Società di Politica Educazione e Storia

Rivista di Politica, Educazione e Storia

2020

Ottobre - Dicembre 2020

a. XIII-n. 13

Rivista di Politica, Educazione e Storia Riconosciuta come rivista scientifica dall'ANVUR per l'Area 11 ISSN 2611- 2213 (online)

RIVISTA DI POLITICA, EDUCAZIONE E STORIA SOMMARIO

Anno XIII, n.13, Ottobre – Dicembre 2020

Articoli

Storia e educazione, un binomio indissolubile. Riflessioni a partire da un saggio di Carlo Greppi, di Giovanni Genovesi	5
Montessori: una "comparsa" nelle riflessioni deweyane, di Luciana Bellatalla	21
La educación ed España durante el franquismo (1936-1975) (II): primer Franquismo, autarquía y nacional-catolicismo, di Pablo Celada Perandones	39
Vichy et la jeunesse: idéologies, hommes et organisations (II), di Michel Ostenc	71
Note Ritorno al passato: viaggio nell'incubo. Riflessioni su due recenti volumi, di Luciana Bellatalla	87
Finestra sulla storia e sull'educazione La breccia di Porta Pia: un grande insegnamento per ogni laico che ha a cuore la scuola, di Giovanni Genovesi	95
Documenti - Un invito alla rilettura: R.R. Rusk, The Doctrines of the Great Educators, - Chapter VII Locke	101
- Manifesto delle Avanguardie Educative con introduzione, di Angelo Luppi	119
Ricordando Gianni Rodari La scuola pubblica	129
Notizie, Recensioni e Segnalazioni A. Chambers, L'età sospesa. Dalla letteratura Young Adult alla Youth Fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile, (Luciana Bellatalla), M. D'Alema, Grande è la confusione sotto il cielo. Riflessioni sulla crisi dell'ordine mondiale, (Vincenzo Orsomarso), G. Genovesi (a cura di),	

(Vincenzo Orsomarso), L'Europa raccontata ai ragazzi da Jacques Le	
Goff (Luciana Bellatalla), A. Sofri, Il martire fascista	(Luciana
Bellatalla)	
Spigolature bibliografiche	153
Documenti recenti della SPES	
Verbale della riunione del CD	
del 26 ottobre 2020	161
Collaboratori di questo numero	167

Educazione e scuola. Tra Riforma luterana e Controriforma,

Rivista di Politica, Educazione e Storia

Riconosciuta come rivista scientifica dall'ANVUR per l'Area 11 ISSN 2611- 2213 (online)

Direttore Responsabile Giovanni Genovesi

gng@unife.it

Direzione e Amministrazione: SPES – 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 Probiviri SPES), Paolo Russo (Membro collegio Probiviri 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 Ķestere - 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 Stonkuviene - Università di Vilnius.

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

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia, ISSN 2533-1663 (online) Anno XIII, n. 13, Ottobre – Dicembre 2020, pp. 5-20

Storia e educazione, un binomio indissolubile. Riflessioni a partire da un saggio di Carlo Greppi¹

Giovanni Genovesi

L'articolo prende le mosse, come il sottotitolo evidenzia, da un volume comparso di recente in libreria. Si tratta di un saggio pieno di suggestioni sul problema di far capire al meglio il ruolo della storia, o meglio della storiografia nelle vite di ciascuno. Nella mia interpretazione, questo saggio approda di necessità alla dimensione educativa, facendo della stessa storia il veicolo più grande della forza formativa della scienza, fino a identificarsi con l'educazione. O, meglio, più che a identificarsi, a fondersi con l'educazione stessa come un binomio inscindibile e indissolubile.

This paper takes into account a recently published essay, focused on the question of the role of history (and obviously of historiography) in human lives. The essay is interesting and offers many suggestions. From my point of view, this essay necessarily meets educational dimension, as far as the author considers the History as the most important instrument to disseminate the educational value of the Science. And this value may be identified just with education. We could say that history blends with education: they are an indissoluble and inseparable binomial.

Parole chiave: Storia, Storiografia, Narrazione, Scienza, Educazione

Key-words: History, Historiography, Storytelling, Science, Education

1.Considerazioni preliminari

Il testo che presento e da cui prendo spunto per fare alcune riflessioni sul rapporto storia e educazione, partendo proprio dalla storia, è un saggio pieno di suggestioni, incisive e di grande interesse, sul problema di far capire al meglio il ruolo della storia, o meglio della storiografia nelle vite di ciascuno.

Per parlare della questione in oggetto, sono sempre partito dal versante educativo, come per esempio, nel mio dizionario sull'educazione² e altre volte ancora, anche se in tempi più recenti ho

C. Greppi, La storia ci salverà. Una dichiarazione d'amore, Torino, UTET, 2020.
 Cfr. G. Genovesi, Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo, Ferrara, Corso editore, 1998.

cercato di vedere la storia come *magna pars* dell'educazione e, di conseguenza, della scuola³.

Ricordo che anche Antonio Gramsci sottolineava, in una lettera al figlio Delio, l'importanza della storia:

"Carissimo Delio,

mi sento un po' stanco e non posso scriverti molto. Tu scrivimi sempre e di tutto ciò che ti interessa nella scuola. Io penso che la storia ti piace, come piaceva a me quando avevo la tua età, perché riguarda gli uomini viventi e tutto ciò che riguarda gli uomini, quanti piú uomini è possibile, tutti gli uomini del mondo in quanto si uniscono tra loro in società e lavorano e lottano e migliorano se stessi non può non piacerti piú di ogni altra cosa"⁴.

Pertanto, questa volta, stimolato dal saggio di Greppi ho voluto partire proprio dalla storia che Greppi fa oggetto di una vera e propria "dichiarazione d'amore", mettendone in risalto le caratteristiche di merito che la rendono un agente sicuro, sia pure con scoperta volontà utopica⁵, della nostra salvezza come cittadini.

Ebbene, in questi meriti io ho trovato una grande assonanza con l'educazione al punto che mi è parso di vedere il testo di Greppi come un saggio che mi parlava di educazione, facendo della stessa storia il veicolo più grande della forza formativa della scienza, fino a identificarsi con l'educazione. O, meglio, più che a identificarsi, a fondersi con l'educazione stessa come un binomio inscindibile e indissolubile.

Questa nota cerca di dimostrarlo.

³ Cfr. G. Genovesi, *Tagli del governo... del cambiamento alla scuola*, in "Erre-Pi", supplemento di "Ricerche Pedagogiche", a. LIII, n. 210, gennaio-marzo 2019, articolo allargato in G. Genovesi, *Senza storia non c'è scuola*, in "Ricerche Pedagogiche", a. LIII, n- 211, aprile-giugno, 2019 e la relazione che avevo preparato per il convegno da tenersi a Parma nel settembre 2020 e saltato per la pandemia del Coronavirus, ma i cui Atti appariranno nel 2021: G. Genovesi, *Identità*, *scuola e Scienza dell'educazione*.

⁴ A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, Milano, Ledizioni editore, 2014, lettera 418.

⁵ Sul concetto di utopia, specie in rapporto all'educazione, rinvio ad alcuni miei saggi: G. Genovesi, Tina Tomasi Ventura, *L'educazione nel paese che non c'è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*, Napoli, Liguori, 1985; voce *Utopia*, in *Le parole dell'educazione...*, cit; *Dimensioni dell'educazione*, in "Ricerche Pedagogiche", a. LI, n. 203, aprile-giugno 2017 e *Utopia, Educazione e Scienza* in atti della giornata di studio "Educazione e politica a 500 anni dall'*Utopia* di Thomas More" (Pisa, 6 dicembre 2016), pubblicati sulla rivista on-line SPES, dicembre 2017, sul sito della Società di Politica, Educazione e Storia (www.spes.cloud).

2. In medias res

Carlo Greppi è un giovane storico che in questo suo lavoro più recente si rifà a una vera e propria marea di autori, storici, pensatori e romanzieri, per assolvere il suo compito che, peraltro, cerca di perseguire senza mai avvalersi di una data, una abitudine così sviluppata tanto da far odiare la storia, o comunque, da allontanare studenti e profani

Entrambi, infatti, sono convinti che la storia sia solo una litania infinita di date.

È vero non mancano certo saggi tirati via, sbrigative sintesi, manuali scolastici tra i peggiori che indulgono in maniera eccessiva a riportare le date che parametrano un "fatto storico", senza inquadrarlo in un contesto narrativo che di quel fatto faccia capire il prima, la ricostruzione fattane e il dopo (cause e conseguenze).

Come diceva Carr nel suo Sei lezioni sulla storia

"...I fatti parlano soltanto quando lo storico li fa parlare: è lui a decidere quali fatti debbano essere presi in considerazione, in quale ordine e in quale contesto... Credere in un duro nocciolo di fatti storici esistenti oggettivamente e indipendentemente dallo storico che li interpreta è un errore assurdo, che tuttavia è molto difficile da estirpare".

3.La storiografia come scienza e la storia

Ma allora, quando i fatti parlano? Perché è lo storiografo (colui che Carr abbrevia in *storico* e così farò anch'io d'ora in avanti) che li fa parlare. E qui vale la pena di dare un chiarimento, facendo un passo indietro e ripartire da cos'è la storia.

Mi avvalgo, per rispondere, della parafrasi di parte di una mia voce, *Storiografia, significato educativo della* sul dizionario dei termini dell'educazione.

La storia è sia le *res gestae* sia il prodotto della storiografia come scienza. La storiografia è la scienza che è alla base di tutto il sapere. E questo perché racchiude in sé tutte e tre le facce del tempo: il passato,

⁶ E. H. Carr, *What is History?*, London, 1961, tr. it., *Sei lezioni sulla storia*, Torino, Einaudi, 1966. Il passo è riportato da Greppi, *Op. cit.*, alle pp. 189-190.

⁷ Cfr. G. Genovesi, Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo, cit., pp. 439-442.

il presente e il futuro, dove il passato e il futuro sono le facce nascoste del presente, il tempo in cui si scrive e si racconta la storia.

Quest'aspetto è appannaggio necessario di ogni scienza che fa ricerca in quanto ha piena coscienza del suo passato e del suo stato presente in vista del suo futuro.

Insomma ogni scienza opera non solo nella storia, ma avendo presente la storiografia, ossia sulle riflessioni sulla storia.

Ogni scienza ri-costruisce le vicende del suo oggetto di ricerca interpretando le fonti e le tracce reperite circa il suo oggetto.

La traccia della realtà del passato è stata individuata, trovata e spiegata all'interno di quel cerchio ermeneutico che costituisce il sistema conoscitivo del ricercatore⁸.

L'ermeneutica si esercita inevitabilmente su delle tracce, che costituiscono il tutto a cui rinviano: esse sono il tutto. E allora quanto è parte dell'ermeneutica e quanto dell'inferenza?

Il tutto a cui esse rinviano è costruito necessariamente dal ricercatore, che mette le tessere inevitabilmente mancanti per completare il mosaico della ricostruzione, sempre aleatoria.

D'altronde questo problema è l'aspetto affascinante e fascinoso della ricerca storica che non è mai sempre la stessa, anzi è carica di dimensioni innovative e originale. E questo perché le tracce che lo storico individua richiedono un costante e attento ascolto delle domande che esse gli pongono che sono molto più importanti delle possibili risposte dello storico stesso.

In tal senso, l'insufficienza ineliminabile delle risposte dà vita alla possibilità di dare risposte, all'infinito, sempre più soddisfacenti che producono ricostruzioni storiche diverse. Da qui la necessità di non ritenere mai concluso il processo domanda-risposta sulle tracce di uno stesso tema di studio⁹. E questo non è un semplice revisionismo ma lo sforzo di dare risposte più complete perché più logicamente argomentate e un passo avanti – sia pure illusorio – per avvicinarsi a quella che funzionalmente si può definire una verità storica, destinata senza nessun dubbio a essere rimessa in discussione.

Insomma, attraverso la ricerca storica l'uomo propone delle probabili ricostruzioni, tanto più probabili quanto più ha saputo usare l'ermeneutica e la correttezza dell'inferenza, ma mai definitive.

⁸ Cfr. H. G. Gadamer, *Ermeneutica e metodica universale*, tr. it., Genova, Marietti, 1973, p. 204.

⁹ Cfr., per un approfondimento del circolo ermeneutico nella storia, il saggio di H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, tr. it., Milano, Bompiani, 1960.

9 – Storia e educazione, un binomio indissolubile. Riflessioni a partire da un saggio di Carlo Greppi

Ma egli sa che non interessa affatto questa definitorietà, pena il perdere qualsiasi dimensione di scienza della sua attività di ricerca.

La storiografia risiede tutta nella ricerca e studio delle fonti (*Quellenkunde*) e nell'interpretazione dei fatti per una ricostruzione plausibile e tale da sollecitare altri approfondimenti che, magari, possono dare risultati del tutto diversi, prendendo anche in considerazione altre tracce e altre testimonianze da quelle da cui si è partiti e da cui si è stati sollecitati.

Allo storico incombe il grande compito di immaginare un tutto che non c'è più e di cui le tracce possono parlare solo parzialmente, perché in effetti esse sono spie solo di se stesse.

Sta allo storico immaginare lo scenario dove collocarle perché abbiano un significato più vasto di quello che inevitabilmente denunciano, se prese a sé stanti. Sta cioè allo storico mettere in funzione il suo sistema conoscitivo¹⁰.

Ciò apre in pieno gli orizzonti alla creatività in maniera macroscopica.

L'oggetto della storia sono allora i problemi che il sistema conoscitivo del ricercatore pone con la sua sensibilità che pesca necessariamente nel presente - giacché l'attività storiografica nasce non dalla curiosità verso il passato, ma dalla motivazione pressante del presente - che ha saputo, sa e saprà proiettare nel futuro, e a cui cerca di dare una risposta logicamente plausibile attingendo e spiegando le tracce che di quei fatti ha saputo individuare.

Al di fuori di questo cerchio ermeneutico nessun fatto sarebbe trovato, perché nessun problema sarebbe mai stato posto. E la storia non avrebbe mai potuto aver vita.

3.1. Il fatto storico tra interpretazione e narrazione

La storiografia, quindi, è la ricerca di documenti, di segni e tracce che permettono allo studioso di costruire una sua argomentata interpretazione.

Proprio l'intreccio delle interpretazioni sulle tracce reperite e la loro collazione con le interpretazioni di altri eventuali studiosi gli permette di ricostruire il fatto in questione e, addirittura, farne un "fatto storico" che fa da ponte e da punto di fuga di altri fatti.

Il fatto storico è creato dallo storiografo, spiegandone l'importanza di significativo collettore e aggregatore di altri fenomeni accaduti

¹⁰ H. Gadamer, *Il problema della coscienza storica*, tr. it., Napoli, Guida,1969, pp. 28-29.

prima o dopo.

Questo significa che è la parola, come in ogni attività di ricerca, che ha la funzione ineliminabile di capire e far capire le ragioni su cui poggiano le ri-costruzioni offerte.

Lo storiografo, pertanto, narra, prima a se stesso, per trovare le tracce, e poi agli altri per spiegare al meglio le ragioni del suo discorso. Ciò comporta che la storia è fondamentalmente anche narrazione per dare le ragioni di quell'interpretazione, o meglio di quel reticolato di interpretazioni che, a loro volta, danno significato alle tracce trovate e, eventualmente, al "fatto storico" che il ricercatore ne ha ricavato.

E questo perché le tracce non sono che relitti destinati a restare tali, se non si applica loro la ragione interpretativa che permette di ricostruire tutto ciò che le tracce possono suggerire, ma che non c'è più. E non c'è neppure la possibilità di creare le fonti nel presente, anche se i falsari, gli pseudostorici, non mancano: si pensi ai diari di Mussolini.

Senza fonti non c'è storia¹¹.

La ricostruzione delle fonti che si trovano è pura illusione, o approssimazione a quanto non c'è più. Illusione o approssimazione che sia, è sempre nel presente.

Non a caso diceva Benedetto Croce¹² che la storia è sempre storia contemporanea di cui fa parte anche chi la narra e tutte le suggestioni che lo hanno influenzato nella sua formazione.

Suggestioni addirittura impalpabili, che vengono da lontano, dalla elaborazione dei dati della formazione culturale: come l'aver letto o no Erodoto e Tucidide, Dante, Ariosto, Cervantes, Shakespeare, Francesco De Sanctis, e Marc Bloch, Simone Weil, George Orwell, l'influenza di certi dipinti, come, per esempio, la strage di San Bartolomeo di Giorgio Vasari, ecc. o di fatti ben visibili e palpabili come essere nato/a in quella nazione, in tempo di guerra o no, sotto una dittatura o no, vissuto/a in famiglia o in collegio, di famiglia ricca, benestante o povera, essere orfano/a o no, avere fratelli o sorelle, di essere ebreo, cattolico, musulmano o agnostico, di aver creduto Gesù un ribelle o un pacificatore, aver frequentato quelle o altre scuole e quella facoltà o altre e via discorrendo.

Come ben rimarca Silvio Accame, cercando di individuare la diffi-

¹¹ Cfr. Charles-Victor Langlois, Charles-Victor Seignobos, *Introduction aux études historiques*, Paris, Hachette,1898; in edizione recente, cfr. Lyon, ENS Éditions, 2014, anche in OpenEdition Books, 2014.

¹² Cfr. Teoria e storia della storiografia, Bari, Laterza, 1917.

coltà e la carica educativa della ricerca storica, ciò significa che

"per cogliere una realtà fuori del nostro spirito occorrono quegli strumenti che sono le testimonianze (che vengono dal soggetto indagatore o da altri). Le testimonianze di per sé non sono che materia bruta. Lo spirito dello storico vi infonde la vita ricreando in sé e rivivendo il dato da esse fornito. Questo è il punto cruciale che mette a prova la penetrazione e la coscienziosità dello storico... che (come lo scienziato) si attiene alla realtà che è fuori di lui, e come l'artista ne riplasma spiritualmente il dato. Per tale carattere la storia è la più difficile tra le discipline, ed anche la più formatrice della persona. Essa richiede un'ampia preparazione in quei mezzi che servono all'assodamento del fatto, quali la filologia, l'epigrafia, la numismatica, la papirologia, l'archeologia, paleografia, ecc., e insieme una profonda vita morale, ricca di umanità, aperta a tutti i problemi del proprio tempo e del tempo passato"¹³.

Il passo, che accenna alle numerose abilità dello storico per scovare e saggiare l'effettività del fatto e alla necessaria padronanza dei modi per darne validità.

Si tratta di modi quali osservare attentamente la legge dell'inclusione di una serie di fenomeni che sono necessari per una loro interpretazione corretta e poterli collegare ad altri fenomeni per formare un "fatto storico", e all'eticità connessa alla ricerca. Una ricerca che esige la moralità di chi la conduce e che, al tempo stesso, la rinforza, così come ne trae giovamento l'interpretazione logicamente argomentata e offerta, orale o scritta, ai lettori e/o agli allievi di un corso di studio.

Questi ricordati sono tutti aspetti che danno un senso all'aforisma *historia magistra vitae*: la storia non insegna per quanto racconta ma per come lo racconta. Con una narrazione che è sempre contemporanea, perché è sempre fatta nel presente.

E così, come ribadisce Greppi, "qualsiasi opera che è rivolta al passato in qualche modo... parla al presente. Giustifica o critica il presente, ci spiega il presente, ci aiuta a leggere il presente".

Ed ecco l'aspetto di grande importanza: la narratività con cui lo fa. "E lo fa – riprende Greppi – con delle 'strategie narrative', facendoci percepire qualcosa che è più grande di noi, che ci precede e che verrà dopo: la storia umana...

¹³ S. Accame, *Perché la storia*, Brescia, La Scuola, 1979, p. 103. Le frasi entro parentesi sono mie.

¹⁴ La storia ci salverà. Una dichiarazione d'amore, cit., p. 127.

Il passato sgorga dal presente, d'improvviso, e ci aiuta a comprendere meglio noi stessi"¹⁵.

4. Il passato ritorna, sia pure approssimativo ma influente

Questo punto spinge ancora a due riflessioni.

La prima riguarda un *topos* secondo cui l'unica certezza della vita è che il passato ormai è passato e non passa più.

Non è del tutto vero, perché il passato, tutto il passato, è la faccia nascosta del presente e lo storico ne fa rivivere, sia pure in modo non uguale a come forse (nessuno lo saprà mai) ricostruito, quella parte che egli studia per educare al futuro.

Storia e educazione sono le due entità per le quali il tempo è l'eterno incrocio ideale di passato, presente e futuro. In questo incrocio esse lavorano come forze motrici della conoscenza dell'uomo.

L'altra considerazione è che del passato della storia dell'uomo ne conosciamo "una porzione microscopica, infinitesimale, (che) a sua volta non è che un frammento di una vicenda di oltre due milioni di anni, che si rivela certamente una prospettiva su qualcosa di incommensurabilmente immenso"¹⁶.

I risultati del lavoro storico, come è stato detto, non possono essere altro che approssimativi, perché costretti a disegnare scene di avvenimenti che nessuno conosce più direttamente e che senz'altro sono diverse da quello che ci sono state.

Ma il vero pregio o il valore del lavoro storico non è riprodurre nel dettaglio ciò che forse neppure è avvenuto in quei modi narrati, compito che è invece del romanzo storico dove gli eventi debbono susseguirsi con la logica dell'assoluta attività fantastica che ha lo scopo di creare il falso storico.

Allo storico è richiesto che ciò che ricostruisce sia fatto sotto l'egida dell'argomentazione logico-interpretativa degli avvenimenti di cui parla, sorretta dall'appoggio su tracce e fonti alla ricerca della creazione del "fatto storico" che è, in definitiva, la finalità di un saggio di storia.

Il tutto sorretto da una lineare, ossia logica, e al tempo stesso contagiosa capacità narrativa¹⁷.

¹⁵ *Ibidem*, pp. 127, 135. ¹⁶ *Ibidem*, p. 165.

¹⁷ Per un approfondimento del concetto di contagio emotivo come dimensione

Questi due aspetti, di grandi difficoltà perché il primo tenta di creare, attraverso la ricostruzione di ciò che non c'è più e se c'è stato, visto che le fonti lo attestano, non è avvenuto, senz'altro, secondo le modalità della ricostruzione, un "fatto storico" che dia significato al progetto ricostruttivo.

Il secondo aspetto riguarda la narrazione che cerca di spiegare in modo lineare e attraente il prodotto del lavoro rasentando quasi l'impossibile, nel dar conto di un processo niente affatto lineare, come la ricerca storica che esige di percorrere le tracce di un movimento sinusoidale.

Proprio questi due aspetti, che hanno in sé il segreto del come si scriva la storia, sono la chiave che dà il vero significato, come ho detto poco fa, alle parole che Cicerone scrisse nel suo *De Oratore*: *historia magistra vitae*¹⁸.

Cioè, la storia insegna e educa non tanto per gli accadimenti che racconta, ma piuttosto per come lo storico narra i percorsi seguiti per creare e per raccontare il "fatto storico", scopo del suo saggio ¹⁹.

È proprio in questo senso – lo ribadisco – che si può dire che la storia insegna. E non perché ha un valore pratico, nell'immediato, ma proprio perché è una costante spinta all'astrazione e al senso della partecipazione dell'esistenza.

Si chiedeva, retoricamente, Depaepe, un noto storico dell'educazione ²⁰dell'Università di Lovanio: "La storia ha un valore pratico? L' esperienza storica ha una qualche rilevanza per la situazione contemporanea...? Un atteggiamento utilitaristico non finisce per fare inevitabilmente violenza alla storia? La sola lezione della storia, dice lo storico francese L. Febvre, sta proprio nel fatto che non offre

narrativa cfr. la voce Narrativa in G. Genovesi, Le parole dell'educazione..., cit.

¹⁸ M. T. Cicerone, *De Oratore*, II, 9, Torino, UTET, 2017.

¹⁹ Cfr. sul rapporto storia-racconto, ossia sul modo di offrire al lettore la narrazione della sua interpretazione, i seguenti saggi: P. Veyne, *Come si scrive la storia*, tr. it., Bari, Laterza, 1973 e J. Topolski, *Narrare la storia. Metodologia della ricerca storica*, tr. it., Bologna, il Mulino, 1975, ristampato poi con le edizioni Bruno Mondadori. Milano, 1997. Ma si veda anche il breve ma interessante capitolo di C. Augias, *Raccontare la storia*, in Idem, *Breviario per un confuso presente*, Torino, Einaudi, 2020, pp. 95-99.

²⁰ Per un approfondimento sul tema del chi è lo storico dell'educazione rimando ai miei due capitoli: *Storia dell'educazione. un nome per tutto il lavoro storico della rete Scienza dell'educazione* (cap. 6) e *Che cosa è e a cosa serve la storia dell'educazione* (cap. 7), in G. Genovesi, *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014.

nessuna lezione"21.

Ouesti due aspetti, creazione e narrazione, danno vita a un terzo aspetto, quello utopico. È la dimensione utopica che, pur sapendola irrealizzabile, spinge lo storico a riprendere la ricerca su terreni già a lungo dissodati.

E questo impegno è profuso per riuscire a mettere a punto una ricostruzione che si avvicini sempre di più al vero e raccontarla in modo più argomentato possibile per far capire, con la sua interpretazione originale e creativa come il fatto studiato sia diventato un fatto storico, ossia un fatto che allarga la comprensione delle ragioni che lo sorreggono e quelle che ne allargano gli orizzonti per completare, sia pure provvisoriamente, le tessere che ne compongono il mosaico interpretativo.

Greppi, a questo riguardo, cita il libro²² di Georges Duby, *La do*menica di Bouvines (1214) che non solo raccontò "al grande pubblico la battaglia di Bouvines²³ per quello che fu per secoli, e cioè un pilastro della 'costruzione' della nazione francese..., ma aiuta a comprendere come la storia di un evento possa anche essere la storia di ciò che l'ha reso memorabile", diffondendo la fama di un evento "letteralmente costruito".

5. La storia, disciplina educativa per eccellenza, e la scuola

Credo che sia proprio per questo che la storia sia intrinsecamente

²¹. M. Depaepe, Alcune considerazioni sulla natura della storia dell'educazione, in Why should we teach history of education?, Moscow, The Library of International Academy of self-improvement, 1993, p. 31-32.

² G. Duby, *La domenica di Bouvines* (1973), tr. it., Torino, Einaudi, 2010.

²³ La battaglia di Bouvines avvenne in un piccolo paese della Francia settentrionale, Il 27 luglio 1214. Si scontrarono gli eserciti di Filippo II Augusto, re di Francia, e dell'imperatore scomunicato Ottone IV. Le schiere di Ottone erano affiancate da quelle di Ferdinando, conte di Fiandra, e di Giovanni Senzaterra, re d'Inghilterra che avevano invaso il Regno di Francia. Filippo II Augusto, con le sue milizie comunali cittadine, conseguì una piena vittoria. L'esito della battaglia ebbe profonde ripercussioni sulla politica europea: in Francia, si consolidò l'unità dello stato sotto la monarchia capetingia; in Inghilterra, Giovanni Senzaterra fu costretto dall'opposizione baronale a concedere la Magna Charta (1215); in Germania, Ottone IV si ritirò dalla lotta per la rielezione imperiale, lasciando il campo libero a Federico II e favorendo così il gioco di papa Innocenzo III, che aveva segretamente favorito i francesi. ²⁴ La storia ci salverà. Una dichiarazione d'amore, cit., p. 169.

educativa: essa, addirittura, è a fondamento della scuola²⁵ perché interpreta e narra, le due attività principali dell'insegnante.

Un insegnante si esprime con gli atti e con le parole²⁶. Le parole che usa con la maggiore attenzione e più spesso sono quelle con cui costruisce la lezione, una colonna portante del fare la scuola, addirittura, del "fare la scuola".

Scrivevo su qualche numero fa di "Ricerche Pedagogiche" che l'insegnamento è miscela di *logos* e *pathos*. Esso non è solo una questione razionale, ma un'operazione che si mescola sempre con l'emotività. Per far comprendere dei contenuti non basta farli capire, ma farli sentire importanti.

Occorre avere consapevolezza che sono le passioni a muovere l'essere umano all'azione e poi la ragione ne gestisce il corso verso il bene o il male.

Non a caso insegnare rasenta la follia, perché comporta una saggia gestione di *logos* e *pathos*.

Questi due elementi rappresentano l'*ànemos* della "rigorosa consequenzialità che si instaura tra Lezione, Insegnante e Scuola: senza Lezione non esiste l'Insegnante e se non esiste l'Insegnante non c'è Scuola

Addirittura si può dire che, lo ribadisco, sta all'Insegnante dar vita alla Scuola facendo Lezione.

Proprio per questo la ritengo un'azione di notevole difficoltà. In effetti, qualsiasi disciplina il docente insegni è necessario che narri quanto sa sul tema scelto, avendo consapevolezza che ogni tentativo di descrivere una scena o un processo del passato che riguardi quel tema è un'approssimazione.

E di tale approssimazione deve dare ragionevolmente conto ai suoi allievi; cosa certamente estremamente difficile, ma necessaria perché toglie di mezzo l'accusa infondata che la storia è la ricostruzione dei

²⁵ Per un approfondimento sul concetto di scuola cfr. G. Genovesi, *Io la penso così..*, cit,, in particolare la Parte II.

²⁶ Si ricordi che la parola occupa il posto centrale nella vita dell'individuo umano e dell'insegnante in particolare. Cfr. G. Genovesi, *La vita è parola: ricadute sull'universo dell'educazione*, in "Ricerche Pedagogiche", a. LIV, n. 215, aprilegiugno, 2020.

giugno, 2020. ²⁷ Cfr. G. Genovesi, *La lezione*, in "Ricerche Pedagogiche", a. XLIX, n. 194, gennaio-marzo 2006.

²⁸ G. Genovesi, *Alfabeticamente annotando*, in "ErrePi", n, 76, supplemento di "Ricerche Pedagogiche", a. LIII, n. 212-213. luglio-dicembre, 2019.

fatti storici a favore dei vincitori e della classe politica egemone.

Può, sì, accadere così, ma non si tratta più di storia, ma di propaganda politica e colui che si assoggetta a scrivere pagine di propaganda non è un intellettuale storico, ma solo un servitore politico.

E anche questo complica non poco la difficoltà di spiegare interpretando la storia con argomentazioni logiche comprensibili, magari ripetendole con parafrasi diverse ogni volta capita l'occasione in classe.

Ciò vale a tutto tondo nella storia, disciplina che è a fondamento di qualsiasi sapere degno di essere insegnato.

La storia come disciplina è vera *magistra* nell'insegnamento perché da una parte narra e dall'altra porta, di necessità, a ragionare sull'affidabilità logica di ciò che è stato narrato.

Narrazione emotivamente contagiosa e razionalità sono punti fermi dell'educazione.

E anche il tenere in equilibrio le due parti, il *pathos* e il *logos*, rappresenta una bella sfida per l'insegnante, visto che non è certo facile trovare, anche nel momento narrativo come fondamentale e significativa dimensione del docente, una gestione efficace della schizofrenia che caratterizza la personalità di ogni essere umano²⁹.

6. La dimensione etica di storia e educazione

Ecco come scrive Greppi per rimarcare la positività della storia: "La storia non è una cosa positiva di per sé. Lo diventa, credo, se ci parla di bene e di male..., se è universale – patrimonio dell'intera umanità –, se è raccontata ricostruita con spirito critico, se ci conduce a riflettere sulle scelte da compiere nell'eterno mutare del tempo che intreccia causalità e causalità"³⁰.

Ora, proprio questo parlare del bene e del male, fa della storia un incoercibile strumento etico, come l'educazione e così come ogni ricerca scientifica, e questo perché la storia, l'educazione e la scienza in generale sono sempre le scelte migliori per il bene dell'umanità altrimenti non sarebbero né storia, né educazione e né qualsiasi altra scienza³¹.

²⁹ Mi permetto, al riguardo, di vedere il mio saggio *Ugo Foscolo: Storia di un intellettuale*, Roma, Aracne, 2015, nel quale imputo al non saper gestire la propria schizofrenia il suicidio di Jacopo Ortis.

³⁰ La storia ci salverà. Una dichiarazione d'amore, cit., p. 189.

³¹ Sul problema dell'educazione come oggetto di scienza rimando a questi miei

E così per quanto riguarda gli eventi educativi, colti nel singolo e nei singoli per astrarli e farli diventare formazione di una comunità o con influenza a livello della comunità.

La storiografia, come la scienza dell'educazione, per loro natura, sono portate a "riunire", a non dimenticare e a non emarginare nessun aspetto della realtà. E già questa dimensione che tende all'inclusione ne fa il fondamento della scienza.

Scrive Depaepe:

"Senza una riflessione storica, una parte della realtà rimane emarginata e questo non può essere giustificato da nessun atteggiamento scientifico³².

Esse, seppure animate, fortunatamente, da "eroi imperfetti di cause imperfette", scrive Greppi, "mi hanno insegnato... che bisogna lottare contro la tirannia e contro ogni prevaricazione, difendere innanzitutto gli oppressi, chi è in posizione di debolezza – perché se non ci si schiera, ci si schiera di fatto con il forte –, difendere ogni essere umano in quanto tale e allo stesso tempo il diritto di ciascuno di ricercare ovunque desideri la propria felicità, di esprimere liberamente le proprie opinioni e di essere governato (o di governarsi) con equità e giustizia.

La storia... mi ha insegnato che bisogna lottare contro la concentrazione del potere, contro i suoi abusi, e vegliare sui diritti di tutti, compreso quello di muoversi liberamente"³³.

In effetti, la concentrazione del potere tende sempre ad avere più potere sfociando inevitabilmente in un potere prepotente e, quindi, nel fascismo, come rimarcava Pasolini nel saggio *Scritti corsari* ³⁴.

A proposito del dovere di scegliere per non stare nella schiera degli indifferenti da odiare, come diceva Antonio Gramsci³⁵, Greppi riporta l'esempio, insieme a quello di altri vari intellettuali quali Lucien Febvre, Ferruccio Parri, Walter Benjamin, Maurice Halbawachs, del grande storico francese, fucilato dai nazisti, Marc Bloch "che da sem-

due saggi più recenti: *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, cit., in specie la Parte III: *L'educazione. Questioni epistemologiche*, e G. Genovesi, *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in "Rassegna di Pedagogia", a. LXXV, n. 1-2, gennaio-giugno, 2017.

³² M. Depaepe, Alcune considerazioni sulla natura della storia dell'educazione, cit., p. 31.

³³ La storia ci salverà. Una dichiarazione d'amore, cit., p. 191.

³⁴ P.P. Pasolini, *Scritti corsar*i, Milano, Garzanti, 1975, p. 290.

³⁵ A. Gramsci, *Odio gli indifferenti* (1917), Firenze, Chiarelettere, 2000.

pre sospettoso (comprensibilmente) nei confronti della politica... quando la storia bussò alla sua porta... si fece trovare pronto"³⁶, perché bisognava scegliere tra la folle visione mortifera nazista e l'etica della virtù della Rivoluzione francese³⁷.

Difficile non dire che storia, come oggetto della storiografia e educazione, come oggetto della scienza dell'educazione, si intrecciano e si compenetrano sempre, al punto che senza la prima non c'è l'altra.

L'educazione, avvalendosi della storia come interpretazione etica del mondo che scorre, insegna a vivere, dice Edgard Morin³⁸, nel tentativo di far perseguire la strada imperfetta e infinita della padronanza di sé. È quanto organizza la scuola, attraverso l'opera dell'insegnante che gestisce e insegna a saper gestire *pathos* e *logos*, emotività e razionalità.

L'educazione è, per gran parte, razionalità. Essa, se per un verso asseconda ciò che l'individuo desidera e verso cui è paticamente spinto, per altro verso allena la ragione perché possa intervenire e gestire quel processo innescato dal *pathos* e portarlo ad essere conoscenza.

In effetti, l'educazione non è altro che una forma di *working kno-wledge*, un continuo lavoro conoscitivo per arrivare a una conoscenza e poi a un'altra conoscenza e poi ancora a un'altra conoscenza, all'infinito, per far sì che il soggetto si impadronisca della capacità di *apprendere* quanto c'è per ipotizzare quanto potrebbe esserci, operando per verificarne la probabilità.

7. Ricerca storica e educazione verso gli orizzonti dell'umanità intera

Il tutto significa che il soggetto di un processo educativo è sollecitato, sempre, a saper scegliere secondo una ragione etica che lo spinge a privilegiare il "noi" all' "io", un noi che si allarga fino a comprendere l'umanità intera.

Del resto, ciò che unisce gli uomini e le donne non è soltanto la nazionalità – aspetto senza dubbio importante, specie se riferito soprattutto alla territorialità, ma che è pur sempre nient'altro che un accidente – ma i valori trasmessi dall'educazione che riguardano tutti gli esse-

³⁶ La storia ci salverà. Una dichiarazione d'amore, cit., p. 200.

³⁷ C. Fink, *Marc Bloch: A Life in History*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

³⁸ E. Morin, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, tr. it., Milano, Raffaele Cortina Editore, 2015.

ri umani che hanno un patrimonio che è di tutta l'umanità.

L'uomo nasce casualmente in un determinato territorio e vive con quelle determinate persone e con le esperienze, fra cui la scuola e l'educazione, attraverso cui costruisce la sua personalità che, proprio l'educazione, la porta a sentirsi concittadino del mondo e a vedere ogni guerra come una guerra civile ³⁹.

Come ho scritto altrove⁴⁰, più che riconoscersi in una nazione è auspicabile che la scuola educhi a sentirsi parte di uno Stato che gestisce le istituzioni e i servizi pagati dalle tasse dei suoi cittadini che, per ragioni esplicitamente culturali⁴¹, si trovano agglomerati in un determinato territorio, anch'esso individuato per ragioni culturali e non certo naturali, come era, invece, costume dire espressamente in molti documenti ufficiali⁴².

Su questi aspetti, Greppi dedica alcune pagine, e precisamente da 68 a 79, di approfondimento rimarcando la necessità che chi risiede in un determinato territorio si avverta sempre più come membro dell'umanità in cui lamenta la mancanza di donne come figure di studiose, di storiche, di politiche e di imprenditrici perché l'emancipazione femminile o non c'era o era agli albori o non ha ancora fatto quanto avrebbe dovuto in favore della parità di diritti di più della metà del genere umano.

Per tutto quanto è stato qui detto, e che più, molto di più, è stato detto nell'interessante saggio di Greppi, io credo, come dice lo stesso Greppi, limitandosi alla storia e che io allargo, come ho detto, all'educazione che il connubio storia-educazione, il cui ponte per capirne al meglio la fusione è l'interpretazione, sia la "voce giusta, reattiva, autocritica, universale, una voce che sappia essere meravigliosa. Solo così, conclude Greppi, credo, la storia ci salverà...anche da noi stessi" 43.

³⁹ Cfr. La storia ci salverà. Una dichiarazione d'amore, cit., p. 79.

⁴⁰ G. Genovesi, *Identità*, *scuola e Scienza dell'educazione*, cit., in corso di stampa.

⁴¹ Si veda anche A. D. Smith (1986), *Le origini etniche delle nazioni*, tr. it., Bologna, il Mulino, 1992 e il più recente saggio curato da G. Belardelli, *L'Italia immaginata. Iconografia di una nazione*, Padova, Marsilio, 2020.

⁴² Cfr. il messaggio di re Vittorio Emanuele III ai soldati per l'entrata entusiastica nella Grande Guerra nel quale così si legge: "A voi la gloria di piantare il tricolore d'Italia sui termini sacri che la natura pose ai confini della Patria nostra" (cfr. C. Greppi, *La storia ci salverà. Una dichiarazione d'amore*, cit., p. 72).

⁴³ *Ibidem*, p. 222.

8. Conclusioni

Come dicevo prima, io credo che la salvazione sarà opera del binomio inscindibile di storia e educazione.

È stata la ferma convinzione, o l'illusione (il che è lo stesso)⁴⁴, dell'esserci di tale binomio che mi ha spinto a raccogliere le suggestioni di questo saggio di Greppi non per farne un dettagliato resoconto, cosa aliena dalle mie abitudini scrittorie e, peraltro, pressoché impossibile per la mole di notizie che racchiude e che non sempre sono dominate con quella linearità narrativa che sarebbe stata necessaria.

Comunque, il lavoro mi è parso di grande interesse, come dicevo iniziando questo articolo, per i molti *input* che dà e che mi sono parsi invitanti per approfondire le mie idee sul rapporto storia e educazione, cominciando, questa volta, dalle considerazioni sulla storia che, inevitabilmente, mi hanno portato ad arrivare all'educazione.

Ossia partendo da un capo o dall'altro si arriva, ancora una volta a scoprire l'indissolubile unione dei due capi, storia e educazione, come volevasi dimostrare.

⁴⁴ Sull'illusione nei suoi rapporti con l'educazione, rimando a G. Genovesi, L'illusione e l'educazione..., in E. Marescotti (a cura di), Educazione come...metafore e concetti educativi, Milano, Prometheus, 2014.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia, ISSN 2533-1663 (online) Anno XIII, n. 13, Ottobre – Dicembre 2020, pp. 21-38

Montessori: una "comparsa" nelle riflessioni deweyane

Luciana Bellatalla¹

Questo intervento è una ricognizione circa la presenza della Montessori nelle opere di Dewey. L'interesse di Dewey per la Montessori è concentrato nel periodo 1913-1916, ossia gli anni in cui la pedagogista italiana comincia a diffondere le sue idee ed il suo modello di scuola negli USA. Sia nelle sue opere sia nella lettera a Kilpatrick circa il suo saggio sul metodo montessoriano, Dewey esprime un giudizio duplice: apprezza l'appello alla libertà e l'impegno scientifico ed innovatore, ma non la psicologia alla base del metodo montessoriano, che al fondo gli appare più una pratica che uno stimolo alla riflessione teorica sull'educazione.

This paper is a survey of the quotations of Montessori in Dewey's works. Dewey concentrated his attention on Montessori in the period 1913-1916, i. e. during the years when she began to be known in USA and her method began to spread over the Country. Both in his essays and in a letter to Kilpatrick about his analysis of Montessori's method, Dewey's judgement is twofold: on one side, he appreciated her love for freedom and her engagement in a new educational trend; on the other, he considered her psychology old-fashioned. Therefore, her method defines — in his perspective — a school model, but without a strong theoretical basis.

Parole chiave: Montessori, Dewey, Kilpatrick, Scuola, Metodo

Key-words: Montessori, Dewey, Kilpatrick, Schools, Method

1. Qualche precisazione metodologica

Quando, alcuni mesi fa, il collega ed amico Letterio Todaro mi chiese di intervenire alle giornate montessoriane, da lui organizzate in occasione del centocinquantenario della pedagogista italiana, precisò che non si aspettava da me una lettura incrociata tra le idee di Montessori e quelle di Dewey, ma piuttosto un lavoro preparatorio a tale lettura: vale a dire un'analisi delle opere deweyane alla ricerca dei luoghi in cui lo statunitense si riferiva a Montessori, le linee di fondo dei giudizi che aveva espresso al riguardo e, in generale, come Dewey la pre-

¹ Lezione tenuta il 19 novembre 2020 in occasione di un webinar dedicato a Maria Montessori.

sentava, inserendola nel contesto del rinnovamento educativo in atto tra fine dell'Ottocento ed inizio del Novecento.

Si è trattato di un lavoro piuttosto semplice, perché, come vedremo, l'attenzione rivolta da Dewey alla collega italiana è tutta concentrata nel periodo 1913-1916, ossia nel periodo in cui la Montessori comincia a farsi conoscere internazionalmente e in particolare negli Stati Uniti, che visita, partecipando anche a pubblici incontri, ottenendovi un notevole consenso, sia per la traduzione della sua opera sul metodo sia per la diffusione delle scuole intitolate a tale metodo.

Del resto, nella biblioteca personale di Dewey non compare nessuna opera di Montessori e neppure il saggio di Kilpatrick sul suo lavoro, che pure aveva letto e annotato, come vedremo, in dattiloscritto, prima della pubblicazione²: una spia di scarso interesse o di un interesse limitato nel tempo?

Il fatto è che dopo il 1916, il nome di Montessori non è più presente nelle opere di Dewey, forse – ma siamo nel campo delle ipotesi – per la sua abitudine ad attaccare i contemporanei con cui dissentiva, non direttamente ma attraverso la critica di teorie o modelli del passato a cui potevano essere richiamati³; o forse, e molto più probabilmente, perché dopo gli anni di Chicago e la pubblicazione dei due pilastri pedagogici *How We Think* e *Democracy and Education*, i suoi interessi sembrano concentrarsi su questioni specificamente filosofiche, mentre l'educazione diventa sempre più una sorta di sfondo integratore del pensiero deweyano, il fondamento e, insieme, il coronamento di ogni sforzo intellettuale e teoretico. Insomma, in un pensiero progressivamente sempre più sistemico come quello di Dewey, l'educazione è quanto consente ai vari rami del pensiero di ridursi all'unità e, contemporaneamente, di prendere nuovo slancio per continuare a svilupparsi.

Di qui, altrettanto progressivamente, Dewey sente sempre meno il bisogno di citazioni o referenze, se non generali e generiche, acutizzando quella idiosincrasia didascalica (unitamente ad altre trascuratezze formali) che lo accompagna fino dagli anni giovanili e che ta-

² Cfr. J. A. Boydston (ed.), *John Dewey's Personal and Professional Library*. *A Checklist*, Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press, 1982.

³ Su questa abitudine, forse radicata in un tratto temperamentale, si dilunga A. I. Mintz, nel suo articolo *Dewey's Ancestry, Dewey's Legacy, and the Aims of Education in* Democracy and Education, in "European Journal of Pragmatism and American Philosophy", VIII, I, 2016 (in www.journal.openedition.org, consultato in data 16 ottobre 2020).

lora, come già notava Fredson Bowers, nella presentazione dei criteri "filologici" alla base dell'edizione critica della sua *Opera Omnia*, non rende agevole per il lettore districarsi nel suo discorso e decifrare in maniera piena e convincente certi suoi riferimenti⁴.

2. Uno sguardo al contesto

Ma veniamo più da vicino a Maria Montessori ed al suo arrivo negli Stati Uniti.

Inutile ripetere che siamo negli anni in cui il mondo statunitense è percorso da interessi per l'innovazione educativa e scolastica: i nomi del colonnello Parker e di Horace Mann, di Bronson Alcott e le loro relazioni culturali con le proposte di Pestalozzi, ma anche di Fröbel e Herbart sono troppo noti per andare oltre un semplice riferimento. Anche Dewey, del resto, parte da qui. E sono anche e di conseguenza anni in cui si cercano e si diffondono esperienze innovative a livello scolastico (ed anche di educazione degli adulti, come testimonia la Hull House della Addams).

L'accenno a questo contesto serve solo a far capire in quale clima il mondo dell'educazione, femministe e filantrope interessate soprattutto all'educazione infantile, educatori e perfino mondo accademico accolgono le notizie dall'Italia di una ancora giovane dottoressa impegnata nella ricerca e nell'applicazione di un nuovo metodo per educare i fanciulli. Alla fine dell'Ottocento, il nome della Montessori già circola in USA. Ma la vera celebrità sarebbe arrivata dopo.

Come informa Togni⁵, nel 1912, la traduzione dell'opera montessoriana sul metodo vendette cinquemila copie in pochi giorni, mentre a New York e Boston si aprivano le prime scuole ad esso ispirate. Sul volgere dell'anno 1913, l'italiana andò per la prima volta in USA per un giro di conferenze (che furono la molla per la crescita numerica delle scuole montessoriane nel Paese).

In queste conferenze, che le consentirono di visitare le città principali degli Stati Uniti (Washington, New York, Boston, Philadelphia, Chicago e San Francisco), Montessori illustrò i temi principali della

⁴ Cfr. F. Bowers, *Textual Principles and Procedures* (1968), in John Dewey, *Early Works*, Vol. I (1882-1888), Carbondale, Southern Illinois University Press, 2008 (1 edizione 1969), pp. xi-xix.

⁵ Cfr. F. Togni, *Maria Montessori va in America*, "Formazione, Lavoro, Persona", anno IV, numero 10, 2014-

sua ricerca e del suo lavoro pratico, dalla libertà all'educazione sensoriale, dal lavoro alla disciplina. A New York, in particolare, incontrò Dewey, che tenne, in quell'occasione il discorso di apertura e di chiusura della conferenza. Ma nessuno di coloro che ricordano questa unica occasione di incontro tra i due, segnala particolari impressioni reciproche. Allora la Montessori non parlava inglese e ciò forse impedì un dialogo oltre ai convenevoli di rito in occasioni del genere. Del resto, Dewey, quando parla della collega italiana, non allude mai ad una conoscenza diretta. Né dovette esserci uno scambio di idee con altre intellettuali, peraltro legate al *milieu* deweyano, come Ella Flagg Young, che di Dewey era stata, prima, alunna e più tardi collega e collaboratrice⁶, e la ben nota Jane Addams di Chicago o, infine, con personaggi interessati alla relazione scuola-società, come Helen Keller. Neppure da quelle fra loro che lo frequentavano, Dewey, infatti, sembra aver ricevuto qualche notizia in più o più ampia rispetto al suo incontro fugace.

Le conferenze, stando alle testimonianze riportate dagli articoli che di esse si occupano, come quello del già citato Togni o di Knoll o della Thayer-Bacon⁷, non ebbero il successo aspettato, forse perché la dottoressa parlava solo italiano o forse per una questione legale ancora aperta tra lei e l'editore McClure, che l'aveva, in qualche modo, introdotta nell'ambiente americano⁸.

Nondimeno, la fortuna del metodo e delle scuole montessoriane, in un contesto di dibattito acceso soprattutto sull'educazione infantile e

⁶ Sui loro rapporti, cfr. J. M. Blount, *Ella Flagg Young and the Gender Politics of Democracy and education*, in "The Journal of the Gilded Age and Progressive Era", Vol. 16, Issue 4, 2017, pp. 409-423 (in https://www.cambridge.org/core/journal- of- the- gilded- age and progressive-era, consultato in data 13 settembre 2018).

⁷ Cfr. M. Knoll, *John Dewey über Marie Montessori. Ein unbekannter Brief*, in "Pädagogische Rundschau", 50(1996), 2, s. 209-219 e B. Thayer-Bacon, *Maria Montessori*, *John Dewey, and William H. Kilpatrick*, in "Education and Culture", 28 (1), 2012, pp. 3-20.

⁸ Il "McClure Magazine" aveva chiuso i battenti, per poi passare di mano e rinascere, nel 1911, ma la "vertenza", sfociata poi anche a livello legale, tra la dottoressa italiana e l'editore era iniziata prima del suo tracollo. Era stato proprio McClure non solo a ospitare sul suo giornale il primo articolo statunitense su Montessori (di Josephine Tozier, *An Educational Wonder-Worker*), ma anche a convincerla alla sua trasferta in USA, dietro lauto compenso. Ma ben presto, la dottoressa aveva capito che dietro l'interesse scientifico e culturale c'era un meno nobile interesse commerciale e, forse anche speculativo, che Montessori non condivideva e con cui non voleva avere a che fare. Di qui la vertenza e, quindi, la rottura tra i due.

l'opportunità o meno di una revisione del metodo fröbeliano nei *kin-dergartens*, non ne risentirono. Ed è in questo clima di diffusione e di fiducia nel nuovo metodo che vanno inserite le letture di Dewey e soprattutto, quella di Kilpatrick, condotta con chiara intenzione da una prospettiva deweyana o, almeno, che lo stesso Kilpatrick riteneva tale.

3. I sintetici giudizi deweyani

Ripeto che la presenza della Montessori nelle pagine di Dewey è tutta concentrata tra il 1913 ed il 1916; per di più, egli esprime sul suo lavoro pressoché un solo giudizio, che declina a più riprese. Forse l'intervento più interessante e significativo anche per avviare un confronto interno tra prospettiva deweyana e quella montessoriana è proprio la lettera che scrive a Kilpatrick a proposito della sua monografia. Sfortunatamente, però, questa lettera non ha potuto essere conosciuta che in tempi recenti⁹ e, quindi, fino a pochi anni fa è stata ininfluente per quanto qui ci interessa.

Innanzitutto, va detto che Dewey conosce esclusivamente il lavoro montessoriano sul metodo, che, evidentemente, ha consultato e letto in traduzione, ossia non prima del 1912. In seguito, stando al silenzio su questo argomento nelle sue opere, Dewey non pare aver approfondito la conoscenza del lavoro montessoriano e la sua evoluzione. Prima del 1913, forse gli saranno giunte notizie su questa giovane ed intraprendente dottoressa italiana, ma certo indirette, sia attraverso i dibattiti femministi ed emancipazionisti in corso¹⁰, sia attraverso i dibattiti altrettanto diffusi sull'organizzazione della scuola per i bambini e sul fröbelismo, dapprima accettato e poi sottoposto in USA a numerose

⁹ Essa, infatti, era contenuta nella raccolta di lettere appartenente a Kilpatrick. Ancora nel 1998, John A. Beinecke, nel suo saggio *And There were Giants in the Land. The Life of William Heard Kilpatrick* (New York, Peter Lang, 1998) a p. 60 si riferisce a questa lettera, che, tuttavia, non ha potuto consultare direttamente. Quanto ne dice, lo riprende da una parafrasi di questa stessa lettera, che Kilpatrick fa in una lettera alla madre il 16 luglio 1913, pochi giorni dopo averla ricevuta dal suo maestro. E Michael Knoll che la pubblica integralmente, riferisce che essa è stata trovata in mezzo alle carte lasciate da Kilpatrick nell'archivio della Mercer University in Georgia (Cfr. *John Dewey über Marie Montessori. Ein unbekannter Brief*, in "Pädagogische Rundschau", 50(1996), 2, s. 209-219, consultato sul sito mi-knoll.de in data 7 marzo 2020).

¹⁰ Non dobbiamo dimenticare che Maria Montessori aveva partecipato al congresso femminista del 1899 a Londra, dove si era imposta all'attenzione ancor prima dell'apertura della Casa dei Bambini.

critiche. Su quest'ultimo aspetto, Dewey mostra un costante interesse non tanto con riferimenti bibliografici o citazioni, a cui, come ho detto, è molto restio, quanto con la sua riflessione generale e, soprattutto, con l'attività della scuola elementare annessa al suo insegnamento di Pedagogia all'Università di Chicago e partecipando come conferenziere agli incontri promossi da gruppi o associazioni culturali intitolate all'educazione.

Tuttavia, si tratta solo di ipotesi, perché Dewey non fa mai riferimento ai dibattiti femministi in atto, nonostante il suo impegno politico in campo sociale, la sua amicizia con la Addams e la sua frequentazione assidua della Hull House¹¹. E quindi niente si può dire di preciso prima dell'articolo *Interest and Effort in Education*, quando fa la sua comparsa un riferimento a Montessori e nulla più va segnalato dopo le pagine a lei dedicate in *Democracy and Education* nel 1916: segno che l'interesse di Dewey per il metodo montessoriano ed i suoi sviluppi non è più centrale, tanto più che, dopo l'occasione alla Carnegie Hall di New York nel 1913, non si registra altro incontro tra i due, sebbene la Montessori sia tornata altre volte in USA, a partire dal 1915, e Dewey sia approdato, nei suoi vari viaggi europei, anche in Italia ed a Roma. Tutto, dunque è concentrato nel periodo che ho ricordato.

Talora si tratta di interventi brevi; talora, come in *The Schools of Tomorrow*, il discorso è più articolato: sullo sfondo, ora presente ora implicito, c'è comunque e sempre l'ombra di Fröbel, come, del resto, vedremo in Kilpatrick, anche perché il dibattito sul fröbelismo è un tema caldo nel contesto culturale e pedagogico del tempo.

Il discorso di Dewey si concentra sul materiale raccomandato da Montessori e, di conseguenza, sul suo uso all'interno di un ambiente nel quale il soggetto individuale è posto al centro e lasciato libero di auto-esprimersi a partire da quelle caratteristiche sensoriali, stimolate appunto dal materiale e dall'ambiente e, quindi, capaci di aprire la

¹¹ Questo apparente disinteresse, bizzarro in un intellettuale impegnato nella vita politica del suo tempo ed attento alle vicende sociali, è stato variamente interpretato nella letteratura secondaria, che si è divisa tra chi lo accusa di un persistente e mai debellato maschilismo, incoerente con le sue prese di posizione teoriche (come l'autrice del sopra citato articolo su Ella Flagg Young) e chi lo difende, richiamando i lettori sulle sue collaborazioni con donne emancipate e l'influenza (mai sconfessata) della moglie Alice su di lui, come fanno Craig A. Cunningham et alii, nel saggio Dewey, Women, and Weirdoes: or the Potential Reward for Scholars who dialogue across Difference, in "E&C Education and Culture, 23 (2), 2007, pp. 27-62.

strada al suo sviluppo ed alla sua maturazione.

Su questo tema Dewey insiste fin dal suo primo intervento al riguardo, nell'articolo prima citato del 1913.

La valutazione di questi aspetti del metodo montessoriano, dal 1913 al 1916 senza soluzione di continuità, conduce Dewey ad una visione duplice di tale metodo: da un lato, egli lo giudica di stretta ascendenza fröbeliana ¹² e, dall'altro, ne apprezza alcune suggestioni.

L'ascendenza fröbeliana ne segna la debolezza: per un verso, fa sì che la Montessori, implicitamente, difenda quella psicologia delle facoltà che, ormai, alla luce delle più moderne ed avanzate teorie psicologiche, è definitivamente tramontata e, per un altro, le fa correre il rischio di far cadere i bambini delle sue scuole in esercizi meccanici e ripetitivi, come accade, da Fröbel in poi, in tutte le scelte metodologiche definite in maniera troppo rigida e precisa 13. Nondimeno, anche in questo caso, c'è il vantaggio che questa impostazione possa essere di grande aiuto per quei soggetti, il cui lo "sviluppo senso-motorio – aggiunge Dewey – è in ritardo" 14. Notazione interessante, giacché nei testi deweyani sull'educazione, il tema dei soggetti fragili o difficili o, per dirla con termini attuali, con disabilità non è mai sollevato.

Su questo aspetto del materiale e della rigidezza dell'impianto, sempre accomunando Fröbel e Montessori, Dewey torna anche nel 1916 in *Democracy and Education*, sia pure per accenni, rispettivamente nel capitolo XII e nel capitolo XV: nel primo, rileva come sia nel Giardino d'Infanzia sia nelle Case dei bambini ci sia una grande premura di far sviluppare le capacità intellettuali dei piccoli, mettendo in parentesi le esperienze extrascolastiche che essi hanno maturato prima di entrare nella scuola stessa, con ciò evidentemente caricando di aspettative e di significato eccessivi il materiale didattico; nel se-

¹² Ad ogni buon conto, in una delle quattro conferenze, tenute nel 1914 alla Federation for Child Study, Dewey, sul tema "Some leading ideas in modern education", pare accomunare Montessori anche a Pestalozzi, a cui l'avvicinerebbero, nonostante la sua originalità, l'uso con i bambini di oggetti quotidiani, l'attenzione alle forme semplici e, infine, la devozione religiosa. Ma usare il condizionale è d'obbligo, perché di queste conferenze non ci resta il testo originale, ma solo un *Report*, assai confuso e caotico, pubblicato da Jenny B. Merrill sul "Kindergarten-Primary Magazine" del 26 febbraio 1914. Questo *Report* è ora ristampato in John Dewey, *The Middle Works* 1899-1924, Vol. 7 (1912-1914), Carbondale, Southern Illinois University Press, 2008, pp. 377-386.

 ¹³ Cfr. Interest and Effort in Education (1913), J. Dewey, The Middle Works 1899-1924, Vol. 7 (1912-1914), cit., p. 187.
 ¹⁴Ibidem.

condo, si punta nuovamente il dito contro questo materiale, che presenta, a detta di Dewey, una doppia debolezza: per un verso, è offerto alla manipolazione dei bambini in forme raffinate e non grezzo in maniera tale da rispondere ad un progetto di lavoro perseguito dal bambino ed in grado di dare senso e significato al materiale stesso; per un altro, la Montessori (come già Fröbel) insiste su alcune qualità del materiale (forma, proporzione e grandezza), trascurando il fatto che la percezione di tali qualità acquista significato solo quando materiale entra in un progetto e confondendo il concreto con il fisico. Al contrario, ricorda Dewey secondo l'impostazione del metodo dell'intelligenza, si può definire concreto quanto è capace di mettere in luce un problema e di allertare tutta la nostra "mind" (un concetto intraducibile in italiano), dall'immaginazione alla memoria, dall'emozione al pensiero riflessivo, guidandoci nel procedimento della scoperta.

Vale a dire che Dewey sottolinea qui quanto distingue una scuolalaboratorio da una scuola dotata di materiale strutturato e di regole metodologiche fisse perché dipendenti esclusivamente da quel materiale. Viene il sospetto che la "religious devotion" che Dewey attribuisce a Pestalozzi, a Fröbel e, da ultimo a Montessori, nelle già citate conferenze del 1914 e diligentemente riferita dalla Merrill, non richiami solo l'impianto metafisico che specie il tedesco condivideva con il panteismo schellinghiano, ma possa riferirsi anche, e forse con un po' di malizia, all'insistenza sul valore dell'uso del materiale e della ripetizione meccanica degli esercizi. Del resto, la notazione di un'esagerata meccanicità circola in quel periodo in ambiente anglosassone, come testimoniano, ad esempio, le pagine sulla Montessori nel manuale di Robert R. Rusk, *The Doctrines of the Great Educators*, la cui prima edizione è del 1918.

Sull'altro versante, ossia per gli aspetti positivi ed apprezzabili, bisogna leggere l'intervento più articolato di Dewey a proposito di Montessori: siamo nel 1915 e nel lavoro *The Schools of Tomorrow* che, redatto con la figlia Evelyn, presenta una serie di interessanti esperienze di educazione nuova negli Stati Uniti. Tra queste, non mancano le scuole montessoriane che, nel 1915, erano già un centinaio.

Il punto di riferimento è ancora una volta, ed esplicitamente, il lavoro montessoriano sul metodo. Benché anche in queste pagine l'attenzione al materiale ed al suo uso sia presente, Dewey insiste di più sullo sforzo della dottoressa di far sviluppare la libertà dei bambini e nei bambini, attraverso un'organizzazione scolastica non repressiva: lo scopo è quello di insegnare ai bambini a vivere, che, commenta Dewey, "è il dovere proprio dell'aula scolastica" E ciò si realizza educando all'indipendenza e non alla sottomissione o all'obbligo e permettendo al bambino di far sviluppare pienamente le sue potenzialità e la sua energia vitale. Di qui il ruolo non coercitivo o impositivo della maestra; e di qui anche un approccio sperimentale (da parte della Montessori stessa) ai problemi dell'educazione che ben emerge dal fatto che essa ammette di essere partita dall'esperienza di Séguin e si sposta gradatamente dal mondo dei "deficienti", come allora si usava dire, a quello dei normo-dotati.

In questo consiste la differenza, secondo Dewey, rispetto ad altre proposte di innovazione scolastica¹⁶, ossia nel fatto che c'è un'idea di fondo generale ed anche valoriale ad orientare le scelte didattiche, mentre rispetto ai riformatori americani, la differenza è segnata da una diversa concezione di libertà¹⁷. Per la Montessori ciò che conta è l'individuo; per gli americani la vita comunitaria e la relazione scuola-extrascuola sono fondamentali. Per la Montessori, l'ambiente e il materiale sono dati e la libertà è circoscritta da quanto è disponibile, mentre per gli americani – ma Dewey farebbe meglio a dire per la sua prospettiva – il problema centrale sta nell'organizzazione dell'attività: di fatto, alla base delle due impostazioni sta una diversa concezione della natura e dell'intelligenza umane.

In questo modo, nella valutazione positiva delle istanze generali alla base della pedagogia montessoriana, Dewey ritorna, quasi a chiudere il cerchio, alle riserve sugli aspetti psicologici di tale proposta: da un lato, gli appare legata ad una psicologia datata e, dall'altra, tiene a sottolineare come e quanto lo strumento e l'abilità da apprendere non siano e non possano essere considerati indipendenti l'uno dall'altra, mentre a suo avviso il materiale ha nella proposta montessoriana un ruolo preponderante.

Dunque, una Montessori da rifiutare in blocco? La conclusione di Dewey non è di rifiuto, ma appare piuttosto interlocutoria. Mentre, infatti, egli apprezza che dall'Italia venga questo messaggio educativo di stampo democratico, egli ricorda come il mondo pedagogico americano sia attento alla proposta montessoriana e ne apprezzi lo sforzo di costruire un ambiente a misura di bambino e la tensione verso la li-

¹⁵The Schools of Tomorrow, New York, E.P. Dutton Co., 1915, p. 141.

¹⁶ Cfr. *Op. cit.*, p. 147.

¹⁷ Cfr. *Op. cit.*, pp. 157-159.

bertà ¹⁸. E questa attenzione non sembra contrariarlo.

Chi siano questi pedagogisti Dewey non dice; forse il riferimento, se non è solo un artificio retorico per concludere il suo discorso, è alla diffusione delle scuole montessoriane o forse al suo stesso *milieu* nel quale, nello stesso periodo in cui Dewey formula i suoi giudizi, Kilpatrick dà alle stampe un *pamphlet* contro la Montessori tanto discutibile quanto interessante appunto per la veemenza demolitrice ed irriverente con la quale presenta il metodo educativo della dottoressa italiana.

4. Montessori nel milieu deweyano: l'impietosa lettura di Kilpatrick

Diversamente da Dewey, Kilpatrick conosce direttamente la Montessori, ha con lei un incontro a Roma, visita, nella stessa città, la Casa dei bambini e ovviamente legge nella traduzione inglese la sua opera Il metodo della Pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini, che diventa l'oggetto del suo esame critico in una breve monografia, pubblicata nel 1914 con il titolo The Montessori System Examined¹⁹.

Come ho anticipato, il saggio di Kilpatrick è profondamente critico nei confronti delle proposte educative dell'italiana, verso la quale non mostra neppure il rispetto dovuto alle sue competenze: nel corso delle sue argomentazioni, ad esempio, premette al suo nome, nelle citazioni, l'appellativo di "signora", ma non dimentica mai di citare Dewey come "professore" ²⁰.

Oltre alle notazioni critiche nel merito e corroborate da richiami alla storia dell'educazione ed alla situazione statunitense, si rileva, nelle pagine di Kilpatrick, un'antipatia personale, che non giova alle sue tesi. E tale antipatia data dall'incontro romano, ai primi di giugno del 1912.

¹⁸ Cfr. Op. cit., p. 162.

¹⁹ Si tratta di un lavoro di sole settantadue pagine, divise in nove capitoli, ciascuno dei quali presenta e discute uno degli aspetti che caratterizzano il metodo Montessori. Su questo lavoro, mai tradotto in italiano, cfr. R. H. Beck, *Kilpatrick's Critique of Montessori's Method and Theory*, in "Studies of Philosophy and Education", 1, 1961, pp. 153-1.

Anche Dewey, sebbene ne ricordi la formazione scientifica, talora la chiama "Madam Montessori": ma, mentre in Dewey l'appellativo appare dettato da una certa cortesia (anche se ciò non ne giustifica l'uso), in Kilpatrick, visto il contesto, suona come un deprezzamento.

Giunto a Roma, insieme con altri colleghi con una delegazione inviata dalla sua università certamente allo scopo di conoscere direttamente quanto sta facendo la dottoressa italiana, che, come ho ricordato, sta cominciando ad avere seguito in USA, Kilpatrick annota nel suo diario le sue impressioni. Così, ci informa il già citato biografo Beinecke ²¹, Kilpatrick ha modo di visitare, sia prima sia dopo l'incontro con la Montessori, alcune scuole che seguono il suo metodo: ne è molto colpito, e positivamente, per il clima di fattiva libertà e per l'impegno delle maestre. Questo giudizio favorevole non è, purtroppo, rafforzato dall'incontro personale con la collega italiana.

Per un verso, Kilpatrick arriva con qualche pregiudizio, ossia dà credito alle voci che dietro al successo montessoriano ci sia un'impresa commerciale tanto che il primo argomento che affronta è appunto quello dei finanziamenti, senza, tuttavia, ottenere soddisfazione²².

Per altro verso, cerca di spostare il discorso su aspetti più specificamente educativi: si parte dal concetto di disciplina formale, che la Montessori dice di ignorare, per poi affrontare il tema delle "facoltà", come memoria, ragionamento e discriminazioni sensoriali, ma anche in questo caso non ottiene alcuna spiegazione soddisfacente. Il fatto è che la mediazione dell'interprete non funziona al punto da indurre Kilpatrick a pensare che si volesse far fallire l'intervista. Insomma, il colloquio procede con difficoltà ed in modo tortuoso. Al momento del congedo – non ci saranno altri incontri –, Kilpatrick se ne va insoddisfatto e contrariato e torna negli Stati Uniti con una duplice impressione, favorevole circa le scuole, anche grazie alle maestre che ha visto all'opera; sfavorevole e dubbiosa intorno all'ispiratrice di queste scuole. E questo malanimo si avverte nelle pagine della breve monografia.

Il lavoro sul metodo montessoriano nasce con un duplice scopo: da un lato, presentare tale metodo, mettendone in luce le relazioni con posizioni similari, diffuse nella storia della pedagogia e dell'educazione; dall'altro, cercare di chiarire se questo metodo può conciliarsi con il mondo sociale, culturale e educativo statunitense, nel quale, peraltro, circolano altre prospettive ed altre proposte, a partire da quelle

²¹ Cfr. And There Were Giants on the Land. The Life of William Heard Kilpatrick, cit., pp. 67-73.

²² Ma sappiamo che di pregiudizio si tratta, visto che Maria Montessori aveva già proceduto non solo a prendere le distanze da potenziali profittatori, ma anche ad adire al riguardo le vie legali.

ispirate a Dewey, in cui, in particolare, l'autore si riconosce.

Kilpatrick è puntuale nel richiamare gli aspetti più importanti della biografia intellettuale della Montessori, ne sottolinea a più riprese l'approccio scientificamente fondato ai problemi dell'educazione e ne pare apprezzare lo sforzo di porsi contro la tradizione. Tuttavia, questi aspetti generali non bastano a soddisfarlo, tant'è vero che, entrando più nel dettaglio, le critiche non mancano: c'è in lei una sorta di spirito rousseauiano che la porta all'esaltazione delle potenzialità innate del fanciullo in cui, al contrario, sostiene Kilpatrick, non mancano atteggiamenti da incanalare e da correggere; quanto alla libertà, essa, sebbene sia un obiettivo condivisibile, è troppo individuale, non tiene conto del contesto sociale e non scaturisce dalla soluzione di problemi emersi dal contesto stesso. In altre parole, nelle scuole montessoriane ci si muove tra esaltazione della natura, spontaneismo ed esercizi ripetitivi tanto che la dialettica tra libertà e obbligazione morale non è ben chiara o chiarita, per quanto, Kilpatrick lo ripete, la dottrina della libertà sia apprezzabile.

Inoltre, le attività consigliate da Montessori e praticate nelle sue scuole si rivelano in gran parte inadeguate alla natura infantile al punto da approdare ad una vera e propria forma di repressione, che finisce per distruggere felicità e sviluppo mentale: tutto è troppo meccanico e in questo modo si vanifica un'istanza, anche in questo caso, apprezzabile in via di principio. La conclusione è che, passando in rassegna le attività di queste scuole, ci si trova davanti ad un psicologia ormai fuori moda ed a una visione educativa altrettanto superata, che Kilpatrick identifica con la difesa della disciplina formale e riconduce alla triade Rousseau-Pestalozzi-Fröbel, da cui Montessori mutua l'idea della bontà naturale del fanciullo, la visione di un'educazione che porta alla luce quanto il soggetto già possiede, la fiducia nella libertà come condizione dello sviluppo, l'insistenza sul valore delle esperienze sensoriali²³. Nulla a che vedere, dunque, con la prospettiva deweyana di una scuola-laboratorio, spesso evocata in queste pagine per contrapporla a quella montessoriana: se entrambi condividono delle istanze di libertà, il processo educativo descritto e difeso da Dewey è organico, non legato alla disciplina formale e legato al contesto sociale, sia

²³ Perciò "ci vediamo costretti a dire che per quanto attiene ai contenuti delle sue tesi, ella appartiene essenzialmente alla metà del XIX secolo, una cinquantina di anni prima del presente sviluppo della teoria educativa" (*The Montessori System Examined*, Boston-New York-Chicago, Houghton Mifflin Company, 1914, p. 63).

perché aperto all'extrascuola sia perché basato sull'idea di un soggetto sociale e non meramente individuale.

Tanto basta per pensare – come Kilpatrick sostiene a più riprese nel corso del suo lavoro – che la scuola montessoriana, di cui si possono apprezzare singoli suggerimenti, nel suo insieme non è adeguata alla realtà sociale e culturale degli USA del suo tempo. Insomma, la concorrenza va battuta e ci sono argomenti sufficienti, secondo Kilpatrick, per farlo.

Né serve a rivedere il giudizio, chiamare in causa la prospettiva scientifica della dottoressa, che l'autore liquida, molto superficialmente, come non originale, visto che tale approccio all'educazione c'era già prima di lei. Non resta che la pratica scolastica, su cui Kilpatrick chiude, lodando le Case dei Bambini: ma il lettore non può dimenticare le riserve espresse perfino su tali particolari scuole nel corso dell'intero lavoro, anche perché a più riprese è stato fatto notare che esse sono particolarmente adeguate, come ad esempio l'insegnamento della lingua mette bene in luce, alla realtà italiana. Ed è in Italia – è facile concludere per il lettore – che la Montessori, il suo metodo e le sue scuole devono restare, senza invadere i campi altrui.

Dewey riceve questo saggio in copia manoscritta prima della pubblicazione, lo legge e scrive, nel luglio del 1913, una lunga lettera al suo ex alunno ora collega. La lettera mescola apprezzamento, ringraziamenti per ciò che Kilpatrick scrive di lui²⁴ assumendo il suo pensiero come un punto saldo di riferimento, ad una serie di interessanti notazioni (di cui non mi pare che l'autore del saggio abbia tenuto tanto conto, se non forse per qualche aggiustamento formale, data la persistenza nella versione a stampa delle tesi che Dewey contesta²⁵).

Premesso il fatto che Dewey non ha mai visto direttamente una scuola montessoriana, egli sostiene tuttavia che l'accusa di disciplina formale non sia corretta: la Montessori lavora con precise attività, laddove i teorici della disciplina formale davano indicazioni distaccate dalla pratica e non traducibili in essa, come a dire che offrivano un modello assoluto ed aprioristico. Se si può concordare sul rischio di

²⁴ Giudizi lusinghieri, su cui Dewey non crede opportuno insistere per non dare l'impressione di "appoggiare le sue generose critiche elogiative": modestia (che pare fosse una dote personale di Dewey) o rifiuto di seguire fino in fondo il punto di vista di Kilpatrick, anche se gli scrive che non potrebbe desiderare un interprete più intelligente di lui?

²⁵ Lo rileva anche Michael Knoll, nel suo commento alla lettera deweyana: cfr. *John Dewey über Marie Montessori. Ein unbekannter Brief*, cit.

una certa meccanicità, non si può negare l'importanza dell'esercizio senso-motorio sul piano dello sviluppo fisiologico, senza considerare il valore dell'attenzione che si sviluppa grazie a questi esercizi, purché siano svolti senza coercizione: ed è noto che l'aspetto dell'attenzione sta a cuore a Dewey. Né va trascurato il fatto che l'attività è un *continuum* e che perciò un metodico esercizio in un campo può trasferirsi proficuamente in un altro. E qui Dewey sottolinea implicitamente uno dei princìpi cardine della didattica, vale a dire il ruolo del *transfer*, fondamentale nel processo di acquisizione di abilità e competenze.

Inoltre, e questo è il punto della lettera di Dewey maggiormente interessante, egli sottolinea che non è corretto presentare la sua teoria educativa e quella della Montessori come contrapposte²⁶: innanzitutto, entrambe sono mosse dall'esigenza di andare oltre la tradizione; in secondo luogo, almeno per la scuola italiana, la posizione della Montessori si è adattata meglio alle sue caratteristiche di quanto abbia potuto fare la sua proposta; in terzo luogo, bisogna riconoscerne i meriti per le sue influenze sul *kindergarten*, che negli USA va svecchiato, rendendolo meno formale.

A queste annotazioni, che dovrebbero indurre Kilpatrick a maggiore cautela nei suoi giudizi, nel post-scriptum Dewey ne aggiunge un'altra: "Nell'ultimo capoverso (della lettera stessa) avrei voluto dire che, secondo me, per quanto riguarda il confronto tra noi due, la formazione scientifica e medica della Montessori dovrebbe essere apprezzata. Nonostante le mie tesi della formazione fisica e spirituale, io non ho mai avuto una formazione scientifica per sviluppare un'adeguata esperienza tecnica. Questa attenzione agli aspetti del corpo, che dipendono dalla sua (della Montessori) educazione scientifica, mi pare un contributo genuino ed oltrepassa di gran lunga quanto un tempo facemmo a Chicago".

In questo modo, Dewey apre uno spiraglio interpretativo e indirizza ulteriori letture: Kilpatrick non ne seppe o ne volle approfittare.

²⁶ Dewey usa il termine "rivali", che ben rende quello spirito di contrapposizione da cui è pervaso tutto il breve saggio di Kilpatrick e al quale Dewey stesso tenta di porre un freno. Ciò consente al lettore di apprezzare la differenza di fondo tra l'approccio di Kilpatrick e quello di Dewey. Kilpatrick, si potrebbe dire in termini contemporanei, tenta un'operazione di *marketing*: vuole convincere gli statunitensi a non investire sulle scuole montessoriane ed a privilegiare la scuola progressiva di stampo deweyano, più coerente con la cultura del Paese. Dewey mostra di prendere in considerazione la Montessori ed il suo lavoro sul metodo da una prospettiva di studioso e non per acquistare proseliti.

5. Conclusioni

Negli anni a venire, come ho detto fin dall'inizio, Dewey non tornò più sulla Montessori, anche se in varie occasioni, a far culmine con *Experience and Education*, nel 1938, non fece mancare le sue critiche alle scuole nuove, spesso intestate alla sua teoria, che non apprezzava più come un tempo aveva apprezzato o, almeno, preso in attenta considerazione le esperienze innovative del suo Paese. Ed infatti, nella sterminata letteratura secondaria sull'opera di Dewey, se talora si tenta un raffronto generale con la Montessori, solo molto raramente (e spesso anche distrattamente) si parte da quanto Dewey scrive su di lei²⁷. L'attenzione è, semmai, monopolizzata da Kilpatrick.

Eppure, le poche notazioni riferite, appaiono interessanti, sia per avviare un discorso comparativo sia per capire sempre meglio la prospettiva di Dewey.

In sintesi, per quanto attiene ad un possibile raffronto, bisogna segnalare i seguenti punti:

- 1. l'affinità negli sforzi di liberazione delle potenzialità dell'infanzia;
- 2. la comune appartenenza al movimento di emancipazione della pratica educativa dalle pastoie della tradizione e delle relazioni impositive tra maestro ed alunno;
- 3. il significato ed il valore della formazione scientifica (non solo psicologica, ma anche medica e fisiologica) per quanto attiene l'organizzazione delle attività destinate ai bambini;
- 4. la centralità della libertà, come mezzo e, insieme, fine della pratica educativa;

²⁷ Cfr. A. Th. Dodd-Nufrio, Reggio Emilia, Maria Montessori, and John Dewey: Dispelling Teachers' Misconceptions and Understanding Theoretical Foundations, in "Early Childhood Education", J (2011), 39, pp. 235-237; J. Kierstead, Montessori and Dewey: The Best of Both, in "Claremont Reading Conference", 45th Yearbook, 1981, pp. 88-95; W. Kornegay, The American Odyssey of Maria Montessori, Arlington, Educational Resources Information, 1981; T. Pezzano, Dewey e i modelli della scuola d'infanzia, in "Pedagogia più Didattica", Vol. 5, numero 1, Aprile 2019; Ch. Quarfood, Montessoris pedagogiska imperium: Kulturkritik och politik i mellankrigstidens Montessorirörelse, Daidalos, Göteborg 2017; F. E Ward., The Montessori Method and the American Schools, New York, MacMillan, 1913.

- 5. la superiorità, se così possiamo dire, sperimentale del percorso montessoriano che sta dando maggiori risultati (su cui riflettere) di quanto non sia accaduto nella scuola-laboratorio di Chicago, in parte, forse, come Dewey sembra dire, perché mancarono figure di supporto scientificamente competenti e, in parte sicuramente, perché l'esperienza fu interrotta con il licenziamento di Dewey e il suo trasferimento alla Columbia University;
- 6. a suo vantaggio, Dewey ascrive una "duttilità" organizzativa, derivante dalla sua visione del mondo e della conoscenza sempre *in progress* sotto la spinta dei problemi e dello spirito inquisitivo, rispetto ad una evidente fissità dei materiali, degli esercizi e dell'accento posto sulla ripetitività tipica del metodo montessoriano;
- 7. allo stesso modo giudica migliore il clima sociale delle scuole nuove statunitensi rispetto all'attenzione al singolo ed alla realtà solo scolastica del sistema Montessori;
- 8. infine, rivendica, rispetto all'italiana, l'adesione ad una psicologia meno datata: sia Dewey sia Kilpatrick, da questo punto di vista, dimenticano che la Montessori si è formata in un'Italia ancora dominata dalla visione scientifica positivista, che ha esordito con scritti di stampo antropologico e discutendo le tesi di Lombroso e, infine, che la psicologia di James, a cui l'educazione nuova americana si ispira, arriva in Italia solo ai primi del Novecento²⁸.

Sul piano più generale, le notazioni di Dewey, sebbene sintetiche, danno dei suggerimenti interessanti. E non tanto per Montessori, di cui egli discute una sola opera e di cui, come già detto, non segue lo sviluppo, la diffusione del mondo e le varie prese di posizioni negli anni seguenti la Prima Guerra mondiale, quanto per il pensiero stesso di Dewey. Infatti, altrettanto sinteticamente, possiamo dire che fin da queste poche pagine Dewey, nell'affrontare il tema dell'educazione nuova, tiene fissa la barra su un tema che lo caratterizzerà con maggiore frequenza nei decenni seguenti.

Infatti, sebbene meno critico di Kilpatrick e consapevole che l'italiana si muove in un contesto di rinnovamento condiviso da molti e con competenze specifiche congrue al percorso educativo che mette in atto, finisce, implicitamente, per confinarla esclusivamente nella dimensione della pratica scolastica, forse incoraggiato anche dai temi

²⁸ Cfr. L. Bellatalla, *La fortuna di William James in Italia nel secondo dopoguer-ra*, in "Cultura e scuola", 73, 1980, pp.114-121, in cui si riepiloga anche la situazione precedente.

e dagli aspetti descritti nell'opera sul metodo.

Di tale pratica vede le luci e, con poca originalità, le ombre, anzi quelle ombre che, ai suoi tempi, erano in molti a notare, come, ad esempio, il già citato Rusk. Ma nonostante tali ombre, in qualche modo, l'apprezza per l'impegno e la volontà innovativa che la animano, come ho sottolineato ripetutamente.

Tuttavia, riprendendo il tema del metodo, che è l'oggetto del saggio esaminato, lo interpreta, sia pure implicitamente, solo come strumento della pratica didattica o di una generale strategia operativa. Ed infatti, non chiama mai in causa, parlando della collega italiana, l'espressione "teoria educativa".

Sta in questa scelta terminologica il punto nevralgico di una lettura che, altrimenti, dati i limiti temporali in cui si svolge e la sinteticità dei rilievi, si potrebbe agevolmente archiviare.

Non attribuendo alle proposte montessoriane alcuna qualità o alcuna implicazione teorica, esse vengono ricondotte (o ridotte) esclusivamente alla dimensione operativa. Non basta neppure che esse abbiano alla base, come, peraltro Dewey riconosce, la libertà, quale mezzo e fine insieme delle attività formative. Nella prospettiva deweyana, infatti, tale lodevole ed apprezzabile principio corre continuamente il rischio di essere inficiato dal carattere potenzialmente meccanico di materiali ed esercizi. Al fondo, dunque, tale carattere impedisce alla libertà di assurgere al ruolo di organica idea regolativa generale e capace di rendere conto di tutte le variabili in gioco nel processo e nel percorso educativo e di indirizzarle, di là da espedienti tecnici, materiali ed ausili didattici più o meno efficaci.

Per dirla con i termini che da tempo mi piace usare, dalle pagine di Dewey emerge che Montessori offre un apprezzabile (per certi versi) modello di scuola, ma non un paradigma di educazione²⁹.

Siamo alla metà degli anni '10 del secolo scorso: di sicuro, la lettura deweyana della Montessori è, parziale riduttiva e forse anche discutibile, per tutti i motivi esposti, non ultimo il condizionamento derivante dalla situazione fluida dell'educazione e delle scuole americane al tempo di Dewey; ma altrettanto di sicuro, tale lettura contribuisce a far comprendere che la posizione del Dewey vecchio, nel 1938, dinanzi alle scuole nuove viene da lontano, giacché la necessità di un'idea regolativa del percorso e del progetto educativo e scolastico era già,

²⁹ Per queste scelte lessicali, rimando al mio lavoro *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Roma, Anicia, 2009.

38 – Luciana Bellatalla

sia pure implicitamente, presente alla mente di Dewey.

E ciò ha una indubbia ed interessante ricaduta anche sulla più generale riflessione sul congegno concettuale dell'educazione, proprio a partire dai Classici del pensiero educativo.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia, ISSN 2533-1663 (online) Anno XIII, n.13, Ottobre – Dicembre 2020, pp. 39-69

La educación en España durante el Franquismo (1936-1975) (II): primer franquismo, autarquía y nacional-catolicismo

Pablo Celada Perandones

Terminada la guerra, se inicia el largo periodo dictatorial del franquismo. Bajo el subtítulo primer franquismo, autarquía y nacional-catolicismo, las dos décadas que suceden al conflicto, los años cuarenta, de dura postguerra, conocidos como primer franquismo, abren la fase de autarquía, autoritaria en extremo, caracterizada por la imposición, el aislamiento, la carencia y el miedo, para dar paso a los años cincuenta, un tiempo de flexibilidad que demanda suavizar las formas y apertura al exterior. En estas coordenadas, el nuevo régimen, instaurado desde el primer franquismo sobre principios autárquicos, se asienta en unos códigos ideológicos patriótico-religiosos que jalonan la educación en la posguerra; es el nacional-catolicismo que se expande desde el aparato estatal, inundando cualquier resquicio desde la escuela a la universidad, como fórmula persuasiva para la convicción de la sociedad española. Esta instrumentalización de la educación propicia la legitimación carismática, política y social, la cual comporta un cambio de rumbo educativo que demanda modernidad y apertura, en un intento de reconciliación nacional, avanzando hacia el desarrollo tecnocrático.

At the end of the civil war, the long dictatorial period of Francoism began. Under the subtitle First Francoism, Autarchy and National-Catholicism, the two decades that followed the conflict, the 1940s, of harsh post-war period, known as First Francoism, opened the phase of autarchy, extremely authoritarian, characterized by imposition, isolation, the lack and the fear, to give way to the 1950s, a time of flexibility that demanded to soften the ways and openness to the outside. In these coordinates, the new regime, established over autarchic principles from the First Francoism, is based on patriotic-religious ideological codes that mark education in the postwar period; it is the National-Catholicism that is expanded from the State system, flooding every gap from schools to universities, as a persuasive formula for the conviction of the Spanish society. This instrumentalization of education fosters charismatic, political and social legitimation, which involves a change of educational course that demands modernity and openness, in an attempt of national reconciliation, advancing towards technocratic development.

Palabras clave: Dictadura franquista, Autarquía, Nacional-catolicismo, Escuela rural, Educación primaria, Bachillerato, Reconciliación.

Key-words: Francoist dictatorship, Autarchy, National-Catholicism, Rural school, Primary education, Baccalaureate, Reconciliation.

1. Presentación

A modo de continuación con nuestra colaboración en esta misma revista¹, las páginas que siguen abarcan, temporalmente, las dos décadas que suceden al conflicto, los años cuarenta, de postguerra, conocidos como primer franquismo, que abren la fase de autarquía, autoritaria en extremo, caracterizada por la imposición, el aislamiento, la carencia y el miedo, para dar paso a los años cincuenta, un tiempo de flexibilidad que demanda suavizar las formas y apertura al exterior. En estas coordenadas, el nuevo régimen, instaurado desde el primer franquismo sobre principios autárquicos, se asienta en unos códigos ideológicos patrióticoreligiosos que jalonan la educación en la postguerra y la mantienen en un estado de postración; es el nacional-catolicismo que se expande desde el aparato estatal, inundando cualquier resquicio desde la escuela a la universidad, como fórmula persuasiva para la convicción de la sociedad española. De aquí que hayamos subtitulado esta segunda entrega "primer franquismo, autarquía y nacional-catolicismo".

No es la primera vez que abordamos esta temática, si bien con una perspectiva cronológica más amplia², y en alguna otra ocasión fijándonos particularmente en la política educativa ministerial³. Pero ahora queremos centrarnos precisamente en las décadas referidas y para ello hemos preferido dejarnos llevar por la gestión de sendos ministros, portadores de la cartera de Educación

¹ Pablo Celada Perandones, *La educación en España durante el Franquismo* (1936-1975) (I): guerra civil, niveles educativos, represión y depuración ideológica, "SPES. Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia", 9, gennaio-giugno 2019, pp. 43-69, disponible en: http://www.spes.cloud/stampa_singoli_capitoli_riviste/rivista2019_1/5.%20Celada%20Perandon.pdf

² Pablo Celada Perandones, *Política y educación en España durante la segunda mitad del siglo XX (1939-2000)*, en Olga Lucía Zuluaga Garcés y Gabriela Ossenbach Sauter (Comp.), *Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos. Siglo XX*, Bogotá (Colombia), Cooperativa Editorial Magisterio, 2004, t. II, pp. 225-266.

³ Pablo Celada Perandones, *Del Ministerio de Instrucción Pública al Ministerio de Educación: Más de un siglo pautando la Política Educativa en España*, en Sonia Frías y Beatriz López (Coord.), *La calidad en el actual sistema educativo*, Burgos, Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos, 2005, pp.41-60.

Nacional durante este periodo, para ir transitando por las determinaciones que guiaron la acuñación del modelo educativo y cultural en un contexto político y socioeconómico al cual no podía sustraerse, a sabiendas de que el franquismo vive su etapa fundacional en la que predominan los principios ideológicos más rancios, nacionalistas, tradicionales y totalitarios. En este contexto irán apareciendo la nueva ordenación de la Universidad, la ley de Educación Primaria, la creación del Bachillerato Laboral, la Enseñanza Media, la Formación Profesional Industrial, etc.

Para anclar esta nueva etapa, conviene recordar algunas de las disposiciones emanadas de la anterior, dada su posterior trascendencia, como la orden de 20-08-1938 creando una Comisión dictaminadora de libros para escuelas⁴, para la que se señalan los rasgos básicos de los programas elaborados que han de regir en los centros nacionales de primaria (OM de 15-12-1938), los cuales son aprobados por otra del día siguiente, que además autoriza su publicación a la Jefatura del Servicio Nacional de Primera Enseñanza⁵, que tan acertadamente ha estudiado López Bausela⁶.

Asimismo, un mes más tarde, la orden de 20-01-1939 dictamina que los inspectores de primera enseñanza realicen visitas a las escuelas – "supone un ensayo previo para lograr una reforma definitiva en armonía con el Glorioso Movimiento Nacional y la creación de la Escuela profundamente católica y española" – y regula la forma de realizarlas⁷, cometido que, en cumplimiento del artículo 20, regulariza la obra de la Inspección mediante la circular de 23-02-1939⁸, incidiendo en que "el éxito de la obra orientadora

⁴ "Boletín Oficial del Estado (BOE)", 237, 25-08-1938, p. 897.

⁵ "BOE", 172, 19-12-1938, pp. 3035-3036 y 3028, respectivamente.

⁶ José R. López Bausela, La contrarrevolución pedagógica en el franquismo de guerra. El proyecto político de Pedro Sainz Rodríguez, Madrid, Biblioteca Nueva y Ediciones de la Universidad de Cantabria, 2011; Los programas escolares inéditos de 1938 en la España de Franco. El cerco pedagógico a la modernidad, Madrid, UNED, 2012; Los programas de enseñanza primaria de 1938. Un currículo (inédito) para la escuela del Nuevo Estado, "Educación XXI", 17.1, 2014, pp. 327-344; La escuela azul de Falange Española de las JONS. Un proyecto fascista desmantelado por implosión, Madrid, Dykinson y Ediciones Universidad de Cantabria, 2017.

⁷ "BOE", 27, 27-01-1939, pp. 492-494.

^{8 &}quot;BOE", 60, 1-03-1939, pp. 1206-1207.

en el sentido educativo ... ha de ser resultado de una colaboración entre la familia, la Iglesia, y el Estado", debiendo la Inspección "en todo momento, tener constancia de la obra que realiza cada Maestro en su Escuela". Para ello dispone que en cada provincia los inspectores jefe procederán a la distribución en zonas de todas las escuelas, estableciendo "zonas femeninas con las escuelas graduadas, unitarias y mixtas, regentadas por Maestras, y zonas masculinas para las regentadas por Maestros, procurando que haya proporcionalidad entre el número de escuelas de cada zona" (art. 1), girando un mínimo de diez días de visita al mes (art. 2) e instando a llevar "un fichero que recoja todos los datos relativos a la Escuela, al Maestro, al alumnado y a la colaboración en la obra educativa y demás datos relacionados con la enseñanza primaria en cada Centro docente" (art. 3). El art. 5 reza⁹:

"Los Inspectores, en sus visitas, cuidarán, sin excusa alguna, de exaltar el espíritu religioso y patriótico para hacer de la escuela una institución española, educativa y formadora de buenos patriotas explicando y aclarando las normas ..., especialmente en lo que se refiere a la educación religiosa, educación patriótica y educación física, vigilando y comprobando su más exacto cumplimiento... Las Inspectoras llevarán su espíritu femenino procurando orientar las enseñanzas de las niñas hacia el hogar y dando vigor y fuerza a la institución familiar, célula fundamental de la sociedad española. De este modo, quedaba establecida la gobernanza de las instituciones educativas básicas y definida la metodología con la que imbuir a las jóvenes generaciones en la axiología tradicional. articulada en cuatro áreas educativas - patriótica, religiosa, cívica y física -, cuya orientación garantizaba el adoctrinamiento del alumnado y potenciaba los valores de sumisión y obediencia al nuevo orden político, social, económico y cultural"10.

Con el final de la confrontación armada, Franco, que acapara el poder como Caudillo ¹¹, forma su segundo gobierno de clara orientación falangista, para potenciar relaciones con otras naciones europeas de corte totalitario, como Alemania o Italia, toda vez que

⁹ *Ibíd.*, p. 1207.

¹⁰ Xabier Laudo Castillo y Conrad Vilanou i Torrano, *Discurso educativo en España durante el régimen franquista temprano (1936-1943): hacia una genealogía de la doctrina y los conceptos*, "Paedagogica Historica" 51.4, agosto 2015, pp. 434-454.

¹¹ Raúl Morodo, *La transición política*, Madrid, Tecnos, 1993².

se inicia una cultura imperial totalitaria forjada por el nuevo Estado. Estamos, en realidad, según Saz Campos, ante un "agujero negro", el de "las dictaduras europeas del siglo XX que no son totalitarias, pero que no son meramente autoritarias, que no son fascistas, pero que no son meramente conservadoras. Y de entre ellas, por supuesto, una paradigmática: la dictadura franquista" 12. La cultura oficial implantada defiende la ortodoxia religiosa y política, impone el pensamiento único ideológico y es objeto de férreo control y censura rígida. Pero en este ambiente, unitario solo en apariencia, se dan actitudes diferentes protagonizadas por los católicos – Acción Católica (AC), Asociación Católica Nacional de Propagandistas (ACNP) y Editorial Católica (EA) - y los falangistas, cada cual defendiendo diversas posturas y aspirando al reparto competencial en la esfera educativa. Las tensiones entre ambos culmina con la decisión de que la ACNP se ocupe de la enseñanza primaria y media, mientras que la Falange hacía lo propio con la universitaria.

Los libros de texto, autorizados por orden de 20-10-1939, van a ser los elementos vehiculadores de estos nuevos contenidos, dado que "todos los autores de libros escolares, sin excepción alguna, podrán presentar los libros u originales inéditos al Ministerio de Educación Nacional, pidiendo que se les autorice la publicación de los mismos como aprobados para servir de texto en las Escuelas"; ahora bien, la Comisión dictaminadora, "en vista de cada caso, podrá conceder o negar la autorización pedida" 13. Por tanto, la censura previa dilucidará la uniformidad en el contenido imponiendo así un rígido e inflexible control ideológico de los libros escolares ¹⁴.

Tal disposición ya lleva la rúbrica del nuevo inquilino

¹² Ismael Saz Campos, El franquismo, ¿régimen autoritario o dictadura fascista?, en Aa.Vv., El régimen de Franco (1936-1975), Madrid, UNED, 1993, t. I, p. 191. ¹³ "BOE", 309, 5-11-1939, p. 6223.

¹⁴ Manuel de Puelles Benítez, La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática, en Agustín Escolano Benito (Ed.), Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruizpérez, 1998, pp. 49-71, especialmente, pp. 53-54.

ministerial. En efecto, el cese a petición propia del ministro Sainz Rodríguez, retirado en tierras portuguesas para profundizar en sus estudios sobre literatura mística, propició que el Ministerio de Educación Nacional recayera en José Ibáñez Martín, murciano de origen, licenciado en Derecho y Filosofía y Letras por la Universidad de Valencia, que había ganado el número uno en las oposiciones a catedrático de Instituto. El 9 de agosto de 1939 se hacía cargo de la cartera de Educación Nacional.

2. Política educativa de Ibáñez Martín: autarquía y nacionalcatolicismo

Terminada la contienda, durante el primer franquismo, con José Ibáñez Martín (1939-1951) comienza el periodo autárquico, lo que supone el inicio de la cultura oficial implantada por el Régimen, una cultura imperial de carácter totalitario asentada en la defensa de la ortodoxia política y religiosa, impuesta por el pensamiento único y con un fuerte aparato supervisor. Esto conllevaba controlar todos los poderes que dirigían la sociedad, en especial, la enseñanza, procediendo al reparto de competencias en la esfera educativa, de tal modo que el conservadurismo católico se ocuparía de los niveles primario y medio en tanto que la Falange haría lo propio con la superior. En otros términos, ideológicamente, se entroniza la cultura política, vehiculada por el llamado evangelio fascista, o sea, una dogmática ideológica instrumentada como una retórica imaginativa y ritualizada, como un programa liderado por un líder carismático que anunciaba la buena nueva de un tiempo futuro prometedor mediante signos y símbolos a imitar fielmente y un protocolo de conductas a reproducir con disciplina y reverencia¹⁵, caracterizada por una labor legislativa que sienta las bases de la

¹⁵ Ferrán Gallego, El Evangelio fascista. La formación de la cultura política del franquismo (1930-1950), Barcelona, Planeta/Crítica, 2014, pp. 15-16; Gregorio Cámara Villar, Nacional-catolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951), Jaén, Hesperia, 1984, pp. 68-91; Enrique Gervilla Castillo, La escuela del Nacional-catolicismo: Ideología y educación religiosa, Madrid/Granada, Impredisur, 1990, pp. 75-158 y 227-238; Alejandro Mayordomo Pérez y Juan M. Fernández Soria, Vencer y convencer. Educación y política. España, 1936-1945, Valencia, Universitat de València, 1993; Juan M. Fernández Soria, Educación, socialización y legitimación política (España, 1931-1970), Valencia, Tirant lo Blanch, 1998.

nueva educación preconizada por el Estado, la educación como *cruzada*. Caía así, metafóricamente hablando, lo que se ha titulado como *la larga noche de la educación española*, donde se presenta "un paisaje educativo caracterizado por la *ruptura* y la *involución*, un panorama congruente con lo que supuso el franquismo en otros ámbitos" ¹⁶.

Sin embargo, la primera decisión importante fue, por ley de 24-11-1939¹⁷, la creación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), que trataba de remedar los logros de la Junta para la Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAEIC); presidido por el propio ministro y dirigido por José M^a Albareda Herrera, sacerdote miembro destacado del Opus Dei, se convertirá en instrumento de poder para dicho instituto religioso. La operación reconversión afectó también al Instituto-Escuela, revertido en Instituto "Ramiro de Maeztu", y a muchos institutos locales 18, algunos troquelados en colegios religiosos y otros, en su mayoría, pasando a formar parte de la memoria colectiva. En la misma línea, el depurado Museo Pedagógico Nacional (MPN) fue reconvertido en el Instituto de Pedagogía "San José de Calasanz", aunque -pedagógicamente hablando- quizá le hubiera convenido mejor la onomástica de "San Casiano", por haber sido este maestro oscense mártir de sus propios alumnos.

La depuración se antoja una historia interminable, pues el franquismo autárquico reacciona de forma virulenta con el

¹⁶ Antonio F. Canales Serrano y Amparo Gómez Rodríguez (Eds.), La larga noche de la educación española. El sistema educativo español en la posguerra, Madrid, Biblioteca Nueva, 2015, p. 18; A. Mayordomo Pérez, La educación como "cruzada". El modelo educativo en la España del nacional-catolicismo, en MEC, Historia de la Educación en España. V: Nacional-catolicismo y educación en la España de posguerra, Madrid, MEC, 1990, pp. 11-112; Nacional-catolicismo, tecnocracia y educación en la España del franquismo (1939-1975), en Agustín Escolano y Rogerio Fernandes (Eds.), Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975), Zamora, Fundación Rei Alonso Henriques, 1997, pp. 147-174; M. de Puelles, Evolución de la educación en España durante el franquismo, en Alejandro Tiana Ferrer, Gabriela Ossenbach Sauter y Florentino Sanz Fernández (Coord.), Historia de la Educación (Edad Contemporánea), Madrid, UNED, 2002, pp. 329-349.

¹⁷ "BOE", 332, 28-11-1939, pp. 6668-6671.

¹⁸ Francisco García Martín, *Los Institutos Locales en España (1842-1942)*, Toledo, Almud/Ediciones de Castilla-La Mancha, 2019.

propósito de desenterrar las raíces de cualquier brote de pensamiento disidente. Por ley de 5-09-1939 se crea el Consejo Supremo de Justicia Militar, que continúa cebándose con el cuerpo del Magisterio ¹⁹, pero sin dejar de lado al profesorado de

19 Wenceslao Álvarez Oblanca, La represión de postguerra en León. Depuración de la Enseñanza, 1936-1943, León, Santiago García, editor, 1986; Salomó Marquès i Sureda, L'escola pública durant el franquisme. La provincia de Girona (1939-1955), Barcelona, PPU, 1993; Josép González-Agàpito y Salomó Marquès, La repressió del professorat a Catalunya sota el franquismo (1939-1943), Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1996; Maitane Ostolaza Eznal, El garrote de la depuración. Maestros vascos en la guerra civil y el primer franquismo (1936-1945), San Sebastián, Ibaeta Pedagogía, 1996; Francisco Morente Valero, Tradición y represión: la depuración del magisterio de Barcelona (1939-1942), Barcelona, PPU, 1996; La escuela y el Estado Nuevo: La depuración del Magisterio nacional (1936-1943), Valladolid, Ámbito, 1997; Pablo Celada Perandones y Fernando Esteban Ruiz, La política educativa en los primeros momentos del Franquismo: Depuración ideológica y educación tradicional, en Julio Ruiz Berrio, Antonio Bernat Montesinos, Rosa Ma Domínguez Cabrejas y Víctor M. Juan Borroy (Eds.), La educación en España a examen (1898-1998). Actas de las Jornadas nacionales en conmemoración del centenario del Noventayocho, Zaragoza, MEC/Institución Fernando el Católico, 1999, t. I, pp. 341-354; Michael Richards, Un tiempo de silencio. La guerra civil y la cultura de la represión en la España de Franco, 1936-1945, Barcelona, Crítica, 1999; Juan M. Fernández Soria y Carmen Agulló, Maestros valencianos bajo el franquismo, Valencia, Institució Alfons el Magnànim, 1999; Carlos de Dueñas Díez y Lola Grimau Martínez, La represión franquista de la enseñanza en Segovia, Valladolid, Ámbito, 2004; Ángel J. Jiménez de la Cruz, La depuración de los maestros en el Franquismo. El caso de Toledo, Toledo, Ediciones Yelmo, 2004; José Aquiles Pettenghi Lachambre, La escuela derrotada: depuración y represión del Magisterio en la Provincia de Cádiz (1936-1945), Cádiz, Quórum editores, 2005; Amparo Pont Sastre, El magisterio en la provincia de Guadalajara (1931-1940): Depuración y represión, Alcalá/Guadalajara, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá-Diputación de Guadalajara, 2006; Sara Ramos Zamora, La represión del magisterio: Castilla-La Mancha, 1936-1945, Ciudad Real, Almud/Ediciones de Castilla-La Mancha (Biblioteca Añil)/Consejería de Cultura de la Junta de Castilla-La Mancha, 2006; Jesús Vicente Aguirre, Aquí nunca pasó nada. La Rioja 1936, Logroño, Editorial Ochoa, 2007; Mª Antonia Iglesias, Maestros de la República. Los otros santos, los otros mártires, Madrid, La Esfera de los Libros, 2007; Manuel Reyes Santana y José Juan de Paz Sánchez, La represión del Magisterio republicano en la provincia de Huelva, Huelva, Servicio de Publicaciones de la Diputación Provincial de Huelva, 2008; Anxo Serafín Porto Ucha, Mestras y mestres pontevedreses depurados polo franquismo. Primeiras accións represivas e estudo por concellos no sur da provinza (1936-1942), Ponteareas, Edicións Alén Miño S.L., 2008²; Josefina Cuesta Bustillo (Coord.), La depuración de funcionarios bajo la dictadura franquista (1936-1975),

secundaria 20, al normal 21, a la inspección 22, ni tampoco al

Madrid, Fundación Largo Caballero, 2009; Enrique Berzal de la Rosa y Javier Rodríguez González (Coord.), Muerte y Represión en el Magisterio de Castilla y León, Valderas (León), Fundación 27 de Marzo, 2010; Leonardo Borque López, La represión violenta contra los maestros republicanos en Asturias, Oviedo, KRK Ediciones, 2010; Olegario Negrín Fajardo, Memoria histórica y educación en Canarias. Depuración y represión del Magisterio en la provincia de Las Palmas (1936-1942), Las Palmas, Cabildo de Gran Canaria, 2010; Jesús Gutiérrez, Fernando Obregón, Enrique Gudín y Enrique Menéndez, Entre la espada y la pared. La represión del profesorado cántabro durante la guerra civil y la postguerra, Santander, Asociación de Investigadores e Historiadores de la Guerra Civil y el Franquismo, 2011; Asunción Esteban y Mª Jesús Izquierdo, La revolución educativa en la Segunda República y la represión franquista, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2014; Antonio Hernández García, La purga de Franco en el Magisterio soriano, Soria, Edición del autor, 2015, 2 vols.; El proceso de depuración del magisterio gallego (Monográfico), "Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación", 21, 2018, la revista Sarmiento; Narciso de Gabriel Fernández, A represión dos mestres republicanos de Muros, "Sarmiento. Revista Galego Portuguesa de Historia da Educación", 23, 2019, 257-289, disponible pp. http://revistas.udc.es/index.php/sarmiento/issue/view/srgphe.2019.23.0; Manuel Ferraz Lorenzo, El proceso depurador en la enseñanza primaria durante la España franquista. Un estudio de caso en la provincia de Santa Cruz de Tenerife, "Revista História da Educação", 23, 2019, pp. 1-32.

²⁰ Isabel Grana Gil, Francisco Martín Zúñiga, Mª del Campo Pozo Fernández y Carmen Sanchidrián Blanco, Controlar, seleccionar y reprimir: la depuración del profesorado de Instituto en España durante el Franquismo, Madrid, Instituto de la Mujer, 2005; Olegario Negrín Fajardo, La depuración franquista del profesorado de los institutos de segunda enseñanza de la provincia de Santa Cruz de Tenerife (1936-1943), "Revista de Ciencias de la Educación", 198-199, abril-septiembre 2004, pp. 171-194; La depuración del profesorado de los Institutos de segunda enseñanza de la provincia de Las Palmas (1936-1943), "Revista de Ciencias de la Educación", 204, octubre-diciembre 2005, pp. 579-599; La represión del profesorado de los Institutos de Segunda Enseñanza. Relación de los expedientes resueltos por el Ministerio de Educación Nacional (1937-1943), "Historia de la Educación", 24, 2005, pp. 503-542; Los expedientes de depuración de los profesores de Instituto de Segunda enseñanza resueltos por el Ministerio de Educación Nacional (1937-1943), "Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea", 2007, recuperado hispanianova.rediris.es/7/dossier/07d017.pdf; Margarita Ibáñez Tarín, profesores de Segunda Enseñanza en la Guerra Civil. Republicanos, franquistas y en la «zona gris» en el País Valenciano (1936-1950), Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2019; Los apóstoles de la razón. La represión política en educación, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2020.

²¹ Francisco Martín Zúñiga, Consecuencias profesionales y personales de la

universitario ²³, y el proceso purificador, una vez revisados la mayoría de los expedientes, se extiende al profesorado no contaminado, que ahora ha de probar su hostilidad a la República y su firme adhesión a los principios del Movimiento, sufriendo exámenes y siguiendo cursos de orientación profesional "para saturar su espíritu" de contenido religioso y patriótico, y para dotarlos de la competencia necesaria (OM de 28-12-1939).

En este sentido, la ley de 1-03-1940²⁴, sobre represión de la Masonería y el Comunismo, remarca la ilegalidad de organizaciones políticas e incautación de sus bienes y permite excluir a cualquier profesor sospechoso. Al respecto, no puede pasar desapercibido el decreto de 17-05-1940, que declara ilegal a la Institución Libre de Enseñanza, considerada "de especial prevención... por sus notorias actuaciones contrarias a los ideales del Nuevo Estado". Y la orden de 4-12-1940 establecía normas para terminar con la depuración por parte de las comisiones. Habrá

depuración franquista en el profesorado normalista: el caso andaluz (1936-1941), "Historia y Memoria de la Educación", 3, 2016, pp. 229-257.

Luis Batanaz Palomares, La Inspección de Primera Enseñanza durante la guerra civil y el primer franquismo (1936-1943). Represalia y desgarramiento, Córdoba, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2011; Fernando Mikelarena Peña, Tormenta sobre la inspección. La represión franquista contra los inspectores de primera enseñanza de Navarra, "Historia y Memoria de la Educación", 4, 2016, pp. 337-369; Santiago Esteban Frades, La inspección de educación. Historia, pensamiento y vida, Oviedo, ADIDE de Castilla y León/KRK Ediciones, 2014, (Prólogo de José Mª Hernández Díaz).

²³ Patricia Zambrana Moral, Depuración política universitaria en el primer franquismo: algunos catedráticos de Derecho, Málaga, Universidad de Málaga, 2001; Gregorio González Roldán, El nacimiento de la universidad franquista: la depuración republicana y franquista de los catedráticos de Universidad, Madrid, UNED/Facultad de Geografía e Historia, 2001, 2 vols. (Tesis doctoral); Fernando Pérez Peña, Exilio y depuración política en la Facultad de Medicina de San Carlos, Madrid, Visión Net, 2005; Jaume Claret Miranda, Cuando las cátedras eran trincheras. La depuración política e ideológica de la Universidad española durante el primer franquismo, "Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea", 6, 2006, pp. 511-529; El atroz desmoche. La destrucción de la Universidad española por el franquismo, 1936-1945, Barcelona, Crítica, 2006; Luis Enrique Otero Carvajal (Dir.), La destrucción de la ciencia en España. Depuración universitaria en el franquismo, Madrid, Editorial Complutense, 2006; Enrique Berzal de la Rosa (Coord.), Testimonio de voces olvidadas, León, Fundación 27 de Marzo/Ministerio de Presidencia, 2007, 2 vols.

²⁴ "BOE", 62, 2-03-1940, pp. 1537-1539.

²⁵ "BOE", 149, 28-05-1940, p. 3623.

que esperar a la orden de 30-01-1942 para que se suprima la Comisión Superior Dictaminadora, sustituida orgánicamente por el Juzgado Superior de Revisiones, cuvas reglas de funcionamiento se disponen por otra del 21 de febrero. Más tarde, el decreto-ley de 18-04-1947, sobre represión de los delitos de bandidaje y terrorismo, remarcará la competencia de la Judicatura militar para cualquier forma de disensión política 26. El estado de guerra se mantuvo en vigor hasta la derogación del bando de la Junta de Defensa Nacional de 28-07-1936 por un decreto de la Presidencia del Gobierno de 7-04-1948. Hasta entonces se aplicó lo que Ramón Serrano Suñer llamaba justicia al revés, es decir, "la utilización de la legislación penal republicana ... en contra de los defensores del régimen legalmente constituido"²⁷. De esta manera, las cárceles seguían saturadas, los campos de concentración convertidos en auténticos centros de terror, de experimentación, de explotación y de exterminio²⁸, y muchos encausados de todos los niveles, en aras de salvar su vida, tendrían que recurrir al duro exilio, un éxodo plagado de docentes transterrados²⁹. Puede afirmarse que hubo un

²⁶ "BOE", 126, 6-05-1947, pp. 2686-2687.

²⁷ Citado por Eduardo González Calleja, *El Estado ante la violencia*, en Santos Juliá (Dir.), *Violencia política en la España del siglo XX*, Madrid, Taurus, 2000, p. 393.

²⁸ Carlos Hernández de Miguel, Los campos de concentración de Franco. Sometimientos, torturas y muerte tras las alambradas, Madrid, Ediciones B, 2019.

²⁹ José L. Abellán, *El exilio español de 1939*, Madrid, Taurus, 1976, 6 vols., en especial vol. 3; De la guerra civil al exilio republicano (1936-1977), Madrid, Mezquita, 1983; El exilio filosófico en América: los transterrados de 1939, México, FCE, 1998; Joaquín Zurita Castañer, Los círculos del exilio español en Europa (1939-1975), Zaragoza, Edición del autor, 1985; Nicolás Sánchez-Albornoz (Comp.), El destierro español en América: un trasvase cultural, Sociedad Estatal V Centenario/Instituto de Cooperación Iberoamericana/Ediciones Siruela, 1991; J. González et al., Maestros del exilio español, México D.F., Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, 1993; Pilar Domínguez Prats, Voces del exilio: mujeres españolas en México (1939-1950), Madrid, Comunidad Autónoma de Madrid, 1994; Francisco Giral, Ciencia española en el exilio (1939-1989). El exilio de los científicos españoles, Barcelona, Anthropos/Centro de Investigación y Estudios Republicanos, 1994; Eduardo Mateo Gambarte, Diccionario del exilio español en México: de Carlos Blanco Aguinaga a Ramón Xirau, Pamplona, Eunate, 1997; Claudio Lozano (Ed.), 1939. El exilio pedagógico, Barcelona, PPU, 1999; Antonia Rodrigo,

verdadero holocausto no solo ideológico contra quienes pensaban diferente.

La década de 1940 supone un tiempo de dejadez, de abandono de la enseñanza, principalmente de la pública. Durante el periodo autárquico, la escuela rural fue la más común en todo el país, debido a su carácter eminentemente agrícola. Las características de los pueblos, sus deficientes accesos y vías de comunicación, el mal estado de los edificios escolares — muchas escuelas públicas sobreviven como pueden en locales húmedos y sin alumbrado eléctrico — y las viviendas de maestros/as, sus escasas expectativas de promoción — constantes abandonos de destino o solicitudes de licencia —, el absentismo, etc., son algunas de las poderosas razones que permiten sostener la idea que la escuela se ruraliza³⁰. Por tanto,

Mujer y exilio, Madrid, Compañía Literaria, 1999; Martí Soler Vinyes, La casa del éxodo. Los exiliados y su obra en La Casa de España y El Colegio de México, 1938-1947, México D.F., El Colegio de México, 1999; Congreso Internacional "O Exilio Galego": O exilio galego. Epertorio biobibliográfico, una primeira achega, Coruña, Arquivo da Emigración Galega/Consello da Cultura Galega, 2001; José I. Cruz Orozco y Ma José Millán, La Numancia errante, exilio republicano de 1939 y patrimonio cultural, Valencia, Biblioteca Valenciana, 2002; Julio Martín Casas y Pedro Carvajal, El exilio español: 1936-1978, Barcelona, Planeta, 2002; Aa.Vv., El exilio cultural de 1939, Toledo, UNED, 2002; Salomó Marqués, L'exili dels Mestres: 1939-1975, Girona, Universitat de Girona/Facultat de Ciències de l'Educació/Llibres del Segle, 1995; Maestros catalanes del exilio, Zapopán-Jalisco (México), El Colegio de Jalisco/Generalitat de Catalunya, 2003; Conrad Vilanou y Josep Monserrat (Eds.), Mestres i exili, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona/INEHCA, 2003; Xavier Laudo, Mestres i exili: Una proposta d'aproximació bibliográfica, en C. Vilanou y J. Montserrat (Eds.), Mestres i exili, cit., pp. 225-241; Julia Tuñón, Educación y exilio español en México. El Instituto Luis Vives, 1939-2010, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2014; Mercedes Yusta Rodríguez, Madres coraje contra Franco. La Unión de Mujeres Españolas en Francia, del antifascismo a la Guerra Fría (1941-1950), Madrid, Ediciones Cátedra, 2009; Alicia Alted Vigil y Dolores Hernández Martínez, Tiempos de exilio y solidaridad: La Maternidad Suiza de Elna (1939-1944), Madrid, UNED, 2014; Guadalupe Adámez Castro, Gritos de papel. Las cartas de súplica del exilio español (1936-1945), Granada, Universidad de Granada/Editorial Comares Historia, 2017; El exilio pedagógico de 1939 (monográfico), "Historia y Memoria de la Educación", 9, 2019, pp. 9-841, disponible en https://doi.org/10.5944/hme.9.2019; Pilar Nova Melle y Elena Sánchez de Madariaga (Coord.), Caminando fronteras. Memorias del exilio republicano español, Madrid, Ministerio de Justicia/Asociación Descendientes del Exilio Español, 2019.

³⁰ Antonio J. Onieva, La Nueva Escuela Española, Valladolid, Santarén,

el ruralismo es uno de los rasgos definitorios del primer franquismo, la mitificación del mundo rural, donde maestros y maestras son vistos como apóstoles en tiempo de misión que van a redimir al país de la incultura y, en colaboración con los párrocos, a cristianizarlo. En la España de posguerra se sigue la pauta educativa dictada desde Madrid, directrices que difunden los principios del nacional-catolicismo³¹. De ello se encargan las juntas municipales, integradas por los representantes de consistorios, de la Iglesia y de la Falange, junto con las Comisiones Provinciales de Educación, formadas por el Gobernador Civil y los directores de los centros de enseñanza. En diciembre de 1940 se constituye el Frente de Juventudes, organización falangista a la que habrían de

1939; Jordi Monés, *L'escola a Catalunya sota el franquisme*, Barcelona, Rosa Sensat, 1981; R. Navarro Sandalinas, *El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975)*, "Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria", 8, 1989, pp. 167-180; *La enseñanza primaria durante el franquismo (1936-1975)*, Barcelona: PPU, 1990; S. Marquès, *L'Escola pública franquista de 1939 a 1957*, "Historia y Fuente Oral", 8, 1992, pp. 159-169; *L'Escola pública durant el franquisme: la provincia de Girona (1939-1955)*, Barcelona, PPU, 1993; *L'escola rural al segle XX* (monográfico), "Educació i Història. Revista d'Història de l'Educació", 8, 2005; José Mª Hernández Díaz, *A Escola Rural em Espanha na primeira fase do franquismo (1939-1951)*, "Revista Lusófona de Educação", 12, 2008, pp. 65-78; Óscar Rodríguez Barreira, *Pupitres vacíos. La escuela rural de postguerra. Almería, 1939-1953*, Almería, Instituto de Estudios Almerienses, 2015.

³¹ Manuel Ramírez Jiménez, España, 1939-1975. Régimen político e ideología, Madrid, Guadarrama, 1978, sobre todo pp. 23-35; Gregorio Cámara Villar, Nacional-catolicismo y escuela: la socialización política del franquismo (1939-1951), Jaén, Hesperia, 1984; Enrique Gervilla Castillo, La escuela del Nacional-catolicismo: Ideología y educación religiosa, Madrid/Granada: Impredisur, 1990; Clotilde Navarro García, La educación y el nacionalcatolicismo, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1993; A. Mayordomo Pérez y J. M. Fernández Soria, Vencer y convencer. Educación y política. España, 1936-1945, Valencia, Universitat de València, 1993; Juan M. Fernández Soria, Educación, socialización y legitimación política (España, 1931-1970), Valencia, Tirant lo Blanch, 1998; Alfonso Boti, Feliciano Montero y Alejandro Quiroga (Eds.), Católicos y patriotas. Religión y nación en la Europa de entreguerras, Madrid, Sílex ediciones, 2014; José A. Ascunce Arrieta, Sociología cultural del franquismo (1936-1975). La cultura del nacional-catolicismo, Madrid, Biblioteca Nueva, 2015; Xabier Laudo y Conrad Vilanou, Discurso educativo en España durante el régimen franquista temprano (1936-1943): hacia una genealogía de la doctrina y los conceptos, "Paedagogica Historica" 51.4, agosto 2015, pp. 434-454.

afiliarse obligatoriamente todos los estudiantes comprendidos en el intervalo de 8 a 18 años de edad, que aseguraba su indoctrinación en los valores de la mejor tradición nacional y católica³², y el 7 de junio de 1941 se firma y sella el Convenio entre el Gobierno y la Santa Sede. Por lo demás, la ley de 10-04-1942³³ reorganiza el MEN en una Subsecretaría y media docena de direcciones generales: Enseñanza Universitaria, Media, Profesional y Técnica, Primaria, Bellas Artes, y Archivos y Bibliotecas.

Amparándose en la estructura piramidal del momento, la reforma pendiente atañe a la educación superior, concretizada en la ley de 29-07-1943 sobre ordenación de la Universidad Española³⁴. Tal disposición, de claro predominio falangista, representa el exponente máximo del paroxismo ideológico en materia educativa, llegando algún autor a calificarla de delirio legal. Para el legislador, que apenas advierte el proyecto de 1938, es preciso transformar profundamente la Universidad, tronchando la capa del moho institucionista y revistiéndola con la túnica de los viejos valores nacionales recuperados, sometiendo la enseñanza superior al dogma y moral católicos. La Universidad es concebida como una corporación expurgada de sus resabios liberales, y controlada por el Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Superior (SEPES) y el Sindicato Español Universitario (SEU), de afiliación obligatoria.

Los principios rectores de esta nueva ordenación universitaria radican en su carácter confesional – la Universidad del Estado será católica y tendrá "como guía suprema el dogma y la moral cristiana" –, y político, puesto que "exige el fiel servicio de la Universidad a los ideales de la Falange". Este ideal nacionalista comporta un control férreo desde un centralismo autoritario, de manera que el rector debe ser catedrático y "militante de FET y de

³² Juan Sáez Marín, *El Frente de Juventudes. Política de juventud en la España de la postguerra (1937-1960)*, Madrid, Siglo XXI de España editores, 1988; Antonio Alcoba, *Auge y Ocaso del Frente de Juventudes*, Madrid, Editorial San Martín, 2002; José Díaz Nieva y Enrique Uribe Lacalle, *El yugo y las letras: bibliografía de, desde y sobre el Nacionalsindicalismo*, Madrid, Ediciones Reconquista, 2005 (Prólogo de Stanley G. Payne; Estudio preliminar de Rafael Ibáñez); Henar Herrero Suárez, *Un yugo para los flechas. Educación no formal y adoctrinamiento infantil en Flechas y Pelayos*, Lleida, Editorial Milenio, 2007.

³³ "BOE", 114, 24-04-1942, pp. 2859-2861.

³⁴ "BOE", 212, 31-07-1943, pp. 7406-7431.

las JONS", los profesores adictos a los principios generales del Movimiento, el Claustro un órgano con funciones accesorias más que gubernativas y hasta los propios universitarios adquieren tal cualidad por concesión del rector³⁵. Con toda su gravedad, a pesar de haber sufrido modificaciones ocasionales, introduciendo cambios de carácter coyuntural, su sentido y contenido básico han presidido la vida universitaria española hasta 1970. Ahora bien, ello no quiere decir que no se oyesen voces críticas y opiniones en contra, como ha significado Álvarez Cobelas ³⁶, y bien recientemente Carrillo Linares³⁷. Hay que señalar, no obstante, que en 1944 se crea la Sección de Pedagogía en la Universidad de Madrid³⁸.

En contraste con la premura de la nueva ordenación universitaria, y teniendo en cuenta que el proceso depurador está prácticamente concluido, la ley de 17-07-1945, sobre Educación Primaria, recoge los temas propios del nacional-catolicismo y

³⁵ Ricardo Montoro Romero, La Universidad en la España de Franco (1939-1970), Madrid, CIS, 1981; Juan José Carreras Ares y Miguel Ángel Ruiz Carnicer (Eds.), La Universidad española bajo el régimen de Franco (1939-1975), Zaragoza, Institución Fernando el Católico, 1991; José Mª de Luxán, Política y reforma universitaria, Barcelona, Cedecs, 1998; Carolina Rodríguez López, La Universidad de Madrid en el primer franquismo: ruptura y continuidad (1939-1951), Madrid, Dykinson, 2002; Mª Ángeles Sotés Elizalde, Universidad franquista: debate sobre la libertad de enseñanza, Pamplona, EUNSA, 2004; Jaume Claret Miranda, El atroz desmoche, cit.; Luis Enrique Otero Carvajal (Ed.): La universidad nacionalcatólica, "Historia del Presente", 20.2, 2012, pp. 4-80.

³⁶ José Mª Álvarez Cobelas, Envenenados de cuerpo y alma. La oposición universitaria al franquismo en Madrid (1939-1970), Madrid, Siglo XXI de España Editores, 2004.

Alberto Carrillo-Linares, *Presentación. La oposición política al franquismo en la universidad*, "CIAN. Revista de Historia de las Universidades", 23.1, 2020, pp. 11-20, disponible en https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CIAN.

Sanz Simón y Luis Mariano Torrego Egido, Sociedad y educación en la postguerra (1939-1953). Una mirada desde las imágenes de las memorias de prácticas de los primeros pedagogos instruidos en el franquismo, "HSE – Social and Education History", 7.1, february 2018, pp. 26-54, recuperado de http://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/hse/issue/view/272; Antonio Viñao, From dictatorship to democracy: history of education in Spain, "Paedagogica Historica", 50.6, december 2014, pp. 830-843.

revela los grandes principios en que ha de basarse este grado de enseñanza³⁹. El preámbulo reza:

"La etapa republicana de 1931 llevó a la Escuela una radical subversión de valores. La legislación de este periodo puso su mayor empeño en arrancar de cuajo el sentido cristiano de la educación, y la Escuela sufrió una etapa de influencias materialistas y desnacionalizantes que la convirtieron en campo de experimentación para la más torpe política, negadora del ser íntimo de nuestra conciencia histórica. La imagen de Cristo fue prohibida en las aulas, en tanto que las propagandas sectarias preparaban la incorporación de los adolescentes al torvo empeño de la revolución marxista".

El nuevo Estado establece tres clases de escuelas: públicas nacionales, de la Iglesia y privadas. Esta ley representa el triunfo de la Iglesia, dado que, como indica H. J. Hughes, "dotaba al clero de una autoridad incluso mayor de la que había gozado durante la monarquía" 41. La enseñanza primaria se divide en dos etapas perfectamente diferenciadas: una general o elemental, de 6 a 10 años, y otra de carácter especial o de perfeccionamiento, hasta los 12 años, discriminando a quienes a los 10 años ingresan en el bachillerato como paso previo para la Universidad de los que prosiguen la formación primaria hacia el mercado de trabajo. Preveía también un periodo de educación maternal y de párvulos, y otro de iniciación profesional, de los 12 a los 15 años 42. Esta concepción refleja un sistema acorde con un país subdesarrollado, de estructura preindustrial, donde no se precisa aún de una clase trabajadora cualificada, siendo suficiente unos conocimientos elementales para ingresar en el mundo laboral.

Sobre la formación de maestros, la contienda acaba con el Plan Profesional de 1931 y se aplica el Plan de 1940 en un intento de

³⁹ "BOE", 199, 18-07-1945, pp. 385-416. Vid.: Colección Legislativa de Educación y Ciencia, 1944-1945, Madrid, MEC, 1972, págs. 838-886; MEC, Historia de la Educación en España. V. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de postguerra, Madrid, MEC, 1990, t. II, pp. 667-748.

⁴⁰ "BOE", 199, 18-07-1945, pp. 385-386.

⁴¹ Citado por Juan José Ruiz Rico, *El papel político de la Iglesia Católica en la España de Franco*, Madrid, Tecnos, 1977, p. 106.

⁴² José Ibáñez Martín, *En torno a la nueva ley de Educación*, "Revista Nacional de Educación", 55, 1945, pp. 11-34; Ramón Navarro Sandalinas, *La enseñanza primaria durante el franquismo*, cit.; Pamela O'Malley, *La educación en la España de Franco*, Madrid, Gens Ediciones, 2008.

reconvertir a los alumnos Bachilleres en maestros ante su escasez como consecuencia de la guerra y la depuración; se les exige cursar una docena de asignaturas, que podrán aprobar por libre, aunque también se instauran cursos intensivos para quienes sigan la enseñanza oficial, y, lógicamente, con separación de sexos⁴³. Con ese mismo carácter de obligatoriedad hay que pensar en la enseñanza de las disciplinas propias del ámbito formal, de especialidad y específicas, incluida la Religión católica, para la formación normalista, a la que se le unirán, a mayores, la Educación Física para los alumnos, a cargo de mandos del Frente de Juventudes, y las Enseñanzas de Hogar y Educación Física para las alumnas, obra de la Sección Femenina⁴⁴. Este elenco disciplinar se coronaba con la Formación Política, durante mucho tiempo llamada Formación del Espíritu Nacional, que impulsará el régimen franquista en su vertiente social, acorde al modelo de dictadura militar y eclesiástica de tipo tradicional que se impone. Desde 1942, el Plan provisional exige solamente la cultura primaria para el ingreso en la Escuela Normal y a la que se accede a los doce años mediante examen. La amplia operación depuro-represiva llevada cabo con el magisterio garantiza el ajuste del sector a las finalidades del régimen 45. Las palabras del ministro, pronunciadas en Madrid el 7-02-1943, clausurando el I Consejo Nacional del Servicio Español del Magisterio, son suficientemente reveladoras: "Ha sido preciso someter una tarea dolorosa, pero necesaria de

⁴³ Mª Dolores Peralta Ortiz, *La Escuela Primaria y el Magisterio en los comienzos del franquismo*, Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia de Comillas, 2012.

⁴⁴ Kathleen Richmond, *Las mujeres en el fascismo español. La Sección Femenina de la Falange, 1934-1959*, Madrid, Alianza Editorial, 2004; Azucena Merino (Coord.), *Mujeres y educación durante el Franquismo, en imágenes. La Sección Femenina y el Auxilio Social (1934-1977)*, Madrid, Creaciones Vincent Gabrielle, 2010; Begoña Barrera, *Historia de la Sección Femenina. Mujeres bajo tutela (1934-1977)*, Madrid, Alianza Editorial, 2019.

⁴⁵ Además de la larga nómina de referencias inserta con anterioridad, pueden verse Francisco Sanllorente Barragán, *La persecución económica de los derrotados. El Tribunal de Responsabilidades Políticas en Baleares (1939-1942)*, Palma de Mallorca, Miquel Font editor, 2005; Enrique Berzal de la Rosa (Coord.), *Testimonio de voces olvidadas*, cit.; Emilio Silva Barrera et al., *La memoria de los olvidados. Un debate sobre el silencio de la represión franquista*, Valladolid, Ámbito, 2009.

aniquilamiento y depuración. Como en un organismo vivo tiranizado por el mal, España tuvo que diseccionar zonas excepcionales de su masa vital. Al magisterio afectó quizá con inusitada fuerza esta tarea de purificación. Pero un interés religioso y un soberano interés nacional lo exigían así³⁴⁶.

Por tanto, huelga decir que la reforma de los estudios de Magisterio está orientada a formar a los candidatos a la enseñanza primaria en la moral de los vencedores y a hacer de ellos dóciles servidores en sus futuros destinos. En 1945 se establece un nuevo Plan de estudios para los alumnos de Magisterio, a tenor de lo preceptuado en la ley⁴⁷, que le dedica el título IV, por el cual los aspirantes deben poseer los cuatro primeros cursos del Bachillerato, tener 14 años o hacerlos dentro del curso escolar. La escolaridad será de tres cursos y una prueba final, junto con la asistencia a campamentos y albergues. Las Escuelas de Magisterio, distintas para cada sexo y tituladas con el nombre de una figura ilustre de la pedagogía nacional, se consideran instituciones docentes dedicadas a la formación de maestros para centros públicos y privados 48. Poco después se ratifica el convenio con la Santa Sede (16-07-1946), y el año siguiente se aprueba el Estatuto del Magisterio (1947).

Llama la atención el escaso interés prestado a la construcción de escuelas, que no es sino una consecuencia más del principio de subsidiariedad; así se explica que en 12 años únicamente se crean 6.000 escuelas y no 17.218 como registran las estadísticas oficiales ⁴⁹. La Iglesia y la iniciativa privada no dedican gran

 ⁴⁶ José Ibáñez Martín, La escuela bajo el signo de Franco (Discurso de clausura del Primer Consejo Nacional del S.E.M.), Madrid, Imprenta Samarán, 1943, p. 13.
 ⁴⁷ "El titulo dedicado al Maestro reforma en multitud de matices todo el

sistema docente, no sólo en la definición específica de los deberes del educador, sino asimismo en cuanto se refiere a su formación, que se fundamenta en la especialización pedagógica teórica y práctica verificada en las Escuelas del Magisterio, las cuales, a su vez, se proyectan en una ordenación original en cuanto a su organización interna y a la selección de su Profesorado, para el que se previene una formación universitaria", recoge el preámbulo de la ley de 17-07-1945, "BOE", 199, 18-07-1945, pp. 387.

⁴⁸ Tít. IV, cap. 1-4, art. 53-85, "BOE", 199, 18-07-1945, pp. 400-408.

⁴⁹ Secretaría General Técnica del MEN, *1951-1955. Balance de cuatro años de política educacional*, "Revista de Educación", 39, 1956, p. 14; *Datos y cifras de la enseñanza en España*, Madrid, MEN, 1971, t. I, pp. 50-52.

esfuerzo a la construcción de escuelas, aunque el decreto de 18-11-1949 aprueba un plan quinquenal de construcción de centros de carácter estatal, que supone la creación de 30.000 unidades⁵⁰, lo que implica todavía un déficit de puestos escolares que sobrepasa el millón de niños sin escuela. Sin embargo, este decreto careció de desarrollo posterior quedando, al decir de Lázaro Flores, "como una boya perdida en el mar de las páginas del diario oficial"⁵¹.

La formación profesional, regulada aún por el Estatuto de 1928, subsiste en las Escuelas de Artes y Oficios, dedicadas a la formación de artesanos, y en las Escuelas de Trabajo, dedicadas a la formación de oficiales y maestros de taller; en 1945 nace el Instituto de Enseñanzas Profesionales de la Mujer⁵². Pero el corto desarrollo de estas enseñanzas y su pequeña incidencia en la industria son consecuencias de una estructura económica que no necesita de mano de obra especialmente cualificada⁵³. Empero, los epígonos de los años cuarenta permiten asegurar el fracaso de la política de autarquía económica y preludian el desarrollo de una industrialización emergente. A este espíritu responde la ley de bases de Enseñanza Media y Profesional, promulgada el 16-07-1949⁵⁴ por el ministro de Trabajo, José Antonio Girón, hombre relevante del régimen, que representa la creación de un bachillerato laboral o técnico distinto del llamado bachillerato universitario. Las bases de la ley perfilan un bachillerato técnico con un año de carácter formativo general y cuatro de especialización profesional, impartiéndose las especializaciones de agropecuaria, industrial, minera, marítima y profesiones femeninas; estudios que el MEN regula mediante el decreto de 24-03-1950⁵⁵. Este bachillerato – vocational training – nunca tuvo una gran aceptación. Sin lugar a dudas, una de las razones de su fracaso es de tipo socioeconómico,

⁵⁰ "BOE", 337, 3-12-1949, p. 5059.

⁵¹ Emilio Lázaro Flores, *La historia de las construcciones escolares en España*, "Revista de Educación", 240, 1975, 114-126, cita el p. 117.

⁵² Sara Ramos Zamora, Entre lo doméstico y lo público. Capacitación profesional de las mujeres rurales en España (1940-1977), Madrid, Biblioteca Nueva, 2016.

⁵³ Luis J. Cabrera, *La FP en España antes de la Ley General de Educación de 1970*, "Revista de Educación", 312, 1997, pp. 173-190.

⁵⁴ "BOE", 198, 17-07-1949, pp. 3164-3166.

⁵⁵ "BOE", 102, 12-04-1950, pp. 1576-1580.

ya que las familias no pueden permitirse tener tanto tiempo estudiando a sus hijos, pero el gran error estriba en tratar de hacer un bachillerato distinto en vez de extender el bachillerato general a toda la población escolar, al margen de la confusión generada por las diversas instituciones dedicadas a la capacitación profesional. Se impartiría en unos centros nuevos, Institutos Laborales⁵⁶, que coexistían con los tradicionales, pero "respondían a una cierta demagogia obrerista del régimen, de raíz pequeño-burguesa, que pretendía ofrecer a los hijos de los trabajadores un Bachillerato acorde con su origen y dispensado en establecimientos oficiales"⁵⁷.

Como labor de la Sección Femenina, no está demás mencionar aquellos comedores de Auxilio Social – creado por Franco en 1937 y no derogado hasta 1978 –, que si bien no alcanzaban a paliar las necesidades alimenticias de la totalidad de menores vulnerables, llegaban a una parte del estrato social en las décadas bisagra del XX, por ej., la ayuda argentina 58. En León había un comedor frente-oblicuo a la iglesia de Santa Marina; era de una sola planta, tipo taller, con el cartelón bien visible de "Auxilio Social" junto al yugo y las flechas al que estaba uncida la Sección Femenina, gobernadora de estos establecimientos y asistida por muchachas de aquel Servicio Social impuesto a toda española entre 17 y 35 años. Era una mili femenina de 3 a 6 meses en centros públicos, asistenciales, generalmente de "chica para todo" y de fregonas: había enchufadas a porrillo o que lograban la cartilla sin más. "Sin salir de León conozco a no pocas - dijo Peláez -; en el franquismo no había corrupción, no... y decían que no era obligatorio este

⁵⁶ Claudio Borrego Domínguez, *La enseñanza media y profesional (1949-1967). Institutos Laborales en Extremadura*, Badajoz, Dpto. de Publicaciones Diputación de Badajoz, 2014.

⁵⁷ Agustín Escolano Benito, *La educación en la España contemporánea*. *Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, p. 165.

⁵⁸ Con un panorama marcado por el final de la II Guerra Mundial, el presidente argentino Juan Domingo Perón ayudó con el envío de 400.000 toneladas de trigo, 120.000 de maíz, 20.000 de carne congelada, 16.000 de tortas oleaginosas, 10.000 de lentejas, 5.000 de carne salada y 50.000 cajones de huevos. En un país aislado internacionalmente, y considerado como el último régimen fascista superviviente, el apoyo argentino supuso la supervivencia del gobierno de Franco en uno de sus peores momentos, ya que la falta de pan acuciaba a una sociedad que hacía sentir su malestar con algunos conatos de protestas y revueltas.

'servicio', pero si no lo hacía, la mujer no podía acceder a ningún trabajo remunerado, ni tener título escolar o académico, ni presentarse a oposición alguna, ni na de na"⁵⁹.

una época de grandes manifestaciones religiosas, catequéticos, procesiones, certámenes entronizaciones peregrinaciones. Las predicaciones están dirigidas a suscitar el temor de Dios. A las mujeres, que cualquier falta unos las tildan de pecado y otros las consideran delito, objetivo relevante del espíritu franquista, con su particular moralina, se les recomienda la moderación en el vestir, se les avisa de los peligros de los bailes, el cine, los espectáculos, etc.; se les ofrece la fórmula mágica de una buena elección matrimonial – antes que te cases – ⁶⁰, son invitadas a ser obedientes, castas y sumisas y a que atiendan, por encima de todo, a las necesidades de la familia, de los hijos y del marido⁶¹. Sin duda, la visita oficial de Eva Perón durante el verano del 1947, una diva en la España de blanco y negro, supuso un soplo de aire fresco: "Vino siendo Eva Perón y 18 días después se marchó siendo Evita"62.

Además, precisamente durante la segunda quincena de julio

⁵⁹ Pedro García Trapiello, *Auxilio Social*, "Diario de León", 50488, 30-06-2019, p. 52; Azucena Merino (Coord.), *Mujeres... La Sección Femenina y el Auxilio Social (1934-1977)*, cit.; Ángela Cenarro, *La sonrisa de Falange: Auxilio Social en la guerra civil y en la posguerra*, Barcelona, Crítica, 2006.

⁶⁰ José Ignacio Lasaga, ACU, *Antes que te cases. La fórmula de una buena elección matrimonial*, Santander, Sal Terrae, 1961⁵.

⁶¹ Luis Alberto Cabrera Pérez, Mujer, trabajo y sociedad (1839-1983), Madrid, Fundación BBVA y Fundación Largo Caballero, 2005; Encarnación Barranquero Texeira (Ed.), Mujeres en la Guerra Civil y el franquismo. Violencia, silencio y memoria en los tiempos difíciles, Málaga, Universidad de Málaga, 2010; Mary M. Nash (Ed.), Represión, resistencias y memoria. Las mujeres bajo la dictadura franquista, Granada, Editorial Comares, 2013; Julio Prada Rodríguez, Franquismo y represión de género en Galicia, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2013; María Rosón, Género, memoria y cultura visual en el primer franquismo (materiales cotidianos, más allá del arte), Madrid, Cátedra, 2016.

⁶² "A un país triste, en blanco y negro, llegó una mujer con muchísima fuerza, con mucho glamur, muy feminista, rompedora, escotes palabra de honor, trajes de Christian Dior, labios rojos, pelo rubio, que movilizó a los trabajadores, escondidos en plena dictadura, y a las mujeres que vieron en ella un soplo de aire fresco", Ángeles Blanco, *Los dos viajes de Evita*, Madrid, La Esfera de los Libros, 2019.

(1949), se convoca en Santander el Ier Congreso Internacional de Pedagogía, coincidiendo con los actos conmemorativos del III Centenario del pedagogo español San José de Calasanz. La temática congresual se desarrolló en torno a varias secciones, entre ellas fundamentos teológicos y filosofía de la educación, evolución histórica de la educación en los tiempos modernos, formación del profesorado, psicología del educando y didáctica y educación popular. El Congreso recoge también la atención dedicada tradicionalmente a la figura del maestro, factor principal del hacer educativo. En general, se trataba de ver los principales problemas y conceptos que presenta la pedagogía contemporánea. Universidad Internacional Menéndez Pelavo (UIMP), emplazada en el Palacio de la Madalena – Santander – será la sede de los congresistas clausurándose dicho congreso en San Sebastián. Como resultado de las conclusiones se constituirá en Madrid una Sociedad Internacional de Investigación y Estudios Pedagógicos (SEP). Entre los congresistas españoles cabe citar a Víctor García Hoz, Anselmo Romero Marín, Arsenio Pacios López y, muy especialmente, a Mª Ángeles Galino Carrillo, además de otros profesores extranjeros⁶³.

3. La apertura de Joaquín Ruiz-Giménez, un intento de reconciliación nacional

La década de 1950 significa el comienzo del intervencionismo del Estado en el terreno de la educación. Ciertamente, el malestar dentro del bloque de poder, las huelgas catalanas y la necesidad de ofrecer al exterior otra imagen del país evidencian los límites de la política autárquica y el aislacionismo da pie a una crisis ministerial que aboca en el cambio de cartera, un 19 de julio, siendo reemplazado Ibáñez Martín⁶⁴ por Joaquín Ruiz-Giménez y Cortés (1951-1956),

⁶³ El Congreso Internacional de Pedagogía: con motivo del Tercer Centenario de San José de Calasanz. Santander, España, 19-26 de julio de 1949, "Revista Española de Pedagogía", 7.25, Enero-Marzo 1949, pp. 133-136; "Bordón. Revista de Pedagogía", 4-5, 1949, pp. 47-53; Carmen Labrador, El Congreso Internacional de Pedagogía de 1949, "Bordón. Revista de Pedagogía", 234, 1980, pp. 423-432.

⁶⁴ Tras su cese, fue nombrado embajador en Lisboa, donde mantuvo contactos con don Juan de Borbón – a la sazón padre del rey Juan Carlos y abuelo del actual Felipe VI –, por encargo del propio Franco. Su obra en el

personalidad de origen católico y de actitudes liberales, cuyo nombramiento - en ese momento ejercía de embajador en el Vaticano – se interpreta como un indicio de flexibilidad, aunque persiste la axiología ideológica que informa el sistema educativo, si bien los problemas objetivos de la educación conocen una valoración más realista 65. Puede decirse que el nacionalismo exaltado tiende a disminuir, mientras que se mantiene la confesionalidad en la enseñanza, la cual conoce criterios pedagógicos más modernos y técnicos, no tanto porque se reglamentan las Normales (1950), se convocan los cursillos de Iniciación Profesional para maestros y se nombran inspectores centrales de enseñanza primaria⁶⁶, o porque se hacen públicos los cuestionarios nacionales de la enseñanza primaria⁶⁷, primer intento de normar la actividad de los maestros, documento "innovador en muchos aspectos", según Escolano⁶⁸, cuanto porque, mediante la orden de 24-12-1952, se anulan las sanciones de traslado forzoso e inhabilitación para los funcionarios que llevasen en activo cinco o más años⁶⁹, y el decreto de 22-09-1955 pauta la selección de libros

Ministerio significó el triunfo de la Asociación Católica Nacional de Propagandistas y la profundización del control estatal de la educación mediante una nueva ordenación de la Universidad, la ley sobre la Enseñanza Primaria y, hacia el final de la década, la creación del Bachillerato Laboral.

65 Gonzalo Redondo, Política, cultura y sociedad en la España de Franco: 1939-1975. II.1: Los intentos de las minorías dirigentes de modernizar el Estado tradicional español (1947-1956), Pamplona, EUNSA, 2005; Natalia Núñez Bargueño, El XXXV Congreso Eucarístico Internacional. Barcelona (1952): ¿El preludio del final del Nacionalcatolicismo?, en Feliciano Montero y Joseba Louzao (eds.), Catolicismo y Franquismo en la España de los años cincuenta. Autocríticas y convergencias, Granada, Comares, 2016, pp. 17-34.

66 Orden de 28-01-1952, "BOE", 59, 1-02-1952, p. 475.

⁶⁷ MEN, Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria, Madrid, MEN, 1953

⁶⁸ Agustín Escolano Benito, *Los comienzos de la modernización pedagógica en el franquismo (1951-1964)*, "Revista Española de Pedagogía", 192, mayoagosto 1992, pp. 288-310, cita en p. 299; *Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía crítica durante el franquismo*, "Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria", 8, 1989, pp. 7-27.

⁶⁹ En una entrevista de un rotativo catalán, Ruiz-Giménez declaraba: "Lo mejor fue mi preocupación por el magisterio de la Enseñanza Primaria y mi esfuerzo para reponer en los escalafones del profesorado, contra viento y marea, a alguna de las personalidades de los cerebros emigrados que habían sido

de texto para la escuela⁷⁰. Además, se crea la Sección de Pedagogía en la Universidad de Barcelona (1953), que organizará el I Congreso Nacional de Pedagogía el año siguiente.

La política educativa del nuevo Estado, que desde el primer momento prioriza la enseñanza media – recuérdese que la única ley educativa del trienio bélico se consagra al bachillerato –, hace de éste el eje cardinal del sistema en el periodo posbélico⁷¹. En efecto, la ley de 26-02-1953, sobre ordenación de la Enseñanza Media⁷², supone no sólo la derogación de aquélla, obsoleta en su lenguaje y en diversos aspectos políticos y pedagógicos, sino la superación del contexto beligerante en que ésta nace. Sorprendentemente, el lenguaje y el tono han cambiado, toda vez que comienzan a pesar los problemas técnicos del complejo mundo de la enseñanza, lo que no impide las obligadas alusiones al Movimiento Nacional y a la preocupación por garantir "la formación intelectual y moral de la juventud española en el servicio de los altos ideales de la fe católica y de la patria"⁷³. En general, se advierte que aquel delirio legal cede paso a otras orientaciones más atemperadas.

La ley introduce la división del bachillerato en elemental – 4 cursos – y superior – 2 cursos –, ambos redondeados por sendas reválidas, seguida la última del preuniversitario (PREU) – que sustituye al examen de Estado –, curso necesario para el acceso a la Universidad, para lo que se establece una prueba de madurez. Es importante señalar que contribuye, en buena medida, a generalizar la enseñanza hasta los 14 años, popularizándose el título de

separados del servicio al producirse nuestra guerra civil, como Arturo Duperier, Boix Selva, Miaja de la Muela, los doctores Casas y Trobos, Carmen Castro y otros profesores de análoga calidad y altura", "Diario de Barcelona", 12-04-1070

⁷⁰ "BOE", 290, 17-10-1955, pp. 6281-6283.

⁷¹ Aurelio González Bertolín y Roberto Sanz Ponce, «Excluyentes» y «comprensivos». Joaquín Ruiz- Giménez y los orígenes de la extensión de la Enseñanza Media en España, "Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació", 32, juliol-desembre 2018, pp. 89-113.

⁷² "BOE", 58, 27-02-1953, pp. 1119-1130.

⁷³ José M. Alfonso Sánchez, Correspondencia entre Pla y Deniel, Ruiz-Giménez y Olaechea (1951-1953). El conflicto político y eclesial ante la reforma de la enseñanza media, Salamanca, Servicio de Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca, 2004; Iglesia, política y educación en España (1940-1960). Documentos del Archivo de Pla y Deniel. II. La reforma de la Enseñanza Media, Madrid, Fundación Universitaria Española, 2007.

bachiller elemental, título que, posteriormente, comienza a exigirse socialmente para acceder a determinados empleos, así como para las carreras de grado medio. Esto, unido al despegue económico que se inicia en estos años, explica la incipiente explosión escolar en este nivel de enseñanza, que, dicho sea de paso, dispone de cuestionarios para las asignaturas y sus correspondientes orientaciones metodológicas ⁷⁴. Puede afirmarse que esta ley representa "un gran avance a nivel formal con respecto a la situación anterior", máxime si se tiene en cuenta que la orden de 27-12-1954 crea el Centro de Orientación Didáctica ⁷⁶ y la de 19-06-1955 instituye la Escuela de Formación del Profesorado de Enseñanza Media ⁷⁷.

Aun con estos logros, el régimen pretende que el aislamiento internacional no sea total, de manera que, entre 1951 y 1952, España entra a formar parte de algunas instituciones internacionales como la Organización Mundial de la Salud (OMS) y de la UNESCO; el año siguiente consolida su apertura al exterior mediante los acuerdos bilaterales con Estados Unidos, interesados en la implantación de bases militares en territorio español, y firma el *Concordato* con el Vaticano (27-08-1953), que refuerza los convenios rubricados en la década anterior y comporta el reconocimiento de la Santa Sede y la legitimación visible. Esta alianza conlleva beneficios de orden económico y privilegios de carácter jurídico, pero, sobre todo, la Iglesia española confirma su

Orden de 21-01-1954 por la que se aprueban los Cuestionarios de Enseñanza Media para las disciplinas de Religión, Filosofía, Gramática española y Lengua y Literatura española, Griego, Latín, Geografía e Historia, Matemáticas, Física y Química, Ciencias Naturales, Música y Dibujo, y las Orientaciones Metodológicas anejas para el desarrollo de los mismos, "BOE", 2-02-1954, pp. 627-629, 3-02-1954, pp. 643-645, 4-02-1954, pp. 658-660, 5-02-1954, pp. 681-683, 6-02-1954, pp. 709-711, 7-02-1954, pp. 734-735, 8-02-1954, pp. 755-757, 9-02-1954, pp. 781-782, y 10-02-1954, p. 796.

⁷⁵ Mariano Pérez Galán, *El bachillerato en España (1936-1970)*, en Aa.Vv., *La enseñanza en España*, Madrid, Comunicación, 1975, p. 287; Mª Nieves Gómez García, *Pasado, presente y futuro de la educación secundaria en España*, Sevilla, Kronos, 1996.

⁷⁶ "BOE", 50, 19-02-1955, p. 1077.

⁷⁷ "BOE", 212, 31-07-1955, p. 4673.

papel predominante en materia de educación⁷⁸. De esta forma, la vieja aspiración de los tradicionales se cumple en una norma de rango internacional que no solo ratifica el principio de la educación conforme al dogma católico y la enseñanza de la religión en todas las escuelas y niveles, incluida la Universidad, sino que se consagra también el derecho de la Iglesia a supervisar la enseñanza en todos los centros, dándose, por tanto, dualidad de inspecciones. Es de notar que, desde este curso, las Escuelas Normales y todo el Magisterio nacional entronizarán como patrón a San José de Calasanz y fijarán ese día para celebrar la Fiesta del Maestro.

Y si este hecho constituye, de algún modo, alimento espiritual, Justo Pintado Robles, jefe central del Servicio Escolar de Alimentación, recuerda que, ya en 1948, Jiménez Díaz y Vivanco explica el retraso en estatura de hasta dos años que presentan los niños en barrios humildes de la capital y grandes ciudades comparado con los barrios nobles⁷⁹. Asimismo, la Ley 480 de los Estados Unidos destina sus excedentes para ayudar a otras naciones, envío de materias primas – algodón, aluminio, carbón, cobre – y alimentos, y la ayuda social americana llega a España principalmente a través de leche en polvo, queso y mantequilla. En consecuencia, por orden de 25-10-1954 se crea y dan normas para la actuación del Servicio Escolar de Alimentación y Nutrición (SEAN) 80 . Precisamente el 5-11 el Gobierno implanta el complemento alimenticio por medio del SEAN, e inicia el plan de productos lácteos a favor del bienestar infantil y social, construyendo siete torres para la desecación de la leche: Granada. Valladolid, León, San Sebastián, Pamplona, Ramales (Santander) y Zaragoza⁸¹. ¡Y la leche en polvo se reparte en el recreo de la

⁷⁸ Pablo Martín de Santa Olalla, *El Concordato de 1953 y la España católica*, en Feliciano Montero y Joseba Louzao (eds.), *Catolicismo y Franquismo en la España de los años cincuenta...*, pp. 3-16; William J. Callahan, *La Iglesia católica en España (1875-2002)*, Barcelona, Crítica, 2003; Julio de la Cueva Merino y Ángel Luís López Villaverde (Coord.): *Clericalismo y asociacionismo católico en España. De la Restauración a la Transición: un siglo entre el palio y el consiliario*, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2005; Fred Harris, *Popular Catholic education in Spain: From charity and assistance to social commitment (1953-1967)*, "Encounters in Theory and History of Education", 18, otoño 2017, pp. 100-118.

⁷⁹ "Vida Escolar", 22, febrero 1961, p. 28.

⁸⁰ "BOE", 338, 4-12-1954, p. 8020.

⁸¹ Justo Pintado Robles, La leche, complemento alimenticio, Madrid,

mañana en las escuelas!

En el campo de las construcciones escolares, la labor del es deficitaria. Es cierto que los recursos extraordinariamente escasos, pero influye el deseo de no competir con la Iglesia e instituciones privadas en la construcción de centros. No obstante, la ley de 22-12-1953, reguladora de Construcciones Escolares 82, comporta un avance notable al establecer convenios entre el Estado y las corporaciones locales para la construcción de escuelas, lo que allana el camino a futuras realizaciones, superando así aquella concepción subsidiaria al asumir las obligaciones que toda comunidad tiene frente a las necesidades de la población escolar. La enseñanza no estatal no es desatendida, ya que la ley de 15-07-1954 dispone un cauce de promoción a la iniciativa privada mediante concesión de beneficios fiscales y arancelarios, créditos o, incluso, expropiación forzosa, aplicados a los supuestos de nueva construcción, modificación, transformación o ampliación de centros 83. En suma, la cifra de escuelas creadas no es excesiva, dada la gravedad de la falta de puestos escolares existentes, pero la situación es aún peor en lo que respecta a los institutos.

En el ámbito de la formación profesional, donde emergen instituciones de formación del profesorado de enseñanza laboral⁸⁴, destaca la ley de 20-07-1955 sobre Formación Profesional Industrial⁸⁵, puesta en marcha nuevamente por el ministro Girón, que abre para ésta un cauce independiente, en estrecha relación con la industria del país. Así, se crean escuelas de preaprendizaje – dos cursos –, de aprendizaje – tres cursos – y de maestría – dos cursos para título de oficial y otros dos para el de maestro industrial –, al tiempo que obliga a las empresas a satisfacer una cuota de formación profesional. De manera que coexisten dentro del sistema

SEAN/DGEP/MEN, 1963, pp. 28-29.

^{82 &}quot;BOE", 358, 24-12-1953, pp. 7570-7573.

⁸³ Secretaría General Técnica del MEN, 1951-1955. Balance de cuatro años de política educacional, 1951-1955, "Revista de Educación", 39, 1956, pp. 1-31; Francisco Burgos Ruiz, La arquitectura del aula. Nuevas escuelas madrileñas, 1868-1968, Madrid, Ayuntamiento de Madrid, 2007;

⁸⁴ Decreto de 14-03-1952, "BOE", 91, 1-04-1952, p. 1484.

^{85 &}quot;BOE", 202, 21-07-1954, pp. 4442-4453.

los institutos laborales y las referidas escuelas, si bien aquéllos se estancan y desaparecen en tanto que éstas, estimuladas por la Iglesia, la organización sindical y la iniciativa privada, experimentan un crecimiento notorio⁸⁶. El tema se complica con la aparición de las Universidades Laborales, que integran tanto a unos como a otras. Son relevantes las palabras de José A. Girón de Velasco pronunciadas en Sevilla en el otoño de 1950:

"Vamos a crear gigantescas Universidades Laborales, castillos de reconquista nueva, donde vosotros y sobre todo vuestros hijos se capaciten no solo para ser buenos obreros, que eso es poco, y eso es todo lo más que quisieran los enemigos. Vamos a crear centros enormes donde se formen además de obreros técnicamente mejores, hombres de arriba a abajo, capacitados para todas las contiendas de la inteligencia, entrenados para todas las batallas del espíritu, de la política, del arte, del mando y del poder. Vamos a hacer hombres distintos, vamos a formar trabajadores dentro de unos españoles libres y capaces. Y vamos a hacer la revolución de los hombres y no la revolución de unas máquinas de rendir trabajo. Rendir trabajo es poco, tenemos derecho a rendir Historia".

Estos centros⁸⁷, que el régimen exhibirá como uno de sus logros más cualificados, presentan dos flancos inestables: uno concerniente a su financiación, con cargo a fondos de los propios trabajadores, con lo que su significación como obra social queda muy limitada; el otro afecta a la escisión de este sector respecto a la

⁸⁶ Mª Jesús Martínez Usarralde, *Historia de la Formación profesional en España. De la ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*, Valencia, Universitat de València, 2002; Víctor Pérez Díaz y Juan Carlos Rodríguez, *La educación profesional en España*, Madrid, Fundación Santillana, 2002.

⁸⁷ Patricia Delgado Granados, La Universidad de los pobres. Historia de la Universidad Laboral sevillana y su legado a la ciudad, Sevilla, Servicio de Publicaciones Universidad de Sevilla, 2005; Formación profesional, educación y trabajo. Retrospectiva de las Universidades Laborales, Madrid, Biblioteca Nueva, 2012. (Prólogo de Mª Nieves Gómez García); Galo Sánchez Sánchez, La Universidad Laboral de Zamora: Una manifestación del proyecto social y educativo del franquismo (1946-1980), Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo, 2006; Ricardo Zafrilla Tobarra y Julia Utiel Heras, Universidades Laborales: aproximación a su Historia Económica, Albacete, Ediciones Popular Libros, 2006; Ricardo Zafrilla y Antonio Cano, Universidades Laborales: imágenes para su historia, Albacete, Ediciones Popular Libros, 2008; Ricardo Zafrilla y Sara Zafrilla Guillén, Universidades Laborales: datos y cifras para su historia, Albacete, Ediciones Popular Libros, 2008.

estructura del sistema educativo, sin pasarelas de comunicación, lo que contribuía a la configuración de dos redes académicas para la juventud, la del circuito propiamente escolar y la relativa a la formación profesional, que adscribía a un callejón sin salida a los hijos de las clases menos favorecidas. En consecuencia, la consideración de la formación profesional como una modalidad independiente del sistema educativo y sin vías de acceso al mismo lastrará gravemente esta enseñanza y será uno de los errores de la política educativa del periodo⁸⁸.

Julio Seage y Pedro de Blas han calificado al lapso que transcurre desde 1939 hasta 1955 como "etapa de transición" 89, ciclo en el que la Administración educativa se configura como una organización rígidamente centralizada, burocratizada y jerarquizada. Sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional inicia una reestructuración relevante mediante la ley de 14-04-1955 90, reformando algunos artículos de la ley de 10-04-1942, debido a que a nivel provincial se daba un exceso de órganos colegiados y la experiencia aconsejaba revisar las funciones de las secciones administrativas, además de la necesidad de ratificar las continuas reformas, quedando constituido por una Subsecretaría, siete direcciones generales – Universitaria, Técnicas, Media, Laboral, Primaria, Bellas Artes, y Archivos y Bibliotecas -, la Secretaría General Técnica, y dos comisarías -Extensión Cultural, y Protección Escolar y Asistencia Social - 91, manteniendo los Consejos de distrito universitario y provinciales en calidad de unidades creadas por disposiciones anteriores. Como principales innovaciones, cabe registrar la aparición, también con rango de Dirección General, de la Secretaría General Técnica, con funciones de coordinación, asistencia técnica y planificación, y la de ambas comisarías. Los servicios periféricos vuelven a encomendarse

⁸⁸ Secretaría General Técnica del MEN, *1951-1955*. *Balance de cuatro años de política educacional*, "Revista de Educación", 39, 1956, pp. 1-31.

⁸⁹ Julio Seage y Pedro de Blas, *La Administración educativa en España (1900-1971)*, "Revista de Educación", 240, 1975, pp. 104-106.

^{90 &}quot;BOE", 105, 15-04-1955, pp. 2408-2409.

⁹¹ La Secretaría General Técnica se organiza por orden de 10-06-1953, para unificar los distintos gabinetes técnicos; la Comisaría de Extensión Cultural fue creada por decreto de 18-12-1953, en tanto que la de Protección y Asistencia actuaba como órgano ejecutivo del Patronato de Protección Escolar, creado por ley de 19-07-1949.

al rector⁹², en cuanto jefe del distrito universitario; aparecen los consejos de distritos, las comisiones provinciales de educación nacional y las juntas municipales de enseñanza, presididas respectivamente por el rector, el gobernador y el alcalde, e integradas por los directores de los centros docentes y los representantes de la Iglesia y FET de las JONS; los centros docentes carecerán de autonomía, nombrados los directores por el propio Ministerio y desprovistos los claustros de toda función sustantiva; en las provincias se sustituyen las secciones por delegaciones administrativas, pero sin atribuciones propias, etc.

La apertura educativa apenas duró un lustro y se truncó cuando, en unas jornadas de protesta para la celebración de un congreso libre de universitarios, en contra del Sindicato Español Universitario (SEU) – sindicato único que venía arrastrando la pérdida de su monopolio –, se produjo la muerte de un joven estudiante falangista. La crisis universitaria de los inicios de 1956 fue contestada por el régimen con la declaración del estado de excepción y la destitución fulminante de los ministros de Educación y del Movimiento – Ruiz Giménez y Raimundo Fernández Cuesta –, del que dependía el SEU, representantes de los sectores enfrentados. El 16 de febrero fueron sustituidos por Jesús Rubio García-Mina y José Luis Arrese, respectivamente.

La política educativa de Ruiz Giménez ha sido calificada de apertura del régimen. "Yo diría – afirma Puelles⁹³ – que estamos ante la apertura que el régimen era capaz de permitir en aquellos momentos, siempre que no se atentara contra los principios fundamentales del franquismo". Su gestión al frente de la cartera de Educación tuvo el doble efecto de reducir el nacionalismo político imperante y de reforzar la confesionalidad educativa⁹⁴. Y el año 1953

⁹² Cabe señalar que las designaciones de Pedro Laín Entralgo y Antonio Tovar, como rectores de las universidades de Madrid y Salamanca, respectivamente, son indicativos del giro liberal que el ministro Ruiz-Giménez va a introducir en la política educativa del país. Cfr.: Isabel Ramos Ruiz, Profesores, alumnos y saberes en la Universidad de Salamanca en el Rectorado de Don Antonio Tovar (1951-1956), Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2009.

⁹³ Manuel de Puelles Benítez, *La política del libro escolar. Del franquismo a la restauración democrática*, en Agustín Escolano Benito (Ed.), *Historia ilustrada del libro escolar en España...*, p. 58.

⁹⁴ Javier Muñoz Soro, *La política educativa y cultural de Joaquín Ruiz Giménez (1951-19569*, en Feliciano Montero y Joseba Louzao (eds.),

se erige en epicentro de su ministerio, porque jugó magistralmente a tres bandas: la extensión de la educación con el bachillerato elemental, sienta las bases para promover una política pública de construcciones escolares y, especialmente, los cuestionarios de las escuelas primarias "marcan el principio de una voluntad de renovación pedagógica".

Como colofón de este bloque bien pudieran servir dos fragmentos: el veredicto que hace Núñez Seixas y la opinión expresada por González:

"La política de renacionalización autoritaria a través del Estado tenía el propósito de uniformizar cultural e ideológicamente a la población y combatir el arraigo social de la anti-España ... La pieza más conocida de este programa renacionalizador fue la difusión de una visión de la Historia de España desde el prisma nacionalcatólico, con glorificación de mitos y valores" ⁹⁶.

"Durante la época franquista, el nacionalcatolicismo dio forma a la idea de una España tradicional, eterna, inmóvil, católica e imperial e intentó implantarla en los centros escolares, mediante un control férreo de los libros de texto y uniformando ideológicamente a la población" ⁹⁷.

En definitiva, todo se dirige desde Madrid a golpe de ordenanza y decretazo, consolidando el intervencionismo del Estado en el campo de la educación, poniendo así rumbo hacia el modelo tecnocrático.

Catolicismo y Franquismo en la España de los años cincuenta..., pp. 123-152.

⁹⁵ Mª Teresa López del Castillo, *Planes y programas escolares en la legislación española*, "Bordón. Revista de Pedagogía", 242-243, marzo-junio 1982, p. 188.

⁹⁶ Xosé M. Núñez Seixas, *Suspiros de España. El nacionalismo español 1808-2018*, Barcelona, Crítica, 2018, pp. 69-70.

⁹⁷ Erika González García, *La Enciclopedia Álvarez: recurso adoctrinador de una identidad nacional esencialista*, "Historia y Memoria de la Educación" 12, 2020, pp. 144-145.

SPES – Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia, Suppl. di "Ricerche Pedagogiche" ISSN 2533-1663 (online) Anno XIII, n. 13, ottobre – dicembre 2020, pp.71-85

Vichy et la jeunesse: Idéologies, hommes et organisations (1940-1944) (II)

Michel Ostenc

Questo articolo riprende e conclude quanto già emerso in un precedente lavoro sul medesimo soggetto, ossia sulla relazione tra il regime politico di Vichy e le varie organizzazioni della gioventù qui passate in rassegna. La conclusione è che le diverse forme di tale organizzazione impedì di aderire ad un'ideologia comune al punto che 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 prohibits 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. Vichy et la jeunesse chrétienne

Les associations de jeunesse chrétienne durent en passer par les exigences simplificatrices du régime. Le pasteur Marc Boegner, président de la Fédération protestante depuis 1929, accepta la direction du Conseil protestant de la Jeunesse (C.P.J.) qui comptait entre 20 000 et 25 000 adhérents. Il souhaitait maintenir une présence protestante au sein des institutions de l'Etat français et Pétain le nomma au Conseil national de Vichy où il s'opposa aux mesures visant les Juifs et les détenus politiques. Son attitude fut pourtant critiquée dans les "thèses de Pomeyrol", rédigées par d'autres membres de la communauté protestante (1941 et 1942). Les jeunes protestants rejetaient énergiquement le S.T.O. et beaucoup d'entre eux rejoignirent les maquis de la Résistance.

Repliée à Lyon après l'armistice, l'Association Catholique de la Jeunesse Française (A.C.J.F.) continua à dénoncer le nazisme, notamment dans les "Cahiers de notre jeunesse" animés par André Mandouze.

Le mouvement catholique, hostile au racisme et à l'antisémitisme, dénonçait le S.T.O. comme une atteinte au droit naturel. La Jeunesse Agricole Chrétienne (J.A.C.) comptait 35 000 militants en 1941, répartis entre 18 fédérations et 3 000 sections. La Jeunesse Ouvrière Chrétienne (J.O.C.) était beaucoup plus puissante: elle comptait 150 000 adhérents en 1941, répartis entre 22000 sections de jeunes travailleurs âgés de 14 à 25 ans. Chaque fédération possédait sa "Centrale jociste". Très préoccupée par le chômage des jeunes, la J.O.C. avait créé "Moissons nouvelles" pour organiser un enseignement technique dans des Centres de formation professionnelle privés. En 1941, 110 Centres s'adressaient ainsi à 3 500 jeunes. Des campagnes éducatives annuelles mobilisaient jusqu'à 50 000 jeunes sur les thèmes de la sécurité du travail, de la mère au foyer ou de la lutte contre l'immoralité. Contrairement aux autres associations de l'A.C.J.F., la J.O.C. n'était pas hostile au S.T.O. où elle voyait un "acte de résistance spirituelle".

Désorganisée par la guerre, la Jeunesse Etudiante Chrétienne (J.E.C.) mit du temps pour se reconstituer. Jusqu'à l'été 1943, deux organisations différentes existèrent de part et d'autre de la "ligne de démarcation" séparant la "zone occupée" de la "zone libre", avec deux secrétariats généraux, l'un à Paris et l'autre à Lyon. En "zone libre", elle se rallia au pétainisme: le retour à la terre, une politique conservatrice de la famille et des références constantes à la tradition chrétienne de la nation française étaient des thèmes propres à la séduire. La "révolution nationale" satisfaisait en partie la doctrine chrétienne. Les citations du maréchal et les éloges qui lui étaient décernés tendaient à en faire un guide moral.

L'alignement de la J.E.C. sur le régime ne fut pourtant pas complet. La revue "Messages" et les autres publications de l'association étudiante chrétienne prenaient leurs distances envers la délation et l'antisémitisme de Vichy. Des propos généraux sur "l'universalité du christianisme", des citations de Bergson et de "l'Epitre des Galates" permettent de comprendre le sens d'une condamnation proférée au nom de principes religieux. D'inquiétantes ambigüités répondaient, il est vrai, à ces formulations peu explicites. "Il faut maintenir une dé-

fense légitime contre des éléments nuisibles à l'unité nationale, écrivait "Messages" en décembre 1940; mais attention de ne pas laisser contaminer une charité chrétienne qui ne doit exclure personne". Le principal sujet d'opposition de la J.E.C. à Vichy restait celui de la jeunesse unique. En "zone occupée", où la J.E.C. fut beaucoup plus lente à se reconstituer, la tentation pétainiste était moins forte et la doctrine de la "révolution nationale" presque ignorée. L'opposition religieuse au paganisme nazi ne se démentait pas.

La véritable coupure du mouvement avec Vichy data de l'instauration du S.T.O., vigoureusement condamnée lors du colloque de l'A.C.J.F. de mars 1943 en Avignon. La J.E.C. fut la seule organisation chrétienne à braver la censure en publiant dans "*Messages*" une critique du gouvernement de Laval qui lui vaudra une interdiction définitive (mai 1943).

Les critiques de la politique de Vichy devenaient plus nombreuses et les polémiques avec les "collaborationnistes" comme Déat se multipliaient. Les dirigeants de la J.E.C. refusaient pourtant d'engager leur organisation dans la Résistance et de diffuser la publication clandestine "*Témoignage chrétien*". "On nous a confié des garçons, écrivait Maurice René Simonnet. Il ne s'agit pas d'en faire des militants pour la Résistance".

Membre influent de la J.E.C., Simonnet (1919-1988) dirigeait depuis juin 1941 les "Cahiers de la jeunesse" où collaboraient André Mandouze, Albert Gotals et Gilbert Dru. Le périodique fut interdit en 1943. Fondateur des "Jeunes Chrétiens Combattants", Simonnet fut un des précurseurs du Mouvement Républicain Populaire (M.R.P.) et joua un rôle politique dans les gouvernements de la IV° République. Opposant à la V° République, il entra au Conseil constitutionnel avec l'appui du Sénat (1984). Des militants comme Jean Marie Domenach (1922-1997) participaient pourtant activement à la Résistance. Il rejoignit le maquis du Vercors (août 1943) après avoir fréquenté l'Ecole d'Uriage et collabora par la suite à la revue "Esprit".

L'itinéraire de la J.E.C. partait de la critique des accords de Munich et de la condamnation du paganisme nazi pour aboutir au refus du S.T.O.et du totalitarisme; mais il faisait confiance à Vichy pour opérer le redressement militaire et moral de la Nation. Le grand courant réformiste de la Résistance emporta finalement la J.E.C. très loin de ses origines conservatrices. Ses projets de reconstruction de 1944 comportaient de sévères condamnations d'une "propriété privée excessive",

des appels en faveur des nationalisations pour lutter contre les monopoles et édifier un important service public.

La J.E.C. partagea le réformisme social du Mouvement Républicain Populaire (M.R.P.) qui était en train de naître. "Une formation spirituelle et humaine d'une qualité exceptionnelle, une vive attention portée aux problèmes sociaux et une approche trop abstraite des questions politiques et économiques": telle était la définition du mouvement étudiant chrétien donnée par Claude Julien qui fut responsable national de 1942 à 1946.

2. Les Chantiers de la Jeunesse¹

Les Chantiers de la Jeunesse étaient destinés à revitaliser physiquement et moralement la jeunesse française pour en faire la vitrine propagandiste de la "révolution nationale". Le service militaire étant supprimé et l'armée française réduite à 100 000 hommes, quelques 50 000 jeunes appelés sous les drapeaux en juin 1940 refluèrent en zone non occupée. Ils étaient sans encadrement, pour la plupart sans uniforme. Le décret du 30 juillet 1940 créa des Groupements de jeunesse qui avaient pour vocation l'encadrement des appelés en cours d'instruction militaire lors de la défaite. Les Chantiers de la Jeunesse étaient destinés à les accueillir. La loi du 31 juillet 1940 obligeait tous les citoyens masculins français âgés de 20 ans à y effectuer un stage de 6 mois. Les Chantiers étaient placés sous l'autorité d'un Commissariat général basé à Chatelguyon (Puy de Dôme). La direction en fut confiée au général de la Porte du Theil qui avait commandé le VII° Corps d'Armée pendant la guerre. Cet officier d'artillerie était un ancien responsable du scoutisme catholique, ce qui lui valait l'appellation ironique de "polytechnicien de plein air". Inconditionnel du Maréchal, il voyait dans les Chantiers de la Jeunesse un moyen de régénération par le travail manuel, de brassage social et de formation idéologique sur la base de la doctrine de Vichy². Les responsables de l'organisation, en majorité des militaires catholiques, vouaient eux aussi un culte à Pétain³. Il s'agissait de dispenser une formation mo-

¹ Olivier Faron, Les Chantiers de la Jeunesse: avoir 20 ans sous Pétain, Paris, Grasset, 2011.

² Christophe Pecout, Les Chantiers de la jeunesse et la revitalisation physique et morale de la jeunesse française, Paris, L'Harmattan, 2007.

³ Joseph de La Porte du Theil, *Un an de commandement*, Paris, Sequana, 1941,

rale permettant aux jeunes de devenir de bons pères de famille, des hommes honnêtes et loyaux: "Une jeunesse qui travaille, une jeunesse qui chante, une jeunesse qui croit". La Porte du Theil estimait qu'on ne faisait pas de société sans Dieu et cette spiritualité était incarnée par l'aumônier général Denys Forestier (1896-1976). Ancien combattant de la Grande guerre, ce père dominicain avait collaboré avec Robert Garric, le fondateur des "Equipes sociales".

Il fallait légitimer la nouvelle institution dans le système éducatif français et les Chantiers obtinrent que des enseignants leur fussent détachés; mais toute reconnaissance universitaire leur fut refusée. Parmi les chefs de chantiers figurait le disciple de Maurras François Sentein qui était chargé de l'enseignement général (octobre 1941). Proche de l'Action Française, il avait assisté au congrès nazi de Nuremberg en 1936. Sentein n'avait pas fait carrière dans l'enseignement public, ses amitiés parisiennes avec Maurice Clavel et la proximité de Thierry Maulnier lui permettant de collaborer à la revue "Idées" (1941). François Sentein retourna à l'enseignement privé après la guerre. Les chefs de chantiers, formés à l'Ecole des cadres de Theix, devaient être travailleurs, dotés d'une bonne santé et posséder une prestance physique. Ils ressemblaient davantage à des officiers qu'aux animateurs sociaux chers à Lamirand. Une loi du 18 janvier 1941 conforta l'implantation des Chantiers en prolongeant à 8 mois la durée de service des conscrits. Ils étaient incorporés par tranches de 35 000 à 50 000. Les Chantiers avaient 5 provinces en "zone libre": Alpes-Jura, Languedoc, Auvergne, Pyrénées-Gascogne et Provence. La province d'Afrique du Nord disparut en novembre 1942, lors du débarquement angloaméricain. Chacune comptait plusieurs groupements de 1 300 hommes environ, placés sous l'autorité de commissaires, de chefs de groupe, d'assistants et d'apprentis commis. Chaque province possédait des services administratifs, de santé, de transports et de ravitaillement, une section d'éducation, un état-major et une aumônerie. Entre juillet 1940 et juin 1944, 400 000 jeunes passèrent par les Chantiers; mais il avait fallu tout improviser. Les Chantiers voulaient se démarquer de l'Armée, tout en se coulant dans son moule. On marchait au pas cadencé, en chantant: "Maréchal, nous voilà" de préférence à "La Marseillaise". Afin de ne pas irriter l'occupant allemand, les Chantiers se

présentaient comme un service civil, les hommes défilant sans armes, une simple hache sur l'épaule.

Les Chantiers développaient une représentation mythique de la montagne, exaltant les valeurs de courage, de volonté et le goût de l'effort de l'alpinisme⁴. L'ouvrage "Premier de cordée" parut en 1941. L'auteur Roger Frison Roche (1906-1999) était correspondant de guerre aux côtés des Alliés (1942) en Algérie. Prisonnier des Allemands pendant la campagne de Tunisie (1943), il fut transféré à Naples, condamné à mort et incarcéré à la prison de Fresnes. Il ne dut son salut qu'aux appuis dont il disposait à Vichy. Frison Roche rejoignit la Résistance et combattit dans l'Armée française comme officier des chasseurs alpins. Son ouvrage "Premier de cordée" avait paru en feuilleton dans "La Dépêche algérienne" (1941) avant de devenir un "best seller" publié chez Arthaud. Le groupement "Jeunesse et Montagne" rassemblait des volontaires et l'école régionale de Barèges (Hautes Pyrénées) donnait des leçons de ski et d'escalade; mais la réalité pouvait être plus prosaïque, voire cruelle. Mal chaussés, dépourvus de vêtements adaptés aux rigueurs du climat de haute montagne et à leurs activités, près de 2000 hommes vécurent en 1941-1942 une existence dangereuse. "Jeunesse et Montagne" avait été fondée en mai 1941 avec des fonctions para militaires. Les alpinistes Lionel Terray (1921-1965) et Gaston Rebuffat y avaient participé. Lionel Terray combattit au sein de la "Compagnie Stéphane" sur le front de la Maurienne en 1940.

Les Chantiers de la Marine créés le 9 février 1941 étaient destinés aux inscrits maritimes. Une Association des Anciens Elèves des Chantiers (A.D.A.C.) fondée le 30 août 1941 comptait 120 000 membres lors de sa dissolution (14 mars 1944). Des camps de fortune hébergeaient les Chantiers dans des lieux isolés. Les jeunes dormaient sous la tente ou dans des baraques vétustes. Ils menaient une existence spartiate, leur nourriture était frugale et leur toilette se faisait à l'eau froide. D'un point de vue physique, la vie en plein air aidait à l'endurcissement du corps⁵; mais les camps manquaient d'hygiène et avaient du mal à se ravitailler. La vie était avant tout collective et le groupe exerçait une pression constante sur l'individu. "Le matéria-

⁴ Alice Travers, *Politique et représentation de la montagne sous Vichy*, Paris, L'Harmattan, 2001.

⁵ J. de La Porte du Theil, *Un an de commandement*, cit. p. 25, p. 203.

lisme pratique dans lequel la jeunesse française a été élevée, écrivait La Porte du Theil, a développé en elle un égoïsme, un désir de tranquillité et de jouissance paisible, un dégoût du risque et de l'aventure tels que l'idée de service public lui est à peu près étrangère et que les contraintes et les disciplines de la vie collective lui apparaissent insupportables". Pour Vichy, la ruine de la France était la conséquence d'un individualisme destructeur. Il fallait développer les sports collectifs pour cultiver l'esprit d'équipe; mais le sport à outrance était proscrit, le but des Chantiers n'étant pas de former des champions⁶.

La journée des Chantiers commençait par la cérémonie des couleurs, par des exercices militaires d'ordre serré et des mouvements de gymnastique. Les activités physiques devaient être virilisantes. Les autorités de Vichy considéraient le sport comme un instrument d'encadrement et d'endoctrinement de la jeunesse⁷. Le réveil musculaire de la séance de décrassage matinal était destiné à dissiper la mauvaise humeur aussi bien qu'à oxygéner le corps. La standardisation corporelle canalisait toute violence et la méthode naturelle de Georges Hébert était devenue la doctrine nationale en matière d'éducation physique⁸. Le sport devait exhorter les jeunes à préférer l'ordre au désordre, à choisir Pétain plutôt que De Gaulle, à respecter l'autorité du chef. Contester, c'était désobéir. Le corps représentait un outil efficace d'intériorisation des valeurs et des attitudes⁹. Le travail des Chantiers consistait en activités forestières et en restauration de villages abandonnés. Les jeunes fabriquaient des tonneaux et surtout du charbon de bois. La circulation automobile, privée d'essence, utilisait désormais le gazogène au charbon de bois; mais le travail était considéré comme un outil de formation physique et morale, non pas comme un instrument de production économique. Les jeunes étaient parfois mobilisés pour assister les populations civiles des villes bombardées par l'aviation alliée et leur mission sociale retrouvait alors un sens. Les jeunes classés "physiquement faibles" n'étaient pas exclus, mais affectés à un groupe spécial de redressement où ils pratiquaient

⁶ Ibidem.

⁷ C. Pecout, *Le sport dans la France du gouvernement de Vichy (1940-1944)*, in "Histoire sociale", Vol. XLV, n°90, novembre 2012, p. 319.

⁸ Georges Hébert, *Guide abrégé du moniteur et de la monitrice*, Paris, Librairie Vuibert, 1941, p. 25.

⁹ C. Pecout, Endoctriner le corps sous le régime de Vichy. Le cas des Chantiers de la Jeunesse, in "Guerres Mondiales et Conflits Contemporains", n° 268, 2017, p. 53.

des exercices adaptés à leurs moyens. Cette gymnastique corrective et orthopédique inspirée des leçons d'un hébertisme de faible intensité comportait de la course à pied, du ramper, du grimper à la corde et du lancer de ballon ¹⁰. La revitalisation de ces corps malingres symbolisait la renaissance physique de la France. Les Chantiers utilisaient la méthode suédoise pour lutter contre les déviations physiques, notamment pour corriger les défauts du port du buste. Derrière cette volonté de redressement existait une détermination symbolique répondant au slogan "Etre fort pour être utile". Les soirées se passaient en veillées organisées autour d'un feu de camp. Elles offraient aux jeunes un moment de détente, d'examen de conscience et d'élévation d'esprit, destiné à remplacer le café, le cinéma et la vie mondaine. Les Chantiers s'attachaient particulièrement au comportement de l'individu et poussaient le souci de la discipline jusqu'à la manie. L'arsenal répressif allait de la réprimande à l'affectation dans un groupe disciplinaire, en passant par les corvées, les privations de sortie, la suppression de solde et la prison. Les activités des Chantiers s'accompagnaient de chansons traditionnelles: "Auprès de ma blonde", "A la claire fontaine", "Jeanneton prend sa faucille". Le chant officiel "Notre Drapeau" proclamait "Près de nos trois couleurs, nous allons rebâtir une très belle France – Une France immortelle – Riche de sa jeunesse et de ses souvenirs".

La section "Education" des Chantiers donnait aux jeunes un complément de connaissances en calcul, grammaire, histoire et géographie. Les méthodes pédagogiques employées affectionnaient les causeries. Le "Cercle d'études" emprunté aux "Equipes sociales" de Robert Garric comprenait un exposé suivi d'une discussion. Parmi les thèmes traités figuraient "Nous faisons la révolution", "Nous voulons une civilisation de l'homme total", "Nous restaurerons le sens de la discipline collective et du commandement". Les "Promenades Deffontaines" étaient très appréciées. Elles avaient été imaginées par le géographe Pierre Deffontaine, un ancien collaborateur des "Equipes sociales" qui s'était lancé dans le scoutisme. Les jeunes des Chantiers recevaient un "alphabet pour épeler la nature" qui leur permettait de partir à la découverte des provinces françaises et d'entrer en contact avec le monde paysan. L'éducation civique faisait connaître la doctrine du maréchal et favorisait la fusion des classes sociales, son aspect moral s'attachant à soustraire l'homme à la vie facile des villes.

¹⁰ Georges Hébert, Guide abrégé du moniteur et de la monitrice, cit., p. 25.

Au cours des années 1940-1941, l'imprégnation de l'idéologie pétainiste était très sensible¹¹. Les Chantiers participaient aux fêtes de propagande du régime: Fête du maréchal, Fête de Jeanne d'Arc, Quinzaine impériale. Ils formaient "l'homme nouveau" souhaité par le maréchal. Les Chantiers étaient anglophobes et antigaullistes. La Porte du Theil, présent en Afrique du Nord en novembre 1942, préféra rentrer en France plutôt que de rejoindre les Alliés qui venaient de débarquer. Il accusa de trahison le responsable des Chantiers d'Afrique du Nord, le colonel Van Hecke, qui s'était rallié aux Alliés. Il est vrai que les Chantiers d'Afrique du Nord s'étaient orientés vers une préparation militaire camouflée et ils s'engagèrent dans l'Armée française en voie de reconstitution. Plusieurs unités constituées avec des membres des Chantiers combattirent ensuite pour la libération de la France au sein de la I° Armée du général Juin en 1944-1945. Les Chantiers étaient anticommunistes et ils soutinrent la Légion des Volontaires Français (L.V.F.) contre le bolchevisme; mais peu de jeunes la rejoindront.

Les Chantiers se rapprochèrent des thèses antisémites et racistes de René Martial qui dénonçaient le métissage. Martial avait fondé un cours d'anthropologie des races à la Faculté de Médecine de Paris. Il collaborait à la revue "L'Ethnie française" du Commissariat aux questions juives et diffusait ses idées dans des ouvrages "Les Métis" (1942) et "Français, qui es-tu?" (1942). Le livre d'Alexis Carrel: "L'Homme, cet inconnu" (1935) faisait partie des ouvrages de base des Chantiers. Biologiste eugéniste et Prix Nobel de Médecine (1912), Alexis Carrel (1873-1934) avait été aux Etats Unis un pionnier de la transplantation d'organes et de leur conservation. Pendant la Grande guerre, il avait élaboré une méthode de traitement des blessures, la seule efficace avant l'apparition des antibiotiques (Méthode Carrel-Dakin) et pratiqué des transfusions sanguines aux blessés. Son livre "L'Homme, cet inconnu" (1935) avait eu un succès mondial. La Fondation Alexis Carrel, créée le 17 novembre 1941, fut à l'origine de l'Institut National d'Etudes Démographiques (I.N.E.D.) de 1945¹². Les Chantiers appliquèrent scrupuleusement l'épuration exigée par le

¹¹ Didier Fischer, Le mythe Pétain, Paris, Flammarion, 2002.

¹² Alain Drouard, *Une inconnue des sciences sociales: la fondation Alexis Carrel* (1941-1945), Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1992.

second statut des Juifs (2 juin 1941); mais beaucoup de jeunes restaient indifférents à la politique. Ils rejetaient le "moralisme à la saccharine" dans lequel ils se sentaient plongés (la saccharine était l'ersatz le plus répandu pour remplacer le sucre dans cette période de restrictions alimentaires). Thierry Maulnier reprochait aux Chantiers de la Jeunesse de n'être qu'une "troupe de patronage" pratiquant un "péguysme de pacotille". L'allusion visait clairement le mysticisme catholique et patriotique de Charles Péguy.

A l'origine, les Chantiers dépendaient du Secrétariat à la Famille et à la Jeunesse (30 juillet 1940-8 janvier 1941), puis de celui de l'Instruction publique (8 janvier 1941-5 mars 1943); mais ils étaient étroitement contrôlés par le Commissariat général à la Jeunesse qui redoutait leur lente dérive vers la Résistance. Les Chantiers étaient pourtant très différents les uns des autres et leur situation se détériora sérieusement avec le retour de Laval au pouvoir (avril 1942). Les "collaborationnistes" obtinrent la destitution de La Porte du Theil (3 janvier 1944). IL sera arrêté le lendemain, suspecté d'avoir utilisé les Chantiers pour renforcer les maquis de la Résistance. Depuis mars 1943, l'organisation des Chantiers était passée d'une priorité éducative à une priorité économique. La loi de février 1943 sur le Service du Travail Obligatoire (S.T.O.) les avait transformés en réservoir de main d'œuvre du Reich. Elle avait chez les jeunes une psychose à la perspective d'être envoyés en Allemagne. A partir du 5 mars 1943, une partie des Chantiers était passée sous l'autorité directe du chef du gouvernement Pierre Laval et une autre sous celle du Secrétariat d'Etat à la Production industrielle (19 janvier-17 mars 1944), puis du Secrétariat d'Etat au Travail de Déat (17 mars-10 juin 1944); mais pendant que certains chefs s'employaient à faire des Chantiers un vivier pour le S.T.O., un groupement entier animé par Georges Toupet était déporté à Auschwitz. En fait, Georges Toupet (1918-2007), commissaire adjoint des Chantiers de la Jeunesse avait conduit en Allemagne une délégation de 450 jeunes du S.T.O. chargés d'aider à la construction de l'usine I.G. Farben d'Auschwitz; mais Toupet était aussi un agent de renseignements de la France combattante. Les "collaborationnistes" voyaient dans les Chantiers des foyers de résistance à la Grande Allemagne, les communistes les dénonçaient comme des camps de dressage et les gaullistes comme une entreprise idéologique au service de Vichy.

En fait, si les Chantiers de la Jeunesse alimentèrent parfois les maquis de la Résistance, rien ne permet d'affirmer qu'ils aient été conçus comme une armée secrète en puissance. Ils restaient avant tout une courroie de transmission de la "révolution nationale" et tentèrent de répondre au rêve "vichyssois" de redressement de la jeunesse. Leurs documentaires "Jeunes en montagne" (1941), "Groupement 13" et "Jeunes de France (1942) étaient autant de propagande vichyste. Ils en adoptaient les caractéristiques éducatives: anti-intellectualisme, retour à la terre, vie en plein air collective et disciplinaire, exercices para militaires et pratiques sportives. Leur syncrétisme pédagogique exprimait une volonté originale de proposer une nouvelle organisation éducative; mais les Chantiers furent confrontés à des contraintes climatiques, à un manque d'équipement et de moniteurs qui les réduisirent vite à l'impuissance. Leur ambition démesurée se heurta à un contexte d'occupation étrangère et de collaboration avec l'ennemi qui condamna leur mise en œuvre. Les jeunes furent rebutés par la discipline et la vie rudimentaire et ils rejetèrent l'hébertisme comme une corvée fastidieuse. En définitive, le rôle de propagandiste de la "révolution nationale" des Chantiers ne rencontra qu'un faible écho dans les esprits; mais leur faillite n'était pas uniquement celle d'une utopie éducative. Elle était imputable à l'échec de Vichy dans sa tentative d'endoctriner la jeunesse française 13.

3. Les mouvements de jeunesse "collaborationnistes"

Les "Equipes nationales" de Georges Pelorson (avril 1942) s'adressaient à des jeunes âgés de 12 à 25 ans. Fidèles à la "révolution nationale", elles ne tardèrent pas à en donner une interprétation "collaborationniste". Le but poursuivi était de former le noyau d'une jeunesse unique de Vichy. Après un stage probatoire où les candidats étaient astreints à des activités pénibles, la sélection des futurs membres passait par des épreuves physiques et doctrinales sévères. Les nouveaux adhérents prêtaient serment "Français par le sol, la race et l'histoire, je jure de faire, comme le maréchal, le don de ma personne à la France, et de me soumettre sans réserve à la discipline et à l'honneur des "Equipes nationales". Intellectuel non conformiste des années 1930, rêvant d'unir littérature et action révolutionnaire, Armand Petitjean (1913-2003) fut une des figures marquantes des

¹³ C. Pecout, *Endoctriner les corps...*, cit., p. 60.

"Equipes nationales". Rédacteur à la "Nouvelle Revue Française" (N.R.F.) de Jean Paulhan, on le surnommait le "Rimbaud de la philosophie", Petitjean prétendait combattre des élites françaises auxquelles il reprochait un manque d'ambition 15. Il prônait avant la guerre un "fascisme antifasciste" et il rejoignit Vichy en poursuivant sa collaboration avec la "N.R.F." dirigée par Drieu la Rochelle. Affecté au Secrétariat d'Etat à l'Instruction publique, il s'efforça de mobiliser la jeunesse en se référant à Péguy. Petitjean croyait aux chances d'une "révolution nationale" dure et pure, capable de relever le pays. Collaborateur des revues "La Légion" et "Révolution nationale", il signa quelques articles radicaux dans le périodique vichyssois "Idées" et il proposa même en 1943 la création d'un ministère de la Race. En 1942, Petitjean appelait dans "La Gerbe" à se protéger aux côtés de l'Allemagne contre un débarquement américain; mais à partir de 1943, il camoufla ses contacts avec le B.C.R.A. à Londres derrière ses activités vichyssoises. Engagé dans l'Armée française (Groupement des Tabors marocains de la I° Armée), il participa à ses combats (1944-1945). Sa bravoure sur les champs de bataille lui valut d'être célébré par François Mauriac comme un "frère retrouvé" et il fut acquitté par le Comité National des Ecrivains (C.N.E.) après la guerre. La Justice en fit autant pour l'accusation de collaboration avec l'ennemi (1946).

Les mouvements de jeunesse "collaborationnistes" bénéficièrent d'une situation nouvelle avec le retour de Laval au pouvoir (avril 1942). En 1944, la Jeunesse franciste comptait 6 000 membres, dont 30% de jeunes filles. Elle était dirigée par Marcel Bucard (1895-1946) qui avait toujours milité à l'extrême droite. Membre de la "Légion", puis du "Faisceau" de Georges Valois, il avait fondé le Mouvement Franciste qui participa aux événements du 6 février 1934. En décembre 1934, Bucard était présent au Congrès International Fasciste de Montreux. Le Mouvement Franciste afficha son antisémitisme à partir de 1935 et il fut interdit par le Front Populaire (1936). Marcel

¹⁴ Jean Paulhan-Armand Petitjean, *Correspondance (1934-1968)*, Paris, Gallimard, 2011.

¹⁵ Dans ses articles de la "N.R.F.", Jean Paulhan critiquait Abel Bonnard et les écrivains Alfred Fabre Luce et Jacques Chardonne "échantillons de la pensée collaborante". La France était partout "où l'on ne consentait pas" (J. Paulhan, *Choix de lettres*, Vol. II :1937-1945, Paris, Gallimard, 1992, p. 485-486). Paulhan fut arrêté en mai 1941 pour ses liens avec le réseau de Résistance du Musée de l'Homme.

Bucard fit partie de la L.V.F. et s'enfuit en Allemagne en 1944. Condamné à mort, il a été fusillé en 1946. La Jeunesse de France et d'Outre Mer (J.F.O.M.) avait été fondée à Nice dès octobre 1940. Son objectif était de former une "jeunesse révolutionnaire" pleinement engagée au service de la "révolution nationale", son emblème étant la symbolique "Alouette". Mouvement "collaborationniste", la J.F.O.M. comptait 23 000 membres dans le Midi (Zone libre) en juillet 1941. Son premier congrès se tint à Nice (octobre 1941), affichant un programme qui aspirait à un ordre nouveau, national-socialiste, intégral et européen. Le mouvement fut dirigé par Henri Pugibet, puis par Jean Marcel Renault. Il se caractérisait dans son journal "Franc jeu" par un antisémitisme virulent. Les "Jeunes du Maréchal" se prétendaient au service de la "révolution nationale". L'organisation avait été fondée à Paris dès juillet 1940 par un haut fonctionnaire républicain René Bousquet (1909-1993) qui était proche du radicalisme des frères Sarrault. Le mouvement était surtout présent en "zone occupée" où il organisait des "camps nationaux"; mais son orientation devint vite "collaborationniste". Bousquet avait été nommé préfet régional de Champagne par Vichy avant d'accéder au Secrétariat général de la Police (avril 1942). Il s'efforça de maintenir l'autonomie de la Police française face aux empiètements de la puissance occupante; mais il porta une part de responsabilité dans la "Rafle du Vel'd'Hiv" (juillet 1942) qui condamna des milliers de Juifs à la déportation. La crise qui couvait chez les "Jeunes du maréchal" éclata pendant l'été 1942, après que Bousquet eut créé la revue "Jeune Force". A la fin de 1942, l'organisation ne comptait plus que 5 000 adhérents recrutés dans la jeunesse scolaire et prétendant bannir la politique de ses rangs. Elle avait subi de lourdes pertes, beaucoup de ses membres se tournant vers les "Jeunesses francistes", mouvement plus politisé qu'elle. Révoqué pour avoir refusé de communiquer la liste des Juifs français à l'occupant, Bousquet fut arrêté par la Gestapo et interné en Allemagne. Il fut remplacé en 1943 par le chef de la Milice Joseph Darnand qui prit le titre de Secrétaire général au Maintien de l'Ordre. Emprisonné à la Libération, Bousquet fut blanchi par la Haute Cour de Justice (1949). Entré à la Banque d'Indochine et proche de François Mitterand jusqu'en 1981, il fut assassiné en juin 1993. Combattus par l'Eglise et abandonnés par Pétain qui redoutait leur dérive, les "Jeunes du maréchal" s'orientèrent vers l'engagement dans la Wehrmacht à l'instigation de Jean Marie Balestre (1921-2008), un ancien journaliste sportif de "L'Auto" et de "Sport et Santé". Balestre avait collaboré au journal "Le Droit de vivre", organe de la Ligue Internationale contre l'antisémitisme de Bernard Lacache; mais en 1941-1942, on le retrouvait au Centre de jeunesse de Limeil Brévannes. Fondateur du journal "collaborationniste" "Jeune Force de France" (18 novembre 1942), Balestre collabora au "Journal de la Communauté européenne" et à "Devenir" en 1944; mais il était entré en contact avec la Résistance et fut arrêté par la Gestapo (mai 1944). Poursuivi pour collaboration avec l'ennemi à la Libération, il bénéficia d'un non lieu (1947)¹⁶.

4. Conclusion

Vichy tenta d'élaborer une politique globale de la jeunesse qui passait par une éducation virile. La méthode Hébert donna une pédagogie adaptée à la culture physique pendant que des Cercles d'études se chargeaient d'une formation civique imbue des principes de la "révolution nationale". Une initiation politique antiparlementaire et antibolchévique reposait sur des abstractions; mais son orientation doctrinale préférait en général l'autorité au totalitarisme. Les emprunts au scoutisme se référaient aux notions d'ordre, de hiérarchie et de retour à la terre; mais Vichy insérait ces valeurs dans un système à liberté réduite qui condamnait l'égalité au nom de l'élitisme. Le groupe exerçait une pression constante sur l'individu afin de le plier aux contraintes de la vie collective et de le familiariser avec l'idée de service public. Le travail devenait une discipline éducative, le régime associant étroitement l'instruction civique et professionnelle dans le cadre d'une éducation mutuelle. Vichy reprit de nombreuses aspirations présentes dans la jeunesse des années 1930: l'esprit d'équipe, la vie collective, le retour à la nature et les causeries dans un esprit anti-intellectualiste. La politique du régime subit la fascination des modèles totalitaires, leur empruntant le culte du chef, un patriotisme fanatisé et une discipline militaire; mais elle ne s'identifia pas à eux.

A l'instigation de l'Eglise, le régime résista à la pression des "collaborationnistes" et empêcha la création d'une organisation unique de la jeunesse. La diversité des mouvements leur interdisait toute référence idéologique commune. L'adhésion des organisations catholiques

¹⁶ Bernard Prêtet, *Sports et sportifs français sous Vichy*, Paris, Ed. Nouveau Monde, 2016, p. 150-151.

n'allait pas au-delà des aspects conservateurs du pétainisme. Leur opposition au totalitarisme, au racisme et à l'antisémitisme s'étendait aux diverses formes de collaboration avec l'Allemagne nazie. Cette distinction permit aux élites de Vichy de se réinsérer en partie dans le monde administratif, politique et intellectuel de l'après-guerre, dans la mesure où elles s'étaient engagées même tardivement dans la Résistance¹⁷. Sans doute, le scoutisme parvint-il à créer parfois une mystique autour du maréchal, mais en se référant à des valeurs morales qui en limitaient la portée. L'échec était par contre manifeste au niveau politique, la jeunesse refusant de se mobiliser au service de la "révolution nationale". Les lois de Vichy contre l'adultère, l'avortement, la prostitution et l'homosexualité répondaient à une stratégie de contrition et de rédemption; mais elles échouèrent dans leur intention d'instaurer un "ordre moral". "De naïfs enthousiastes surgissaient de la défaite, écrivait un ancien d'Uriage comme Jean Marie Domenach. Chefs de jeunesse et aumôniers croyaient leur moment venu et se lancèrent dans l'aventure tête baissée, sans une minute de critique ou de prévision". Toutefois, l'échec à court terme de la "révolution nationale" ne suffisait sans doute pas à en faire la "révolution des ratés" dont parlait Bernanos.

¹⁷ Jérôme Cotillon, Ce qu'il reste de Vichy, Paris, Armand Colin, 2003.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia, ISSN 2533-1663 (online) Anno XIII, n. 13, Ottobre – Dicembre 2020, pp. 87-94

Note

Ritorno al passato: viaggio nell'incubo. Riflessioni su due recenti volumi¹

Luciana Bellatalla

Non si può negare che la tentazione del ritorno ad un passato (non troppo lontano), segnato da autoritarismo, aperta violenza e contenimento delle libertà politiche e civili, si sta facendo ormai da qualche anno a questa parte sempre più insistente e diffuso. A partire proprio dagli USA, paese simbolo della democrazia fino a quelle nazioni, come la Russia o l'Ungheria o l'Italia, che nel recente passato hanno purtroppo fatto esperienza di regimi dittatoriali, diversi per orientamento ideologico, ma tutti ugualmente duri e cruenti.

Le concause di questi rigurgiti di nazionalismo, xenofobia e lotta alle differenze di qualsiasi tipo – da quelle di genere e di etnia a quelle circa l'orientamento sessuale o le scelte religiose – sono molteplici. Si va da aspetti generalissimi a questioni legate alle contingenze.

Sul primo versante, ha avuto un effetto dirompente la tanta sbandierata "morte delle ideologie", che è apparsa come la conquista di tempi liberati da ipoteche illiberali e si è rivelata, come non poteva non essere, una vera e propria fandonia: non è vero, infatti, che tutte le idee (politico-sociali) sono equivalenti e che, quindi, le scelte politiche dipendono dal semplice orientamento pragmatico dei candidati. Ciò ha generato un appiattimento del panorama politico, ha giustificato un pericoloso trasformismo² ed alimentato un altrettanto pericoloso qualunquismo, da cui finiscono per prodursi due fenomeni apparentemente opposti, ma di fatto interagenti, ossia, da un lato, un forte indifferentismo, e, dall'altro, la svalutazione dei politici di professione secondo un populismo che apprezza solo l'incompetenza e l'ignoranza.

¹ Paolo Berizzi, *L'educazione di un fascista*, Milano, Feltrinelli, 2020 e Carlo Greppi, *L'antifascismo non serve più a niente*, Roma-Bari, Laterza, 2020.

² Su questi aspetti, sono interessanti e pienamente condivisibili le considerazioni di un politico italiano di lungo corso come Marco Follini nell'articolo *La memoria non è un mercato delle pulci*, in "L'Espresso", n. 35 del 23 agosto 2020, pp. 60-61.

In Italia, in particolare, dove formazioni fasciste, parafasciste e post-fasciste sono molto forti, con un Berlusconi, da un lato, che si attribuisce il merito di averle ricondotte in Parlamento e la carta costituzionale, dall'altro, che ne sancisce l'illegalità, la questione è molto grave ed urgente.

Da noi, agli aspetti generali, cui facevo riferimento, si sono aggiunte questioni contingenti: innanzitutto, la disoccupazione assai elevata (e, va ricordato, favorita anche dalla delocalizzazione delle fabbriche italiane, sostenuta proprio dai governi di centro-destra); in secondo luogo, la presenza pressante di una Unione Europea, incapace di realizzare i valori dei suoi padri fondatori, ma assillata e assillante sul piano economico e finanziario; infine, i flussi migratori, che dai tardi anni Ottanta del Novecento ad oggi si sono fatti sempre più frequenti e quantitativamente consistenti, senza che i governanti avvicendatisi alla guida del Paese abbiano saputo trovare, oltre gli slogan ad effetto, una risposta coerente ed efficace a questo fenomeno, che, indubbiamente, deve essere non solo compreso ma anche gestito. E gestito a livello nazionale ed internazionale

Di qui le parole d'ordine di tipo nazionalistico, antieuropeista, vessatorie dei poveri disgraziati in fuga dall'inferno e dalla fame, che, quasi naturalmente, approdano all'esaltazione del *conducator* di turno, aspirante ai pieni poteri per far valere le logiche violente del respingimento, della sommossa di piazza, delle armi e dell'autarchia, secondo un copione che gli italiani hanno ben conosciuto. Per sfortuna di chi crede nei valori democratici e fortuna dei neofascisti, i testimoni di un tempo sono tutti (o quasi) defunti e, se sono vivi, hanno un'età in cui anche la memoria si fa più faticosa e, talora, perfino assente. Per questo, chi sogna di restaurare il passato ha buon gioco nel presentarsi discontinuo con il regime mussoliniano (salvo, poi, riprenderne slogan, riti e simboli), sostenendo che nazismo e fascismo sono episodi della Storia chiusi con la fine della seconda guerra mondiale. Così i capi di questi gruppi giustificano le loro scelte, mentre i loro fiancheggiatori si presentano *innocentemente* come apolitici.

I due volumi che mi suggeriscono queste riflessioni vanno inseriti in questo contesto che affrontano da due punti di vista diversi, ma con un comune intendimento e con un orientamento ideale (più che ideologico), volto alla difesa della libertà e della democrazia.

Carlo Greppi, di cui tra l'altro si occupa anche Genovesi nell'articolo di apertura di questo numero della rivista, è impegnato

89 – Ritorno al passato: viaggio nell'incubo. Riflessioni su due recenti volumi

come ricercatore sul fronte della Storia contemporanea, con particolare riguardo alla Resistenza ed all'attività di Ferruccio Parri. Nel saggio, a cui mi riferisco qui, affronta il "tormentone" secondo cui parlare di antifascismo (e di fascismo) è ormai inutile, inopportuno e perfino dannoso, perché tale vicenda finì a Piazzale Loreto nell'aprile del 1945 o, forse, pochi mesi più tardi quando si esaurirono le ultime lotte tra Partigiani e fascisti "sopravvissuti".

Greppi impiega 132 pagine, appassionate ed a tratti perfino commoventi (almeno per chi ne condivide la fede democratica e i valori civili), per dimostrare l'esatto contrario: parlare del fascismo che fu è utile, doveroso (moralmente) e necessario sul piano politico per fronteggiare il crescente desiderio del ritorno al passato. Basterebbe un esempio per rendere chiaro l'assunto. Nel 1960 l'Italia si mobilitò contro il governo Tambroni, che era stato "varato" con i voti del MSI, in cui militavano molti ex repubblichini. La mobilitazione – ci scappò anche un morto, oltre a molti feriti – portò alle dimissioni del governo. Nel 2020, a distanza di 60 anni da quegli eventi, il 25 aprile, un tempo festa civile sinceramente condivisa, ha perduto il suo significato tanto che, in attesa di poterla finalmente cancellare, i buontemponi pronti a governarci hanno spiritosamente affermato che si celebrava la liberazione dal *lockdown*, visto come interruzione delle libertà costituzionali (fra le quali non mi pare di ricordare il diritto alla malattia).

Ricordare è urgente: Greppi lo fa in sei passaggi (per usare il suo linguaggio), in ciascuno dei quali mette in luce ora gli aspetti negativi del passato regime ora i punti di forza dell'antifascismo. Chi legge deve tenere presenti entrambi: i primi, per saperli decifrare nelle parole e nelle prese di posizione di oggi; i secondi, perché tornino ad imporsi come i messaggi ed i comportamenti più confacenti a chi crede nella democrazia ed in una convivenza davvero civile³.

Perduto il ricordo delle violenze e della paura, è andata perduta anche, come Greppi sottolinea, la spinta ideale che riuscì a compattare le diverse anime dell'antifascismo. Anzi, proprio dal fronte tradizionalmente democratico sono state aperte le prime falle nella costruzione

³ I "passaggi" corrispondono ai capitoli del saggio, che descrivono, da un lato, la paura, la violenza e le persecuzioni degli oppositori e, dall'altro, il prezioso lavoro di elaborazione di idee e strategie, prima in clandestinità, e poi in forma aperta in un Paese diviso tra chi esita e chi sceglie la disobbedienza, capace di guidare, anche se attraverso la dolorosa, e pur coraggiosa, scelta delle armi, all'unità antifascista nella Resistenza.

apparentemente solida dell'antifascismo: da un lato, Luciano Violante ha ingenuamente (così scrive Greppi) riabilitato i ragazzi di Salò e, dall'altro, Giampaolo Pansa ha speso i suoi ultimi anni (egli certo non ingenuamente) a demolire la Resistenza. Il confino come villeggiatura e Mussolini "grande statista" hanno, così, trovato la strada spianata.

Certo, anche oggi non mancano voci che richiamano l'attenzione sul pericolo di derive illiberali e Greppi le richiama, da Eco alla Murgia, da Canfora a Canali. Ma sono parole che si perdono nel vocio assordante del becerume odierno, mentre è indispensabile capire che, "se l'antifascismo storico ... è finito, non sono affatto finite le sue ragioni, le sue convinzioni, né devono esserlo le sue riflessioni e le sue pratiche contro ogni forma di torsione verso regimi criminali ..., anche se questo dovesse significare la cospirazione, l'esilio, il carcere, la disobbedienza, la lotta: perché solo l'intransigenza e l'unità d'azione possono sconfiggere il lupo, se dovesse tornare".

Non è solo necessario capire; è urgente, perché si sta facendo tardi; il lupo sta davvero tornando e le ombre della notte si stanno allungando sulla nostra democrazia. Ce lo spiega Berizzi nel suo libro, frutto di un'inchiesta condotta nelle palestre in cui si praticano arti marziali miste (MMA), nelle colonie estive per bambini (solo) italiani e, infine, nella galassia della nuova Lega non più padana, ma sovranista e nazionalista. Tutto con la guida di un talismano, il dente di lupo, un simbolo nazi-fascista che fa sentire fratelli e figli di una tradizione nobile i "balilla e gli avanguardisti del terzo millennio. Lupi a guardia di una tradizione, che spesso conoscono solo in parte o non conoscono affatto".

Da questa indagine emerge una rete formativa ben organizzata e ben celata dietro obiettivi altri⁶, ma sempre particolarmente rivolta alle giovani e giovanissime generazioni. Il mondo della boxe e delle arti marziali miste è molto "gettonato" dalle famiglie per abituare i figli alla fisicità dei rapporti, allo scontro ed alla lotta; ma sono gradite anche le colonie estive specie per bambini di famiglie poco agiate (nel puro stile del Ventennio). In questi luoghi destinati ai bambini si tro-

⁴ C. Greppi, *Op. cit.*, p. 124; il corsivo è mio.

⁵ P. Berizzi, *Op. cit.*, p. 15.

⁶ Ovunque a Berizzi viene detto che in palestra si fa sport e si preparano atleti e non si fa politica. Ma non si può impedire – si aggiunge – che ciascuno abbia le sue idee. Sarà un caso se i ragazzi che hanno massacrato, a Colleferro, il giovanissimo Willy Monteiro sono tutti frequentatori di queste palestre?

91 – Ritorno al passato: viaggio nell'incubo. Riflessioni su due recenti volumi

vano giochi, canti (tutti fascisti), riti mutuati dal passato regime, racconti che celebrano i martiri delle foibe. Le educatrici, tutte signore e signorine di provata fede, sono sorridenti e gentili, ma sullo sfondo – qui come nelle palestre – ci sono Forza Nuova, Casapound, FdI e perfino personaggi riconducibili ai NAR.

Si ripete uguale la storia dal Nord al Sud del nostro Paese; nel mondo del rugby e in quello del paracadutismo. L'impegno è uno solo: far rinascere l'arditismo, lo spirito dell'ONB e il patriottismo. Il linguaggio è volgare, metaforico e chiaramente eversivo, ma di facile impatto specialmente sui giovani e sulle persone di scarsa cultura⁷.

È un tripudio di tatuaggi, teste rasate, riti antichi che, dall'extrascuola, è arrivato nelle scuole superiori e nell'università con gruppi studenteschi raccolti sotto diverse sigle, che fanno capo alla galassia neo-fascista (da Lotta studentesca a Gioventù nazionale, da Blocco studentesco ad Azione universitaria) e che stanno affermandosi nelle elezioni per i rappresentanti degli studenti: ciò che li accomuna è la lotta contro il multiculturalismo e le migrazioni, la difesa del sovranismo, il principio del "tutto e subito" ed un intreccio con il mondo degli ultras e, a chiudere il cerchio, con le palestre⁸. E così via descrivendo in una *escalation* che conduce a gruppi simili alla Xma Mas, ad uno stile di vita da caserma, all'antisemitismo ed al mondo variegato della lega salviniana.

Tutto è documentato, completato da dati e corroborato da interviste. Ne emerge il quadro organico e perturbante di una rete diffusa ed avvolgente e non di una minoranza di esaltati tanto che, in conclusione, Berizzi annota: "Penso che il cameratismo giovanile di ritorno sia un fenomeno rischioso. Lo è ancora di più se lo sottovalutiamo o, peggio ancora, lo banalizziamo riducendolo a folklore" 9.

Due libri, due campanelli d'allarme da non sottovalutare. Di fronte a testi come questi non si può non domandarci come siamo giunti a questa situazione, che richiede non solo la nostra attenzione, ma anche

⁷ Dice Maurizio Murelli (un passato violento poco edificante, visto che fu tra i partecipanti al "giovedì nero di Milano", quando il 12 aprile del 1973 fu ucciso da una bomba a mano l'agente Antonio Marino, di soli ventidue anni): "Credo sia opportuno che quelli della mia età si mettano nelle retrovie ... mandando avanti i giovani. Noi mettiamo a disposizione il munizionamento. Fabbrichiamo le munizioni. Che poi le usino come meglio credono" (Op. cit., p. 160; il corsivo è mio).

⁸ Uno di questi ragazzi dice a Berizzi: "Trasformiamo la fascinazione in azione politica" (*Op. cit.*, p. 169).

⁹ *Op. cit.*, p. 233.

un impegno contrastivo. Certo le ragioni non mancano e sono ragioni di natura diversa, perché, come tutte le situazioni complesse, anche questa chiama in causa molteplici fattori.

I primi, più evidenti, sono di natura ideologica¹⁰; ma non meno evidenti sono i fattori politici, anzi, gli aspetti della politica governativa e della degenerazione del ruolo dei partiti: si potrebbero citare, come ho già ricordato, Berlusconi che ha riabilitato i post-fascisti, ma anche la crisi della Sinistra, incapace di trovare un'identità al passo con i tempi, senza tradire le proprie radici; e ancora le insufficienti risposte dell'UE alle aspettative dei suoi cittadini non meno che la crisi economica e le varie emergenze legate a migrazioni, disastri ambientali e, *last but not least*, la recente pandemia.

Sono aspetti noti, su cui giornalisti, opinionisti ed intellettuali hanno richiamato, e da tempo, la nostra attenzione. Per chi scrive ed ha come fuoco di maggiore interesse l'educazione, è proprio sulla condizione dell'educazione e della scuola che bisogna soffermarsi.

Infatti la scuola – e non per sua colpa, ma per l'insipienza di chi è stato chiamato a reggerne le sorti – ha la sua buona parte di responsabilità in un Paese nel quale, come emerge dai due testi passati in rassegna, i princìpi morali, culturali e civili dell'umana convivenza possono essere calpestati e per di più, sotto l'occhio della Legge, che legittima tale svilimento, e con il beneplacito dei cittadini, che plaude i violenti.

L'opinione pubblica è ormai incapace di contribuire al dialogo democratico, fatto di ascolto attivo e del diritto di tutti ad esporre le proprie idee; manipolata e manipolabile, per di più, essa ha maturato un disgusto verso un agone politico trasformato in un esasperante *match* (dove vince chi urla ed offende di più) da diventare facile preda di sirene populiste.

Come già aveva ben chiaro Mussolini, anche oggi i gruppi neo o post-fascisti hanno capito che la partita si gioca e si vince nell'extrascuola, ovviamente, se e quando la scuola è un simulacro.

In un mondo dominato dai mass-media e dai social, dove chi urla

¹⁰ La presunta morte delle ideologie, cui mi sono già riferita, ha fatto certamente da apripista a questa degenerazione, senza sottovalutare, almeno da noi, il terremoto di "mani pulite", che ha portato al crollo dei partiti tradizionali, aprendo il varco ad una stagione di gruppi e gruppuscoli, non tutti destinati a durare nel tempo o non tutti "incoronati" dal successo elettorale, ma tuttavia ago della bilancia della vita politica al punto da rinverdire (senza pudore alcuno) l'italico (mal)-costume del trasformismo, sempre utile per mantenersi saldi nelle posizioni di Potere conquistate.

93 – Ritorno al passato: viaggio nell'incubo. Riflessioni su due recenti volumi

ha ragione, il politicamente corretto è destinato alla sconfitta e si afferma il ragionamento semplificato e semplificatorio, la scuola portrebbe essere un baluardo, se su di essa si investisse e se si facesse dell'insegnante un "militante" al servizio dell'esercizio del retto ragionamento e della ricerca. Ma quale scuola si offre alle nuove generazioni? Una scuola abbandonata a se stessa, senza un principio ordinatore, lontana non solo dalle rigorose basi scientifiche da cui dovrebbe dipendere, ma anche da una chiara articolazione dei suoi compiti quotidiani: la scuola-azienda, infatti, non può essere palestra di cultura, in cui nessuno deve essere lasciato indietro e i più deboli devono trovare cura particolare. Deve al contrario essere funzionale alle richieste dei suoi clienti, produttiva a discapito della sua qualità culturale e formativa e al tempo stesso attrattiva per non perdere la clientela.

Massacrata dal punto di vista finanziario, ridotta in balìa, per un verso, delle famiglie – che, tutto sommato, possono sempre preferire l'home-schooling – e, per l'altro, di ministri insipienti e spaesati, immiserita nei curricola, generalmente priva di insegnanti preparati professionalmente, la scuola di oggi non svolge più neppure il compito di istruire: è una via di mezzo tra un parcheggio per bambini e adolescenti e una "fatebenefratelli", che, invece di un piatto di minestra ai bisognosi, distribuisce diplomi, senza preoccuparsi (o potersi preoccupare) se al titolo di studio corrisponde una vera e propria preparazione. L'importante è adempiere ai compiti burocratici; seguire le prescrizioni didattiche; usare il "pedagogichese" alla moda (competenze, coding, flipped classroom e via dicendo). Tutto il resto è nulla.

Così le differenze tra Gianni e Pierino (per usare i termini di Don Milani) si accrescono e tali differenze si riverberano inesorabilmente nel mondo sociale, civile e del lavoro; il linguaggio si impoverisce sempre di più; il pensiero non si esercita e decifrare i messaggi altrui diventa sempre più faticoso. Il gioco è fatto: in questo vuoto si può insinuare chiunque sia tanto abile da carpire la fiducia di famiglie e giovani, di parlare un linguaggio che affascina e di far condividere riti e sogni (anche perversi).

Azzolina, la ministra che afferma di aver fatto miracoli per la scuola in tutte le sue continue, insopportabili e proterve esternazioni, ad esser sinceri ha fatto soltanto una magia: complice il *lockdown* ha fatto scomparire la scuola, umiliando gli insegnanti, gratificando gli studenti e trasmettendo un messaggio chiaro, vale a dire che della scuola si può fare anche a meno.

Come si può sperare che gli italiani, da oltre vent'anni fruitori di una scuola a mezzo servizio, incapaci (specie i più giovani) di decifrare un testo, all'oscuro della storia nazionale (soprattutto recente), in genere valutati con test a crocette, con un lessico ridotto all'osso, esposti a TV e rete per la maggior parte della giornata, possano sentire il richiamo dell'impegno civile? Per questo motivo credo che tra tutte le colpe ascrivibili alle scelte politiche dei vari governi che, dagli anni Novanta del secolo scorso ad oggi, si sono succeduti nel nostro Paese, la più grave sia stata e sia appunto quella dell'abbandono della scuola a se stessa.

Su questo vuoto, infatti, trova spazio per lavorare e per attecchire proprio chi della scuola ha fatto terra bruciata al fine di impostare, con metodo e coerenza rispetto alle premesse, un percorso di formazione e di conformazione ideologica. Esso riesce là dove la scuola è impotente: affascina con messaggi identitari e rituali di gruppo; ottunde il pensiero, illudendo di lasciarlo libero e senza condizionamenti.

In questo modo, chiusa la via regia che dall'istruzione porta alla genuina educazione (per tutti e di tutti), si apre la strada a settari programmi da cui uscirà l'uomo nuovo dei tempi nuovi. Insomma, un moderno Frankenstein, per molti versi simile ai giovani ridotti a carne da macello da Hitler e Mussolini. Con una differenza, però, e non da poco. Durante il passato regime mussoliniano, i giovani che, per loro fortuna sociale, potevano entrare al Liceo e, quindi, all'università, trovavano, come le testimonianze rivelano¹¹, nella cultura un baluardo tanto che molti di loro si unirono ai Partigiani. Oggi, al contrario, le giovani generazioni non hanno, nella scuola, alcun rifugio sicuro cui affidarsi per salvarsi dal naufragio. Per questo, devo aggiungere in conclusione, le pagine di Berizzi, con il loro documentato apparato, sconfortano senza speranza, mentre le pagine di Greppi commuovono, come ho detto, per il loro appello all'intelligenza, al coraggio ed all'impegno. In questo scontro tra ideale e reale, che mi vede schierata dalla parte del primo, sarà decisiva ancora una volta l'educazione. Ma basterà la buona volontà di insegnanti avviliti?

¹¹ Cfr., ad esempio, V. Letta, S. Piane, A. G. Sisinno, *Caro Liceo. Storia, immagini e ricordi del "Galilei" di Pisa*, Pisa, Sophia Media, 1996 e G. Genovesi (a cura di), *C'ero anch'io!: a scuola nel Ventennio: ricordi e riflessioni*, Napoli, Liguori, 2010.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia, ISSN 2533-1663 (online) Anno XIII, n. 13, Ottobre – Dicembre 2020, pp. 95-99

Finestra sulla storia e sull'educazione

La breccia di Porta Pia: un grande insegnamento per ogni laico che ha cuore la scuola

Giovanni Genovesi

Il 20 settembre 2020 è stato il centocinquantenario anniversario della breccia di Porta Pia.

Dal punto di vista civile livello pubblico, a parte le pagine di alcuni giornali, il ricordo della presa di Roma, con la conseguente fine dello Stato pontificio e del vergognoso regime del Papa re, nessuno ha detto una parola; e neppure si è parlato del regno d'Italia che si era mosso in stile di bieca aggressione, come d'altronde era stata l'impresa di Garibaldi nei confronti del regno dei Borbone di Napoli sempre portata a termine con successo per l'ingrandimento del regno di Sardegna e così in nome della giusta causa di riunire i sacri confini della Patria.

Ma chi aveva stabilito i confini dell'Italia ancora da venire chiamandoli da allora in poi "sacri"?

Non si può sbagliare: solo chi, cogliendo l'opportunità del momento: il Regno di Napoli fu invaso da mille disperati che guidò l'Eroe dei due Mondi con il foraggiamento della regina Vittoria d'Inghilterra verso la quale i Borboni di Napoli si erano manifestati largamente insolventi al punto che cessioni territoriali e di non poche industrie artigianali e agricole non erano sufficienti per pareggiare i conti.

Lo Stato pontificio fu assalito da 50.000 soldati tra bersaglieri e artiglieri, alla mezzanotte del martedì 20 settembre 1870, al comando del generale Raffaele Cadorna per fare un buco nelle mura romane alla fine di via Nomentana e impossessarsi della città.

Nel tempo di un giorno, alla mezzanotte del 21, tutto era compiuto. Un regno millenario era scomparso.

Il *kairos* di tale scomparsa fu la sconfitta di Napoleone III a Sedan. Era già accaduto nel 1866 che i tedeschi "regalassero" il Veneto tramite l'Austria sconfitta.

Non fu certo a seguito di una brillante vittoria che ci fece guadagnare un altro pezzo sacro della Patria.

E neppure l'impresa romana fu un'impresa eroica. Ma fruttò un pezzo da novanta: Roma, *caput mundi* e finalmente anche *caput Italiae*.

Ma se al posto di Pio IX ci fosse stata la Repubblica di Roma del 1848 che fine avrebbe fatto il mito dei confini naturali e non culturali secondo cui un territorio è di una nazione perché essa ha avuto la possibilità di annetterselo in base alla fortuna direbbe Machiavelli o a giochi di interessi politici, che poi è lo stesso?

La domanda è interessante, visto che tante, troppe volte il mito del confine sacro disegnato dalla Natura è stato il *casus belli* di conflitti lunghi e sanguinosi e di massacri o atti di terrorismo, come per noi Trento e Trieste, per la Germania Danzica, per la Russia la Crimea e l'Ucraina. Troppo lungo e difficile rispondere. *Vi esorto alle historie* e a riflettere su di esse, invitava il Poeta di Zante nel gennaio 1809 nella sua prolusione all'Università di Pavia.

Pertanto, senza dimenticare che la domanda è nata dal ricordo di Porta Pia, "torniamo ai nostri montoni", come esortava il giudice nella farsa anonima francese *la farce de Maître Pathelin* per tornare a ciò di cui si stava parlando.

Sì, è vero, appariva dal di fuori un bellissimo regalo: era stata, Roma, la sede del più grande e longevo impero dell'antichità che l'aveva abbellita di monumenti magnifici, come il Circo Massimo e il Colosseo e opere tecniche di alto livello ingegneristico e architettonico come i maestosi e chilometrici acquedotti funzionali, la sede dei Papi vicari di Cristo che avevano trasformato Roma nella Gran Bretagna, come mi par di ricordare dicesse qualche sapido e ironico soggetto, mentre gli intellettuali di tutta Europa, come Montaigne e Goethe, dal Cinquecento in poi l'avevano fatta la meta più importante del loro Gran Tour insieme alla visita al Papa e ai resti dei monumenti antichi.

Ora questo tesoro era nostro, era la nostra capitale, gongolavano i nostri laici patrioti!

97 – La breccia di Porta Pia: un grande insegnamento per ogni laico che ha a cuore la scuola

Ma una volta entrati nell'Urbe meno urbanizzata di Europa, che cosa si trovava? Nel centro arrivavano mandrie di pecore e di altri animali che s'indugiavano a dissetarsi negli acquitrini delle strade impolverate e motose e con ciuffi d'erba che nascondevano le cacche dei vari animali di passaggio insieme, nei giorni dovuti, alle processioni dei flagellanti; qualche rara carrozza di qualche eminenza, qualche fiacre o qualche cavallo incitato dal cavaliere ad affrettarsi, spandendo di schizzi e di fango chi non poteva fare a meno di camminarci.

I resti dei monumenti antichi i turisti li trovavano sempre di più magari sbriciolati per fare calcina per tenere insieme i mattoni o depredati di pietre prese per costruire palazzi di papi e della nobiltà del clero e chiese sparse in tutta Roma. Famoso lo scritto di Pasquino: "Quod non fecerunt barbari, fecerunt Barberini". Ricostruire l'urbanizzazione di Roma sarebbe costato svariati milioni di soldi pubblici, così come la "passeggiata" fino a Roma dei 50.000 soldati con il seguito di cavalli, di carriaggi e cannoni. A tutto questo si aggiungano i tantissimi milioni per la legge del 13 maggio 1871 delle Guarentigie per il sostentamento di Pio IX e della curia e il bilancio non poteva certo essere soddisfacente per il cittadino italiano.

Anche dal punto di vista politico, il bilancio non è tra i più positivi, sia perché, a spese del regno d'Italia, si tenne in casa un inquilino incomodo e pagato all'anno 14 milioni e mezzo di euro (al 2012). La legge fu abrogata con i Patti Lateranensi (Concordato dell'11 febbraio 1929 e rinnovato il 18 febbraio 1984), mentre sempre più il Vaticano si è intramesso negli affari della politica italiana fino ai nostri giorni.

Inoltre, Pio IX, che a seguito di Porta Pia aveva scomunicato il re Vittorio Emanuele II, la sua famiglia e tutti i membri del suo governo, spaccò fin da subito il Paese in due, tra cattolici e non cattolici, spaccatura che creò non poche difficoltà specie nel settore scolastico, il settore su cui mi soffermo, concludendo le riflessioni per questa finestra.

Se per i settori prima accennati i motivi negativi dal punto di vista pratico e politico erano indubbiamente grandi, per quanto riguarda la scuola non erano certamente minori.

Materiale didattico, suppellettili e scuole vere non c'erano così come un articolato sistema scolastico era inesistente. Quindi, in un'ignoranza popolare dilagante, tutto era da rifare. E questo semplicemente perché un vero e proprio piano scolastico pubblico per

le classi popolari non c'era nella testa di coloro mal gestivano la comunità.

E questo, nonostante il tentativo della *Constitutio* di Leone XII del 6 luglio del 1816 che si occupava soprattutto di Università e di collegi per gli studi superiori e che trasformava nel 26 settembre1825, con il *Regolamento delle scuole private elementari*, gli istituti per i più piccoli in scuole pubbliche sotto il controllo dei vescovi.

Quindi un sistema scolastico pubblico dello Stato pontificio, articolato secondo i vari ordini di scuola non c'è. Le sole persone acculturate non erano altro che personaggi del clero o della nobiltà locale.

Gli insegnanti delle scuole elementari private, se non erano religiosi, erano richiesti della *professio fidei* e di una prova di esame, davanti al vescovo, sulle discipline che volevano insegnare tra quelle previste, ossia dottrina cristiana, lettura, elementi di lingua italiana, rudimenti di grammatica latina, aritmetica, calligrafia, principi di geografia e di storia sacra e profana.

Per le maestre, che insegnavano alle femmine, l'esame verteva sulla dottrina cristiana che, insieme ai lavori donneschi, era l'unica disciplina del curriculum per le scuole femminili che non davano adito a nessun altro tipo di scuola ed erano concesse alle bambine, non oltre ai 13 anni, purché accompagnate a scuola, allogata nelle case degli stessi maestri.

I curricula di queste scuole, come si è visto, a prescindere dalla sfilza di materie indicate nel curriculum e date le poche ore di lezione (sei ore giornaliere, suddivise di mezzora in mezzora e scandite tre al mattino e tre al pomeriggio), si esauriscono in uno scarso insegnamento di lettura e scrittura sui testi della dottrina cristiana, in qualche lezione sui primi rudimenti dell'aritmetica e in tante preghiere e pratiche di culto.

Il tutto è molto peggio di quanto e di come si insegnava nell'Italia del 1870. Il che è tutto dire!

Ma ecco in *cauda venenum*: il vero pericolo stava nel fatto che il Vaticano, una volta rientrato, sia pure conservando una sua illusoria indipendenza e autonomia, dopo aver abbandonato il piano di costruirsi proprie scuole con l'aiuto dei finanziamenti statali, virasse quanto prima, come già accadde sotto Leone XIII, verso un piano ben più proficuo: entrare nelle scuole del Regno – piano che dura ancora, riscuotendo sempre più successo, anche se non ancora completato.

99 – La breccia di Porta Pia: un grande insegnamento per ogni laico che ha a cuore la scuola

A ben vedere è una sorta di nemesi della breccia di Porta Pia che colpisce lo Stato italiano, non più, meno male, monarchico ma repubblicano. Le colpe dei padri ricadono sui figli che non erano senza colpe, almeno non tutti.

Bisognava, stare più attenti, allora, nel 1870, come insegnava Esopo di non mettere la serpe infreddolita in seno.

Ora, forse è troppo tardi. Speriamo di no, perché ormai, dopo centocinquant'anni, è chiaro a tutti coloro che hanno voluto saperlo chi è che vuole entrare nel nido del cuculo. Ma per imparare bene chi lo aiuta a raggiungere il nido è bene ripeterlo: *repetita iuvant*.

Ricordiamo, dunque, sempre ogni anno la breccia di Porta Pia, un grande evento della storia d'Italia e un grande insegnamento per ogni laico che abbia a cuore le cose di scuola.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia, ISSN 2533-1663 (online) Anno XIII, n.13, ottobre – dicembre 2020, pp. 99-115

DOCUMENTI

Robert R. Rusk

The Doctrines of the Great Educators

Chapter VII

Locke1

The publication in 1690 of Locke's *An Essay Concerning Human Understanding* has been said to mark the opening of an epoch in the history of education² While it undoubtedly initiated a new era in philosophic thought, its influence on education was mainly indirect. The importance of Locke's professedly educational writing has likewise been variously assessed. Adamson in his Introduction to the *Educational Writing of John Locke* maintains³ that they have proved much less influential than his philosophy. Adams on the other hand says⁴: "Locke's influence far exceeds his fame. Most of his followers do not know their master. His point of view coincides so completely with that of the ordinary intelligent man in the street that his following in all English-speaking countries is infinitely greater than any other philosophical writer can command". His influence on education on the Continent where theories of education are taken more seriously than in this country has also been considerable.

¹ 1608-74. For biographical sketch see B. Rand, *The Correspondence of John Locke and Edward Clarke* (Oxford University Press, 1927).

² J. W. Adamson, *A Short History of Education*, Cambridge University Press, 1919, p. 204.

³ Cambridge University press, 1922, p. 11.

⁴ J. Adams, Herbartian Psychology Applied to Education, p. 33.

When resident in Holland and engaged on the great *Essay*, Locke in the latter half of 1684 began to append to his letters to his friend Edward Clarke of Chipleigh House in Somerset, advice on the upbringing of his friend's children, especially of the eldest boy – Edward. The "Directions" served as the first draft of *Some Thoughts concerning Education* and constituted the opening sections of the work eventually printed in 1693 and addressed to Clarke⁶. Publication was justified on the ground that "it is every man's indispensable duty to do all the service he can to his country", and that "the well educating of their children is so much the duty and concern of parents and the welfare and prosperity of the nation so much depends on it that I would have everyone lay it seriously to heart".

The age of Clarke' eldest boy, namely, eight years, when Locke began his letters, explains the emphasis in the early sections on physical well-being and on conduct⁷, the later sections on intellectual education being added as the lad grew older. The work, as Locke acknowledges in the concluding paragraphs⁸ of the *Thoughts*, does not pretend to be a complete account of the subject of education, but the author's hope is that "it may give some light to those who venture to consult their own reason in the education of their children rather than wholly rely upon old custom".

As Locke did not plan his *Thoughts* to provide a complete and systematic scheme, he did not offer a comprehensive education for all the children of all the people. It did not even afford a training for "a scholar and a gentleman", but was appropriate only to "a gentleman's calling", and he adds "if those of that rank are by their education once set right, they will quickly bring all the rest into order". Appointed Commissioner of Trade in 1696 Locke in the following year drew up a comprehensive plan for making workhouses useful institutions; it included a project for the maintenance and upbringing of pauper chil-

⁵ B. Rand, *The Correspondence of John Locke and Edward Clarke*, also *John Locke: Directions concerning Education*. Being the First Draft of his *Thoughts concerning Education* now printed from Additional MS. 38777 in the British Museum with an introduction by Frederick George Kenyon (Oxford, 1933).

⁶ See Epistle Dedicatory to the *Thoughts*.

⁷ Letter of Locke in Ninehead Collection. See Rand, p. 25, note 2: "Thus you have my first chapter on this subject calculated to the age your son is now of".

⁸ §133. "I am far from imaging it contains all those particulars which is growing years or peculiar temper may require". § 139. "But enter into particulars would be beyond the design of his short treatise of education".

dren⁹. This provided for working schools to be set up in every parish where such children from three to fourteen years of age would get meals in return for their labour in spinning and knitting. The schools were to be self-supporting. The proposal was not, however, adopted.

Locke believed that different classes in the community should have different types of education: "I think a prince, a nobleman, and an ordinary gentleman's son, should have different ways of breeding ¹⁰, and although he makes incidental reference to the education of other classes, his main concern is with "the breeding of a young gentleman". His conception of the ideal gentleman he interposes in his condemnation of affectation ¹¹: "he that will examine wherein that gracefulness lies which always pleases, will find it arises from that natural coherence which appears between the things done and such a temper of mind as cannot but be approved of as suitable to the occasion. We cannot but be pleased with a humane, friendly, civil temper wherever we meet with it. A mind free and master of itself and all its actions, not low and narrow, not haughty and insolent, not blemished with any great defect is what every one is taken with".

Whether the young gentleman should be educated at home under a tutor or sent to a public school is a problem that perplexes Locke. "I confess both sides have their inconveniences" ¹². But whether as a result of his own experience or not at Westminster School under the famous Dr. Busby he, in opposition to Quintilian and Comenius, decided: "I cannot but prefer breeding of a young gentleman at home in his father's sight under a good governor as much the best and safest way to this great and main end of education when it can be had and is ordered as it should be". Much, of course, depends on the choice of a tutor, and to this Locke devotes some attention ¹³: "the great work of a governor is to fashion the carriage and form the mind to settle in his pupils good habits and principles of virtue and wisdom, to give him little by little a view of mankind and to work him into a love and imitation of what is excellent and praiseworthy, and in the prosecution of it to give him vigour, activity and industry".

⁹ See R. H. Quick, *Some Thoughts concerning Education by John Locke* (Cambridge University Press, 1895), Appendix A.

¹⁰ *Thoughts*, § 217.

¹¹ *Ibid.*, § 66.

¹² § 70.

¹³ *Ibid.*, § 88-94.

On the issue whether a man's character could be wholly attributed to his education or to his inborn constitution Locke evidently wavered. His philosophy with its denial of innate ideas and its assumption that the mind was a blank sheet committed him to the view that everything was due to education whereas experience eventually taught him that, as Aristotle had affirmed ¹⁴, "argument and teaching are not efficacious in the case of all".

Locke's philosophy has been designated empiricism. It is opposed to rationalism which assumes the existence in the mind of certain first principles, known intuitively, from which other truths are derived by logical deduction. Locke in his Essay seeks to explain how experience is built up in the individual mind by impressions from without. He referred to the process as "this historical, plain method"; we should now refer to it as the psychological method. The sense-data out of which experience is constituted are assumed to be given in a detached, isolated fashion, and the mind which registers these impressions is conceived by Locke as a blank sheet or plain surface, a tabula rasa. The history of philosophy has nevertheless demonstrated that if experience originates out of independent impressions connected together only by the laws of association, it is impossible to explain the "necessity" which characterises scientific thought. Some synthetic activity of the mind, as Kant later proved, must be postulated if science, or even experience itself, is to be possible.

If mind is a *tabula rasa*, all minds are identical in structure and the differences found amongst men are consequently the result of education. Locke is accordingly led to stress the importance of education as, for example, in the opening sections of the *Thoughts* where he says: "that of all the men we meet with, nine parts of ten are what they are, good or evil, useful or not, by their education. 'Tis that which makes the great difference in mankind" And he repeats ¹⁵: "That the difference to be found in the manners and abilities of men is owing more to their education than to anything else" Later in the *Thoughts* ¹⁶ he qualifies his statement averring "God has stamped certain characters upon men's minds which, like their shapes, may be a little mended, but can hardly be totally altered and transformed into the contrary"; and in *Of*

¹⁴ Ethics, ch. x.

¹⁵ Thoughts, § 32.

¹⁶ *Ibid.*, § 66.

the Conduct of the Understanding¹⁷ – a work published posthumously – he is equally emphatic that there are innate individual differences and that the contribution of education is almost negligible: "There is great variety in men's understanding, and their natural constitutions put so wide a difference between some men in this respect that art and industry would never be able to master; and their very natures seem to want a foundation to raise on it that which other men easily attain to. Amongst men of equal education there is great inequality of parts".

The issue which has, however, occasioned most controversy in the history of education is whether Locke can be regarded as an upholder of the doctrine of formal training. As we have already seen, Plato cannot be acquitted of the charge of introducing the disciplinary conception of education or formal training. In Milton's *Tractate* ¹⁸the term is definitely used: "These are the studies wherein our noble and our gentle vouth ought to bestow their time in a disciplinary way". Locke cannot consequently be saddled with the responsibility for initiating the doctrine or for introducing the term. The question then resolves itself into whether he upholds the doctrine. His advocacy of certain Spartan practices in the physical upbringing of his young gentlemen, and such a remark in regard to his moral training ¹⁹: "it seems plain to me that the principle of all virtue and excellency lies in the power of denving ourselves the satisfaction of our own desires" might seem to justify us in ascribing to him the disciplinary conception of education, but it is in the intellectual sphere that a decision must be taken.

The warrant for attributing the disciplinary view to Locke is to be found in the *Thoughts*²⁰. "The studies which he [the tutor] sets him upon, are as it were the exercise of his faculties and employment of his time, to keep him from sauntering and idleness, to teach him application and accustom him to take pains, and to give him some little taste of what his own industry must perfect".

Formal training is nevertheless inconsistent with Locke's general empiricist philosophy²¹. It implies the existence of mental faculties, and in spite of the reference to faculties in the foregoing passage,

¹⁷ Locke's Conduct of the Understanding, By Thomas Fowler (Oxford University Press, 1901), § 2.

¹⁸ P. 17.

¹⁹ *Thoughts*, § 38.

²⁰ § 94.

²¹ Locke's view of mind is also analogous to that of Herbart, who later denied the existence of mental faculties.

Locke is usually cited as a critic of faculties hypothesis in psychology, more especially in regard to memory²². "I hear it said that children should be employed in getting things by heart to exercise and improve their memories. I could wish this were said with as much authority of reason, as it is with forwardness of assurance, and that this practice were established upon good observation more than old custom; for it is evident that strength of memory is owing to an happy constitution, and not to any habitual improvement got by exercise. 'Tis true, what the mind is intent upon, and, for fear of letting it slip, often imprints afresh on itself by frequent reflection, that it is apt to retain, but still according to its own natural strength of retention. But the learning pages of Latin by heart no more fits the memory for retention of anything else than the graving of one sentence in lead makes it the more capable of retaining firmly any other characters. If such a sort of exercise of the memory were able to give it strength, and improve our parts, players of all other people must needs have the best memories and be the best company. But whether the scraps that have got into their heads this way make them remember other things the better; and whether their parts be improved proportionately to the pains they have taken in getting by heart other's sayings, experience will shew. Memory is so necessary to all parts and conditions of life, and so little is to be done without it, that we are not to fear it should grow dull and useless for want of exercise, if exercise would make it grow stronger. But I fear this faculty of the mind is not capable of much help and amendment in general by any exercise or endeavour of ours, at least not by that used upon this pretence in Grammar Schools ...".

In regard to reasoning Locke likewise rejects what has come to be known as transfer of training; in the *Conduct of the ing*²³he says: "We see men frequently dexterous and sharp enough in making a bargain, who if you reason with them about matters of religion, appear perfectly stupid". And later he explains²⁴:"The mistake is, that he that is found reasonable in one thing is concluded to be so in all, and to think or say otherwise is thought so unjust an affront, and

²² Thoughts, § 176. Cf. Kant on Education, English translation by Annette Churton (London: Kegan Paul, Trench, Trübner & Co., 1899), pp. 72-3. "Learning by heart is very necessary but doing it merely for the sake of exercising the memory is of no use educationally".

²³ P. 15.

²⁴ *Ibid.* p. 20.

so senseless a censure, that nobody ventures to do it".

In habit-formation the practice-effect, he maintains²⁵, is specific, not general: "the legs of a dancing master and the fingers of a musician fall as it were naturally, without thought or pains, into regular and admirable motions. Bid them change their parts, and they will in vain endeavour to produce like motions in the members not used to them and it will require length of time and long practice to attain the same degree of a like ability".

Locke's treatment of Grammar may be regarded as a "crucial instance" in deciding the question whether his educational doctrine in the Thoughts is disciplinarian or utilitarian, for no subject lends itself more readily to justification on disciplinarian grounds. To the question "To whom should Grammar be taught?" Locke answers²⁶: "Men learn languages for the ordinary intercourse of society and communication of thoughts in common life, without any farther design in the use of them. And for this purpose, the original way of learning a language by conversation not only serves well enough, but is to be preferred as the most expedite, proper and natural. Therefore to this use of language one may answer, that grammar is not necessary. Others there are, the greatest part of whose business in this world is to be done with their tongues and with their pens; and to these it is convenient, if not necessary, that they should speak properly and correctly, whereby they may let their thoughts into other men's minds the more easily, and with the greater impression. Upon this account it is, that any sort of speaking, so as will make him to be understood, is not thought enough for a gentleman. He ought to study Grammar amongst the other helps of speaking well... And to this purpose grammar is necessary; but it is the grammar only of their own proper tongues, and to those only who would take pains in cultivating their language, and in perfecting their styles". "There is a third sort of men, who apply themselves to two or three foreign, dead, and (which amongst us are called the) learned languages, make them their study, and pique themselves upon their skill in them. No doubt, those who propose to themselves the learning of any language with this view, and would be critically exact in it, ought carefully to study the grammar of it". Grammar is throughout regarded purely as an instrumental subject and ancillary to language; its formal training value is ignored. Logic and rhetoric, frequently justified for

²⁵ P. 13.

²⁶ Thoughts, § 168.

their value as means of training the mind, are dismissed by Locke with but slight reference, the criterion applied being again the utilitarian – "because of the little advantage young people receive from them"²⁷.

Locke also suggests²⁸ that there is no transfer between ability in Latin and in English; in Latin "the manner of expressing of one's self is so very different from ours, that to be perfect in that would very little improve the purity and facility of his English style".

As did Descartes and Spinoza, Locke follows the fashion of his times in regarding mathematical reasoning as the ideal method of attaining truth, and in doing so makes admissions which might justify the charge of formal training declaring, for example²⁹: "Would you have a man reason well, you must use him to it betimes, exercise his mind in observing the connection of ideas and following them in train. Nothing does this better than Mathematics, which therefore I think should be taught all those who have the time and opportunity, not so much to make them mathematicians as to make them reasonable creatures". All that Locke here implies, it might legitimately be argued, is that "a concept of method" - can be evolved in mathematical training which may be serviceable in certain other departments of mental activity, in which case Locke goes no further than the conclusions of modern experimental investigation on the transfer of training. Whereas, if it is assumed that Locke supports the older view, that the improvement in reasoning resulting from training in mathematical subjects is of advantage in every intellectual sphere irrespective of its nature, then this is wholly at variance with his deductions from other subjects discussed both in the *Thoughts* and in other sections of the Conduct of the Understanding.

Thus, as we have seen, in the *Thoughts* Locke maintains that practice in one phase of memory does not result in improvement in other aspects, that the learning of one language may adversely affect the learning of another, and that training in grammar does not improve the mind in general. In the Conduct of the Understanding a similar conclusion is deduced in respect to habit-formation. The weight of evidence is accordingly against the charge that Locke supports formal

²⁷ § 188.

²⁸ *Ibid.*, § 172.

²⁹ Conduct of the Understanding, p. 20, cf. § vii.

³⁰ See W. G. Sleight, *Educational Values and Methods* (Oxford University Press, 1915.

training and he is representative of the disciplinary view of education; the lapses which we have indicated are such as are likely to be encountered in a writer who does not specifically set himself to avoid the implications of the doctrine.

Locke's position might rather be regarded as pragmatic; "we shall not have reason to complain of the narrowness of our mind, if we will but employ them about what may be of use to us"³¹. In *The Great Thinkers*³², Lodge, paraphrasing Locke's rejection of innate axioms of thought and moral maxims, expresses Locke's attitude in pragmatic terms thus: "it is to experience, to trial-and-error, to the testing of hypothesis by their practical consequences that we look, as the sources of the degree of civilization which humanity has slowly achieved". This pragmatic attitude of Locke is reflected in his emphasis on practical studies, and Newman in *The idea of a University* accuses Locke, "that celebrated philosopher"³³, of having anticipated the Edinburgh reviewers in advocating "that no good could come of a system which is not based upon the principle of utility".

Unlike Milton and Comenius, Locke does not assume that man should be omniscient: "How short so ever their knowledge may come of an universal or perfect comprehension of whatever is, it yet secures their great concernments that they have light enough to lead them to a knowledge of their Maker and the sight of their own duties"³⁴, and in the Introduction to the Essay he says: "Our business here is not to know all things, but those which concern our conduct". In the Thoughts³⁵ it is not tutor's business "to teach them all that is knowable". In his essay "Of Study" he elaborates 36: "The extent of knowledge of things knowable is so vast... that the whole time of our life is not enough to acquaint us with all those things, I will not say which we are capable of knowing, but which it would not be only convenient but very advantageous to know". In accordance with this view Locke formulates the principle which has come to be known as "frequency of use", a principle extensively exploited by modern curriculum makers: "And since it cannot be hoped he [the pupil] should

³¹ Essay Concerning Human Understanding, Introduction.

³² Pp. 185-186

³³ Discourse, VII, "Knowledge and Professional Skill".

³⁴ Essay, Bk. I, ch. i, cf. "out of an affectation of a universal knowledge".

³⁶ Quick's edition of the *Thoughts*, Appendix B.

have time and strength to learn all things, most pains should be taken about that which is most necessary, and that principally looked after which will be of most frequent use to him in the world".

"A sound mind in a sound body is a short but full description of a happy state in this world. He that hath these two, has little more to wish for; and he that wants either of them, will be but little the better for anything else". Such are the opening sentences of the *Thoughts*. Locke disposes first of health education, advocating a hardening régime which is the natural lot of the children of the poor but necessary to give Locke's pupil, who might otherwise become pampered and spoiled some of the advantages of what has been termed "The education of the gutter", 37. Thus Locke recommends 38 that the youth is "to have his shoes made so as to leak water", and he sums up his advice on the physical upbringing of the boy thus³⁹: "Plenty of open air, exercise and sleep, plain diet, no wine or strong drink, and very little or no physic, not too warm and strict clothing, especially the head and feet kept cold, and the feet often used to cold water and exposed to wet". In his chapter on "Physical Education" in Education: Intellectual, Moral and Physical, Herbert Spencer comments on Locke's rigorous régime in the following terms 40: "The common notion about 'hardening' is a grievous delusion. Not a few children are 'hardened' out of the world; and those who survive, permanently suffer either in growth or constitution... The reasoning on which this hardening theory rests is extremely superficial. Wealthy parents, seeing little peasant boys and girls playing about in the open-air only half-clothed, and joining with this fact the general healthiness of laboring people, draw the unwarrantable conclusion that the healthiness is the result of the exposure, and resolve to keep their own offspring scantily covered! It is forgotten that these urchins who gambol upon village-greens are in many respects favourable circumstances – that their lives are spent in almost perpetual play; that they are all day breathing fresh air; and that their systems are not disturbed by over-taxed brains. For aught that appears to the contrary, their good health may be maintained not in

³⁷ Cf. J. Adams, *Modern Developments in Educational Practice* (London: University of London Press, 1922), p. 30.

³⁸ *Thoughts*, § 7.

³⁹ *Ibid.*, § 30.

⁴⁰ Locke's *Thoughts* was among the books heading Spencer's article in *The British Quarterly Review* for January and April 1858.

consequence of, but in spite of, their deficient clothing. This alternative conclusion we believe to be the true one; and that an inevitable detriment results from the loss of animal heat to which they are subject. For when, the constitution being sound enough to bear it, the exposure does produce hardness, it does so at the expense of growth".

In fashioning his ideal type of personality four things, according to Locke, are necessary ⁴¹: virtue, wisdom, breeding and learning.

Wisdom is beyond the reach of children since it implies natural good temper, application of mind and experience⁴².

Of virtue Locke says⁴³: "'Tis virtue then, direct virtue, which is the hard and valuable part to be aimed at in education.... All other considerations and accomplishments should give way and be postponed to this. This is the solid and substantial good [on] which tutors should not only read lectures, and talk of, but the labour and art of education should furnish the mind with, and fasten there, and never cease till the young man had a true relish of it, and placed his strength, his glory, and his pleasure in it". The foundations of virtue are to be laid in religion: "There ought to be imprinted on his mind a true notion of God as of an independent supreme being, author and maker of all things, from Whom we receive all our good, Who loves us, and gives us all things", a confession of faith similar to what Rousseau in the *Emile* later formulates for Sophy.

Breeding is largely a matter of right company: such as his company, such will be his manners⁴⁴. Its aim is to secure "carriage suitable to his rank", and the rule to be observed is: "Not to think meanly of ourselves, and not to think meanly of others"⁴⁵.

Learning Locke puts last, and regards it as the least part o education."This may seem strange in the mouth of a bookish man; and this making usually the chief, if not the only hustle and stir about children, this being almost that alone which is thought on when people talk of education, makes it the greater paradox"⁴⁶

The explanation that he gives in Thoughts Concerning Reading and Study of a Gentleman is that "a gentleman proper calling is the service

⁴¹ *Thoughts*, § 134.

⁴² *Ibid.*, § 140.

⁴³ § 70.

⁴⁴ *Ibid.*, § 145.

⁴⁵ § 94.

⁴⁶ § 147.

of his country, and so is most properly concerned in moral and political knowledge; and thus the studies which more immediately belong to his calling are those which treat of virtue and vices, of civil society and the arts of government, and will take in also law and history".

But if the young gentleman is not to remain "more ignorant than the clerk of our parish", he must learn to read and to write. Various contrivances for learning his letters are described by Locke; after mastering these he is to proceed to reading, the general procedure advocated by Locke being:" Let him never be driven to nor chid for; Cheat him into it if you can, but make it not a business. 'Tis better it be a year later before he can read than that he should get an aversion of learning" After reading comes writing. In dealing with the acquisition of this skill Locke enunciates the principles that if one would do anything well he should not attempt to do two parts of an action at the same time if they can be separated; learning to hold the pen must accordingly be taught independently of learning to form the letters Representational drawing is added not for any aesthetic but merely for its practical value, and at a later stage shorthand is mentioned as an optional subject 50.

In spite of his general pragmatic standpoint Locke cannot evade the issue of the places of languages in the education of his pupil. After English, French is proposed, the reason for its priority over Latin being that it is a living language and can be acquired by the direct method⁵¹. Latin, too, Locke regards as absolutely necessary to a gentleman, but it should, like French, be taught by the direct method and not after the traditional grammatical manner which Locke roundly condemns. No man can pass for a scholar who is ignorant of Greek tongue, Locke admits⁵², but protests he is not considering the education of a professed scholar, but of a gentleman, to whom Latin and French are by every one acknowledged to be necessary. While Latin is looked upon as necessary to a gentleman, it is ridiculous for a boy designed for a trade to spend time on a language for which he will never have any use.

R. Quick, Some thoughts Concerning Education by John Locke, Appendix B.
 Thoughts, § 155.

⁴⁹ Thoughts, § 160.

⁵⁰ *Ibid.*, § 161.

⁵¹ § 162.

⁵² § 195.

Locke is a convinced believer in "English for the English". Care is to be taken when the boy is learning French and Latin, that his English is not neglected 53... "since 'tis English that an English gentleman will have constant use of, that is the language he should chiefly cultivate... I am not here speaking against Greek and Latin; I think they ought to be studied, and the Latin at least understood well by every gentleman. But whatever foreign languages a young man meddles with (and the more he knows the better), that which he should critically study and labour to get a facility, clearness and elegancy to express himself in, should be his own; and to this purpose he should daily be exercised in it" 54

To complete his, Locke, unmindful perhaps of his previous warning regarding the extent of human knowledge and the limitation of the pupil's mind, adds arithmetic, astronomy, geometry, geography, chronology, history, ethics, law, natural philosophy. Other accomplishments include dancing and music, and wrestling is preferred to fencing. One more addition, which Locke recognizes will evoke astonishment, is his recommendation of a trade. "And yet I cannot forbear to say, I would have him learn a trade, a manual trade; nay two or three, but one more particularly... I should propose or rather both these, namely gardening or husbandry in general, and working in wood as a carpenter, joiner or turner, these being fit and healthy recreation for a man of study or business"55. After that Locke did not expect to meet the same opposition in advocating that a young gentleman should learn to keep accounts, "though a science not likely to help a gentleman to get an estate, yet possibly there is not any thing of more use and efficacy to make him preserve the estate he has" ⁵⁶.

The young Englishman's education was rounded off with the grand tour, but Locke regards the usual age, namely, from sixteen to twenty-one, as of all times the least suitable, preferring seven to fourteen as the best age to acquire the correct accent in foreign languages; at this age to a tutor's presence is not resented as it would be by an older pupil.

Locke recognizes the importance of method in education. "Order and constancy are said to make the great difference between one man

⁵³ *Ibid.*, § 163.

⁵⁴ § 189.

⁵⁵ *Ibid.*, §§ 201, 204.

⁵⁶ § 210.

and another: This I am sure, nothing so much clears a learner's way, helps him so much on it, and makes him sensible of this, accustom him to order, and teach him a method in all the applications of his thoughts; shew him wherein he lies, and the advantages of it; acquaint him with the several sorts of it either from general to particulars, or from particulars to what is more general, exercise him in both of them, and make him see in what cases each different method is most proper, and to what ends it best serves"⁵⁷. His own general principle of method he states thus: "He that has found a way how to keep up a child's spirit, easy, active, and free, and yet at the same time to restrain him from many things he has a mind to, and to draw him to things that are uneasy to him; he, I say, that knows how to reconcile these seeming contradictions, has, in my opinion, got the true secret of education".

Locke anticipated the play-way in education. "Children should not have anything like work, or serious, laid on them; neither their minds nor their bodies will bear it",58. And "were matters ordered right, learning anything that should be taught might be made as much a recreation to play as play is to learning". A condition of realizing this fortunate state of affairs is that the task should be begun at the psychological moment, when the pupil is in the right mood for it – "the favourable seasons of aptitude and inclination should be heedfully laid hold of ", 59. It should not be prolonged till exhaustion or aversion sets in: "Care should be taken that what is of advantage to them they should always do with delight; and before they are wearied with one should be timely diverted to some useful employment". In the course of task "masters and teachers should raise no difficulties to their scholars but on the contrary should smooth their way and readily help them forwards where they find them stop"⁶¹. As constant attention is one of the hardest tasks can be required of children, "he that requires their application

⁵⁷ Thoughts, § 195. Cf. F. Bacon, Advancement of Learning, Bk. II "For pedantical knowledge... whereunto appertain divers considerations of great fruits. As first, the turning and seasoning of knowledges as with what to initiate them, and from what for a time to refrain them. Secondly, the consideration where to begin with the easiest and so proceed to more difficult, and on what courses to press the more difficult and then to turn them to the more easy... A third is the application of learning according to the propriety of the wits for there is no defect in the faculties intellectual but seemeth to have a proper cure contained in some studies".

⁵⁸ *Thoughts*, § 149.

⁵⁹ *Ibid.*, § 74.

⁶⁰ § 108.

⁶¹ *Ibid.*, § 167.

should endeavour to make what he proposes as grateful and agreeable as possible, at least he ought to take care not to join any displeasing or frightful idea with it". "The great skill of a teacher is to get and keep the attention of his scholar; whilst he has that, he is sure to advance as fast as the learner's abilities will carry him; and without that, all his bustle and pother will be to little or no purpose. To attain this, he should make the child comprehend (as much as may be) the usefulness of what he teaches him, and let him see, by what he has learnt, that he can do something, which gives him some power and real advantage above others who are ignorant of it. To this he should add sweetness in all his instructions, and by a certain tenderness in his whole carriage make the child sensible that he loves him and designs nothing but his good, the only way to beget love in the child, which will make him hearken to his lessons and relish what he teaches him⁶²".

The aim should be to create in the pupil "a liking and inclination to what you propose to them to be learned and that will engage their industry and application" This, Locke adds, should be no hard matter if children are handled as they should be. Children, too, are to be treated as rational creatures ⁶⁴. Locke explains what he means by reasoning with children ⁶⁵. "I do not intend other but such as is suited to the child's capacity and apprehension".

Rousseau's criticism of Locke in the *New Heloïse*, that he speaks much more of what should be required of children of the means that have to be employed in getting it, is accordingly hardly justified.

The exhortation to educators which might justify us in designating Locke, rather than Rousseau, the father of the child-study movement, has also been quoted in support of the contention that Locke was one of the first to express the guidance point of view⁶⁶: "He that is about

 $^{^{62}}$ § 167.

⁶³ §72.

⁶⁴ § 54.

^{65 § 81.}

⁶⁶ Introduction to Testing and to the Use of Test Results, by Margaret Selover, Agatha Townsend, Robert Jacobs, Arthur E. Traxler (published by Educational Records Bureau, New York, 1950), p. 1. Cf., however, F. Bacon, Of the Advancement of Learning, Bk. II: With regard to the "application of learning according unto the propriety of the wits" Bacon observes that masters ought to attend to it for the guidance of the parents in choosing their son's course of life, and also because a man will advance so much faster in studies for which he has a natural aptitude than in any others.

children should well study their natures and aptitudes, and see by other trials what turn they easily take, and what becomes them; observe what their native stock is, how it may be improved, and what it is fit for; he should consider what they want, whether they be capable of having it wrought into them by industry, and incorporated there by practice; and whether it be worth while to endeavour it. For in many cases, all that we can do, or should aim at, is to make the best of what has given, to prevent the vices and faults to which such a constitution is most inclined, and give it all the advantages it is capable of. Everyone's natural genius should be carried as far as it could, but to attempt the putting another upon him, will be but labour in vain, and what is so plastered on will at best sit but untowardly, and have always hanging to it the ungracefulness of constraint and affection"⁶⁷.

A firm believer in teaching without tears Locke held advanced views on child discipline. "I am very apt to think that great severity of punishment does but very little good, nay, great harm in education; and I believe it will be found that alteris paribus those children who have been most chastised, seldom make the best men" 68. He was strongly opposed to the use of the rod. "The usual lazy and short way by chastisement and the rod which is the only instrument of government that tutors generally know, or ever think of, is the most unfit of any to be used in education" 69. This sort of correction, he adds 70, naturally breeds an aversion to that which 'tis the tutor's business to create a liking to. If it needs be that offences come, then Locke offers advice '1 suggesting the employment of a Corrector after the manner of the Jesuits, bur repeating: "Beating is the worst and therefore the last means to be used in the correction of children and that only in cases of extremity after all gentle ways have been tried and proved unsuccessful".

Although the *Thoughts* was directed to the upbringing of an ordinary gentleman's son, Locke was prepared, if called upon, to advise on the education of the young man's sister, as we should expect from the many expressions in his letters of tender solicitude for Elizabeth Clarke to whom, when little more than a year old, he speaks of in

⁶⁷ *Thoughts*, § 66.

⁶⁸ *Ibid.*, § 43. Cf. § 52.

⁶⁹ § 47.

⁷⁰ §49.

⁷¹ §§ 83-7.

playful terms as his "little mistress" and a little later as "his wife". In a covering letter attached to a fair copy of the early draft of the *Thoughts* sent in 1684 to his friend, Edward Clarke, he evidently contemplated dealing with the education of girls, the last sentence running: "Be therefore both you and your lady as severe as may be in examining these rules, doubt as much as you can of every one of them, and when upon a scrupulous review we have settled this part and supplied what possibly you may find wanting, I shall be ready to talk my mind as fully to Madame concerning her daughters, if she continue to be of the mind that may be worth her patience to hear it" And in the *Thoughts* he explains: "I have said *he* here because the principal aim of my discourse is how a young gentleman should be brought up from his infancy, which in all things will not so perfectly suit the education of daughters though where the difference of sex requires different treatment, 'twill be no hard matter to distinguish'.

⁷³ Thoughts, § 6.

⁷² British Museum, Add. MS. 38777. See Rand, p. 25, note 1.

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia ISSN 2533-1663 (online) Anno XII, n. 13, Ottobre – Dicembre 2020, pp. 119-127

DOCUMENTI

Il Manifesto delle Avanguardie Educative

Introduzione di Angelo Luppi

Le traversie pandemiche di questi mesi hanno imposto alla scuola un utilizzo forzato delle tecnologie su base informatica, (didattica a distanza), ma, nei loro aspetti non emergenziali, esse da tempo agiscono in molteplici Istituti scolastici nel campo della professionalità docente, della modalità di assunzione delle conoscenze e della formazione delle cosiddette abilità e competenze nei percorsi formativi¹.

L'attuale situazione può quindi essere fonte di notevoli equivoci dato che sotto la stessa voce di 'tecnologie digitali utilizzabili a scuola' si calano ispirazioni educative e pratiche didattiche ben diverse fra di loro.

Infatti, l'attuale didattica a distanza (DAD), che allontana la congiunzione fra insegnanti ed alunni, che si disperdono in mille ambienti casalinghi diversi, irrigidendo e polverizzando tutta la relazione educativa e cognitiva, è ben diversa da quelle esperienze di didattica su base informatica, gestite a scuola, che intendono invece creare comunità di lavoro in presenza, dove l'insegnante diviene (o può divenire) ancora più importante di prima.

Una distinzione da non dimenticare nella lettura del documento e dei riferimenti operativi ai quali facciamo riferimento nelle pagine che seguono.

Nell'ambito della *innovazione possibile* e non della emergenza ci è sembrato opportuno riesaminare il *Manifesto delle Avanguardie Educative*, (2014), una proposta che orienta da tempo una iniziativa sostenuta dall'*Indire* e che sul sito Web dedicato narra l'articolarsi nel

¹ Il quadro di riferimento istituzionale degli Istituti scolastici è da tempo orientato all'ampia flessibilità progettuale e didattica assicurata dal Regolamento sull'Autonomia Scolastica (1999).

tempo di questa esperienza che ha finito per coinvolgere oltre mille istituti scolastici, tanto di primo, quanto di secondo ciclo d'istruzione².

Due quindi gli aspetti riferibili a queste documentazioni: l'approccio progettuale del documento e le numerose applicazioni di esso.

Per quanto riguarda l'aspetto programmatico possiamo considerare che ci troviamo di fronte ad una progettazione assai ampia ed articolata, che sembra riprendere con nuova attenzione, sotto l'impatto della possibile digitalizzazione della scuola, diverse idee innovative in molti casi già acquisite e discusse, e talora anche ridimensionate, nel campo della Scienza dell'educazione³.

In quest'ambito il documento progettuale non fa riferimento determinante alla storicizzazione delle sue proposte, ma, con una intitolazione un poco pretenziosa, sotto la veste dichiarata di *innovazione possibile*, sembra porsi, *tout court*, come la soluzione adatta alle attuali necessità evolutive della didattica scolastica.

In realtà, in questo contesto, finiscono anche per emergere due debolezze: quelle della scuola militante, che negli ultimi anni sembra molto apprezzare soprattutto i contributi degli "esperti", forniti ai convegni dalle ditte informatiche per raccontare meraviglie di modernità e quelle di una Scienza dell'educazione che sembra scarsamente attenta a questi movimentarsi di base in atto nelle scuole, (una sorta di riforme locali autopromosse), che peraltro, in molti diversi elementi, sembrerebbero già disegnare alcuni aspetti della scuola del futuro.

Ci sembra opportuno, in questo quadro di sinteticità illustrativa, soprattutto rilevare come nel loro agire concreto, anno per anno, i componenti di *Avanguardie Educative* mostrino di arricchire con varie *Idee*, concettuali ed operative, un loro "mosaico" di attività che mirano a "rivoluzionare l'organizzazione della *Didattica*, del *Tempo* e dello *Spazio* del 'fare scuola'".

² Cfr. sul sito INDIRE: *Avanguardie Educative - Home*, in http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/; ultima consultazione in data 22 ottobre 2020. Nella sezione: *Avanguardie educative*, *infografiche* si trovano i riferimenti alle scuole aderenti, fondatrici o capofila, oppure adottanti singoli aspetti progettuali (le *idee*)), le notizie sul progredire nel tempo dell'esperienza e la mappa della distribuzione nel territorio nazionale di tutte le 1170 scuole partecipi.

³ Questa miscellanea di proposizioni progettuali riprende sostanzialmente diversi aspetti di attivazione partecipata nelle comunità scolastiche, riferimenti a pratiche di scientifizzazione delle procedure di insegnamento ed infine le suggestioni della didattica digitale. Impossibile chiosare in questa sede tutti i vari aspetti positivi o critici; per approfondire, cfr. A. Luppi, *La scuola su misura di Edouard Claparède. Un pensiero educativo moderno*, Roma, Anicia, 2018, pp. 91-104 e 128-136.

Le "idee", specifici quadri progettuali d'attività, sono assai numerose. L'interesse delle scuole sembra soprattutto riguardare l'uso diverso degli spazi scolastici, "spazio flessibile" ed "aule laboratorio disciplinari", una tipologia di lezione articolata su contributi predisposti con l'impegno dei singoli alunni e dialettizzata quali "flipped classroom" o "debate" e infine una attenzione rivolta ad esperienze dedicate a contributi interdisciplinari "Oltre le discipline", oppure ai rapporti "Dentro/Fuori" la scuola⁴.

Fra le idee disponibili, una ci appare nel contesto attuale particolarmente significativa: *il protocollo TEAL*. Quest'ultimo ambito sembra infatti esprimere nel modo più compiuto ed organico un momento di passaggio dal docente "classico", agente in classe in quanto dotato di pensiero colto e professionale ed attivo sulla base di interazioni verbali ed emozionali con gli allievi, anche per il tramite di testi scritti, al docente "tecnologico". In questo caso una nuova configurazione didattica include necessariamente la strumentazione informatica di ricerca, elaborazione e sintesi di contenuti argomentativi o documentali, nonché una diversa e dinamica configurazione delle classi, ove i *devi*ce individuali, gli *schermi comuni* e la *cultura a supporto tecnologico* trovano una loro specifica e determinante utilizzazione⁶.

Prospettive accattivanti, che meriterebbero una diretta e riflessiva (e pure critica, se necessario) considerazione e validazione da parte di una Scienza dell'educazione attenta al presente ed al futuro.

⁴ Cfr. sul sito INDIRE, *Avanguardie Educative*. *Le idee del Movimento Avanguardie Educative*, http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/le-idee, ultima consultazione in data 22 ottobre 2020.

⁵ Cfr. in particolare un testo, anche disponibile in pdf sul sito, che desidera questa attribuzione: L. Cinganotto, S. Panzavolta et al. (a cura di), "Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "TEAL (Tecnologie per l'apprendimento attivo)", versione 1.0 [2015-2016], Firenze, Indire 2016.

⁶ "Il protocollo TEAL prevede un'aula con postazione centrale per il docente; attorno alla postazione sono disposti alcuni tavoli rotondi che ospitano gruppi di studenti in numero dispari. L'aula è dotata di alcuni punti di proiezione sulle pareti ad uso dei gruppi di studenti. Per favorire l'istruzione tra pari, i gruppi sono costituiti da componenti con diversi livelli di competenze e di conoscenze. Il docente introduce l'argomento con domande, esercizi e rappresentazioni grafiche. Poi ogni gruppo lavora in maniera collaborativa e attiva con l'ausilio di un device per raccogliere informazioni e dati ed effettuare esperimenti o verifiche"; sito INDIRE: *Teal (Tecnologie per l'apprendimento attivo)*, cit.

Il Manifesto

Le Avanguardie educative sono un Movimento di innovazione che porta a sistema le esperienze più significative di trasformazione del modello organizzativo e didattico della scuola.

Un Movimento aperto alla partecipazione di tutte le scuole italiane che lavorano ogni giorno per tra-sformare un modello di scuola non più adeguato alla nuova generazione di studenti digitali e disallineato dalla società della conoscenza.

Il Movimento intende utilizzare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per cambiare gli ambienti di apprendimento e offrire e alimentare una «Galleria delle Idee» che nasce dall'esperienza delle scuole, ognuna delle quali rappresenta la tessera di un mosaico che mira a rivoluzionare l'organizzazione della didattica, del tempo e dello spazio del "fare scuola".

Il Movimento è nato dall'iniziativa congiunta di Indire, l'Istituto che fin dalla propria nascita nel 1925 si è occupato di innovazione educativa, e di un primo gruppo di scuole che hanno sperimentato una o più delle Idee alla base del Movimento.

Un Movimento che offrirà – alle scuole impegnate nella trasformazione radicale del modello educati-vo nelle sue varie dimensioni – la possibilità di alimentare la «Galleria delle Idee» e di partecipare alle iniziative previste su ciascuna delle proposte.

Il Movimento delle Avanguardie si collegherà a tutti i gruppi di insegnanti, reti di scuole italiane ed internazionali esistenti che operano nella stessa direzione, e promuoverà ogni anno, a partire dal 2015, un'iniziativa nazionale sull'innovazione.

I sette orizzonti di Avanguardie educative per:

1-Trasformare il modello trasmissivo della scuola; 2-Sfruttare le opportunità offerte dalle Ict e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare; 3-Creare nuovi spazi per l'apprendimento; 4-Riorganizzare il tempo del fare scuola: 5-Riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza; 6-Investire sul "capitale umano" ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuo-

la/azienda, ecc.); 7-Promuovere l'innovazione perché sia sostenibile e trasferibile

1. Trasformare il modello trasmissivo della scuola

Un modello esclusivamente basato sulla trasmissione delle conoscenze "dalla cattedra" è un modello ormai anacronistico: oggi esistono nuovi e più coinvolgenti modi di fare lezione. L'insegnante che trasforma la lezione in una grande e continua attività laboratoriale, di cui è regista e facilitatore dei processi cognitivi, anche grazie all'utilizzo delle ICT; che lascia spazio alla didattica collaborativa e inclusiva, al brainstorming, alla ricerca, all'insegnamento tra pari; che diviene il riferimento fondamentale per il singolo e per il gruppo, guidando lo studente attraverso processi di ricerca e acquisizione di conoscenze e competenze che implicano tempi e modi diversi di impostare il rapporto docente/studente.

È attraverso l'apprendimento attivo – che sfrutta materiali d'apprendimento aperti e riutilizzabili, simulazioni, esperimenti hands-on, giochi didattici, e così via – che s'impara. Facendo e sbagliando. Una scuola che supera il modello trasmissivo e adotta modelli aperti di didattica attiva mette lo studente in situazioni di apprendimento continuo che gli permettono di argomentare il proprio ragionamento, di correggerlo strada facendo, di presentarlo agli altri.

2. Sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare, apprendere e valutare

La pratica educativa deve tener conto delle opportunità offerte dalle nuove tecnologie e dei cambia-menti richiesti dalla società della conoscenza. L'utilizzo ragionato delle risorse e degli strumenti digitali potenzia, arricchisce e integra l'attività didattica, "muove" la classe, motiva e coinvolge gli studenti, stimola la partecipazione e l'apprendimento attivo, contribuisce allo sviluppo delle competenze trasversali.

Le ICT, per le Avanguardie educative, non sono né ospiti sgraditi né protagonisti. Sono solo i nuovi mezzi con cui è possibile personalizzare i percorsi di apprendimento, rappresentare la conoscenza, ampliare gli orizzonti e le fonti del sapere, condividere e comunicare, sempre e ovunque (mobile learning). Le ICT permettono il nascere di nuove metodologie cooperative di scrittura, lettura e osservazione dei fenomeni; consentono la rappresentazione dei concetti avvalendosi di ambienti di simulazione, di giochi educativi, di applicazioni e software disciplinari. Le ICT riducono le distanze aprendo nuovi spa-zi virtuali di comunicazione – cloud, mondi virtuali, Internet of Things – riconnettendo luoghi, magari geograficamente isolati, e attori del sistema scuola: dalle imprese agli enti locali, dalle associazioni alle fondazioni.

3. Creare nuovi spazi per l'apprendimento

La fluidità dei processi comunicativi innescati dalle ICT si scontra con ambienti fisici non più in grado di rispondere a contesti educativi in continua evoluzione, e impone un graduale ripensamento degli spazi e dei luoghi che preveda soluzioni flessibili, polifunzionali, modulari e facilmente configurabili in base all'attività svolta, e in grado di soddisfare contesti sempre diversi. Spazi così concepiti favoriscono il coinvolgimento e l'esplorazione attiva dello studente, i legami cooperativi e lo "star bene a scuola". Condizioni in-dispensabili, queste, per promuovere una partecipazione consapevole al progetto educativo e innalzare la performance degli studenti.

Non solo "ridisegnare" un'aula finora pensata per una didattica erogativa e frontale, ma prevedere an-che spazi diversificati per condividere eventi e presentazioni in plenaria; luoghi per attività non strutturate e per l'apprendimento individuale/informale che favoriscano la condivisione delle informazioni e stimolino lo sviluppo delle capacità comunicative; ambienti "da vivere" e in cui restare anche oltre l'orario di lezione, destinati ad attività extracurricolari come teatro, gruppi di studio, corsi di formazione per docenti, studenti e genitori, in accordo con enti locali, imprese, associazioni sportive e culturali del territorio, servizi sociali, ecc.

L'aula è ancora uno spazio pensato per interventi frontali, ma è anche il luogo in cui l'insegnante può muoversi liberamente e interagire in forma più esplicita e diretta con i suoi studenti. I diversi momenti didattici richiedono nuovi setting che sono alla base di una differente idea di edificio scolastico che deve essere in grado di garantire l'integrazione, la complementarità e l'interoperabilità dei suoi spazi. Una scuola d'avanguardia nasce da un nuovo modello di apprendimento e di funzionamento interno, nel quale la centralità dell'aula viene superata.

Una scuola d'avanguardia rende duttili i suoi ambienti affinché vi siano spazi sempre abitabili dalla comunità scolastica per lo svolgimento di attività didattiche, per la fruizione di servizi, per usi anche di tipo informale; spazi dove lo scambio di informazioni avviene in modo non strutturato, dove lo studente può studiare da solo o in piccoli gruppi, dove può approfondire alcuni argomenti con l'insegnante, ripassare, rilassarsi. Una scuola d'avanguardia si apre all'esterno e diventa baricentro e luogo di riferimento per la comunità locale: aumentando la vivibilità dei suoi spazi, diventa un civic center in grado di fare da volano alle esigenze della cittadinanza e di dare impulso e sviluppo a istanze culturali, formative e sociali.

4. Riorganizzare il tempo del fare scuola

Il modello di scuola che conosciamo è ormai divenuto tema di ripensamento globale. Il ripensamento comprende sia la configurazione sia la gestione del tempo dell'apprendimento. Il superamento di steccati rigidi come il calendario scolastico, l'orario delle lezioni e la parcellizzazione delle discipline in unità temporali minime distribuite nell'arco dell'intero anno scolastico può avvenire tenendo conto: della necessità di una razionalizzazione e ottimizza-zione delle risorse; di una programmazione didattica articolata in segmenti, unità e moduli formativi; dell'affermarsi delle ICT e delle loro applicazioni in ambito formativo che favorisce la creazione di nuovi tempi e modalità di apprendimento.

5. Riconnettere i saperi della scuola e i saperi della società della conoscenza

L'espansione di Internet ha reso la conoscenza accessibile in modo diffuso. Non solo il patrimonio di fatti e nozioni – una volta monopolio esclusivo di saggi ed esperti – oggi è aperto alla comunità e ai cittadini, ma la società contemporanea valorizza competenze nuove, difficilmente codificabili nella sola forma testuale e nella struttura sequenziale del libro di testo.

Competenze chiave, competenze trasversali, soft skill, 21st Century Skill sono solo alcuni dei modi con cui si è cercato di codificare una serie di competenze richieste per svolgere una professione ed esercitare una cittadinanza attiva nella società della conoscenza. Tali com-

petenze sono richieste da istituzioni, aziende e dal vivere sociale e rappresenta-no un curricolo trasversale implicito che compare ancora solo marginalmente nei documenti guida della scuola italiana. Si tratta di competenze che non sono legate a una disciplina in particolare, ma il cui sviluppo è legato a una modalità di apprendere e operare in stretta connessione con la realtà circostante.

Una scuola aperta all'evoluzione dei saperi e dei metodi è in grado di cogliere e accogliere il cambiamento, permettendo alla propria comunità di modernizzare il servizio scolastico in sinergia con le richieste del territorio. Una scuola aperta è in grado di cogliere le opportunità offerte dalla dimensione internazionale dell'innovazione. Progetti e iniziative promosse dall'Europa sono occasioni per sviluppare il cambiamento: European Schoolnet, Erasmus+, eTwin-ning sono solo alcuni dei punti di riferimento per l'internazionalizzazione della scuola.

6. Investire sul "capitale umano" ripensando i rapporti (dentro/fuori, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, scuola/azienda, ecc.)

Negli ultimi decenni abbiamo assistito a una "rivoluzione copernicana" sviluppata su più livelli: di fronte all'apertura dei saperi all'accessibilità della Rete, la scuola, un tempo unico avamposto del sa-pere, si è trovata a dover operare in un contesto ben più articolato in cui altre agenzie e luoghi di apprendimento promuovevano lo sviluppo di conoscenze formali e informali spendibili nel mondo del lavoro.

Una scuola d'avanguardia è in grado di individuare – nel territorio, nell'associazionismo, nelle imprese e nei luoghi informali – le occasioni per mettersi in discussione in un'ottica di miglioramento, per arricchire il proprio servizio attraverso un'innovazione continua che garantisca la qualità del sistema educativo. Una scuola aperta all'esterno instaura un percorso di cambiamento basato sul dialogo e sul confronto reciproco.

L'Europa sostiene l'apprendimento per tutto l'arco della vita mettendo al centro l'individuo e la sua capacità di sfruttare tutte le occasioni possibili per accrescere il suo sapere. La conoscenza è il bene primario della nostra società, ed è una conquista del singolo che nella scuola "impara a imparare" e può così affrontare tutto il percorso della vita facendo fronte ai problemi e alle incertezze che la globalizzazione porta con sé. La valorizzazione del capitale umano (standardizzazione/creatività, uniformità/individualizzazione, inclusione/diversità, insegnamento frontale/apprendimento tra pari, chiusura/apertura) permette di trasformare il cambiamento da minaccia in risorsa e consente agli insegnanti di sentirsi sempre più "registi" di modelli di didattica attiva che sfruttano le potenzialità delle ICT.

7. Promuovere l'innovazione perché sia sostenibile e trasferibile

Obiettivo delle scuole d'avanguardia è individuare l'innovazione, connotarla e declinarla affinché sia concretamente praticabile, sostenibile e trasferibile ad altre realtà che ne abbiano i presupposti. Molto spesso l'innovazione è il risultato dell'eccezionalità di una persona o di un contesto che produce un'alchimia unica e irripetibile e che genera un cambiamento difficilmente estrapolabile dalla sua condizione d'origine. Lo sforzo è dunque quello di rendere riproducibile quell' unicità radicata nel territorio, affinché possa diventare scalabile. È necessaria una semplificazione che focalizzi gli elementi chiave in modo da produrre il passaggio dall'esperienza al modello, perché possa declinarsi in un contesto che abbia i presupposti adeguati, producendo risultati analoghi.

La sostenibilità è un carattere fondamentale dell'innovazione. L'innovazione non si nutre dell'eccezionalità di una situazione. Mette radici profonde solo se può avvalersi delle risorse del territorio sfruttando le opportunità offerte dall'autonomia scolastica.

Un'innovazione è trasferibile se può essere trapiantata in un ambiente diverso da quello in cui è nata. Se trova il contesto adatto è come una pianta: mette radici, diventa albero e produce frutti che si nutrono del nuovo terreno.

Genova, 6 novembre 2014;

firmano: Indire e 22 Istituti Scolastici

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia ISSN 2533-1663 (online) Anno XII, n. 13, ottobre – dicembre 2020, pp. 127-128

Ricordando Gianni Rodari

La scuola pubblica

Fin dai tempi della scuola materna, siamo andati in caccia della scuola giusta, della maestra giusta. Abbiamo fatto, posso dirlo?, "carte false", pur di procurare a nostra figlia una certa scuola: quella che ci permettesse di fare 'fronte unico' con la maestra, di lavorare insieme nella stessa direzione, senza disfare l'uno il lavoro dell'altro. Per la scuola elementare, sarebbe quasi un romanzo raccontare come abbiamo agito. Il fatto essenziale mi pare quello di aver avuto una strategia. Avevamo bisogno di una scuola moderna, non dogmatica, non intollerante, aperta; una scuola in cui i bambini contassero più dei registri, il loro lavoro più dei voti con cui la legge fa obbligo di classificarli, la loro comunità più delle loro piccole competizioni, la loro sincerità più dell'ortografia, la loro libertà più dello schema imposto dall'alto. L'abbiamo cercata e trovata. Per anni abbiamo visto crescere nostra figlia, tra casa e scuola, proprio come avevamo desiderato che crescesse: sincera, attiva, amica di tutti, capace di avere opinioni e di difenderle; anche dura, dove e quando occorre cercare la durezza, per non costruire sulla sabbia. Un miracolo? Bene, noi abbiamo trovato questo miracolo nella scuola di tutti, nella scuola di Stato. La media, vedremo, sarà quel che sarà. Ma quegli anni conteranno per sempre. Del resto, anche per la media, non siamo mica rimasti con le mani in mano. Ci siamo messi, un gruppo di genitori, decisi a far restare insieme i nostri figli anche dopo la quinta, in cerca della scuola giusta: non troppo lontana dalle abitazioni (Roma è sterminata!), disposta ad accoglierli in blocco, come una comunità già costruita, non come atomi disgregati; disposta a tener conto della loro storia passata, a costruire su quella, non sul vuoto dei programmi e dei regolamenti. Così, siamo andati da un preside. Mancavano mesi all'apertura delle scuole, i bambini non avevano ancora fatto l'esame di quinta. Ci rendevamo conto che la nostra richiesta era, a dir poco, insolita. Siamo stati ascoltati con attenzione, con intelligenza. Una scuola pubblica ha fatto una classe apposta per noi. Un altro miracolo? Questa volta no. Questa volta debbo precisare la lezione che ricavo dall'esperienza: si ottiene di più, per il proprio figlio, si ottiene il meglio, per lui (il meglio possibile...) se non si agisce soli, se i genitori si alleano, se ognuno di noi si sente padre... di un gruppo, se supera l'egoismo della paternità (della maternità) per far qualcosa che contribuisca a creare una responsabilità collettiva della società adulta nei confronti della società bambina.

G. Rodari. *Pensieri per genitori*, Roma, Edizioni D. O. GE (Coordinamento Genitori Democratici, 1996, pp. 17-20

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia, ISSN 2533-1663 (online) Anno XIII, n.13, ottobre-dicembre 2020, pp. 129-149

NOTIZIE, RECENSIONI E SEGNALAZIONI

A. Chambers, L'età sospesa. Dalla letteratura Young Adult alla Youth Fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile, tr. it. a cura di Gabriella Zecchini, Modena, EquiLibri, 2020, pp. 235, €17,00

Aidan Chambers, oggi ottantacinquenne, è tra i più affermati scrittori per giovani lettori e non solo, nel Regno Unito, dove è nato e vive, tanto che alcune sue opere sono state anche trasposte in film. Non solo: ha anche ricevuto numerosi premi (tra cui l'Hans Christian Andersen) e dal 2009 fa parte della Royal Society of Literature. La casa editrice modenese EquiLibri ha già presentato ai lettori italiani altri libri di Chambers, che riflette sul suo lavoro ed è impegnato anche sul fronte della saggistica. Questa ultima sua fatica, pubblicata in lingua originale nel 2019, va detto subito, è un contributo particolarmente interessante e suggestivo per chi si occupa della cosiddetta letteratura per giovani lettori.

Il saggio si presenta come una sorta di autobiografia che sfocia, tuttavia, in breve in una riflessione molto articolata sul mestiere dello scrittore e, in particolare, di quello scrittore, come Chambers stesso, che si sceglie un *target* di riferimento.

Il volume è articolato in maniera chiara e precisa: dopo la premessa, seguono tre capitoli ("Per una storia della letteratura giovanile", "Gioventù e Youth Fiction: di che cosa stiamo parlando?" e "Strategie narrative") e una conclusione. Il tutto è completato da un'intervista all'autore, condotta da Deborah Cogan Thacker, docente universitaria e studiosa di letteratura per l'infanzia, nella quale Chambers riepiloga quanto nel testo ha illustrato con esempi e riferimenti letterari.

Di fatto, il saggio è piuttosto compatto, perché si svolge intorno ad un tema unitario che analizza ed articola, partendo dall'esperienza personale di Chambers, ovverosia quali sono i caratteri portanti del mestiere di scrittore.

Dopo un inizio pienamente autobiografico, Chambers si addentra

nel tema.

Insegnante, prima che scrittore, Chambers si è reso ben presto conto del cortocircuito tra i suoi alunni e le letture, che egli propone loro: sono in gioco interessi vitali, esperienze e linguaggio, che non sempre incontrano non tanto i gusti quanto la capacità di interagire e di lasciarsi contagiare emotivamente da quanto essi leggono. Per questo motivo, Chambers esce allo scoperto, ossia fa della sua "vocazione" (prima solo allo stato embrionale) per la scrittura un mestiere.

In questo modo, egli presenta alcuni spunti suggestivi: 1. quale è la preparazione corretta per rispondere all'esigenza di rivolgersi ad un pubblico adolescente, non scrivendo *per* loro, ma *di* loro e *su* di loro; 2. quali autori classici o moderni hanno rappresentato, almeno per Chambers, un riferimento, un esempio e perfino una fonte di ispirazione; 3. quale è il rapporto che uno scrittore pensa opportuno instaurare con il suo lettore, ovviamente, in questo caso particolare, fruendo e addirittura sfruttando tecniche narratologiche, figure retoriche e artifici lessicali.

In sintesi, si può dire che il modello di scrittore che Chambers definisce e disegna in queste pagine deve avere competenze variegate: infatti, deve affidarsi alla psicologia ed alle neuroscienze per conoscere bene caratteri, problemi, difficoltà e comportamenti dei soggetti di cui vuole parlare e da cui vuole essere capito; inoltre deve, personalmente, essere un lettore ostinato ed attento non solo per irrobustire il suo bagaglio culturale, ma per cogliere nei maestri, se così si può dire, segni, forme, allusioni su cui lavorare; infine deve avere competenze tecnico-narrative, che solo la cultura e la lettura, unitamente alla curiosità ed alla sensibilità personali, possono affinare e rendere efficaci.

Per documentare quanto teorizza, Chambers si affida a molti riferimenti tratti dai suoi testi più famosi, come, ad esempio, *Breaktime* o *Danza sulla mia tomba* (tra l'altro entrambi disponibili nella versione italiana di Giorgia Grilli per i tipi della Rizzoli), in cui l'autore affronta temi anche spinosi e delicati, quali l'iniziazione sessuale, l'amore o l'omosessualità. E contemporaneamente, traccia in maniera evidente una rete di riferimenti culturali, a cui si richiama di continuo: da un lato, lavori di psicologia e, dall'altro, una serie di temi filosofici e letterari: si va da Ricœur e Gadamer a Goethe, da Radiguet a Sartre, da Shakespeare a Barthes, da Mark Twain a Salinger da Umberto Eco a Genette, senza dimenticare la Alcott o la Sagan. E mi fermo a questi esempi perché quasi ogni pagina è un invito a leggere e meditare qual-

che autore o qualche opera esemplare.

Alla base dell'intero discorso stanno due affermazioni, che vengono esplicitate in due punti diversi del saggio, ma che lo percorrono tutto implicitamente: la prima è anch'essa in qualche modo autobiografica, la seconda è generale.

La prima rimanda all'esperienza della scrittura, che Chambers definisce un'attività "compulsiva" e perfino "nevrotica", perché "gli autori spesso sentono di non avere scelta su ciò che fanno e persino sui libri che scrivono. E, se sono come me, si ammalano se non scrivono qualcosa che abbia un qualche valore per loro" (p. 130).

La seconda rimanda all'idea della narrazione come mezzo per creare "esistenze" e, quindi, al valore della parola non solo come strumento comunicativo, ma come creatrice di senso e di significato. Si legge, infatti, che "fino a quando non abbiamo riformulato le nostre vite in forma narrativa, non simo in grado di contemplare e trovare il significato delle esperienze che abbiamo vissuto. Fino ad allora rimangono nel regno della conoscenza istintiva. Solo trasformando la materia prima della nostra vita in una storia ... possiamo rielaborare in modo creativo la nostra conoscenza istintiva, riuscendo a darle un significato" (p. 181).

Si tratta, dunque, di un saggio suggestivo, da cui emergono due aspetti su cui voglio soffermarmi in conclusione di recensione.

Il primo è l'insistenza di Chambers sulla definizione di Young Fiction, a cui egli aderisce e che giudica del tutto diversa da quella che va sotto il nome di letteratura per Young Adult, che oggi va tanto di moda e che ha una suo specifico e florido mercato, perché questa è confezionata per un pubblico giovane, ma non è costruita sui giovani e le urgenze dell'età "sospesa", che gli inglesi chiamano efficacemente age between. Questa ulteriore settorializzazione della letteratura non mi convince: ho scritto a più riprese sull'unicità dell'espressione narrativa tanto da non dovervi insistere oltre. Indipendentemente dal pubblico cui decide di rivolgersi o delle trame che costruisce, lo scrittore è e resta tale senza aggettivi o specificazioni ulteriori. Ma lo stesso Chambers, mentre difende il genere letterario, in cui si arruola, non può fare a meno di riconoscere, con le sue citazioni, i suoi richiami, mettendo accanto la Alcott a Joyce, i gialli e Mark Twain, parlando di canoni e sotto-canoni, sembra accettare questa visione complessa ed unitaria tanto che ad un certo punto, non senza contraddizione con l'assunto di partenza, afferma che è suo intento non scrivere solo per un pubblico di teenagers, ma di scrivere "storie focalizzate su personaggi adolescenti con le quali ... suscitare interesse sia negli adulti sia nei giovani lettori" (p. 129).

Il secondo aspetto mi pare di capitale importanza e rafforza l'idea dell'unicità dell'espressione narrativa: si tratta dell'insistenza di Chambers sulla necessità, per lo scrittore, di una solida e sempre alimentata preparazione culturale e della padronanza dell'apparato tecnico (struttura narrativa, simboli, metafore, lettore implicito, narratore onnisciente e così via). Sebbene parli della sua "vocazione" narrativa, Chambers non ricorre mai a termini come "talento" o "ispirazione", ma batte sempre sul tasto del "mestiere" dello scrittore. È, questa una lezione da non dimenticare: dovrebbe essere superfluo ricordarlo, ma, sfortunatamente, in un'epoca come la nostra, dominata da pressappochismo e superficialità, non sempre si ricorda, per dirla con Hemingway (un premio Nobel!) che un'opera d'arte deve all'ispirazione solo l'uno per cento, mentre il 99 per cento è sudore. (Luciana Bellatalla).

M. D'Alema, Grande è la confusione sotto il cielo. Riflessioni sulla crisi dell'ordine mondiale, Roma, Donzelli editore, 2020, pp. 160, € 13,00

Con la fine dell'ultima guerra fredda gli Stati Uniti si affermarono come potenza egemone e si fecero promotori di un processo di espansione del modo di produzione capitalistico senza precedenti. Oggi lo schieramento occidentale a guida statunitense versa in una profonda crisi, non solo perché messo in discussione da nuovi attori internazionali ma anche per le crescenti tensioni e divisioni presenti al suo interno.

Tutto questo mentre Russia e Cina vanno assumendo un ruolo chiave sulla scena mondiale e la rivalità tra Washington e Pechino cresce.

In questo quadro assistiamo ad un indebolimento delle organizzazioni multilaterali, fondamentali perché le potenze medie e piccole possano avere voce nel processo decisionale globale ma anche per affrontare i conflitti che interessano tante aree del mondo.

Ebbene, il saggio di Massimo D'Alema, in parte frutto di alcune lezioni svolte dall'autore presso l'Università Link Campus tra il marzo e il maggio 2019, prende atto dell'ormai limitata capacità degli organismi politici e delle istituzioni sovranazionali di prevenire e regolare i conflitti bellici e le tensioni economiche. A partire, quindi, dalla crisi

dell'ordine internazionale e dalla sua genesi, lo scritto si sofferma sulla condotta delle classi dirigenti occidentali e formula delle indicazioni, per l'autore, utili a ricostruire un sistema di relazioni e di cooperazione internazionale (cfr. p. 7).

Prima di entrare nel merito dei temi citati, D'Alema si occupa, con un saggio introduttivo, della crisi pandemica del 2020, che offre motivi di riflessione sulla globalizzazione ad egemonia neoliberista che negli ultimi vent'anni ha prodotto una atomizzazione della società, smantellando i sistemi di protezione sociale, disgregando i corpi intermedi, lacerando le comunità e le relazioni sociali.

Un processo a cui in verità ha contribuito parte considerevole della sinistra di governo europea che ha fatto del blairismo la propria bandiera. Non hanno fatto eccezione le forze politiche progressiste italiane, di cui D'Alema è stato ed è uno degli esponenti più autorevoli.

Oggi invece, scrive l'autore, "la bufera del corona virus" ha reso evidente la necessità di un forte ed efficiente sistema di servizi pubblici, di cui lo stesso capitalismo sembra non poter fare a meno (cfr. pp. 16-17). Ne consegue la necessità di cambiare radicalmente l'impostazione politica e culturale che ha orientato finora l'azione dell'Unione europea, mettendo al centro dell'agenda, questa volta, le persone, l'ambiente e non semplicemente le imprese. Un impegno a cui è necessario affiancare la ricerca di un nuovo quadro di relazioni internazionali, il precedente, già fragile, è stato messo in crisi definitivamente dalle scelte dell'amministrazione Trump che hanno favorito le forze più oltranziste e fondamentaliste.

D'Alema fa riferimento a decisioni come quella di ritirare gli Usa dall'Accordo sul nucleare iraniano, alla proposta di realizzare uno Stato - ghetto palestinese sotto il controllo militare di Gerusalemme, all'abbandono del Kurdistan siriano in mano alla Turchia.

Tutto questo mentre nel Mediterraneo e in Medio Oriente, epicentri di antiche tensioni e di vecchi conflitti, cresce il ruolo della Russia e si vanno affermando potenze regionale come l'Iran e la Turchia.

A distanza di alcuni secoli dallo slittamento dei grandi traffici verso l'Atlantico prima e il Pacifico dopo, il Mediterraneo è tornato ad avere particolare rilevanza negli equilibri mondiali.

In primo luogo, passa per l'"antico mare" la frontiera tra la vecchia e ricca Europa e un'Africa interessata da una prorompente crescita demografica e attraversata da mille contraddizioni sociali e politiche.

L'Africa, a cui D'Alema dedica un capitolo del suo saggio, si avvia

a contenere il 20% dell'umanità, un continente vecchio e ricco come quello europeo, sottolinea l'autore, dovrebbe vedere in questa crescita demografica un'opportunità e non una minaccia, considerando, inoltre, che ad emigrare verso l'Europa, oltre i profughi di guerra e i perseguitati politici, sono giovani molto spesso forniti di una preparazione culturale e professionale, per effetto della scolarizzazione che negli ultimi quindici anni ha interessato molte aree del continente. A tale D'Alema sostiene la necessità proposito di dell'immigrazione volta a favorire un flusso organizzato di giovani verso l'Europa, creando le condizioni perché dopo possano anche tornare nei paesi di origine, ricorrendo a forme di cooperazione con i paesi di provenienza.

Si tratta di fare dell'immigrazione una risorsa di sviluppo tanto per il paese di accoglienza quanto per quello di origine, togliendo così spazio alla gestione disorganizzata e criminale di un fenomeno che ha un carattere epocale (cfr. pp. 136-137).

Riprendendo la questione del Mediterraneo, D'Alema sottolinea che è tornato ad essere una grande via commerciale che va dall'Asia all'Occidente, così come continua ad essere centro di aspri conflitti che hanno prodotto catastrofi umanitarie.

Sotto il tallone delle *élites* dei paesi arabi e nordafricani, di regimi per lo più corrotti e autoritari, sostenuti da paesi e forze economiche occidentali, è emerso un Islam politico che si è espresso attraverso il fondamentalismo, accolto spesso da un ampio consenso determinato dal timore di una omologazione ai valori occidentali, e grazie alla realizzazione di forme di solidarietà sociale è stato in grado di radicarsi nelle fasce popolari.

Motivi per i quali il progetto, soprattutto statunitense, di una possibile espansione della civiltà e della democrazia occidentale nei paesi arabi si è dimostrato illusorio.

La primavera araba non ha prodotto l'avanzamento della democrazia ma ha visto l'affermarsi soprattutto di movimenti islamisti, mentre permane irrisolta la questione palestinese; aggravata dalla volontà della classe dirigente israeliana di assegnare l'amministrazione di alcune aree interne ad Israele all'autorità palestinese ma sotto il controllo militare israeliano. Il che non farebbe che aggravare il conflitto tra i due popoli ed alimentare un profondo sentimento antiebraico e antioccidentale.

Le gravi tensioni in Medio Oriente e non solo, le questioni ambien-

tali, i temi della cooperazione economica e commerciale, il governo dei flussi migratori richiedono accordi in grado di garantire la *governance* internazionale. Fondamentale per colmare il *gap* tra il carattere globale dell'economia e quello nazionale della politica che, per D'Alema, è una delle ragioni dell'enorme concentrazione di ricchezza e di potere nelle mani di una ristretta oligarchia.

Ciò impone, per l'autore, alle forze democratiche, anche a quelle d'oltre Atlantico, di operare nel senso della ricostruzione di un nuovo sistema di relazioni politiche ed economiche, nella consapevolezza che solo un dialogo con l'Oriente può consentire la realizzazione di un inedito equilibrio mondiale che tenga conto dell'affermazione delle nuove potenze economiche e politiche.

Un equilibrio di potenze necessario a garantire una spartizione consensuale del mercato mondiale, il che richiede un governo dei conflitti e delle tensioni che ostacolano la realizzazione di un quadro "armonioso" dei rapporti politici ed economico-commerciali.

La crisi demografica, l'invecchiamento della popolazione e il calo della ricchezza prodotta rendono visibile il declino dell'Europa e dell'Occidente in generale. Tutto questo mentre Russia e Cina sono ritornate protagoniste sulla scena mondiale, la prima è la più grande potenza militare dopo gli Usa ma la sua forza economica è rappresentata dalla enorme disponibilità di materie prime, in particolare di petrolio e gas. Diversamente il balzo in avanti cine10.se ha consentito al paese asiatico di affermarsi come grande potenza industriale, una sorta di "fabbrica del mondo" che negli ultimi anni, sotto la direzione di Xi Jinping, ha assunto la leadership sul terreno dell'innovazione e della ricerca scientifica entrando in competizione diretta con gli Usa. Il che lascia intravedere, ad avviso di chi scrive, nuove tensioni tra i due paesi, indipendentemente dall'amministrazione che guiderà nei prossimi anni gli Usa.

Per D'Alema sarebbe un grave errore riproporre uno scenario di guerra fredda, spingere Russia e Cina a coalizzarsi, a mettere insieme l'apparato tecnologico industriale del grande paese orientale e le enormi risorse energetiche russe.

Il mondo occidentale dovrebbe prendere atto del nuovo pluralismo, delle forze in campo e riconoscere che non può più "garantire quel ruolo di pilastro dell'ordine mondiale che ha svolto negli ultimi secoli e che un nuovo quadro di *governance* multilaterale può nascere solo nel dialogo paritario con i grandi soggetti che emergono o ritornano

protagonisti della scena mondiale" (p. 144).

Quindi si tratta di ricostruire una relazione equilibrata con la Russia, necessaria per disinnescare i conflitti in corso, a cominciare da quelli in Medio Oriente, e per promuovere la distensione e la cooperazione (cfr. p. 144). Volgendo poi lo sguardo ad Oriente l'attenzione va posta sulla Cina e sul ruolo che quel paese va assumendo in ambito economico e politico.

La Cina, scrive D'Alema nelle ultime pagine, "si presenta nel mondo soprattutto come portatrice di quella idea di armonia che ha radici in una tradizione millenaria", capace di controbilanciare le contraddizioni e i conflitti innescati da un impetuoso sviluppo capitalistico. Ciò che manca "nel messaggio cinese e ne limita l'universalità è l'assenza di un riferimento forte al valore della libertà" e alla "centralità della persona". Ciò rende evidente che l'"equilibrio internazionale non potrà ricostruirsi intorno all'egemonia esclusiva di questa grande potenza" (p. 149); all'Occidente e soprattutto all'Europa spetta il compito di riproporre i valori della democrazia, del rispetto dei diritti umani, forti di una cultura in grado di contribuire alla "civilizzazione della globalizzazione" (pp. 76-77).

Un compito che può essere assunto da una "leadership mondiale illuminata" (p. 40), consapevole della irriducibile pluralità dell'esistente e impegnata a ristabilire "il primato della politica democratica", cioè di una "politica capace di riformare il capitalismo e di vincolarne la crescita alla necessità di preservare l'ambiente naturale e ... di garantire un ragionevole grado di coesione sociale" (p. 150).

Obiettivi di complessa realizzazione, ovviamente, che incontrano enormi ostacoli che hanno a che fare con le dinamiche espansioniste che presiedono l'azione politica delle maggiori potenze, compresa la Cina.

A tale proposito particolarmente rilevante è lo stato del "continente nero". L'Africa, come d'altra parte ricorda D'Alema, possiede solo circa il 3% della ricchezza mondiale, una condizione su cui ha pesato in modo determinante la politica neocolonialista dei paesi più sviluppati che hanno imposto un modello di sviluppo incentrato sulla concentrazione della proprietà fondiaria, prevalentemente nelle mani di oligopoli internazionali, e sulle monocolture, provocando crisi agricole e carestie alimentari. A ciò va aggiunto il controllo esercitato dai paesi più industrializzati, compresi quelli del blocco sovietico, sulle materie prime di cui è ricco il sottosuolo africano, favorendo, a tale

scopo, l'ascesa al potere di classi dirigenti autoritarie e corrotte ed eliminando leadership emergenti animate da spirito di indipendenza e da una visione innovativa dello sviluppo. È il caso di Patrice Lumumba, ucciso nel gennaio del 1961 da militari sostenuti dal Belgio e dagli Usa, preoccupati per la svolta democratica avviata dal primo ministro congolese ma soprattutto dal rischio di vedere passare il controllo sull'estrazione e commercializzazione delle materie prime dalle compagnie minerarie occidentali allo Stato congolese.

La condizione economica e sociale dell'Africa è stata aggravata nella seconda metà degli anni Ottanta dai cosiddetti "aiuti condizionati" di cui era possibile usufruire a condizione, appunto, che venisse garantita piena libertà di commercio e la privatizzazione delle risorse nazionali.

In merito va ricordato, a parere di chi scrive, che i paesi in via di sviluppo, che negli anni Settanta erano stati sollecitati dai bassi tassi di interesse a contrarre debiti, risorse provenienti dai profitti delle multinazionali americane e del petrolio (eurodollari e petrodollari) allocate nelle banche europee in valuta americana, si ritrovarono a pagare una montagna di interessi in conseguenza della rivalutazione del dollaro operata dall'amministrazione Reagan. Il ricorso al Fondo monetario, l'accettazione dei piani di aggiustamento strutturale e dei vincoli posti hanno compromesso il nascente apparato industriale locale, impossibilitato a competere con quello dei paesi più avanzati, e consentito ai gruppi finanziari stranieri di assumere il controllo delle principali risorse dei paesi debitori. Una situazione aggravata dalla fine degli aiuti sovietici e dalla successiva drastica riduzione di quelli occidentali.

Negli ultimi decenni le relazioni stabilite con l'India, con il Brasile e soprattutto con la Cina hanno consentito all'Africa di aumentare considerevolmente la capacità produttiva, quindi l'integrazione politica ed economica del continente.

La sfida da vincere, secondo D'Alema, è quella di sfruttare le opportunità legate agli investimenti stranieri per far crescere un tessuto produttivo capace di ridurre progressivamente la dipendenza dall'estero (cfr. p. 132).

Una sfida che a ben guardare non dipende solo dalle classi dirigenti africane; molte sono le potenze grandi e medie interessata alle ricchezze e alle opportunità di profitto che offre l'Africa. Gli Stati Uniti, l'India, la Turchia, la Russia, solo per citarne alcune; tutte interessate alla spartizione delle materie prime (cobalto, oro, diamanti, coltan) e

sostenute in questa gara dalla crescente presenza di basi militari e truppe.

Ma è la Cina la vera forza dominante postcoloniale in Africa, primo fornitore di bene e servizi, primo finanziatore.

La China Africa Research Initiative (Cari), istituto di ricerca dipendente dall'università americana John Hopkins, ha calcolato che tra il 2000 e il 2018, la Cina ha effettuato più di un migliaio di prestiti a 49 paesi africani, per un valore di 152 miliardi di dollari; molte spesso, scrive la rivista "Africa", le somme concesse sono di gran lunga superiori alla capacità di solvenza delle nazioni del continente che vedono di conseguenza il loro debito lievitare.

Sono interessati agli investimenti cinesi il settore dell'energia, dell'estrazione di materie prime, l'agricoltura, il commercio e naturalmente le infrastrutture.

Secondo alcuni osservatori la Cina, oltre ad essere interessata ad aprirsi nuovi mercati, è impegnata nell'accrescere il suo peso politico all'interno delle organizzazioni internazionali, proprio con il sostegno dei paesi africani. Un appoggio ottenuto in cambio dei prestiti concessi apparentemente nel rispetto dell'autonomia locale, ma il debito crescente dei paesi africani, a cui facevamo riferimento sopra, lascia intravedere per questi ultimi la trappola della rinegoziazione che ha già consentito alla Cina di acquisire la proprietà di importanti infrastrutture e rende possibile, considerata la debolezza finanziaria ed economica del "continente nero", la riproduzione di relazione di carattere neocolonialista

Nel complesso, ritornando al testo di D'Alema, il discorso sembra ruotare intorno alla costruzione di una sorta di multilateralismo imperiale a tutto svantaggio dei paesi più deboli. L'idea di "armonia" sembra celare una sorta di ultraimperialismo di kautskiana memoria, in virtù del quale ogni paese avrà quanto gli spetta in ragione della potenza politica ed economica rappresentata.

Ma la storia del secolo scorso e degli ultimi due decenni ha evidenziato, in virtù del carattere ineguale dello sviluppo capitalistico, il puntuale riprodursi di uno stato di competizione e di conflitto tra le potenze, tra vecchie e nuove potenze per la spartizione del mercato mondiale. Ciò ha reso transitori gli equilibri politici internazionali e, oggi, un diverso e più equo sistema di relazioni tra i paesi e i popoli non può essere affidato semplicemente sull'azione diplomatica di "élites illuminate", poiché chiama in causa in primo luogo la formazione di una diffusa

coscienza della complessa rete di relazioni e connessioni politiche, economiche e sociali caratterizzante la modernità e che di conseguenza non solo rende laboriosa l'azione politica ma necessario un processo partecipativo. Il che chiama in causa un nuovo e diverso internazionalismo, un obbiettivo senza alcun dubbio di difficile realizzazione in questa fase ma che nel secolo scorso, quando è stato espresso non da liturgiche adunanze ma da movimenti di massa, ha contribuito all'emancipazione sociale e politica di pezzi rilevanti di umanità. (Vincenzo Orsomarso)

G. Genovesi (a cura di), *Educazione e scuola. Tra Riforma luterana e Controriforma*, Roma, Anicia, 2020, pp. 235, €25,00

Il 15 giugno 1520 Martin Lutero venne scomunicato, da quel momento prese corpo la Riforma di cui l'ex frate agostiniano fu l'autore principale e che spinse la Curia romana a promuovere il Concilio di Trento; a cui seguì quell'insieme di misure tese a riorganizzare e rinnovare la Chiesa cattolica, per preservarne il prestigio, l'influenza morale e culturale su parte rilevante della cristianità e delle istituzioni politiche europee.

In proposito il 14 aprile del 2018 si è svolto a Pisa un Seminario promosso dalla Spes, *Educazione e politica a 500 anni dalla Riforma di Lutero*, i cui atti sono stati pubblicati sul n.8 del 2018 della «Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia».

Nel corso dell'incontro sono intervenuti Giovanni Genovesi, Lutero (1483-1546): Riforma, educazione e scuola, Stefano Sodi, Il conflitto tra cattolici ed evangelici: tra storiografia ed ecumenismo, Bianca Venturini, La Riforma in Italia: clima culturale e produzione letteraria, Marco Piccolino e Nicholas J. Wade, Paolo Sarpi: l'acuta scienza visiva di un teologo eretico, Franco Giuntoli, Melantone, ovvero l'incontro tra Riforma e Umanesimo, Angelo Luppi, Lutero, la Riforma, l'Italia: immagini, libri e documenti della Riforma protestante 1517 – 2017, infine le Conclusioni sono state svolte da Luciana Bellatalla

A distanza di due anni il tema viene ripreso nel volume *Educazione e scuola*. *Tra Riforma luterana e Controriforma*, a cura di Giovanni Genovesi che nella prima parte del libro, della seconda parte è autrice Luciana Bellatalla, esamina alcune delle fondamentali problematiche educative di cui è ricca la Riforma e che «avrebbero ancora bisogno-

come precisa lo storico dell'educazione - di un puntuale approfondimento e di una rigorosa sistematizzazione» (p. 11).

Genovesi traccia le linee essenziali del quadro socio-economico e politico in cui si colloca il processo riformatore luterano. Indaga intorno al valore attribuito da quest'ultimo all'educazione, si sofferma sull'impianto organizzativo e scolastico, sulle modalità dell'intervento didattico.

L'educazione e l'istruzione sono poste dallo stesso Lutero a fondamento della formazione del credente; l'autore delle 95 di tesi di Wittenberg fa dell'uomo di fede un soggetto religioso capace di prescindere dall'intermediazione della casta sacerdotale leggendo e commentando le Sacre scritture. È il fine per il quale sono chiamati ad operare maestri e predicatori (cfr. p. 39), il cui insegnamento è veicolato dal latino come dal volgare. Ed essendo il lavoro posto a completamento della religiosità del fedele, la «scuola luterana – scrive Genovesi – è anche una scuola professionale».

L'attività produttiva, qualunque essa sia, ha dignità religiosa perché dovuta ad una chiamata di Dio. Esplicata con competenza acquista la stessa sacralità degli atti liturgici e delle opere dettate dalla fede.

Di conseguenza la scuola non può essere di competenza esclusiva dell'istituzione ecclesiastica ma la funzione educativa deve essere assolta in collaborazione con le corporazioni e lo Stato.

Famiglia, Chiesa e scuola sono quindi i luoghi in cui si articola il processo educativo, interessato ad una diffusa formazione del credente e non solo. Come sottolinea Genovesi l'istruzione popolare per Lutero non poteva essere limitata alla dimensione religiosa, sebbene questa fosse dominante nel pensiero del riformatore tedesco che non trascurava, come dicevamo, l'educazione al lavoro e la formazione del personale necessario allo svolgimento dei compiti di pubblico interesse (cfr. p. 72).

Ma la riforma nei primi decenni più che per gli aspetti liturgici e teologici incise nel senso comune popolare per i suoi temi sociali e fu motivo per la circolazione di un messaggio inedito, incentrato su principi quali l'autonomia, la libertà, l'uguaglianza degli uomini.

Più in generale la Riforma divenne il collettore di varie esigenze: religiose, politiche, sociali e culturali (cfr. p. 58).

Ma ciò che preoccupava Lutero, sul piano politico, era tutelare quella parte della Germania libera dalla «servitù romana» e quindi la Chiesa riformata, in difesa della quale si appellava al «Dio della spada» e legittimava la violenza dei potenti. Ossessionato, nel conflitto intrapreso con le grandi istituzioni medievali, dal pensiero di rafforzare la sua Chiesa e l'ordine politico che la sosteneva incitò i governi a reprimere ogni tentativo di riformare gli istituti sociali e politici. Quindi l'invito ai cavalieri a massacrare *le empie e scellerate bande di contadini* e tutti coloro che, come Thomas Müntzer, pretendevano di tradurre il messaggio riformatore in una istanza radicalmente democratica che avrebbe messo in pericolo l'alleanza tra la croce e la spada, tra la nuova fede cristiana e lo Stato a cui il fedele deve obbedienza, essendo il modo di Dio di governare il mondo.

La seconda parte dell'opera, elaborata, come dicevamo, da Luciana Bellatalla, è dedicata all'impatto della Riforma luterana sull'universo formativo cattolico; sulle politiche educative e scolastiche messe in campo dalla Controriforma; nel duplice intento da un lato di purificare e rivitalizzare lo spirito religioso cristiano-cattolico e dall'altro di costruire una rete di dispositivi per il controllo dei comportamenti e della coscienza dei fedeli, nonché per reprimere ogni forma di manifestazione, effettiva o sospetta, di eresia.

Da questo punto di vista la studiosa pisana sottolinea la "sostanziale somiglianza degli esiti dei processi riformatori e controriformatori in ambito sociale", accomunati dalla volontà di disciplinare la società, le relazioni tra gli individui, le istituzioni religiose e laiche. Il che ovviamente richiedeva, oltre l'apparato repressivo, un articolato e diffuso sistema educativo, quindi una adeguata formazione teologica, culturale e morale dei sacerdoti (cfr. p. 167), un clero in grado vegliare sulla spiritualità propria e dei fedeli.

Vennero realizzate, sebbene non certo in modo omogeneo, scuole parrocchiali per l'insegnamento del catechismo in volgare e per una alfabetizzazione elementare dei ceti subalterni.

Allo stesso tempo si delineava un modello di formazione socialmente differenziato, quello gesuitico, riservato in primo luogo ai futuri sacerdoti e dopo ai soggetti destinati a svolgere funzioni dirigenti in ambito civile e militare. D'altra parte, come scrive Bellatalla, la Chiesa era particolarmente attenta alla formazione delle future classi dirigenti che dovevano essere "accuratamente educate per non allentare la profonda (e necessaria) relazione tra Chiesa e Stato" (p. 173); mentre per i ceti medi e mercantili si affermarono scuole di orientamento prevalentemente professionale e in alcuni casi tecnico (cfr. p. 170).

In questo contesto si inserirono, oltre i gesuiti, anche altri nuovi Ordini religiosi che, con il passare del tempo, non sempre rimasero legati alle prescrizioni tridentine. È il caso degli Scolopi che prestarono particolare attenzione ai poveri; a tale proposito l'Ordine, come ricorda Bellatalla, ai tre usuali voti di povertà, castità ed obbedienza aggiunse quello della dedizione all'educazione cristiana dei giovani, alla loro alfabetizzazione e formazione al lavoro, soprattutto se emarginati e disabili.

Un impegno che provocò molte critiche all'Ordine degli Scolopi che nel 1641 venne sciolto in conseguenza dell'adesione alla teoria eliocentrica in generale e a quella galileana in particolare.

Nel giro di pochi decenni fu il modello gesuitico di educazione ad imporsi, un progetto educativo efficacemente incardinato sulla ricerca continua di una organizzazione scolastica in grado di rendere «proficue le attività di insegnamento/apprendimento». Sulla centralità dei maestri, non più solo lettori ma soggetti attivi e capaci di interloquire con l'allievo, a sua volta non più inerte nella relazione con l'oggetto dell'apprendimento e con l'insegnante a cui era richiesto necessariamente di essere un operatore didattico efficace. Ne scaturì un'idea di scuola come luogo di trasmissione ed elaborazione di conoscenze (cfr. pp. 195-197) ma relativamente a temi che rientravano nel piano formativo accettato e ratificato dalle gerarchie ecclesiastiche, il cui proposito, nel quale rientrava l'alleanza tra Trono ed Altare, era il controllo sociale e la messa a bando di ogni forma di dissenso religioso e culturale.

Pertanto, come precisa Bellatalla in chiusura, le attività educative promosse nel quadro della Controriforma vennero trasformate in "occasioni catechistiche, grazie alle quali l'indottrinamento religioso" poteva essere "efficace e duraturo" (p. 205). Il che consente all'autrice di ribadire come gli sforzi educativi nei due campi contrapposti, quello della Chiesa riformata e di quella romana, fossero accomunati dall'intento di sottoporre a controllo e a disciplina i costumi e i comportamenti sociali, di conformarli all'orientamento ideologico prevalente. (**Vincenzo Orsomarso**)

L'Europa raccontata ai ragazzi da Jacques Le Goff, tr. it. di Fausta Cataldi Villani, Roma-Bari, Laterza, 2020, pp. 132, €9,00

È comparsa di recente nelle librerie la ristampa di questa "piccola" opera del grande storico francese, morto nel 2014, che non ha disdegnato, e più volte, di rivolgersi ai ragazzi per invitarli a percorrere con lui le strade della Storia. È il caso del lavoro che qui presentiamo e

che abbiamo definito "piccolo" per la mole e non certo per lo sforzo con cui uno storico come Le Goff si rende comprensibile ai più giovani, non solo culturalmente ancora poco attrezzati, ma soprattutto più vulnerabili agli slogan politici ed alle mode del loro tempo. Basterebbe questo per essere grati all'autore.

La versione originale di questo lavoro risale al 1996; è stato poi riedito nel 2007, in entrambi i casi per le Editions du Seuil e la casa Laterza, in anni passati, ne aveva già offerto una traduzione italiana. Perché allora la recensione per una ristampa, che si fregia dell'attributo di prima edizione solo perché collocata in una collana diversa dalle precedenti con l'etichetta "i Robinson/letture"?

I motivi per giustificare questa attenzione sono parecchi: si va da considerazioni generali ad aspetti particolari: ma tutte le ragioni, in qualche modo, affondano nelle contingenze di questi nostri tempi, sempre poco limpidi e spesso anche tormentati e tormentosi.

Ad ogni buon conto, le coordinate entro cui questi motivi di interesse sono racchiusi sono due: da un lato, il crescente sentimento antieuropeo (non condivisibile, secondo chi scrive, ma comprensibile per il mancato decollo degli Stati Uniti d'Europa, sacrificati ad una visione contabile e finanziaria dell'UE), coniugato con un revival del nazionalismo ed un atteggiamento antiumanitario verso il Sud del mondo e i migranti; dall'altro lato, le condizioni della scuola in tempo di pandemia, che impongono di ripensare al ruolo dell'insegnante, all'importanza del dialogo ed anche alla necessità di adeguati strumenti formativi.

Non sono due coordinate giustapposte in maniera estemporanea, perché in fondo sono due aspetti di uno stesso problema: come avvicinare i più giovani ai temi portanti della cultura e dell'esistenza civile e sociale, per vaccinarli contro frasi ad effetto, senso comune e posizioni pericolose, in genere frutto di ignoranza e di pressappochismo, perniciose come un veleno letale per l'intelligenza e perfino per la coscienza morale? E quindi, in altri termini: come può un maestro guidare nel cammino (arduo, ma necessario) della conoscenza, indicando, ad esempio nel caso della Storia, dati, fonti e, soprattutto, un metodo di lettura dei dati, perché da essi scaturisca un'idea chiara e distinta, ma non semplicistica o semplificatrice di quanto si è appreso o si sta apprendendo?

Del resto, Le Goff dedica ai giovani queste pagine per presentare, ad un tempo, l'Europa della Storia e l'Europa ideale, come chiarisce in chiusura del lavoro, quando scrive: "Io penso che la realizzazione di un'Europa bella e giusta sia il grande progetto che si offre alla vostra generazione. Soprattutto quando si è giovani è necessario avere un grande scopo che sia un ideale e una passione. Appassionatevi alla costruzione europea, ne vale la pena. Se darete il vostro contributo alla sua realizzazione, ne sarete ripagati anche se dovrete sostenere delle prove... E non dimenticate, vi prego, che non si può fare niente di buono senza memoria e che la storia è fatta per affrirvi una memoria valida che attraverso il passato illuminerà il vostro presente e il vostro futuro" (p. 126).

Il volume di Le Goff è un tentativo di risposta a queste domande urgenti ed ineludibili per vari motivi, che mi piace elencare e commentare:

- 1. il linguaggio: il racconto è chiaro, mai ampolloso o retorico; piano e disteso perché possa essere inteso agevolmente;
- le date: Le Goff usa solo quelle indispensabili, con un'eccezione (pp. 120-122) per le tappe dell'unificazione europea. Alle date minuzione (più croce che delizia degli studenti di ogni ordine e grado, tanto amate, invece, dei docenti come se con esse debba identificarsi lo studio storico), Le Goff predilige la periodizzazione, richiamando l'attenzione sul secolo, di volta in volta, di riferimento. E la scelta è significativa: se la data (burocraticamente definita in giorno, mese ed anno) rimanda ad un'idea, per così dire, "puntativa" dell'avvenimento, la periodizzazione comunica l'idea che dati eventi o dati orientamenti culturali hanno una durata, ossia permangono e fanno sentire la loro influenza nel lungo periodo. Un concetto, questo, che i nostri studenti (mi riferisco a quelli italiani, di cui ho fatto lunga esperiena e, per di più, in una disciplina di carattere storico) è estraneo: l'abitudine alla datazione precisa ha avuto su di loro un effetto paradosso, perché ha prodotto nella loro mente una visione di storia assimibilabile alla notte hegeliana, in cui tutte le vacche sono grige. In questo modo, la contestualizzazione storica diventa per loro difficile e, alla fin fine, addirittura indifferente, mentre si perde il concetto di continuità, di relazione tra avvenimenti e, alla lunga, la capacità di dare senso e significato a quanto si è studiato;
- 3. il richiamo continuo alla geografia: la lettura dell'Europa e presentata, fin dall'apertura del libro, con un richiamo a confini, mari, fiumi, strade percorse o percorribili: sono limiti ma anche, tempo stesso, potenzialità di sviluppo, che la configurazione territoriale offre.

Anche in questo sta un'indicazione didattica non trascurabile, in particolare, ancora una volta, in riferimento alla situazione italiana. Da noi, infatti, ormai "Geografia" può considerarsi una materia scomparsa dal curriculum, dopo il "geniale" accorpamento con la Storia, imposto dalla Riforma Gelmini. Né poteva essere diversamente, essendo Storia e Geografia a carico dei docenti di materie letterarie, che nel loro percorso universitario hanno privilegiato e privilegiano tuttora i CFU di discipline storiche rispetto a quelle geografiche. Essi, dunque, lasciano alla Geografia solo briciole del monte-orario. Di più: nella scuola italiana credo sia stato del tutto abolito l'uso dell'Atlante storico, tanto utile e significativo per comprendere che l'assetto territoriale, di là dai dati orografici *et similia*, è un portato culturale e politico;

- 4. infine, le idee che Le Goff presenta e che meritano attenzione nel dettaglio. Si tratta di pochi punti fondamentali da cui emerge che:
- l'Europa è una costruzione storico-geografica senza soluzione di continuità dall'antichità ai giorni nostri;
- in quanto costruzione incessante, l'Europa ha maturato, attraverso interazioni, incontri e scontri politici e culturali, quei caratteri distintivi che, mentre ne costituiscono l'ossatura sono, anche e contemporaneamente, sempre *in fieri*;
- l'unità europea è tale anche in presenza di identità nazionali e linguistiche diverse, accomunate, pur nella diversità di accadimenti storici, dai caratteri cui prima alludevo;
- l'Europa è il più piccolo dei continenti, ma la sua storia e il suo sviluppo l'hanno reso centrale nelle vicende del mondo: nella ricchezza dei manufatti d'arte e della cultura, ma anche, purtroppo, nell'avidità della conquista, nel dominio e nella tracotanza imperialistica;
- in quanto costruzione culturale, l'Europa attesta con chiarezza che il tema dominante dell'evoluzione sociale, storica e culturale va ricercato nella valorizzazione delle diversità, negli incroci e negli incontri. Insomma, che piaccia o meno, gli europei, già diversi tra mondo nordico e mondo mediterraneo, attestano il primato del meticciato culturale. Basta pensare al ruolo dei "barbari" nella costruzione europea.

Insomma, in poco più di cento pagine dense, gli europei sono descritti nei loro caratteri, nelle loro lotte, nelle loro fragilità e nei loro punti di forza, che riguardano soprattutto l'evoluzione dell'arte, la filosofia e la scienza. Ci sono aspetti di cui andare fieri ed aspetti vergognosi, che non bisogna tacere o dimenticare. Specialmente, dobbiamo aggiungere, per opportunità politica.

Fin qui il volume: esso potrebbe essere un ottimo strumento didattico soprattutto per la scuola secondaria di primo grado. Le Goff spiega, imposta il discorso, apre spiragli e getta le basi per un'interpretazione; non entra nei dettagli, ma costruisce un quadro generale dai contorni nitidi, su cui il lavoro dell'insegnante (che oggi ha a disposizione più ausili tecnici e più materiale informativo e documentario di un tempo, grazie alla LIM e ad internet) può inserirsi per approfondimenti, per suggerimenti di ulteriori letture e per impostare momenti di dialogo e di confronto con gli alunni.

E tutto senza perdere di vista due affermazioni che mi sembrano fondamentali e che meritano riflessione, in prima persona, e con gli alunni. Con esse voglio chiudere questa nota, convinta come sono che esse racchiudano l'insegnamento più fecondo di queste pagine.

"La 'purezza etnica', cui si è fatto *vergognosamente* appello nella ex Jugoslavia (*e che peraltro non esiste perché l'incrocio tra popolazioni è la legge delle umane società*) è solitamente sterile e limitata" (pp. 38-39; i corsivi sono miei).

E ancora: "La storia non deve essere un pesante fardello di cui gravarsi né una cattiva consigliera che legittima la violenza. Essa deve essere maestra di verità, servire al progresso" (p. 96). (**Luciana Bellatalla**)

A. Sofri, *Il martire fascista*, Palermo, Sellerio, 2019, pp. 248, € 15,00

Questo agile volume, scritto con uno stile a metà tra la ricostruzione (e l'indagine) storica e la narrazione giornalistica, ci introduce in un interessante spaccato della nostra storia nazionale, durante la dittatura fascista. In particolare, il fuoco del discorso è su quel nazionalismo feroce di cui il fascismo si fece portavoce, prima, ed esecutore, poi. Già questo per questo il volume merita un'attenzione non distratta, perché punta il dito su quell'atteggiamento di discriminazione culturale, che si credeva finalmente morto e sepolto dopo la fine della seconda guerra mondiale e che, al contrario, è risorto, dagli anni novanta del secolo scorso ad oggi con una virulenza ed una contagiosità sul piano ideologico (a livello mondiale) paragonabili a quella del Covid-19 sul piano fisico.

Sofri è molto interessato alla vicenda che racconta, sia per l'evidente sua cogenza politico-ideologica, sia perché riguarda quelle zone al confine con la Slovenia, che per lui, triestino di nascita, sono, per così dire, familiari.

È noto che la politica nazionalista attuata dal fascismo, anche sulla base dell'idea che la prima guerra mondiale fosse di fatto, per l'Italia, la quarta guerra d'indipendenza, tese a contenere le manifestazioni delle minoranze annesse all'Italia alla fine della stessa guerra, a partire dalla lingua materna. E tutto questo secondo un processo di italianizzazione, se così si potesse dire, che di fatto veniva a coincidere con il processo di fascistizzazione dell'intero territorio nazionale e dell'intera cultura italiana.

Ciò spiega perché la scuola diventò, in questo progetto politico generale, un punto di forza per veicolare un'unica lingua – quella italiana –, ovviamente prima di tutto contro le lingue tedesca e slovena delle minoranze e poi anche dei dialetti, che, pure, nella Riforma Gentile, per il tramite di Giuseppe Lombardo Radice avevano trovato ospitalità nella scuola elementare. Ma non si trattava solo di un'unica lingua, bensì anche di un unico linguaggio e di una visione del mondo uniforme, alla quale non erano ammesse deroghe, visto che, come tutti i nazionalismi, anche quello nostrano (ieri come oggi) si basava sulla convinzione (peraltro senza fondamenti) di una superiorità degli italiani rispetto ad altri popoli e sulla presunzione di una loro missione fatale nella Storia.

Per garantire questo progetto e favorire il processo di omogeinizzazione alle Alpi alla Sicilia, ci fu un trasferimento in massa di maestri da varie parti d'Italia alle regioni con minoranze linguistico-culturali: si scelsero con cura maestri che parlassero solo Italiano e che, quindi, obbligassero i "locali" a rivolgersi, anche fuori della scuola, non nella loro lingua nativa. Nella scuola, poi, maestro ed alunni altro non potevano se non parlare, leggere e scrivere in Italiano. Infatti, il divieto dell'uso della lingua, delle tradizioni, dei canti locali era rigoroso e insormontabile.

La storia che Sofri racconta si inserisce in questo contesto politico pieno di tensioni tra italiani "esiliati" dal regime in queste zone d'Italia per fare rispettare le nuove direttive e, in questo caso, gli sloveni, pieni di sordo rancore contro occupanti prepotenti, che non hanno, non possono e non vogliono avere nessun rispetto per loro.

Siamo nei pressi di Gorizia, e ai primi di ottobre del 1930, viene

ucciso un maestro siciliano, tale Francesco Sottosanti, colpevole di essere troppo fedele al regime al punto di essere un persecutore dei bambini sloveni: se sfugge loro una parola della lingua madre arriva anche a sputare in bocca del povero malcapitato, lui che è tisico.

Evidente è che l'agguato al maestro è opera di patrioti sloveni, secondo i locali, di traditori, secondo la lettura che del fatto si dà a Roma. La vittima della "vile imboscata" avrà un funerale di prima classe, con tanto di autorità fasciste e di mobilitazione dell'intera provincia. E per di più anche un monumento a piazza Armerina, sua città natale.

Francesco Sottosanti fu etichettato come "martire fascista" e tale restò anche quando si scoprì che, di fatto, era un buon diavolo, un marito premuroso, un padre affettuoso ed un maestro tutt'altro che persecutorio. Nessuno, in alto loco, trovò vantaggioso spiegare che il povero Francesco era morto ammazzato per uno sbaglio di persona, al posto del fratello Ugo, che era davvero un fascista fanatico ed un difensore strenuo della "pulizia etnica", ma anche, tutto sommato, un poco di buono senza altri aggettivi.

Di qui la domanda: Ugo doveva morire per motivi politici o per una vendetta personale?

Né la propaganda "irredentista" slovena né la propaganda nazionalista fascista avevano interesse a svelare l'equivoco e a rispondere a questa domanda. Sofri, interessato come ho detto per le sue origini triestine, per il fatto che sua madre era stata maestra in quei luoghi ed anche perché ha conosciuto Nino Sottosanti (uno dei figli di Francesco, che lui come lo zio fervido fascista), noto alle cronache come sosia di Valpreda ed utilizzato, in un primo momento, per incastrare l'anarchico dopo la strage di piazza Fontana nel 1969, fa un lavoro di analisi di documenti ufficiali per ricostruire la vicenda dello scambio di persona.

Il volume, dunque, serve a far luce su un fatto, apparentemente marginale, della nostra storia, ma soprattutto, ed è questo che lo rende una lettura da non trascurare, sottolinea l'uso ideologico degli eventi, la loro manipolazione da parte del Potere ufficiale, ma anche delle fazioni politiche.

Due punti forti, dunque: il primo, come ho detto all'inizio, è la descrizione precisa degli effetti di una visione discriminatoria della cultura; il secondo è l'avvertimento alla cautela nella valutazione delle verità ufficiali. Insomma, un modo per ricordare che verità ed oggettività sono pure illusioni o inganni tessuti ad arte per impedire alle men-

ti di ragionare in maniera autonoma. Il rimedio è il dubbio, prima di tutto e, poi, lo studio attento e meditato: gli uomini non hanno bisogno di eroi da esaltare, bensì di persone che spronino a pensare. (**Luciana Bellatalla**)

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia, ISSN 2533-1663 (online) Anno XIII, n. 13, Ottobre – Dicembre 2020, pp. 161-165

DOCUMENTI RECENTI DELLA SPES

Verbale della Riunione del CD della SPES 26/10/2020, ore 9.00-20,00

Il giorno lunedì **26 ottobre 2020,** dalle ore **9.00 alle 20.00**, è convocata on-line la riunione del Consiglio Direttivo della SPES, con il seguente ordine del giorno

Presenti: Lucia Ariemma, Luciana Bellatalla, Giovanni Genovesi, Piergiovanni Genovesi, Elena Marescotti, Letterio Todaro, Simon Villani

Presiede: Giovanni Genovesi

Segretario verbalizzante: Luciana Bellatalla

Ordine del giorno

- 1. Comunicazioni del presidente
- 2. Premio Spes 2020
- 3. Programmazione attività future
- 4. Varie ed eventuali

1. Comunicazioni del presidente

Il presidente comunica che la SPES ha concesso al collega e consigliere Letterio Todaro il patrocinio per l'iniziativa circa le celebrazioni del centocinquantenario della nascita di Maria Montessori.

Il presidente invita i presenti ad intervenire a proposito dell'ultimo numero, il 12, della rivista, aderendo alla proposta di "forum" avanzata da lui stesso e sollecitando collaboratori e colleghi a fare altrettanto.

Il presidente informa che è in facitura il numero 13 della rivista, da considerarsi come numero ordinario dell'annata, dopo la pubblicazio-

ne "straordinaria" del numero 12, che era particolarmente opportuna dato che la pandemia aveva impedito lo svolgimento regolare del progettato seminario a Treviglio.

Il numero 13 uscirà entro dicembre, secondo programmazione ordinaria, con i seguenti contributi:

SOMMARIO

Anno XIII, n.13, Ottobre – Dicembre 2020

Articoli

Storia e educazione, un binomio indissolubile. Riflessioni a partire da un saggio di Carlo Greppi, di Giovanni Genovesi

Montessori: una "comparsa" nelle riflessioni deweyane, di Luciana Bellatalla

La educación en España durante el franquismo (1936-1975) (II): primer Franquismo, autarquía y nacional-catolicismo, di Pablo Celada Perandones

Vichy et la jeunesse: idéologies, hommes et organisations (II), di Michel Ostenc

Note

Ritorno al passato: viaggio nell'incubo. Riflessioni su due recenti volumi, di Luciana Bellatalla

Finestra sulla storia e sull'educazione

La breccia di Porta Pia: un grande insegnamento per ogni laico che ha a cuore la scuola, di Giovanni Genovesi

Documenti

- Un invito alla rilettura: R. R. Rusk, The Doctrines of the Great Edu-

cators,

- Chapter VII Locke
- Manifesto delle Avanguardie Educative con introduzione, di Angelo Luppi

Ricordando Gianni Rodari

La scuola pubblica

Notizie, Recensioni e Segnalazioni

A. Chambers, L'età sospesa. Dalla letteratura Young Adult alla Youth Fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile (Luciana Bellatalla), M. D'Alema, Grande è la confusione sotto il cielo. Riflessioni sulla crisi dell'ordine mondiale (Vincenzo Orsomarso), G. Genovesi (a cura di), Educazione e scuola. Tra Riforma luterana e Controriforma (Vincenzo Orsomarso), L'Europa raccontata ai ragazzi da Jacques Le Goff (Luciana Bellatalla), A. Sofri, Il martire fascista (Luciana Bellatalla)

Spigolature bibliografiche

Collaboratori di questo numero

2. Premio SPES 2020

Quest'anno il lockdown prima, e le incertezze sulle nostre condizioni sanitarie, dopo, hanno di molto rallentato lo svolgimento del premio. Nonostante sia stata dilazionata la scadenza, è pervenuta una sola opera per una sola sezione.

Pertanto, il presidente propone di accorpare edizione 2020 e 2021, ovviamente considerando valida la candidatura già avanzata, per rendere il premio significativo e basato su una vera valutazione comparativa.

Poiché al proposito non ci sono stati interventi, si considera la proposta approvata per il principio del silenzio-assenso.

3. Programmazione attività future

Anche in questo caso gli effetti del lockdown si sono fatti sentire.

Non solo abbiamo dovuto trasferire ad altro tempo e con modalità di webinar alcune attività, cui la Spes ha dato il patrocinio, come il convegno internazionale previsto a Parma nel settembre 2020, ma abbiamo dovuto anche non svolgere, come è accaduto a Treviglio, seminari già programmati.

Per l'anno prossimo, se la situazione migliorerà, la Spes potrà organizzare in presenza alcuni incontri di una sola giornata e la presentazione di alcuni volumi: di questo si darà comunicazione di volta in volta, invitando colleghi e soci ad organizzare questi incontri più limitati, ma importanti. A Pisa si sta lavorando, tramite Luciana Bellatalla, per aprire una collaborazione con la Domus Mazziniana, di cui si daranno in itinere informazioni

Tuttavia, per il 2021, è programmato il convegno nazionale con le elezioni per il rinnovo degli organi statutari.

Il presidente chiede alla collega Ariemma, che aveva avanzato, in accordo con Fernando Sarracino, la candidatura di Napoli, se questa disponibilità sussiste. E propone di cominciare a programmare e progettare questo appuntamento come se le cose possano o potessero andare al meglio. Infine, propone, se la situazione sanitaria non consentirà il normale svolgimento di quanto previsto, di

- posporre al 2022 il convegno, nella medesima sede e con il programma approntato, giacché questo incontro è centrale per la vita della società e non gli appare surrogabile da un webinar;
- deliberare la proroga di un anno del Consiglio direttivo e delle cariche statutarie per consentire non solo il regolare svolgimento delle attività, ma anche l'organizzazione del convegno.

Lucia Ariemma ribadisce la disponibilità sua e del collega ad organizzare il Convegno, ovviamente accettando la proposta del rinvio, che è inevitabile data la situazione sanitaria in atto. Terrà aggiornato il consiglio circa lo stato della programmazione, la scelta della sede tra l'università di Caserta o quella di Suor Orsola Benincasa così come sulla possibilità di organizzare nel 2021 un webinar su tema da definire per non interrompere il normale svolgimento delle attività della SPES.

Intervengono tutti ed approvano all'unanimità quanto proposto circa lo svolgimento del Convegno e la proroga degli organi statutari attualmente in carica.

4. Varie ed eventuali

Genovesi ricorda a tutti che la rivista è disponibile a accogliere articoli dai soci, dai loro collaboratori o da altri colleghi che possano sollecitare.

Luciana Bellatalla prega i convenuti ed i loro collaboratori di comunicarle loro eventuali recenti pubblicazioni in modo da poterle indicare nelle spigolature bibliografiche.

Luciana Bellatalla segnala inoltre che quest'anno non ha rinnovato l'iscrizione una decina di soci. Quando segnalerà che è aperto il tesseramento per l'anno 2021, Luciana provvederà, per questi, a chiedere la quota anche dell'anno precedente. Il fatto di non poterci incontrare, il lockdown e il suggerimento ad evitare code presso gli uffici (come le Poste) sono tutti ostacoli ai rinnovi: non a caso a Messina lo scorso dicembre, durante l'ultimo convegno possibile in presenza, ci furono moltissime iscrizioni.

Il Presidente Giovanni Genovesi Il segretario verbalizzante Luciana Bellatalla SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia, ISSN 2533-1663 (online) Anno XIII, n. 13, Ottobre – Dicembre 2020, pp. 153-159

Spigolature bibliografiche

1. Didattica e pedagogia speciale

Antonietti Maja, L'inclusione nella scuola dell'infanzia. Metodi e prospettive, Roma, Carocci, 2020, pp. 196, €16,00

Balconi Barbara, *Documentare a scuola. Una pratica didattica e formativa*, Roma, Carocci, 2020, pp. 144, €14,00

Carbonara Valentina, Scibetta Andrea, *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Roma, Carocci, 2020, pp. 264, €28,00

Cardarello Roberta, Bertolini Chiara, *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*, Roma, Carocci, 2020, pp. 200, €21,00

Ceciliani Andrea, *L'educazione motoria nella scuola primaria*, Roma, Carocci, 2020, pp. 308, €29,00

Chiappetta Cajola Lucia, *Il PEI con l'ICF. Ruolo e influenza dei fattori ambientali. Processo, strumenti e strategie per la didattica inclusiva*, Roma, Anicia, pp. 397, €32,00

Cicognani Elvira, Albanesi Cinzia (a cura di), *La cittadinanza attiva a scuola. Strumenti per la promozione*, Roma, Carocci, 2020, pp. 236, €19,00

Diadori Pierangela, Carpiceci Stefania, Caruso Giuseppe, *Insegnare italiano lingua2 con il cinema*, Roma, Carocci, 2020, pp. 368, € 34,00

Falcinelli Floriana, Filomia Maria (a cura di), La complessità della dimensione osservativa nella formazione dei futuri insegnanti. Riflessioni a partire dall'esperienza di Maria Montessori, Roma, Aracne, 2020, pp. 268, €16,00

Gambacorti-Passerini Maria Benedetta, La consulenza pedagogica nel disagio educativo. Teorie e pratiche professionali in salute mentale, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 188, €24,00

Gentili Giuseppina, Diotallevi Caterina, Fedeli Ettore, *Didattica* per competenze nella scuola dell'infanzia. Unità di apprendimento laboratoriali e compiti di realtà, Gardolo (TN), Erickson, 2020, pp. 304, €21,50

Giusti Mariangela, *L'identità dei luoghi. Per un'educazione interculturale e antirazzista*, Roma, Tab Edizioni, 2020, pp. 168, €26,00

Isidori Maria Vittoria (a cura di), DSA e didattica inclusiva. Dalle neuroscienze agli interventi in classe, Roma, Anicia, 2020, pp. 288, € 26.00

Panetti Rino, Essere creativi in contesti complessi. Metodologie e strumenti di creatività per cogliere opportunità e generare idee e realizzarle, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 264, €26,00 (disponibile anche in E-book)

Pergola Filippo, *Un insegnante quasi perfetto. Ascoltare la relazio*ne per crescere insieme, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 270, € 29,00 (disponibile anche in E-book)

Piccioli Marianna, Relational Model e Cultural Model come incontro tra integrazione e inclusione Un'occasione di sviluppo per la scuola italiana, Pisa, ETS, 2020, pp. 160, €15,00

Taddei Arianna (a cura di), *Come fenici. Donne con disabilità e vie per l'emancipazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 160, € 19,50 (disponibile anche in E-book)

2. Educazione degli adulti

Addis Maria Cristina, Alessandro Prato (a cura di), *Le forme della persuasione e il sistema dei media*, Pisa, ETS, 2020, pp. 144, €14,00

Biagioli Raffaella, Proli Maria Grazia, Gestri Stefano, *La ricerca* pedagogica nei contesti scolastici multiculturali. Formazione e accompagnamento dei docenti, Pisa, ETS, 2020, pp. 184, €18,00

Bianquin Nicole, *L'ICF a supporto di percorsi personalizzati lungo l'arco della vita*, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2020, pp. 168, € 20.00

Bobbo Natascia, Moretto Barbara (a cura di), *La progettazione educativa in ambito sanitario e sociale*, Roma, Carocci, 2020, pp. 228, €23,00

Bove Chiara, Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 168, €21,00

D'Antone Alessandro, *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità*. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 162, €20,00 (disponibile anche in E-book)

Di Sandro Elena, *Nonne, nonni e nipoti Rapporti intergeneraziona-li e prospettive pedagogiche*, Pisa, ETS, 2020, pp. 266, €26,00

Milan Giuseppe, A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2020, pp. 210, €20,00

Mortari Luigina, *L'educazione ecologica*, Roma-Bari, Laterza, 2020, pp. 208, €18,00

Portera Agostino, *Manuale di pedagogia interculturale*, Roma-Bari, Laterza, 2020 (nuova edizione), pp. 216, €22,00

Ranieri Maria, *Tecnologie per educatori socio-pedagogici. Metodi e strumenti*, Roma, Carocci, 2020, pp. 172, €16,00

Taddia Federica, Poi Ruggero, Perino Annalisa (a cura di), *Il meto-do Montessori e gli anziani fragili*, Gardolo (TN), Erickson, 2020, pp. 144, €19,50

3. Educazione e narratività

Alberti Alberto, *Ludovico e le sue storie*, Roma, Anicia, 2020, pp. 312, €18,00

Barsotti Susanna, *Vamba e "la grandezza dei piccoli"*. "Il giornalino della Domenica" (1906-1911), Roma, Anicia, 2020, pp.176, € 22,00

Benetton Mirca, "Il cielo è di tutti" La terra è di tutti. Gianni Rodari, L'educazione e i diritti dell'infanzia, Pisa, ETS, 2020, pp. 288, € 27,00

Bernardi Milena, La voce remota. La fiaba, l'infanzia, l'eredità delle storie, Pisa, ETS, 2020, pp. 332, €30,00

Boero Pino, *Una storia, tante storie. Guida all'opera di G. Rodari*, edizione aggiornata, Trieste, Einaudi Ragazzi, 2020, pp. 288, €14,00

Caroli Dorena, De Amicis in Russia. La ricezione nel sistema scolastico zarista e sovietico, Roma, Carocci, 2020, pp. 224, €27,00

Chambers Aidan, *L'età sospesa*. Dalla letteratura Young Adult alla Youth Fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile, tr. it. a cura di Gabriella Zecchini, Modena, EquiLibri, 2020, pp. 235, €17,00

Cicala Roberto, Lavatelli Anna, *Rodari. Le parole animate. Fantasia, letteratura, creatività*, Novara, Interlinea, 2020, pp. 222, €15,00

Emili Enrico Angelo, Macchia Vanessa (a cura di), Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno, Pisa, ETS, 2020, pp. 164, €15,00

Ferraro Guido, Teoria della narrazione. Dai racconti tradizionali all'odierno storytelling, Roma, Carocci, 2020, pp. 248, €14,00

Gaspa Pier Luigi, *Dal Signor Buonaventura a Saturno contro la terra. Dagli albori del fumetto in Italia (1908-1945)*, Roma, Carocci, 2020, pp. 280, €21,00

Luatti Lorenzo, Storia sommersa delle migrazioni italiane. Letteratura per l'infanzia ed emigrazione dall'Ottocento ad oggi, Isernia, Cosmo Iannone Editore, 2020, pp. 496, €25,00

Marcolongo Andrea, *La lezione di Enea*, Roma-Bari, Laterza, 2020, pp. 216, €16,00 (disponibile anche in E-book)

Nobile Angelo, *Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi. Autori, generi, critica, tendenze*, Brescia, Scholè, 2020, pp. 304, € 23.00

Roghi Vanessa, *Lezioni di Fantastica*. *Storia di Gianni Rodari*, Roma-Bari, Laterza, 2020, pp. 282, €19,00

Todaro Letterio (a cura di), Libri per l'infanzia, lettura e processi formativi. Dal tempo dell'oralità al tempo dell'iperconnessione, Roma, Anicia, 2020, pp. 224, €23,00

4. La scuola

Bianchi Patrizio, *Nello specchio della scuola. Quale sviluppo per l'Italia*, Bologna, il Mulino, 2020, pp. 182, €13,00

Campione Marco, Contu Emanuele (a cura di), *Liberare la scuola*. *Vent'anni di scuole autonome*, Bologna, il Mulino, 2020, pp. 360, € 28,00

Catenazzo Tiziana (a cura di), L'istruzione domiciliare e il contrasto alle disuguaglianze educative e di salute. Strumenti, riflessioni e prospettive formative per gli insegnanti, Roma, Carocci, 2020, pp. 244, €25,00

Contarini Silvia, De Santis Dario, Pitassio Franco (a cura di), *Documentare il trauma, L'Università Castrense di San Giorgio di Nogaro: saperi e immagini nella Grande guerra*, Pisa, ETS, 2020, pp. 212, €18,00

Crescenza Giorgio, *Mosaici di scuola Itinerari storici tra metamor- fosi istituzionali e utopie pedagogiche*, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2020, pp. 190, €20,00

De Nicolò Marco, *Formazione. Una Questione nazionale*, Roma-Bari, Laterza, 2020, pp. 160, €14,00

Dutto Mario Giacomo, *L'autonomia delle scuole in Europa ed altrove. Al vaglio trent'anni di esperienze*, Napoli, Tecnodid, 2019, pp. 192, €14,00

Orlandini Lorenza, Chipa Stefania, Giunti Chiara (a cura di), *Il Service Learning per l'innovazione scolastica. Le proposte del Movimento delle Avanguardie educative*, Roma, Carocci, 2020, pp. 216, € 25,00

5. Pedagogia generale

Cagol Michele (a cura di), *Emozioni, ragione, etica in educazione. Per una pedagogia dei comportamenti complessi*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 132, (open access)

Felini Damiano, *Teoria dell'educazione*. *Un'introduzione*, Roma, Carocci, 2020, pp. 348, €33,00

Marabini Alessia, *Epistemologia dell'educazione*. *Pensiero critico*, *etica e epistemic injustice*, Roma, Aracne, 2020, pp. 336, €18,00

Sorzio Paolo, Bembich Caterina, *La ricerca empirica in educazio*ne. Prospettive per educatori socio-pedagogici e di nido, Roma, Carocci, 2020, pp. 124, €14,00

6. Politica

Augias Corrado, Breviario per un confuso presente, Torino, Einaudi, 2020, pp. 192, €18,50

Masala Antonio, Viviani Lorenzo (a cura di), *L'età dei populismi*. *Un'analisi politica e sociale*, Roma, Carocci, 2020, pp. 304, €29,00

Nussbaum Martha, *La tradizione cosmopolita*. *Un ideale nobile ma imperfetto*, tr. it., Milano, Bocconi Editore, 2020, pp. 235, €25,00

Nussbaum Martha, *La monarchia della paura*. *Considerazioni sulla crisi politica attuale*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2020, pp. 216, € 22.00

Valerio Chiara, *La matematica è politica*, Torino, Einaudi, 2020, pp. 112, €7,99

Viroli Maurizio, *Nazionalisti e patrioti*, Roma-Bari, Laterza, 2019, pp. 90, €9,00

7. Storia dell'educazione

Aglieri Michele, Augelli Alessandra, *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp.126, €15,00 (disponibile anche in E-book)

Ascenzi Anna, Sani Roberto (a cura di), *Inclusione e promozione* sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità a oggi, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 330, (open access)

Lombardo Radice Giuseppe, *Come si uccidono le anime*, a cura di Lorenzo Cantatore, Pisa, ETS, 2020, pp. 110, €10,00

Onfray Michel, *Il coccodrillo di Aristotele*. *Storia della filosofia attraverso la pittura*, tr. it., Firenze, Ponte alla Grazie, 2020, pp. 240, € 22,00

Sarracino Vincenzo, *Una vita per l'insegnamento. Tra ricordi certi e altri vaghi.* Con un saggio inedito di Elisa Frauenfelder, Barletta, Cafagna Editore, 2020, pp. 128, €15,00

Sarracino Vincenzo, Cafagna Vincenzo, Roberta Marsicano, *Lorenzo Milani Una rivoluzione pedagogica*, Barletta, Cafagna Editore, 2020, pp. 168, €15,00

8. Storia, storia della scuola, delle istituzioni scolastiche e della politica scolastica

Anna Ascenzi, *Il fascismo e la mobilitazione della gioventù italia*na all'estero. Ideologia e propaganda nei periodici per ragazzi, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 92, €14,00 (disponibile anche in E-book)

Berizzi Paolo, *L'educazione di un fascista*, Milano, Feltrinelli, 2020, pp. 235, €16,00

Bianchi Francesco, Silvano Giovanni (a cura di), Saggi di storia della salute. Medicina, ospedali e cura fra Medioevo ed età contemporanea, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 242, €30,00 (disponibile anche in E-book)

Calasso Roberto, *Come ordinare una biblioteca*, Milano, Adelphi, 2020, pp.127, €14,00

De Blasio Teodorico, *Il brigantaggio molisano nella storia del meridione d'Italia. Dall'antichità all'unità d'Italia*, Isernia, Cosmo Iannone Editore, 2020, pp. 468, €25,00

De Francesco Antonino, L'antichità della nazione. Il mito delle origini del popolo italiano dal Risorgimento al fascismo, Milano,

FrancoAngeli, pp. 244, €29,00

Genovesi Giovanni (a cura di), *Educazione e scuola. Tra riforma luterana e controriforma*, Roma, Anicia, 2020, pp. 235, €25,00

Greppi Carlo, *L'antifascismo non serve più a niente*, Roma-Bari, Laterza, 2020, pp. 136, €14,00

Greppi Carlo, *La storia ci salverà*. *Una dichiarazione d'amore*, Torino, UTET, 2020, pp. 262, €16,00

Rigione Salvatore, *Sulle tracce una mitografia italiana della razza nella rincorsa coloniale*, Pisa, ETS, 2020, pp. 304, €25,00

Salvini Andrea, Biancheri Rita (a cura di), *Donne e cremazione*, Pisa, Pisa University Press, 2019, pp. 216, €16,00

Taricone Fiorenza, *Politica e cittadinanza. Donne socialiste fra Ottocento e Novecento*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 200, €25,00 (disponibile anche in E-book)

Tognotti Eugenia, *Vaccinare i bambini tra obbligo e persuasione:* tre secoli di controversie. Il caso dell'Italia, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 248, €28,00 (disponibile anche in E-book)

Vidotto Vittorio, 20 settembre 1870, Roma-Bari, Laterza, pp. 224, €18,00 (disponibile anche in E-book)

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia, ISSN 2533-1663 (online) Anno XI, n. 13, luglio – dicembre 2020, pp.

Collaboratori

A questo numero hanno collaborato, oltre il direttore e alcuni componenti della redazione della rivista,

Pablo Celada Perandones, professore all'università di Burgos, tra i suoi recenti lavori si ricordano: *Arte y oficio de enseñar. Dos siglos de perspectiva histórica*, UVA/SEDHE/CEINCE, El Burgo de Osma, 2011, 2 v.; *Entre el olvido y la memoria. Educación, mitos y realidades*, Valencia, Tirant lo blanch, 2018.

Vincenzo Orsomarso, già docente nelle scuole superiori, da anni collabora con riviste pedagogiche e politico-culturali; è autore di ricerche su marxismo e educazione; si occupa inoltre di tematiche attinenti la divisione e l'organizzazione del lavoro. Tra i suoi contributi: Da Labriola a Gramsci. Educazione e politica nel marxismo italiano, Roma, Nuova Cultura, 2015 e Marx e Gramsci. La formazione dell'individuo sociale, Viterbo, Sette Città, 2018.

Michel Ostenc è stato professore ordinario all'Università di Angers. L'Università di Macerata gli ha conferito, il giorno 1 febbraio 2007, la laurea *honoris causa* in Scienze della formazione. Le sue ricerche si sono principalmente indirizzate ad approfondire la relazione tra politica, educazione e scuola in Italia, durante il periodo fascista. Tra i suoi lavori recenti ricordiamo: *Ciano, un conservateur face à Hitler et Mussolini*, Paris, Editions du Rocher, 2007 e *L'educazione in Francia* (1870-1968), traduzione di Giovanni Ugo Cavallera, Lecce-Brescia, PensaMultimedia, 2017 (volume inedito in Francia).

SPES – Rivista di Politica, Educazione e Storia, ISSN 2533-1663 (online) Anno XI, n. 12, luglio – dicembre 2020, pp.