de Vichy n’était pas seulement française, mais européenne et sociale (ouverture vers les modèles fasciste et national-socialiste).

Avec l’arrivée au pouvoir d’Abel Bonnard, successeur de Jérôme Carcopino au Secrétariat d’Etat à l’Instruction publique (avril 1942), les proches collaborateurs de Lamirand furent écartés et Georges Pelorson devint l’homme fort du Secrétariat Général à la Jeunesse. Directeur de la revue “*Volonté*” avec l’écrivain Raymond Queneau, Pelorson (1909-2008) avait organisé la propagande de Vichy en zone occupée. Il se voulait l’adepte d’une sorte de fascisme spirituel et moral qui entendait insuffler à la jeunesse l’esprit d’une “révolution nationale” revue et corrigée par le “collaborationnisme”. Lamirand fut écarté à son tour fin mars 1943. Félix Olivier Martin (1906-1972) lui succéda (1<sup>o</sup> avril 1943); mais ce juriste chartiste, professeur de Droit à l’Université de Poitiers, ne plaisait guère au cabinet de Pétain et le Secrétariat Général à la Jeunesse fut supprimé (31 décembre 1943). Félix Olivier Martin bénéficia d’un non lieu pour crime de collaboration avec l’ennemi devant la Haute Cour de Justice en 1946. Abel Bonnard prit en mains le sort de la jeunesse, assisté par Maurice Gait (1909-1983), un agrégé de philosophie qui avait dirigé l’Ecole Nationale des Cadres Civiques de Vichy (1941-1942). Maurice Gait était précédemment commissaire général adjoint à la Jeunesse. Il bénéficia d’un non lieu à la Libération (novembre 1947)<sup>2</sup>. La politique menée par les collaborationnistes visait alors à former de jeunes hommes de métier et des membres actifs de la communauté nationale.

## 2. *La Jeunesse unique*

La politique de la jeunesse de Vichy subit la fascination des modèles totalitaires sans s’identifier à eux. La première décision du gouvernement consista à supprimer la Confédération des Œuvres laïques qui rassemblait des mouvements proches du Syndicat National des Instituteurs. Le Secrétaire d’Etat à l’Instruction publique et à la Jeunesse de septembre à décembre 1940 était le juriste Georges Ripert (1880- 1958) qui siégeait aussi au Conseil National de Vichy. Il avait créé le 20 octobre 1940 une Association Nationale des Œuvres scolaires et post-scolaires de l’Enseignement public proche du régime.

<sup>2</sup> Laurent Wetzel, *Les normaliens durant l’Occupation*, in “Nouvelle Revue d’Histoire”, n°74, septembre-octobre 2014, p.58-62.

Toutes les associations laïques devaient adhérer à une Fédération des Œuvres de l'Enseignement public contrôlée par le pouvoir. La Ligue de l'Enseignement qui avait mené le combat en faveur de la laïcité de l'école sous la III<sup>e</sup> République fut supprimée en juillet 1942.

Un débat s'instaura sur l'opportunité de créer un mouvement de jeunesse unique. Les "collaborationnistes" y étaient favorables, alors que Pétain et Lamirand, soutenus par l'Eglise mais aussi par la puissance occupante allemande s'y opposaient. Dès le 27 juillet 1940, Marcel Déat<sup>3</sup> avait demandé un parti unique et une seule organisation de jeunesse. Ancien député socialiste qui avait quitté la S.F.I.O. pour fonder un Parti Socialiste de France respectueux de la Patrie (1933), Déat (1894-1955) s'était engagé dans le pacifisme. Il avait soutenu la politique de Munich, son article "Mourir pour Dantzig" paru dans "L'Oeuvre" (août 1939) ayant un grand retentissement à la veille de la guerre. Fondateur du Rassemblement National Populaire (R.N.P.), il combattait l'inspiration maurrassienne et cléricale de Vichy. Son mouvement s'orienta vers le fascisme, Déat devenant Secrétaire d'Etat au Travail et à la Solidarité Nationale dans le gouvernement de Laval. Il s'est enfui à Sigmaringen en 1944 puis dans un couvent près de Milan où il est mort en 1955. La revendication d'une jeunesse unique était défendue par des intellectuels collaborationnistes au premier rang desquels figuraient Ramon Fernandez, Pierre Drieu la Rochelle et Robert Brasillach. Ramon Fernandez avait abandonné le marxisme pour le Parti Populaire Français (P.P.F.) de Jacques Doriot en 1937 dans l'espoir de s'immerger dans un univers plus authentique que celui des cercles littéraires. Ses obsèques (avril 1944) furent l'occasion d'une dernière réunion parisienne des intellectuels "collaborationnistes". Rédacteur en chef du journal d'extrême droite "Je suis partout", prisonnier de guerre, Brasillach avait été libéré à la demande de l'ambassade allemande à Paris en tant qu'intellectuel français susceptible d'aider la cause nazie. La conjugaison de la débâcle française et de la croisade antibolchévique provoquèrent son basculement dans le collaborationnisme. Antisémite tenace, Brasillach poursuivit ses attaques dans "La Révolution nationale". Il fut condamné à mort pour intelligence avec l'ennemi et fusillé (1945)<sup>4</sup>. Quant à Drieu la Ro-

<sup>3</sup> Jean-Paul Cointet, *Marcel Déat. Du socialisme au national-socialisme*, Paris, Perrin, 1998; Jean-claude Valla, *Les socialistes dans la collaboration. De Jaurès à Hitler*, Paris, Librairie nationale, 2006.

<sup>4</sup> Pierre Marie Domenach, "Je suis partout" (1930-1944). *Les maurrassiens de-*

chelle (1893-1945), ancien combattant de la Grande guerre, il était influencé par les expériences politiques et sociales du fascisme qu'il jugeait préférables au communisme soviétique. Proche d'Otto Abetz et directeur de la "Nouvelle Revue Française" (N.R.F.) sous l'occupation allemande, il se suicida en 1945<sup>5</sup>. L'Église catholique s'opposait par contre résolument à la Jeunesse unique avec le slogan: "Jeunesse unie au service du pays: oui. Jeunesse unique: non". Emmanuel Mounier défendait aussi le pluralisme dans l'unitaire, sans faire du totalitarisme (avril 1941). Le thème de l'unité dans la diversité finit par prévaloir au sein de la "révolution nationale". Pour être agréées, les associations de jeunesse devaient prouver leur capacité à assurer à leurs adhérents une formation physique, civique et morale. Leur organisation était soumise à l'approbation du Secrétariat Général. Vichy exerçait une censure vestimentaire sur la jeunesse, faisait la chasse aux feuilletons de midinettes. Les scouts, les Compagnons de France et le Centre protestant de la jeunesse furent agréés en juin 1941, les mouvements d'Action catholique le 17 décembre 1941.

La question de la jeunesse unique fut examinée par le Conseil National de Vichy en mars 1942, à la demande de Paul Marion qui en était un chaud partisan. Les membres du Conseil National étaient nommés par le maréchal Pétain et les partisans du pluralisme étaient largement majoritaires au sein de sa commission d'étude des questions de la jeunesse. On y trouvait Robert Garric, le général de La porte du Theil, Pierre Dunoyer de Segonzac et le général Lafond, responsable des scouts de France. Les collaborationnistes défendirent pourtant leurs positions pied à pied. Georges Pelorson dénonçait le paternalisme et le jeu clérical-réactionnaire du Secrétariat Général. La jeunesse était l'avenir de la Nation et elle ne pouvait être encadrée par la famille ou par l'école. Lamirand rétorquait que la solution de la crise de la jeunesse ne passait pas par l'Etat, mais par la famille, l'école et l'entreprise. "Vous voulez la réquisition des âmes, lançait le ministre de l'Instruction publique Jérôme Carcopino aux collaborationnistes; je ne l'admettrai jamais". Pétain trancha en faveur du pluralisme dans un discours rédigé par son conseiller René Gillouin et inspiré par Henri

*avant la tentation fasciste*, Paris, La Table ronde, 1973; Pierre Gillieth, "Je suis partout". *Anthologie (1932-1944)*, Paris, Auda Isarn ed, 2012.

<sup>5</sup> Pierre Drieu la Rochelle, *Textes politiques: 1919-1945*, par Jules Hervier, Paris, Ed. Krisis, 2010.

Massis, deux disciples de Maurras. Gillouin (1881-1971) était fonctionnaire à la préfecture de la Seine et conseiller municipal de Paris. Il fut un proche de Pétain de l'été 1940 à 1942 et ses écrits en firent un thuriféraire de la "révolution nationale". L'idée d'une "jeunesse d'Etat" fut rejetée. Le retour de Laval au pouvoir (avril 1942) et la nomination d'Abel Bonnard à l'Instruction publique relancèrent le débat. Georges Pelorson créa les "Equipes nationales" en attendant la formation d'un grand mouvement de jeunesse à l'échelle du pays. Les associations existantes durent se soumettre aux directives du Secrétariat Général, exclure les juifs et les étrangers. Elles prêtèrent serment de fidélité au maréchal et au chef du gouvernement au cours de cérémonies avec défilés organisées dans des stades sportifs. Les représentants des associations prirent Pelorson à partie (3 octobre 1942), lui reprochant de parler de "race" à propos de la "nation" française.

En 1943, Felix Olivier Martin s'efforçait toujours de constituer un mouvement de jeunesse unique. Un grand débat s'instaura à nouveau sur la formation politique de la jeunesse, l'écrivain Thierry Maulnier reprochant au Secrétariat Général de l'enfermer dans une enfance prolongée, au lieu de lui ouvrir les yeux sur la vie de la cité. En réalité, Thierry Maulnier était un des principaux disciples de Maurras. Certes, il avait soutenu les dictatures de Mussolini et de Franco pendant les années 1930 dans ses articles de "Candida" et de "La Revue universelle" et il avait signé le Manifeste des intellectuels pour la paix en Europe et la Défense de l'Occident (4 octobre 1935). Il s'était prononcé pour les accords de Munich en considérant les systèmes autoritaires comme le principal rempart contre la révolution communiste; mais s'il se fit le propagandiste de la "révolution nationale" de Vichy, il se tint en retrait des mouvements collaborationnistes. Ces derniers multipliaient les appels en faveur de la jeunesse unique, notamment Brasillach en 1944; mais les mouvements chrétiens persistaient dans leur hostilité à toute mainmise de l'Etat.

Le débat s'inscrivait dans la cadre plus vaste du passage à l'Etat milicien instauré par Laval en 1943. Les mouvements de jeunesse essayèrent d'échapper aux mailles du filet tendu par "Baldur von Pelorson". Certains d'entre eux s'unirent dans la clandestinité au sein d'un Conseil privé des grands mouvements de jeunesse. Après la guerre, Pelorson devint directeur de collection chez l'éditeur Robert Laffont. Il fonda les éditions Acropoles et publia sous le nom de Georges Bel-

mont des traductions de Beckett, Joyce et Miller<sup>6</sup>.

### 3. *L'École d'Uriage*<sup>7</sup>

Vichy entendait former les futurs cadres de la nation en dépouillant l'éducation nationale de l'émancipation des esprits qui était sa raison d'être. Les disciples de Maurras étaient plus présents dans les écoles de cadres de Vichy que dans les ministères de Vichy. L'École des cadres supérieurs de La Chapelle-en-Serval près de Senlis (fin 1941) se proposait la formation de jeunes "révolutionnaires" pour la collaboration avec l'Allemagne. L'École nationale des cadres civiques était installée près de Vichy au Mayet-de-Montagne. L'École d'Uriage créée dès juillet 1940 près de Grenoble par Pierre Dunoyer de Segonzac (1906-1968), rassemblait des militaires écœurés par la débâcle française et des représentants de mouvements de jeunesse. Ils considéraient tous qu'un travail éducatif était indispensable à l'aboutissement d'un esprit de revanche.

Officier de l'École militaire de Saint Cyr, Dunoyer de Segonzac appartenait à une génération qui souffrait de ne pas avoir été instruite des réalités humaines et sociales de son époque et qui avait perdu confiance dans un haut commandement militaire jugé incapable de s'adapter à la situation nouvelle. La défaite de 1940 et l'armistice l'avaient convaincu que le vrai combat passait par une certaine conception de l'homme. Il était persuadé que Pétain, l'homme de Verdun, permettrait le redressement de la France et il voulait donner à ceux qui n'acceptaient pas la défaite une motivation capable de les engager dans un processus de revanche. L'histoire d'Uriage fut vite marquée par la rupture avec les Chantiers de la Jeunesse et avec les Compagnons de France dont les méthodes paraissaient autoritaires et les orientations trop dépendantes de Vichy. Considéré avec méfiance par les autorités, Dunoyer de Segonzac (Le Vieux chef) put agir avec une liberté relative grâce à la protection de ses amis catholiques du Secrétariat Général à la Jeunesse. Uriage n'était pas un Sinaï où les élus recevaient la bonne parole après un "décrassage national". Ce n'était pas

<sup>6</sup> Georges Belmont, *Souvenirs d'Outre Monde*, Paris, Calmann Levy, 2001.

<sup>7</sup> Bernard Comte, *Une utopie combattante. L'école des cadres d'Uriage (1940-1942)*, Paris, Fayard, 1991; Pierre Bitoun, *Les hommes d'Uriage*, Paris, La Découverte, 1989.

non plus une abbaye de Thélème, où des intellectuels auraient joué les non conformistes à l'ombre de Vichy. Son originalité venait d'une confrontation totalement libre où rien n'était imposé si ce n'était un style de vie et de rapports humains. La conception de Dunoyer de Segonzac reposait sur trois idées maîtresses: la primauté du spirituel, le sens de l'honneur et le service de la patrie. Tout en se démarquant nettement du nazisme, Uriage semblait s'inspirer des Ordensburgen créés en Allemagne en 1936. Elle y voyait une transposition moderne des ordres de chevalerie médiévaux<sup>8</sup>.

Uriage était séduit par une forme de monachisme laïque mais avec une certaine nostalgie de la vie militaire et des mouvements de jeunesse de l'entre-deux-guerres. Les instructeurs maintenaient la cérémonie des couleurs et les chants privilégiaient le thème de la revanche: "Vous n'aurez pas l'Alsace et la Lorraine". De même, deux heures de travail manuel étaient exigées des stagiaires, une découverte de la vie quotidienne des villages environnants ainsi qu'un entraînement physique recherchant l'équilibre des activités corporelles et intellectuelles. La liturgie d'Uriage reposait sur le commandement, mais les rapports humains n'y avaient rien de totalitaire. Uriage n'était pas gêné par la "révolution nationale", mais en écartant les tentations fascisantes et "collaborationnistes". L'École créait même une manière d'être et un attachement à des valeurs qui conduisaient les plus fidèles à lutter contre le totalitarisme. Au lieu de s'en prendre à l'intelligence, Dunoyer de Segonzac sollicitait son concours pour former l'homme total. Cet épanouissement se réalisait dans une vie communautaire destinée à créer de nouvelles formes sociales. En politique, Uriage rejetait le nazisme, le communisme et la démocratie libérale. Sa critique de l'idéologie démocratique dénonçait un développement du culte de la médiocrité et le boycott des fortes personnalités dans un pays fait pour la grandeur.

La recherche d'une troisième voie prolongeait l'esprit des années 1930 et ses utopies satisfaisaient une jeunesse désorientée en des temps misérables. Les origines idéologiques d'Uriage puisaient dans un catholicisme social inspiré de Péguy, dans le personalisme d'Emmanuel Mounier et dans l'Action Française de Maurras. Mounier cherchait une voie médiane entre le conservatisme et le communisme. Bien que critique du libéralisme, il n'était pas marxiste. Son socia-

<sup>8</sup> Hubert Beuve Mery, *Vers le style du XX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Le Seuil, 1945.

lisme autogestionnaire s'inspirait de Proudhon. Il était anticapitaliste et antiparlementaire; mais son antifascisme s'était affirmé pendant la guerre d'Ethiopie et dans sa protestation contre la croisière franquiste. Persuadé de la nécessité de sortir des impasses de la III<sup>e</sup> République par une révolution spirituelle, Mounier estimait que l'individu des démocraties modernes devait prendre conscience de son appartenance à une communauté nationale ou religieuse pour devenir une personne à part entière. Le choc de la défaite de 1940 l'incita à en chercher les causes. La guerre était finie et l'Europe entrait dans l'ère totalitaire; mais le gouvernement de Vichy n'était qu'autoritaire et la liberté pouvait y trouver une place.

Les intellectuels de la revue "Esprit" qui avait repris sa parution en "zone libre" (novembre 1940-août 1941) apportaient aux militaires d'Uriage l'élément culturel dont ils avaient besoin et ouvraient un champ d'action à leur projet de communauté personaliste. Certes, les milieux proches de la revue "Esprit" avaient été unanimes pour condamner le régime de Vichy dès 1940; mais un point de désaccord subsistait sur une participation aux écoles de cadres du régime. Les uns considéraient que c'était lui apporter une caution, mais Mounier n'était pas de cet avis, la propagande de Vichy risquant d'avoir un impact sur un peuple français traumatisé par la défaite. Il imaginait qu'il serait possible de former autour de Pétain des cadres capables de combattre l'influence des Ultras et de l'Action Française<sup>9</sup>.

Lors d'un colloque (novembre 1940), Mounier et le philosophe Jean Lacroix critiquèrent si vivement le maurassien Henri Massis que celui-ci quitta Uriage avant la fin de la réunion. Massis s'était éloigné de la philosophie de Bergson pour fonder avec l'historien Jacques Bainville "La Revue universelle". Il entendait refaire l'esprit public menacé par l'Internationale de la révolution et il diffusait une critique littéraire et théologique qui s'en prenait aux fondements moraux de l'œuvre de Gide et de Proust. Massis avait dénoncé dès 1927 le poison de l'Orient comme une atteinte à la notion de personnalité, à l'identité spirituelle et morale de l'être ("Défense de l'Occident"). Il rencontra Mussolini, Franco et Salazar ("Chefs", 1939); mais il restait germanophile. A Vichy, il fit partie du Conseil National qui devait préparer une constitution et il rédigea le dernier message de Pétain.

<sup>9</sup> *Entretiens: 1926-1944 d'Emmanuel Mounier*, Edité par Bernard Comte et Yves Roullière, Presses Universitaires de Rennes, 2017.

Après l'incident du colloque d'Uriage, l'Action Française réagit dans un article "Mounier contre Barrès" et Mounier fut arrêté. Bien que croyant, le philosophe du personalisme s'opposa à la campagne néo-cléricale (Dieu à l'école) que son ancien maître Jacques Chevalier devenu ministre voulait promouvoir dans l'enseignement. Il s'emportait contre "l'infecte radio de Vichy" noyauté par les hommes de Laval et contre le "honteux statut des Juifs". Mounier lutta contre toutes les formes d'infiltration de l'esprit totalitaire en France. Il collabora à "Jeune France", une association patronnée par Lamirand qui prônait en "zone libre" la liberté de l'artiste, la gratuité de l'art et la dignité de la culture; mais son action fut dénoncée par la presse ultra de Vichy ("Je suis partout" et "L'Action Française") qui rejetaient le personalisme au nom de l'Ordre nouveau. Mounier était également vivement combattu par le cabinet du ministre de l'Intérieur Pierre Pucheu. En juillet 1941, il fut interdit de conférences à Uriage; en août, la revue "Esprit" cessa de paraître et le mois suivant Mounier dut quitter "Jeune France". Arrêté en janvier 1942 et incarcéré, il fut relaxé en octobre au bénéfice du doute. La revue "Esprit" survécut en 1943-1944, avec des congrès clandestins organisés par Henri Marrou, Jean Lacroix, André Mandouze et Hubert Beuve Méry.

A Uriage, l'abbé René de Naurois (1906-2006) dénonçait les pogroms, les tortures, le racisme et le totalitarisme. L'abbé avait fait plusieurs séjours en Allemagne à partir de l'été 1933 et s'était fait une idée de la perversité du régime nazi. fut exclus d'Uriage avec Mounier, suite à la visite de l'école par l'amiral Darlan (juin 1941). Il s'installa à Toulouse où il dénonça en chaire la dictature, le racisme et la soumission au mal. L'abbé de Naurois entra dans la Résistance (décembre 1941) où il fut l'un des fondateurs de "Témoignage chrétien". Poursuivi par la Gestapo, il passa en Espagne, puis en Angleterre et participa au débarquement de Normandie (juin 1944)<sup>10</sup>. A Uriage, des stages ouverts aux syndicalistes condamnaient le syndicat unique; mais l'école recevait des personnalités aussi diverses que Paul Claudel ou le comédien Olivier Hussenot. Elle accueillait des Eclaireurs israélites et deux musiciens juifs firent partie de son équipe pendant plusieurs mois. L'arrivée de Hubert Beuve Méry comme directeur des études d'Uriage nommé par vichy, contribua à une prise de conscience. Il rejoignit la Résistance en 1943 et fonda le journal "Le Monde" à la

<sup>10</sup> René de Naurois, Jean Chaunu, *Aumônier de la France libre. Mémoires*, Paris, Perrin, 2004.

Libération (décembre 1944<sup>11</sup>). Le 27 décembre 1942, Laval décida la fermeture d'Uriage. Dunoyer de Segonzac était passé dans la clandestinité (fin 1942) où il se livrait à des activités de contre-espionnage et de renseignement pour le compte des Alliés. Il se rendit à Alger début 1944 et commanda les Forces Françaises de l'Intérieur (F.F.I.) du Tarn<sup>12</sup>. Même si le passage à la Résistance ne se fit pas du jour au lendemain, la réponse d'Uriage ne fut pas celle de la "révolution nationale". Sans doute, Dunoyer de Segonzac lui empruntait-il un esprit élitiste et une discipline militaire; mais la création de "l'homme nouveau" supposait la libération du territoire national. Le "rocher de la fidélité française" cher à Mounier resta longtemps fidèle à Pétain avant de prendre conscience de la nécessité de prendre une autre voie. L'exercice de l'information pluraliste, activité bien difficile en régime de censure et de restriction de la communication, guida l'évolution d'Uriage. L'esprit critique conduisit Dunoyer de Segonzac du conformisme de 1940 à la dissidence morale de 1942. La perception progressive des contradictions de la situation amena l'équipe d'Uriage du refus initial de la victoire allemande à la critique du nazisme, à l'opposition au gouvernement collaborateur et enfin à la rupture ouverte avec le maréchal lui-même.

On peut expliquer le peu d'intérêt d'Uriage pour les modalités du futur régime politique par un dégoût du parlementarisme, réaction qui contribua à l'acceptation d'un régime d'autorité par des intellectuels humanistes. Mounier et l'équipe d'Uriage sous-estimaient la capacité de la démocratie libérale et du régime capitaliste à affronter la crise de la civilisation moderne; mais ils ne se rallièrent pas pour autant aux théories d'un régime autoritaire. La démocratie ne leur apparaissait pas comme une valeur maîtresse, au même titre que la liberté et la solidarité.

#### 4. Scoutisme, "Compagnons de France" et Auberges de Jeunesse au temps de Vichy

Vichy obligea le scoutisme français à s'unifier sous la direction du général Lafond (septembre 1940). Ses effectifs passèrent de 70 000 en 1939 à 250 000 en janvier 1943, pour retomber à 160 000 en 1944.

<sup>11</sup> H. Beuve Mery, *Vers le style du XX<sup>e</sup> siècle*, cit.

<sup>12</sup> Voir: Pierre Dunoyer de Segonzac, *Le Vieux chef. Mémoires et pages choisies*, Paris, Le Seuil, 1971.

Les scouts participèrent aux défilés patriotiques et aux cérémonies officielles, parvenant parfois à créer un mystique de la “révolution nationale”, comme à l’occasion du pèlerinage au Puy-en-Velay du 15 août 1942 qui réunit 12 000 participants; mais ils étaient interdits en “zone nord” occupée par l’Allemagne à cause de leurs aspects trop militaires. A partir de 1942, l’idylle entre le scoutisme et le gouvernement de Vichy fut sérieusement compromise. Le scoutisme n’était ni raciste, ni “collaborationniste”; il refusa la dissolution des Eclaireurs israélites (21 novembre 1942) et s’opposa à tout embrigadement de la jeunesse. Le gouvernement Laval plaça tous ses espoirs dans les “Equipes nationales” de Georges Pelorson. Mounier estimait que le scoutisme de Vichy avait remplacé la “dictature du bistro et du cinéma” par l’impérialisme du camping, du loisir folklorique et artisanal. L’amour de la nature s’était mué en “naturisme ingénu”. Le scoutisme de la “révolution nationale” croyait sauver la patrie par des feux de camp alors qu’elle souffrait d’anémie spirituelle. Il fabriquait de faux adolescents au lieu de former des jeunes conscients et responsables.

Le mouvement des “Compagnons de France” créé en juillet 1940 était ardemment pétainiste. Il fut fondé par Henry Dhavernas (1919-2009), un inspecteur des Finances d’esprit enthousiaste, catholique fervent, qui avait été secrétaire puis commissaire des Scouts de France avant la guerre. Le mouvement se proposait naïvement de mettre des “souliers aux pieds, du pain à la bouche et de l’espoir au cœur” des jeunes chômeurs, en leur donnant du travail et une formation professionnelle. Ces objectifs n’excluaient pas des intentions politiques et une mobilisation de la jeunesse au service de la “révolution nationale”. Les adhérents âgés de 16 à 30 ans portaient un uniforme, menaient une vie spartiate et s’adonnaient à la culture physique sous sa forme hébertiste. Leur répertoire était particulièrement fourni en chansons bucoliques.

Maurice Clavel fut le théoricien le plus averti de cette éducation physique, professionnelle, civique et morale qui affectionnait les causeries. Ancien élève de l’Ecole Normale Supérieure, Maurice Clavel fut appelé au Secrétariat à l’Instruction publique de Vichy par Pierre Boutang, un proche de Maurras. Déçu par cette expérience, il entra dans la Résistance en 1942. A la Libération, Maurice Clavel tenta de sauver Drieu la Rochelle et Robert Brasillach poursuivis pour crime de collaboration avec l’ennemi. Il adhéra ensuite au Rassemblement du Peuple Français (R.P.F.) de De Gaulle (1947) et entama une car-

rière de journaliste et d'écrivain. Après un stage probatoire, les Compagnons de France prononçaient un engagement. Ils travaillaient à la construction de routes, curaient des canaux, s'adonnaient à des travaux agricoles ou forestiers. En janvier 1943, on comptait 32500 compagnons. Ardemment pétainiste, le mouvement prit pourtant ses distances avec Vichy, notamment dans les éditoriaux d'Emmanuel Mounier qui paraissaient sans son hebdomadaire. Les compagnons condamnaient le gaullisme pour son indiscipline, mais lui reconnaissaient une générosité pleine de noblesse. Ils n'acceptèrent le Service du Travail Obligatoire (S.T.O.) en Allemagne qu'avec réticences, s'opposèrent à une organisation de jeunesse unique, combattirent le racisme et l'antisémitisme. La mauvaise gestion de l'organisation provoqua une crise du mouvement, Dhavernas et 400 responsables étant limogés en mai 1941.

Le Secrétariat Général à la Jeunesse de Vichy imposa aux compagnons la direction de Guillaume de Tournemire (1901-1970), un officier catholique qui avait été l'un des fondateurs des premières "maisons d'étudiants" à Paris (1940). A la tête des "Compagnons de France", Tournemire entendait ancrer solidement le mouvement dans "l'ordre national" pour éviter une dérive vers un "ordre européen". Les "collaborationnistes" critiquèrent cette orientation qui s'éloignait du totalitarisme et reprochèrent aux compagnons un relâchement de la discipline. Accusé d'être infiltré par des "agents de l'ennemi", le mouvement fut dissous par Laval (janvier 1944). Tournemire gagna le maquis où beaucoup de compagnons l'avaient d'ailleurs précédé. En mission en Algérie lors du débarquement anglo-américain (novembre 1942), Dhavernas s'engagea dans l'armée française et fit la campagne d'Italie (1943-1944). Il rejoignit le scoutisme après la guerre jusqu'en 1960.

Les Auberges de jeunesse étaient divisées entre celles d'obédience catholique et le Centre laïque renforcé en 1936 par le Front Populaire. L'esprit pacifiste y dominait largement. Dans les auberges implantées en pleine nature, les jeunes discutaient "art nouveau" et politique, révolution et vie quotidienne, paix et objection de conscience. Le mythe de la terre était au cœur des débats; mais les auberges étaient en crise, trop de jeunes les considérant comme de simples hôtels bon marché. Vichy fusionna les deux organisations catholique et laïque dans les "Camarades de route" (août 1941). Le nouveau mouvement était mal vu par l'Eglise, son libéralisme et son non conformisme l'exposaient

aux critiques des “collaborationnistes”. En fait, la fusion lui porta un rude coup et le nombre d’adhérents tomba de 10000 à 2000 seulement. Les auberges étaient mal entretenues, souvent difficiles d’accès en Auvergne, dans les Alpes et le midi méditerranéen. La Résistance récupéra rapidement nombre de ses adhérents et Vichy supprima le mouvement (15 août 1943).

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)  
Anno XII, n. 11, gennaio – giugno 2020, pp.157-173

## **Anton Semenovič Makarenko cento anni dopo. Attualità ed inattualità di un modello educativo**

Vincenzo Sarracino

*L'articolo propone una rilettura del modello pedagogico di Makarenko, assunto come "esempio" significativo per alcuni aspetti che lo rendono, nonostante appartenga al passato, se non unico, particolarmente interessante per ciò che propone e per ciò che è riuscito a realizzare.*

*The author takes into account Makarenko's educational model, considering it as a meaningful and particular educational example, though it belongs to a past historical context, thanks to its proposals and to its results.*

*Parole chiave: Educazione, Scuola, Politica, Unione Sovietica, Makarenko*

*Key-words: Education, School, Politics, Soviet Union, Makarenko*

### 1. *Una necessaria premessa*

Affermare che un modello pedagogico, pensato e sperimentato un secolo fa in un Paese arretrato come l'Ucraina, in via di ampia trasformazione (anzi, di capovolgimento totale delle sue condizioni di vita fin ad allora legate alla permanenza e alla staticità, condizioni che potrebbero dirsi ancora feudali nella famiglia, nel lavoro, nei rapporti sociali ed affettivi), possa dirsi ancora attuale, può sembrare anacronistico, sia per il lasso di tempo trascorso<sup>1</sup>, sia per i molteplici cambia-

<sup>1</sup> Ci si riferisce, in particolare, alla caduta definitiva di alcune speranze di realizzazione di "socialismi dal volto umano" in tutti i Paesi dell'Est europeo, così come a Cuba e nella Cina "comunista", alla caduta del "Muro" di Berlino nel 1989 e alla conseguente riunificazione delle due Germanie, da un lato, e alla dissoluzione dell'URSS, dall'altro, sia dal punto di vista politico che da quello militare e scientifico (esempio ne sono il disastro di Chernobyl, le continue crisi della MIR, l'orrore del Kursk, etc.); ci si riferisce, ancora, alla dissoluzione di quasi tutti i Paesi dell'Est europeo che, sotto la spinta di non sopiti rancori politici, culturali e soprattutto etnici, hanno dato vita (o tentano di dar vita), ancora oggi in maniera più o meno cruen-

menti nel frattempo intervenuti in ogni settore della vita, degli usi e costumi, della scienza e della tecnica.

Eppure un “modello” è tale solo se può dirsi che esso è stato (o che ancora è) un “esempio” di cui tener conto, almeno per alcuni aspetti che lo rendono, se non unico, particolarmente interessante per ciò che propone e per ciò che è riuscito a realizzare.

Ebbene, è questo il caso della pedagogia di Makarenko che, pur essendo stata ideologica, partigiana si potrebbe dire, per la scelta dei suoi fini ed obiettivi (formazione sociale prima ancora che individuale; formazione politica secondo un modello ben definito, cioè il marxismo nella versione leninista; adozione di un metodo di lavoro collettivo, direttivo e gerarchico; accettazione di una “disciplina cosciente”), un modello, quindi, adultocentrico e magistrocentrico che conserva, a tutt’oggi, elementi di coesione interna di tipo politico e sociale, senso di appartenenza, forza caratteriale, riconoscimento del valore di uno Stato – la Patria Sovietica – impegno ad agire, ed a farlo insieme agli altri, conserva a tutt’oggi tratti di fascino e di attrazione evidenti e consolidati.

Il “modello” al quale ci stiamo qui riferendo, cento anni dopo la sua prima applicazione (1920, in Ucraina, all’inizio della Rivoluzione Bolscevica), è quello descritto da A. S. Makarenko soprattutto nella sua opera principale, cioè, ne *Il Poema Pedagogico*, racconto-saggio, di natura educativa, nel quale si narra di una complessa “formazione” di giovani sbandati (svantaggiati economicamente, socialmente, co-

ta, a una miriade di staterelli etnicamente omogenei: le repubbliche baltiche, la Cecchia, la Slovacchia, le repubbliche ex-jugoslave, la Cecenia, la Georgia, etc.; ci si riferisce, infine, alle enormi rivoluzioni tecnologiche e commerciali (basti pensare a Internet e ai Social, da un lato, e allo sviluppo delle Borse e del mercato globale, dall’altro) e alle numerose ed enormi migrazioni di popolazioni che hanno finito per mutare idee, convinzioni, scelte, modi di essere e di vivere la vita, spesso incattivendola nei confronti degli stranieri e dei diversi. Tali stravolgimenti non si sono risolti, infatti, solo in geografiche correzioni sulle “cartine”: quasi tutti i partiti comunisti europei, sia dell’est che dell’ovest, sono scomparsi o si sono trasformati, in seguito al fallimento del modello di “Stato guida” prefigurato nel *Poema pedagogico*: quell’URSS, cioè, indicata dal pedagogista ucraino come la terra dell’emancipazione economica, sociale, politica e culturale, come il luogo della formazione dell’*homo novus*, del “comunista” come metafora della redenzione umana su questa terra.

gnitivamente, affettivamente) che l'educatore porterà a maturazione per anni in una "colonia"<sup>2</sup>, situata presso la città di Poltava, non molto distante da Karkov e, poi, in altri luoghi del Paese, come a Kuriag, un vecchio monastero, tra difficoltà di ogni tipo: mancanza di cibo, freddo, iniziale assenza di regole condivise, analfabetismo, complicazioni di metodo con la "pedagogia di regime", quella stessa che egli definirà con l'espressione "Olimpo pedagogico".

Insomma, il lavoro di Makarenko avrà luogo tra insuccessi e, poi, successi, tra scacchi e riprese, tra convincimento che ogni giovane, anche il più "scadente", può essere educato (perché l'educazione è di per sé il tratto distintivo di ogni essere umano, quel tratto, anzi, che mette in condizione il "cucciolo dell'uomo" di fare il salto di qualità rispetto ad ogni altra specie animale presente sul Pianeta) e la delusione finale di un lavoro non apprezzato dagli apparati di partito.

L'educazione, ad ogni modo, può battere la *routine*, è lo strumento che aiuta la scelta di giovani impegnati ad essere cittadini di una nuova realtà che si andava costruendo e che, miticamente, "educava" la stessa politica ed i politici a lottare insieme per un mondo migliore, allietato all'orizzonte dal "Sol dell'avvenire" e dalla certezza che uniti si vince. "Lavoratori di tutto il mondo unitevi" era la frase chiave per abbattere le barriere e le divisioni di classe e di ceto e per rendere il lavoro sempre più umano e dignitoso.

Fin qui un *incipit*, una breve indicazione dell'esperienza educativa dell'allora "giovane maestro" di Bielopol, poi "direttore di scuola".

Ma procediamo con ordine, riprendendo la domanda iniziale: perché riproporre come attuale la pedagogia di un autore a distanza di un secolo, soprattutto considerando, come vedremo, che lo "sfondo integratore" che lo permeava, lo fondava e lo sorreggeva, è stato demolito

<sup>2</sup> Colonia penale, cioè luogo per i giovani disadattati e perfino delinquenti, incappati nelle maglie della legge. Si tratta, cioè, dei cosiddetti "besprizornye", ragazzi, come si è già detto, traviati e sbandati che Makarenko decide di recuperare ad una vita che valesse la pena di essere vissuta ed a una società che li ritrovasse, cambiati nella pelle e nella mente, nella preparazione culturale e politica (Cfr. R. Marsicano, *Anton Semenovyc Makarenko. L' "uomo nuovo" per una "società nuova"*, in L. Ariemma, V. Sarracino, *Pedagogia e società. Autori e modelli educativi tra Ottocento e Novecento*, Barletta, Cafagna editore, 2016, pp 71-91).

dalla Storia, rivedendone in buona parte ideali, obiettivi, metodi e procedure?

Ebbene, per dare una risposta convincente, racconteremo l'avventura educativa a Poltava ed a Trepke e, poi, a Kuriag, mettendo in evidenza i punti fermi del suo modello, non trascurando, tuttavia, le critiche che sono state avanzate, sia rispetto alle teorie pedagogiche che fanno da *background* alla sua esperienza, sia rispetto ai metodi ed ai mezzi prescelti ed adoperati che, oggi, potrebbero essere considerati troppo autoritari ed ideologici.

Ecco la sintesi critica del suo scritto principale, articolato in tre volumi<sup>3</sup>, che riteniamo tuttora degno di attenzione e di cura, sia nella dimensione diacronica, sia in quella sincronica.

## 2. *Il Poema Pedagogico e la sperimentazione del "modello"*<sup>4</sup>

Anton Semënovic Makarenko muore a Mosca nel 1939<sup>5</sup>, mentre faceva ritorno da una conferenza da lui tenuta sui problemi dell'educazione: negli ultimi tempi, infatti, la sua attività principale consisteva, da un lato, nel dare organicità e sistemazione teorica alle sue molteplici e, certamente, in molti casi, "irripetibili" esperienze educative e, dall'altro, nel farne conoscere i risultati ad un pubblico sempre più vasto di addetti e di non addetti ai lavori (nelle scuole, nelle fabbriche, nelle cooperative, alla radio).

Il primo riuscito tentativo di sistemazione dell'attività formativa pratica era, infatti, cominciato tra gli anni 1925-1927 con la stesura del *Poema pedagogico*, ultimata nel 1935.

Non bisogna dimenticare, tuttavia, che l'obiettivo principale dell'

<sup>3</sup> Ci si riferisce alla edizione italiana del *Poema* pubblicato dagli editori Riuniti (Roma, 1977).

<sup>4</sup> Le note rimandano, in buona parte, al volume di V. Sarracino, *Il Poema Pedagogico di Makarenko*, Napoli, Liguori, 2000.

<sup>5</sup> Makarenko nacque a Bielopol presso Poltava, in Ucraina nel 1888. Suo padre era verniciatore nelle officine ferroviarie di Poltava. Diventato maestro a 17 anni, insegnò prima a Krinkuv e poi a Dolinskaia, un villaggio sperduto nella steppa. Nel 1917 si laureò presso l'Istituto Pedagogico di Poltava e successivamente venne incaricato della direzione di una delle scuole della città.

educatore ucraino non era soltanto quello di propagandare le sue esperienze educative, quanto piuttosto quello di perfezionare un *modello pedagogico* con valenza fortemente politica che, “trasferito” sia pur con i naturali e opportuni accorgimenti in situazioni diverse, potesse concorrere proficuamente alla costruzione dell’*uomo nuovo sovietico*, del perfetto cittadino comunista, così come, in tempi storicamente diversi, in Inghilterra si era pensato e si erano dettati i presupposti per la formazione del perfetto *gentleman* e in Italia, in epoca ancora meno recente, del perfetto “cortegiano” o del Principe machiavelliano.

Quindi, come scriverà Mario Alighiero Manacorda, bisognava formare, “... un uomo educato con dottrine non oziose, con occupazioni non stupide, capace di uscire dalla ristretta cerchia di un lavoro diviso. Questo è il tipo di un uomo onnilaterale che Marx propone, superiore all’uomo esistente, tanto quanto la classe operaia sarà posta al di sopra delle attuali classi superiori e medie dall’unione di lavoro e istruzione... E a questi uomini nuovi, non integrati o sussunti sotto rapporti limitati, nessuna morale di gruppo detterà i suoi imperativi unilaterali e contrastanti con quelli di altre morali, né la morale sarà contestata dalla ‘cugina’ economia o da altre sfere dell’umano operare. Il che non vorrà certo dire l’esistenza di individui e società senza conflitti, ma piuttosto una loro vita in cui i conflitti, e le scelte che essi comportano, implicano una volontà libera da soggezioni particolari”<sup>6</sup>.

Ecco perché gli stessi esempi di *gentleman* o di “giovin signore” non possono reggere alla forza dell’obiettivo makarenkiano dell’edificazione dell’*homo novus* dello stato socialista.

Essi si distinguono sia dal punto di vista *politico-pedagogico* (l’educazione, per Makarenko, anche se realizzata in piccole comunità di svantaggiati, come di fatto avviene nel suo caso, in teoria va rivolta a tutti; in tal senso la sua azione è prettamente collocata sul piano sociale, come educazione di massa, del “cittadino” sovietico, laddove le figure del *gentleman*, del “cortegiano”, in altri contesti dell’“umanista” o del “precettore”, sono di tipo “elitario” e circoscritto ad alcune classi sociali), sia per motivi *storico-politici* (l’esperienza makarenkiana si

<sup>6</sup> M. A. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, Roma, Editori Riuniti, 1971, pp. 67-70.

svolge durante il particolare clima della prima fase di sviluppo della Rivoluzione bolscevica in una regione come l'Ucraina, tra l'altro, con forti contrasti interni, con vocazione autonoma e con alte punte di "controrivoluzione bianca", colpita nel 1920 dalla carestia, dal banditismo, dalle distruzioni della guerra e dall'occupazione tedesca), sia ancora per motivi *pedagogico-didattici* (gli obiettivi makarenkiani partono dalla limitata "rieducazione" di ragazzi abbandonati per indirizzarli verso traguardi via via più ampi, verso le prospettive di sviluppo, come egli le chiama, delle mete formative volte al futuro).

"Quando cominciai il mio lavoro nella colonia, scrive Makarenko, credevo di avere dinanzi a me un piccolo problema: raddrizzare le anime di questi trasgressori della legge, curarli, *mettere le toppe* sui guasti del loro carattere, guidarli allo scopo più modesto dell'uomo: condurre alla buona, cioè, una vita di lavoro. Di più non pretendevo. A mano a mano che lavoravo e che cresceva e si arricchiva il mio collettivo, gradatamente aumentai le mie esigenze verso me stesso e verso il collettivo". L'obiettivo dell'educazione di soggetti svantaggiati (da lui, del resto, sempre considerati normali a tutti gli effetti), un obiettivo che oggi definiremmo principalmente psicopedagogico, diventa soprattutto educazione sociale rivolta alla creazione di coscienze comunitarie, capaci di trasformare la realtà a partire dall'esistente.

Non il semplice obiettivo della trasmissione culturale, egli si prefiggeva, infatti, ma quello della trasformazione della società intera attraverso la costruzione di soggetti nuovi, alla cui nascita e sviluppo non potevano non concorrere tutte le forze vive della comunità, in un "collettivo" di idee e di pratica di lavoro (la scuola, innanzitutto; ma insieme ad essa le altre componenti vitali del Paese, dal partito-guida alle associazioni giovanili culturali ed educative, dai sindacati dei lavoratori alle famiglie, agli altri corpi sociali, economici e politici).

C'erano nell'URSS, durante la fase in cui si gettavano le basi del socialismo assai più che nei momenti successivi, una tensione morale, un'adesione agli ideali preposti allo sviluppo sociale, che si riflettevano, appunto, nel "modello" di Makarenko. Il collettivismo era la grande risposta al passato russo e al presente del mondo borghese, che nasceva da una vita irta di difficoltà, di miserie, costellata di contraddizioni e di avvenimenti drammatici in cui erano coinvolti educatori ed

educandi, lavoratori e dirigenti del settore educativo, come tutta la società<sup>7</sup>.

“All’indomani della rivoluzione e durante la guerra civile, scrive R. Villari, la Russia si trovò in condizioni economiche spaventose. La guerra, la crisi rivoluzionaria e il blocco imposto dagli alleati provocarono nel Paese una tremenda carestia che costò milioni di morti. Il governo sovietico cercò di far fronte alla crisi con misure di controllo economico che miravano a mantenere in efficienza l’attività industriale, ad assicurare il rifornimento dei prodotti alimentari ed evitare successive sperequazioni nella distribuzione dei prodotti. Il ‘comunismo di guerra’ (così fu chiamato questo insieme di provvedimenti) non s’ispirava ad un disegno di socializzazione dell’economia ma ad una politica economica del tipo di quella attuata in Germania durante la guerra. Gli interessi privati furono subordinati alle necessità della lotta contro l’intervento straniero e della resistenza all’attacco dei controrivoluzionari: furono quindi autorizzate requisizioni di prodotti agricoli, fu istituito il monopolio statale del commercio del grano e furono nazionalizzate quelle industrie che operavano nel settore della produzione bellica”<sup>8</sup>.

Era necessario, perciò, puntare su tale tensione morale, sull’impegno collettivo per fare grandi balzi in avanti. Una nazione in crisi non poteva non fare affidamento su tutte le sue risorse umane e materiali, sociali e politiche, compresa la scuola e le altre istituzioni educative, per contribuire a realizzare quello sforzo produttivo, sociale, economico e culturale, non solo capace di stare al passo con le società occidentali avanzate, ma per essere, in un tempo relativamente breve, il paese-guida della rivoluzione socialista. La rivoluzione era avvenuta, di fatto, contrariamente alle ipotesi dei teorici<sup>9</sup>, in un paese arretrato, in condizioni non mature per il socialismo, con una scarsa presenza ope-

<sup>7</sup> G. Bini, *Al centro la comunità*, in “Riforma della scuola”, 1969 (1), p. 7; cfr. B. M. Bellerate, *Educazione e politica da una prospettiva storica*, in “Orientamenti Pedagogici”, 1976 (1), pp. 9-30.

<sup>8</sup> R. Villari, *Storia contemporanea*, Bari, Laterza, 1972, p. 436.

<sup>9</sup> Secondo l’ipotesi di Marx, la rivoluzione socialista si sarebbe dovuta realizzare nei paesi economicamente progrediti. Il sistema di vita borghese sarebbe stato sconfitto dall’estensione dell’industria e dalla proletarizzazione dei lavoratori.

raia e una moltitudine di kulaki (piccoli proprietari contadini, egoisti e conservatori).

Infatti, la “civiltà sovietica come è oggi organizzata è il risultato di una socializzazione dei mezzi di produzione attuale attraverso una rivoluzione che ha operato in condizioni storiche determinate: non su una società capitalistica a uno stadio avanzato di industrializzazione (secondo il processo pensato dall’ideologia della rivoluzione) ma su una società arretrata a struttura prevalentemente agricola e feudale. Il proletariato industriale nel 1917 era il 5% della popolazione contro l’80% della massa contadina. La rivoluzione è avvenuta secondo la prospettiva politica di Lenin, cioè sulla base dell’alleanza tra il proletariato e gli strati sociali più oppressi (i contadini), e con un rafforzamento della direzione del partito politico in rapporto alle organizzazioni di base”<sup>10</sup>.

Di qui la necessità di intensificare la lotta, di serrare le fila per far fronte ai nemici interni ed esterni, per promuovere lo spirito di sacrificio e di cooperazione tra i contadini, per far giungere l’istruzione tra le masse degli oltre 100 milioni di analfabeti, per partire dalle acquisizioni della cultura precedente e metterle al servizio della nuova società emergente.

Da un lato, quindi, l’enorme sforzo di un Paese immenso in crisi per fornire una base di partenza a tutti i cittadini con intense, massicce campagne di alfabetizzazione di massa e, dall’altro, la necessità di piani pluriennali di sviluppo produttivo: un Paese che non poteva permettersi il lusso di distruggere quanto già acquisito sul piano conoscitivo dalla precedente classe dirigente ma che, al contrario, doveva far leva sulla classe docente per trasmettere a più vasto raggio il patrimonio culturale tra la gente.

“Mai come alla vigilia della rivoluzione del 1917 le prospettive dell’istruzione in Russia erano parse più brillanti. Ma il problema restava immenso. I Russi avevano bisogno di addestramento in ogni campo, ma soprattutto di saper leggere e scrivere ... alla vigilia della Rivoluzione di Ottobre più di metà dell’intera popolazione era ancora

<sup>10</sup> Aa.Vv., *Educazione e filosofia nella storia delle società*, Bologna, Zanichelli, 1980, vol. 3, p. 716.

analfabeta”<sup>11</sup>.

Lenin scriveva in quei giorni: “In nessun luogo le masse popolari sono così interessate alla vera cultura come da noi; in nessun luogo, in nessun paese, il potere dello Stato si trova nelle mani della classe operaia che, nella sua massa, comprende perfettamente la sua mancanza, non dirò di cultura, ma di istruzione; in nessun luogo essa è pronta a fare, e fa, per migliorare la sua situazione in questo campo, sacrifici così grandi come nel nostro paese”<sup>12</sup>.

Sullo stesso tema il rivoluzionario sovietico dichiarava al Primo Congresso Panrusso dell’8 ottobre 1920 che “il marxismo si era conquistata la sua importanza storica mondiale, come ideologia del proletariato, perché non aveva respinto le più preziose conquiste dell’età borghese ma al contrario aveva assimilato e rielaborato tutto ciò che vi era di pregevole nello sviluppo durato più di due millenni, del pensiero e della cultura”<sup>13</sup>.

Makarenko era perciò pienamente consapevole che le conoscenze acquistate dalle precedenti classi al potere, le acquisizioni scientifiche e tecniche, rappresentavano tanto più una base indispensabile in quanto potevano essere padroneggiate ed approfondite, sviluppate e indirizzate a fini produttivamente sociali e collettivi dalle classi popolari alla guida del paese. Non si trattava più, in altri termini, di distribuire la scienza in pillole a pochi ma di fornire alle masse un’educazione scientifica, capace di trasformare la vecchia mentalità individualistica e borghese, di mutare atteggiamenti sociali e modelli di comportamento radicati nelle coscienze e negli aspetti psicoculturali degli individui.

Si capisce, quindi, già da queste brevi note introduttive, perché la pedagogia di Makarenko conserva alcuni principi tuttora attuali. Essa vale la pena di essere conosciuta perché vive il clima di un evento,

<sup>11</sup> N. V. Rjasanovskij, *Storia della Russia*, Milano, Garzanti, 1967, p. 501.

<sup>12</sup> V. Lenin, *Pagine di diario*, gennaio 1923, in L. Lombardo Radice, *Introduzione* a A. S. Makarenko, *Poema Pedagogico*, cit., p. 5. Questo è fondamentale per testimoniare come, secondo lo stesso Lenin, l’estremismo dovesse prevalere e come si dovesse tener conto dei progressi strutturali ottenuti dalla cultura borghese.

<sup>13</sup> In D. Bertoni Iovine, *Presenza della Pedagogia socialista nel pensiero contemporaneo*, in “Belfagor”, 1966 (4), pubblicato in *Principi di pedagogia socialista*, Roma, Editori Riuniti, 1977, p. 101.

come l'epopea rivoluzionaria che segue alla conquista del *Palazzo d'inverno*, irripetibile come lo sono le sue esperienze educative, ma anche perché essa diventa un modello di pratica educativa in alternativa alle sperimentazioni attive americane ed occidentali.

### 3. Attualità ed inattualità del modello

L'attualità di Makarenko, d'altra parte, o meglio l'importanza di una riconsiderazione della sua pedagogia e dei suoi metodi didattici fuori della Russia sovietica, può essere oggi giustificata anche dal fatto che siamo ormai lontani dalla sua nascita, per cui, con il passar del tempo, è più facile considerare i pro e i contro di un'esperienza, non collegandola *a priori* a radici ideologiche e di parte.

Ciò vale specialmente per il nostro Paese.

Le prime conoscenze del pedagogista sovietico, infatti, in lingua italiana, vengono fornite da Luigi Volpicelli, pedagogista romano, solo nel 1950<sup>14</sup> e in quegli stessi anni ne vengono pubblicati i primi scritti. Nel 1950 compare la traduzione dei "Consigli ai genitori", mentre nel 1952 le edizioni di Rinascita presentano in un unico volume la più famosa delle opere di Makarenko: il *Poema pedagogico*; nel 1955 vede la luce *Bandiere sulle torri*, in cui è descritta l'esperienza della Comune Dzerzinskij. Negli stessi anni, tra il 1952 e il 1955, compaiono i primi saggi critici di autori italiani sulla base delle conoscenze acquisite fino ad allora<sup>15</sup>.

Si tratta, per lo più, di scritti di cattolici che spesso non avevano avuto l'opportunità di conoscere meglio, con l'uscita dei saggi successivi, per esempio, gli ideali del pedagogista sovietico (anche per la scarsa conoscenza che se ne aveva in Italia) e lo attaccano soprattutto sul piano ideologico, caricando alcuni aspetti della sua pratica educativa, che certamente anche noi non possiamo condividere: l'estremizzazione delle posizioni ideologiche, l'eccessivo militarismo delle sue organizzazioni giovanili, una certa retorica della Patria e della ban-

<sup>14</sup> L. Volpicelli, *Storia della scuola sovietica*, Brescia, La Scuola, 1950.

<sup>15</sup> M. Casotti, *Makarenko e la pedagogia*, in "Pedagogia e vita", Brescia, novembre 1953 (1), pp. 1-18; G. Catalfamo, *Pedagogia contemporanea e personalismo*, Roma, Armando, 1955.

diera, la spinta staliniana all'obbedienza per l'obbedienza, la noncuranza, quasi la derisione, per chi è diverso perché cristiano, l'eccessiva richiesta di scelte sociali contrastanti con i desideri e le motivazioni della persona.

La loro critica, tuttavia, contrariamente a quanto avviene negli stessi anni negli scritti di alcuni laici come L. Borghi<sup>16</sup> e A. Visalberghi<sup>17</sup> (o di alcuni estimatori come D. Bertoni Iovine<sup>18</sup> e L. Lombardo Radice<sup>19</sup>, che pur ne sottolineano i limiti e le carenze) si riduce quasi sempre ad attacchi ideologici contro l'Unione Sovietica ed ai partiti comunisti e socialisti<sup>20</sup>.

In seguito, anche per la pubblicazione di altri saggi del pedagogista sovietico in lingua italiana, e per la comparsa di monografie e di articoli di grosso impegno critico<sup>21</sup>, il contrasto ideologico – forse anche dovuto al diverso clima politico – viene attenuandosi, facendo posto al semplice produttivo confronto dialettico tra posizioni diverse.

L'attualità della pedagogia di Makarenko, ad ogni modo, consiste, al di là della radice ideologica e politica e della matrice rivoluzionaria,

<sup>16</sup> L. Borghi, *Il pensiero pedagogico italiano nei suoi rapporti con le maggiori correnti pedagogiche del mondo contemporaneo*, in "Scuola e città", 1952 (11); dello stesso autore, *Educazione e sviluppo sociale*, Milano, Ave, 1955.

<sup>17</sup> A. Visalberghi, *Emulazione e dinamica di gruppo*, in "Scuola e Città", 1953 (9).

<sup>18</sup> D. Bertoni Iovine, *La pedagogia di Makarenko*, in "Belfagor", 1955 (4), pp. 405-447.

<sup>19</sup> L. Lombardo Radice, *Introduzione a Poema pedagogico*, Roma, Editori Riuniti, 1966, pp. 9-34; dello stesso autore il saggio *A. S. Makarenko*, in Aa.Vv., *Scuola e pedagogia nell'URSS*, Associazione Italia – URSS, Atti del convegno di Siena, 1951.

<sup>20</sup> Scriveva B. Suchodolski in Polonia nel 1959, anno in cui pubblicava a Varsavia il suo *Trattato di pedagogia*: "Makarenko..., superato il culto di un individualismo antisociale ed opponendosi ad un rigorismo collettivista insensibile al valore della persona umana, ci fornisce l'esempio di un tipo di educazione individualista e collettivista nel medesimo tempo, come reale e concreta educazione dell'uomo, il quale partecipi all'edificazione di un giusto ordinamento di vita comunitaria" (B. Suchodolski, *Trattato di pedagogia*, tr. it., Roma, Armando Editore, 1964, p. 95).

<sup>21</sup> Ci si riferisce, tra l'altro, particolarmente alla monografia di P. Braidò, *Makarenko*, Brescia, La Scuola, 1959, agli articoli di B. M. Bellerate, in "Orientamenti Pedagogici", SEL, 1966 (4-5-6), 1969 (6), 1970 (1-4) e di G. Bini, V. Mascia e B. M. Bellerate, in "Riforma della scuola", Roma, 1969 (1).

nella forza di trasformazione che ha saputo realizzare nei suoi “coloni-sti”, in quella che potremmo definire la concretezza del metodo e delle tecniche connesse agli obiettivi, alla certezza degli ideali, alla consapevolezza da parte dei soggetti di poter concorrere alla realizzazione di qualcosa di nuovo e di grande: la creazione di una nuova società, diversa dal passato, alla ricerca di una “umana” felicità, basata sullo “sforzo”, sulla rivalutazione del lavoro produttivo, sulla responsabilità personale e collettiva<sup>22</sup>.

La pedagogia di Makarenko è perciò quella che potremmo definire, con Bruno M. Bellerate, dell'*utopia realizzabile*. “Ogni educatore è innanzitutto un uomo, scrive il pedagogista salesiano, ed ogni uomo, di fatto, trascorre la sua vita tra uno scacco e l'altro o, positivamente, tra un successo e l'altro: ora del passato (più che del fuggevole presente) sul futuro, ora di questo su quello. Dipenderà concretamente dal singolo il valutare in un modo o nell'altro gli avvenimenti e l'inserirsi, di volta in volta, nel gruppo di coloro che li subiscono o di coloro che cercano di padroneggiarli, anche di rivoluzionarli. La scelta sarà condizionata da quella valutazione e questa sarà fatta in base ad un ideale, ad una utopia più o meno profondamente conosciuta”<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> L'ideale makarenkiano della realizzazione della società socialista non si è, purtroppo, ancora realizzato; in URSS c'è ancora molta strada da fare sul piano delle libertà politiche e civili dei cittadini e della loro felicità individuale, ma è innegabile la trasformazione di quel Paese dalle condizioni medioevali in cui lo avevano mantenuto gli zar a quelle di oggi, anche se ancora carente di quelle garanzie di libertà di cui godono molti cittadini europei. D'altra parte, un modello di socialismo, da realizzare non deve necessariamente guardare all'URSS o ad altri paesi del “socialismo reale”; il socialismo può meglio svilupparsi e realizzarsi tenendo presenti esigenze e bisogni della gente, in una ricerca costante, continua e progressiva.

<sup>23</sup> L'utopia è un concetto oggi polivalente. Ha mantenuto il senso di sogno irrealizzabile e di chimera che svanisce al quotidiano contatto con la realtà ma ha anche acquisito il significato di “ciò che si vuol realizzare o, almeno, si ritiene e si spera che sia realizzabile”. Si è giunti così alla distinzione del Bloch tra *utopia astratta e utopia realizzabile* (cfr. in proposito E. Frauenfelder, *La Città del Sole di Frà Tommaso Campanella. Pedagogia utopistica o utopia pedagogica?*, Napoli, Ferraro, 1981 e T. Tomasi, G. Genovesi, *L'educazione nel paese che non c'è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in Utopia*, Napoli, Liguori, 1985). In questo caso, pur contrapponendosi ancora al dato esistente come suo superamento, l'utopico diventa l'anima, la molla del dinamismo operativo, proteso verso il progresso, verso il futuro (B. M.

Quando, infatti, ha inizio nel 1920 la prima significativa esperienza educativa dell'allora poco più che trentenne educatore sovietico nella colonia di Poltava, su incarico dell'Ufficio Provinciale dell'Istruzione popolare, pochi ne avrebbero sottoscritto l'esito positivo: si sarebbe trattato, in verità, di dare garanzia di riuscita, allora, ad una vera e propria utopia, intesa nel significato di ciò che si può attuare o meglio di quello che si spera che si avveri. D'altro canto, le condizioni negative di partenza erano tali e tante che sperare nella riuscita poteva significare essere tacciati di astrattezza e di faciloneria. L'avventura cominciava con un educatore e pochi collaboratori inviati in un bosco sperduto, lontano dalla città<sup>24</sup>, con assoluta mancanza di mezzi, anche di prima necessità, ad occuparsi di gruppi di giovani sbandati da rieducare e da reinserire nella società civile e nel mondo del lavoro: ladri, assassini, ubriachi, la peggiore feccia della società.

#### 4. *La difficoltà di proporre un metodo*

In questa sede, tuttavia, c'interessa discutere, non tanto della validità di Makarenko e del suo modello in generale, quanto piuttosto di riproporre alla attenzione del lettore quella che è considerata la sua opera di maggiore impegno: il *Poema pedagogico*.

L'inizio dell'azione del "poema" si presenta alquanto arduo e difficoltoso: nei confronti dei primi "colonisti" a niente servono, infatti, gli sforzi dell'educatore ucraino e la sua conoscenza della pedagogia.

"I primi mesi della nostra colonia, se furono per me e per i miei compagni mesi di disperazione e di inutili sforzi, furono anche mesi di ricerca della verità. In tutta la mia vita non ho mai letto tanti libri di pedagogia come nell'inverno del 1920"<sup>25</sup>.

E più avanti, egli precisa, che "il risultato più importante di quelle

Bellerate, *Tra realtà e utopia*, in "Riforma della scuola", 1969, (1), p. 13) Cfr. in proposito anche: G. Balduzzi, *Creatività, utopia e progettazione esistenziale*, comunicazione al Convegno Nazionale dell'AS.PE.I. sul tema *Creatività ed educazione* (Siena, 12-14 ottobre, 1981).

<sup>24</sup> La colonia Gorkij sorgeva a 6 Km. da Poltava, in mezzo ad una radura circondata da pini, tra un villaggio di kulaki e lo stradone che portava a Kharkov.

<sup>25</sup> A. S. Makarenko, *Poema Pedagogico*, cit., vol I, p. 48.

letture fu l'opinione... che nelle mie mani non avevo nessuna scienza, nessuna teoria, e che la teoria bisognava estrarla da tutta la somma dei fenomeni reali che si svolgevano sotto i miei occhi"<sup>26</sup>.

Si trattava, in ultima analisi, di "costruirsi" una pedagogia nuova di zecca, di emergenza,<sup>27</sup> che sapesse approcciare la realtà così essa si presentava, facendo uso di volta in volta degli strumenti adatti, nuovi perché creati "in situazione" per risolvere problemi.

Ed è così, infatti, come risposta d'urto all'emergente, che viene risolto, in modo positivo, il primo grave problema, quello che bloccava ogni inizio di attività educativa nella colonia: i metodi della persuasione, della comprensione, dell'attesa, della spontanea maturazione e adesione non avevano funzionato; i *sei* terribili ragazzi, primi ospiti della colonia, oltre che continuare a rubare, a rapinare, ad uccidere, avevano, ormai, il sopravvento su tutto e su tutti e, per di più, erano diventati arroganti e, perfino, irriverenti verso le due istitutrici<sup>28</sup>.

Ed ecco che ebbe luogo il cambiamento! Esso nasce da un episodio traumatico, una specie di miracolo che capovolge la situazione. A mali estremi, estremi rimedi, si suol dire: ebbene, Makarenko dimentica, in quell'occasione, la pedagogia dell'esempio, il rispetto dell'allievo, la teoria degli interessi e delle motivazioni e interviene, come nelle malattie acute, con quella che oggi chiameremmo la "terapia d'urto".

"Essi si rifiutavano decisamente di spaccar legna per le stufe, racconta l'educatore ucraino, e sotto gli occhi di Kalina Ivanovic<sup>29</sup> sfa-

<sup>26</sup> *Ibidem*, p. 48.

<sup>27</sup> Cfr. V. Sarracino, *La ricerca educativa in situazioni di emergenza*, in E. Frauenfelder (a cura di), *Scuola infanzia città*, Istituto Pedagogia e Filosofia Morale dell'Università di Napoli, Napoli, 1981, pp. 97-103.

<sup>28</sup> Erano giunte alla colonia due istitutrici: Ekaterina Grigorievna e Lidia Pietrovna. "Lidia era assai giovane; una ragazzina... un essere puro... Ekaterina Grigorievna era un vecchio lupo della pedagogia. Non era nata molto prima di Lidia, ma Lidia si appoggiava alla sua spalla come un bimbo alla madre..." (*Ibidem*, pp. 44-45).

<sup>29</sup> "Nella colonia trovai già l'economista Kalina Ivanovic. Era un tipo straordinariamente complicato per un compito tanto semplice come la gestione economica di una colonia... cominciai a educarlo fin dai primi giorni, fin dal nostro primo colloquio" (*Ibidem*, pp. 42-43).

sciarono il tetto di legno della rimessa .... Ed ecco che accadde l'inevitabile: io deviai dalla retta via pedagogica”.

Poi continua il racconto: “Una mattina proposi a Zadorov di andare a spaccar legna per la cucina. Udiì la solita risposta tra scanzonata e arrogante:

– Vacci tu: siete in tanti qui!

Era la prima volta che mi si dava del tu.

Adirato e offeso, spinto dalla disperazione e inasprito da tutti i mesi precedenti, scattai e colpì Zadorov sulla guancia. Colpì forte. Egli perdette l'equilibrio e rotolò sulla stufa. Colpì una seconda volta, lo presi per il bavero, lo rialzai e colpì per la terza volta. Vidi che era terribilmente spaventato... lo avrei colpito ancora una volta se egli non avesse sussurrato... – Perdonate, Anton Semionovic...”<sup>30</sup>.

Ecco il miracolo: Makarenko con questo atto impulsivo ed autoritario ottiene l'impensabile: Zadorov e i suoi compagni colonisti si mettono al lavoro e decidono di rispettare le regole della colonia.

Scrive Makarenko: “L'incidente di Zadorov costituì un punto di svolta..., sentivo la incoerenza pedagogica..., ma nello stesso tempo capivo che la purezza delle mie mani di educatore era una cosa secondaria rispetto al compito che mi stava innanzi. Decisi fermamente che mi sarei comportato come un dittatore...”<sup>31</sup>.

##### 5. Attualità ed inattualità di un modello formativo

Fin qui il racconto di un “modello educativo”, superato dalla Storia, e di un autore che, come abbiamo più volte indicato, ha dovuto stentare ad essere accettato in un'Italia che, fino agli anni Cinquanta ed oltre, è stata centrista, moderata e completamente chiusa a conoscere la storia e le vicende di un popolo, quello russo, e dei Paesi dell'Unione Sovietica, paesi che avevano avuto nel dopoguerra milioni di morti e che arrancavano a stabilire un rapporto più amichevole e comprensivo con gli Italiani.

<sup>30</sup> *Ibidem*, pp. 48-49.

<sup>31</sup> *Ibidem*, pp. 51.

Il “Progetto educativo” di A. S. Makarenko risulta fallito o in parte ridimensionato) in URSS come in molti altri Paesi: non risulta persa, tuttavia, del tutto, la “scommessa” di un’educazione come strumento di cambiamento e di progresso civile, oltre che economico, sociale, etico ed estetico.

Il modello teorico, ed anche il disegno politico, a mio parere, restano ancora validi nella loro essenza.

Come si spiega, allora, la decisione di scrivere il presente saggio? Ebbene, i motivi a favore sono ancora molteplici:

a) il *Poema pedagogico*, liberato del peso della sua ideologia, resta un “classico” della Letteratura Pedagogica del Novecento, per l’impegno dell’autore, per la ricerca continua di un metodo per l’emancipazione sociale e culturale della gioventù, per la sperimentazione di quel suo strumento educativo-didattico, il “collettivo”, che, svuotato di eccessi ideologici e militareschi, ancora oggi trova tanta rispondenza nel “lavoro di gruppo” e nelle attività collegiali nel mondo del lavoro, in generale, a scuola e nella formazione, in particolare;

b) i personaggi del “Poema”, figure realisticamente concrete, costituiscono l’esempio della costruzione di forti personalità giovanili, pur nella difficoltà della partenza (per svantaggio psicosocioculturale, economico e politico): le storie di Fedorenko, di Zadorov e di molti altri costituiscono la prova che “la laportiana difficile scommessa dell’educazione” può essere anche vinta in condizioni disastrose da ogni punto di vista. I giovani della “colonia” costituiscono ancora oggi l’esempio di una gioventù fiduciosa, ottimista, aperta alla prospettiva di cambiamento, attenta a riconoscere nel loro “maestro” e “comandante” Makarenko un’alta capacità progettuale, costruttiva ed un’elevata tensione morale per l’accettazione e la preservazione di valori, quali la patria, la bandiera, l’onore, l’abnegazione verso gli altri, la pratica del lavoro intellettuale e manuale, soprattutto la maturazione del valore della solidarietà e della socialità. Come tale il *Poema pedagogico* può iscriversi, ancora oggi, come uno dei capitoli principali della fondazione di una “pedagogia sociale”, intesa come strumento di trasformazione individuale di ciascun soggetto verso ideali capaci di realizzare quella che B. Suchodolowski definisce “umana felicità”, oggi più che mai lontana ed utopistica, che si

basa sullo sforzo individuale e sociale, sul lavoro produttivo, sulla responsabilità personale e collettiva. Ebbene, ciò è possibile reinventando le affermazioni più efficaci ed attuali di Makarenko: “l’amore per la vita e per l’uomo”; “l’ottimismo nella costruzione del futuro”; l’avanzare “il più possibile richieste all’uomo e il più possibile avere rispetto per lui”;

c) il *Poema pedagogico* è stato il modello pedagogico, nei decenni passati, approfondito ed adattato da alcuni famosi pedagogisti italiani e stranieri: basti pensare, in proposito, all’esperienza anticipatrice della “Scuola di Barbiana” di don Lorenzo Milani che, pedagogicamente, ricorda molto da vicino quella dei “colonisti”, così come molto da vicino la ricordano le esperienze di Paulo Freire in alcuni Paesi dell’America del Sud;

d) il *Poema pedagogico* può essere ancora oggi uno strumento efficace di lettura non solo per gli addetti ai lavori (docenti, pedagogisti, dirigenti scolastici, operatori socioculturali, studenti di pedagogia, etc.), ma anche per un più vasto pubblico (genitori, giovani, politici ed amministratori, etc.) interessato a “godere” di una buona lettura (un racconto molto spesso avvincente, epico in alcuni passaggi, umano, scorrevole, ricco di valori e di ideali) e a “cogliere (pur nel contrasto degli avvenimenti e delle scelte) quegli spunti e quegli obiettivi (rispetto tra soggetti, sforzo nell’apprendere e nel fare, tentativo di ‘andare oltre’ i traguardi raggiunti, etc.) che, ancora oggi nel corso del Terzo Millennio, costituiscono anche le mete principali del ‘progetto educativo’ delle nuove generazioni”;

e) infine, c’è anche un motivo culturale: con l’attenuazione del mercato editoriale, molti scritti di pedagogisti nell’area culturale della sinistra politica, in seguito agli svariati avvenimenti di cui ci siamo precedentemente occupati, soprattutto di area marxista o marxiana, rischiano di essere dimenticati o addirittura di restare sconosciuti alle giovani generazioni, al di là delle nostre scelte personali e del giudizio di valore politico e ideologico che se ne possa dare<sup>32</sup>.

<sup>32</sup> Cfr. V. Sarracino, *Il Poema Pedagogico di A. S. Makarenko*, Barletta, Cafagna Editore, 2018.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XII, n. 11, gennaio – giugno 2020, pp. 175-196

## **“Roma nel mondo”. La romanità fascista sui banchi di scuola**

Piergiovanni Genovesi

*Il presente intervento si concentra sui modi, sui caratteri e sulle implicazioni con cui la spessa patina di romanità che ha avvolto il ventennio fascista ha preso forma, negli anni Trenta, sui banchi delle scuole elementari. Per far questo, oltre al libro unico di Stato, presente a partire dall'anno scolastico 1930-31, l'analisi è stata svolta facendo ricorso ai quaderni scolastici, ai Giornali della classe, introdotti nel 1928, alle trasmissioni radiofoniche per le scuole elementari.*

*This essay examines how the “thick surface of Roman Spirit”, that thoroughly characterized the fascist era, was fulfilled on the elementary school desks. In order to do this, in addition to the “Libro unico di Stato” (the Standard School-book) – introduced starting from the school year 1930/31 – this analysis took into consideration the school notebooks, the “Giornali di classe” (School Register) – introduced in 1928 –, the school radio broadcasts.*

*Parole chiave: Romanità fascista, mare nostrum, Scuola, Manuali*

*Key-words: Fascist Roman Spirit, mare nostrum, School, School-books*

### 1. Introduzione

“Roma nel Mondo”<sup>1</sup>: così si legge sulla copertina di quell'umile<sup>2</sup> e al tempo stesso capillare presenza sui banchi di scuola che è il quaderno; in questo caso un quaderno in uso nell'anno scolastico 1936-37.

È uno dei numerosi segni di quella “spessa patina di romanità”<sup>3</sup> – alimentata da una pervasiva presenza di immagini, parole, episodi ri-

<sup>1</sup> Quaderno scolastico di Peppina F. di Montecavolo (Reggio Emilia), seconda elementare, a.s. 1936-37.

<sup>2</sup> Sulla crescente attenzione a questo materiale documentario cfr. G. Genovesi (a cura di), *Il quaderno umile segno di scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

<sup>3</sup> A. Giardina, *Ritorno al futuro: la romanità fascista*, in A. Giardina, A. Vauchez, *Il mito di Roma. Da Carlo Magno a Mussolini*, Roma-Bari, Laterza, 2000, p. 220. Oggetto di un'ampia produzione storiografica, per una prima ricognizione sul tema della romanità fascista si può partire dalla recente pubblicazione *Brill's Companion to the Classics, Fascist Italy and Nazi Germany*, H. Roche e K. Demetriou (a cura di), Leiden-Boston, Brill, 2018.

conducibili a Roma (duce, aquile, fasci littori, manipoli, legioni, ecc.) – che ha avvolto il ventennio fascista; così come dell’altrettanto esplicita funzione del mito di Roma a sostegno della proiezione dell’Italia fascista oltre i confini nazionali: tutte le nazioni d’Europa – si legge nel libro di lettura per la quarta elementare – han ricevuto da Roma la civiltà. A lei ritornano tutti i popoli, che si sono smarriti nella barbarie e nell’ignoranza. E Roma, trionfatrice e dominatrice, maestra e madre, riceve nel suo seno, trasforma, educa e riposa<sup>4</sup>.

Un’appropriazione, quella di Roma da parte del fascismo, costruita su forzature, esasperazioni, distorsioni e, più spesso ancora, anacronismi e vere e proprie invenzioni.

D’altronde, parlando di “romanità fascista” siamo di fronte ad un processo soprattutto di tipo “creativo”, con un marcato divario, cioè, tra realtà e mito. Si pensi al tanto celebrato “passo romano”, che, come scrive Andrea Giardina, “come altri tratti della romanità fascista ... aveva ben poco di romano ... Inconcepibile per ovvie ragioni di abbigliamento (caratteristiche dell’armamento offensivo e difensivo, mancanza degli stivali ecc.), il cosiddetto passo romano era comunque estraneo alla mentalità marziale degli antichi”<sup>5</sup>.

Aspetti che possono facilmente indurre a sorridere<sup>6</sup>, ma è bene tenere presente che 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.

Peraltro non va sottovalutato come, almeno per un certo periodo, questa proiezione della romanità fascista sia stata premiata da un certo riscontro anche fuori dai confini nazionali, come in occasione della Mostra Augustea che registrò un’ampia e positiva risonanza all’estero

<sup>4</sup> *Il libro della IV classe elementare. Letture*, testo di Piero Bargellini, Roma, La Libreria dello Stato, 1941, p. 217.

<sup>5</sup> “Nelle parate solenni, essi ostentavano certamente ordine e simmetria, esibivano i simboli della patria e quelli dei singoli reparti, ripetevano ritualmente i gridi di guerra, ma non avevano bisogno di ricorrere a quei movimenti forzati, avulsi e astratti, che sembrano piuttosto un’esigenza della politica e degli eserciti moderni (A. Giardina, *Ritorno al futuro*, p. 260).

<sup>6</sup> Avendo però la consapevolezza che “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, *Intellettuali militanti e intellettuali funzionari. Appunti sulla cultura fascista*, Torino, Einaudi, 1979, p. 232).

al punto che "the largely positive critical response ... suggests that it was taken seriously by the international academy as a scientific reconstruction of the past, and not just interpreted as a propagandistic exercise"<sup>7</sup>.

Infine, va rilevato che 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, infatti, 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>8</sup>. Ma si pensi anche alla diffusa familiarizzazione con figure ed episodi della storia romana, così come con un suo processo di attualizzazione, avvenuta tramite opere di grande successo popolare come il romanzo *Spartaco* di Raffaello Giovagnoli, apparso per la prima volta a puntate sul "Fanfulla" tra il settembre 1873 e il marzo 1874<sup>9</sup>.

Ad alimentare una forma di continuità, inoltre, provvidero quelle derive nazionalistiche che trovarono spazio già all'interno della narrazione prefascista<sup>10</sup>.

Tuttavia l'appropriazione del mito di Roma da parte del fascismo 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>11</sup>.

Il fascismo, in altre parole – come con il culto dei caduti nella grande guerra, strettamente intrecciato con quello di Roma (legionari,

<sup>7</sup> J. Arthurs, *Bathing in the Spirit of Eternal Rome: The Mostra Augustea della Romanità*, in H. Roche, K. Demetriou, *Brill's Companion to the Classics...*, cit., p. 171.

<sup>8</sup> F. Chabod, *Storia della politica estera italiana dal 1870 al 1896*, Roma-Bari, Laterza, 1990, pp. 208-209.

<sup>9</sup> Su questo romanzo e sulla sua fortuna cfr. M. Pinto, *Spartaco al tempo dell'Unità d'Italia. Sul romanzo di Raffaello Giovagnoli*, in S. Cerasuolo, M.L. Chirico, S. Cannavale, C. Pepe, N. Rampazzo (a cura di), *La tradizione classica e l'Unità d'Italia*, Napoli, Satura, 2014.

<sup>10</sup> Cfr. A.M. Banti, *Sublime madre nostra*, Roma-Bari, Laterza, 2012.

<sup>11</sup> E. Gentile, *La Grande Italia. Ascesa e declino del mito della nazione nel XX secolo*, Milano, Mondadori, 1997, p. 24.

aquile imperiali e colonne romane sono temi ricorrenti nei monumenti d'epoca fascista) – inserì il mito all'interno di “un'operazione pedagogica ... di incremento dello spirito patriottico dispensato ai fanciulli”<sup>12</sup>, che seppur già messa in atto in età liberale, specialmente con l'inizio del nuovo secolo e con particolare intensità in occasione del primo conflitto mondiale, vide ora svilupparsi con sistematicità e capillarità inedite “la militarizzazione e l'inquadramento precoce dell'infanzia e della gioventù in funzione di una politica di guerra”<sup>13</sup>.

## 2. *Sui banchi di scuola*

In tutto questo, i banchi di scuola furono indubbiamente uno dei luoghi in cui l'azione di invenzione e propaganda si concretizzò nella forma più costante e pervasiva. Ed è proprio sui modi, sui tratti e sulle prospettive con cui il mito fascista di Roma prese forma nelle aule scolastiche che si focalizzano queste pagine.

In particolare l'analisi ha come riferimento l'ordine elementare, che continuava ad essere per la maggioranza degli italiani l'ultima tappa della propria esperienza scolastica. Come periodo ho preso in considerazione la stagione che vide l'introduzione del libro unico di Stato, dunque a partire dall'anno scolastico 1930-31<sup>14</sup>. I libri unici – uguali per tutti gli alunni e compilati su disposizione del governo – costituiscono, infatti, uno degli strumenti materialmente e simbolicamente più rilevanti con cui il fascismo mirò alla fascistizzazione della scuola e della società. Peraltro, si tratta anche del momento in cui prese avvio quel *climax* dei bimillenari che, iniziato nel 1930 con le celebrazioni virgiliane e continuato nel 1935 con quelle oraziane, giunse infine, tra il 1937 e il 1938, al suo apice con quelle di Augusto<sup>15</sup>, cadenzate dalla *Mostra Augustea*, aperta a Roma il 23 settembre 1937 e chiusa il 4

<sup>12</sup> A. Gibelli, *La Grande Guerra degli italiani*, Milano, Rcs, 2014, p. 231. Su questi aspetti, in modo specifico, sempre di Gibelli si veda *Il popolo bambino. Infanzia e narrazione dalla Grande Guerra a Salò*, Torino, Einaudi, 2005.

<sup>13</sup> A. Gibelli, *La Grande Guerra degli italiani ...*, cit., p. 237.

<sup>14</sup> Sulla vicenda del libro unico di stato, in particolare per quanto riguarda la sezione di storia, cfr. P. Genovesi, *Il manuale di storia in Italia. Dal fascismo alla Repubblica*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

<sup>15</sup> Sul bimillenario augusteo, con particolare attenzione alle dinamiche innescate dalla sua celebrazione in un contesto particolare, rimando al mio articolo, apparso sul n. 9 di questa rivista (gennaio-giugno 2019), *Propaganda di regime tra centro e periferia. Una celebrazione 'locale' della romanità fascista*.

novembre 1938.

Torno adesso al quaderno iniziale che, oltre all'elemento scritto, si affidava ad un altro aspetto dall'indiscutibile impatto comunicativo: le immagini. Ecco così che, incastonato in una cornice di serti di quercia e di alloro, campeggia il profilo dello stivale con un cerchio rosso ad identificare Roma da cui si irradiano raggi di luce nel mondo.

Per alcuni versi, si tratta della conferma visiva di quanto appariva scritto, ma da questa immagine emergono altri aspetti che partecipano ulteriormente a definire i caratteri e le prospettive della romanità fascista. Innanzitutto insieme al fascio littorio nella cornice troviamo anche il vessillo nazionale, con lo scudo sabauda, e il simbolo della cristianità, la croce. Se la bandiera rientra con più continuità nell'impianto ideologico del regime, investita dalla distorsione nazionalistica di cui quest'ultimo si nutrì ampiamente, più complessa è la presenza della croce. Non entro qui nella questione del complesso intreccio dei rapporti tra Chiesa e regime: quello che mi interessa rilevare è che la connotazione religiosa entrò a far parte in modo determinante nella definizione del mito di Roma e della sua missione nel mondo. Nella sua presenza su una copertina degli anni Trenta vi si può così vedere un riflesso dei patti lateranensi e, aspetto strettamente connesso, della ricerca di una legittimazione da parte del regime.

Più ancora, prendendo spunto dalle osservazioni di Federico Zeri sull'opera di Corrado Mezzana, "autentico interprete del fascismo nel campo filatelico"<sup>16</sup>, l'atmosfera 'romaneggiante e cattolica', che ne caratterizzava l'opera, rispondeva pienamente alla volontà del regime di proporsi quale garante di un "ritorno all'ordine sociale, culturale e soprattutto religioso"<sup>17</sup>.

Tuttavia, in essa possiamo individuare anche il riflesso di una peculiare elaborazione del mito di Roma in chiave cattolico-fascista, azione che trovò un rilevante punto di riferimento nell'Istituto di studi romani, diretto da Carlo Galassi Paluzzi. Una prospettiva questa che contribuì in modo decisivo a porre al centro del mito la figura di Augusto e la stagione della pax romana (anche quale momento della na-

<sup>16</sup> Cfr. F. Zeri, *I francobolli italiani. Grafica e ideologia dalle origini al 1948*, Genova, il melangolo, 1993, p. 71. Zeri ricorda anche come l'ingresso di Mezzana nel mondo del francobollo fosse avvenuto grazie a Roberto Paribeni, allora direttore generale delle Antichità e Belle Arti, che lo aveva segnalato al barone di Giura, ideatore della serie commemorativa per l'anniversario di Virgilio Marone" (cfr. *ibid.*, p. 71)

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 75 .

scita di Cristo), la figura di Costantino, quale ultimo baluardo e difensore della cattolicità, ed infine del ruolo della Chiesa come erede della missione imperiale di Roma.

Una centralità della dimensione religiosa che il quaderno preso in esame – e la serie di cui è parte<sup>18</sup> – ribadisce nella controcopertina dedicata all'opera dell'Italia missionaria. “I Frati Francescani fin dal 1900 andarono Missionari in Cina: e in quelle Scuole fanno conoscere ai piccoli cinesi l'Italia madre di Santi e di civiltà”: questa è la didascalia che accompagna l'immagine, che mostra una classe di studenti intenti a studiare una cartina dell'Italia (dove viene indicata la posizione di Roma) sotto lo sguardo di un frate-maestro.

Un'ultima annotazione sulla copertina: la scritta “Roma nel mondo”, così come la presenza di una classe cinese, rimanda ad una dimensione planetaria, tuttavia, a ben vedere, il mondo che viene visualizzato appare delimitato all'interno di un orizzonte spaziale/concettuale più circoscritto, l'Italia nel mediterraneo o, meglio ancora, come nell'immagine che troneggia sulla copertina della pagella scolastica dell'anno scolastico 1940-41, nel *mare nostrum*.

Quest'ultimo, specie nel momento in cui la sua centralità sarà rimarcata dalle vicende della seconda guerra mondiale, è di fatto lo spazio privilegiato con cui si confronta la romanità fascista; un mediterraneo, va detto, presto allargato a bagnare le sponde di tutte le colonie italiane, tra cui anche l'Etiopia, quella geograficamente più incongrua e, al tempo stesso, più insistentemente al centro della narrazione imperiale e romana propagandata dal fascismo.

Per approfondire cosa arrivasse di Roma sui banchi di scuola passiamo ora ad osservare il “Giornale della classe”, introdotto nel 1928, che, per la sua stessa struttura, ci offre una duplice prospettiva: quella del programma svolto, annotato nella prima parte, e quella delle attività compiute durante l'anno scolastico, registrate nella sezione della *cronaca e osservazioni dell'insegnante sulla vita della scuola*.

Il mito di Roma, infatti, prima ancora che attraverso le materie di studio, prende forma attraverso una pluralità di situazioni celebrative che coinvolgono le scolaresche, a cominciare dalla giornata del 21 aprile, dedicata al Natale di Roma, reso dal 1924 giorno festivo (destinato anche ad assorbire la data del 1 maggio festa del lavoro), il cui marcato gioco di rimandi col presente fascista, per esempio, viene così

<sup>18</sup> Il quaderno fa parte della serie “Roma nel mondo – L'opera dell'Italia missionaria”, prodotta negli anni Trenta dalle Cartiere Ambrogio Binda di Milano.

illustrato da Piero Bargellini agli alunni della quarta elementare: "sono passati quasi ventisette secoli. Roma è sempre Roma. Il sole, secondo la parola e l'augurio di un poeta latino, non ha visto mai sulla terra nulla più grande di Roma. I barbari non sono riusciti a distruggerla. I nemici non sono riusciti ad abbatterla. Da Roma è sorta la civiltà e chi dice Roma dice ancora civiltà e giustizia. L'Italia fascista ha voluto che il giorno del natale di Roma fosse consacrato al lavoro. I lavoratori italiani concordi e operosi sono riuniti negli ordinamenti corporativi. Per mezzo di questi ordinamenti il loro lavoro è guidato nell'interesse di tutti e difeso nell'interesse di ciascuno. Disciplina e giustizia: ecco la legge di Roma, ecco la legge del lavoro italiano ancora legato alla civiltà di Roma"<sup>19</sup>.

Ricorrenza oggetto di una particolare attenzione organizzativa, tesa a coinvolgere gli alunni, preferibilmente attraverso l'azione delle organizzazioni parascolastiche del partito, nell'arco di tutta la giornata. All'indomani del 21 aprile del 1936 – nel clima della guerra etiopica che di lì a poco avrebbe portato a proclamare la rinascita dell'Impero – Maria Luisa, alunna di terza elementare a Villanova, nel ravennate con queste parole ci restituisce nelle pagine del suo quaderno-diario la cronaca della giornata appena trascorsa: "22 aprile 1936. Il giorno 21 aprile è stata la festa del natale di Roma. Dove abito io sono passati un gruppo di figli della Lupa accompagnati dalla signorina Guidi e l'Aurora. Tra questi bambini c'era anche la mia compagna Bianca a mano dell'Aurora. Anche mio fratellino si è messo la divisa da figlio della lupa. Anche io volevo mettermela ma era da stirare, e la mia mamma mi ha calmata e mi ha (sic) detto che mi metta il vestito nuovo. Poi i figli della lupa hanno giocato al pallone e mio fratellino è tornato a casa con la divisa sporca. La sera sono andata a fare una passeggiata fino davanti al cinema poi mi sono fermata a vedere un atto di cinema dove si vedevano i dubat quando occupano Dolo e in quel giorno mi sono divertita molto"<sup>20</sup>.

Un racconto che non solo ci restituisce i modi con cui parole e temi della romanità (vicende etiopiche incluse) si mescolavano nella trama della quotidianità, ma dà conto anche del livello di coinvolgimento, magari ingenuo ma non per questo, anzi, meno pervasivo, che ne derivava. "Protetti dall'ingenuità dell'infanzia e dell'adolescenza – ha

<sup>19</sup> P. Bargellini, *Il libro della IV classe elementare. Letture ...*, p. 146.

<sup>20</sup> Quaderno-diario scolastico di Maria Luisa F. di Villanova (Ravenna), terza elementare, a.s. 1935-36.

scritto nelle sue memorie Edda, in prima elementare ad Empoli nel 1939 –, vivevamo contenti rispettando le leggi del fascismo, orgogliosi di essere italiani”<sup>21</sup>.

Su questa festa – al centro, come vedremo, anche di una trasmissione radiofonica per le scuole elementari –, a sua volta, una maestra di una classe mista dell’appennino parmense, annota: “(20 aprile) Il Natale di Roma. Ho parlato della grandezza di questa città fin dai suoi primi anni. Origine della città ed episodi di eroismo degli antichi romani. Roma ben merita di essere chiamata eterna, giacché, per quanto combattuta e saccheggiata, risorse sempre più potente ecc.”<sup>22</sup>.

La proclamazione dell’Impero, poi, aggiunse un’ulteriore occasione per porre in primo piano il primato di Roma: “9 maggio. II° annuale della conquista dell’Impero. È commentato – questa volta a scrivere è la maestra Anna – succintamente questa data parlando agli alunni delle nostre Colonie e specialmente dell’Africa O. Italiana. È ricordato l’Eritrea, la Somalia Ital., l’Etiopia (quest’ultima conquistata in soli 7 mesi di guerra)”<sup>23</sup>.

Per quanto riguarda, invece, lo svolgimento del programma, la trattazione specifica della storia romana veniva svolta in quarta, quando era previsto lo studio della storia da *I primi abitatori della terra* alla *Fine dell’impero d’Occidente*<sup>24</sup>.

In questo caso, su come tale programma fosse stato concretamente articolato, ci viene in aiuto quanto annotato dalla maestra Antonietta, insegnante in una classe mista dell’appennino parmense, relativamente ai temi da lei trattati durante l’anno scolastico 1943-44: “1) Leggenda di Roma. Formazione, costituzione e progresso della città. I sette Re di Roma. 2) La repubblica. Roma e i popoli vicini; prima conquista del mare. Le prime opere della civiltà romana – le strade. Guerre puniche, la necessità di una flotta. Le navi romane e le cartaginesi. 3) Scipione e Annibale. Disordini e dissensi politici, necessità di un governo forte e unitario. Il triumvirato. La figura e le imprese di Giulio Cesare. 4) Cesare Augusto e Roma imperiale: le sue opere grandiose e il suo

<sup>21</sup> *Mi chiamo Edda. Memorie di una bambina negli anni del fascismo*, a cura di A. Avanzini, Roma, Anicia, p. 100.

<sup>22</sup> Cfr. *Giornale della classe*, a.s. 1930-31, Tombeto-Borgotaro (Parma), classe unica mista (1-2-3).

<sup>23</sup> Cfr. *Giornale della classe*, a.s. 1937-38, Montegrosso-Borgotaro (Parma), classe unica mista (1-2-3).

<sup>24</sup> Cfr. R. Paribeni, *Storia*, in *Il libro della IV classe elementare. Religione-Storia-Geografia-Aritmetica-Scienze*, Roma, La Libreria dello Stato, 1931.

splendore. Altri imperatori romani; 5) Cause della disgregazione delle unità materiali di Roma: vita dei romani, l'assalto dei barbari, loro incivilimento per opera della Chiesa, erede del trono di Roma. S. Gregorio Magno (... – mancano le indicazioni relative al punto 6 –); 7) Il Santo Italiano. L'Italia conquista il suo linguaggio: Dante, principi e condottieri; 8) I progressi geografici e scientifici. Cristoforo Colombo e il nuovo continente. Le Indie e le Americhe; 9) Riepilogo"<sup>25</sup>.

Su uno schema organizzato attorno a medaglioni di fatti e personalità esemplari – secondo quanto previsto da una lunga tradizione di didattica della storia<sup>26</sup> – tre sono gli aspetti che, in questo schema di lavoro, s'impongono come snodi portanti: il diritto/dovere dell'espansione di Roma (con particolare attenzione allo scontro con Cartagine e alla conquista del *mare nostrum*); la necessità dell'uomo forte; il ruolo della Chiesa<sup>27</sup>.

Il sussidiario<sup>28</sup>, da parte sua, non si distacca da questo schema, se non per la pretesa di dare a questa successione di medaglioni e celebrazioni una parvenza di maggior scientificità. Autore della sezione di storia per il libro di quarta, nel momento in cui il libro unico fa la sua comparsa nelle classi del Regno d'Italia, è Roberto Paribeni, 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 di quella del già ricordato Istituto di studi romani diretto da Paluzzi.

Si tratta di un convinto sostenitore del fascismo, la cui 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>29</sup>.

Paribeni, dunque, prima di centrare l'attenzione su Roma introduce le civiltà che hanno preceduto quella romana e ne delinea un inqua-

<sup>25</sup> Cfr. *Giornale della classe*, a.s. 1943-44, Cacciarasca-Borgotaro (Parma), classe unica mista (1-2-3-4).

<sup>26</sup> Rimando al capitolo *L'insegnamento elementare della storia in Italia nel primo cinquantennio unitario* nel mio volume *Laboratorio di storia. Ricerca, metodologia, didattica*, Milano, FrancoAngeli, 2012, pp. 88-102.

<sup>27</sup> Cfr. *Giornale della classe*, a.s. 1943-44, cit.

<sup>28</sup> Sulla vicenda del libro unico di Stato cfr. P. Genovesi, *Il manuale di storia ...*

<sup>29</sup> A. Paribeni, *Paribeni Roberto*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. LXXXI, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2014, ad v.

dramento d'insieme tematico, fermo restando il susseguirsi di una solida galleria di figure paradigmatiche a cominciare da Orazio Coclite e Muzio Scevola. Ugualmente, non mancano proiezioni attualizzanti, in cui, esplicitamente, gli elementi del passato si riflettono nelle azioni del presente. Emblematica, da questo punto di vista, la presentazione del fascio littorio: "I consoli e il dittatore erano preceduti da dodici uomini, che si chiamavano littori e portavano un fascio di verghe e una scure legate insieme. Fu questa del fascio, per tutta la durata della storia di Roma, forse già dal tempo dei re fino a tutto l'Impero, l'insegna del potere e della giustizia; e noi dobbiamo essere orgogliosi che essa sia ora risorta, dobbiamo ricordarci per quanti secoli essa fu gloriosa e rispettata e dobbiamo riguardarla come segno e simbolo di pronta e completa devozione alla patria"<sup>30</sup>.

Nel momento in cui viene affrontata la storia di Roma, poi, come detto, vediamo ribaditi i tre punti individuati in precedenza: il diritto/dovere di Roma ad estendere il proprio dominio quale garanzia di civiltà; la necessità di un comando unitario per vincere i nemici esterni e contrastare il disordine interno; l'eredità della funzione dell'impero da parte della Chiesa.

A confermare, poi, questo impianto narrativo, così come per gli altri messaggi "educativi" del regime, provvedevano anche apposite trasmissioni radiofoniche, laddove – non diffusamente – presenti gli apparecchi nelle scuole o magari ricorrendo alla disponibilità di qualche privato.

Tra le varie trasmissioni per l'a.s. 1938-39 non mancano, dunque, quelle dedicate a Roma<sup>31</sup>: per le classi terze, quarte e quinte elementari su *La fondazione di Roma* – trasmissione che si chiudeva con Romolo che diceva: "Tutto il mondo dovrà stare entro i confini di Roma!"<sup>32</sup> – e su *Glorie di legionari*; per le sole quarte e quinte su *Il vincitore di Annibale*, su *Cesare e i pirati*, su *Caio Duilio*. Quest'ultima in particolare si propone come l'occasione per celebrare nella sconfitta di Cartagine l'affermarsi della potenza di Roma sul mare ed il suo rin-

<sup>30</sup> R. Paribeni, *Storia ...*, p. 103.

<sup>31</sup> Cfr. Ente radio rurale, *Trasmissioni radiofoniche per le scuole elementari*, due fascicoli che raccolgono i supplementi de "La radio rurale" del n. 1 del 29 ottobre 1938 (fascicolo I) e del n. 3 del 29 dicembre 1938 (fascicolo II).

<sup>32</sup> Ente radio rurale, *Trasmissioni radiofoniche per le scuole elementari*, fascicolo I, p. 76.

novarsi sotto il fascismo<sup>33</sup>: "Questo Caio Duilio – annota Rina, un'alunna di quinta elementare, che, dopo aver fatto un riassunto di quanto sentito alla radio, ripropone quello che era stato, presumibilmente, il commento dell'insegnante – si rassomiglia molto al nostro Duce al nostro condottiero che vigila con la più schiet(t)a energia la nostra amata Patria. Ora il Duce ha fatto costruire delle bellissime navi, fra le quali ve ne sono due col nome di Impo (Impero) e l'altra Roma, e il nostro capo fa questo perché vuole che la flotta, Italiana, sia la flotta più potente, del Mediter(r)aneo, e del mondo intero"<sup>34</sup>.

Il tutto inserito, come si nota, in una sorta di gioco di specchi, in cui quanto ascoltato dalla radio, integrato dal commento dell'insegnante, ribadiva quanto detto in classe dall'insegnante stesso, che a sua volta, di norma, aveva attinto dalle pagine del libro unico, come per il dettato di storia – svolto anche in questo caso da Rina (con i già visti problemi ortografici) – e che di fatto riproponeva l'inizio della relativa sezione del sussidiario curata da Alfonso Gallo. Ecco l'*incipit*: "Roma fù grande e pottente e gloriosa finché lamor Patrio, infiamò il cuore dei cittadini, e finché, considerarono il servizio militare, come il maggiore dei doveri (sic)"<sup>35</sup>.

Su questi rimandi intrecciati (ed anche sulle modalità di utilizzo della radio) si legga, ad esempio, quanto scrive la maestra Olga nel 1933: "19 aprile. Questa mattina ho condotto tutti gli alunni di III e i più grandi di II alla Bertorella ad ascoltare la radiotrasmissione per gli alunni delle scuole elementari ... Alle ore undici ci siamo riunite in una sala che il Signor Bruschi, possessore dell'apparecchio radio, aveva gentilmente messo a nostra disposizione. La trasmissione era in omaggio al Natale di Roma e i miei alunni ne sono rimasti doppia-

<sup>33</sup> Nelle note esplicative che corredano il testo della trasmissione, dopo il paragrafo dedicato a *Roma sul mare* e alla sua vittoria sulla flotta cartaginese, quello su *La nostra marina* propone un dettagliato conteggio dello sviluppo delle unità militari navali "nel senso di creare una marina oceanica, premessa indispensabile per la sicurezza dell'Impero" (Ente radio rurale, *Trasmissioni radiofoniche per le scuole elementari*, fascicolo II, p. 31).

<sup>34</sup> Quaderno scolastico di Rina C. R. di Neirone (Genova), quinta elementare, a.s. 1937-38. La trasmissione venne ascoltata nella programmazione del 26 gennaio 1938.

<sup>35</sup> *Ibid.* Il testo di Gallo era: "Roma fu grande e gloriosa, ed uscì trionfante da ogni impresa e da ogni pericolo, finché l'amor di patria infiammò il petto dei cittadini e finché costoro considerarono il servizio militare come il maggiore dei doveri" (A. Gallo, *Storia*, in *Il libro della V classe elementare. Religione-Storia-Geografia-Aritmetica-Scienze*, Roma, La Libreria dello Stato, 1936, p. 91).

mente contenti perché hanno risentito per radio, il racconto che io ieri avevo narrato”<sup>36</sup>.

In questo impianto narrativo, specialmente sulla spinta del bimillenario e di una sempre più marcata proiezione “imperiale” del fascismo all’indomani della conquista dell’Etiopia, spicca indubbiamente la celebrazione di Augusto, riferimento primario per la celebrazione di Mussolini.

Presentando Augusto, ad esempio, Paribeni afferma, instaurando un rimando non tanto implicito al capo del fascismo, che egli resse “l’Impero per quarantaquattro anni, riuscendo con la sua grande saggezza, moderazione, generosità e con l’alta intelligenza a ricondurre la pace, l’ordine, la prosperità nel mondo”<sup>37</sup>. In precedenza, va rimarcato, questo ruolo era stato conteso dalla figura di Cesare. Una situazione che, per esempio, le vulgate editoriali per l’infanzia e l’adolescenza registrano in modo evidente<sup>38</sup>. Anche il famoso busto di Mussolini dello scultore Adolfo Wildt – copertina tra l’altro per il volume *Dux* della Sarfatti – veniva normalmente identificato come quello del “nuovo Cesare”<sup>39</sup>. A spingere in questa direzione aveva, d’altronde, spinto lo stesso Mussolini: “Io amo Cesare. Egli solo riuniva in sé la volontà del guerriero con l’ingegno del saggio”<sup>40</sup>, così nel 1932 aveva detto 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, – scrisse Pietro De Francisci nel volumetto, uscito nelle edizioni dell’Istituto nazionale di cultura fascista, *Augusto e l’Impero* – compete senza discussione, ad Augusto”<sup>41</sup>.

Tuttavia, volendo evidenziare le implicazioni che ruotarono attorno al mito fascista della romanità, specialmente osservando il mondo scolastico, più ancora che sulla celebrazione di Augusto risulta di particolare interesse analizzare il tema del *mare nostrum*, del luogo cioè

<sup>36</sup> *Giornale della classe*, a.s. 1932-33, Gotra-Borgotaro (Parma), classe unica mista (1-2-3).

<sup>37</sup> R. Paribeni, *Storia* ..., cit., p. 131.

<sup>38</sup> 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, peraltro, Augusto neppure compariva).

<sup>39</sup> Cfr. O. Mazzoni, *Il nostro Cesare*, in “Aemilia”, I/2 (1929), pp. 3-4.

<sup>40</sup> E. Ludwig, *Colloqui con Mussolini*, Milano, Mondadori, 1932, p. 65.

<sup>41</sup> P. De Francisci, *Augusto e l’Impero*, Roma, Istituto nazionale di cultura fascista, 1937, p. 6.

dove "sfolgora la luce/ di Roma, viva per l'eternità"<sup>42</sup>, come recita il componimento *L'Aquila legionaria (Canto dei legionari)* del poeta di regime Auro D'Alba<sup>43</sup>, proposto dal libro di lettura di quarta elementare. Una centralità che verrà ulteriormente rafforzata dalle vicende belliche; aspetto che trova un esplicito riscontro nel titolo stesso che assumerà la sezione di storia della nuova edizione del libro unico: *Roma e il mediterraneo. Nozioni di storia*<sup>44</sup>. D'altra parte, la volontà di evidenziare la "naturale e necessaria espansione di Roma nel Mediterraneo"<sup>45</sup> costituisce uno degli obiettivi espliciti rivendicati dall'autore nel presentare questa sezione del sussidiario.

### 3. *Il mare nostrum "scrigno di romanità"*

Il mito del *mare nostrum*, dunque, è al centro delle dinamiche con cui prende forma il mito fascista di Roma: d'altronde ne ingloba tutti gli elementi portanti a cominciare dalla celebrazione di Augusto e della "pax augustea", di cui si propone come la più diretta materializzazione, fino alla dimensione imperiale/coloniale della "nuova Roma".

È bene partire, come ricordato, col rimarcare che il mito del mediterraneo quale *mare nostrum* non nacque con il fascismo e che anzi, pur presente, non ha connotato in modo prevalente la narrazione fascista delle origini<sup>46</sup>. Allo stesso modo, è utile rimarcare che, per quanto

<sup>42</sup> "L'Aquila legionaria spicca il volo/ sul mondo: solo Iddio la fermerà./ Il popolo d'Italia ha un cuore solo,/ una lama, una fredda volontà./ La ruota del destino è in mano al Duce:/ genio fede passione verità./ Sul mare nostro sfolgora la luce/ di Roma, viva per l'eternità" (in *Il libro della IV classe elementare. Letture*, a cura di Piero Bargellini, Roma, La libreria dello Stato, 1941, p. 104).

<sup>43</sup> Pseudonimo di Umberto Bottone, 1888-1965.

<sup>44</sup> A. Armando, *Roma e il mediterraneo. Nozioni di storia*, in *Il libro della IV classe elementare. Religione-Grammatica-Storia*, Roma, La Libreria dello Stato, 1942.

<sup>45</sup> *Ivi*, p. 125.

<sup>46</sup> Come rileva G. Belardelli, per quanto "già prima della marcia su Roma il movimento fascista si (fosse) richiamato a simboli e valori 'romani' ... fu dopo la conquista del potere che i riferimenti romani invasero letteralmente la vita pubblica" (*Il Ventennio degli intellettuali. Cultura, politica, ideologia nell'Italia fascista*, Roma-Bari, Laterza, 2005, p. 207). E sulla qualità specifica della romanità nell'ideologia fascista, P. G. Zunino afferma: "Messi di fronte ai testi e ai discorsi attraverso cui si tentò di far vibrare il paese per gli ideali romani, è difficile non essere assaliti dallo stupore per quanto sbiaditi appaiano i colori di quella Roma e per quanto si rivelino ripetitive e inarticolate quelle rimemorazioni. E ciò ad onta dello strabocchevole numero di iniziative politiche ed accademiche che durante tutto il Ventennio venne-

divenuto asse portante di quest'ultima, l'immagine del *mare nostrum* non è stata travolta dalla caduta del regime, continuando ad avere una sua attrattiva anche dopo la fine del fascismo e non limitatamente ad ambienti nostalgici.

Proprio questa “claudicante specificità” fascista, con apparente paradosso, contribuisce a farne un punto d'osservazione particolarmente rilevante per entrare nella specificità della romanità fascista. Alla sua elaborazione ed appropriazione, infatti, il regime mostrò particolare attenzione: appropriandosi di un mito capace di coinvolgere anche chi nei confronti del regime aveva un atteggiamento se non ostile, quanto meno più tiepido ebbe la possibilità di estendere la propria azione propagandistica ben oltre i confini cui potevano spingersi parole d'ordine artificialmente imposte dall'alto. Su questa capacità di coinvolgimento oltre gli ambienti fascisti del mito mediterraneo-imperiale – di cui l'Etiopia, a dispetto della coerenza geografica rappresenta, come detto, l'asse portante – si veda l'esempio emblematico di Gaetano De Sanctis, uno dei dodici docenti universitari che nel 1931 rifiutarono il giuramento al fascismo e che tuttavia nel 1936 esprimerà pieno sostegno all'impresa coloniale ed ‘imperiale’ in Etiopia affermando di “approvare con tutto l'animo la guerra etiopica e ... godere del suo successo”<sup>47</sup>.

Vediamo, allora, a questo punto, i tratti con cui l'immagine del “mare nostrum” si afferma sui banchi di scuola, avendo come riferimento primario le pagine del libro unico.

### 3.1 *Il mediterraneo come elemento identitario*

Un primo elemento da sottolineare è sicuramente l'insistenza con

ro prese in nome di Roma” (*L'ideologia del fascismo. Miti, credenze e valori nella stabilizzazione del regime*, Bologna, il Mulino, 1995, p. 70).

<sup>47</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”, XXI/1 (1984), p. 99. Affrontando la questione dell'opinione pubblica durante il ventennio, P. Corner ha rilevato come uno degli argomenti di maggior tenuta, capace di attrarre consensi, sia stato un tema “romano” per eccellenza, quale la rivendicazione dei diritti italiani sul *Mare nostrum* (cfr. *L'opinione popolare nell'Italia fascista degli anni Trenta*, in P. Corner (a cura di), *Il consenso totalitario. Opinione pubblica e opinione popolare sotto fascismo, nazismo e comunismo*, Roma-Bari, Laterza, 2012). Sull'appropriazione di questo tema da parte del fascismo cfr. P. Genovesi, *Miti fascisti sui banchi di scuola: il mare nostrum*, in P. Genovesi, *Laboratorio di storia*, cit. pp. 121-135.

cui la dimensione marinara, essenza prima della mediterraneità, viene presentata come tratto distintivo dell'italianità, in un costante intreccio tra elemento geografico e storico culturale e sulla base di una precisa concatenazione: il mare è il presupposto strutturale perché possa svilupparsi la civiltà; il mediterraneo è il mare attorno al quale si è sviluppata la civiltà; il mediterraneo appartiene all'Italia.

Specialmente in quarta elementare, studiando la storia di Roma, la sottolineatura del mediterraneo come *mare nostrum* è ovviamente costante, come costante è lo sguardo rivolto al presente: ai ragazzi, così, si chiede di scrivere "alcuni pensieri sulla posizione dell'Italia nel Mediterraneo"<sup>48</sup>; dell'Italia ai tempi di Roma, ma con il pensiero rivolto all'Italia fascista.

"L'Italia è paese marinaro: tale Dio l'ha voluta – si legge a sua volta sulle pagine del libro di lettura per la classe quarta –. Ha uno sviluppo costiero maggiore di qualsiasi altra nazione mediterranea. È il ponte naturale fra Oriente e Occidente. 'Mare nostro' avevano detto del Mediterraneo i romani che lo dominarono"<sup>49</sup>.

"Il Mare Mediterraneo ci interessa di più, perché è il nostro mare, quello che circonda l'Italia"<sup>50</sup>: così viene, dunque, presentata la questione sul libro di geografia per la quinta elementare.

Al balilla Vittorio, famoso protagonista del racconto creato da Roberto Forges Davanzati per il libro di lettura della quinta elementare, lo zio Francesco spiegherà: "Ricordati che nessun popolo è stato mai grande e forte, se non ha saputo camminare sul mare, come vi hanno camminato i romani, dopo aver vinto, anche sul mare, i cartaginesi che erano navigatori espertissimi; come vi hanno camminato i genovesi, i pisani, gli amalfitani, i veneziani; perché il primo popolo che è ritornato al mare, ricordalo, è stato l'italiano"<sup>51</sup>.

Concetto ribadito da un'altra massima mussoliniana riportata nel libro di V elementare, *L'Impero degli Italiani*: "Il destino dell'Italia è stato e sarà sempre sul mare. ... Dal mare come già ci venne la vita,

<sup>48</sup> A. Armando, *Storia ...*, cit., p. 162.

<sup>49</sup> A. Silvio Novaro, *Il libro della IV classe elementare. Letture*, Roma, La Libreria dello Stato, 1932, p. 111.

<sup>50</sup> L. De Marchi, *Geografia*, in *Il libro della V classe elementare. Religione-Storia-Geografia-Aritmetica-Scienze*, Roma, La Libreria dello Stato, 1936, p. 220.

<sup>51</sup> R. Forges Davanzati, *Il balilla Vittorio. Racconto*, libro di lettura per la quinta elementare, Roma, La Libreria dello Stato, 1931, p. 207.

potrà anche venirci la fortuna e la prosperità. M.”<sup>52</sup>. Non deve quindi meravigliare che al mediterraneo il libro di terza possa rivolgersi come al “nostro camerata”: “O mare, tu sei il nostro gran camerata. Ami il sole, come noi l’amiamo; e se ti guarda, sorridi. Il tuo immenso occhio azzurro è rivolto sempre in alto ... Circondi le coste della Patria, sempre vigilante. Sulle spiagge offri salute, forza e vigore a tutti”<sup>53</sup>.

Nel ricordato costante intreccio tra dimensione naturale e dimensione storica, il mediterraneo viene, così, proposto come emblematico specchio della continuità della storia d’Italia e delle sue traversie: romano quando Roma era potente, straniero quando l’Italia era divisa, italiano ora che l’Italia è tornata grande.

Per la sua posizione nel mediterraneo l’Italia era destinata, meglio ancora predestinata, a quel ruolo che Roma aveva permesso di concretizzare nei fatti; ruolo di cui adesso, in una costante proiezione verso il presente, il fascismo si proponeva come erede di diritto. Al riguardo il messaggio rivolto agli alunni, affidato alle parole di Mussolini, era esplicito: “Fa’, o gioventù italiana di tutte le scuole e di tutti i cantieri, che la Patria non manchi al suo radioso avvenire; fa’ che il ventesimo secolo veda Roma, centro della civiltà latina, dominatrice del Mediterraneo, faro di luce a tutte le genti”<sup>54</sup>.

### 3.2 Mare nostrum e missione imperiale

L’identificazione tra l’identità nazionale e l’identità mediterranea ha come prima, seppure almeno geograficamente non scontata, ricaduta quella di legittimare l’azione colonialistico-imperiale. L’Italia per così dire deve sviluppare questa azione perché tale è la sua missione naturale.

Il tema del *mare nostrum*, dunque, viene a costituire la legittimazione prima dell’esigenza di un impero coloniale; esigenza che si estende ben al di là del solo mediterraneo. Non a caso il tema dell’impero che torna sui colli fatali di Roma prende particolare vigore all’indomani della conquista dell’Etiopia nel 1936: “Legionari – grida il

<sup>52</sup> L.F. De Magistris, *L’impero degli italiani. Il libro della V classe elementare*, Roma, La Libreria dello Stato, 1942, p. 45.

<sup>53</sup> N. Padellaro, *Il libro della terza classe elementare*, letture, Roma, La Libreria dello Stato, 1936, p. 211.

<sup>54</sup> L. Rinaldi, *Il libro della quinta classe. Letture*, Roma, La Libreria dello Stato, 1942, p. 177.

Duce, – levate le insegne, il ferro e i cuori e salutate, dopo quindici secoli, la riapparizione dell'Impero sui colli fatali di Roma!"<sup>55</sup>.

La vicenda etiopica, d'altronde, diviene l'occasione particolare per definire/ribadire caratteri specifici dell'ideologia fascista, a cominciare dal delinearsi di un "colonialismo corporativo"<sup>56</sup> che distinguerebbe il colonialismo italiano-romano – proposto come espressione di una necessità popolare, di una missione di civilizzazione e progresso – da quello predatorio delle "plutocrazie" inglesi e francesi. In tutto questo, necessità sociali, storiche e geografiche si mescolano costantemente.

Nel manuale di quinta elementare, Alfonso Gallo propone, infatti, ai giovani lettori l'immagine di un'inderogabile necessità: "L'Italia aveva assoluto bisogno di terre al di là del Mediterraneo, che le assicurassero un più ampio respiro sui mari, possibilità di lavoro ai suoi contadini, aiuto allo sviluppo delle sue industrie e dei suoi commerci"<sup>57</sup>.

L'espansione nel mediterraneo, *in primis* la creazione della "quarta sponda" in Libia, viene indicata, dunque, come il necessario sfogo all'espansione vitale del popolo italiano, la risposta a quel bisogno di lavoro e di terra che fino a quel momento aveva costretto gli italiani all'emigrazione.

"Solcavano il mare le belle navi dell'Italia Mussoliniana, pavesate a festa – scrive Rinaldi nel testo di lettura di quinta – ... Erano sedici piroscafi superbi, carichi di coloni i quali partivano ... alla volta della Libia per lavorarvi la buona terra e far più prospera la Patria italiana. Sapeva, il ragazzo, che ben ventimila persone contenevano tutte quelle navi! Ventimila persone che non emigravano in terra straniera al servizio di stranieri, ma che si recavano in un lembo lontano di Patria, situata su quella che aveva sentito chiamare 'la quarta sponda'"<sup>58</sup>.

Questo bisogno, però, viene connesso ad un destino tratteggiato al tempo stesso come geografico e culturale: "Guardate su la carta geografica la nostra Italia: non sembra un molo gigantesco lanciato nel mare Mediterraneo verso l'Africa? Su questo mare l'Italia ha infatti i suoi maggiori interessi e di esso era stata padrona nell'antichità e per gran parte del Medio Evo. Ma in seguito non gl'Italiani, schiavi e di-

<sup>55</sup> P. Bargellini, *Il libro della IV classe elementare. Letture ...*, cit., p. 174.

<sup>56</sup> Cfr. S. Podestà, *Il mito dell'Impero. Economia, politica e lavoro nelle colonie italiane dell'Africa orientale 1898-1941*, Torino, Giappichelli, 2004, pp. 264-265.

<sup>57</sup> A. Gallo, *Storia ...*, cit., p. 183.

<sup>58</sup> L. Rinaldi, *Il libro della quinta classe. Letture ...*, cit., p. 15.

visi, ma Francesi ed Inglesi avevano occupato le rive africane bagnate dal Mediterraneo, fatta eccezione solo della Libia ... Se anche la Libia fosse caduta sotto il dominio di un'altra potenza europea, l'Italia si sarebbe trovata come prigioniera nel Mediterraneo, con suo gravissimo pericolo"<sup>59</sup>.

Una missione naturale, dunque, la cui legittimazione viene però ricercata nella storia: è Roma ad aver dato valore culturale a tale predisposizione; è Roma che ha fatto del mediterraneo il *mare nostrum*, che però si trova ad essere nuovamente minacciato da novelle Cartagini.

Uno scenario che poté contare sul supporto di un'ampia schiera di antichisti<sup>60</sup>, che provvide ad elaborare in prospettiva "storica" la contrapposizione tra l'aurea missione imperiale italiana e i meschini imperialismi delle potenze plutocratiche; ed in virtù di questa politica, rivendicata come imperiale e non imperialistica, l'Italia fascista si presentò come faro di civiltà universale: "che il secolo XX veda Roma centro della civiltà latina, dominatrice del Mediterraneo, faro di luce per tutte le genti! M."<sup>61</sup>.

La proiezione imperiale, inoltre, trovò slancio, al tempo stesso alimentandola, in una radicata visione eugenetico-razzista.

Il mare, infatti, è proposto ai piccoli alunni come un prezioso tesoro a garanzia della salute della razza: "Dalla spiaggia giunge un lieto canto: sono le Piccole Italiane di una Colonia che godono anch'esse il mare, il bel mare che le farà diventare più robuste e più forti"<sup>62</sup>. Un prezioso tesoro italico, che suscita l'invidia altrui: "Tu sapessi come ce lo invidiano – si dice agli scolari di seconda –, questo divino sole d'oro, gli abitanti dei paesi nordici, dove il cielo è grigio dieci mesi dell'anno! Sapessi quanti di questi stranieri infreddoliti e uggiti vengono da noi per godersi il nostro bel cielo azzurro! L'Italia è un vero paradiso terrestre per il suo clima meraviglioso"<sup>63</sup>.

Da parte sua, il libro di quinta, dopo aver introdotto il tema delle razze nell'antichità, scrive: "Una sola però di queste civiltà poté resistere ai secoli: quella mediterranea o latina (italiani, spagnoli, porto-

<sup>59</sup> O. Bertolini, *Storia*, in *Il libro della terza classe elementare*, Roma, La Libreria dello Stato, 1935, p. 138.

<sup>60</sup> Cfr. M. Cagnetta, *Antichisti e impero fascista*, Bari, Dedalo, 1979.

<sup>61</sup> L. F. De Magistris, *L'impero degli italiani ...*, p. 62.

<sup>62</sup> M. Zanetti, *Il libro della prima classe*, Roma, La Libreria dello Stato, 1937, p. 141.

<sup>63</sup> O. Quercia Tanzarella, *Il libro della II classe. Letture*, Roma, La Libreria dello Stato, 1934, p. 163.

ghesi); formata e modellata da Roma, si può considerare come la più gloriosa della terra, perché ebbe dominio sulle altre razze. ... Solamente più tardi, ammaestrati dall'esperienza latina, si mossero gli inglesi, i francesi e gli olandesi"<sup>64</sup>.

Attorno a questa celebrazione costruita sul nesso mare-sole-salute-civiltà è interessante rilevare come inizialmente essa venga sviluppata in particolare come una contrapposizione tra nord e sud dell'Europa, tra germanesimo/barbarie e latinità/civiltà. Una contrapposizione che ancora in un testo per la scuola secondaria del 1936 – già nel clima della guerra civile spagnola e dell'Asse Roma-Berlino, allorquando cioè la Germania nazista si andava delineando come principale alleato dell'Italia fascista – porta ancora ad affermare che se la Germania di Hitler è il luogo dove "è più evidente l'imitazione del Fascismo", tuttavia "il movimento hitleriano ha ... subito, rispetto alla serena, veramente latina mentalità fascista, torbide deviazioni"<sup>65</sup>. Ben presto, tuttavia, la crisi etiopica, le leggi razziali e la sempre più stretta alleanza con la Germania accompagneranno in modo deciso il regime ad individuare il nemico razziale negli ebrei, nelle "demoplutocrazie" inglesi, francese ed americana, negli slavi bolscevichi, frequentemente fatti confluire a formare un'unica entità cospiratrice mondiale, accusata di voler annientare le radici romano-italiche.

"Anche noialtri italiani – si legge, così, nell'intervento di Alberto Luchini, dall'emblematico titolo *I Savii di Sion*, in un opuscolo di propaganda bellica – siamo impegnati a fondo non in una guerra, ma nella guerra totale. Qui si tratta, o di restar romani, cristiani, europei. O di ridurci, anche tutti noi italiani e italiane, una plebe senza più né Dio né patria né razza né onore né dignità né libertà; schiava, sotto la frusta de' negrieri di Londra, de' boia di Mosca, degli usurai di New York"<sup>66</sup>.

### 3.3 *Il mediterraneo in guerra*

"Se per gli altri il Mediterraneo è una strada, per noi Italiani è la vi-

<sup>64</sup> L. Rinaldi, *Il libro della quinta classe. Letture ...*, cit., p. 183.

<sup>65</sup> G. Giannelli, A. Olivetti, *Dagli antichi a noi. Corso di storia per i ginnasi inferiori*, vol. III, Firenze, Barbera, 1936, pp. 234-235.

<sup>66</sup> A. Luchini, *I Savii di Sion*, in *Gli ebrei hanno voluto la guerra*, (Firenze, Vallecchi), 1942, p. 5. Luchini era il presidente della sezione fiorentina dell'Istituto nazionale di cultura fascista.

ta”<sup>67</sup>: è una delle frasi ad effetto mussoliniane, ampiamente riproposte sui testi scolastici. Nel giugno del 1940, pochi giorni dopo l’entrata in guerra, il direttore de “Il Giornale d’Italia”, Virginio Gayda<sup>68</sup>, uno dei “megafoni” più influenti del regime, provvedeva ad esplicitare i risvolti in chiave bellica di questa massima: “Gli inglesi sono pronti a dire che questo controllo (del mediterraneo) è necessario alla protezione della loro via imperiale che conduce alle Indie. Ma può una via contare più che la vita? Può uno dei mezzi di difesa, non l’unico, di un Impero non mediterraneo sovrapporsi al diritto di vita, al bisogno di libertà dei popoli mediterranei?”<sup>69</sup>.

Nel nuovo orizzonte bellico la questione del mediterraneo, in altre parole, mostrava subito di porsi come un vero e proprio caposaldo nel motivare e nel legittimare l’entrata in guerra dell’Italia, presentata come una missione di civiltà contro le decadenti plutocrazie accusate di esprimere un imperialismo illegittimo, teso a sopprimere le spinte vitali e le aspirazioni storiche dell’erede di Roma. Tale centralità nella narrazione bellica del regime trova, d’altronde, conferma per contrasto nel suo essere bersaglio privilegiato della satira avversaria, come nella vignetta inglese che propone in primo piano l’immagine della “British Navy”, nelle sembianze del bulldog simbolo nazionale, con le zampe ben piantate nelle acque del mediterraneo e la flotta italiana stritolata tra i denti, un irato Mussolini sullo sfondo ed un cartello con la scritta “Mare Nostrum – “Our Sea” by order of Mussolini”.

Anche la grammatica scende in guerra. Soggetto, predicato verbale e complementi sono così spiegati: “La Patria (sogg.) domina (pred. verb.) il Mediterraneo (compl. ogg.)”<sup>70</sup>. E così viene spiegata la proposizione subordinata: “L’Italia fa la guerra perché vuole rendere libero il Mediterraneo. L’Italia fa la guerra (prop. principale) perché vuole rendere libero (prop. subordinata) ...”<sup>71</sup>.

In particolare, il mediterraneo sarebbe dovuto essere lo scacchiere privilegiato dell’azione italiana, con lo scopo prioritario di distruggere il blocco straniero che soffocava l’Italia nel suo stesso mare. Oscil-

<sup>67</sup> Riportata in vari testi, per esempio cfr. L. F. De Magistris, *L’impero degli italiani ...*, cit., p. 96.

<sup>68</sup> Per un profilo di V. Gayda, cfr. M. Canali, *Gayda Virginio*, in *Dizionario Biografico degli Italiani*, vol. LII, Roma, Istituto dell’Enciclopedia Italiana, 1999, ad v.

<sup>69</sup> V. Gayda, *Che cosa vuole l’Italia?*, Roma, Edizioni de “Il Giornale d’Italia”, 1940, p. 462.

<sup>70</sup> C. Cottone, *Elementi di grammatica italiana*, in *ivi*, p. 106.

<sup>71</sup> *Ivi*, p. 109.

lando tra rivendicazioni e lamentale si reclamava, infatti, la rottura di quelle 'catene' per cui "l'Italia, che dal bacino mediterraneo portò la luce della Civiltà a tutti i popoli rivieraschi e all'intera Europa, è prigioniera del suo mare. Non solo, ma deve tollerare che le massime chiavi di questo mare – *Gibilterra, Malta, Cipro, Porto Said* – siano nelle mani di Potenze estranee al mare stesso"<sup>72</sup>.

Aspetti e temi puntualmente ribaditi dagli opuscoli propagandistici e della pubblicistica di guerra<sup>73</sup>, nutrita tra l'altro dal costante richiamo alle guerre puniche e alla minaccia per Roma di essere tenuta, appunto, da Cartagine "prigioniera nei suoi mari". Nella sezione di storia del libro della quarta elementare del periodo di guerra, una cartina posta ad introduzione dello scontro tra Roma e Cartagine è accompagnata, per esempio, da questa didascalia: "Nel Tirreno, nello Jonio, nell'Adriatico corrono libere le navi romane, ma navi più potenti tengono Roma prigioniera nei suoi mari. Di chi sono queste navi più potenti? Lo saprete nelle pagine seguenti"<sup>74</sup>. E nella superiorità della flotta avversaria cartaginese, al tempo stesso temuta e detestata, non è difficile vedere riflessa la forza navale britannica. Con la guerra le rivendicazioni, infatti, si trasformano in conflitto aperto con la Francia e, soprattutto, con l'Inghilterra.

L'andamento delle vicende belliche sgretolerà pezzo dopo pezzo l'illusorio primato sul *mare nostrum*. Contro tale situazione, tuttavia, si continuerà senza interruzioni a proporre sui banchi di scuola l'immagine di un'Italia erede di Roma, centro di civiltà, baluardo razziale, potenza marittima (mediterranea) e coloniale per "vocazione e necessità".

La caduta del fascismo ebbe certamente delle forti ricadute sulla tenuta di questo paradigma, che tuttavia, anche in virtù della ricordata capacità che il mito di Roma aveva di intercettare consensi allargati oltre i confini dell'ideologia fascista, non ne venne completamente travolto. Certo, i testi scolastici furono rapidamente depurati dalla propaganda di regime, tesa ad esaltare la figura e l'opera di Mussolini e del fascismo; e non costituivano la norma episodi come quello raccontato da Luciano Bianciardi, in cui un professore di ginnasio, ancora nei primi anni Cinquanta, poteva assegnare un tema come "con esem-

<sup>72</sup> L. F. De Magistris, *L'impero degli italiani ...*, cit., pp. 95-96

<sup>73</sup> Si vedano per esempio *Prigioniera nel mare*, Roma, Tumminelli, 1940; *Italiani nel Mediterraneo*, opuscolo tratto da "Pagine della Dante", marzo-giugno, 1941.

<sup>74</sup> A. Armando, *Storia ...*, cit., p. 146.

pi tratti dalla storia romana e dai classici latini dimostrare come il destino dei popoli risieda nella grandezza dei capi che li guidano”<sup>75</sup>.

Attorno al tema dell’eredità di Roma, però, si evidenziarono altrettanto veloci rimodulazioni, che arrivarono anche a concretizzarsi nella riproposizione – una volta tolta la propaganda più dichiaratamente fascista, attenuati i tratti aggressivi e bellicistici, rimossa la vicenda della guerra di Etiopia – di un tema come quelle del benefico colonialismo “romano” e “popolare”<sup>76</sup>. Nel caso del discorso coloniale, la forte compromissione con l’ideologia imperiale fascista unitamente ai nuovi scenari geopolitici e ad una nuova sensibilità per il tema della libertà contribuirono a limitarne, anche sul piano temporale, diffusione e radicamento.

Si può, invece, cogliere una diffusa capacità, da parte di altri segmenti del paradigma narrativo della romanità fascista, tolti ovviamente gli aspetti più marcatamente propagandistici, di riemergere seppur in chiaroscuro, tra le righe, contribuendo a dare continuità, per così dire, ad un ‘fascismo senza fascismo’ sui banchi di scuola che, specialmente fino alla fine degli anni Sessanta, coinvolse in profondità il sistema scolastico italiano. Si legga, a questo riguardo, il tema sull’Italia di Giuseppe, alunno di una terza elementare del parmense nel 1953, dove si sente più di un’eco di parole d’ordine della propaganda di regime, dal primato civilizzatore dell’erede di Roma, alla centralità della sua identità razziale: “L’Italia è la mia terra, la più civile della terra. L’Italia contiene la razza bianca. La capitale è Roma. L’Italia à la forma dello stivale, à soltanto due isole maggiori che sono quella della Sardegna e quella della Sicilia. L’Italia ha 19 regioni e 91 provincie, ha anche 5 mari, il mar Mediterraneo, il mar Ligure, il mar Tirreno, il Mar Adriatico. Ci sono anche molti monti e molti fiumi. L’Italia è povera (sic) di metalli e di carbone. À in abbondanza lo zolfo e il sale”<sup>77</sup>.

<sup>75</sup> L. Bianciardi, *L’imperiale*, in *Chiese escatolite e nessuno raddoppiò. Diario in pubblico 1952-1971*, Milano, Baldini&Castoldi, 1995, p. 5.

<sup>76</sup> Sulla difesa del colonialismo italiano nei manuali scolastici dei primi anni del secondo dopoguerra cfr. P. Genovesi, *Il manuale di storia in Italia ...*, cit., pp. 152-153.

<sup>77</sup> Quaderno scolastico di Giuseppe T. di Samboseto (Parma), terza elementare, a.s. 1952-53. Tra le correzioni dell’insegnante “bella” al posto di “civile”, “è abitata da gente di” al posto di “contiene” e l’aggiunta dello Ionio a completare l’elencazione dei cinque mari.

## ***Finestra sulla storia e sull'educazione***

---

*Perché una “finestra sulla storia e sull'educazione”? La domanda può apparire retorica visto che la SPES ha programmaticamente nella sua stessa denominazione un focus sia sulla storia sia sull'educazione. Ma non è così. Infatti, aprire questo spazio, agile e meno formale dello spazio dedicato agli articoli, alle recensioni ed alle Note (documentarie o meno) significa darsi la possibilità di riflettere o di ricordare o di tornare a meditare su momenti chiave della nostra cultura, della storia del pensiero (pedagogico e non) e, infine, degli accadimenti politici. L'obiettivo che ci poniamo è ambizioso: riuscire a convogliare in poche pagine, facendo leva su un momento-clou, i tre elementi cardinali della nostra associazione, vale a dire Storia, Politica e Educazione. Per chi scrive, infatti, l'educazione è una sorta di humus feconda e fecondante che finisce per dare significato e senso a qualunque aspetto della nostra esistenza. Il suo corso ne è sempre, in qualche modo, l'esito, e, al tempo stesso, il presupposto o il sostrato. Sappiamo però che il modo di osservare, di leggere, di interpretare accadimenti, personaggi, eventi culturali o sociali e politici è un'attività complessa che chiama in causa molteplici punti di vista e molteplici competenze. Non ne vogliamo escludere nessuna, anche per non mutilare lo sguardo sul mondo. Questa “finestra sulla storia e sull'educazione”, dunque, vuole essere, e auspichiamo possa esserlo davvero ed in maniera continuativa, anche una palestra, dove fare incontrare e dialogare sullo stesso evento (epocale o meno) e/o sullo stesso momento della cultura prospettive e competenze diverse. Ma il lettore, ci comprenderà se, personalmente, tenteremo sempre di ricondurre le nostre riflessioni all'educazione e all'implicito educativo dei vari avvenimenti passati in rassegna. In concreto, questa rubrica potrà ospitare uno o più pezzi abbastanza brevi, di 3/5 pagine, su aspetti di storia, di politica e di storia dell'educazione che chi scrive ritiene abbiano avuto un impatto significativo sulla scuola e sulle organizzazioni culturali come associazioni sociali, di ricerca, letterarie, di tempo libero, biblioteche, cinema, opera lirica, teatro ecc. Ogni socio che voglia offrire all'attenzione dei nostri lettori le sue considerazioni sul rapporto delle vicende le più disparate della storia sulla*

*cultura di un Paese o anche come pensatori di ogni tempo abbiano influito o avrebbero potuto influire sull'organizzazione della diffusione della cultura attraverso istituzioni ben individuate come quelle sopra accennate, è, dunque, invitato a mandarle secondo le modalità di editing dalla rivista.*

\*\*\*

### **Montaigne spiragli verso la Scienza dell'educazione**

Giovanni Genovesi

Montaigne<sup>1</sup> sulla scia di Eraclito ipotizza che il tutto, che in ogni sua parte riguarda sempre l'educazione, sia in costante trasformazione (*panta rei*). Ciò rende l'educazione un'attività di enorme importanza ma, al tempo stesso, di grandissima difficoltà<sup>2</sup>.

La parola e la scrittura studiano, fissano e narrano ogni evento di questo mondo, ma esso non è che una tessera di quel *puzzle* che costituisce il quadro dell'universo in cui l'uomo non ne è che una piccola parte e che solo grazie all'educazione impara a capire se stesso e il suo ruolo.

Com'è possibile questo? Perché l'educazione si proietta nel futuro senza mai limitarsi a imitare quanto c'è e quanto è stato, ma a allargarsi per immaginare come essa potrà essere e domandarsi che cos'è.

Per saper questo è necessario avventurarsi nell'universo delle *invisibilia*, che possono guidare la condotta dell'individuo, affrancandolo dai limiti di quanto vede, tocca e sente. Solo i concetti sono oggetto di scienza e l'educazione, oltrepassando il fatto e divenendo un concetto, può divenire un oggetto di scienza.

Montaigne s'impegna a trovare un antidoto ragionevole alle paure che egli si scopre a poco a poco, individuandone le cause con una os-

<sup>1</sup> Cfr. Michel de Montaigne, *Saggi*, Milano, Bompiani, 2014, a cura di Fausta Garavini e André Tournon, Testo a fronte.

<sup>2</sup> “Non c'è alcuna esistenza costante, né del nostro essere né di quello degli oggetti. E noi, e il nostro giudizio, e tutte le cose mortali andiamo scorrendo e rotolando senza posa. Così non si può stabilire nulla di certo dall'uno all'altro, tanto il giudicante quanto il giudicato essendo in continuo mutamento e movimento” (M. de Montaigne, *Saggi*, cit, *Apologie, libro II, cap. XII*).

servazione quasi ossessiva di se stesso. Vuol conoscere chi è, quale sia la sua identità pur sapendo che è solo un aggregato casuale e provvisorio, una sorta di “mosaico di tanti ‘io’ che variano secondo le contingenze” e che solo di minuto in minuto si può osservare e descrivere. Egli coglie delle istantanee di questo soggetto, che è lui stesso, che diviene via via sempre più incomprensibile come essere e, proprio per questo, affascinante<sup>3</sup>.

Nei tre libri degli *Essais* il vero protagonista è l’“io” (“Sono io stesso la materia del mio libro”<sup>4</sup>). Egli scruta e analizza tutti i suoi comportamenti senza nessuna *pruderie* e senza trascurare nulla di ciò che riguarda la vita quotidiana, l’unica che permette di esercitare l’arte del ben vivere e l’unica cui l’uomo può aspirare, dal piacere del cibo e del sesso, dallo sforzo socratico di capire se stesso e i comportamenti degli altri, ai pregiudizi e i luoghi comuni che troppo spesso si insinuano nel dare giudizi e esprimere pareri, dare consigli, ecc.

Ma l’identità del soggetto è una chimera che costituisce l’assillante problema di una vita, visto che gli “io” di ogni soggetto sono, pirandellianamente, uno, nessuno e centomila.

È il problema che ogni “io” deve risolvere per far fronte alle proprie incertezze e paure e favorire le sue stesse potenzialità di crescita per poterle gestire.

Bisogna imparare a immaginarsi per ogni “io” un essere che non c’è ma che io, idealmente, configuro giovandomi dell’aggregazione delle tessere di infiniti mosaici che devo cercare di saper individuare attraverso una necessaria e sapiente *reductio ad unum*.

Un *unum* che ha una realtà che sfugge a ogni esperienza fisica, non lo si vede né si tocca e né si sente con i cinque sensi, perché è una realtà concettuale, una realtà che fa parte delle *invisibilia*.

La ricerca della conoscenza, sia di sé, degli altri, del mondo o di Dio, chiama inevitabilmente in gioco il concetto di educazione, non tanto come fatto che fa parte del contingente, ma come ideale che conduce, necessariamente, all’educazione come oggetto di scienza. Egli introduce il concetto ideale dell’educazione, l’unico che può divenire un oggetto di scienza e risolvere il problema dell’identità, avviandone l’infinita avventura di Sisifo.

Il solo modo perché l’individuo non si perda nella boscaglia è saper ridurre tutti i vari elementi in gioco ad *unum*, a un aggregato di ideali

<sup>3</sup> Cfr. *Ibidem*.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

che riesca a stabilizzare, sia pure idealmente e metodologicamente, l'incessante fuga in avanti di quegli stessi elementi. È questo l'unico modo di trattare l'attimo, riducendo le sue componenti in scienza, la sola via per validare una scienza di ciò che vogliamo chiamare educazione. Una scienza che, come tutte le scienze, è una ricerca continua di ciò che manca, con il linguaggio come suo primo strumento.

Questa è la "vera e schietta filosofia"<sup>5</sup>, un modo di essere della Scienza dell'educazione, anche se Montaigne non la chiama mai così. Il fine che la Scienza dell'educazione dà alla filosofia come la intende Montaigne, è la dimensione morale dell'educazione come fatto.

Montaigne è il primo pensatore da cui si evince che la filosofia, che non è una scienza ma un sapere pragmatico, agisce all'interno, coordinandone gli aspetti metodologici, della Scienza dell'educazione. Egli ci dice che l'uomo, se vuole educarsi e sapere chi è, deve passare dal fatto al concetto, dalla constatazione di ciò che accade alla sua ermeneutica. Egli vuol capire chi sia l'uomo e come possa riconoscersi in mezzo al vorticoso caos dell'evoluzione. E lo fa non prendendo posizioni trascendenti ma, da vero laico, del tutto immanenti che si riferiscono a uomini reali, per poter arrivare a una fissione della continuità, a un *cosmos* dell'universo sociale. Il suo tentativo approda a concepire l'educazione, che ci può guidare a "scoprire" l'identità, come un costrutto concettuale che diviene l'oggetto di una scienza, la Scienza dell'educazione.

<sup>5</sup> *Ibidem*, libro I, pp. 295, 297.

**Robert R. Rusk**

*The Doctrines of the Great Educators*

**Chapter VI**

*Milton*<sup>1</sup>

A CHARACTERIST avocation of the writers of the Commonwealth period was the production of treatises on education, and it is only by reason of his pre-eminence in spheres other than educational that Milton is singled out for inclusion among great educators. Milton followed for a brief interval what Dr. Johnson characterises as “the mean employment” of a schoolmaster<sup>2</sup>, but of this experience there is no evidence in his *Tractate*. The teaching in which he did engage was not such as to provide a pattern for the education of a whole people. It is thus described by Leach<sup>3</sup>: “Milton’s life as a schoolmaster is as barren of facts as his life as a schoolboy. It lasted only about seven years. It was carried on first in the house in Aldersgate Street, then a suburb [of London], the houses having gardens, while the end of the street bordered on the open country. Later, in 1645, as there was a prospect of more pupils, Milton removed to a larger house in the Barbican. But after his father’s death in 1647 ... Milton abandoned schoolmastering for political pamphleteering. Professor Masson has drawn up a list of ascertained pupils, who with barely an exception are of an aristocratic kind, sons of people with handles to their names, when a handle was

<sup>1</sup> 1608-74. For life see *Dictionary of National Biography* (London: Smith, Elder, 1894), vol. xxxviii.

<sup>2</sup> Johnson in *Lives of the Poets* says: “Milton was not a man who could become mean by a mean employment”. Earlier in the same essay, referring to Milton’s teaching interlude, Johnson wrote: “His father was alive; his allowance was not ample; and he supplied its deficiencies by an honest and useful employment”.

<sup>3</sup> A.F. Leach, “Milton as Schoolboy and Schoolmaster”, *Proceedings of the British Academy*, 1907-8 (London: Oxford University Press), p. 313.

by no means to common as now”.

It was during the pamphleteering interlude that Milton composed the tractate *Of Education*<sup>4</sup>, the occasion he describes in *The Second Defence of the People of England* (1654). Three species of liberty, he there explains, are essential to happiness of social life – the religious, the domestic and the civil. The “domestic”, in turn, rises three material issues – the condition of the conjugal tie, the education of the children and the free publication of the thoughts. Having disposed of the first, he continued: “I then discussed the principles of education in a summary manner, but sufficiently copious for those who attend seriously to the subject; than which nothing can be more necessary to principle the minds of men in virtue – the only genuine source of political and individual liberty, the only true safeguard of states, the bulwark of their prosperity ad renown”<sup>5</sup>.

The *Tractate* is dedicated to Samuel Hartlib<sup>6</sup> in response to whose “earnest entreaties” Milton was induced to set down in writing his thoughts on education. Hartlib, a foreigner by birth, was a semi-official go-between in the endeavours of the Commonwealth parliament to maintain contact with such religious and educational reformers on the Continent as were favourably disposed to its régime. He was in regular correspondence with Comenius and John Dury, and he furthered the publication of Comenius’s works in England, in one case at least too precipitously. Milton’s testimonial to him in the opening pages of the *Tractate* reads: “Nor should the laws of any private friendship have prevailed with me to divide thus, or transpose my former thoughts, but that I see those aims, those actions which have

<sup>4</sup> Oscar Browning, *Milton’s Tractate On Education* (Cambridge University Press, 1897). The treatise was first published in 1644, and was reprinted in 1673. The text of Browning’s edition is a facsimile of the reprint of 1673. E.A. Morris, *Tractate of Education by John Milton* (London: Macmillan & Co., 1918). The references in this chapter are to Morris’s edition. O.M. Ainsworth, *Milton on Education: The Tractate of Education with supplementary extracts from other writings of Milton* (New Haven: Yale University Press, 1928).

<sup>5</sup> Quoted by Ainsworth, pp. 102-3.

<sup>6</sup> For Hartlib (born within the last few years of the sixteenth century – 1662) see G.H. Turnbull, *Samuel Hartlib: A Sketch of his life and his relation to J.A. Comenius* (London: Oxford University Press, 1920). Also G.H. Turnbull, *Hartlib, Dury and Comenius: Gleanings from Hartlib’s Paper* (University Press of Liverpool, 1947). If Turnbull’s surmise (p. 15) is confirmed that Hartlib was at Emmanuel College Cambridge, between 1621-6, Milton being at Christ’s from 1625-1632, they would be contemporaries at Cambridge in adjacent colleges. See, however, Turnbull, pp. 39-40, for supposed meeting.

won you with me the esteem of a person sent hither by some good providence from a far country to be the occasion and the incitement of great good to this island. And, as I hear, you have obtained the same repute with men of most approved wisdom, and some of highest authority among us; not to mention the learned correspondence which you hold in foreign parts, and the extraordinary pains and diligence which you have used in this matter both here and beyond the seas; either by the definite will of God so ruling, or the peculiar sway of nature, which also is God's working".

Yielding to Hartlib's solicitations, Milton pens his "few observations" on the subject "of religious and civil knowledge" which he had evidently communicated to Hartlib in earlier discussions. The dominant note in the *Tractate* is the religious. "The end then of Learning is to repair the ruins of our first parents by regaining to know God aright, and out of that knowledge to love him, to imitate him, to be like him, as we may the nearest by possessing our souls of true wisdom, which being united to the heavenly grace of faith makes up the highest perfection<sup>7</sup>". The civic function of education is defined in the oft-quoted statement<sup>8</sup>: "I call therefore a complete and generous Education that which fits a man to perform justly, skillfully and magnanimously all the offices both private and public of peace and war". This he elaborates in *The Ready and Easy Way To Establish a Free Commonwealth* (1660): "To make the people fittest to choose, and the chosen fittest to govern, will be to mend our corrupt and faulty education, to teach the pupil faith not without virtue, temperance, modesty, sobriety, parsimony, justice; not to admire wealthy or honour, to hate turbulence and ambition, to place everyone his private welfare and happiness in the public peace, liberty and safety. They shall not then need to be much mistrustful of either chosen patriots in the grand council who will be then rightly called the true keepers of our liberty". To this end "they should have here also schools and academies, at their own choice, wherein their children may be bred up in their own sight to all learning and noble education, not in grammar only, but in all the liberal arts and exercises<sup>9</sup>".

That reform was urgent is manifest from "the many mistakes which have made learning generally so displeasing and so unsuccessful".

<sup>7</sup> Morris, p. 4.

<sup>8</sup> *Ibid.* p. 9.

<sup>9</sup> Quoted by Ainsworth, p. 273.

First, Milton mentions<sup>10</sup>, “we do amiss to spend seven or eight years merely in scraping together so much miserable Latin and Greek as might be learnt otherwise easily and delightfully in one year. And that which casts our proficiency therein so much behind is our time lost partly in too idle vacancies given both to Schools and Universities, partly in a preposterous exaction forcing the empty wits of children to compose themes, verses and orations, which are the acts of ripest judgment and the final work of a head filled by long reading and observing with elegant maxims and copious invention”. “And for the usual method of teaching Arts, I deem it to be an old error of Universities”, he continues, “that instead of beginning with Arts most easy, and those be such as are most obvious to the sense, they present their young unmatriculated novices at first coming with the most intellectual abstractions of logic and metaphysics”. And in his most robust polemic manner he condemns<sup>11</sup> the current system as “pure trifling at grammar and sophistry”, and dismisses it as “that asinine feast of sow-thistles and brambles which is commonly set before them, as all the food and entertainment of their tenderest and most docile age”.

By contrast Milton's aim in the *Tractate* is to describe “a better Education, in extent and comprehension far more large, and yet of time far shorter, and of attainment far more certain than hath yet been in practice”. If, however, it is more comprehensive in content, it is more restricted in range of pupil, for it is intended merely for “our noble and our gentle youth, and then only between the years of twelve and twenty-one, presumably also for and intellectual élite<sup>12</sup>. This restriction of education to the governing classes is a reversion to the views of the early educators, and its limitations to older students may extenuate the contempt he expresses for Comenius's *Janua* and *Didactic*, devoted mainly to elementary education, otherwise incredible in a work dedicated to such an admirer of Comenius as Hartlib.

Milton's idea of a better education is derived from Plato. While Sparta trained its citizens for war, and Athens for peace, Plato, as we have seen, combined these aims, prescribing for guardians of his ideal state an education both in athletics and in the arts. Milton claims<sup>13</sup> that his ideal educational institution should be “equally good both for peace and war”, that is, he proposes to train both the body and the mind. The

<sup>10</sup> Morris, pp. 5-6.

<sup>11</sup> Morris, p. 9.

<sup>12</sup> *Ibid.*, pp. 19, 9.

<sup>13</sup> *Ibid.*, pp. 20-21.

training of his pupils he accordingly divides<sup>14</sup> into three parts, their studies, their exercise and their diet. By including the care of the body he is following Plato and reacting against mediaeval practice.

The “institution of breeding”<sup>15</sup> in which the just and generous education is to be pursued is to be an Academy, “a spacious house and ground about it ... ad big enough to lodge a hundred and fifty persons, whereof twenty or thereabouts may be attendants, all under the government of one who shall be thought of desert sufficient, and ability either to do all or wisely to direct, and oversee it done”<sup>16</sup>. That an academy was selected for his ideal educational institution emphasizes the practical nature of the education which Milton regards as better suited to a gentleman than that traditionally offered by grammar schools and universities<sup>17</sup>.

If Milton’s curriculum is hardly just to his scholars, it cannot be denied that it is at least generous, but throughout it must be remembered that it was designed for an institution that was at once both secondary school and university; students too for whom it was prescribed belonged to the privileged classes in society, and were doubtless to be selected on intellectual grounds.

Unlike some present-day educationists who delude themselves into assuming that children can discover all knowledge for themselves, Milton, with greater humility, if with no better judgment regarding the limitations of the child’s capacity, concedes: “seeing every nation affords not experience and tradition enough for all kind of learning, therefore we are chiefly taught the languages of those people, who have, at any time, been most industrious after wisdom”<sup>18</sup>. The languages he indicates are Latin, Greek, Hebrew – “whereto it would be

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 10.

<sup>15</sup> *Ibid.*, p. 21.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p. 9-10.

<sup>17</sup> For academies see T. L. Jarman, *Landmarks in the History of Education* (London: The Cresset Press, 1951), ch.xi, “The Beginnings of Educational Reform: The Academies”. Foster Watson in *Vives: on Education. A translation of De Tradendis Disciplinis* di Juan Luis Vives (Cambridge University Press, 1913), Introduction, CLI, says: “We can hardly help thinking that Milton had Vives’s Academy before his mind when he suggests ‘the spacious house and grounds’ to be at once a school and university, not needing a remove ‘but to be *absolute* for all studies’”. It is nevertheless just as likely that he had his own Cambridge college in mind; the number in residence – a hundred and fifty – would support this contention. Milton went up to Cambridge when he was sixteen years old,

<sup>18</sup> Morris, pp. 4-5.

no impossibility to add the Chaldee, and the Syrian dialect”<sup>19</sup>. Languages are not, however, to be taught for the mental training they are supposed to provide: they are instrumental – language is but the instrument conveying us things useful to be known. And though a linguist should pride himself to have all the tongues that Babel cleft the world into, yet, if he have not studied the solid things in them as well as the words and lexicons, he were nothing so much to be esteemed a learned man, as any yeoman or tradesman competently wise in his mother dialect only”<sup>20</sup>.

The other studies he mentions include arithmetic, geometry, natural philosophy or physics, astronomy geography, and having acquired some knowledge of the principles of these “they may descend in Mathematics to the instrumental science of trigonometry, and from thence to Fortification, Architecture, Engineering and Navigation”. Anatomy and physiology are also to be read, and then the students can proceed to logic and rhetoric, ethics, politics and law. In Religion the reading of the scriptures, and theology. Milton's aim is not, however, to qualify his pupils to practice the numerous arts detailed, but merely to give them “an universal insight into things” to enable them to acquire such a familiarity with the various subjects as might be expected of a gentleman no matter in what company he chanced to be.

Had Milton professed to be presenting a complete treatise on education, then the criticism which Rousseau in the *New Heloise* passed on Locke – “he speaks much of what should be required of children than of the means to be employed in getting it” might more aptly have been directed against Milton. He nevertheless formulates two general principles of educational method, one that knowledge should be based on sensory experience, the other that there should be a revision of work previously learned: “But because our understanding cannot in this body found itself but on sensible things, nor arrive so clearly to the knowledge of God and things invisible, as by orderly conning over the visible and inferior creature, the same method is to be followed in all discrete teaching”<sup>21</sup>. For studies in general he recommends<sup>22</sup>: “In which methodical course it is so supposed they must proceed by the steady pace of learning onward, as at convenient times for memories' sake to retire back into the middle ward, and sometimes into the rear

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 17.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 5.

<sup>21</sup> *Ibid.* p. 4.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p. 20.

of what they have been taught, until they have confirmed and solidly united the whole body of their perfected knowledge, like the last embattling of a Roman Legion”.

Of special method we get only a hint<sup>23</sup>: “At the same time, some other hour of the day, might be taught them the rules of Arithmetic, and soon after the elements of Geometry, even playing, as the old manner was” Milton is doubtless here referring to Plato’s *Laws*. Writing of Egypt, Plato remarks<sup>24</sup>: “In that country arithmetical games have been actually invented for the use of children, which they learn with a pleasure and amusement. They have to distribute apples and garlands, using the same number sometimes for a larger and sometimes for a lesser number of persons; and they arrange pugilists and wrestlers as they pair together by lot or remain over, and show the order in which they follow. Another mode of amusing them is by distributing vessels, some in which gold, brass, silver and the like are mixed, others in which they are unmixed; as I was saying, they adapt to their amusement the numbers in common use, and in this way make more intelligible to their pupils the arrangements and movements of armies and expeditions, and in their management of a household they render people more useful to themselves, and more wide awake”.

And of the more advanced arithmetical processes Plato adds: “These pastimes are not so very unlike game of draughts”; and “The learning of them will be an amusement, and they will benefit the state”<sup>25</sup>.

The physical exercises which Milton prescribes are, in accordance with his definition of Education, those which are equally good both for peace and war. Fencing and wrestling he mentions, and suggests that the interval between exercise and meals should be spent in the enjoyment of music discoursed to the pupils on the organ. Military exercises, either on foot or on horseback according to age, are also prescribed. “Besides these constant exercises at home, there is another opportunity of gaining experience to be won from pleasure itself abroad. In these vernal seasons of the year, when the air is calm and pleasant, it were an injury and sullenness against nature not to go out, and see her riches, and partake in her rejoicing with Heaven and Earth. I should not therefore be a persuader to them of studying much then,

<sup>23</sup> *Ibid.*, p. 12.

<sup>24</sup> *Laws*, Bk. VII, 819.

<sup>25</sup> *Laws*, Bk. VII, 820.

after two or three year that they have well laid their grounds, but to ride out in companies with prudent and staid guides, to all the quarters of the land, learning and observing all places of strength, all commodities of building and of soil, for towns and tillage, harbours and ports for trade. Sometimes taking sea as far as to our navy, to learn there also what they can in the practical knowledge of sailing and of sea-fight"<sup>26</sup>. Lastly, as to diet, "it should be plain, healthful and moderate"<sup>27</sup>.

In the concluding paragraph of the *Tractate* Milton seems to relent somewhat conceding "that this is not a bow for every man to shoot in that counts himself a teacher; but will require sinews almost equal to those that Homer gave Ulysses"<sup>28</sup>. He might have added that it was only for pupils of Milton's own intellectual calibre.

The work is inspirational; it was composed merely "for light and direction", and is not to be judged by ordinary canons. The summing up of Leach may suffice<sup>29</sup>: "Milton's *Tractate* suffers under the same disadvantage as Eliot's *De regimine Principum*, Ascham's *Schoolmaster*, Locke's *Theory* and most treatises on education. It proceeded not from experience of a public school but from that of a private tutor. Theories of education which may be all very well when applied by a single master of exceptional ability and enthusiasm to one or two pupils, to whom individual and exclusive attention is given, are incapable of application to the common crowd in a common school by a common man. Still Milton the Schoolmaster anticipated in theory what has since been partly realized in practice, the danger of exclusive bookishness, and the necessity of combining practical work with theoretical instruction. As a schoolmaster, as in every thing else, he was miraculous in industry, magnificent in ideas, and splendid in style. In a word, he was Miltonic".

<sup>26</sup> Morris, p. 24.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>28</sup> *Ibid.*, p. 26.

<sup>29</sup> *Proceedings of the British Academy*, 1907-8, p. 318.

## Una grida pisana per la peste del 1631



*Il documento qui presentato, di cui riportiamo la foto dell'intestazione dell'originale com'era su internet, fu redatto a Pisa nel 1631, ma ne furono emanati a centinaia di analoghi un po' ovunque, durante la peste che in quel periodo dilagò in tutta Europa e in tutta Italia, come ci ricordano le mirabili pagine manzoniane (e non solo nei Promessi Sposi, ma anche nel saggio Storia della colonna Infame).*

*Esso è stato reperito nel sito [www.sergiocostanzo.it](http://www.sergiocostanzo.it) (consultato in data 10 marzo 2020) e la sua pubblicazione è stata autorizzata dallo stesso Sergio Costanzo, scrittore e studioso di storia pisana, che qui ringraziamo.*

*Ne riportiamo solo alcuni passi, da cui si evince come la nostra ignoranza dinanzi a pandemie nuove (come il Coronavirus) non è tanto ridotta rispetto a quattro secoli fa e che i metodi empirici di salvaguardia non sono poi tanto cambiati.*

“... E che si preghi san Sebastiano, protettore della peste di Giustignano, san Guglielmo di Malavalle e san Nicola da Tolentino, che nei passati di Pisa tante pene alleviarono con la loro fede e per mezzo della loro santità e pure san Rocco che toglieva la malia con le mani benedette”.

“Si prenda dell’arsenico, dei chiodi di garofano in quantità bastante, zafferano e zenzero, foglie di ruta. Meglio pestare tutto e a polvere ridurre e sennò metterli così in un sacchetto che dovete legare per bene e che poi sia fissato sotto la camicia dalla parte del cuore”.

“E che si faccia purgazione, ossia le merci e i panni siano arieggiati per due giorni e due notti e che poi si proceda al lavaggio e all’esposizione al sole”.

“... Hanno risoluto col presente editto, intimare a tutte le donne e i ragazzi minori di anni 14 che, finita la quarantena non ardischino né presumino uscire di loro casa da lor porta e liberamente, ma solo con licenza de’ signori capi di strada e, quella ottenuta, non possino andare vagando e oltrepassare il ponte né andare a messa nei giorni festivi che in altra chiesa ché alla parrocchia o a chiese convicine. E per le strade non possino trattenersi né far radunare né entrare o stare in casa d’altri ancor per visita o dimora per breve spazio di tempo e chi avrà necessità di robba o cose di casa d’altri, possa andare fino alla porta e qui, di strada, ricevere quanto gli occorre sotto le istessa pena che del Bando della Quarantena. E perché fino a ora gli omini hanno venduto gli ortaggi e i frutti degli orti della città su la piazza al luogo destinato e i contadini le loro fuori dalle porte, vogliono che così si continui fino a novo ordine e che le donne non le possano vendere dentro la città alla pena di ché nel Bando. Appresso comandano che non si lasci entrare nella città contadina alcuna, eccettuate quelle che, con la polizza del signor Provveditore Lanfranchi, vanno a lavorare ai bastioni. E che li contadini ancorché sani de’ luoghi però infetti o sospetti non s’ammettono sotto qual si voglia protetto nella città senza licenza del Magistrato pena la Cattura e Arbitrio. E che nessuno di che stato, grado o condizione si sia della città come del contado, non possa nel giorno dell’Ascensione andare a San Piero alla festa, alle pene che sopra. E che sonato l’un ora di notte al tocco della campana, ognuno si ritiri a

211 - *Una grida pisana per la peste del 1631*

casa sua né possa più oltre pernottare sotto l'istessa pena che nel bando della quarantena”.

## ***SPIGOLATURE BIBLIOGRAFICHE***

---

### **1. Didattica e pedagogia speciale**

Al Ghazi Loredana, Tamara Zappaterra (eds.), *Perspectives on Autism Spectrum disorder*, Pisa, ETS, 2019, pp. 204, €18,00

Asti Chiara (a cura di), *Mettere in gioco il passato. La storia contemporanea nell'esperienza ludica*, Milano, Unicopli, 2019, pp. 340, €25,00

Besio Serenella, Caldin Roberta (a cura di), *La pedagogia speciale in dialogo con altre discipline. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*, Milano, Guerini e associati, 2019, pp. 330, €21,00

Biffi Elisabetta, Macinai Emiliano (a cura di), *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento ai minorenni*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 164 (open access)

Bonazza Vincenzo, *Valutazione e scuola. Ideologia, senso comune e cultura della ricerca*, Roma, Anicia, 2019, pp. 136, 18,00

Caccioppola Federica, *E se le parole non bastano? Il comportamento non verbale dell'insegnante in classe*, Roma, Anicia, 2019, pp. 144, €19,50

Calvani Antonio, Trincherò Roberto, *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*, Roma, Carocci, 2019, pp. 156, €13,00

Coppola Daria (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*, Pisa, ETS, 2019, pp. 214, €15,00

Cottini Lucio, *Vincere le sfide con la sindrome di Down*, Roma, Anicia, 2019, pp. 240, €23,00

Dovigo Fabio, Francesca Pedone (a cura di), *I bisogni educativi speciali. Una guida critica per insegnanti*, Roma, Carocci, 2019, pp. 200, €17,00

Fantozzi Donatella, Terlizzi Tania (a cura di), *Insegnare e apprendere. Itinerari pedagogici e didattici nella scuola dell'infanzia e primaria*, Pisa, ETS, 2020, pp. 232, €22,00

Ferrari Monica, Matucci Giuditta, Morandi Matteo, *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 194, €24,00

Gaspari Patrizia, *L'educatore socio-pedagogico come professionista inclusivo dopo la "Legge Iori"*, Roma, Anicia, 2020, pp. 264, €24,00

- Manzo Generosa, *Bisogni educativi individuali e didattica inclusiva*, Roma, Anicia, 2020, pp. 128, €19,00
- Marchisio Maria Cecilia, Curto Natascia, *Diritto al lavoro e disabilità. Progettare pratiche efficaci*, Roma, Carocci, 2019, pp. 180, €16,00
- Milito Domenico, Lisanti Emiliana (a cura di), *Braille. La cultura tra le mani*, Roma, Anicia, 2020, pp. 232, €25,00
- Naccari Alba (a cura di), *Pedagogia al Limite. Corpo, movimento, Danza nella relazione d'aiuto*, Roma, Anicia, 2019, pp. 232, €23,00
- Nuti Gianni, *Pedagogia dell'appartenenza. Il ruolo dell'espressività per una piena cittadinanza delle persone con disabilità*, Louvain-la-Neuve, EME Editions, 2019, pp. 186, €18,50
- Piccinno Marco, *Apprendere e comprendere*, Pisa, ETS, 2019, pp. 120, €14,00
- Renieri Maria, Fabbro Francesco, Nardi Andrea, *La media education nella scuola multiculturale. Teorie, pratiche, strumenti*, Pisa, ETS, 2019, pp. 280, €26,00
- Rosati Nicoletta, *Metacooperative Learning. Percorso di ricerca e didattica nella scuola dell'infanzia*, Roma, Anicia, 2018, pp. 224, €22,00
- Travaglini Roberto (a cura di), *Scrivere bene. Un percorso educativo tra tradizione e innovazione*, Pisa, ETS, 2019, pp. 142, €15,00
- Travaglini Roberto, *Pedagogia e educazione dell'attività grafica infantile. Creatività, arte ed evoluzione "naturale" dello scarabocchio, del disegno e della scrittura*, Pisa, ETS, 2019, pp. 204, €19,00
- Valentini Manuela, Federici Ario, *La parola ai sordi. Il metodo Drežančić*, Roma, Anicia, 2019, pp. 136, €20,00
- Toto Giusi Antonia (a cura di), *Expertise docente. Teorie, modelli didattici e strumenti innovativi*, Milano, FrancoAngeli, pp. 146 (open access)

## 2. Educazione degli adulti

- Borri Matteo, Calzone Samuele, *L'istruzione degli adulti in Italia. I CPIA attraverso la voce dei loro attori*, Pisa, ETS, 2019, pp. 116, €12,00
- Carreras i Goicoechea Maria, Russo Giuliana, Venuti Marco (a cura di), *Lingua, identità e alterità*, Pisa, ETS, 2019, pp. 216, €30,00
- Castiglioni Micaela, *Il posto delle fragole. Intimità e vecchiaia*, Pisa, ETS, 2019, pp. 206, €19,00
- Cepollaro Gianluca, Zanon Bruno (a cura di), *Il paesaggio, spazio dell'educazione. Una giornata di studi sull'educazione al paesaggio*, Pisa, ETS, 2019, pp. 216, €18,00
- Cerrocchi Laura, Dozza Liliana (a cura di), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per le età della vita*, Volume I, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 244, €28,00
- Cornacchia Matteo, Tramma Sergio (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta*, Roma, Carocci, 2019, pp. 280, €26,00

Marescotti Elena, *Adolescenza e dintorni*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 160, €20,00

Mariani Vittore, Musaio Marisa, *Pedagogia, relazione d'aiuto e persona anziana*, Roma, Studium, 2019, pp. 144, €16,50

Petolicchio Annamaria, *Progettare per competenze. La progettualità nella logica del lifelong learning*, Roma, Anicia, 2019, pp. 176, €21,00

Ulivieri Simonetta (a cura di), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione di sé*, Pisa, ETS, 2019, pp. 440, €37,00

### 3. Educazione e narrazione

Ascenzi Anna, *Drammi privati e pubbliche virtù. La maestra italiana dell'Ottocento tra narrazione letteraria e cronaca giornalistica*, Pisa, ETS, 2019, pp. 210, €19,00

Barsotti Susanna, Cantatore Lorenzo (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019, pp. 439, €34,00

Bernardi Milena, *La voce remota. La fiaba, l'infanzia, l'eredità delle storie*, Pisa, ETS, 2020, pp. 332, €30,00

Borruso Francesca, *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 150, €19,00

Martino Ilaria, *Il romanzo distopico alla scuola primaria: utopia o realtà?*, Pisa, ETS, 2020, pp. 260, €25,00

Nobile Angelo (a cura di), *Questioni di letteratura giovanile*, Roma, Anicia, 2019, pp. 184, €21,00

### 4. La scuola

Ferrari Monica, Morandi Matteo (a cura di), *Espressioni dell'identità. Processi e analisi in educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 316 (in open access)

Gross Barbara, *Further Language Learning in Linguistic and Cultural Diverse Contexts. A Mixed Methods Research in a European Border Region*, London, Routledge, 2019, pp. £ 120 (Hardback), £ 22,50 (E-book)

Magni Francesco, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia*, Roma, Studium, 2019, pp. 208, €19,50

Martinelli Chiara, *Fare i lavoratori? Le scuole industriali e artistico-industriali italiane in età liberale*, Roma, Aracne, 2019, pp. 324, € 20,00 (formato PDF €12,00)

Menzio Daniele, Torchiani Francesco, *Le Carte e la Scuola. Lavori in corso nel centro Archivistico della Normale di Pisa*, Pisa, ETS, 2019, pp. 154, €15,00

Nanni Silvia, Vaccarelli Alessandro (a cura di), *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 202

(open access)

Palma Manuela, Palmieri Cristina (a cura di), *La scuola tra ricerca e partecipazione*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 230 (in open access)

Vicca Danilo, *Insegnare oggi nella scuola secondaria*, Roma, Anicia, 2020, pp. 320, €42,00

## 5. Pedagogia generale

Bruno Elsa M. (a cura di), *Una pedagogia possibile per l'intercultura*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 144 (open access)

Galanti Maria Antonella (a cura di), *Educabilità. Scuola ed educazione della persona: introspezione e relazionalità*, Pisa, ETS, 2019, pp. 134, € 14,00

Mortari Luigina, Ghirotto Luca (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2019, pp. 292, €26,00

Tolomelli Alessandro, "Rimuovere gli ostacoli..." *Per una pedagogia di frontiera*, Pisa, ETS, 2019, pp. 208, €20,00

## 6. Politica

Bongiovanni Bruno, *Stati, Nazioni, Democrazie. Storiografia e tragitti politici*, Milano, Unicopli, 2019, pp. 430, €30,00

Ghilardi Fabrizio, *Processi di globalizzazione, problemi di democrazia*, Pisa, ETS, 2019, pp. 190, €19,00

## 7. Storia dell'educazione

Bellatalla Luciana, Maddalena Pennacchini, *John Dewey e l'educazione degli adulti. Una rilettura di Moral Principles in education (1909)*, Roma, Anicia, 2019, pp. 152, €20,00

D'Aprile Gabriella, *Memorie di una inedita corrispondenza. Lettere di Giuseppe Lombardo Radice a Adolphe Ferrière*, Pisa, ETS, 2020, pp. 144, € 13,00

Ferrari Monica, Morandi Matteo, Piseri Federico (a cura di), *Maestri e pratiche educative in età umanistica. Contributi per una storia della didattica*, Brescia, Scholé, 2019, pp. 258, €22,00

Genovesi Giovanni, *Lenin e Krupskaja e i piani di riforma della scuola del 1918 e del 1923, "I Quaderni di Ricerche Pedagogiche"*, Roma, Anicia, 2019, pp. 178 (open access)

Genovesi Giovanni (a cura di), *Educazione e scuola. Tra Riforma di Lutero e Controriforma*, Roma, Anicia, 2020, pp. 235, €25,00

Loconsole Matteo, *Educazione e sessualità. Gli almanacchi di Paolo Mantegazza (1866-1905)*, Milano, Unicopli, 2019, pp. 150, €17,00

Togni Fabio (a cura di), *Giovanni Gentile e l'umanesimo del lavoro*, Ro-

ma, Studium, 2019, pp. 288, €27,50

### **8. Storia, storia della scuola, delle istituzioni scolastiche e della politica scolastica**

Agostini Filiberto (a cura di), *L'Ateneo di Padova nell'Ottocento. Dall'Impero asburgico al Regno d'Italia*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 330, €38,00 (anche in E-book)

Aguti Andrea, Alfieri Luigi, Dall'Olio Guido, Renzi Luca (a cura di), *Lu-tero e i 500 anni della Riforma*, Pisa, ETS, 2019, pp. 218, €18,00

Berizzi Paolo, *L'educazione di un fascista*, Milano, Feltrinelli, 2020, pp. 235, €16,00

Cea Roberto, *Il governo della salute nell'Italia liberale. Stato, igiene e politiche sanitarie*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 294, €35,00 (anche in E-book)

D'Amico Marilisa, De Francesco Antonino, Siccardi Cecilia (a cura di), *L'Italia ai tempi del Ventennio fascista. A ottant'anni dalle leggi razziali: tra storia e diritto*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 288, in open access

De Giorgi Fulvio, Gaudio Angelo, Pruneri Fabio, *Manuale di storia della scuola italiana*, Brescia, Morcelliana, 2019, pp. 432, €30,00

Genovesi Giovanni, *Lenin e Krupskaja e i piani di riforma della scuola del 1918 e del 1923*, cit.

Greppi Carlo, *La storia ci salverà. Una dichiarazione d'amore*, Torino, UTET, 2020, pp. 272, €16,00

Rainero Romain H., *La lettura del soldato. Propaganda e realtà nei Giornali di trincea 1915-1918*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 412, €29,00 (disponibile anche in E-book)

Romano Gabriella, *Il caso G. La patologizzazione dell'omosessualità nell'Italia fascista*, Pisa, ETS, 2019, pp. 124, €12,00

Sofri Adriano, *Il martire fascista*, Palermo, Sellerio, 2019, pp. 137, €15,00

Squassina Erika, Ottone Andrea (a cura di), *Privilegi librari nell'Italia del Rinascimento*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 412, in open access

Taillibert Christel, *L'istituto internazionale per la cinematografia educativa. Il ruolo del cinema educativo nella politica internazionale del fascismo italiano*, tr. it. e cura di Marco Antonio D'Arcangeli, Roma, Anicia, 2019, pp. 448, €32,00

Tomasi Tina, *La scuola che ho vissuto*, a cura di Giovanni Genovesi, Roma, Anicia, 2020, pp. 196, €21,00

Toscano Mario, *Ebrei e ebraismo nell'Italia del Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 152, €22,00 (disponibile anche in E-book)

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia,  
ISSN 2533-1663 (online)  
Anno XII, n. 11, gennaio – giugno 2020, pp. 217-219

**A questo numero, oltre al Direttore e ad altri componenti della redazione della Rivista, hanno collaborato:**

**Silvano Calvetto** è Ricercatore all'Università di Torino e professore aggregato di Storia della Pedagogia. Tra i suoi centri di interesse ci sono la relazione tra Resistenza e educazione e i problemi educativi del periodo posteriore alla seconda guerra mondiale. Collaboratore della rivista "Paideutika", tra i suoi lavori recenti, oltre i numerosi articoli, ricordiamo, *Pedagogia del sopravvissuto. Canetti, Améry, Bettelheim*, Como-Pavia, Ibis, 2013.

**Antonia Criscenti Grassi**, già professore Ordinario di Storia della pedagogia all'Università di Catania, è attualmente vice-presidente del CIRSE, co-coordinatrice del gruppo Siped intitolato a "Mezzogiorni, Storia, Scuola, Educazione". Tra le sue recenti pubblicazioni ricordiamo la curatela di *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio Allmayer", 2016; *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.

**Stefano Lentini**, ricercatore, abilitato alle funzioni di professore di II fascia, insegna Storia sociale dell'educazione all'Università di Catania. Tra le sue recenti pubblicazioni, si ricordano: *Il Sessantotto. La battaglia contro le istituzioni e la psichiatria "etico-pedagogica" di Franco Basaglia*, in "Studi sulla formazione", 2019; *La fabbrica del consenso. Il contributo dell'arte negli anni del regime fascista*, in "Annali della Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Catania", 2019.

**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, *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.

**Roberta Piazza**, professore ordinario di Pedagogia generale e sociale all'Università di Catania, si occupa principalmente di problemi connessi all'Educazione degli adulti. Tra i suoi recenti lavori ricordiamo, oltre la curatela del saggio *Ricerca e apprendimento nella società della conoscenza. Studi sull'integrazione europea*, Milano, FrancoAngeli, 2012, il lavoro in collaborazione con Simona Rizzari, *Il modello del Work-Based Learning*, Roma, Aracne, 2015.

**Simona Rizzari**, Assegnista di ricerca presso Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Catania, ha pubblicato di recente: con R. Pensabene, *Jovens graduados e mercado de trabalho na Itália: partnership pedagogicas e desenvolvimento do potencial humano*, in D.H.P. Laranjeira, R.E.M. Barone (organizzatori), *Juventude e trabalho: desafios no mundo contemporâneo*, Salvador, Edufba, 2017, pp. 363-375 e 379-383.

**Vincenzo Sarracino** è attualmente Professore straordinario della di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli. Tra i suoi recenti lavori ricordiamo, in collaborazione con Lucia Ariemma, *Pedagogia e società. Autori e modelli educativi tra Ottocento e Novecento*, Barletta, Cafagna, 2016; in collaborazione con Margherita Musello, *Scuola inclusiva e società aperta. Per una pedagogia e didattica dei Bes*, Barletta, Cafagna, 2017 e, infine, *Il poema pedagogico di Anton Semenovic Makarenko. L'educazione per una società futura*, Barletta, Cafagna, 2018.

**Silvia Annamaria Scandurra**, assegnista di ricerca e docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli studi di Catania è abilitata alle funzioni di professore di II fascia. I suoi interessi di ricerca, di tipo storico comparatistico, riguardano la storiografia pedagogica, l'educazione alla democrazia e l'analisi del sistema educativo italiano in funzione di un rinnovato rapporto tra formazione e lavoro. Tra i suoi recenti lavori, oltre vari articoli, si ricorda la monografia *Scuola e lavoro. Educazione, formazione e sistema duale di apprendimento in Italia dall'Unità ad*

oggi, Palermo, Edizioni della Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer”, 2019.

**Letterio Todaro**, professore associato all’Università di Catania, ha conseguito l’Abilitazione Scientifica Nazionale all’insegnamento universitario di prima fascia. Attualmente è direttore della collana di studi “*Laboratorio Children’s Books. Teoria e Storia della Letteratura per l’Infanzia e Studi sul Libro per l’Infanzia*”, presso la casa editrice Anicia di Roma e con-direttore della Collana Internazionale di Studi di Pedagogia e di Storia dell’Educazione “*Formazione e Memoria Operante*”, presso l’Editore Apogeo Education/Maggioli di Milano. Tra i suoi recenti lavori ricordiamo: Herbert Spencer, *Educazione intellettuale, morale e fisica* (nuova traduzione dall’inglese, con testo originale a fronte), Roma, Anicia, 2017 e la curatela, *Libri per l’infanzia, lettura e processi formativi. Dal tempo dell’oralità al tempo dell’iperconnessione*, Roma, Anicia, 2020.